

Instituto Politécnico de Castelo Branco  
Escola Superior de Educação

# O Recreio Escolar: Observação dos comportamentos de crianças do 1º ciclo

Andreia da Silva Matos

Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Atividade Física - Motricidade Infantil, realizada sob a orientação científica do Doutor João Manuel Patrício Duarte Petrica, Professor Coordenador do Departamento de Ciências, Desporto e Artes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

# Agradecimentos

Este espaço é dedicado àqueles que deram o seu contributo para que este trabalho se tornasse realidade. A todos vós deixo aqui os meus calorosos agradecimentos.

Começo por agradecer ao Professor Doutor João Petrica, como orientador deste trabalho, pela coragem, motivação, sinceridade, frontalidade, simpatia, humildade, e orientação na execução do mesmo.

Agradeço ao Professor Paulo Silveira, pela amabilidade e disponibilidade incansável pelas orientações prestadas relativamente à análise estatística.

Agradeço à Professora Amália Marques, pela sua afabilidade em disponibilizar artigos, trabalhos, estudos.

Agradeço à Sofia Carvalho, minha colega de Licenciatura, pela amizade e pelo apoio prestado.

Agradeço à Rute Mateus, minha colega de Mestrado, pelo apoio e amizade que se criou entre nós ao longo da execução do trabalho.

Agradeço às funcionárias da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, pela força e carinho que me prestaram, nomeadamente a Cacilda Afonso, Isabel Goulão e Nazaré Louro.

Agradeço a todos os Encarregados de Educação e aos “meus” meninos e meninas da Escola Básica do 1ºCiclo de Ponte de Lousa, que sem eles este trabalho não seria concretizado.

Agradeço à minha família pelo apoio confortante que me deu.

Agradeço ao meu pai pela sua disponibilidade e por ser meu amigo.

Um agradecimento muito especial à minha Mãe melhor do Mundo, por o Amor, Dedicção, Força, Palavras, Ações que me deu incondicionalmente. “Mãe, és a minha melhor amiga”

Agradeço também ao meu namorado Henrique, pelas palavras confortantes, amorosas que me proporcionou.

Agradeço à Maria e ao Quico, pela companhia e carinho que recebia.

E por último agradeço pela força, otimismo, resistência e por seres lutadora, a “ti” Andreia da Silva Matos.

## Palavras-chave:

Criança; Atividade motora; Comportamento social; Jogo infantil; Recreio escolar; Observação direta.

## Resumo

O recreio escolar é um espaço favorável para um bom desenvolvimento motor e social. Permite à criança mostrar as suas emoções, trocar experiências, viver aventuras, conquistar a sua própria liberdade, vivenciar sentimentos, selecionar os seus amigos, agir e interagir perante qualquer situação.

O presente estudo teve como objetivo a observação direta do comportamento motor e social de crianças no 1º ciclo no recreio escolar.

Participaram na investigação 16 crianças, sendo 8 raparigas e 8 rapazes, com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos de idade. Cada criança foi observada com registo de vídeo durante cinco períodos de recreio em dias não consecutivos, possibilitando recolher informações para verificar se existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento físico, formas de organização, envolvimento social, tipo de atividade e atividade motora geral, tendo em conta, o género e a idade.

Neste estudo, os resultados globais e principais conclusões apontam que existem diferenças estatisticamente significativas nas variáveis formas de organização, tipo de atividade, atividade motora geral, em relação ao género.

Relativamente à idade existe algumas diferenças estatisticamente significativas no envolvimento social, no tipo de atividade e atividade motora geral.

## Keywords

Child; Motor activity; Social behaviour; Childlike game; School playground, Direct observation.

## Abstract

The school playground is a place favorable for a good motor and social development. It allows the child to show their emotions, share experiences, adventures, conquer their own freedom, experience feelings, choose your friends, act and interact to any situation.

The present study aimed at direct observation of motor and social behavior of children in 1st cycle in a playground.

Participated in the investigation 16 children, 8 girls and 8 boys, aged 6 and 9 years old. Each child was observed to record video during five periods of recreation on non-consecutive days, enabling gather information to see if there are statistically significant differences in physical involvement, organizational, social involvement, type of activity and general motor activity, taking into account, gender and age.

In this study, the overall results and key findings show that there are statistically significant differences in variable forms of organization, type of activity, motor activity, usually in relation to gender.

Regarding age there is some statistically significant differences in social involvement, the type of activity and general motor activity.

# Índice Geral

1.	Introdução .....	1
1.1.	Estrutura do Estudo .....	2
2.	Revisão da literatura .....	3
2.1.	Perspetivas do Comportamento Infantil .....	3
2.1.1.	Perspetiva Etológica .....	3
2.1.2.	Perspetiva da Psicologia Ecológica .....	6
2.1.3.	Perspetiva Ecológica .....	7
2.2.	O Comportamento Motor da Criança .....	10
2.2.1.	Estudos do Comportamento Motor da criança .....	15
2.3.	O Comportamento Social da Criança .....	17
2.3.1.	Estudos do Comportamento Social da Criança .....	19
2.4.	O Recreio Escolar e Atividade Lúdica da Criança .....	20
2.4.1.	Jogo e o seu Desenvolvimento na Criança .....	21
2.4.2.	Estudos sobre a Criança no Recreio Escolar .....	24
3.	Metodologia de Investigação .....	31
3.1.	Objetivo do Estudo .....	31
3.2.	Enunciado do Problema .....	31
3.3.	Formulação das Hipóteses .....	32
3.3.1.	Variáveis em Estudo .....	34
3.4.	Caracterização da Amostra .....	35
3.5.	Critérios para a Escolha do Local e Amostra .....	35
3.6.	Caracterização da Investigação .....	35
3.7.	Caracterização da Escola de Intervenção .....	36
3.8.	Caracterização e Observação dos Espaços do Recreio Escolar .....	37
3.9.	Protocolo de Observação .....	39
3.10.	Treino do Observador .....	39
3.11.	Fidelidade Intra-observador .....	40
3.12.	Técnica de Observação .....	40
3.13.	Recolha de Dados .....	40
3.14.	Equipamento Utilizado e Software .....	41
3.15.	Condições de Observação e Técnicas de Registo .....	41
3.16.	Categorias, Definições e Exemplos .....	42
3.16.1.	Descrição e Respetivos Exemplos das Categorias de Observação .....	44
3.17.	Tratamento Estatístico .....	49
4.	Análise de Dados e Discussão de Resultados .....	50
4.1.	Análise Descritiva dos Dados .....	50
4.1.1.	Análise Descritiva das Variáveis em Estudo em Relação ao Género .....	50
4.1.1.1.	Envolvimento Físico (EF) .....	50
4.1.1.2.	Formas de Organização (FO) .....	51

4.1.1.3.	Envolvimento Social (ES).....	53
4.1.1.4.	Tipo de Atividade (TA) .....	55
4.1.1.5.	Atividade Motora Geral (AMG) .....	58
4.1.2.	Análise Descritiva das Variáveis em Estudo em Relação à Idade. ....	61
4.1.2.1.	Envolvimento Físico (EF) .....	61
4.1.2.2.	Formas de Organização (FO) .....	62
4.1.2.3.	Envolvimento Social (ES).....	63
4.1.2.4.	Tipo de Atividade (TA) .....	64
4.1.2.5.	Atividade Motora Geral (AMG) .....	66
4.2.	Análise Estatística dos Dados. ....	68
4.2.1.	Análise Estatística das Variáveis em Estudo em Relação ao Género. ....	68
4.2.1.1.	Envolvimento Físico (EF) .....	68
4.2.1.2.	Formas de Organização (FO) .....	69
4.2.1.3.	Envolvimento Social (ES).....	69
4.2.1.4.	Tipo de Atividade (TA) .....	70
4.2.1.5.	Atividade Motora Geral (AMG) .....	71
4.2.2.	Análise Estatística das Variáveis em Estudo em Relação à Idade. ....	72
4.2.2.1.	Envolvimento Físico (EF) em Relação à Idade. ....	72
4.2.2.2.	Formas de Organização (FO) .....	72
4.2.2.3.	Envolvimento Social (ES).....	73
4.2.2.4.	Tipo de Atividade .....	73
4.2.2.5.	Atividade Motora Geral (AMG) .....	74
5.	Conclusão.....	76
5.1.	Sugestões para Futuros Estudos.....	78
6.	Limitações do estudo .....	78
	Referências Bibliográficas.....	79
	Apêndices .....	86

# Índice de Figuras

Figura 1 - Ambiente Ecológico do Modelo de Urie Bronfenbrenner (adaptado de Serrano, 1996, p.16). .....	8
Figura 2 - As Fases do Desenvolvimento Motor (Gallahue & Ozmun, 2003, p.110).....	14
Figura 3 - Croqui do Recreio Escolar. ....	37
Figura 4 - Espaço A .....	38
Figura 5 - Espaço A (Continuação) .....	38
Figura 6 - Espaço B .....	38
Figura 7 - Espaço C .....	38
Figura 8 - Espaço C (Continuação) .....	38
Figura 9 - Espaço D .....	38
Figura 10 - Fórmula de Bellack (citado por Silva, 1992, p.52) para verificação da fidelidade intra-observador. ....	40

# Índice de Tabelas

Tabela 1 - Resultados descritivos do Envolvimento Físico das crianças no recreio escolar segundo o género. ....	50
Tabela 2 - Resultados descritivos da Forma de Organização das crianças no recreio escolar segundo o género. ....	51
Tabela 3 - Resultados descritivos do Envolvimento Social das crianças no recreio escolar segundo o género. ....	53
Tabela 4 - Resultados descritivos do Tipo de Atividade das crianças no recreio escolar segundo o género. ....	55
Tabela 5 - Resultados descritivos da Atividade Motora Geral das crianças no recreio escolar segundo o género. ....	58
Tabela 6 - Resultados descritivos do Envolvimento Físico das crianças no recreio escolar segundo a idade. ....	61
Tabela 7 - Resultados descritivos das Formas de Organização das crianças no recreio escolar segundo a idade. ....	62
Tabela 8 - Resultados descritivos do Envolvimento Social das crianças no recreio escolar segundo a idade. ....	63
Tabela 9 - Resultados descritivos do Tipo de Atividade das crianças no recreio escolar segundo a idade. ....	64
Tabela 10 - Resultados descritivos da Atividade Motora Geral (AMG) das crianças no recreio escolar segundo a idade. ....	66
Tabela 11 - Resultados estatísticos significativos do Envolvimento Físico (EF) das crianças no recreio escolar segundo o género. ....	68
Tabela 12 - Resultados estatísticos significativos das Formas de Organização (FO) das crianças no recreio escolar segundo o género. ....	69
Tabela 13 - Resultados estatísticos significativos do Envolvimento Social (ES) das crianças no recreio escolar segundo o género. ....	69
Tabela 14 - Resultados estatísticos significativos do Tipo de Atividade das crianças no recreio escolar segundo o género. ....	70
Tabela 15 - Resultados estatísticos significativos da Atividade Motora Geral (AMG) das crianças no recreio escolar segundo o género. ....	71
Tabela 16 - Resultados estatísticos significativos do Envolvimento Físico (EF) das crianças no recreio escolar em relação à idade. ....	72
Tabela 17 - Resultados estatísticos significativos das Formas de Organização (FO) das crianças no recreio escolar em relação à idade. ....	72

Tabela 18 - Resultados estatísticos significativos do Envolvimento Social (ES) das crianças no recreio escolar em relação à idade.....	73
Tabela 19 - Resultados estatísticos significativos do Tipo de Atividade das crianças no recreio escolar em relação à idade. ....	73
Tabela 20 - Resultados estatísticos significativos da Atividade Motora Geral (AMG) das crianças no recreio escolar em relação à idade.....	74

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Média do Envolvimento Físico em relação ao género. ....	51
Gráfico 2 - Média da Forma de Organização em relação ao género. ....	52
Gráfico 3 - Média do Envolvimento Social em relação ao género. ....	54
Gráfico 4 - Média do Tipo de Atividade em relação ao género. ....	56
Gráfico 5 - Média da Atividade Motora Geral em relação ao género ....	60
Gráfico 6 - Média do Envolvimento Físico em relação à idade. ....	62
Gráfico 7 - Média da Forma de Organização em relação à idade. ....	63
Gráfico 8 - Média do Envolvimento Social em relação à idade. ....	64
Gráfico 9 - Média do Tipo de Atividade em relação à idade. ....	65
Gráfico 10 Média da Atividade Motora Geral em relação à idade. ....	67

# Índice de Quadros

Quadro 1 - Constituição da amostra (valores totais) .....	35
Quadro 2 - Horário escolar da Escola do Ensino Básico do 1ºCiclo de Ponte de Lousa. ....	36
Quadro 3- Categorias do sistema de observação adotado para identificar o comportamento social das crianças.....	42
Quadro 4- Categorias do sistema de observação adotado para identificar o comportamento motor das crianças.....	43

# Lista de Abreviaturas

ADR - Andar  
AG - CF - Agressão: Contato Físico  
AGCH - Agachar  
AJR - Ajoelhar  
AMG- Atividade Motora Geral  
AT-VAR - Atividade Variada  
BM - Bombeiros  
CAR - Cartas  
CAS - Casamentos  
CB - Cabeleireiros  
COO - Cooperação  
CP - Corrida e Perseguição  
CR - cair  
CRR - Correr  
CS - Casinhas  
CUR - Curvar  
CV - Conversar  
DAN - Dançar  
DCR - Descer  
DES - Desinteressado  
DP - De Pé  
DTR - Deitar  
EF - Envolvimento Físico  
ES - Envolvimento Social:  
ESC - Escondidas  
FO - Forma de Organização  
GG - Grande Grupo  
IN - Individual  
JM - Jogos de Mesa  
JR - Jogos Rítmicos  
JS - Jogos Simbólicos  
JT - Jogos Tradicionais  
LDAN - Dança  
MABM - Movimentos Alternados de Braços e Mãos  
MAG - Agarrar  
MAT - Atirar  
MCHR - Marchar

MLC - Lançar  
n/d - Não tem data  
O - Outros  
OBS - Observação  
PAS - Passear  
PG - Pequeno Grupo  
PL - Polícias e Ladrões  
PR - Pares  
SAT - Sem Atividade  
SBR - Subir  
SC - Saltar à Corda  
SD - Secure Digital  
SOL - Solitário  
SPSS - Statistical Package for the Social Sciences  
ST - Saltar  
STR - Sentar  
STT - Saltitar  
TA - Tipo de Atividade



## 1. Introdução

O estudo do comportamento humano tem gerado interesse ao longo dos anos, porque centra-se no estudo das vidas reais: a sua, dos leitores, a nossa, dos autores e a de milhões de indivíduos em todo o mundo. No entanto estudar o comportamento humano, não é tarefa fácil, pois os indivíduos são submetidos a muitos efeitos.

A evolução e a compreensão das perspetivas teóricas como a perspetiva etológica, passando pela psicologia ecológica, até a ecológica, geraram, condições benéficas para o desenvolvimento das técnicas de observação. Desta forma, a importância do estudo do comportamento motor e social em termos evolutivos, considerando a idade e o género (Neto, 2005) fará todo o sentido.

A técnica utilizada neste estudo foi a observação direta e sistemática dos comportamentos das crianças no recreio escolar. Quando queremos uma observação direta e sistemática no recreio escolar, estamos a referimo-nos a observar o comportamento das crianças em contexto natural. Assim, observação direta, porque é realizada no momento e sistemática porque utiliza-se métodos e técnicas rigorosas para prevenir as limitações que possa existir com os observadores (Brito, 2005; Crespo, 1972).

A observação dos comportamentos das crianças em contexto escolar, teve como objeto o envolvimento físico, a forma de organização, o envolvimento social, o tipo de atividades e atividade motora geral.

Sendo o recreio escolar, favorável para todas as descobertas, brincadeiras e jogos, as atividades que aí são desenvolvidas assumem um papel de extrema importância, tornando-se interessante o estudo nesta área. É um local onde se consegue ter uma melhor perceção da realidade do dia-a-dia das crianças dos seus tempos livres e do seu próprio desenvolvimento social, cognitivo e motor. Desta forma, permite estudar e avaliar os comportamentos das crianças.

Segundo Guedes (1965, p.84) ao longo do seu processo evolutivo, a criança quando joga ou brinca “inclui diversificadas formas de agir do seu corpo nas suas rotinas de vida. Com uma elevada carga simbólica e significado biológico e social, joga e brinca demonstrando possuir um determinado vigor físico, que expressa em atividades locomotoras, posturais e de manipulação, com maior ou menor intensidade. Jogam ou brincam com os sons, com palavras, com os ritmos, com os rituais e as fantasias, de forma solitária ou social, em situações espontâneas, ou semi-organizadas e em diversos contextos - em casa, na rua, na escola.”

Sabendo que o jogo e outro tipo de atividades surgem como uma ação que se desenvolve num determinado espaço físico, a presente investigação pretende verificar se existe diferenças no comportamento motor e social de crianças no 1º ciclo no recreio escolar, tendo em conta, o género e a idade.

## 1.1. Estrutura do Estudo

A estrutura da dissertação é constituída por seis capítulos.

No **primeiro ponto**, apresentaremos a introdução numa perspetiva geral do estudo.

No **segundo ponto**, consta a revisão da literatura, onde fazemos uma apresentação histórica e da evolução científica do estudo, através de citações e de comentários sobre a literatura considerada relevante e que surgiu de base à investigação.

No **terceiro ponto**, faremos a metodologia de investigação, onde falaremos num breve enquadramento do problema em estudo. Apresentamos o problema e os objetivos a que este estudo se propõem, as variáveis em estudo e as hipóteses, a caracterização da amostra, critérios para a escolha do local e amostra, caracterização da investigação; da escola de intervenção; observação dos espaços do recreio escolar, protocolo da observação, treino do observador, fidelidade do intra-observador, técnica de observação, recolha de dados, equipamento utilizado e software, condições de observação e técnicas de registo, categorias, definições com os respetivos exemplos e o tratamento estatístico.

No **quarto ponto**, teremos a respetiva análise de dados e discussão de resultados, faremos a análise descritiva dos dados e a análise estatística e os resultados obtidos através dessas mesmas análises.

No **quinto ponto**, enunciaremos a conclusão, sintetizamos as principais conclusões que obtivemos através do estudo, fazemos algumas sugestões para futuros estudos.

No **sexto e último ponto**, referenciamos as limitações referentes ao nosso estudo.

## 2. Revisão da literatura

### 2.1. Perspetivas do Comportamento Infantil

Para Fachada (2003) a perspetiva do comportamento humano gera o desenvolvimento em termos de interação indivíduo-meio, isto é, o indivíduo contribuiu para a sua relação com o meio, mas este é percecionado e interpretado, não de forma linear, objetiva e determinante, mas sim em função das próprias características do indivíduo e da sua individualidade.

Os investigadores estudam vários pontos de vista como os seres humanos se desenvolvem. As suas perspetivas influenciam as suas questões, os seus métodos de pesquisa e a maneira como interpretam os seus dados (Papalia & Olds, 1998).

O método observacional através de descrições com validade e fidelidade são a base para projetar formas educacionais e vários tipos de programas de intervenção. No entanto, primeiro é necessário entender as crianças no seu contexto antes de interceder, sendo o método observacional uma ferramenta imprescindível e útil para as compreender (Pellegrini, 1996).

Desta forma, para observar, avaliar e compreender o comportamento infantil, destacam-se neste estudo três perspetivas.

#### 2.1.1. Perspetiva Etológica

A Etologia estuda o comportamento animal no seu contexto natural, o etólogo está interessado em estudar o comportamento global do organismo tomado como uma totalidade no seu meio (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Calafate, 1994).

A perspetiva etológica centra-se nas bases biológicas e evolucionistas do comportamento (Papalia et. al, 2001).

A observação naturalista e o estudo do comportamento animal e humano no seu envolvimento natural, nas investigações etológicas, colocaram em evidência a importância do conceito de espaço. Estas investigações são ilustradas, entre outros, por Tinbergen, Lorenz e Jones (citados por Silva, 1992).

Parafraseando Carmichael (1976) a etologia no estudo do desenvolvimento, tanto na perspetiva ontológica, como filogenética incluiu-se no reconhecimento do homem como organismo biológico e com uma história evolutiva, ou seja, a criança não é completamente ingênua. Porém possui um conjunto de padrões potenciais de comportamento que numa outra época assegurou a sobrevivência do organismo mesmo sem o auxílio da aprendizagem social ou de costumes. Alguns destes padrões inatos de comportamento envolvem elementos de comportamentos sexuais, agressivos e respostas sociais inatas, sem os quais o homem enquanto espécie, não poderia ter conseguido sobreviver por milhões de anos.

Considerando, que a etologia surgiu com o objetivo de estudar os comportamentos inatos nas diferentes espécies em ambiente natural. Presentemente pode-se falar em duas tendências: a etologia tradicional e a ecologia comportamental preocupadas, respetivamente, com as causas imediatas e evolutivas do comportamento. Superando concepções dualistas como inato-aprendido e natureza-cultura, a etologia tem contribuindo para a compreensão do comportamento humano (Toni et. al, 2004).

Para Pellegrini (1996), o comportamento desenvolve-se através da aprendizagem do indivíduo numa relação interativa com o ambiente, sendo a adaptação o produto desta relação. Desta forma, deve-se entender os modos pelos quais os comportamentos de um determinado grupo estão relacionados com as características próprias dos seus ambientes porque os indivíduos selecionam e adaptam-se aos seus contextos de forma a maximizar a sua reprodução.

Na década de trinta, para a observação do comportamento das crianças, foi utilizado categorias de comportamento demasiado imprecisas e globais, como unidades de observação, as quais acabaram por cair em desuso, devido à dificuldade em serem replicadas e diretamente descritas, no entanto, estas mesmas categorias, foram reintroduzidas por Jones e por McGrew (Calafate, 1994).

Assim, ao serem reintroduzidas, os etologistas utilizam categorias de comportamento que assumem o significado específico e dependem dos contextos nos quais os comportamentos são observados, os quais são definidos durante o período observacional. Só são produzidas as categorias depois de um período de observação exploratório. Nos estudos observacionais de crianças no seu ambiente natural, inicialmente, o investigador entra no seu campo de estudo com poucas suposições e com algumas categorias sobre os modos nos quais os comportamentos atuam (Pellegrini, 1996). Posteriormente constrói-se um etograma para registar a duração, frequência e posição relativa de acordo com uma sequência de padrões de movimento (Eibl-Eibesfeldt, 1974) e, por último, procede ao registo dos pormenores dos comportamentos correlacionando cada uma das suas diferentes secções com os estímulos que as evocam. Consequente, um etograma é uma descrição detalhada das categorias de comportamento exibidas por uma espécie (Hutt & Hutt, 1974; Calafate, 1994).

Consequentemente, o resultado do comportamento depende essencialmente de uma primeira fase, em que o contexto natural onde os fenómenos são descritos, isto é, o processo que origina as hipóteses para explicar as observações e posteriormente por uma segunda fase em que a descrição do comportamento deve ser em condições quase anatómicas de forma, a que um observador de qualquer cultura possa perceber a descrição concreta sobre o comportamento das crianças observadas (Blurton, 1974). Assim sendo, existe a ocorrência de fases contínuas de observação e registo, permitindo o estudo da génese do comportamento humano em “situação real”. É um método que apresenta processos rigorosos de observação, geralmente, em procedimentos exaustivos de categorias comportamentais. Uma das diferenças entre o enfoque etológico e outros que se baseiam na observação é que a descrição dos comportamentos não deve considerar os pensamentos ou desejos humanos (Hutt & Hutt, 1974), mas basear-se numa descrição precisa que possibilite compreender os comportamentos das crianças (Pellegrini, 1996). Para além disso, o observador deve indicar o objeto, considerando o contexto complicado em que o comportamento observado sucede, abrangendo as bases biológicas e a função adaptativa (Carmichael, 1976).

De acordo com Kummer (citado por Calafate, 1994) propôs-se um quadro conceptual resumindo de uma maneira precisa as diferentes perspetivas fundamentais da análise biológica do comportamento: 1) a estrutura, 2) causalidade, 3) função, 4) Ontogénese e 5) Filogénese. Em concordância Tinbergen (citado por Pellegrini, 1996), caracterizou também um quadro

conceptual que gira em torno de quatro questões principais que orientam o estudo do comportamento por observação sistemática para que se entenda a relação entre o comportamento e o contexto, de forma ajudar a construir a categorias dos comportamentos.

Assim sendo, as questões principais são as seguintes:

1) **Quais as causas imediatas de um determinado comportamento?** (Causalidade) esta questão envolve a descrição dos comportamentos em termos imediatos, podendo ser causas internas, ou externas ao organismo que, frequentemente se ajustam. É o caso de uma situação hormonal e social típica de comportamentos precipitados de agressão da criança. Ao examinar as causas externas ao organismo, deve-se descrever as dimensões sociais e física do contexto, ou seja, os comportamentos que antecedem e prosseguem tendo em conta o comportamento da criança em causa. Por exemplo, se a preocupação dos investigadores são os conflitos das crianças, então devem descrever-se os comportamentos que antecederam, isto é, as causas, os conflitos e os respetivos comportamentos consequentes.

2) **Como o comportamento do individuo se desenvolve durante a sua vida?** (ontogênese) A partir desta questão, tenta-se examinar o modo como determinados comportamentos mudam ao longo do tempo. Um exemplo claro dessa mudança envolve as ligações das crianças às suas primeiras amas. Numa primeira fase (período em que a criança aprende a nadar), pode-se detetar duas formas de ligação. Uma considerando como “segura” e, a outra como “insegura”. Deteta-se essas formas de ligação através do tempo, observando até que ponto estas ligações com as amas influenciam as relações das crianças com os seus pares durante o período pré-escolar. Verificando que uma criança com uma ligação “segura” seja amiga e popular com os seus pares, enquanto que, as que têm uma ligação “insegura” poderão apresentar relações problemáticas com as outras crianças, sendo mesmo agressivas e antissociais.

3) **Qual a sua função do comportamento?** (consequência, reprodução do organismo) Nesta questão só é possível respondê-la após examinar as consequências do comportamento. Esta situação é pertinente à segunda pergunta pois o mesmo comportamento pode ter diversas funções em períodos de desenvolvimento diferentes. Por exemplo, o ato de chorar, para as crianças poderá ser usado para manter a aproximação de um adulto, enquanto que, para os adolescentes, chorar poderá ser um ato com privacidade. Nesse caso, deve haver uma preocupação importante, ao explicar as funções do comportamento para uma criança não é o mesmo do que para um adulto. Ao considerar-se as consequências dos comportamentos para as crianças durante uma determinada fase de desenvolvimento, as mesmas ajudam a resolver, solucionar ou classificar determinadas situações.

4) **Como se desenvolveu durante a sua evolução?** (filogênese) por último esta questão, é filogenética e preocupa-se em saber como o comportamento evoluiu pela história da espécie. Embora esta preocupação seja limitada nos estudos sobre as crianças, é importante ter a ideia de que os comportamentos têm uma história evolutiva.

Para Calafate (1994) e Pellegrini (1996) estas quatro questões ajudam a estruturar as observações explicando os antecedentes e as consequências dos comportamentos específicos que também devem ser considerados na história do desenvolvimento individual da criança. Um efeito importante na aplicação destas quatro questões para as técnicas de observação é que não se

observa segmentos isolados, mas sucessões de comportamento. Deste modo, são considerados os comportamentos nos seus contextos físicos e sociais para se entender o significado e função do comportamento das crianças que se observa.

Considerando que a etologia interessa-se por compreender os aspetos do comportamento humano, para Toni et al. (2004, p.103) ” É somente desvendando a evolução humana e voltando-nos para os nossos parentes primatas que podemos ter uma pequena ideia de todos os fatores que nos trouxeram até aqui, e assim deliciarmo-nos com a incrível magia de sermos o que somos, com tantas possibilidades que poderiam ter nos levado para outros caminhos.”

### **2.1.2. Perspetiva da Psicologia Ecológica**

A Psicologia Ecológica tem como objetivo, observar na globalidade, uma descrição teórica dos acontecimentos da vida do quotidiano, assim, verifica o homem com as influências do contexto em que vive (Sager et. al, 2003).

O psicólogo Kurt Lewin (citado por Carneiro & Bindé, 1997), criador do termo psicologia ecológica, foi um dos primeiros investigadores a dar importância à relação entre o ser humano e o ambiente. Esta perspetiva tem como objetivo determinar a influência que o meio ambiente exerce sobre as pessoas através das suas relações, modo de atuar, reagir e organizar.

Assim, Barker em 1968, juntamente com os seus colaboradores, fundaram uma estação de pesquisa chamada Midwest Psychological Research Station, na pequena cidade de Oskaloosa, no estado do Kansas, EUA. Estes interessaram-se inicialmente, pela vida diária das crianças em condições naturais. Numa investigação, as crianças foram observadas durante o dia inteiro e o fluxo de comportamentos correspondentes (ou fluxo de ações) foi descrito em uma linguagem comum (Barker & Wright, 1954).

A partir das observações, constataram que o comportamento de uma criança não poderia ser gerado somente a partir das suas necessidades individuais e metas correspondentes, como geralmente é aceite pela Psicologia. Porém, a ação parecia ser influenciada, essencialmente, pelos contextos especiais nos quais a criança correspondentemente se encontrava. Desta forma, para cada contexto, existia um modelo adequado do comportamento correspondente, Barker (1968) denominou de behaviour setting. Exemplificando, a criança comportava-se de maneira diferente numa aula de Português e num jogo de futebol (Carneiro & Bindé, 1997).

Segundo Barker (1968), behaviour setting é a unidade ou conjunto natural relacionado com a organização dos acontecimentos da vida diária, na qual se desenvolve o comportamento ou a ação humana. Esta unidade de acontecimentos supra-individuais, foi pensada inicialmente na relação à observação do comportamento diário das crianças. Assim os comportamentos das crianças poderão ser prognosticados de modo mais correto se as observarmos nos contextos em que elas se encontram, em vez de partirmos do estudo das suas características pessoais.

A teoria de behavior setting foi, na maioria das vezes, criticada no campo da Psicologia, por ser ainda orientada, a uma conceção behaviorista e que seria dada muito pouca atenção às características psicológicas dos acontecimentos em behavior setting e dos seus participantes (Argyle et. al, 1981).

Deste modo, Barker limitou a sua teoria de behavior setting aos acontecimentos públicos da vida diária, sendo que os acontecimentos no âmbito privado das pessoas não foram considerados por ele (Barker, 1968).

Com isto, Barker deixou de considerar importantes os sistemas dos acontecimentos. Além disso, abordou apenas superficialmente alguns tipos de sistemas da vida diária, que sob aspetos psicológicos necessitam de uma descrição diferenciada, por exemplo, os acontecimentos nos transportes de passageiros (em autocarros, em aviões, entre outros), ou os acontecimentos em vias públicas, ou ainda, os acontecimentos da vida diária que se configuram por ocasião do surgimento de uma catástrofe (Carneiro & Bindé, 1997).

A análise de behavior setting vinculada a uma perspetiva possui, certos componentes fundamentais conceituais, os quais possibilitam construir e gerar um sistema teórico de acordo com o interesse de pesquisa do investigador. Com isto, para ilustrar, determina-se como deve ser o tratamento de dados para uma certa análise de behavior setting, que tipos de dados seriam suficientes para isto e quais não seriam.

A conceção de behavior setting oferece a possibilidade de ordenar e taxonomizar os acontecimentos da vida do quotidiano em unidades ou conjuntos de acontecimentos naturais e, ao mesmo tempo, de compreendê-los e analisá-los como subsistemas de conjuntos de acontecimentos estruturais e funcionais superiores (exemplificando: instituições, subsistemas da organização política de um concelho ou país). Esta ainda, possibilita uma interpretação e análise simultânea das unidades básicas espaciais-materiais e sociais, nas quais se realizam ou se desenvolvem concretamente os acontecimentos da vida diária (Barker, 1968).

Gump e Ross em 1977 interessaram-se por um estudo da organização dos ambientes escolares e do seu impacto no comportamento das crianças. Nas suas pesquisas sobre os espaços escolares, abertos, fechados, estes autores estudaram relações entre os dois tipos de cenários e seus efeitos sobre o envolvimento das crianças nas tarefas, o comportamento, o rendimento escolar, entre outros. Todavia, se desejarmos identificar e investigar um conjunto mais poderoso de variáveis no meio ambiente onde o ensino decorre, necessitamos de uma unidade de estudo que inclua quer o meio, quer o programa que aí se desenvolve (Gump, 1987).

Finalizando esta perspetiva, vem, assim, trazer novos desafios à psicologia da educação, ao questionar estudos do comportamento humano desinserido dos seus contextos naturais e ao propor uma abordagem que permita compreender as transações entre indivíduos e meio circundante (Bairrão, 1991).

### **2.1.3. Perspetiva Ecológica**

O Psicólogo norte-americano Urie Bronfenbrenner, influenciado pelas ideias de Kurt Lewin, desenvolveu o conceito de ecologia do desenvolvimento humano ou desenvolvimento em contexto (Bronfenbrenner, 1979).

Urie Bronfenbrenner (2002, p.18) define que “A ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em

desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos.”

Ainda segundo Bronfenbrenner (2002) esta definição tem três aspectos que devemos dar ênfase. Primeiro, o sujeito deve ser considerado como uma entidade de crescimento, dinâmico, que lentamente insere-se no meio em que reside e o reorganiza. Segundo, pela influência do meio ambiente que exige ao sujeito um processo de acomodação recíproca, a interação entre pessoa e o próprio meio ambiente. Terceiro, o meio ambiente é pertinente para os “processos desenvolvimentais”, isto é, não se restringe único, direto, mas abrange as “interconexões entre esses ambientes.”

A partir do modelo ecológico do desenvolvimento humano do indivíduo, está incluído uma comunidade interligada organizadas em redes sociais e culturais. A família é um contexto dinâmico, onde a criança se transforma e é transformado. Seguindo a consistência do modelo nos relacionamentos da criança com a família, seria ligado com outras formas de vida, por exemplo, escola e grupo de pares (Estevan & Blasi, 1996).

Parafraçando Serrano (1996) O ambiente ecológico é concebido como uma organização de encaixe de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte. Essas estruturas são denominadas de microsistemas, mesossistemas, exossistemas e macrosistemas (figura 1).

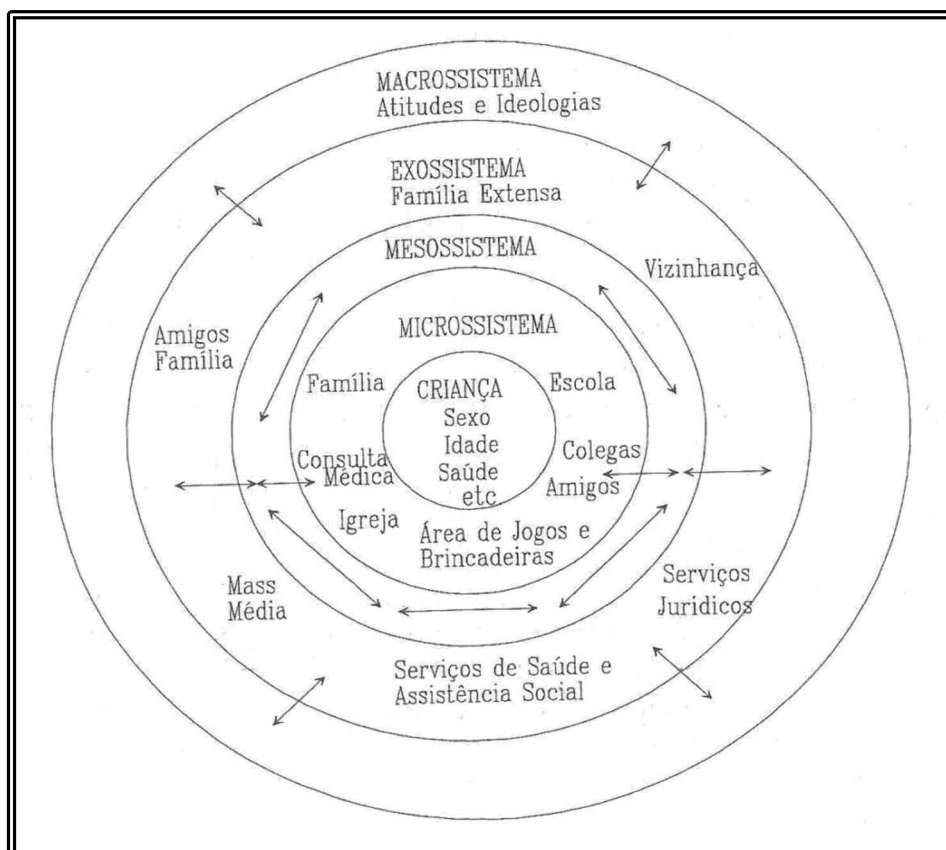


Figura 1 - Ambiente Ecológico do modelo de Urie Bronfenbrenner (adaptado de Serrano, 1996, p.16).

Na definição de **microsistema**, Bronfenbrenner (2002) considerou três elementos principais do ambiente: as atividades molares, os papéis e as relações interpessoais e os papéis.

“As atividades molares são a principal e mais imediata manifestação tanto no desenvolvimento individual como das forças ambientais que mais poderosamente influenciam o desenvolvimento, as ações dos outros” (Portugal, 1992, p.62). As relações interpessoais surgem quando um sujeito num determinado ambiente presta atenção às atividades de um outro sujeito, ou delas interage. Quando constata-se as duas situações, definimos que existe uma **díade**. A díade para incitar o crescimento psicológico pode assumir três formas funcionais diferentes.

1. Díade observacional: é quando um sujeito presta atenção cuidadosamente e sistematicamente para atividade do outro.

2. Díade de atividade conjunta: acontece quando dois intervenientes percebem a si próprios fazendo algo em conjunto. Esta depende de quatro propriedades: reciprocidade, equilíbrio de poder, efetividade e relação afetiva.

3. Díade primária: manifesta-se ainda que as relações interpessoais continuem a existir, mesmo quando uma das partes não está presente, ou seja, as duas partes aparecem no pensamento de cada uma (Bronfenbrenner, 2002).

O microssistema inclui os papéis num seguimento de atividades e relações esperadas de uma pessoa que ocupa uma determinada posição na sociedade e de outros em relação àquela pessoa. Estes são diferenciados pela idade, sexo, relação de parentesco, ocupação ou status social (Bronfenbrenner, 2002).

Nave (2010) afirma que o microssistema é um ambiente, onde o sujeito determina relações estáveis e relevantes.

As crianças, vão ao interior desta estrutura, desenvolver atividades conjuntas. Desta forma, estas ficarão preparadas para lidar com diversas pessoas (crianças ou adultos) e desenvolvendo simultaneamente vários comportamentos (Serrano, 1996).

Na definição de **mesossistema**, Bronfenbrenner (2002) refere que as inter-relações no sujeito desenvolve e participa ativamente entre dois ou mais ambientes, logo é um sistema de microssistemas (organiza-se ou amplia-se sempre que o sujeito esteja num novo ambiente) e caracteriza quatro tipos de forças:

1. *Participação multi-ambiental*: acontece quando o sujeito participa em várias atividades em dois ou mais ambientes.

2. *Ligação direta*: quando o sujeito não participa diretamente nos ambientes.

3. *Comunicações interambiente*: Refere-se à informação ou mensagem propositadamente conduzida de um ambiente para o outro. Essa comunicação poderá ser através de uma conversa telefónica, interação (face a face) entre dois sujeitos, por correspondência, entre outras, ou seja, através da rede social.

4. *Conhecimento interambiente*: profere respeito às informações ou experiências que interagem em dois ambientes. Esse conhecimento poderá ser obtido por exemplo, de livros de biblioteca (Bronfenbrenner, 2002).

O **exossistema** é caracterizado por um ou mais ambientes, onde o sujeito em desenvolvimento não participa ativamente, porém as situações que lá sucedem podem influenciar ou afetar o sujeito em desenvolvimento (Serrano, 1996).

O *macrossistema* refere-se a um ambiente mais amplo que inclui os outros três sistemas anteriores: microsistema, mesossistema e exossistema, isto é, os valores, as ideologias, a organização e os processos das instituições sociais comuns a uma determinada cultura (Bronfenbrenner, 2002).

Logo, para esse autor, a explicação dos contextos de desenvolvimento vai muito além de explicitar “os elementos que interagem para determinar as características de um ser humano em desenvolvimento” (Krebs, 1995, p.87), pois não se limitam a um único e qualquer ambiente e aos vastos contextos nos quais esses ambientes se inserem. Assim, é uma maneira de poder estudar todas as variáveis, possibilitando as relações de um ser em desenvolvimento e o meio em que ele se insere (Krebs, 1995).

A partir da teoria de Bronfenbrenner (2002) a metodologia desenvolvida, tem enfatizado, essencialmente, a observação direta e sistemática, isto é, analisando e comprovando o afeto comportamental da interação de vários envolvimentos interpessoais (Estevan & Blasi, 1996).

## 2.2. O Comportamento Motor da Criança

Para Manoel (1999, p.53) “ O comportamento motor é um sistema complexo, constituído de inúmeros subsistemas cujas interações são tão fortes, ou seja, a partir delas surgem propriedades que não são encontradas nos sistemas isolados. Para abordarmos o comportamento motor é justo dizer que ele é mais do que a soma de duas partes.” Em concordância Perez (1987) afirma que o comportamento motor é um conjunto de manifestações observáveis em um indivíduo em movimento.

Parafraseando Tani (1998, p.39) “A criança é movimento e, portanto, qualquer pessoa que com ela interage deverá estar, de alguma forma, envolvida com a dimensão motora de seu desenvolvimento.” De acordo, Gallahue (1993) considera o movimento o centro da vida das crianças entendido como um aspeto de grande relevância em todo o processo do seu desenvolvimento, no domínio motor, cognitivo e afetivo do comportamento humano. Inviabilizar as crianças de ter a oportunidade de alcançarem os benefícios de uma atividade física robusta e regular, significa simultaneamente impossibilitar-lhes o ensejo de um movimento eficiente com resultados saudáveis para um futuro como indivíduos competentes e confiantes. Na infância a manipulação simples e os padrões locomotores, são adquiridos e as habilidades básicas são somadas ao repertório do movimento. As crianças combinam as suas habilidades de padrões simples para modelos de habilidades mais específicos e complexos. Existindo uma melhoria pelo aumento da capacidade que acompanha o crescimento e o desenvolvimento, ou pelo processo natural como resultado da imitação, tentativa, erro, e liberdade de movimento, esta poderá ser explicada. Este processo natural é importante, no entanto, deve ser aperfeiçoado a um nível elevado para alcançar um desenvolvimento de habilidade motora ótimo (Wickstrom, 1983).

Para Papalia & Olds (1998) o desenvolvimento humano é o estudo científico dos modos qualitativos e quantitativos, nas quais as pessoas mudam ou não no decorrer do tempo, centra-se, na explicação, na previsão e na modificação do desenvolvimento. No entanto ao longo do tempo encontram-se várias teorias, a partir das quais, os investigadores tentaram responder a

questões sobre a natureza deste desenvolvimento, atribuindo-o, algumas vezes, à maturação ou à genética e outras, ao ambiente (Perrotti & Manoel, 2001).

De acordo com VanSant (1994), Papalia & Olds (1998) consideram o desenvolvimento, um processo de alteração do comportamento motor de um indivíduo relacionado com a idade, em que o foco reside na interação entre os seus fatores biológicos e o envolvimento que o rodeia, o que o torna único em todos os pontos de vista.

Ainda, Bronfenbrenner (2002) em sua teoria sobre o sistema ecológico, define o desenvolvimento como uma progressiva e mútua acomodação, no curso da vida, entre o ser humano e o ambiente. O ser humano em desenvolvimento é caracterizado como alguém ativo no seu meio. Assim, o desenvolvimento de um organismo depende do seu estado em determinado momento e do estado ambiental que o afeta. Logo, o organismo resulta dos seus genes e da sequência temporal de ambientes pelos quais ele passou (Lewontin, 1977).

Para Shilling (citado por Neto, 1984), o desenvolvimento motor permite à criança o domínio de si própria e do seu meio de maneira ótima e torná-lo capaz de utilizar o movimento como meio de comunicação nas relações sociais.

Na opinião de Haywood (1993), o estudo do desenvolvimento motor pretende descrever e explicar as modificações do comportamento motor observáveis ao longo do ciclo da vida. É um processo de mudanças contínuas onde há um progresso de movimentos simples e não organizados para a realização de habilidades altamente complexas. Esta complexidade está relacionada com o número de elementos identificáveis no sistema e as relações que se estabelecem entre eles (Waddington, 1979), isto é, os domínios cognitivo, afetivo, social e motor agem de forma integrada o comportamento, dependendo no entanto, da interação do indivíduo e do contexto onde ele atua. Há, assim, uma maior predominância de um dos domínios sobre os outros (Tani et. al, 1988). Considerando o indivíduo como um sistema que está inserido numa sociedade e numa cultura que não são estáveis, só é possível compreender o significado e a natureza do desenvolvimento como interligação do indivíduo com o seu meio (Bertalanffy, 1977). As características de complexidade do comportamento motor, exigem, que no estudo do seu desenvolvimento, se considere a possibilidade que as mudanças observadas sejam resultantes de múltiplas causas (Ford & Lerner, 1992). Neste sentido, o controlo motor, a aprendizagem motora e o desenvolvimento motor estão intimamente relacionados, pelo que é difícil distingui-los e trata-los de forma isolada. O controlo motor tem a particularidade de ser instável pois é influenciado pelas experiências e pode ser modificado a partir desta. As transformações dão-se com base nos acontecimentos já existentes, originando uma estrutura estável que, por sua vez, foi objeto de outras originando uma estrutura estável que, por sua vez, foi objeto de outras mudanças. Aprendizagem motora está relacionada com o processo que uma determinada habilidade adquire com o apoio de uma prática sistemática, possuindo informações externas sobre a habilidade e sobre a própria execução. O desenvolvimento motor refere-se às mudanças nas categorias gerais do comportamento motor (postural, locomoção e manipulação) condicionadas pelo historial da vida do indivíduo (Manoel, 1999).

Outros autores, nomeadamente, Dutton (1995), Golberg & Sant (1999) definem o desenvolvimento motor como um processo de mudanças do comportamento relacionadas com a

idade da criança e reflete a sua relação com dois ingredientes básicos, concretamente, a postura e o movimento. Connolly (1986) afirma que o desenvolvimento motor corresponde a um processo em que organismo interage, de forma ativa, com o seu meio explorando-o de forma a construir o seu próprio comportamento. Assim, tarefas e ambientes moldam e são moldados pelas ações do ambiente. Lopes (1998) considera que o desenvolvimento pode ser inibido ou facilitado, dentro da pré-disposição estabelecida pelo genótipo do indivíduo. A criança em desenvolvimento tem que se adaptar às exigências impostas pelo seu envolvimento pois este provoca um impacto nos progressos da criança.

Neste âmbito, de acordo com VanSant (1989), os fatores biológicos não permanecem estáveis ao longo do tempo, pelo que durante o processo de desenvolvimento se evidenciam diferenças, nomeadamente, no grau e, magnitude do seu crescimento, no processamento sensorial, na flexibilidade, na força e na velocidade de resposta. Numa visão similar, Waddington (1979) sublinha que num dado momento do ciclo da vida, o organismo apresenta um estado estável, como resultado da relação de vários elementos. A variação desses elementos pode afetar o padrão de interação entre eles fazendo com que o estado estável se torne instável, e assim, esse padrão modifica-se, provavelmente por completo. Desta forma Manoel & Connolly (1997) afirmam que estados estáveis do desenvolvimento humano são relativos, pois no processo em direção ao aumento de complexidade a infusão de instabilidade é essencial. A dinâmica do comportamento motor implica que o mesmo se encontra num estado marcado por contrastes: permanente e mutável, consistente e variável, estável e instável.

De acordo com Bertalanffy, (citado por Manoel, 1999), ao mesmo tempo que existe procura da estabilidade comportamental, esta estabilidade é temporária porque o próprio sistema orienta-se à procura de outros estados complexos. Esta situação leva a uma necessidade de instabilidade comportamental como causa essencial para uma mudança qualitativa na organização do sistema (Manoel & Connolly, 1997). Por exemplo, no processo de desenvolvimento da locomoção, no início da vida, o bebé apresenta estados estáveis de locomoção na posição de decúbito dorsal e decúbito ventral (como rastejar, gatinhar, entre outros). A locomoção ereta corresponderia a um estado instável. No final do primeiro ano a estabilidade da locomoção ereta aumenta e, por motivos de ordem biológica e fatores culturais, a estabilidade é maior que o andar. Outros padrões como correr, galopar, saltar, saltitar, entre outros. Apresentam-se com menor estabilidade. Modificações drásticas no ambiente físico e social podem alterar o grau de estabilidade desses padrões (Perrotti & Manoel, 2001).

Gabbard (1996), Gallahue & Ozmun, (2003) consideram o desenvolvimento do comportamento motor ao longo do ciclo da vida, segundo as diferentes fases:

**1. Fase do movimento reflexo (3 meses de vida fetal ao primeiro ano de idade):** nesta fase os movimentos refletem a imaturidade do sistema nervoso central, mas a medida que progredi a maturação deste sistema, as respostas motoras involuntárias e os movimentos rítmicos e estereotipados vão sendo gradualmente substituídos por movimentos voluntários controlados.

**2. Fase rudimentar (do nascimento aos 2 anos de idade):** os movimentos rudimentares são a primeira forma de apresentação do movimento voluntário (Gabbard, 1996). Por volta dos dois anos, existe uma mudança no modo como as crianças se relacionam com o ambiente que as

rodeia. A maior parte já domina as tarefas motoras rudimentares da primeira infância. Estes padrões são universais na sequência por que aparecem, mas o grau de aquisição varia de criança para criança (Gallahue, 1993). O comportamento rudimentar (sentar, rastejar, posição de bípede e andar) acontece na fase do desenvolvimento motor desde o período de nascimento até aproximadamente aos dois anos de idade. À medida que o sistema nervoso da criança amadurece, acontece um aumento gradual no comportamento motor voluntário básico. Durante os primeiros 6 a 10 meses de vida da criança, estas respostas de movimento voluntárias iniciais coexistem com vários reflexos. Quando os comportamentos voluntários são alcançados, a criança desenvolve um nível básico de controlo postural, locomoção e manipulação. A sua aquisição provoca a transição para as habilidades de movimentos fundamentais (Gabbard, 1992).

**3. Fases dos movimentos fundamentais (dos 2 aos 6 anos de idade):** esta fase do desenvolvimento motor representa um período no qual as crianças estão ativamente envolvidas na exploração e na experimentação das capacidades motoras. É caracterizada pelo aparecimento de um grande número de habilidades de movimentos fundamentais: habilidades locomotoras e manipulativas (Gallahue & Ozmun, 2003) que só serão possíveis se envolvidas numa série de experiências de movimento, coordenadas e adequadas ao seu desenvolvimento e destinadas a enriquecer estas capacidades motoras básicas. A possibilidade de uma criança atingir ou não o estágio amadurecido dos movimentos, depende em primeiro lugar de fatores ambientais, ecológicos e fatores inerentes à própria tarefa (Gallahue, 1993). Parafraseando Zaichkowsky et. al, (1983) as habilidades motoras fundamentais como saltar, equilibrar, agarrar e lançar são comuns a todas as crianças e são necessárias para a sua sobrevivência. Contudo, existem diferenças individuais na habilidade de cada criança para executar estas habilidades fundamentais. Normalmente a sequência de habilidades rudimentares para fundamentais é igual para todas as crianças, variando apenas o produto final do seu desenvolvimento. As habilidades gerais fundamentais são inicialmente descoordenadas e aos poucos começam a ficar mais fluentes e automáticas. À medida que ganham precisão e adaptabilidade, a criança poderá aplicar estas habilidades para o desempenho desportivo (habilidades especializadas). Se as crianças não desenvolvem e aperfeiçoam as suas habilidades motoras fundamentais levará a consequência como de baixa autoestima, frustrações e fracassos nos jogos, desporto e atividades recreativas, o que fica difícil para a criança experimentar o sucesso e a alegria mesmo no mais simples dos jogos (Gallahue, 1993).

**4. Fases das habilidades desportivas:** é progresso da fase dos movimentos fundamentais, permitindo uma adaptação a atividades desportivas.

**5. Fase de crescimento e de aperfeiçoamento:** como referido anteriormente, o crescimento dá-se ao longo de todo o período do desenvolvimento, porém é na fase pubertária que existe uma maior modificação a nível do comportamento motor.

**6. Pico da performance (entre 25-30 anos de idade):** é o período onde se demonstram os fatores como: o aumento da força, maior eficiência da função cardiorrespiratória e ganho da velocidade.

**7. Regressão (depois dos 30 anos):** nos indivíduos a partir dos 30 anos de idade, verificam-se variações causadas por fatores fisiológicos e neurológicos (Gabbard, 1996).

Após a contextualização das fases do desenvolvimento motor, representamos a ampulheta do modelo de desenvolvimento motor durante o ciclo da vida (Gallahue & Ozmun, 2003, p.110).

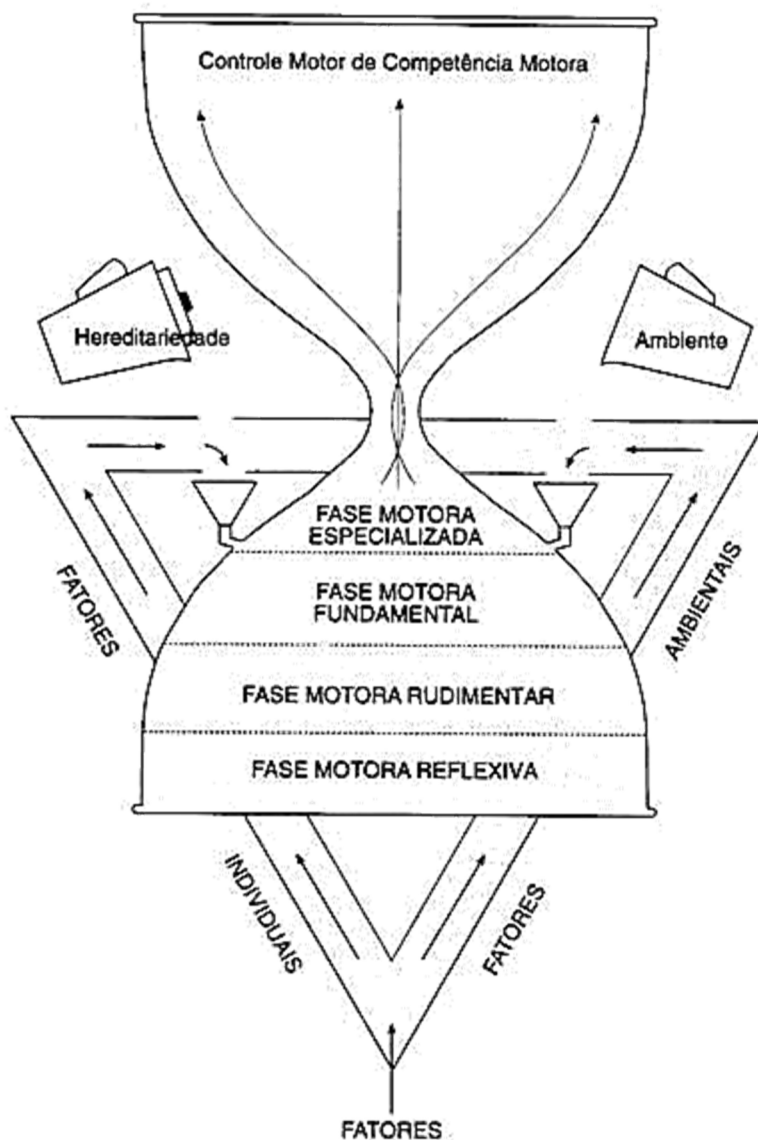


Figura 2 - As fases do Desenvolvimento Motor (Gallahue & Ozmun, 2003, p.110).

Segundo Neto & Marques (2004) é durante a fase dos movimentos fundamentais que existe a necessidade de uma prática da atividade física do jogo espontâneo da criança como forma crucial para aquisição de hábitos saudáveis para uma vida ativa. As crianças necessitam constantemente de atividades motoras (posturais, locomotoras e manipulativas) em diversos contextos da sua vida quotidiana que são decisivas em todo o seu processo de desenvolvimento e aprendizagens de habilidades motoras e capacidades físicas.

De acordo com Eckert (1993) à medida que a idade da criança aumenta, muita da sua energia é centrada em atividades globais e esta precisa de espaços seguros para brincar. No período dos 2 aos 6 anos de idade, todos os padrões locomotores estão adquiridos, bem como uma variedade na coordenação óculo-manual estão aprendidas.

Os padrões posteriores estão mais dependentes de fatores como a oportunidade e são mais influenciados pela instrução e o encorajamento. Quanto ao controlo postural, alguns autores defendem que este envolve o controlo do corpo no espaço com um duplo objetivo: estabilidade e orientação e que, embora o controlo postural seja uma exigência comum na maioria das tarefas, o uso de uma maior ou menor estabilidade e orientação, muda de acordo com a exigência da tarefa e do ambiente onde ocorre (Shummway-Cook & Woolacott, 2003).

Gallahue (1993), refere que o desenvolvimento motor e perceptual das crianças desempenha um papel fundamental na aquisição de habilidades motoras que não são diferentes das progressões encontradas no seu desenvolvimento cognitivo e afetivo. O desenvolvimento do sistema preceptivo da criança está intrinsecamente relacionado com o desenvolvimento motor e é básico para o seu desenvolvimento de percepção. Entretanto, grande parte desse desenvolvimento deve-se à experiência (Gallahue & Ozmun, 2003).

Para Neto & Marques (2004), a atitude lúdica associada às atividades motoras conferem a exercitação da função e sentido da intencionalidade que, sendo imediatas, permitem ao ser humano uma relativa e confortável capacidade de adaptação ao longo da vida e em relação aos desafios do seu envolvimento físico e social. Neste âmbito, Frost (1992) postula que as oportunidades para a prática de jogo livre favorecem a aumento de habilidades de movimento que devem ser desenvolvidas durante os anos pré-escolares e mais tarde aperfeiçoadas durante o período escolar elementar. Neste período a atividade motora é bastante importante no estabelecimento de relações entre a criança em desenvolvimento e o ambiente que a rodeia. Brincadeiras como “apanhadas”, “lencinho”, “saltar à corda” e “andar de bicicleta” oferecem às crianças inúmeras oportunidades para o estabelecimento de relações com outras crianças, com os objetos e com o meio ambiente (Pellegrini et. al, 2005).

Para Manoel (1997) a atividade motora em si é de grande importância biológica e social na medida em que propicia os principais meios pelos quais um organismo interage com o seu meio e também opera sobre ele de forma particular para alcançar desejados fins.

Quando ouvimos falar sobre o desenvolvimento infantil ou consultamos estudos ou obras mais representativas neste domínio, verifica-se que se fala sempre muito em idade infantil e muito em adolescência, porém fica-se com a sensação de que existe uma lacuna no desenvolvimento entre os 6 e os 10 anos de idade (Avô, 1997).

### **2.2.1. Estudos do Comportamento Motor da criança**

Os estudos sobre o comportamento infantil têm uma especial importância para explicar esses processos e sua compreensão nos locais em que se realiza, sala de aula, recreio, espaço familiar ou espaço de jogo (Neto, 2003).

Segundo Delmine & Vermeulen (1992) é interessante observar/investigar as crianças, na escola, na rua, no percurso para casa ou para a escola. Poderemos vê-las a correr em todas as direções, saltar obstáculos, perseguir-se uma às outras, entre inúmeras situações. Em todos os movimentos que façam estão em atividade.

Eckert (1993) revela que alguns estudos relacionados com a atividade motora têm verificado que os meninos atingem níveis superiores em atividades que requerem força e

movimentos globais, enquanto as meninas são superiores nas atividades de coordenação fina, tal como subtileza no andar, velocidade e precisão no agarrar. Os meninos são melhores no lançamento à distância em todas as idades e, quanto ao género, a maioria dos meninos obtém melhores resultados na corrida de velocidade, salto à distância com os pés juntos e pontapear uma bola à distância.

Outro estudo com o objetivo de examinar os níveis de habilidade, em crianças entre os 2 e 7 anos, constatou que as meninas adquirem melhor o saltitar e o galopar, enquanto os meninos se mostraram superiores no salto e lançar. Um estudo cinematográfico sobre a análise de desempenho de crianças de 2 a 6 anos em lançar, agarrar, bater e “ressaltar da bola” demonstrou que os meninos estariam mais avançados em relação às meninas no seu padrão de desenvolvimento (Eckert, 1993).

No que se refere ao conteúdo motor dos jogos existem diferenças significativas entre os sexos com maior domínio das raparigas nas habilidades locomotoras de estabilidade e equilíbrio, como saltar e saltitar, enquanto os rapazes dominam o correr, saltar, lançar e pontapear (Lever, 1978).

Silva (1992), num estudo com o objetivo de verificar qual a influência de diferentes densidades do espaço físico (baixa, média e alta) no comportamento motor em crianças 7 e 9 anos, em situação de jogo de futebol e em atividade “livre”, concluiu que na atividade motora e, na sua generalidade, o grupo de 7 anos obteve sempre valores mais elevados nas atividades motoras sem bola (andar, correr, saltar e saltitar), quanto ao desempenho, exceto na atividade motora com bola e pontapear.

Ramalho (1995) observou o comportamento motor em 3 crianças da pré-escolar durante as atividades espontâneas realizadas no recreio e as atividades orientadas pela professora dentro da sala de aula. Os resultados sugerem que os comportamentos motores apresentados pelas crianças são irregulares, alterando com momentos contínuos e descontínuos, dependendo do significado e motivação que o ambiente físico, os materiais e o professor possibilitam e o significado que despertam nas crianças.

Num estudo nacional, Carvalhal (citado por Saraiva & Barreiros, 2008) ao analisar a interação das variáveis socioculturais, biológicas e motoras na prestação das habilidades motoras fundamentais (corrida, salto, lançamento e pontapear) comprovou que a prestação motora de crianças de 6 e 7 anos é determinada particularmente pelas variáveis do domínio sociocultural.

Lima et. al, (citado por Nunes 2011), realizaram um estudo com 11 meninas e 11 meninos com idade média de  $8,11 \pm 0,7$  anos e tinha como objetivo analisar e descrever o comportamento motor das crianças nas tarefas manipulativas e locomotoras, concluíram que houve um bom desempenho nas tarefas, correr, chutar e deslizar, no entanto houve menos desempenho no drible estacionário, saltar, agarrar, galopar, saltar ao pé- coxinho, saltar horizontalmente e rolar por baixo.

Nunes (2011) no seu estudo teve interesse em saber se o facto de as crianças praticarem ou não atividade física no jardim infância, influenciava o seu desenvolvimento motor, ao nível das habilidades locomotoras. Para o seu estudo, selecionou 25 crianças com 5 anos de idade, em que 10 crianças eram do género masculino e 8 crianças do género feminino e não praticavam

atividade física, as restantes crianças praticavam atividade física. Concluiu que a realização da atividade física em contexto de jardim-de-infância, influencia o desenvolvimento das habilidades locomotoras.

Em concordância com Eckert, (1993) é importante salientar que o desejo manifestado pelas atividades físicas depende, em grande parte, das oportunidades para a atividade motora e do interesse que é expressado em tal atividade pelas pessoas com as quais a criança se identifica durante os anos de crescimento. O interesse pelas atividades motoras aumenta em ambos os géneros desde a infância até à fase inicial da adolescência.

Parafraseando Neto (1984) os estudos de observação do comportamento motor infantil deverão pois ser desenvolvidos cada vez em maior número.

### **2.3. O Comportamento Social da Criança**

“Como ser social, o Homem tem a necessidade de conviver ao lado de outros homens, interagindo com a sociedade e a cultura em que está inserido. É a partir dessa interação que o indivíduo adquire, de forma progressiva, a sua autonomia, simultaneamente se íntegra num todo onde participa de forma ativa, socializando-se” (Citado por Peres et.al, 2009, p15).

Admitiu-se durante muito tempo que o desenvolvimento social, se fazia sobretudo no seio da família ou, em contexto escolar, por meio das interações sociais espontâneas. Atualmente cada vez mais, sociólogos e psicólogos insiste nas normas, nos valores, nas ideologias que orientam a família, a escola, a comunidade, num processo de socialização aparentemente espontâneo (Holper, 1983). Ainda contextualizados no mesmo autor, o comportamento social é constituído por interações recíprocas. A interação humana é um processo no qual os parceiros sociais interpretam as intenções, uns dos outros e reagem na base destas interpretações.

Nos últimos anos tem aumentado o interesse nas investigações pela forma como as crianças se relacionam desde o início do seu desenvolvimento. Observa-se que a partir do nascimento o ser humano identifica-se com um conjunto de padrões de comportamento que lhe torna possível interagir e adaptar-se ao ambiente em que vive. Mesmo antes de ter adquirido comportamentos mais complexos, existe uma predisposição para que a vinculação e social se concretiza (Carvalho & Guimarães, 2002).

Segundo Fachada (2003) o comportamento social divide-se em quatro níveis de desenvolvimento, isto é, à medida que a criança vai evoluindo, vão se diferenciando estádios ou fases que se diferenciam. Essas diferenças poderão ser analisadas pela conceção das crianças e das suas relações. A criança na idade de 3 a 6 anos estará a um nível 0, que domina-se por indiferenciada e egocêntrica, neste nível a criança não distingue as características físicas das psicológicas, no entanto, diferencia-se de si própria. Esta não compreende que outra pessoa possa interpretar uma situação de um modo diferente da sua perspetiva. Posteriormente na idade de 5 a 9 anos, a criança encontra-se no nível 1 que é caracterizado por diferenciada e subjetiva. Aqui a criança já é capaz de diferenciar as características físicas e psicológicas das pessoas, consegue distinguir as perspetivas subjetivas das conceções dos outros. Relativamente ao nível 2 é identificado como reflexivo e recíproco nas idades de 7 a 12 anos. Assim, neste nível a criança já consegue interagir e analisar a perspetiva dos outros, pelos seus próprios

pensamentos, emoções e ações e tem consciência da reciprocidade da relação com os outros. Consegue ver a realidade sob a ponto de vista do outro. Por fim, nas idades 10 a 15 anos, temos o nível 2 que está relacionado com a terceira pessoa e mútua. Agora, considerado adolescente pode descentra-se da sua perspetiva e de si próprio. Exemplificando, este só vê uma verdadeira amizade quando os amigos dão, recebem e prestam ajuda mútua.

Parafraseando Pomar (1997) a socialização é um processo que decorre por indivíduos, pares, instituições e práticas culturais. Este processo limita-se a reproduzir os conteúdos simbólicos associados ao género que foram desenvolvidos socialmente, permitindo elucidar porque é que as pessoas internalizam as suas identidades de género e adquirem as características próprias do seu género.

Para Peres et. al, (2009) o desenvolvimento social em contexto escolar marca uma nova etapa para a criança, ao proporcionar relações com diferentes indivíduos e um maior contacto com normas de convivência e valores da sociedade.

A literatura na área do desenvolvimento das habilidades sociais aponta a fase da infância como um período crítico para aprendizagem de habilidades interpessoais. Há evidências que se a criança desenvolver um amplo repertório de comportamento sociais terá mais probabilidades de estabelecer, futuramente, situações sociais mais saudáveis e com menor risco de rejeição pelos seus pares. Os estudos também sugerem que o desenvolvimento de habilidades sociais na infância pode constituir-se num fator de proteção contra a ocorrência de dificuldades de aprendizagem e de comportamentos antissociais (Freitas, 2006).

Neste contexto, “ a família e a escola desempenham papéis importantes para a formação da criança durante as várias etapas de descoberta da vida, cabendo-lhes acompanhar, proteger, educar e favorecer o início da socialização da criança” (Vieira et. al, 2005, p.79).

As características pessoais das crianças, o seu comportamento e os fatores associados às suas experiencia têm um impacto importante no desenvolvimento das relações interpessoais. É na relação com seus pares que a crianças aprende a dividir, aguardar a vez e aprende a melhor forma de respeitar e interagir com o outro (Hartup, 1996).

Segundo Wenez et. al, (2005), é possível entender o recreio como o espaço de aprendizagem social no qual as características do contexto social não ficam de fora do contexto institucional. Alguns autores têm concluído que o contexto no qual as crianças brincam determina a forma como elas interagem entre si. Sendo a escola, um local onde as crianças passam momentos importantes na relação com os outros e desenvolvem as suas habilidades sociais; o ambiente escolar costuma ser o principal foco de estudo das interações entre as crianças.

As crianças beneficiam de diferentes maneiras ao brincarem com seus pares, elas desenvolvem habilidades necessárias para a sociabilidade e a intimidade, fortalecem os relacionamentos e adquirem o senso de pertencer. Elas são motivadas a realizar e adquirem o senso de identidade. As crianças obtêm liderança, habilidades de comunicação, cooperação, papéis e regras (Papalia & Olds, 1998).

Para Neto (1984) o contexto social é para a criança um padrão fundamental quanto à criação de motivações, valores e regras na execução das suas atividades motoras e lúdicas.

### 2.3.1. Estudos do Comportamento Social da Criança

Sager et. al, (2003) num estudo sobre a relação entre os recreios de duas escolas infantis municipais de Porto Alegre e a interação de 50 crianças de 5 e 6 anos que frequentavam a escola (recreios apresentavam diferenças em termos de área, densidade de crianças e materiais; foram observados os tipos de brincadeira e brinquedos utilizados pelas crianças), concluíram que o ambiente escolar, particularmente os recreios, influenciam bastante a interação das crianças. Os resultados demonstram que o recreio maior favoreceu o desenvolvimento de interações associativas e paralelas entre as crianças, ao contrário do recreio pequeno, onde elas brincam preferencialmente sozinhas ou se mantiveram desocupadas; no recreio grande existiu pouca associação entre o tipo de brinquedo e a interação. No entanto, o recreio grande favoreceu o estabelecimento de interações mais variadas entre as crianças e permitiu uma maior fluidez de suas interações em relação ao espaço físico. No caso das brincadeiras relacionadas com o tipo de interação, existiu uma forte associação, principalmente no recreio pequeno, ao contrário do recreio grande onde houve pouca associação entre si, o que demonstrou que o tipo de brincadeira ocorreu independentemente dos tipos de interação nesse recreio.

Outros estudos consideram que a densidade espacial influencia as interações das crianças. Smith & Connolly (1980) observaram o comportamento de crianças em três situações diferentes de densidade (3,6 m<sup>2</sup> e 9 m<sup>2</sup> por criança) e concluíram que os comportamentos sociais das crianças não variavam muito de um contexto para o outro, com exceção da atividade lúdica que foi menos comum no espaço de maior densidade. Contudo, os mesmos autores noutro estudo com densidades extremas (2m<sup>2</sup> e 7m<sup>2</sup> por crianças) observaram diferenças significativas no comportamento das crianças e concluíram que estas colocadas em condições máximas de densidade, comparadas com as condições mínimas de densidade, exibiam níveis mais de agressão.

Miller-Johnson et. al, (2002) estudaram o comportamento social no desenvolvimento infantil e concluíram que a agressividade é menos comprometedora do comportamento social do que a rejeição dos colegas. Também, o comportamento pró-social é menor em crianças que se apresentaram como agressivas e rejeitadas. Além disso, observaram que os meninos apresentaram maior nível de agressão e as meninas apresentaram-se como mais competentes socialmente.

Também, Wentzel & Caldwell (1997) estudaram o comportamento social do ensino escolar, relacionando-os com o género. Verificaram que os comportamentos antissociais têm maior estabilidade no tempo, quando comparados com os comportamentos pró-sociais. Os meninos apresentaram maior número de comportamentos antissociais e as meninas maior número de comportamentos pró-sociais. Além disso, verificaram uma correlação significativa negativa entre agressividade e comportamentos pró-sociais.

Num estudo efetuado por Delmine & Vermeulen (1992) verificaram que as crianças a partir dos 6 anos, já conseguem ter respeito pelos outros, consciência das suas qualidades e preocupação com os outros até autorresponsabilidade. Por volta dos 8 anos, passa do

egocentrismo à aptidão de se pôr no lugar do outro de quem esta começa a perceber as intenções. Aos 10 anos existe a cooperação e a autonomia.

Neste sentido, o tempo livre das crianças constitui excelente oportunidade para a crianças, através das suas brincadeiras e exploração do ambiente, manifestar as emoções, ampliar a capacidade cognitiva, desenvolver a criatividade, mas essencialmente, estabelecer relações sociais (Compassi, 2002).

## 2.4. O Recreio Escolar e Atividade Lúdica da Criança

Segundo Lopes (2006) a palavra “recreio” poderá ter dois significados: o espaço e o tempo: Espaço onde a criança desenvolve atividades livremente; tempo o intervalo. Para Marques (2000) e Pereira et. al, (2003) referem que os espaços de recreio são locais preferidos, porque as crianças são livres e podem escolher os amigos e as atividades a realizar, ou até mesmo optar por não fazer nada. Pela perspectiva de Pellegrini & Smith (1993) o recreio escolar é um período de pausa, ao ar livre. Ocorre, normalmente num local específico para o efeito, no entanto, já existem escolas que têm espaços interiores e nos dias em que as condições climatéricas não permitem, esse espaço será utilizado. Assim, a criança pode preferir com quem se relacionar e o que fazer sem a influência de adultos assumindo o recreio um grande valor como agente de socialização Mesquita (2010).

Para Neto (citado por Couto, 2011) o recreio é importantíssimo pois, é o único momento do dia ou o único local onde a criança tem oportunidade para fazer amigos e explorar o tempo livre. É o espaço mais valioso da escola, mas contrariamente o mais pobre e mal tratado, uma vez que é o último lugar onde se investe. Assim, este espaço deve ser estimulante, agradável, possuidor de materiais de qualidade e com supervisão. Mas na realidade o que acontece é, a falta de consciência por parte dos professores da sua real importância para o crescimento integral do aluno. O recreio escolar é visto como um espaço improdutivo. Esta visão dos recreios por parte da escola está errada, pois devem ser vistos como um espaço de qualidade, quer física, quer ambiental.

Parafraseando Frost, (citado por Marques, 2000), os recreios escolares devem:

- ✓ Estimular o jogo - devido à sua importância para o desenvolvimento da criança, os recreios com qualidade promovem a intensidade do jogo e aumentam a quantidade de comportamentos de jogo; Promover a aprendizagem e o desenvolvimento - diferentes estímulos promovem diferentes tipos de jogo que são importantes na resolução de problemas e na socialização;

- ✓ Estimular os sentidos - através duma grande quantidade de texturas, cores e formas em permanente mudança, evitando rotinas e aborrecimentos;

- ✓ Suportar as necessidades básicas das crianças - em termos sociais, físicos e cognitivos, tendo em conta os destinatários colocando-os em desafios permanentes.

- ✓ Não pode ser também esquecido o papel importantíssimo da escola, na vertente do desenvolvimento social das crianças e jovens.

Vários estudos concluíram que as crianças gostam do recreio escolar, sendo também para a maioria a melhor parte do dia da escola. O motivo centra-se no facto do recreio lhes

proporcionar oportunidades para participarem ativamente em atividades físicas não organizadas, promover a interação com outras crianças e o domínio dos acontecimentos sem a intervenção direta do adulto. Existe também a liberdade e a autonomia que as crianças experimentam durante o intervalo ao escolherem as suas próprias atividades (King, 1987).

Ao considerar-se o recreio escolar importante para o desenvolvimento motor e social da criança não podemos deixar de referir, que é um local onde a atividade lúdica e o jogo podem ser desenvolvidos.

Para serrano (1996) a atividade lúdica presentemente tem como funcionalidade em aspetos como o domínio social, afetivo e cognitivo, é, na opinião de muitos investigadores, difícil de encontrar uma definição.

A atividade lúdica surge com uma manifestação frequente e espontânea no comportamento infantil, parecendo ser uma atitude natural e indispensável ao seu desenvolvimento. A criança deseja-a, pratica-a com alegria e sem esforço e mesmo que o adulto a não compreenda, continua a brincar porque é a coisa que lhe dá mais prazer (Pessanha, 2003). Atividade lúdica da criança acontece sempre num diálogo com o meio, isto é, durante esta atividade existe sempre uma relação com o meio (Kooij, 2003).

#### **2.4.1. Jogo e o seu Desenvolvimento na Criança**

Parafraseando Pessanha (2001), a atividade lúdica aparece como uma manifestação perseverante e espontânea no comportamento do ser humano. O jogo na criança desempenha uma relevante função no desenvolvimento e no processo de socialização, desenvolvendo-se em três fases: a primeira fase designa-se por Auto-esfera, a segunda fase Micro-esfera e a terceira fase Macro-esfera. A Auto-esfera através da atividade lúdica, torna-se exploradora e através desta a criança executa as primeiras descobertas, pela repetição de “sensações sensoriais” ou “quinestésicas”, “vocalizações”, entre outros, ou seja, são as primeiras relações com o mundo. A “Micro-esfera” diz respeito ao tipo de atividade lúdica, que a crianças desenvolve quando manuseia os objetos e procura encontrar as suas características, normas e funções. É nesta fase que a criança controla situações traumáticas, compensando-se com situações Lúdicas e a Macro-esfera a criança entra no envolvimento social, com as suas vivências e com o meio. Em concordância Kooij (2003), na perspetiva de Erikson, o jogo devia estar intimamente ligado ao desenvolvimento social e emocional das crianças, logo, o jogo ocorre em diversas atmosferas: auto, micro e macro atmosferas.

Segundo Piaget (1972), o jogo apresenta características diferentes de acordo com o desenvolvimento da criança, existindo, 3 etapas fundamentais:

**1ª Etapa - Jogos de Exercício Sensoriomotor (Dos 0 aos 2 anos de idade):** Nesta fase, a criança adquire competências motoras e aumenta a sua autonomia. Exemplificando a criança, invés de ficar no berço, prefere ficar no chão. Ainda que a sua fala não seja compreensível para os adultos, é possível perceber a alegria da conquista a cada tentativa, e á medida que o som vai se assemelhando, mais feliz e saudável vai ficar o bebé. Também demonstra prazer ao nível da descoberta do seu corpo através dos sentidos. É de fácil percepção que brincadeiras mais atraentes são aquelas em que é possível explorar objetos através dos sentidos, da ação motora,

e da manipulação. Os jogos de manipulação oferecem sentimentos importantes de poder e eficácia, bem como fortalecem a autoestima. Deste modo, constituem peças fundamentais para o desenvolvimento global da criança. Craidy & Kaercher (2001) referem que nestes tipos de jogos, ocorre um período de exploração do mundo físico, em que predomina as relações cognitivas com o meio e que a criança desenvolve a inteligência prática e a capacidade de simbolizar.

**2ª Etapa - Jogo Simbólico (Entre os dois e os seis/sete anos de idade):** A simbologia surge com um papel fundamental nas brincadeiras, como por exemplo o faz-de-conta, as histórias, os fantoches, os desenhos, o brincar com os objetos atribuindo-lhes outros significados, entre outros. Os jogos simbólicos são possíveis dado que, nesta fase, a criança já é capaz de produzir imagens mentais. A linguagem falada permite-lhe o uso de símbolos para substituir objetos. Se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa "imaginação" da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens), nossa preocupação fundamental será, então, captar o valor e o significado dessas imagens e dessa "imaginação". Piaget (1972) afirma que é neste tipo de jogos que inicia-se o pensamento com a linguagem, na imagem mental e outras formas de função simbólica. Segundo Wallon (1968) a criança repete nos seus jogos as impressões que acaba de viver. Ela reproduz e imita. Para Aragón (2006) o jogo simbólico, mostra à criança a representação que tem da sua realidade do seu-dia-a-dia. Na mesma perspetiva Le Boulch (1987) refere que este tipo de jogo tem um valor de expressão.

**3ª Etapa - Jogo com Regras (a partir dos sete anos de idade):** Considerando-se as brincadeiras um jogo com regras, torna-se crucial para o desenvolvimento de estratégias de tomada de decisões. Através da brincadeira, a criança aprende a seguir regras, experimenta formas de comportamento e socializa, descobrindo o mundo à sua volta. No brincar com outras crianças, esta encontra os seus pares e interage socialmente, descobrindo desta forma que não são os únicos indivíduos da ação e que, para alcançar o seu objetivo, deverá considerar o facto de que os outros também possuem objetivos próprios que querem satisfazer. Nos jogos com regras, os processos originados e/ou desenvolvidos são outros, uma vez que nestes o controlo do comportamento impulsivo é diferente e necessário. É a partir das características específicas de cada jogo que a criança desenvolve as suas competências para adaptar o seu comportamento, distanciando-o cada vez mais da impulsividade. Nestes jogos, os objetivos são dados de uma forma clara, devido à sua própria estrutura, o que exige e permite, por parte da criança, um avanço na capacidade de pensar e refletir sobre as suas ações, o que lhe permite uma autoavaliação do seu comportamento moral, das suas habilidades e dos seus progressos. Piaget (1972) refere que depois dos 7 anos, há uma mudança notável nas atitudes sociais, aquando dos jogos de regras. Por sua vez, estas regras são um fator muito importante para o conceito de jogo (Huizinga, 2000). Para Le Boulch (1987) o jogo de regras necessita a aceitação ou mesmo a criação de um código para poderem ser praticados coletivamente e que, por isso mesmo, desempenha um importante papel na socialização. Segundo Holper (1983) estes jogos, prolongam-se para toda a vida sob a forma de desportos ou de jogos de sociedade. De acordo com Matos (1995) é a partir dos 7 anos, que surgem jogos sociais, os jogos figurativos e os de regra arbitrária podem ser já utilizados por um grupo.

Parafrazeando Vigotsky (1999) não é por o jogo ser espontâneo que torna uma atividade importante para o desenvolvimento da criança, mas sim, o exercício no plano da imaginação da capacidade de organizar, imaginar situações diversas, representar papéis e situações do dia-a-dia, bem como, socializando-se das situações lúdicas, dos seus conteúdos e das regras inerentes a cada situação. Também não é todo o jogo que possibilita à criança a criação de uma Zona de Desenvolvimento Proximal, do mesmo modo que nem todo o ensino o consegue. Contudo, no jogo simbólico, normalmente, as condições para que a criança se estabeleça, estão presentes e uma situação imaginária e a submissão a certas regras de conduta. As regras são constituintes do jogo simbólico, embora, não tenham antecipação e sistematização como nos jogos habitualmente controlados. Ao desenvolver um jogo simbólico a criança experimenta comportamentos e papéis, projeta-se em atividades dos adultos, testa atitudes, valores, hábitos e situações para os quais não está preparada na vida real, atribuindo-lhes significados que estão muito distantes das suas possibilidades efetivas. A atuação nesse mundo imaginário cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal formada por conceitos ou processos em desenvolvimento. Conclusivamente, a regra e a situação imaginária caracterizam o conceito de jogo infantil.

Para Leitão (2003) o jogo da criança tem sido um tema de estudo que permanentemente interessou os investigadores.

Vayer & Roncin (1994) expressam que o jogo constitui um meio interessante para se apreender a evolução da relação nos três campos da relação com o mundo, que são o “Eu”, o mundo dos objetos e o mundo dos outros. Essa noção de campos da relação nos fornece um modelo de compreensão que nos permite “extrapolar” as classificações tradicionais em jogos funcionais, de imitação e de construção. Wallon (1968) diz que o jogo não é essencialmente o que não exige esforço, por oposição à labuta do dia-a-dia, porque o jogo pode exigir e fazer libertar quantidades de energia muito mais consideráveis do que as necessárias para uma tarefa obrigatória. A criança joga assemelhando-se a uma exploração radiante ou apaixonada, que tende a experimentar a função em todas as suas possibilidades.

Também Neto (2003) caracteriza o jogo como uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância e altamente atrativa e intrigante para os investigadores interessados nos domínios do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social. Exemplificando, os jogos de luta e perseguição, ou jogos de contacto corporal intenso, ocupam de 10% do tempo das crianças em situação de jogo livre. Recentemente este tipo de comportamentos tem merecido uma maior atenção em termos de investigação. Está hoje bem claro que os jogos de luta, embora superficialmente semelhantes à luta a sério, podem distinguir-se destes últimos de diversas maneiras.

Quando a criança joga, revela toda a sua essência, em toda a sua espontaneidade, isto é, não sabe esconder os seus sentimentos que a animam. Assim, o jogo exprime, de uma maneira clara, algo que haja escondido (Matos, 1995). Em concordância Aragón (2006) afirma que o jogo é uma atividade de muita importância para o desenvolvimento da criança, é caracterizada como uma atividade natural e ao mesmo tempo um comportamento aprendido que tem muitas facetas para o desenvolvimento humano durante a infância.

Guedes (2007) considera que o jogar e o brincar constituem uma das formas mais comuns do comportamento durante a infância. As crianças de todo o mundo sempre jogaram e brincaram. Quando a criança joga ou quando brinca, tem alegria de ser ela própria.

Para Serrano (1996) o jogo faz parte da vida de qualquer criança e através dele, estas aprendem a respeitar as regras, seja agrupar-se com os amigos ou enfrentar adversários, que só naquele momento, e dentro de determinados limites, poderá ainda fazer outro tipo de aprendizagens que lhe vão dar suporte e prepara-a para uma vida futura. Ao longo do seu processo evolutivo, a criança quando joga inclui diversificados tipos de movimento nas suas rotinas de vida, com uma elevada carga simbólica e significado biológico e social: Jogos de exercício físico e de exploração de objetos, forma de jogo simbólico, entre outros. A criança expressa em atividades locomotoras, posturais e de manipulação, envolvendo atividade simbólica, jogos de regras ou jogos livres, jogos com sons, com palavras ou com ritmos. A maneira de jogar poderá ser socialmente ou sozinha, em situações espontâneas ou semi-organizadas e em diversos contextos como: espaço do recreio escolar, espaço de jogo, espaço da rua, entre outros (Guedes, 2007).

Samulski (2003) O jogo infantil pode ser entendido como assimilação da realidade, como comunicação social, como solução de conflitos, como sensação de fluidez e como ação intrinsecamente motivada. Vários estudos afirmam que determinados tipos de jogo infantil aparecem em diferentes etapas do desenvolvimento Psicomotor da criança. Muitos autores debruçam sobre a problemática do jogo, referem a necessidade de considerar a perspectiva da criança tendo em conta o que elas pensam e exprimem sobre o jogo (Libório & Portugal 2001). Em concordância, Le Boulch (1987) considera os jogos e as atividades de expressão são, um meio privilegiado de ajudar a criança, a equilibrar-se em seu ambiente humano, a comunicar-se e a cooperar. Assim, através do jogo a criança comunica e aprende. Os movimentos e atividades motoras na primeira infância e são de tal forma inerentes à vida que merecem ser observados com maior atenção e compreensão (Flinchum, 1981).

Em suma, o jogo é uma atividade lúdica que tem um lugar inquestionável no mundo da educação. O desejo de jogar estimula as crianças a descobrir, manipular, observar e interpretar o mundo que os rodeia. Através do jogo aprendem a relacionar-se, a exercitar as suas capacidades, a conhecer o seu corpo, desenvolvem a sua personalidade e a encontrar um lugar na comunidade.

#### **2.4.2. Estudos sobre a Criança no Recreio Escolar**

Assim que a criança nasce, a categorização “menino” ou “menina” determinará grande parte das suas características de interação entre si e o envolvimento, desencadeando um processo de socialização diferencial, no qual a criança vai aprendendo e adquirindo as normas e valores definidos previamente como adequados e desejáveis para a sua categoria sexual (Pomar & Neto, 2003).

Seguidamente, exemplificamos estudos sobre a criança no recreio escolar, relacionados com as diferenças do género, da idade, com o tipo de espaço e de atividades/jogos.

Na observação de crianças no recreio, Pellegrini (1995) verificou que os comportamentos variam em função do gênero e do local do recreio: os rapazes preferem o espaço aberto e envolvem-se em jogos mais vigorosos. O mesmo espaço é utilizado de formas muito diferentes por crianças de grupos distintos.

Silva (1992) realizou um estudo com o objetivo de constatar qual a influência de diferentes densidades de espaço físico como baixa, média e alta no comportamento motor em crianças de 7 e 9 anos de idade, no jogo de futebol e em atividade livre, conclui que na atividade motora e, na sua generalidade, o grupo de 7 anos obteve sempre valores mais elevados nas atividades motoras relativamente à locomoção como andar, correr, saltar e saltitar, quanto ao desempenho, exceto na atividade motora com bola e pontapear.

Lever (1978) realizou um estudo sobre crianças de 10 e 11 anos em recreio escolar e concluiu que existem diferenças significativas entre as atividades e as relações pessoais relativamente ao gênero. Enquanto os meninos brincavam com mais frequência em grandes grupos e compostos por elementos de várias idades, com tendência à organização de jogos de equipa com regras e pareciam dar ênfase às competências de liderança, as meninas inseriam-se em pequenos grupos ou em pares com crianças da mesma idade dando maior ênfase à intimidade nas suas amizades.

Cislaghi (2002) segundo um estudo que realizou sobre o tipo de atividades realizadas no recreio escolar, constatou que os jogos de perseguição fora o mais preferido, refere também que outros estudos, verificaram que é um jogo predominante nas idades compreendidas 6 a 14 anos, também chamados jogos de contacto e agilidade.

Pellegrini (1988) refere que outra forma de jogo que é exibida pelos rapazes no recreio e em outras áreas espaçosas é o jogo de luta e perseguição, considera que as crianças do 1º ciclo do ensino básico sociometricamente definidas como populares que se envolvem neste tipo de jogo transitam tipicamente para os jogos com regras/cooperação (o "agarra" transforma-se no "toca e foge") e a intenção neste tipo de brincadeiras deste gênero é caracterizada por sorrisos e gargalhadas. Pelo contrário, nas crianças que são sociometricamente rejeitadas o jogo de luta e perseguição conduz à agressão. Quer seja deliberadamente quer seja devido a um défice de competências sociais, estas crianças acabam por reagir inadequadamente aos sinais lúdicos habituais. Estas observações sugerem que as crianças populares tratam o jogo de luta e perseguição como um comportamento de amizade e cooperativo, ao passo que as crianças rejeitadas o interpretam como agressão. Mas quando não se considera as diferenças no estatuto sociométrico, verifica-se que o jogo de luta e perseguição evolui geralmente para os jogos e não para a agressão.

Marques & Neto (2002) realizaram um estudo com crianças do 2º, 3º e 4º ano do 1º ciclo da Escola Básica da Quinta do Conde, com idades compreendidas entre 7 e 13 anos. O estudo tinha como objetivo, conhecer o recreio preferido dos alunos após a experimentação de quatro tipos de recreio, conhecer as representações das crianças em relação a cada recreio experimentado e demonstrar a importância do tipo de recreio no aparecimento ou não de comportamento agressivos e no maior ou no menor nível de vitimação. Concluíram que a maioria dos alunos (os rapazes em maior percentagem) gosta ou adora o recreio, independentemente das suas

características. Algumas crianças não gostaram de sentir a presença dos supervisores no recreio e indicam aspetos negativos como por exemplo: “meteram-se comigo, não há espaço para brincar e só brincam de lutas.”

Boulton (1992) estudou as diferenças entre os comportamentos de crianças de idades e sexos diferentes no recreio. As conclusões demonstraram que as crianças mais pequenas passam mais tempo em atividades sociais (47,5%) do que em jogos de regras (22,2%), as mais velhas preferem os jogos de regras (48%) e jogos sociais (43,5%); são as meninas que passam mais tempo em atividades sociais, os meninos e as crianças mais novas passam mais tempo sozinhas.

Um estudo realizado por Serra (1992) sobre a observação direta do jogo espontâneo realizado em espaços informais (habitação, rua, recreios escolar) por crianças do ensino básico dos 5 aos 10 anos, em contexto rural, urbano e misto, veio demonstrar as características do envolvimento físico determinam as formas do tipo de jogos praticadas pelas crianças. As preferências centravam-se principalmente nos jogos de corrida e perseguição, jogos desportivos com bola e jogos de salto e locomoção.

Num estudo realizado em recreio escolar Conceição & Nogueira (2004) confirmaram que os rapazes brincam em espaços de grande dimensão e as raparigas em espaços pequenos.

Boulton & Smith (1993) observaram um grupo de 93 crianças com idades compreendidas entre 8 e 9 anos em atividades livre no recreio escolar durante os intervalos ao longo de 5 meses. Registando as atividades e os parceiros de jogo de cada criança em períodos de 1 minuto seguindo uma ordem pré-determinada. Concluíram que as crianças brincam mais em grupos do mesmo género, e que os rapazes se agrupam em grupos maiores do que as raparigas. As raparigas passam mais tempo em contacto social positivo e os rapazes em jogos de regras como o futebol e menos em jogos de caça.

Lopes (citado por Pomar, 1997) num pioneiro estudo de observação sistemática em Portugal, sobre as atividades lúdicas do 1º ciclo, constatou em contexto escolar que os rapazes preferiam o futebol, berlinde, pião, cowboys e polícias e ladrões. As raparigas preferiam o elástico, macaca, saltar à corda, raspa, mamã da licença, brincar com bonecas ou às mães e as filhas.

Neto & Marques (2004) realizaram um estudo que pretendiam identificar os tipos de jogos de atividade física pelas crianças no recreio escolar, tendo em conta, o género e a idade. Observaram 83 crianças, 20 do sexo feminino e 63 do sexo masculino. As crianças a observar foram selecionadas através de questionário de nomeação de pares e foram observadas com registo de vídeo contínuo durante 3 dias não consecutivos. Ao longo da observação constataram 278 atividades diferentes, envolvendo ambos os géneros em estudo. A atividade mais destacada foi o futebol com 44%, os jogos de contacto e agilidade (16%) e os jogos de apanhada (13%). Relativamente à análise dos dados por género, constataram que o futebol e os jogos de contacto e agilidade (Jogos de Luta e perseguição), eram mais praticado pelos rapazes, e aos jogos de apanhada e jogos tradicionais as raparigas. Em função à idade, constataram que havia algumas diferenças entre os 6/7 anos e as de 8/9 anos nas atividades realizadas, exemplificando destaca-se as crianças de 6/7 anos que só passeavam em volta da escola.

Cordazzo (2003) desenvolveu um estudo com 213 crianças dos 6 aos 10 anos de idade, com o objetivo de estudar o tipo de brincadeiras e as diferenças de gênero existentes em contexto escolar. Os resultados obtidos mostraram que em ambas as idades o tipo de brincadeiras exigia coordenação motora, como os jogos eletrônicos e os jogos do faz-de-conta. As brincadeiras estereotipadas foram mais relevantes entre os meninos de 6 a 8 anos de idade. Nas meninas a diversidade de brincadeiras diminuem entre os 9 e 10 anos de idade. As brincadeiras consideradas femininas foram: amarelinha, boneca, cabeleireiro, casinha e maquiagem; as brincadeiras consideradas masculinas foram: futebol, carrinho, pião; polícia e ladrão, caçador, bonecos de guerra algumas brincadeiras do faz-de-conta que imitam alguns heróis. Concluiu que o comportamento de brincadeira é observado nas escolas em crianças do pré-escolar como nas crianças do 1º ciclo. A brincadeira está presente principalmente nos períodos de intervalo das aulas e é nestes períodos que as brincadeiras aparecem com mais intensidade, sendo encontradas algumas diferenças no que se refere ao gênero e idade.

Marques (2006) observando o recreio revela que os alunos são criativos, têm grupos de amigos com estrutura e organização própria, pode-se observar jogo calmo e jogo barulhento e muito movimento. O jogo é essencial para as crianças, uma vez que favorece o desenvolvimento harmonioso do seu corpo, da sua inteligência e da sua afetividade. Com as suas tradições e regras, constitui um autêntico reflexo da sociedade (Guedes, 2001).

Pomar & Neto (2003) verificaram num estudo sobre estereótipos de gênero que as meninas brincam preferencialmente em espaços mais reduzidos quando comparados com os meninos, e que as crianças entendem que o futebol, basquetebol e brincar aos polícias e ladrões são brincadeiras masculinas, enquanto a macaca, os batimentos ritmados e o saltar à corda são predominantemente femininas. As atividades das meninas realizam-se em pequenos grupos onde predominam a cooperação, a comunicação verbal e não se evidencia nem a liderança, nem a agressividade. Segundo estes autores, dos fatores de escolha das atividades, é que as crianças percebem certas expectativas sociais manifestando comportamentos típicos quanto ao gênero e empenham-se em atividades que consideram apropriadas ao seu gênero.

Pissarra et. al, (2004) procuraram analisar as atividades desenvolvidas pelas crianças durante o recreio, a relação que estabelecem com os seus pares e qual a influência que os mass média exercem nestas atividades. Fizeram parte da amostra um grupo de crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Na recolha de dados foi utilizada uma entrevista semiestruturada e o registo em vídeo de três intervalos. As principais conclusões demonstraram que a maioria das crianças utiliza atividades naturais durante o recreio, que brinca consoante o espaço e os materiais de que dispõe, as crianças ocupam em preferência o espaço junto aos escorregas. Nas suas brincadeiras, a maioria brinca com os dois géneros, embora preferiram brincar com os colegas do mesmo sexo. Concluíram também que a maioria das crianças conversa com os amigos, todos os rapazes utiliza o diálogo para organizarem e gerirem as suas brincadeiras, enquanto as raparigas dialogam com o intuito de manterem ou estabelecerem as relações entre pares. A maioria das crianças não brinca aos heróis e aqueles que brincam preferem personagens de desenhos animados, que as imitações diferem quanto ao gênero; as raparigas preferem as

figuras ligadas ao imaginário e os rapazes preferem imitar heróis mais relacionados com luta e poder.

Marques (2000), estudou as representações do recreio escolar por parte dos alunos, pais e professores, concluindo que as representações entre os pares são positivas e realizadas com base na atitude. O recreio é entendido como o oposto à sala de aula, ou seja, um espaço onde se pode jogar livremente e de forma espontânea, sem o controlo dos professores. Concluiu também que será necessária a criação de algumas regras de segurança e convivência para existir uma utilização adequada do recreio escolar.

Num estudo realizado por Silva (citado por Couto, 2011) concluiu-se que apesar de os recreios escolares serem na sua maioria pobres, nada parece impedir as crianças de brincar, num processo de adaptação às circunstâncias bem latentes no tipo de brincadeiras que desenvolvem. Elas podem não ter o espaço materialmente mais rico, mas não se inibem em brincar aos “Polícias e ladrões”, “escondidinho”, “caçadinho” ou “apanhadinho”, “cabra-cega”, “gato e rato” e à “luta corpo-a-corpo”. Estas são as brincadeiras que pouco mais necessitam do que um espaço amplo, imaginação e energia bastantes, tal qual acontece com as corridas, saltar à corda e jogar à macaca.

Schneid e Machado (citado por Machado, 2008) aplicaram um questionário a um grupo de 65 crianças de ambos os sexos com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos de idade, com o intuito de investigar as atividades lúdicas mais praticadas. As conclusões demonstraram que as brincadeiras mais praticadas pelas crianças são: atividades de biblioteca/computador, jogos didáticos, atividades artísticas, jogos de perseguição e atividades lúdico-desportivas; que predominam as atividades que requerem pouco espaço físico para a sua realização e baixos níveis de movimentação das crianças. Das 40 atividades diferentes praticadas pelas crianças, 13 são realizadas por meninos, 11 por meninas e 16 por ambos.

Num estudo, chegou-se à conclusão que os tipos de jogos realizados durante o recreio escolar são agrupados em tradicionais, desportivos e de modas, sendo os últimos apenas praticado por meninas. Neste estudo, verificaram também que no recreio as crianças se agrupam de acordo com as idades, com o género e com o tipo de jogos. Estes afirmam que é muito pouco usual observarem-se crianças a jogarem com as de sexo oposto e com diferenças de idade muito acentuadas. Afirmam também que as crianças mais velhas têm superioridade na escolha do melhor espaço do recreio para jogarem, que os rapazes possuem maior poder de escolha que as meninas, que estas com o passar da idade vão preferindo realizar jogos e atividades mais passivas, preferindo jogos sem contacto físico (Hermán & Cervantes 2005).

Machado, Macari & Krebs (citado por Machado, 2008) aplicaram um questionário a 155 crianças, 83 meninos e 72 meninas com idades compreendidas entre os 5 e os 10 anos, com o intuito de verificar as atividades lúdicas que compõem a cultura lúdica das crianças. Concluíram que em casa, rua e recreio as crianças realizaram 61 atividades diferentes; no recreio os meninos realizaram mais atividades naturais com, jogos de perseguição e atividades de biblioteca/computador; em relação às meninas as maiores ocorrências são atividades de coordenação, jogos de perseguição e atividades naturais; em relação às brincadeiras realizadas, as meninas brincam mais do que os meninos.

Connor & Serbin (1977) verificaram diferenças de género através de um estudo com crianças do Pré-escolar em atividades de jogo em função de espaço e obtiveram uma correlação significativa, nos meninos, entre a quantidade de jogo no espaço e dos seus desempenhos de habilidade nas diversas medidas de espaço. Os rapazes geralmente preferem brincar ao ar livre mais vezes do que as raparigas e, paralelamente, exibem formas de comportamento mais complexas quando ao ar livre. Assim os “efeitos” das variáveis do recreio podem ser mediados pelo género. Independentemente disso, as crianças de 7 anos envolvem-se mais no jogo imaginativo em recreios criativos (com estruturas metálicas, baloiços e casas em miniatura) do que nos recreios tradicionais (com material fixo).

Campbell & Frost (1985) compararam os comportamentos lúdicos e interativos das crianças em diferentes recreios escolares (tradicionais e criativos). Os autores observaram níveis semelhantes de atividade de cooperação em ambos os recreios e constataram que as crianças apresentaram níveis mais elevados de atividades solitárias em espaços criativos, enquanto os níveis mais elevados de atividades paralelas foram em espaços tradicionais.

Myers (citado por Frost, 1992) comparou o comportamento motor de crianças de jardim-de-infância em dois ambientes diferentes de atividade motora: jogo livre durante o recreio bem desenvolvido e aula de Educação Física e Motora. Concluiu que, apesar de existir um melhoramento no desenvolvimento motor em ambos os ambientes, as crianças obtiveram significativamente mais comportamentos motores no jogo livre do que em atividades estruturadas nas aulas de Educação Física e Motora. No jogo livre, as crianças apresentaram uma média superior em habilidades motoras fisicamente mais ativas.

O estudo de Lindholm sobre a relação entre a qualidade dos recreios e as atividades realizadas pelas crianças permitiu concluir que nos recreios bons estas realizam mais atividades e utilizam mais espaços do que nos recreios maus, mas em ambos os espaços as crianças pertencentes a diferentes categorias socioculturais realizam as mesmas atividades (Marques, 2000).

Pellegrini (1995) num estudo verificou que os comportamentos variam em função do género e do local do recreio, são os meninos que preferem espaços abertos e os jogos por eles utilizados são mais vigorosos. Em relação ao mesmo espaço é utilizado de forma diferenciada pelas crianças de grupos diferentes.

Segundo Lopes (2006) realizou dois estudos, no qual o primeiro constava na análise dos efeitos de intervenção no recreio escolar de forma a saber os níveis de atividade física de crianças dos 6 aos 12 anos de ambos os sexos. E o segundo analisar a relação entre a atividade física habitual e as habilidades motoras fundamentais, e a coordenação motora em crianças de ambos os sexos de idades dos 6 aos 7 anos. Os resultados foram os seguintes: as crianças do primeiro estudo beneficiaram com a intervenção no recreio escolar, o autor refere que seria importante que acontece noutras escolas; a nível geral nos dois estudos as crianças apresentaram resultados baixos, tanto no desenvolvimento coordenativo como nas habilidades motoras fundamentais.

Sager et. al, (2003), num estudo sobre a relação entre os recreios de duas escolas infantis (com diferentes áreas, densidades e materiais) e a interação de crianças de 5 e 6 anos,

verificaram que as crianças estabelecem mais interações associativas e paralelas no recreio grande e mais do tipo desocupado e solitário no recreio pequeno. Por outro lado, existiu maior associação entre as interações e os tipos de brincadeira no recreio pequeno. Concluiu que o tamanho do pátio afetava a interação, mas não afetava a brincadeira.

Alcaraz (2004) estudou o comportamento espontâneo no recreio escolar em crianças de 8 e 9 anos de idade, tendo como objetivo analisar as diferenças do gênero na ocupação do espaço durante o recreio escolar. Neste estudo concluiu que os meninos realizam uma ocupação e uso diferente do espaço disponível do recreio escolar e que as meninas se concentram em reduzidos espaços. Os rapazes ocupam mais de metade do espaço disponível do que as meninas e que esta desigualdade as prejudica existindo diferenças significativas no comportamento espontâneo entre meninos e meninas. As meninas têm um comportamento motor mais variado, uma comunicação e um intercâmbio sociocultural superior aos meninos.

Também, Wenez et. al, (2005) concluíram num estudo que o recreio escolar as meninas e meninos realizam jogos diferentes e que as crianças do primeiro ao quarto ano de escolaridade não só jogam a jogos diferentes como também se distinguem na ocupação dos espaços. Os meninos geralmente ocupam os campos de futebol e as meninas os cantos do recreio.

Neto (1999) afirma que estamos conscientes que a influência dos jogos tradicionais e populares tendem a desaparecer lentamente nos próximos anos, como uma sequência inevitável das mudanças que têm ocorrido no tecido social, da mobilidade da população e da melhoria geral da qualidade de vida.

A investigação do jogo de atividade física na infância e adolescência tem como objetivo tentar fundamentar a hipótese funcional sobre os benefícios desta forma de ação no domínio motor, cognitivo e social. Diversos contextos de aprendizagem formal ou informal poderão dar informações importantes sobre tipos e formas de jogo de atividade física. São necessários mais estudos descritivos considerando o jogo na infância e adolescência e utilizando métodos naturalistas, conformando os tipos de atividades física mais comuns e picos de desenvolvimento, bem como as diferenças de gênero existentes em diversos contextos geográficos e culturais (Neto & Marques, 2004).

### 3. Metodologia de Investigação

#### 3.1. Objetivo do Estudo

O presente estudo tem como objetivo, identificar o comportamento motor e social de crianças com idades compreendidas entre os 6 anos e os 9 anos de idade de ambos os géneros no recreio escolar, mantendo o contexto natural a que estão habituadas, sem lhes dar qualquer formação prévia sobre o problema em estudo.

Contudo, o comportamento motor e o comportamento social abrange uma amplitude de tópicos e, por isso, pretendemos dentro do comportamento motor identificar o tipo de atividades que as crianças realizam durante o seu tempo de recreio escolar e a atividade motora geral (manipulativas, locomotoras e posturais). Relativamente ao comportamento social, pretende-se saber qual o envolvimento físico (espaços), a forma de organização e o envolvimento social das crianças no mesmo contexto referido anteriormente.

Escolheu-se o contexto recreio por considerá-lo merecedor de importância na garantia de uma ocupação qualitativa do tempo livre da criança na escola, assim como de espaço reservado para experiências positivas.

#### 3.2. Enunciado do Problema

Qualquer investigação surge no âmbito de um problema que é destacado e levantado previamente antes da elaboração e preparação do mesmo. Este é levantado inicialmente e desenvolve toda a investigação, pesquisa e intervenção.

Assim sendo, para conhecer melhor as crianças, é importante, estudar o seu quotidiano e observar a realidade onde ela se move (Portugal, 1992).

Como professores, educadores e investigadores, devemos contribuir para um bom desenvolvimento das “nossas” crianças. Presentemente na nossa profissão, estamos preocupados em cumprir metas, que nos são impostas e leva-nos a esquecermo-nos o que realmente é importante, os “nossos” alunos.

É preciso compreender como as crianças interagem num espaço livre, ou seja, sem a presença de um adulto. Para que possamos realmente observar como estas, se expressam nas suas brincadeiras, contribuindo para um desenvolvimento da sua atividade motora e interações sociais (Cislaghi, 2002).

Neste contexto surge o seguinte problema: **Haverá diferenças significativas no comportamento motor e social das crianças no recreio escolar, tendo em conta, o género e idade?**

Como pretendemos saber se existem diferenças no comportamento motor e social das crianças no recreio escolar, tivemos que os subdivir em dois sub-problemas:

1. Haverá diferenças estatisticamente significativas no comportamento motor das crianças no recreio escolar, tendo em conta, o género e idade?
2. Haverá diferenças estatisticamente significativas no comportamento social das crianças no recreio escolar, tendo em conta, o género e idade?

### 3.3. Formulação das Hipóteses

De acordo com a revisão da literatura e o problema em estudo, após a identificação dos objetivos de estudo, formulamos as hipóteses de investigação, às quais pretendemos dar resposta ao longo da investigação.

#### **Hipótese geral**

Há diferenças estatisticamente significativas no comportamento motor e social das crianças no recreio escolar, tendo em conta, o género e idade.

#### **Hipóteses Específicas**

**Hipótese específica 1** - Há diferenças estatisticamente significativas no comportamento motor das crianças no recreio escolar, tendo em conta, o género e idade.

**Hipótese específica 2** - Há diferenças estatisticamente significativas no comportamento Social das crianças no recreio escolar, tendo em conta, o género e idade.

Como as duas primeiras hipóteses específicas, por serem de carácter geral, e por isso, ser mais difícil de verificar, têm que passar por um procedimento pormenorizado, isto é, torná-las mais pequenas, mais testáveis e que nos permita a sua verificação.

#### **Comportamento Motor**

No que diz respeito à nossa primeira hipótese específica, formulámos um subconjunto de hipóteses, a seguir indicadas:

**Hipótese específica 1.1**- Há diferenças estatisticamente significativas do tipo de atividades realizadas pelas crianças, tendo em conta, o género e idade.

**Hipótese específica 1.2** - Há diferenças estatisticamente significativas nas atividades motoras gerais realizadas pelas crianças, tendo em conta, o género e idade.

Uma vez que pretendemos verificar se existem diferenças em relação ao género e idade, surge as hipóteses seguintes:

**Hipótese específica 1.1.1**- Há diferenças estatisticamente significativas do tipo de atividades realizadas pelas crianças, quanto ao género.

**Hipótese específica 1.1.2**- Há diferenças estatisticamente significativas do tipo de atividades realizadas pelas crianças, quanto à idade.

**Hipótese específica 1.2.1** - Há diferenças estatisticamente significativas nas atividades motoras gerais realizadas pelas crianças, quanto ao género.

**Hipótese específica 1.2.2** - Há diferenças estatisticamente significativas nas atividades motoras gerais realizadas pelas crianças, quanto à idade.

### Comportamento Social

Passando agora, para a segunda hipótese específica, que se refere ao comportamento social, formulámos a subdivisão das seguintes hipóteses:

**Hipótese específica 2.1** - Há diferenças estatisticamente significativas no envolvimento físico realizadas pelas crianças, tendo em conta, o género e idade.

**Hipótese específica 2.2** - Há diferenças estatisticamente significativas na forma de organização realizadas pelas crianças, tendo em conta, o género e idade.

**Hipótese específica 2.3** - Há diferenças estatisticamente significativas no envolvimento social realizadas pelas crianças, tendo em conta, o género e idade.

Para verificar se existem diferenças em relação ao género e idade, no comportamento social, formularam-se as seguintes hipóteses:

**Hipótese específica 2.1.1** - Há diferenças estatisticamente significativas no envolvimento físico realizadas pelas crianças, quanto ao género.

**Hipótese específica 2.1.2** - Há diferenças estatisticamente significativas no envolvimento físico realizadas pelas crianças, quanto à idade.

**Hipótese específica 2.2.1** - Há diferenças estatisticamente significativas na forma de organização realizadas pelas crianças, quanto ao género.

**Hipótese específica 2.2.2** - Há diferenças estatisticamente significativas na forma de organização realizadas pelas crianças, quanto à idade.

**Hipótese específica 2.3.1** - Há diferenças estatisticamente significativas no envolvimento social realizadas pelas crianças, quanto ao género.

**Hipótese específica 2.3.2** - Há diferenças estatisticamente significativas no envolvimento social realizadas pelas crianças, quanto à idade.

### 3.3.1. Variáveis em Estudo

Para uma melhor compreensão da definição de uma variável, consideramos pertinente colocar um texto realizado por Morgan (citado por Castellão, n/d, p.23) “a essência do método experimental é simples. O experimentador altera ou faz variar algo, mantém as outras condições constantes e procura o efeito da alteração ou variação no sistema que se encontra sob observação.”

Em concordância com Tuckman (citado por Petrica, 2003, p.21) “O factor que seleccionamos para determinar a sua relação para com o fenómeno observado, constituindo aquilo que chamamos de condição antecedente, é a variável independente. É a variável independente porque estamos interessados em conhecer o seu efeito, o resultado da acção, sobre as outras variáveis dependentes, factores que observamos e medimos para determinar aquele efeito.”

No entanto, poderemos ainda identificar outras variáveis, as variáveis parasitas. As variáveis parasitas formam condições próprias e provisórias, físicas e/ou psicológicas, do sujeito que está a ser subjugado a uma determinada investigação, isto é, são variáveis não específicas, que podem escapar ao controlo do investigador (Castellão, n/d).

Deste modo, podemos identificar na nossa investigação as variáveis independentes e as variáveis dependentes abaixo indicadas:

#### **Independentes**

- ✓ Género (Feminino e masculino);
- ✓ Idade (6,7,8 e 9 anos).

#### **Dependentes**

- ✓ Atividade Motora Geral;
- ✓ Envolvimento Físico;
- ✓ Envolvimento Social;
- ✓ Formas de Organização;
- ✓ Tipo de Atividade.

### 3.4. Caracterização da Amostra

Participaram no presente estudo 16 crianças, com idades compreendidas entre 6 e 9 anos de idade, da Escola do Ensino Básico do 1ºCiclo de Ponte de Lousa que pertence ao Agrupamento de Escolas nº1 de Loures no ano letivo 2010/2011.

Esta foi dividida em quatro grupos distintos e distribuídos da seguinte forma:

Género \ Idade	6 Anos	7 Anos	8 Anos	9 Anos	Total
Feminino	2	2	2	2	8
Masculino	2	2	2	2	8
Total	4	4	4	4	N=16

Quadro 1 - Constituição da amostra (valores totais)

Conclusivamente, a amostra tem a seguinte distribuição:

**Grupo 1** - 4 crianças com 6 anos de idades (2 feminino/2 masculino)

**Grupo 2** - 4 crianças com 7 anos de idades (2 feminino/2 masculino)

**Grupo 3** - 4 crianças com 8 anos de idades (2 feminino/2 masculino)

**Grupo 4** - 4 crianças com 9 anos de idades (2 feminino/2 masculino)

### 3.5. Critérios para a Escolha do Local e Amostra

Das 12 escolas pertencentes ao Agrupamento de Escolas nº1 de Loures, a escolha foi a Escola de Ponte de Lousa para alvo deste estudo. A seleção desta mesma escola, deveu-se ao privilégio de estar a lecionar como professora do 1ºciclo do Ensino Básico. Assim sendo, teremos condições favoráveis face ao nosso estudo.

O critério para a seleção de alunos do 1º,2º,3º e 4ºano que compõem a amostra deve-se aos diferentes níveis etários porque se encontram em estágio de desenvolvimento diferente, sendo importante estudar os seus comportamentos no recreio escolar de acordo com a evolução da criança, e tendo em conta, o género e a idade.

### 3.6. Caracterização da Investigação

A investigação é composta por um estudo observacional, qualitativo e descritivo sobre os comportamentos motores e sociais no recreio, em atividade livre, numa escola do 1ºciclo do ensino básico, ao longo de 10 semanas. O instrumento utilizado é constituído por um sistema de observação de categorias. As crianças foram sempre observadas, no período da manhã (10h30 às 11h00)

O recreio tinha a duração de 30 minutos e com supervisão de uma auxiliar de ação educativa.

É de salientar que na escola onde o estudo foi realizado, não era permitido aos alunos fazer jogos com bola, o que limitou o estudo quanto à diversidade de jogos praticados pelas crianças.

### 3.7. Caracterização da Escola de Intervenção

Pesquisamos de uma forma resumida a caracterização geográfica do local para uma melhor contextualização do mesmo. A escola pertence ao Agrupamento de Escolas nº1 de Loures é constituído por oito escolas básicas do 1ºciclo, sete escolas básicas do 1ºciclo com jardim-de-infância, três Jardins-de-infância e uma escola básica do 2/3 ciclo de Loures.

Localiza-se numa aldeia do concelho de Loures, distrito de Lisboa e região da Estremadura. Foi construída em 1966 e pertence ao plano Centenário Rural.

Este estabelecimento de ensino situa-se numa zona rural, em que a população se dedica na sua maioria à produção e comércio de produtos agrícolas.

O nível socioeconómico e cultural da família das crianças é médio/baixo. A maioria dos encarregados de educação não tem o 12ºano. As profissões dos pais são bastantes diversificadas, sendo o setor predominante o terciário.

Neste estabelecimento funcionavam 4 turmas do 1ºciclo, perfazendo o número de 26 alunos na totalidade. O seu regime de funcionamento era normal.

As atividades letivas e as atividades de enriquecimento curricular funcionavam da seguinte forma:

<b>Dias da Semana</b> <b>Horas</b>	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
<b>9H00 - 11H00</b>	Atividades Letivas				
<b>11H00 - 12H00</b>	Recreio				
<b>12H00 - 13H00</b>	Atividades Letivas				
<b>13H00 - 15H30</b>	Almoço				
<b>15H30 - 15H45</b>	Recreio				
<b>15H45 - 17H30</b>	Atividades de Enriquecimento Curricular				

Quadro 2 - Horário escolar da Escola do Ensino Básico do 1ºCiclo de Ponte de Lousa.

O edifício é constituído por duas salas de aula (numa das salas funcionam o 1º e 2ºano e noutra o 3º e 4ºano), um gabinete que funciona como biblioteca escolar e sala de apoio a professores e alunos, uma sala para as refeições e duas casas de banho.

O corpo docente desta escola é constituído por duas professoras, distribuídas pelas 2 turmas existentes. No âmbito das atividades de enriquecimento curricular é formado por um professor de inglês, um professor de música e um professor de atividade física. O pessoal não docente é composto por uma auxiliar educativa efetiva na parte da manhã que assegura a limpeza do edifício e a vigilância do recreio, uma contratada para a hora do almoço e outra para a vigilância do recreio na parte da tarde.

### 3.8. Caracterização e Observação dos Espaços do Recreio Escolar

Observar os espaços são importantes. Assim, antes de procedermos a uma observação devemos estudar pormenorizadamente o local e dividi-lo em zonas consoante a sua funcionalidade. Os espaços ou/e zonas devem ser designados por letras, que são anteriormente inscritos nos “croquis” do local (Brito, 2005).

Deste modo, apresentaremos o croqui (figura 3) do envolvimento físico e a respetiva caracterização, onde identificamos os espaços do recreio onde as crianças optavam livremente pelo seu envolvimento físico, tipos de atividades, formas de organização e envolvimento social. Considerando as condições espaciais da escola e as brincadeiras, foi observada a atividade motora geral.

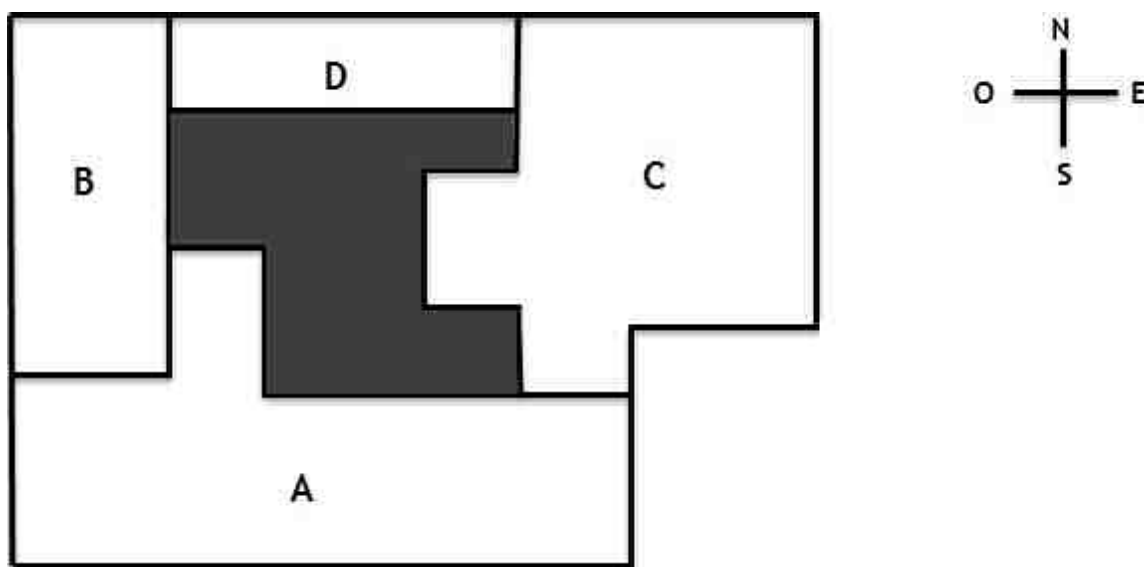


Figura 3 - Croqui do recreio escolar.

A - Zona de solo com “terra batida” com 6 árvores, zona pavimentada e zona de borracha com um escorrega e dois bonecos com molas (figura 4 e 5).

B - Zona pavimentada, com gradeamento (figura 6).

C - Zona pavimentada, duas tabelas de basquetebol, um telheiro, dois bancos, um caixote do lixo, duas portas (casa de banho e sala de aula) e um portão para cargas e descargas (figura 7 e 8).

D - Zona pavimentada com gradeamento (Brito, 2005) (figura 9).



Figura 4 - Espaço A



Figura 5 - Espaço A (Continuação)



Figura 6 - Espaço B



Figura 7 - Espaço C



Figura 8 - Espaço C (Continuação)



Figura 9 - Espaço D

### 3.9. Protocolo de Observação

O protocolo de observação realizou-se em 5 fases:

**1ª Fase** - Levantamento geral das dificuldades de observação em todos os espaços do recreio sem a presença das crianças.

**2ª Fase** - Pedido de autorização, para a realização do estudo, à coordenadora e aos encarregados de educação das crianças que fizeram parte da amostra da escola do ensino básico do 1º ciclo de Ponte de Lousa (apêndice 1).

**3ª Fase** - Reunião com as crianças numa sala de aula e explicação dos objetivos e dos procedimentos a adotar (explicação da presença das câmaras de vídeo no recreio).

**4ª Fase** - Treino de observação, familiarização das crianças com a presença da câmara de filmar, de modo a criar uma impressão imparcial, para que não afetasse os seus comportamentos. Porém esta fase teve uma duração de 2 semanas onde todas as crianças foram observadas individualmente de forma aleatória.

**5ª Fase** - Após as observações dos comportamentos das crianças em contexto real e em vídeo, analisou-se os seus comportamentos e construiu-se uma ficha de registo (apêndice 2), tendo em conta o tipo de atividade, atividade motora geral, envolvimento social, formação de grupos. Dividiu-se o espaço de recreio em zonas (A, B, C e D) de acordo com a funcionalidade. As categorias foram escolhidas após a observação das filmagens num período experimental aproximadamente 4 semanas.

A interpretação do tipo de atividade realizada pelas crianças, nomeadamente, nos jogos simbólicos, jogos tradicionais, jogos de mesa e dança, fundamentou-se nas descrições das próprias

### 3.10. Treino do Observador

O observador submeteu-se a um treino específico para realizar a observação em diferido dos comportamentos das crianças, a partir dos registos de cartão USD, recolhidos durante o período estudado, por observação direta.

Assim, o treino do observador realizou-se durante um período de 3 semanas de prática em diferentes etapas, com vista ao domínio progressivo da identificação das categorias e das técnicas de registo. Deste modo, as etapas foram da seguinte forma:

- ✓ Efetuamos um estudo e familiarizámo-nos com os equipamentos e os materiais de registos de dados;
- ✓ Identificámos as categorias respeitantes à ficha de observação dos comportamentos individuais das crianças e classificação dos registos do vídeo;
- ✓ Praticámos a observação de crianças diferentes e identificámos as dificuldades ou situações especiais de registos.

Seguidamente, realizámos um controlo intra-observador, para assim verificar se existia fidelidade, relativamente à identificação e registo das categorias.

### 3.11. Fidelidade Intra-observador

Para garantir o mesmo nível de fidelidade durante o período de observação realizámos um controlo cíclico (início e fim do período de observação). Cada controlo constou em duas observações independentes sobre o mesmo período de observação. Assim, o período de observação correspondeu a um total de 10 minutos, efetuado a 4 crianças escolhidas intencionalmente: 2 crianças do género feminino e 2 crianças do género masculino. Para os resultados obtidos em total de segundos em cada categoria foi utilizada a fórmula de Bellack (Petrica, 2003).

No entanto, segundo Pieron, (citado por Petrica, 2003, p.249) a fórmula de Bellack “nos oferece garantia de que, com uma percentagem de acordos da ordem dos 85% já poderemos dizer que há uma fidelidade aceitável, do ponto de vista científico, para que se possa prosseguir com o processo de investigação.”

$$\% \text{ de Acordos} = \frac{\text{Soma de acordos}}{\text{Soma de acordos} + \text{Somadas de desacordos}} \times 100$$

Figura 10 - Fórmula de Bellack (citado por Silva, 1992, p.52) para verificação da fidelidade intra-observador.

Considerando o total das categorias, os valores encontrados quanto ao total em segundos, situam-se nos 98,15% (apêndice 3).

### 3.12. Técnica de Observação

Para silva (1992) é possível utilizar as várias técnicas de observação conforme os objetivos definidos.

A técnica utilizada para o objetivo do estudo foi a técnica de observação em diferido, através da gravação em vídeo.

Antes, da observação, propriamente dita, a operadora de câmara foi submetida a três fases de treino:

- ✓ Estudo prévio do funcionamento das câmaras, através de exercícios práticos, tendo em vista os objetivos metodológicos definidos;
- ✓ Escolha do melhor local do recreio para filmar.

### 3.13. Recolha de Dados

Foram selecionadas para a observação das crianças quatro turmas do 1º, 2º, 3º e 4º anos, respetivamente com idade de 6,7,8 e 9 anos. Após a familiarização das crianças com a presença das câmaras de vídeo digitais, iniciou-se a recolha de dados e descrição de notas de estudo de

campo. As observações foram realizadas com a observadora posicionada de forma a percorrer todo o espaço de recreio e a visualizar, totalmente, as atividades de cada criança.

### **3.14. Equipamento Utilizado e Software**

Para a gravação do vídeo foram necessários os seguintes equipamentos e software:

- ✓ 3 câmaras de vídeo digitais “DCRSX21EB SONY”;
- ✓ 3 tripés;
- ✓ 3 cartões SD;
- ✓ Computador portátil;
- ✓ Programa “Corel videoStudio Pro X5”.

### **3.15. Condições de Observação e Técnicas de Registo**

Para a observação do comportamento motor e comportamento social das crianças, parafraseando Laubach (citado por Petrica, 2003, p.251) “se escolhermos quatro a cinco alunos ao acaso e os acompanharmos pela observação de quatro a cinco períodos de quatro a cinco minutos durante uma aula, ficamos com uma imagem válida dos comportamentos da classe durante essa aula.”

Seguindo este princípio, decidimos observar quatro crianças para cada ano de escolaridade. Estes foram selecionados em função de uma boa condição de recolha de imagem, durante quatro períodos de cinco minutos para cada uma. O primeiro ocorreu dos 2’ aos 7’, o segundo dos 9’ aos 14’, o terceiro dos 15’ aos 20’ e o quarto dos 22’ aos 27’ de cada observação.

Assim, cada criança foi observada durante 20 minutos, resultando um total de 100 minutos em cinco dias diferentes, ou seja, realizámos cinco observações. Para a observação foi utilizada uma ficha de observação dos comportamentos (apêndice 4), em que os comportamentos observados a cada criança são registados com a ajuda do sistema de observação utilizado.

O registo das observações foi efetuado num local adaptado para o Após as gravações concluídas, retirámos os cartões SD e colocámos no computador portátil. Posteriormente os vídeos foram editados pelo programa “Corel videoStudio Pro X5”.

A duração para a descodificação dos registos do vídeo de todas as categorias obteve um total de 2 meses. Assim, a observadora (após treino), munida da ficha de registo, fez a leitura das categorias de observação referentes às dimensões do “Envolvimento Físico”, “Formas de organização”, “Envolvimento Social”, “Tipo de atividade” e “Atividade Motora Geral”, diretamente para a ficha de observação dos comportamentos das crianças.

Posteriormente efetuou-se a contagem por tempo para cada categoria. Os totais dos tempos em cada categoria e subcategoria, para cada criança foram somados no fim de cada observação.

Contudo, quando se verificaram dificuldades na classificação das categorias, procedeu-se a novas visualizações dos mesmos comportamentos no vídeo.

### 3.16. Categorias, Definições e Exemplos

A categorização dos comportamentos das crianças foi construída após a observação em campo de estudo e, posteriormente, em vídeo.

No que se refere à definição conceptual das categorias e subcategorias foram fundamentadas nos trabalhos realizados por McGrew (1972), Silva (1992), Gallahue (1993), Brito (2005), Oliveira (2002) e Sager et. al, (2003).

Sistemas de Observação do Comportamento Social
<p><b><u>Envolvimento Físico:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Espaço A</li><li>✓ Espaço B</li><li>✓ Espaço C</li><li>✓ Espaço D</li></ul>
<p><b><u>Formas de Organização:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Individual</li><li>✓ Pares</li><li>✓ Pequeno Grupo</li><li>✓ Grande Grupo</li></ul>
<p><b><u>Envolvimento Social:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Agressão: Contacto Físico</li><li>✓ Conversar</li><li>✓ Desinteressado</li><li>✓ Cooperação</li><li>✓ Solitário</li><li>✓ Observação</li><li>✓ Outros</li></ul>

Quadro 3- Categorias do sistema de observação adotado para identificar o comportamento social das crianças.

## Sistemas de Observação do Comportamento Motor

### Tipo de Atividade:

- **Jogos Simbólicos:**
  - ✓ Bombeiros
  - ✓ Cabeleireiros
  - ✓ Casamentos
  - ✓ Casinhas
  - ✓ Polícias e Ladrões
- **Jogos Tradicionais:**
  - ✓ Jogos Rítmicos
  - ✓ Escondidas
  - ✓ Saltam à Corda
- **Jogos de Mesa:**
  - ✓ Cartas
- **Atividade Variada:**
  - ✓ Corrida e Perseguição
  - ✓ Dançar
  - ✓ Passear
  - ✓ Sem Atividade

### Atividade Motora Geral:

- **Manipulação:**
  - ✓ Agarrar
  - ✓ Lançar
  - ✓ Atirar
  - ✓ Movimentos Alternados de Braços e Mãos
- **Locomoção:**
  - ✓ Subir
  - ✓ Descer
  - ✓ Andar
  - ✓ Marchar
  - ✓ Correr
  - ✓ Saltar
  - ✓ Saltitar
  - ✓ Dança
- **Postural:**
  - ✓ Curvar
  - ✓ Agachar
  - ✓ Cair
  - ✓ Deitar
  - ✓ Ajoelhar
  - ✓ Sentar
  - ✓ De Pé

Quadro 4- Categorias do sistema de observação adotado para identificar o comportamento motor das crianças

### 3.16.1. Descrição e respetivos exemplos das categorias de observação

#### Comportamento Social

- **Envolvimento Físico (EF):**
  - ✓ Local onde têm lugar as interações interpessoais entre crianças e outras pessoas (Silva, 1992). Exemplo: Os espaços A, B, C e D.
  
- **Forma de Organização (FO):**
  - ✓ **Individual (IN):** A criança está em atividade solitária. Exemplo:.....a criança anda sozinha nos bonecos de mola...
  
  - ✓ **Pares (PR):** A criança está acompanhada por outra criança. Exemplo:...a criança passeia com a amiga em redor do edifício...
  
  - ✓ **Pequeno Grupo (PG):** Atividade em grupo de três a quatro crianças. Exemplo:...a criança joga às escondidas com mais duas amigas...
  
  - ✓ **Grande Grupo (GG):** Atividade em grupo de cinco ou mais crianças. Exemplo:... a criança joga à corrida e perseguição na companhia de cinco ou mais amigos....
  
- **Envolvimento Social (ES):**
  - ✓ **Agressão: Contacto Físico (AG - CF)** - Existe luta de contacto físico voluntário e intencional entre duas ou mais crianças (McGrew, 1972). Exemplo:...empurra...é empurrado...pontapeia...é pontapeado...
  
  - ✓ **Conversar (CV)** - Falar com uma ou várias crianças em tom amigável. Exemplo:...conversa com a amiga ao redor do edifício...
  
  - ✓ **Desinteressado (DES)** - Não apresenta empenho, entusiasmo ou interesse nas atividades. Exemplo:...a criança durante um jogo, senta-se propositadamente no chão...
  
  - ✓ **Cooperação (COO)** - Interação social onde as crianças expressam e negociam as suas ideias de forma mutuamente aceitável. Exemplo:...as crianças jogam às escondidas...ou saltam à corda...

✓ **Solitário (SOL)** - Quando a criança brinca sozinha e independentemente, tomando distância ou não fazendo esforço de aproximação de outras crianças (Sager et. al, 2003). Exemplo:...a criança está sozinha e com aspeto pensativo...

✓ **Observação (OBS)** - A criança olha com atenção para qualquer atividade ou colega. Exemplo:...a criança observa os colegas que saltam à corda...

✓ **Outros (O)** - Quando a criança não está em qualquer dos comportamentos sociais anteriormente mencionados. Exemplo:... a criança agride verbalmente outra criança...

### **Comportamento Motor:**

➤ **Tipo de Atividade (TA):**

✓ **Jogos Simbólicos (JS)** - Envolve a criança ao faz de conta (Sager et. al, 2003). Exemplo:...As crianças brincam aos bombeiros (BM), cabeleireiros (CB), casamentos (CAS), casinhas (CS) e polícias e Ladrões (PL).

✓ **Jogos Tradicionais (JT)** - São jogos que têm origem remota, que pertencem a um povo e que são praticados por todas as classes sociais. Fazem parte da identidade cultural de um povo e transmitem-se ao longo dos tempos de geração em geração (Romão & Pais, 2004). Exemplo:...as crianças brincam aos jogos rítmicos (JR), escondidas (ESC), saltam à corda (SC).

✓ **Jogos de Mesa (JM)** - As crianças realizam esta atividade na posição de sentado ou ajoelhado, sem interferir na motricidade grossa (Serra, 1992). Exemplo:...as crianças jogam às cartas (CAR).

➤ **Atividade Variada (AT-VAR):**

✓ **Corrida e Perseguição (CP)** - A criança corre com mudanças de direção súbitas e com elevada intensidade, dirigindo-se sempre a outras crianças que fogem em simultâneo de algo (McGrew, 1972). A corrida torna-se uma ação motora predominante, para tocar ou agarrar um ou vários amigos (Serra, 1992). Exemplo:...a criança corre, toca, ou agarra com intenção de apanhar o amigo ...

✓ **Dançar (DAN)** - Forma de expressão artística de sentimentos e ideias através do movimento corporal. Pode ser ou não acompanhada pela música e envolve a expressão de sentimentos potenciados por ela (Romão & Pais, 2004). Exemplo:...as crianças improvisam determinadas coreografias, utilizando movimentos corporais...

✓ **Passear (PAS)** - Caminhar ou deslocar-se devagar e despreocupadamente, pelo prazer de andar. Exemplo:...as crianças andam em redor ao edifício...

✓ **Sem Atividade (SAT):** Quando a criança não está em qualquer das atividades mencionadas anteriormente. Exemplo:...a criança anda no escorrega, na companhia de outros colegas ou sozinha...

➤ **Atividade Motora Geral (AMG)**

**Manipulação:**

✓ **Agarrar (MAG)** - Uso de ambas as mãos e outras partes do corpo, visa interromper e controlar uma bola ou outro objeto em sua trajetória (Tani et. al, 1988; Oliveira, 2002). Exemplo:...a criança agarra uma pedra ou um pau que o colega lhe atirou...

✓ **Lançar (MLC)** - O intenção deste padrão motor é de impulsionar a um objeto, o mais longe possível, ou em direção a um alvo. O lançamento envolve principalmente o braço, mas também deve haver uma participação efetiva de todos os segmentos do corpo (Tani et. al, 1988; Oliveira, 2002). Exemplo:...a criança lança uma pedra ou um pau a um colega...

✓ **Atirar (MAT)** - Impulsionar um objeto através do ar largando-o da mão, no sentido de baixo para cima, e depois de uma extensão explosiva do antebraço, com movimento simultâneo do tronco (McGrew, 1972). Exemplo:...a criança atira um pau ou uma pedra para o chão.

✓ **Movimentos Alternados de Braços e Mãos (MABM):** Uso de ambas as mãos com a participação dos braços em movimentos alternados e direcionados a um alvo. Exemplo:...nos jogos rítmicos as crianças, enquanto cantam, batem com as mãos umas nas outras de forma alternada.

Locomoção:

✓ **Subir (SBR)** - Mover para cima sobre um objeto, em geral alternado, levantar o braço e a perna de um lado, depois o braço e a perna do outro lado (McGrew, 1972). Exemplo:...sobe os degraus do escorrega...

✓ **Descer (DCR)** - Mover para baixo de um objeto, em geral alternando, baixar o braço e a perna de um lado, depois o braço e perna do outro lado (McGrew, 1972). Exemplo:...a criança desce os degraus do escorrega...

✓ **Andar (ADR)** - Envolve colocar um pé em frente do outro sem perder o contacto com a superfície de apoio (Gallahue, 1993). Exemplo:...a criança anda com os colegas em redor ao edifício ...

✓ **Marchar (MCHR)** - Andar de uma maneira estereotipada, animada com movimentos exagerados em passos irregulares (McGrew, 1972). Exemplo:...a criança marcha antes de iniciar a corrida na atividade de corrida e perseguição...

✓ **Correr (CRR)** - Extensão natural do andar e se caracteriza por uma fase aérea, ou sem apoio (Tani et. al, 1988; Oliveira, 2002). Exemplo:...corre para apanhar os colegas...

✓ **Saltar (ST)** - Assume três formas: a) saltar em comprimento; b) saltar em altura; e c) saltar para baixo. Envolve uma elevação com um ou dois pés com receção sobre os dois pés (Gallahue, 1993). Exemplo:...salta do escorrega para o solo...

✓ **Saltitar (STT)** - Combina um passo e um pulo com alteração rítmica (Gallahue, 1993). Exemplo:...a criança saltita ao encontro dos colegas...

✓ **Dança (LDAN)** - Mover os pés e o corpo de acordo com o seu ritmo executando uma série de passos. Exemplo:...As crianças durante a atividade da dança executam movimentos corporais com as mãos e pés.

**Postural:**

✓ **Curvar (CUR)** - Flexionar o tronco para a frente quando em uma postura apoiada, ereta, sentada ou joelhada (McGrew, 1972). Exemplo:...Curva para agarrar o pau, ou a pedra...

✓ **Agachar (AGCH)** - Abaixar com flexão da coxa, as pernas juntas ao corpo e somente os pés em contacto com o solo (McGrew, 1972). Exemplo:...agacha para falar com o colega que está deitado no chão...

✓ **Cair (CR)** - Mover subitamente para baixo, de uma postura ereta, de modo que o peso não repouse mais nos pés, quer ou não intencional (McGrew, 1972). Exemplo:...a criança cai após tropeçar o pé do companheiro na atividade de corrida e perseguição...

✓ **Deitar (DTR)** - Mover para uma posição reclinada abaixando o corpo de uma posição mais elevada, pelo movimento de tronco e membro (McGrew, 1972). Exemplo:...a criança deita-se no chão para se esconder de um ou mais colegas...

✓ **Ajoelhar (AJR)** - Mover para uma postura na qual o corpo repousa primariamente no (s) joelho (s) de uma posição mais elevada, pela flexão das coxas (McGrew, 1972). Exemplo:...ajoelha-se para se esconder, em várias atividades.

✓ **Sentar (STR)** - Mover o corpo pela flexão das coxas para a posição na qual ele repousa primeiramente nas nádegas (McGrew, 1972). Exemplo:...as crianças conversam sentadas nos degraus do escorrega...

✓ **De Pé (DP)** - Envolve manter o equilíbrio enquanto o centro de gravidade se mantém estacionário (Gallahue, 1993). Exemplo:...ficam, de pé, em várias atividades, sozinhas ou acompanhadas...

### 3.17. Tratamento Estatístico

Como já referido anteriormente (no ponto 3.15. condições de observação e técnicas de registo) foi realizado uma ficha de observação dos comportamentos das crianças no recreio escolar no programa Microsoft Office Word 2010 (Apêndice 4), posteriormente houve necessidade de colocar os dados no programa Microsoft Office Excel 2010 (Apêndice 5), com os totais dos tempos em cada categoria e subcategoria (Apêndice 6), para procedermos à sua análise.

Continuamente, recorreremos a um programa característico e utilizado na análise estatística, o SPSS Statistics 20.0 - Predictive Analytics Software and Solutions, "SPSS é uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos, e visualizar os seus resultados, em poucos segundos" (Pereira, 2006, p.15) e procedeu-se ao seu tratamento.

Numa primeira análise será utilizada, alguma estatística descritiva, relacionada com os principais parâmetros de tendência central e os principais parâmetros de dispersão. Por conseguinte, recorreremos aos parâmetros, como a média aritmética, o valor máximo e o valor mínimo, o desvio padrão (Petrica, 2003). Posteriormente utilizámos as provas paramétricas e não-paramétricas (Maroco, 2007), "porque são provas cujo modelo não especifica condições sobre os parâmetros da população da qual se extraiu a amostra, porque as afirmações estatísticas decorrentes da sua aplicação são probabilidades exatas, independentemente da forma da distribuição da população, porque permitem tratar amostras constituídas de populações diferentes, e porque têm um poder significância muito aproximado do das provas estatísticas paramétricas" (Petrica, 2003, p.273).

Tendo em consideração a exatidão que o estudo exige optou-se por definir, para todas as análises inferenciais, o nível de significância a adotar será o normalmente utilizado na investigação em ciências do comportamento (Petrica, 2003), ou seja, o nível de 0,05, que significa a aceitação de uma margem de erro da ordem dos 5 %, e portanto, permite-nos um grau de confiança de 95%.

Nesta fase pretende-se realizar a análise estatística inferencial que permita avaliar as diferenças entre os géneros e entre as idades.

Para a consecução deste objetivo recorreu-se, sempre que os pressupostos<sup>1</sup> para sua aplicação se verificavam a testes paramétricos, nomeadamente teste T-Student e ANOVA, e como alternativa testes não paramétricos, nomeadamente o teste de Mann-Whitney e o teste de Kruskal Wallis. Para analisar as diferenças entre as categorias de cada variável procedeu-se no caso dos testes paramétricos à comparação múltipla de médias ao teste de Tukey e no caso dos testes não paramétricos à comparação múltipla de os valores das médias e não aos valores das médias das ordens como recomenda Maroco (2007).

Ao longo do tratamento de dados completámos a análise dos mesmos com a revisão da literatura, escrita anteriormente.

---

<sup>1</sup> Para a aplicação de testes paramétricos deve verificar-se o pressuposto da normalidade da distribuição e a homogeneidade de variâncias, tal como refere Maroco (2007).

## 4. Análise de Dados e Discussão de Resultados

Como constatamos na literatura, o recreio escolar é um espaço onde a criança desenvolve várias competências tanto a nível motor como social. Neste ponto, iremos apresentar e comentar os resultados obtidos (tabelas e gráficos) relativamente à amostra estudada considerando o género e idade (total das 5 observações dos comportamentos das 16 crianças). A apresentação dos resultados está organizada de acordo com as dimensões da escala de observação: Envolvimento Físico, Formas de Organização, Envolvimento Social, Tipo de Atividade e Atividade Motora Geral. Começaremos por fazer uma análise descritiva dos dados e posteriormente uma análise estatística. Sempre que nos for possível comparar os nossos resultados com os resultados de outros estudos já realizados, iremos fazê-lo, para desta forma verificarmos as coincidências e as diferenças.

### 4.1. Análise Descritiva dos Dados

#### 4.1.1. Análise Descritiva das Variáveis em Estudo em Relação ao Género.

##### 4.1.1.1. Envolvimento Físico (EF)

Envolvimento Físico (N=18)								
EF	Masculino (N=8)				Feminino (N=8)			
	M	Min.	Máx.	DP	M	Min.	Máx.	DP
A	4530,4	3905,0	5221,0	463,2	4198,5	2799,0	5272,0	808,6
B	784,0	483,0	1160,0	253,8	853,0	303,0	1317,0	370,4
C	645,5	276,0	1094,0	266,2	896,0	277,0	1836,0	565,0
D	40,1	14,0	115,0	32,9	52,5	11,0	132,0	39,3

Tabela 1 - Resultados descritivos do Envolvimento Físico das crianças no recreio escolar segundo o género.

O Envolvimento Físico (EF) é um local onde têm lugar as interações interpessoais entre crianças e outras pessoas (Silva, 1992). As crianças em estudo interagiram entre si através dos Espaços A, B, C e D. Estes espaços são importantes para o seu desenvolvimento motor e social, são locais preferidos, porque a criança tem liberdade de escolher o que quer fazer (Marques, 2000; Pereira et. al, 2003).

Em concordância, segundo Serra (1997, p.21) “as crianças necessitam fundamentalmente de dispor de espaços para experimentar, para se apropriar, para modificar, poder jogar o jogo que constitui uma prática essencial ao seu desenvolvimento físico, intelectual e afetivo.”

Pela análise da tabela 1 que representa os tempos de ocupação efetivos, verifica-se que os tempos médios de ocupação dos espaços (envolvimento físico) B (M= 853,0), C (M= 896,0) e D (M= 52,5) são superiores nas raparigas, face aos rapazes. No entanto constata-se que os rapazes ocupam mais o Espaço A (M= 4530,4) face às raparigas.

Através do valor máximo, as raparigas permaneceram mais tempo em todos os espaços relativamente aos rapazes. No que diz respeito aos valores mínimos, observa-se homogeneidade entre o género no Espaço C.

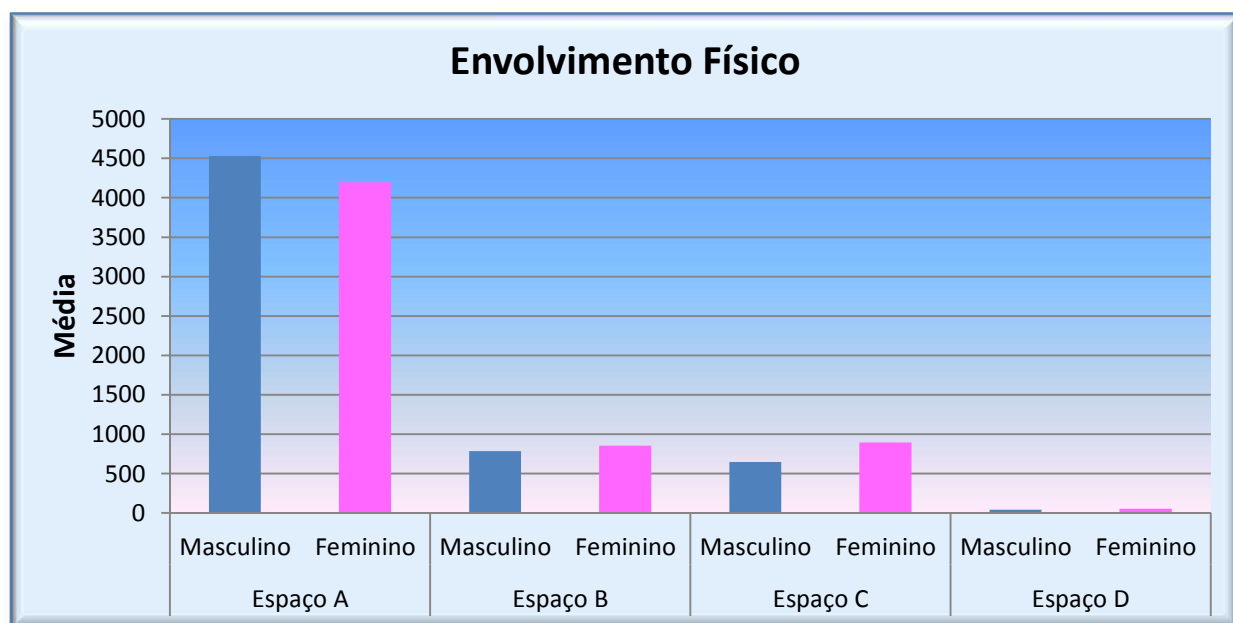


Gráfico 1 - Média do Envolvimento Físico em relação ao género.

Através do gráfico 1 é mais perceptível verificar-se que o Espaço A é o mais preferido por ambos os géneros, no entanto os valores médios dos rapazes são superiores ao das raparigas.

Observa-se também que entre o Espaço B, C e D existe uma homogeneidade em ambos os géneros. Porém, tanto os rapazes como as raparigas não escolhem o Espaço D, como sendo o preferido. Esta situação poderá acontecer, por não ser um local apropriado para expressarem a sua liberdade espontânea (Marques 2000; Pereira et. al, 2003).

Num estudo realizado em recreio escolar Conceição & Nogueira (2004) comprovaram que os rapazes brincam em espaços de grande dimensão e as raparigas em espaços pequenos.

Relativamente a este estudo, não vai ao encontro do nosso, contudo permite saber outra realidade de recreio.

#### 4.1.1.2. Formas de Organização (FO)

Formas de Organização N=18								
FO	Masculino				Feminino			
	M	Min.	Máx.	DP	M	Min.	Máx.	DP
IN	286,3	34,0	501,0	183,9	231,5	0,0	684,0	262,7
PR	519,0	0,0	1035,0	346,6	907,4	388,0	1898,0	537,2
PG	1352,3	286,0	2032,0	641,8	1657,4	1288,0	2412,0	409,3
GG	3842,5	2911,0	5209,0	713,4	3203,8	2088,0	4301,0	732,2

Tabela 2 - Resultados descritivos da Forma de Organização das crianças no recreio escolar segundo o género.

Através das Formas de Organização (FO) foi-nos possível observar como as crianças se organizam entre si (individual, pares, pequenos grupos e grandes grupos).

Individual (IN) a criança encontrava-se em atividade solitária. Exemplificando, a criança andava sozinha nos bonecos de mola. Em Pares (PR) a criança estava acompanhada por uma

outra criança. Dando um exemplo, a criança passeava com a amiga à volta do edifício. Observando o Pequeno Grupo (PG) constatou-se três a quatro crianças a realizar uma atividade, por exemplo a jogarem às escondidas. Em Grande Grupo (GG) verificou-se cinco ou mais crianças a jogarem à corrida e perseguição, polícias e ladrões, entre outros jogos.

Analisando os dados referenciados na tabela 2, observamos, através dos valores médios que todas as crianças envolveram-se em todas as subcategorias, destacando-se os rapazes com valores superiores ( $M= 286,3$ ) face às raparigas ( $M= 231,5$ ) relativamente ao Grande Grupo (GG). Quanto ao valor máximo as raparigas envolvem-se mais em pequeno grupo (PG), enquanto os rapazes atingem um valor máximo no Grande Grupo (GG). Em relação ao valor mínimo, não se verifica qualquer valor em Pequeno Grupo (PG) nos rapazes e nas raparigas em individual (IN).

Pomar & Neto (2003) num estudo de estereótipos de géneros, observaram uma maior dimensão nos grupos para os rapazes e em grupo com poucos elementos para as raparigas.

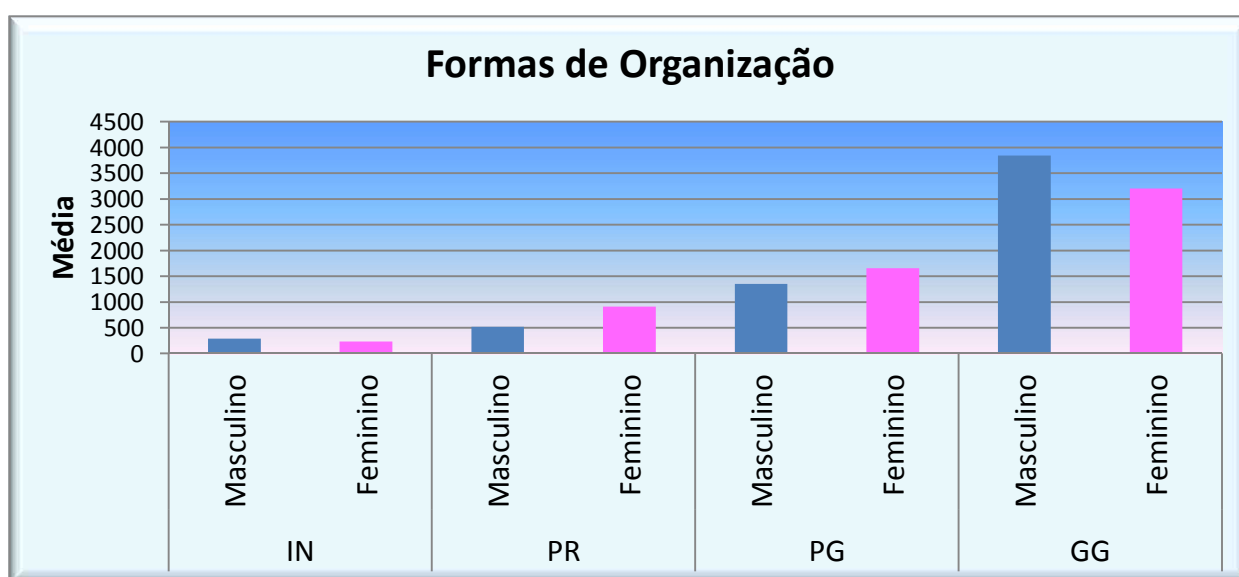


Gráfico 2 - Média da Forma de Organização em relação ao género.

No que se refere ao gráfico 2 os valores médios demonstram que os rapazes apresentam uma média superior em Grande Grupo (GG) em relação às raparigas. No que se refere aos valores médios em pequeno grupo (PG) e a pares (PR) as raparigas são superficialmente superiores aos rapazes. Estes resultados vão ao encontro do estudo realizado por Lever (1978) concluiu que os rapazes brincam mais em grandes grupos, enquanto as raparigas inserem-se em pequenos grupos ou em pares. Todavia, pode também constatar-se no presente gráfico que existe uniformidade em todas as formas de organização em ambos os géneros. Tendo em conta os valores apresentados, nesta variável, verifica-se que as crianças relacionam-se maioritariamente em grande Grupo (GG) e minoritariamente em individual (IN).

Boulton & Smith (1993) observaram um grupo de 93 crianças com idades compreendidas entre 8 e 9 anos em atividades livre no recreio escolar durante os intervalos ao longo de 5 meses. Registrando as atividades e os parceiros de jogo de cada criança em períodos de 1 minuto seguindo uma ordem pré-determinada. Concluíram que as crianças brincam mais em grupos do mesmo género, e que os rapazes se agrupam em grupos maiores do que as raparigas.

## 4.1.1.3. Envolvimento Social (ES)

Envolvimento Social N=18								
ES	Masculino				Feminino			
	M	Min.	Máx.	DP	M	Min.	Máx.	DP
AG_CF	2,9	0,0	9,0	4,1	0,0	0,0	0,0	0,0
CV	597,1	0,0	929,0	347,0	1074,6	366,0	1789,0	519,5
DES	18,1	2,0	63,0	22,1	11,0	0,0	70,0	24,0
COO	4928,1	4127,0	5634,0	554,1	4257,9	3391,0	4969,0	605,5
SOL	137,5	0,0	360,0	129,0	136,1	0,0	425,0	179,2
OBS	314,5	0,0	768,0	298,5	520,4	102,0	971,0	293,2
O	1,8	0,0	14,0	4,9	0,0	0,0	0,0	0,0

Tabela 3 - Resultados descritivos do Envolvimento Social das crianças no recreio escolar segundo o género.

No que concerne no Envolvimento Social (ES), através das filmagens verificamos, Agressão: Contacto Físico (AG - CF) existindo luta de contacto físico voluntário e intencional entre dois rapazes. Exemplificando, um rapaz empurrou o colega e seguidamente o mesmo foi empurrado. Conversar (CV) várias crianças a falar com um tom amigável. Desinteressado (DES) na realização de uma atividade a criança não apresentou empenho, entusiasmo ou interesse. Dando um exemplo, a criança durante um jogo, sentou-se propositadamente no chão. Cooperação (COO) constatou-se interação social onde as crianças exprimiram e negociaram as suas ideias de forma mutuamente aceitável na elaboração das atividades. Solitário (SOL) a criança brincou sozinha. Exemplificando, a criança estava sozinha e com aspeto pensativo. Observação (OBS) - A criança olhava com atenção para qualquer atividade ou colega. Por exemplo, a criança observava os colegas que saltavam à corda. Outro (O) a criança não estava em qualquer dos comportamentos sociais anteriormente referidos. Dando um exemplo, a criança agride verbalmente outra criança.

Assim, ao observar-se a tabela 3, demonstra que existe grandes diferenças no Envolvimento Social (ES) das crianças, nomeadamente na subcategoria de Cooperação (COO), seguindo-se o Conversar (CV).

No entanto, na subcategoria Conversar (CV) os valores médios são bastantes inferiores (M= 597,1 nos rapazes e M= 1074,6 nas raparigas) face à Cooperação (COO).

Podemos verificar que não existem valores mínimos em Agressão-Contacto Físico (AG\_CF), Solitário (SOL) e Outros (O) em ambos os géneros. Contudo, observa-se que os rapazes atingem valores mínimos em Cooperação (COO) e Desinteressado (DES). As raparigas em Conversar (CV), em Cooperação (COO) e Observação (OBS).

Relativamente ao valor máximo constata-se que as raparigas apresentam um valor inferior (Min=3391,0) face aos rapazes (Min= 4127,0) em relação à Cooperação (COO).

Nos valores máximos os rapazes envolvem-se socialmente em todas as subcategorias, já as raparigas envolvem-se no Conversar (CV), Desinteressados (DES), Cooperação (COO), Solitários (SOL) e Observação (OBS).

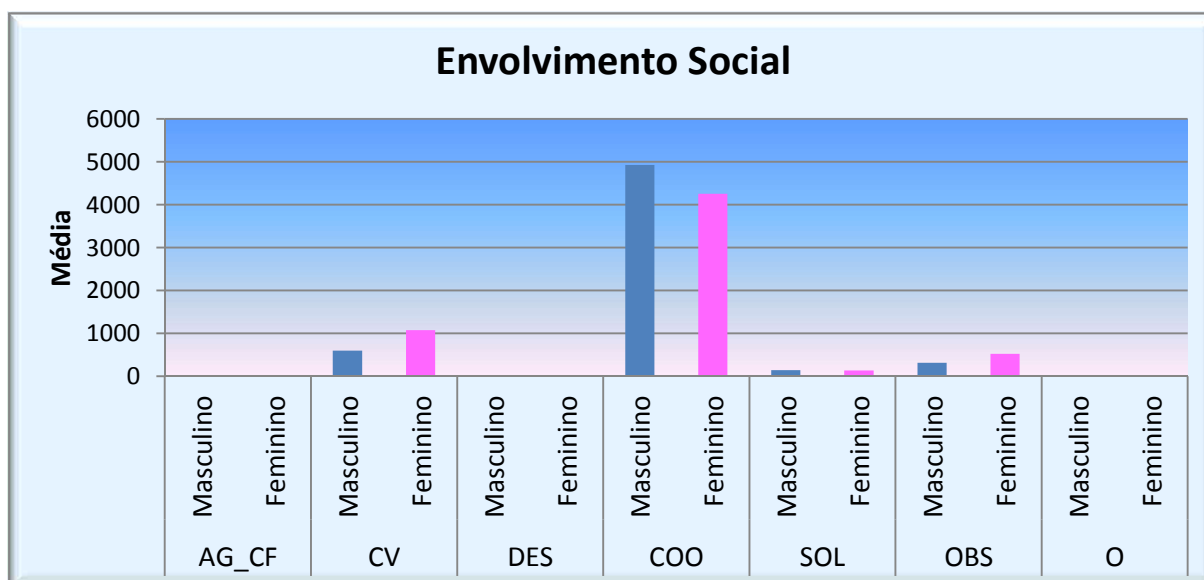


Gráfico 3 - Média do Envolvimento Social em relação ao género.

No gráfico 3 é perceptível o maior valor médio na subcategoria Cooperação (COO). Porém observa-se que são os rapazes que têm um valor médio superior ao das raparigas.

Constata-se ainda, que na subcategoria conversar (CV) é o segundo maior valor médio, no entanto as raparigas têm valores superiores ao dos rapazes.

Seguidamente em terceiro observamos o maior valor médio em Observação (OBS), em quarto, o Solitário (SOL), em quinto o desinteressado (DES), em sexto Outros (O) e por último o Agressão-Contacto Físico (AG\_CF). Contudo, verifica-se que nas raparigas não existem valores médios em Agressão-Contacto Físico (AG\_CF) e Outros (O), isto é, nas raparigas não constatou-se agressões verbais ou físicas.

Campbell & Frost (1985) realizaram um estudo em que compararam os comportamentos lúdicos e interativos das crianças em diferentes recreios escolares (tradicionais e criativos). Os autores observaram níveis semelhantes de atividade de cooperação em ambos os recreios e constataram que as crianças apresentaram níveis mais elevados de atividades solitárias em espaços criativos, enquanto, os níveis mais elevados de atividades paralelas foram em espaços tradicionais.

Para Peres et. al, (2009) o desenvolvimento social em contexto escolar marca uma nova etapa para a criança, ao proporcionar relações com diferentes indivíduos e um maior contacto com normas de convivência e valores da sociedade.

## 4.1.1.4. Tipo de Atividade (TA)

Tipo de Atividade N=18									
TA		Masculino				Feminino			
		M	Min.	Máx.	DP	M	Min.	Máx.	DP
Jogos Simbólicos	BM	711,6	0,0	1200,0	479,0	150,0	0,0	1200,0	424,3
	CB	0,0	0,0	0,0	0,0	574,4	0,0	2076,0	679,2
	CAS	157,3	0,0	300,0	131,0	231,1	0,0	600,0	197,8
	CS	0,0	0,0	0,0	0,0	300,0	0,0	900,0	358,6
	PL	1236,0	900,0	1555,0	218,6	419,5	0,0	1856,0	782,6
Jogos Tradicionais	JR	0,0	0,0	0,0	0,0	27,1	0,0	217,0	76,7
	ESC	485,4	0,0	900,0	352,7	576,0	0,0	954,0	300,3
	SC	539,1	340,0	653,0	115,1	384,9	0,0	600,0	235,7
Jogos de Mesa	CAR	37,5	0,0	300,0	106,1	39,6	0,0	173,0	73,8
Atividade Variada	CP	1701,8	1012,0	2281,0	537,3	1551,4	846,0	2190,0	456,8
	DAN	55,5	0,0	224,0	102,8	61,0	0,0	225,0	102,1
	PAS	238,4	0,0	450,0	175,2	802,0	241,0	1899,0	563,1
	SAT	837,5	306,0	1481,0	458,7	883,0	0,0	2128,0	736,5

Tabela 4 - Resultados descritivos do Tipo de Atividade das crianças no recreio escolar segundo o género.

Relativamente ao Tipo de Atividade (TA) as crianças desenvolveram, vários tipos de jogos e atividades variadas.

No que diz respeito ao jogos, observamos os Jogos Simbólicos (JS) estes envolvem a criança ao faz de conta. Como por exemplo, as crianças brincavam aos bombeiros (BM), cabeleireiros (CB), casamentos (CAS), casinhas (CS) e polícias e Ladrões (PL).

Os Jogos Tradicionais (JT) as crianças brincavam aos jogos rítmicos (JR), às escondidas (ESC) e saltavam à corda (SC). Estes muito antigos e praticados há séculos, são transmitidos de geração para geração.

Os Jogos de Mesa (JM) normalmente são realizados sobre uma mesa ou outra superfície plana. Através das filmagens as crianças jogavam às cartas sentadas ou ajoelhadas, sem interferir na sua motricidade grossa na zona de borracha (Espaço A).

Nas atividades Variadas (AT-VAR), verificamos a Corrida e Perseguição (CP) onde as crianças corriam com mudanças de direção repentinas e com elevada intensidade, tocavam ou agarravam para apanharem outras crianças.

Através do Dançar (DAN) constatamos que as crianças improvisavam determinadas coreografias, utilizando o seu corpo. Contudo, as coreografias não tinham acompanhamento musical.

O Passear (PAS) as mesmas caminhavam, deslocavam-se devagar e despreocupadas, pelo prazer de andar e conversar em redor ao edifício com outras crianças.

Por último observamos algumas crianças Sem Atividade (SAT), isto é, não estavam em qualquer das atividades referidas anteriormente. Como por exemplo, andavam no escorrega, na companhia de outros colegas ou sozinhas.

Analisando os resultados da tabela 4, permitem afirmar que o maior valor médio, máximo e mínimo encontra-se na Atividade Variada (AT-VAR) em ambos os géneros.

Nos Jogos Simbólicos (JS), observa-se que no jogo do Bombeiro tantos as raparigas como os rapazes têm valores máximos (Max.=1200,00) e valores mínimos (Min.=0,0) equivalentes.

Nos Jogos Tradicionais (JT), observando a tabela demonstra que as raparigas estão mais tempo (valor máximo) a jogar face aos rapazes, exceto na atividade de Saltar à Corda (SC) em que os rapazes atingem valor máximo (Max.=653,0).

No que se refere ao Jogo de Mesa (JM) os rapazes estão mais tempo a jogar às Cartas (CAR), tendo o valor máximo (Max.=300,00).

Analisando a Atividade Variada (AT-VAR), revela que as crianças praticam mais o jogo da Corrida e Perseguição (CP).

Vários estudos afirmam que determinados tipos de jogo infantil aparecem em diferentes etapas do desenvolvimento Psicomotor da criança. Muitos autores debruçam-se sobre a problemática do jogo, referem a necessidade de considerar a perspetiva da criança tendo em conta o que elas pensam e exprimem sobre o jogo (Libório & Portugal 2001).

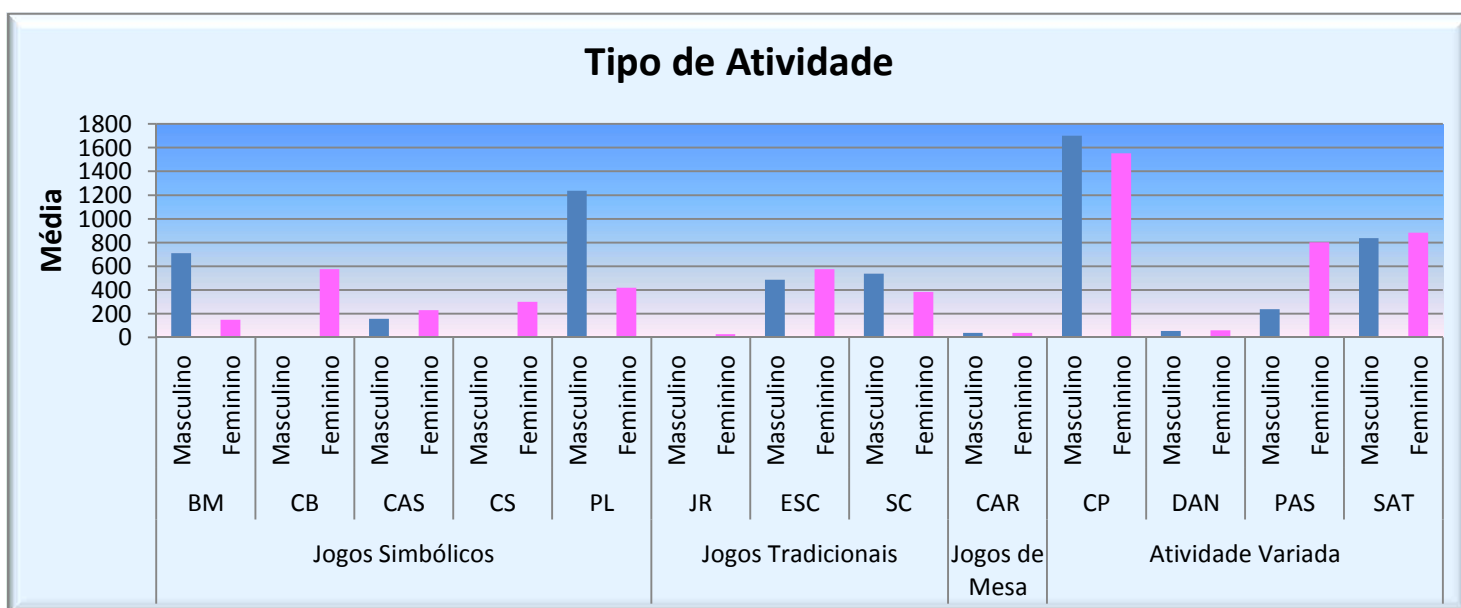


Gráfico 4 - Média do Tipo de Atividade em relação ao género.

Analisando o gráfico 4, os resultados mostram que existem diferenças em todo o tipo de atividade em ambos os géneros.

Nos Jogos Simbólicos (JS), apenas as raparigas se dedicam a brincar ao Cabeleireiro (CB), relativamente aos Jogos Tradicionais (JT), nomeadamente nos Jogos Rítmicos (JR), constata-se também que é exclusivamente praticado pelas mesmas.

Nos restantes jogos, independentemente dos valores médios, tanto os rapazes como as raparigas jogam. Contudo, os rapazes têm valores superiores relativamente às raparigas,

nomeadamente a brincar aos Bombeiros (BM), Policia e Ladrões (PL), Corrida e Perseguição (CP) e Saltar à corda (SC), um dado curioso, tendo em conta outras investigações realizadas, como podemos constatar num estudo de Lopes (citado por Pomar, 1997) que os rapazes preferiam o futebol, berlinde, pião, cowboys e polícias e ladrões. As raparigas preferiam o elástico, macaca, saltar à corda, raspa, mamã da licença, brincar com bonecas ou às mães e as filhas.

Observando outra realidade de recreio, Neto & Marques (2004) num estudo, encontraram 278 atividades diferentes, envolvendo ambos os géneros em estudo. A atividade mais destacada foi o futebol com 44%, os jogos de contacto e agilidade (16%) e os jogos de apanhada (13%). Relativamente à análise dos dados por género, constataram que o futebol e os jogos de contacto e agilidade (jogos de luta e perseguição) eram mais praticado pelos rapazes, e aos jogos de apanhada e jogos tradicionais as raparigas.

Já Machado, Macari & Krebs (citado por Machado, 2008) aplicaram um questionário a 155 crianças, 83 meninos e 72 meninas com idades compreendidas entre os 5 e os 10 anos, com o intuito de verificar as atividades lúdicas que compõem a cultura lúdica das crianças. Concluíram que em casa, rua e recreio as crianças realizaram 61 atividades diferentes; no recreio os meninos realizaram mais atividades naturais com, jogos de perseguição e atividades de biblioteca/computador; em relação às meninas as maiores ocorrências são atividades de coordenação, jogos de perseguição e atividades naturais; em relação às brincadeiras realizadas, as meninas brincam mais do que os meninos.

#### 4.1.1.5. Atividade Motora Geral (AMG)

Atividade Motora Geral N=18									
AMG		Masculino				Feminino			
		M	Min.	Máx.	DP	M	Min.	Máx.	DP
Manipulação	MAG	67,9	0,0	344,0	114,3	29,3	0,0	234,0	82,7
	MLC	15,4	0,0	38,0	14,8	1,9	0,0	15,0	5,3
	MAT	5,0	0,0	17,0	6,4	0,9	0,0	7,0	2,5
	MABM	0,0	0,0	0,0	0,0	42,8	0,0	342,0	120,9
Locomoção	SBR	90,0	39,0	139,0	34,1	17,4	0,0	114,0	39,4
	DCR	33,1	11,0	64,0	17,5	6,6	0,0	46,0	16,0
	ADR	1564,4	1319,0	1810,0	165,7	1672,6	1300,0	2187,0	336,4
	MCHR	5,5	0,0	20,0	6,6	1,1	0,0	9,0	3,2
	CRR	1068,3	862,0	1473,0	193,0	610,1	421,0	1002,0	213,9
	ST	46,5	15,0	76,0	22,1	24,4	0,0	75,0	28,0
	STT	87,8	22,0	125,0	35,8	161,3	68,0	343,0	92,0
	LDAN	24,0	3,0	56,0	18,9	91,3	19,0	183,0	56,8
Postural	CUR	61,6	11,0	119,0	38,9	45,8	1,0	97,0	40,5
	AGCH	91,6	31,0	151,0	34,4	111,3	58,0	236,0	61,5
	CR	28,6	15,0	47,0	12,4	4,8	0,0	23,0	7,9
	DTR	234,5	91,0	507,0	141,4	42,8	40,0	0,0	34,3
	AJR	116,1	109,0	61,0	45,7	168,1	149,0	59,0	82,5
	STR	811,6	781,5	429,0	229,6	1423,3	1264,0	566,0	637,1
	DP	1648,1	1642,5	1346,0	219,5	1544,6	1329,5	1102,0	568,8

Tabela 5 - Resultados descritivos da Atividade Motora Geral das crianças no recreio escolar segundo o género.

Quanto à Atividade Motora Geral (AMG), segundo as fases do desenvolvimento motor (descritos anteriormente), as crianças selecionadas para este estudo situaram-se na fase dos movimentos fundamentais, em que estas desenvolveram grande número de habilidades como a manipulação, locomoção e postural.

No que se refere à Manipulação as crianças praticavam movimentos como o Agarrar (MAG) Exemplificando, a criança agarrou um pau que o colega lhe atirou, imaginando que era uma mangueira para apagar o fogo (Jogo dos Bombeiros).

O Lançar (MLC) dando um exemplo, a criança lançou um pau a um colega, idealizando uma pistola (Jogo dos Polícias e Ladrões).

O Atirar (MAT) como exemplo, a criança atirou um pau para o chão, fantasiando um saco com dinheiro (Jogo dos Polícias e Ladrões).

Os Movimentos Alternados de Braços e Mãos (MABM) exemplificando, nos jogos rítmicos as raparigas, enquanto cantavam, batiam com as mãos umas nas outras de forma alternada.

No que concerne à Locomoção observávamos que as mesmas praticavam movimentos como o Subir (SBR) como exemplo as crianças subiam os degraus do escorrega.

O Descer (DCR) exemplificando, as crianças desciam os degraus do escorrega.

Andar (ADR) dando um exemplo, as crianças andavam com os colegas em redor ao edifício.

Marchar (MCHR) por exemplo, a criança marchava antes de iniciar a corrida na atividade de corrida e perseguição.

Correr (CRR) exemplo, as crianças corriam para apanhar os colegas na atividade de corrida e perseguição.

Saltar (ST) exemplificando, as crianças saltavam do escorrega para o solo no jogo dos bombeiros.

Saltitar (STT) dando um exemplo, as crianças saltitavam ao encontro dos colegas em vários jogos e atividades.

Dança (LDAN) como exemplo, as crianças durante as atividades dançavam executando movimentos corporais com as mãos e os pés.

Relativamente ao movimento Postural, verificámos que as crianças executavam movimentos como o Curvar (CUR) exemplificando, estas curvavam-se, para agarrar um pau.

O Agachar (AGCH) dando um exemplo, as crianças agachavam-se, para falar com o colega que estava deitado no chão.

O Cair (CR) como exemplo, as crianças caíam após tropeçar no pé do companheiro na atividade corrida e perseguição...

Deitar (DTR) exemplificando, estas deitavam-se no chão para se esconderem de um ou mais colegas no jogo das escondidas.

Ajoelhar (AJR) exemplo, ajoelhavam-se para se esconderem, em várias atividades.

Sentar (STR) por exemplo, as crianças conversavam sentadas nos degraus do escorrega.

De Pé (DP) por exemplo, ficavam de pé, em várias atividades, sozinhas ou acompanhadas.

Após a descrição dos vários movimentos que as crianças praticaram no recreio escolar, iremos analisar a tabela 5. Assim sendo, verificamos que os valores médios e os valores máximos em ambos os géneros, centram-se nos movimentos da Locomoção e Postural.

No entanto, no género masculino os valores máximos verificam-se no movimento Andar (ADR) (Max= 1810,0), Correr (CRR) (Max=1473,0) e no padrão motor De Pé (DP) (Max=1346,0).

No género feminino observam-se os valores máximos no Andar (ADR) (Max= 2187,0), De Pé (DP) (Max=1102,0), Correr (CRR) (Max=1002,0).

Ao analisar os dados anteriormente, poderemos afirmar que existem diferenças em ambos os géneros dentro dos mesmos movimentos.

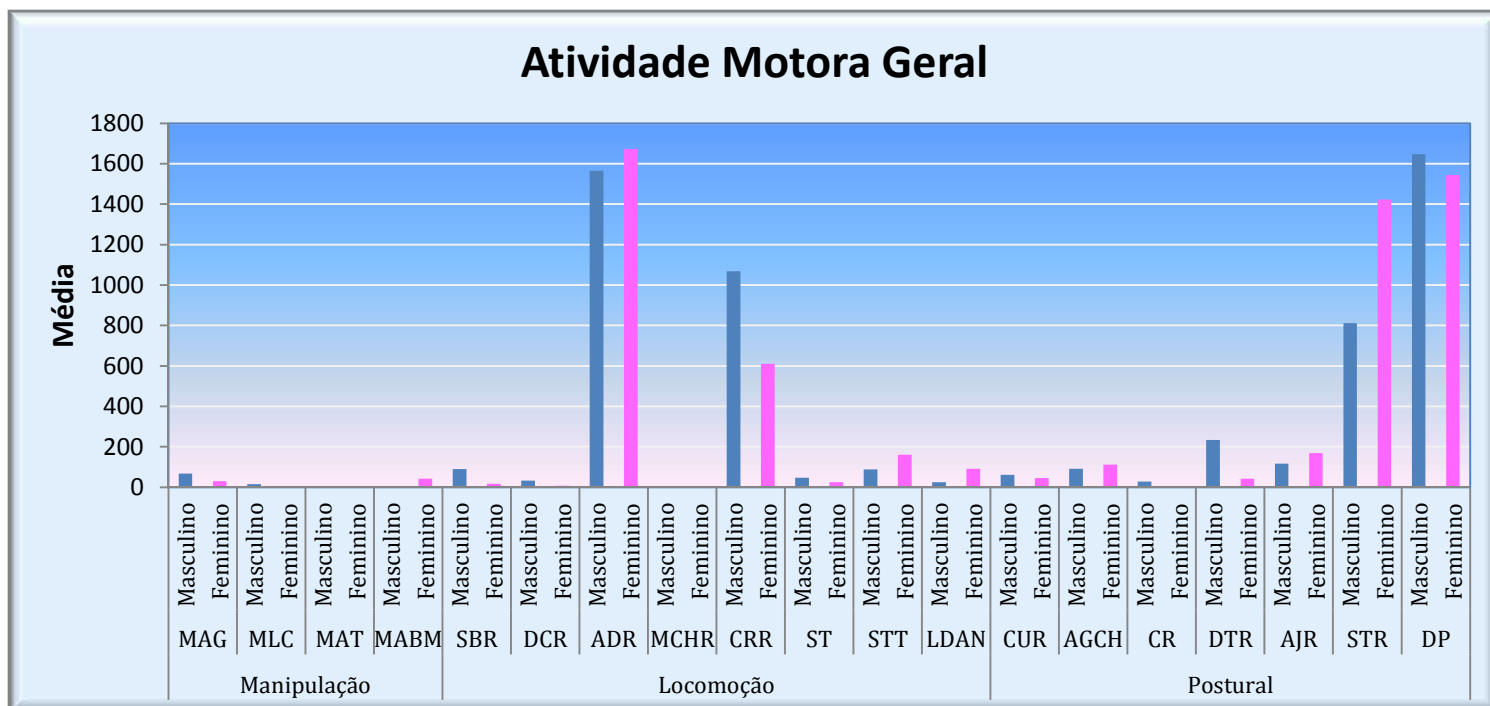


Gráfico 5 - Média da Atividade Motora Geral em relação ao género

No que concerne ao gráfico 5, verifica-se que os comportamentos motores das crianças dos géneros femininos e masculinos, tiveram maior incidência nos movimentos de Locomoção e Postural.

No movimento Postural destaca-se, uma predominância no padrão motor De Pé (DP) relativamente aos rapazes, logo têm valores médios superiores ao das raparigas e Sentar (STR) em que as raparigas atingiram o valor médio superior ao dos rapazes.

Observando o movimento de Locomoção os rapazes no movimento Andar (ADR) tem valores inferiores face às raparigas, no entanto, no movimento correr verifica-se que as raparigas atingem valores inferiores, em relação aos rapazes.

Apesar de não ser um estudo igual, Lopes (2006) realizou dois estudos, no qual o primeiro constava na análise dos efeitos de intervenção no recreio escolar de forma a saber os níveis de atividade física de crianças dos 6 aos 12 anos de ambos os sexos. E o segundo analisar a relação entre a atividade física habitual e as habilidades motoras fundamentais, e a coordenação motora em crianças de ambos os sexos de idades dos 6 aos 7 anos. Concluiu que as crianças do primeiro estudo beneficiaram com a intervenção no recreio escolar, o autor refere que seria importante que acontece noutras escolas; a nível geral nos dois estudos as crianças apresentaram resultados baixos, tanto no desenvolvimento coordenativo como nas habilidades motoras fundamentais.

#### 4.1.2. Análise Descritiva das Variáveis em Estudo em Relação à Idade.

##### 4.1.2.1. Envolvimento Físico (EF)

Envolvimento Físico N=18																
EF	6 Anos				7 Anos				8 Anos				9 Anos			
	M	Min.	Máx.	DP	M	Min.	Máx.	DP	M	Min.	Máx.	DP	M	Min.	Máx.	DP
A	4775,3	4267,0	5167,0	379,1	4174,5	3895,0	4405,0	226,6	4726,8	3575,0	5272,0	791,8	3781,3	2799,0	4213,0	670,5
B	585,5	303,0	795,0	220,6	1070,8	929,0	1275,0	155,0	565,3	440,0	673,0	121,1	1052,5	679,0	1317,0	271,4
C	596,5	469,0	862,0	179,3	671,3	571,0	730,0	69,4	677,3	276,0	1698,0	685,9	1138,0	709,0	1836,0	491,2
D	42,8	13,0	76,0	28,6	83,5	38,0	132,0	46,9	30,8	11,0	62,0	22,2	28,3	14,0	48,0	14,5

Tabela 6 - Resultados descritivos do Envolvimento Físico das crianças no recreio escolar segundo a idade.

No que concerne à idade, verificamos na tabela 6 que todas as idades ocuparam mais tempo o Espaço A com valores máximos, (6 anos=5167,0), (7 anos=4405,0), (8 anos=5272,0) e (9 anos=4213,0).

No entanto os valores máximos indicam-nos que as crianças de 8 anos permaneceram mais tempo nesse mesmo Espaço. Esta situação poderá ter acontecido, por o Espaço A ser uma zona propícia às suas brincadeiras, podendo as crianças usarem o escorrega e os bonecos de mola e ainda terem uma zona de borracha, que se torna mais confortável.

Constata-se que as crianças de todas as idades permaneceram menos tempo no Espaço D com valores mínimos (6 anos=13,0); (7 anos= 38,0); (8 anos=11,0) e (9 anos=14,0).

Relativamente a estes valores podemos afirmar que as crianças com 8 anos estiveram menos tempo no Espaço D. Analisando os valores médios, verifica-se que as crianças com 6 anos tem um valor superior (M=4775,3) em relação às restantes idades.

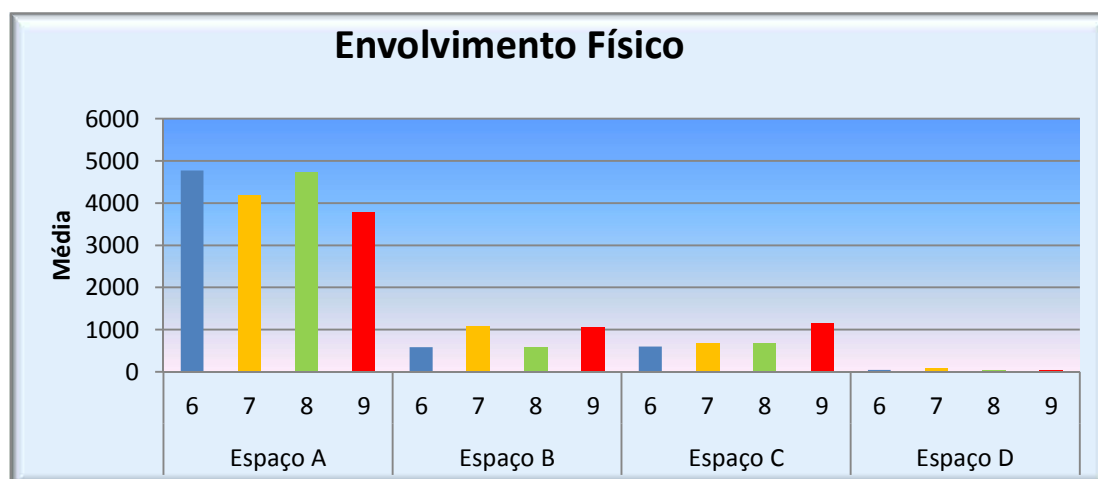


Gráfico 6 - Média do Envolvimento Físico em relação à idade.

No gráfico 6 pelos valores médios representados, verifica-se que o espaço D é o menos ocupado por as crianças e o Espaço A tem uma maior ocupação. Relativamente ao Espaço B e ao Espaço C os valores médios são semelhantes. No que se refere à idade, as crianças com 6 anos atingem um valor médio ligeiramente superior às crianças de 8 anos no Espaço A. Ainda no Espaço A, verificamos que a idade de 7 anos é superficialmente superior à de 9 anos.

Observando os Espaços B constata-se que nas idades de 7 e 9 anos são semelhantes nos valores médios e relativamente às idades 6 e 8 anos observa-se também que são parecidas. No Espaço C verifica-se uma homogeneidade nas idades 6, 7 e 8 anos.

#### 4.1.2.2. Formas de Organização (FO)

Formas de Organização N=18																
FO	6 Anos				7 Anos				8 Anos				9 Anos			
	M	Min.	Máx.	DP	M	Min.	Máx.	DP	M	Min.	Máx.	DP	M	Min.	Máx.	DP
IN	270,0	0,0	563,0	253,7	278,3	0,0	684,0	312,3	304,0	123,0	478,0	146,2	183,3	23,0	501,0	222,9
PR	699,0	258,0	1056,0	329,6	920,3	0,0	1898,0	913,6	742,3	485,0	1035,0	226,3	491,3	327,0	757,0	190,0
PG	1751,8	1372,0	2412,0	483,0	1718,0	1396,0	2032,0	260,4	1514,8	1455,0	1576,0	68,4	1514,8	286,0	2135,0	68,4
GG	3279,3	2532,0	3802,0	538,6	3083,5	2088,0	3941,0	843,5	3083,5	2911,0	3776,0	843,5	4290,8	3197,0	5209,0	830,0

Tabela 7 - Resultados descritivos das Formas de Organização das crianças no recreio escolar segundo a idade.

No que se refere às Formas de Organização (FO), observa-se que as crianças socializam-se em Grande Grupo (GG) em todas as idades, tendo em conta os valores médios e máximos representados na tabela 7.

Posteriormente e verificando novamente os valores máximos e médios, observa-se que as crianças de todas as idades organizam-se em Pequeno Grupo (PG), continuamente vem os pares (PR) e por último o Individual (IN).

Podemos afirmar que as crianças observadas e pelos valores representados, tendo em contas as idades, segundo Wenetz et. al, (2005), a escola é um local onde as crianças passam momentos importantes na relação com os outros e desenvolvem as suas habilidades sociais. O ambiente escolar costuma ser o principal foco de estudo das interações entre as crianças.

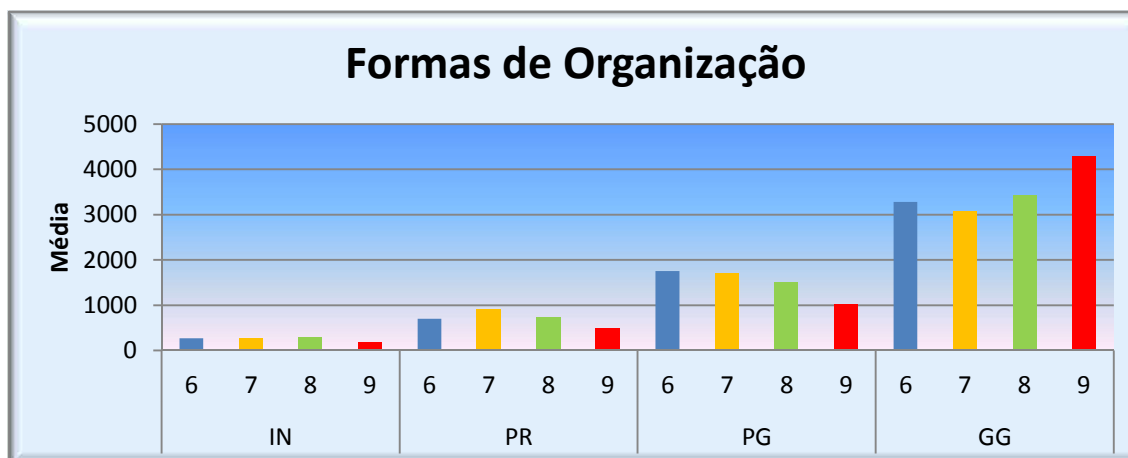


Gráfico 7 - Média da Forma de Organização em relação à idade.

Observando o gráfico 7 está patente que as crianças organizam-se em Grande Grupo (GG) para todas as idades. Considerando a situação anterior, poderemos afirmar, que o recreio é um espaço de aprendizagem social (Wenetz et. al, 2005).

No entanto, as crianças com 9 anos socializam-se maioritariamente no Grande Grupo (GG).

#### 4.1.2.3. Envolvimento Social (ES)

Envolvimento Social N=18																
ES	6 Anos				7 Anos				8 Anos				9 Anos			
	M	Min.	Máx.	DP	M	Min.	Máx.	DP	M	Min.	Máx.	DP	M	Min.	Máx.	DP
AG_CF	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,0	0,0	8,0	4,0	3,8	0,0	0,0	4,5
CV	495,8	198,0	737,0	223,7	887,8	0,0	1729,0	755,1	982,8	840,0	1225,0	168,8	977,3	366,0	1789,0	593,9
DES	18,3	0,0	63,0	29,9	2,0	0,0	6,0	2,8	4,0	0,0	6,0	2,8	34,0	6,0	70,0	27,5
COO	4983,3	4505,0	5614,0	464,0	4697,8	3586,0	5634,0	958,9	4474,3	3812,0	4919,0	490,8	4216,8	3391,0	4692,0	608,2
SOL	197,5	0,0	425,0	199,0	206,5	0,0	401,0	203,4	69,3	0,0	149,0	74,0	74,0	0,0	135,0	67,8
OBS	305,3	60,0	511,0	187,2	206,0	0,0	538,0	258,4	464,3	102,0	848,0	357,4	694,3	423,0	971,0	232,3
O	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,5	0,0	14,0	7,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Tabela 8 - Resultados descritivos do Envolvimento Social das crianças no recreio escolar segundo a idade.

Analisando a tabela 8 verifica-se que a subcategoria Cooperação (COO), existe entre as crianças de todas as idades com valores máximos e médios superiores às restantes subcategorias do Envolvimento Social (ES). No que concerne à Agressão: Contacto Físico (AG-CF) e outros (O) constata-se valores mínimos. Assim, podemos afirmar que no recreio escolar em estudo, as crianças quase não praticam agressões verbais ou físicas, estando sempre numa interação social aceitável.

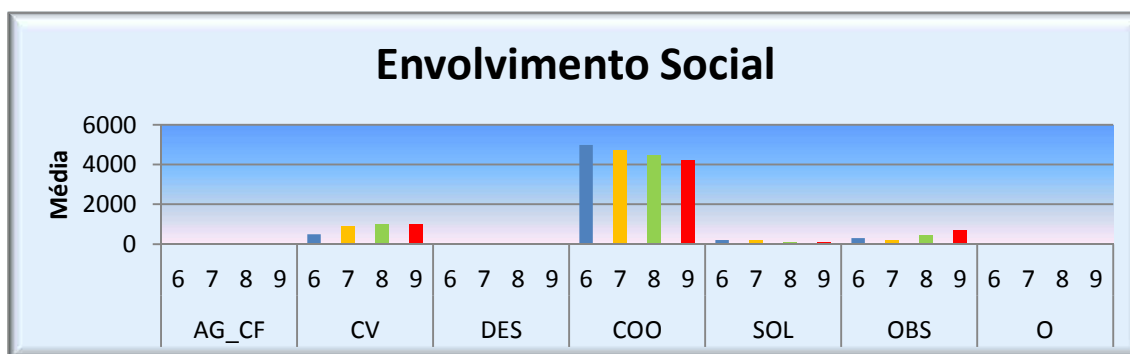


Gráfico 8 - Média do Envolvimento Social em relação à idade.

Relativamente ao gráfico 8 está bem evidente que as crianças nas idades compreendidas dos 6 aos 9 anos, cooperam entre si, isto é, as crianças manifestam as suas ideias de forma reciprocamente aceitável, quase não praticando agressões verbais ou físicas. Relativamente aos valores médios representados na subcategoria Desinteressado (DES), poderemos considerar que as crianças, apresentaram empenho, entusiasmo ou gosto nas atividades realizadas. Sager et. al, (2003), num estudo sobre a relação entre os recreios de duas escolas infantis (com diferentes áreas, densidades e materiais) e a interação de crianças de 5 e 6 anos, verificaram que as crianças estabelecem mais interações associativas e paralelas no recreio grande e mais do tipo desocupado e solitário no recreio pequeno.

#### 4.1.2.4. Tipo de Atividade (TA)

Tipo de Atividade N=18																	
TA		6 Anos				7 Anos				8 Anos				9 Anos			
		M	Min.	Máx.	DP	M	Min.	Máx.	DP	M	Min.	Máx.	DP	M	Min.	Máx.	DP
Jogos Simbólicos	BM	448,3	0,0	906,0	517,7	375,0	0,0	900,0	450,0	600,0	0,0	1200,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	CB	669,0	0,0	2076,0	979,7	369,5	0,0	878,0	441,5	61,5	0,0	123,0	79,5	79,5	0,0	191,0	95,4
	CAS	361,5	246,0	600,0	161,0	201,0	101,0	300,0	114,3	106,6	80,0	300,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	CS	300,0	0,0	900,0	424,3	300,0	0,0	600,0	346,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	PL	600,0	0,0	1500,0	734,8	555,0	0,0	1200,0	645,1	730,1	0,0	1555,0	1078,5	1078,5	0,0	1856,0	777,7
Jogos Tradicionais	JR	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	54,3	54,3	0,0	217,0	108,5
	ESC	675,0	600,0	900,0	150,0	718,8	600,0	900,0	146,3	399,6	0,0	954,0	327,0	327,0	0,0	900,0	394,5
	SC	554,3	477,0	600,0	58,8	516,3	265,0	600,0	167,5	112,8	340,0	600,0	281,3	281,3	0,0	653,0	296,0
Jogos de Mesa	CAR	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	154,3	0,0	300,0	123,1
Atividade Variada	CP	1422,0	1186,0	1670,0	1422,0	233,4	1222,0	2231,0	1712,5	420,3	846,0	1717,0	382,0	2209,0	2084,0	2281,0	2209,0
	DAN	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	220,0	225,0	2,4	9,5	0,0	38,0	9,5
	PAS	462,8	134,0	722,0	462,8	292,0	0,0	1899,0	903,3	900,4	0,0	472,0	220,0	406,5	241,0	512,0	406,5
	SAT	507,3	39,0	849,0	507,3	383,5	0,0	721,0	348,8	295,7	620,0	1658,0	429,7	1400,3	885,0	2128,0	1400,3

Tabela 9 - Resultados descritivos do Tipo de Atividade das crianças no recreio escolar segundo a idade.

A análise dos dados máximos na tabela 9, demonstra que as crianças praticaram durante mais tempo os Jogos Simbólicos (JS) e a Atividade Variada (AT-VAR).

Nos Jogos Simbólicos (JS) as crianças com 6 anos atingiram valores máximos a brincar ao Cabeleireiro (CB), nos 7, 8 e 9 anos de idade constata-se o jogo dos Policias e Ladrões (PL).

Nos Jogos Tradicionais (JT) nas idades 6, 7, 8 e 9 anos, os valores máximos verificam-se no jogo das Escondidas (ESC).

No que se refere aos jogos de Mesa (JM), só as crianças com 9 anos de idades com um valor máximo (Max= 300,0) praticaram este jogo.

Na Atividade Variada (AT-VAR) confirma-se que os dados máximos (Max= 2281,0) na subcategoria Corrida e Perseguição (CP) localizam-se nos 9 anos de idade.

Na subcategoria Dançar (DAN) só as idades de 8 e 9 anos a praticaram.

Na atividade Passear (PAS) na idade de 7 anos, verifica-se um dado máximo (Max= 1899,0), ou seja, as crianças desta idade, passearam durante mais tempo em redor do edifício, do que as restantes idades.

Contudo, apesar de não ser um estudo igual, mas que converge no mesmo sentido, Cislâghi (2002) realizou um estudo sobre o tipo de atividades realizadas no recreio escolar, constatou que os jogos de perseguição fora o mais preferido, refere também que outros estudos, verificaram que é um jogo predominante nas idades compreendidas 6 a 14 anos, também chamados jogos de contacto e agilidade. Serra (1992) num estudo sobre a observação direta do jogo espontâneo realizado em espaços informais (habitação, rua, recreios escolar) por crianças do ensino básico dos 5 aos 10 anos, em contexto rural, urbano e misto, veio demonstrar as características do envolvimento físico determinam as formas do tipo de jogos praticadas pelas crianças. As preferências centravam-se principalmente nos jogos de corrida e perseguição, jogos desportivos com bola e jogos de salto e locomoção.

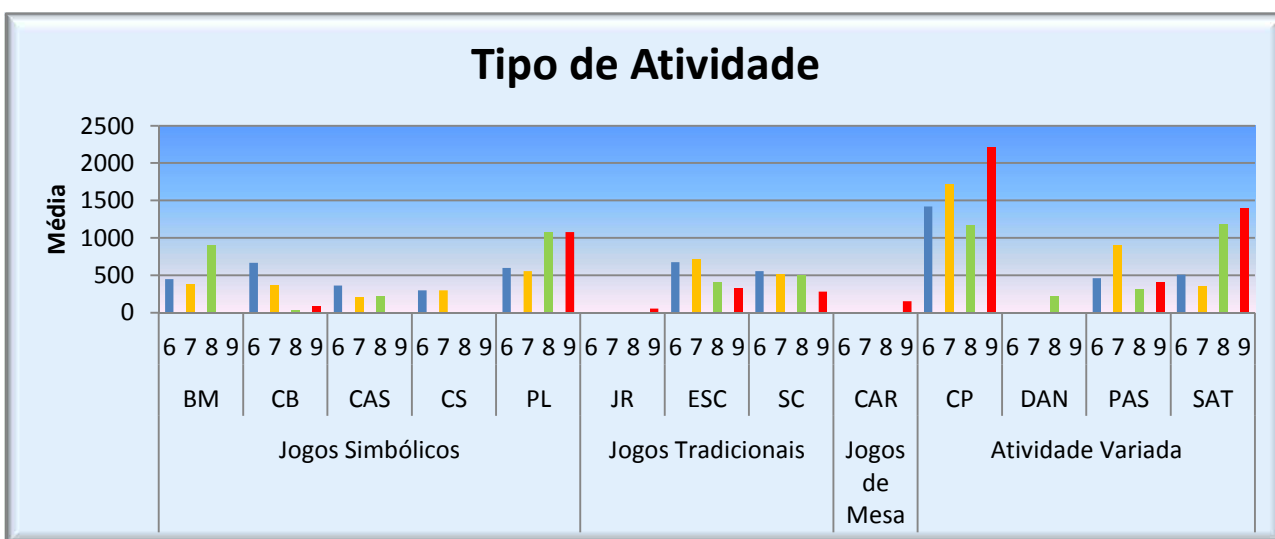


Gráfico 9 - Média do Tipo de Atividade em relação à idade.

Os dados resultantes do Gráfico 9 indicam que as crianças com 9 anos apresentam a média mais elevada na Corrida e Perseguição (CP) em relação às restantes idades.

No que concerne aos jogos Simbólicos (JS), Jogos Tradicionais (JT) e Jogos de Mesa (JM) nas idades 6, 7, 8 e 9 anos, verifica-se que existe um valor médio inferior em relação à Atividade Variada (AT-VAR). Assim, esta atividade destaca-se como podemos observar no gráfico.

Desta forma e tendo em conta um estudo realizado por Neto & Marques (2004) em que pretendiam identificar os tipos de jogos de atividade física pelas crianças no recreio escolar, concluíram em função à idade, que havia algumas diferenças entre os 6/7 anos e as de 8/9 anos nas atividades realizadas.

### 4.1.2.5. Atividade Motora Geral (AMG)

Atividade Motora Geral N=18																	
AMG		6 Anos				7 Anos				8 Anos				9 Anos			
		M	Min.	Máx.	DP	M	Min.	Máx.	DP	M	Min.	Máx.	DP	M	Min.	Máx.	DP
Manipulação	MAG	25,3	0,0	73,0	34,5	21,3	0,0	48,0	24,9	147,8	0,0	344,0	169,3	0,0	0,0	0,0	0,0
	MLC	12,8	0,0	38,0	17,9	7,8	0,0	17,0	9,0	14,0	0,0	36,0	15,9	0,0	0,0	0,0	0,0
	MAT	1,0	0,0	4,0	2,0	6,5	0,0	17,0	8,2	4,3	0,0	10,0	5,1	0,0	0,0	0,0	0,0
	MABM	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	85,5	0,0	342,0	171,0
Locomoção	SBR	48,5	0,0	130,0	62,1	60,3	0,0	139,0	71,2	75,8	7,0	114,0	47,2	30,3	4,0	64,0	26,9
	DCR	13,8	0,0	44,0	20,8	23,8	0,0	64,0	30,6	29,8	3,0	46,0	19,7	12,3	0,0	33,0	14,7
	ADR	1383,8	1319,0	1430,0	50,8	1845,8	1506,0	2187,0	327,5	1479,3	1300,0	1691,0	160,9	1765,3	1675,0	1893,0	105,3
	MCHR	3,0	0,0	7,0	3,6	7,0	0,0	20,0	9,5	0,0	0,0	0,0	0,0	3,3	0,0	9,0	3,9
	CRR	739,3	500,0	998,0	257,7	881,8	427,0	1473,0	496,8	750,5	421,0	1119,0	305,2	985,3	877,0	1134,0	111,7
	ST	35,3	0,0	60,0	26,9	43,0	19,0	76,0	27,0	14,0	4,0	32,0	13,0	49,5	9,0	76,0	32,3
	STT	95,5	22,0	130,0	49,5	150,0	64,0	343,0	131,6	135,3	82,0	238,0	70,1	117,3	61,0	190,0	55,1
	LDAN	53,0	3,0	126,0	56,3	65,0	3,0	183,0	83,0	73,3	35,0	155,0	56,3	39,3	19,0	56,0	16,9
Postural	CUR	78,8	66,0	97,0	14,6	74,5	34,0	119,0	44,2	17,0	1,0	32,0	12,8	44,5	2,0	94,0	45,0
	AGCH	103,0	71,0	151,0	38,4	78,5	58,0	96,0	18,4	95,0	69,0	116,0	20,1	129,3	31,0	236,0	90,0
	CR	23,8	9,0	47,0	16,5	20,0	0,0	43,0	22,2	12,0	0,0	31,0	14,3	11,0	0,0	25,0	12,0
	DTR	195,3	46,0	507,0	215,7	109,8	0,0	261,0	118,1	96,0	16,0	200,0	76,6	153,5	13,0	374,0	154,8
	AJR	205,3	140,0	318,0	78,1	99,0	59,0	124,0	29,5	108,3	61,0	155,0	47,6	156,0	89,0	244,0	74,4
	STR	1634,3	1001,0	2267,0	658,9	1085,5	429,0	1983,0	666,8	812,8	566,0	1314,0	346,5	937,3	757,0	1214,0	213,1
	DP	1348,8	1132,0	1745,0	280,0	1420,8	1103,0	1594,0	217,2	2135,3	1691,0	2656,0	396,7	1480,8	1102,0	1717,0	266,1

Tabela 10 - Resultados descritivos da Atividade Motora Geral (AMG) das crianças no recreio escolar segundo a idade.

Observando a tabela 10, poderemos afirmar através dos valores máximos, que as crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos, praticaram durante mais tempo o movimento de Locomoção e Postural. Porém, existem diferenças nos valores máximos para cada idade, que passamos a descrever.

Para a idade dos 6 anos verificamos o Sentar (STR) (Max= 2267,0), De Pé (DP) (Max=1745,0) e Andar (ADR) (Max=1430,0).

Nos 7 anos Andar (ADR) (Max=2187,0), Sentar (STR) (Max= 1983,0), De Pé (DP) (Max= 1594,0) e Correr (CRR) Max=1473,0).

Nos 8 anos De Pé (Dp) (Max=2656,0), Andar (ADR) (Max=1691,0), Sentar (STR) (Max=1314,0) e Correr (CRR) (Max=1119,0).

Nos 9 anos Andar (ADR) (Max=1893,0), De Pé (DP) (Max=1717,0), Sentar (STR) (Max=1214,0), Correr (CRR) (Max=1134,0).

Concluindo afirmamos que ambas as idades no recreio escolar movimentam-se maioritariamente no Andar (ADR), no padrão motor De Pé (DP) e Sentar (STR). Contudo, só as idades de 7, 8 e 9 anos movimentam-se no recreio escolar através do Correr (CRR), como nos é representado nos valores máximos.

Todos os valores mencionados anteriormente para cada subcategoria, deve-se às características do tipo de atividades que as crianças praticaram no recreio escolar.

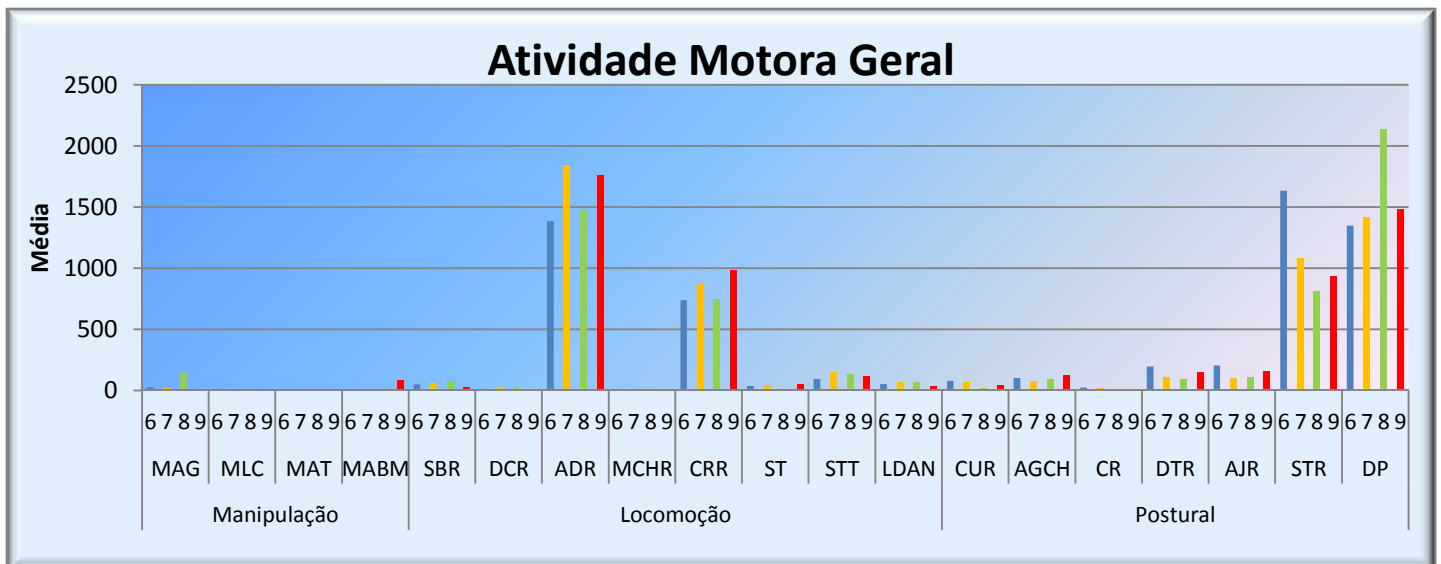


Gráfico 10 - Média da Atividade Motora Geral em relação à idade.

Os resultados médios obtidos, no gráfico 10 na Atividade Motora Geral (AMG) verifica-se que o movimento Manipulação (ação sobre os objetos), tem a média maioritariamente inferior aos movimentos de Locomoção (transporte do corpo no espaço) e Postural (Movimentos posicionados do corpo).

Na Manipulação existe evidência no Agarrar (MAG) nas crianças com 8 anos.

Na locomoção verifica-se o Andar (ADR) e o Correr (CRR) nas idades de 6,7,8 e 9 anos.

No Postural observa-se o Sentar (STR) e o De Pé (DP) em ambas as idades.

Lima et. al, (citado por Nunes 2011), realizaram um estudo com 11 meninas e 11 meninos com idade média de  $8,11 \pm 0,7$  anos e tinha como objetivo analisar e descrever o comportamento motor das crianças nas tarefas manipulativas e locomotoras, concluíram que houve um bom desempenho nas tarefas, correr, chutar e deslizar, no entanto houve menos desempenho no drible estacionário, saltar, agarrar, galopar, saltar ao pé-coxinho, saltar horizontalmente e rolar por baixo.

## 4.2. Análise Estatística dos Dados.

### 4.2.1. Análise Estatística das Variáveis em Estudo em Relação ao Género.

#### 4.2.1.1. Envolvimento Físico (EF)

Envolvimento Físico	
EF	Género
	P-Value
A	0,331**
B	0,670**
C	0,442*
D	0,506**

\* Teste Mann-Whitney \*\* Test T-Student

**Tabela 11** - Resultados estatísticos significativos do Envolvimento Físico (EF) das crianças no recreio escolar segundo o género.

Quanto aos testes realizados na tabela 11 referente ao Envolvimento Físico (EF), tendo em conta o género, a análise dos dados revela que não existem diferenças significativas.

A ocupação dos espaços tanto nas raparigas como nos rapazes são muito idênticas, assim rejeitamos a hipótese que enunciamos.

Esta situação poderá dever-se ao facto das crianças, brincarem, conversarem, passearem, cooperarem sempre juntas, por outro lado, no estudo de Alcaraz (2004), apesar de não ser um estudo igual, mas que converge no mesmo sentido, este verificou que os meninos realizavam uma ocupação e uso diferente do espaço disponível do recreio escolar e que as meninas se concentram em reduzidos espaços.

Os rapazes ocupam mais de metade do espaço disponível do que as meninas e que esta desigualdade as prejudica existindo diferenças significativas no comportamento espontâneo entre meninos e meninas.

#### 4.2.1.2. Formas de Organização (FO)

Formas de Organização	
FO	Género
	P-Value
IN	0,637**
PR	0,108**
PG	0,276**
GG	0,099**

\* Teste Mann-Whitney \*\* Test T-Student

Tabela 12 - Resultados estatísticos significativos das Formas de Organização (FO) das crianças no recreio escolar segundo o género.

Na análise dos resultados, para  $P \leq 0,05$  não existem diferenças significativas nas Formas de Organização (FO), relativamente aos géneros, logo existe evidência para rejeitar a hipótese formulada, o que significa que as crianças de ambos os géneros têm as mesmas preferências como se organizam durante o recreio.

#### 4.2.1.3. Envolvimento Social (ES)

Envolvimento Social	
ES	Género
	P-Value
AG_CF	0,234*
CV	0,048 **
DES	0,234*
COO	0,037 **
SOL	0,645*
OBS	0,186 **
O	0,721*

\* Teste Mann-Whitney \*\* Test T-Student

Tabela 13 - Resultados estatísticos significativos do Envolvimento Social (ES) das crianças no recreio escolar segundo o género.

Observando a tabela 13, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas nas subcategorias Conversar (CV) e Cooperação (COO), tendo em conta, o género.

No entanto, não existem diferenças estatisticamente significativas na Agressão: Contacto Físico (AG\_CF), Desinteressado (DES), Solitário (SOL), Observação (OBS) e Outros (O), o que significa, de uma forma geral, as crianças de 6, 7, 8 e 9 anos apresentaram envolvimento social muito semelhantes em contexto escolar.

#### 4.2.1.4. Tipo de Atividade (TA)

Tipo de Atividade		
TA		Género
		P-Value
Jogos Simbólicos	BM	0,065*
	CB	0,002*
	CAS	0,505*
	CS	0,105*
	PL	0,065*
Jogos Tradicionais	JR	0,721*
	ESC	0,589**
	SC	0,130*
Jogos de Mesa	CAR	0,798*
Atividade Variada	CP	0,556**
	DAN	0,645*
	PAS	0,003*
	SAT	0,884**

\* Teste Mann-Whitney \*\* Test T-Student

Tabela 14 - Resultados estatísticos significativos do Tipo de Atividade das crianças no recreio escolar segundo o género.

Observando os valores estatísticos, podemos constatar que o Tipo de Atividade (TA) nas subcategorias Cabeleireiro (CB) e Passear (PAS), existem diferenças estatisticamente significativas.

No que concerne aos Bombeiros (BM), Casamento (CAS), Casinhas (CS), Policias e Ladrões (PL), Jogos Rítmicos (JR), Escondidas (ESC), Saltar à Corda (SC), jogar às Cartas (CAR), Dançar (DAN) e Sem Atividade (SAT) não existem diferenças estatisticamente significativas.

Resultado diferente, mas concerne no mesmo sentido, foi encontrado o estudo de Cordazzo (2003). Este desenvolveu um estudo com 213 crianças dos 6 aos 10 anos de idade, com o objetivo de estudar o tipo de brincadeiras e as diferenças de género existentes em contexto escolar. Os resultados obtidos mostraram que em todas as idades, algumas das brincadeiras exigiam coordenação motora, como os jogos eletrónicos e os jogos do faz-de-conta. As brincadeiras estereotipadas foram mais relevantes entre os meninos de 6 a 8 anos de idade. Nas meninas a diversidade de brincadeiras diminuem entre os 9 e 10 anos de idade. As brincadeiras consideradas femininas foram: amarelinha, boneca, cabeleireiro, casinha e maquilhagem; as brincadeiras consideradas masculinas foram: futebol, carrinho, pião; polícia e ladrão, caçador, bonecos-de-guerra.

Concluiu que a brincadeira está presente principalmente nos períodos de intervalo das aulas e é nestes períodos que as brincadeiras aparecem com mais intensidade, sendo encontradas algumas diferenças no que se refere no género.

## 4.2.1.5. Atividade Motora Geral (AMG)

Atividade Motora Geral		
AMG		Género
		P-Value
Manipulação	MAG	0,065*
	MLC	0,038*
	MAT	0,195*
	MABM	0,721*
Locomoção	SBR	0,005*
	DCR	0,007*
	ADR	0,428**
	MCHR	0,065*
	CRR	0,001**
	ST	0,101**
	STT	0,050*
LDAN	0,003*	
Postural	CUR	0,444**
	AGCH	0,878**
	CR	0,001**
	DTR	0,000*
	AJR	0,141**
	STR	0,050*
	DP	0,639**

\* Teste Mann-Whitney \*\* Test T-Student

Tabela 15 - Resultados estatísticos significativos da Atividade Motora Geral (AMG) das crianças no recreio escolar segundo o género.

Analisando os valores estatísticos, constatamos que a Atividade Motora Geral, nomeadamente nas subcategorias Lançar (MLC) e Subir (SBR), Descer (DCR), Correr (CRR), Saltitar (STT) e Dança (LDAN) Cair (CR), Deitar (DTR) e Sentar (STR), se verificam diferenças estatisticamente significativa ao nível do género das crianças. Logo significa que os comportamentos motores das crianças dos géneros femininos e masculinos foram diferentes no recreio escolar. Relativamente às restantes subcategorias não existem diferenças estatisticamente significativas no género das crianças. Apesar de não ser um estudo igual, mas que concorre no mesmo sentido, Lever (1978) no que se refere ao conteúdo motor, verificou que existem diferenças significativas entre os sexos com maior predomínio das raparigas nas habilidades locomotoras de estabilidade e equilíbrio, como saltar e saltitar, enquanto os rapazes dominam o correr, saltar, lançar e pontapear.

## 4.2.2. Análise Estatística das Variáveis em Estudo em Relação à Idade.

### 4.2.2.1. Envolvimento Físico (EF) em Relação à Idade.

Envolvimento Físico	
EF	Idade - 6 aos 9 anos
	P-Value
A	0,083**
B	0,004**
C	0,094*
D	0,084**

\* Teste Kruskal-Wallis \*\* Anova

Tabela 16 - Resultados estatísticos significativos do Envolvimento Físico (EF) das crianças no recreio escolar em relação à idade.

No âmbito do Envolvimento Físico (EF), constata-se que no Espaço B existe diferenças estatisticamente significativas ao nível das idades das crianças. Para verificar essas diferenças significativas nas idades, recorreremos a outro teste estatístico (comparação múltipla). As idades que verificamos as diferenças estatisticamente significativas foram 6 e 7 anos ( $P=0,023$ ), 6 e 9 anos ( $P=0,029$ ), 7 e 8 anos ( $P=0,018$ ), 8 e 9 anos ( $P= 0,022$ ). Assim, permite-nos concluir que as preferências das crianças em relação às restantes idades são semelhantes relativamente à ocupação dos Espaços A, C e D.

### 4.2.2.2. Formas de Organização (FO)

Formas de Organização	
FO	Idade - 6 aos 9 anos
	P-Value
IN	0,902**
PR	0,701**
PG	0,224**
GG	0,114**

\* Teste Kruskal-Wallis \*\* Anova

Tabela 17 - Resultados estatísticos significativos das Formas de Organização (FO) das crianças no recreio escolar em relação à idade.

Os dados estatísticos que observamos na tabela 17, mostram-nos que não existem diferenças significativas na Forma de Organização (FO) das crianças em relação à idade, logo rejeitamos a nossa hipótese formulada. Por conseguinte, os dados demonstram que as crianças de todas as idades têm as mesmas preferências na forma como se organizam no recreio. As crianças aproveitam o tempo de recreio para aprofundar as suas inter-relações com outras crianças.

#### 4.2.2.3. Envolvimento Social (ES)

Envolvimento Social	
ES	Idade - 6 aos 9 anos
	P-Value
AG_CF	0,243*
CV	0,492**
DES	0,081*
COO	0,437**
SOL	0,771*
OBS	0,104**
O	0,392*

\* Teste Kruskal-Wallis \*\* Anova

Tabela 18 - Resultados estatísticos significativos do Envolvimento Social (ES) das crianças no recreio escolar em relação à idade.

No que diz respeito à tabela 18, os resultados estatísticos indicam-nos que não existe diferenças estatisticamente significativas no Envolvimento Social (ES), tendo em conta, as idades das crianças, assim rejeitamos a nossa hipótese enunciada, o que significa, de uma forma geral, as crianças de ambas as idades apresentaram envolvimento social muito semelhantes no recreio escolar.

#### 4.2.2.4. Tipo de Atividade

Tipo de Atividade		
TA		Idade - 6 aos 9 anos
		P-Value
Jogos Simbólicos	BM	0,104*
	CB	0,620*
	CAS	0,017*
	CS	0,180*
	PL	0,382*
Jogos Tradicionais	JR	0,392*
	ESC	0,221**
	SC	0,578*
Jogos de Mesa	CAR	0,017*
Atividade Variada	CP	0,003**
	DAN	0,005*
	PAS	0,893*
	SAT	0,011**

\* Teste Kruskal-Wallis \*\* Anova

Tabela 19 - Resultados estatísticos significativos do Tipo de Atividade das crianças no recreio escolar em relação à idade.

Observando os dados estatísticos no Tipo de Atividade (TA) constata-se que nas subcategorias Casamento (CAS), Cartas (CAR), Corrida e Perseguição (CP), Dançar (DAN) e Sem Atividade (SAT) existem diferenças estatisticamente significativas para  $P \leq 0,05$ .

No entanto através do teste estatístico constatamos ainda que existem diferenças estatisticamente significativas em relação às idades das crianças.

Assim, observa-se nas idades 6 e 9 anos (P=0,003) para a subcategoria Casamento (CAS).

Nos 6 e 9 anos (P=0,018) 7 e 9 (P=0,018) 8 e 9 (P=0,018) para a subcategoria Cartas (CAR).

Segundo a Corrida e Perseguição (CP) nos 6 e 9 anos (P=0,017), 8 e 9 anos (P=0,002).

O Dançar (DAN) 6 e 8 anos (P=0,000), 7 e 8 anos (P=0,000), 8 e 9 anos (P=0,000).

Para Sem Atividade (SAT) 6 e 9 anos (P=0,048), 7 e 9 anos (0,019).

Contudo, não existem diferenças estatisticamente significativas no jogo do Bombeiro (BM), Cabeleireiro (CB), Casinhas (CS), Polícia e Ladrões (PL), Jogos Rítmicos (JR), Escondidas (ESC), Saltar à Corda (SC) e Passear (PAS), logo as crianças de ambas as idades, têm interesses semelhantes para estas subcategorias.

Estes dados não são concordantes com o estudo de Boulton (1992) onde estudou as diferenças entre os comportamentos de crianças de idades e sexos diferentes no recreio. As conclusões demonstraram que as crianças mais pequenas passam mais tempo em atividades sociais (47,5%) do que em jogos de regras (22,2%), as mais velhas preferem os jogos de regras (48%) e jogos sociais (43,5%); são as meninas que passam mais tempo em atividades sociais, os meninos e as crianças mais novas passam mais tempo sozinhos.

#### 4.2.2.5. Atividade Motora Geral (AMG)

Atividade Motora Geral		
AMG		Idade - 6 aos 9 anos
		P-Value
Manipulação	MAG	0,205*
	MLC	0,274*
	MAT	0,318*
	MABM	0,392*
Locomoção	SBR	0,714*
	DCR	0,646*
	ADR	0,014**
	MCHR	0,286*
	CRR	0,675**
	ST	0,282**
	STT	0,977*
	LDAN	0,807*
Postural	CUR	0,070**
	AGCH	0,667*
	CR	0,657**
	DTR	0,897*
	AJR	0,101**
	STR	0,231*
	DP	0,010**

\* Teste Kruskal-Wallis \*\* Anova

Tabela 20 - Resultados estatísticos significativos da Atividade Motora Geral (AMG) das crianças no recreio escolar em relação à idade.

No âmbito da Atividade Motora Geral (ATM), o movimento Andar (ADR) e o padrão motor De Pé (DP) verifica-se diferenças estatisticamente significativas ao nível das idades das crianças.

Através do teste estatístico, podemos afirmar que há diferenças estaticamente significativas nas crianças com idades de 6 e 7anos (P=0,023) no movimento Andar (ADR) e De Pé

nas idades 6 e 8 anos ( $P=0,013$ ), 7 e 8 anos ( $P=0,024$ ) e 8 e 9 anos ( $P=0,039$ ). Assim, de um modo geral, as crianças realizaram comportamentos diferentes nas idades referidas anteriormente.

Contudo, constata-se que no movimento Manipulação, Locomoção nomeadamente, no Subir (SBR), Descer (DCR), Marchar (MCHR), Correr (CRR), Saltar (ST), Saltitar (STT), Dançar (LDAN) e no Postural o Agachamento (AGCH), cair (CR), Deitar (DTR), Ajoelhar (AJR) e Sentar (STR) não existem diferenças estaticamente significativas, significa que os comportamentos motores das crianças de ambas as idades foram idênticos.

Estes resultados não são concordantes com o estudo realizado por Silva (1992), em que o objetivo era verificar qual a influência de diferentes densidades do espaço físico (baixa, média e alta) no comportamento motor em crianças 7 e 9 anos, em situação de jogo de futebol e em atividade “livre”. Este, concluiu que na atividade motora e, na sua generalidade, o grupo de 7 anos obteve sempre valores mais elevados nas atividades motoras sem bola (andar, correr, saltar e saltitar), quanto ao desempenho, exceto na atividade motora com bola e pontapear.

## 5. Conclusão

Tudo o que envolve o recreio escolar tem um papel fundamental no desenvolvimento emocional, cognitivo, social e motor. De facto, através do brincar, a criança vai-se familiarizando com as regras sociais e tomando contacto com experiências novas: ela explora, pesquisa, experimenta e aprende.

Os resultados obtidos, considerando os objetivos deste estudo, apesar de analisados separadamente, estão interligados e influenciam-se uns aos outros. Após uma análise dos resultados nesta presente investigação, podemos afirmar as seguintes conclusões:

**Envolvimento Físico** – Os resultados descritivos por género ou idade, mostra-nos que as crianças preferem o Espaço A, para as suas brincadeiras e jogos. Este espaço poderá ter sido o preferido, porque tem um piso de borracha (logo tornava-se confortável para as suas atividades), um escorrega e dois bonecos de molas (onde as crianças idealizavam as suas brincadeiras e jogos), verificou-se através das observações que as crianças usavam o escorrega, para jogar aos Bombeiros, Polícias e Ladrões e nos bonecos de molas imaginavam que era uma mota para fugir da polícia. Estatisticamente constatou-se, tendo em conta, o género que não existe diferenças estatisticamente significativas logo existe evidência para rejeitar a hipótese formulada, porém relativamente à idade, verificou-se que no Espaço B existia diferenças estatisticamente significativas nas idades 6 e 7 anos, 6 e 9 anos, 7 e 8 anos e 8 e 9 anos.

**Formas de Organização** – As raparigas e os rapazes de todas as idades em estudo socializaram-se maioritariamente em Grande Grupo (atividade em grupo de cinco ou mais crianças) como verificou-se nos resultados. Os dados estatísticos que observamos mostram-nos que não existem diferenças estatisticamente significativas das crianças em relação à idade e género, logo rejeitamos a nossa hipótese formulada. Esta situação significa que as crianças não gostam de brincar sozinhas. Estas aproveitam o tempo de recreio para criar inter-relações com os colegas de ambos os géneros e idades. Os mais novos aprendem com os mais velhos e vice-versa.

**Envolvimento Social** – Nesta dimensão observou-se que as crianças de ambos os géneros e de todas as idades, interagiram socialmente, expressaram e negociaram as suas ideias de forma mutuamente aceitável (cooperação). Pelas observações, verificamos que as crianças enquanto brincam ou jogam, não se agredem verbalmente ou fisicamente, o que nos deixou satisfeitos, no entanto não é a realidade de alguns recreios, isto é, cada vez mais as crianças, trocam insultos entre si, chegando mesmo a agredirem-se mutuamente. No que concerne aos dados estatísticos, constatamos que relativamente ao género existe diferenças estatisticamente significativas nas subcategorias cooperação e conversar. No que diz respeito à idade, não existem diferenças estatisticamente significativas.

**Tipo de Atividade** – No que diz respeito ao tipo de atividade as crianças por género e idade, preferiram a atividade variada, nomeadamente a corrida e perseguição. Este tipo de atividade permite à criança correr, tocar, agarrar com intenção de apanhar os colegas. Através das observações, constatamos que esta atividade poderá ter sido a preferida, devido às socializações entre os géneros e as várias idades. Em relação à estatística, poderemos afirmar que existem diferenças estatisticamente significativas nos jogos simbólicos nomeadamente a subcategoria casamento e na atividade variada o passear, tendo em conta o género. Nas idades averiguou-se que existem diferenças estatisticamente significativas, nas subcategorias casamento (6 e 9 anos), corrida e perseguição (6 e 9 anos, 7 e 9 anos, 8 e 9 anos), dançar (6 e 8 anos, 7 e 8 anos, 8 e 9 anos) e sem atividade (6 e 9 anos, 7 e 9 anos).

**Atividade Motora Geral** – Com os resultados obtidos, podemos afirmar que as atividades motoras gerais mais praticadas pelas crianças ao nível da atividade de locomoção foram os movimentos andar e correr e na postural o padrão motor de pé e o sentar, ambos os géneros e idades.

A nível estatístico, a atividade de manipulação, particularmente, os movimentos lançar, na locomoção subir, descer, correr, saltitar, dançar, e na postural cair, deitar e sentar, existem diferenças estatisticamente significativas ao nível do género das crianças.

Relativamente às idades na atividade de locomoção o movimento andar (6 e 7 anos) e a atividade postural o padrão motor de pé (6 e 8 anos, 7 e 8 anos, 8 e 9 anos), verificou-se diferenças estatisticamente significativas.

Porém constatou-se que na atividade de manipulação (agarrar, atirar e movimentos alternados de braços e mãos), a atividade de locomoção (subir, descer, marchar, correr, saltar, saltitar, dançar) e na atividade postural (agachamento, cair, deitar, ajoelhar, sentar) não existem diferenças estaticamente significativas, ambos os géneros e as idades.

Em função das conclusões, os procedimentos metodológicos por que optámos, os quais estão associados a determinadas técnicas e instrumentos, permitiram atingir os objetivos que definimos. A observação direta e sistemática dos dados que apresentámos, permitiram abordar o problema relativamente aos comportamentos das crianças em contexto escolar, como se envolvem, movimentam naquele local e que atividades desenvolvem.

## 5.1. Sugestões para Futuros Estudos

Dado como findo o processo de investigação, são reveladas, outras possibilidades de estudo que podem crescer e ganhar corpo, outras afinidades pertinentes, realçadas na observação, emanadas das leituras cruciais, tornando indispensável a sua revelação como matéria de reflexão e análise:

- ✓ Seria pertinente pensar e concretizar outras observações diretas e sistemáticas em contexto escolar.

- ✓ Realizar estudos no âmbito da observação dos recreios escolares, tendo em comparação Portugal com outros Países da União Europeia.

- ✓ Em futuros estudos relacionar o desenvolvimento motor e a qualidade do espaço de jogo.

- ✓ Recomendamos que se realizem estudos, na caracterização da tipologia de espaços e equipamentos em relação às formas de exploração lúdica e motora das crianças.

- ✓ Seria interessante, realizar estudos de observação sobre a estimulação motora e lúdica dentro de casa, tendo em conta, as atitudes parentais e fora de casa, em relação aos espaços de jogo ao ar livre.

- ✓ E também, analisar e explorar a importância do meio natural ou espaços desestruturados existentes na cidade, como palcos intermediários para o desenvolvimento do jogo espontâneo e atividade física livre, em crianças de várias idades.

## 6. Limitações do estudo

Uma das limitações encontradas foi a quase inexistência de estudos sobre a observação direta e sistemática dos comportamentos motores e sociais em crianças do 1ºCiclo no recreio escolar e em situação de atividade livre que permitam estabelecer comparações.

A observação do recreio da escola esteve sujeita a imprevistos como, à interrupção das filmagens devido à ausência de algumas crianças em estudo e às más condições climatéricas.

Por outro lado, a dificuldade na medição de comportamentos e quantificação dos dados (tempo), pois o estudo do desenvolvimento humano apresenta-se como um fenómeno complexo e global.

## Referências Bibliográficas<sup>2</sup>

- Alcaraz, R. (2004). Comportamiento Motor Espontáneo en el Patio del Recreio Escolar. Análises de las Diferencias por Género em un Grupo Escolares de 8-9 años. Dissertação apresentada com viata à obtenção do Grau de Doutor. Facultad de Ciencias de la Actividade Física Y del Desporte. INEF, Madrid.
- Aragón, M. (2006). Manual de Psicomotricidad. Madrid Ediciones Pirámide.
- Argyle, M., Furnham, A., Graham, A. (1981). Social situations. London: Cambridge University Press.
- Avô, A. (1997). O Desenvolvimento da Criança. Lisboa: Texto Editora.
- Bairrão, J. (1991). A Perspectiva Ecológica em Psicologia em Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Acedido a 15 de Junho de 2012, de [http://sigarra.up.pt/fpceup/publs\\_pesquisa.FormView?P\\_ID=70534](http://sigarra.up.pt/fpceup/publs_pesquisa.FormView?P_ID=70534).
- Barker, G., Wright, F. (1954). Midwest and its children. The psychological ecology of an American town. New York: Evanston.
- Barker, G. (1968). Ecological Psychology. Stanford University Press. Standford, Califórnia.
- Bertalanffy, L. (1977). Teoria dos Sistemas. Petrópolis.
- Boulton, M. (1992). Participation in Playground Activities at Middle School. In Educational Research. Vol, 34, (3) (pp.167-182).
- Boulton, M., Smith, P. (1993). Ethic, Gender Partner and Activity Preferences in Mixed-Race Schools in the U.K.: Playground Observations. In: C.H. Hart (Ed.) Children an Playgrounds: Research Perspectives and Applications. Albany: Sunny, (pp.210-237).
- Blurton, N. (1974). Ethology and early socialisation. In Martin P.M. Richards. The integration of a child into a social world. Cambridge University Press.
- Brito, P. (2005). Observação Directa e Sistemática do Comportamento (3ªEd.). Lisboa: Edições FMH.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The Effects of Tradicional Playground Equipment on Preschool Children's Dyadic Play Interaction. In Gary Alan Fine (Ed.). Meaningful Play, Playful Meaning, Vol. II, (pp.101-109). Champaign: Human Kinetics.
- Bronfenbrenner, U. (2002). A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados, Porto Alegre, Artes Médicas.
- Calafate, L. (1994). A Etologia da Criança: Uma Perspectiva Descritiva do Comportamento do Homem. Revista Bimestral O Professor, 39 (3). (pp.63 - 74).
- Campbell, S., Frost, J. (1985). The effects of Playgroun Type on the Cognitive and Social Play Behaviors of Grade two Children. In: Frost, J., Sunderlin, S. (Eds.), When Children Play. Wheaton, MD:ACEI., (pp.81-88).
- Carmichael, L. (1976). Manual de Psicologia: Bases Biológicas do Desenvolvimento. Organização P.H Mussen. (Ed.). Vol1.
- Carneiro, C., Bindé, J. (1997). A Psicologia e o estudo dos acontecimentos da vida Diária. Estudos de Psicologia, 2, (pp.277-285).
- Castellão, T. (n/d). Princípios de Psicologia - 10.º / 11.º Anos (4ªEd.). Lisboa: Editora Plátano, SA.

---

<sup>2</sup> De acordo com o estilo APA – American Psychological Association 2009

- Carvalho, A., Guimarães, M. (2002). Desenvolvimento da Criança de 0 a 6 anos: Natureza e Cultura em Interação. In Carvalho, A., Salles, F., Guimarães, M. (Orgs). Desenvolvimento e Aprendizagem, 31-50. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Cislaghi, K. (2002). O Recreio Escolar e as Expectativas das Crianças. Tese de Mestrado. Não publicada. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Compassi, V. (2002). As Brincadeiras e Jogos Tradicionais de Outros Tempos. *Mneme - Revista Virtual de Humanidades*, 5.
- Conceição, A., Nogueira, S. (2004). Brincadeiras e Jogos Tradicionais de Outros Tempos. *Mneme - Revista Virtual de Humanidades*, 5.
- Connolly, J. (1986). A Perspective on Motor Development. In, Wade, M., Whiting, H. (Ed.). *Motor Development in Children: Aspect of Motor Control and Coordination*. Dordrecht, Martinus Nijhoff.
- Connor, J., Serbin, L. (1977). Behaviourally base masculine - and Feminine - Activity - Preference Scales for Preschoolers: Correlates with Other Classrooms Behaviours and Cognitive Test. *Chil Development*, 48, (pp.1411-1416).
- Cordazzo, S. (2003). Caracterização das Brincadeiras de Crianças em Idades Escolar. Tese de Mestrado. Universidade Federal. Acedido em 25 de Junho de 2012 [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722008000300004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722008000300004&script=sci_arttext).
- Couto, M. (2011). O Recreio Escolar como o Promotor de Atividade Física: Um Estudo com Crianças do 1ºCiclo. Tese de Mestrado, Universidade do Minho.
- Craidy, C., Kaercher, G. (2001). *Educação Infantil: Pra que te Quero?* Porto Alegre: Editora Artmed.
- Crespo, A. (1972). Técnicas de Observação Sistemática. Tese de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Dutton, R. (1995). *Linical Reasoning in Physical Disabilities*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Delmine, R., Vermeulen, S. (1992). *Desenvolvimento Psicológico da Criança (1ªEd.)*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Eckert, M. (1993). *Desenvolvimento Motor. (3ª Ed.)*. Monole.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1974). *Etologia. Introducción al Estudio Comparado del Comportamiento*. Ediciones Omega, S.A., Barcelona.
- Estevan, R., Blasi, C. (1996). *Contextos de Desarrollo Psicológico y Educación*. Edições Aljibe.
- Fachada, O. (2003). *Psicologia das Relações Interpessoais. (1ªEd.)*. Lisboa: Edições Rumo.
- Flinchum, B. (1981). *Desenvolvimento Motor da Criança*. Florida. Interamerican.
- Freitas, L. (2006). Resenha: *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática*. *Psicologia: Teorias e Pesquisa*, 22, (pp.251-252).
- Ford, H., Lerner, M. (1992). *Developmental Systems Theory: Na Integrative APPROACH*. Washington, Sage Publications Inc.
- Frost, J. (1992). *Play and Playscapes*. Albany, NY: Delmar.
- Gabbard, C. (1992). *Lifelong Motor Development (1ªEd.)*. Brow & Benchwark.
- Gabbard, C. (1996). *Lifelong Motor Development (2ªEd.)*. Brow & Benchwark.

- Gallahue, D. (1993). Motor Development and Movement Skill Acquisition in Early Childhood education. In B. Spodek (Ed.). Handbook of Research on the Education of Young Children, (P.24-41). New York: Macmillan Publishing Company.
- Gallahue, D., Ozmun, J. (2003). Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos (2ª Ed. Brasileira.). São Paulo: Editora Phorte.
- Goldberg, C., Sant, A. (1999). Normal Motor Development. In: Tecklin, J. (Ed). Pediatric Physical Therapy (3ªEd.). Philadelphia.
- Guedes, G. (1965). Jogos Tradicionais Portugueses - O seu Interesse Pedagógico em Educação Física. Instituto Nacional de Educação Física.
- Guedes, G. (2001). Aprendizagem Motora: Problemas e Contextos. Lisboa: Edições FMH (PP.223-264).
- Guedes, G. (2007). O Jogo e a Criança. In Krebs, R., Neto, C. (Eds.). Tópicos em Desenvolvimento Motor na Infância e Adolescência. Editora LECSU. Rio de Janeiro (pp.68-90).
- Gump, V. (1987). Scholl and Classroom Environments, in Stokols, D., Altman, I (Eds.). Handbook of Environmental Psychology, vol I, New York, John Wiley and Sons.
- Hartup, W. (1996). The Company They Keep: Friendships and Their Developmental Significance. Child Development, 67, (pp.1-13).
- Haywood, K. (1993). life Span Motor Development, (3ªEd.). Human Kinetics.
- Hermán, V., Cervantes, C. (2005). Utilización de Los Recreos como Espacios Educativos. Acedido em 3 de Julho de 2012. <http://www.efdeportes.com/efd80/recreos.htm>.
- Hutt, S., Hutt C. (1974). Observação Direta e Medida do Comportamento Pedagógica e Universitárias Lda (Ed.) São Paulo.
- Holper, C. (1983). Educação e Desenvolvimento Social da Criança. Coimbra. Livraria Almedina.
- Huizinga, J. (2000). Homo Ludens - Vom Unprung der Kultur im Spiel. (4ªEd.). São Paulo: Editora Perspectiva S.A.
- King, N. (1987). Researching Play in Schools. In Gary Alan Fine (Ed). Meaningful Play, Playful Meaning, Vol. II, (99. 85-99). Champaign: Human Kinetics.
- Krebs, R. (1995). Urie Bronfenbrenner A Ecologia do Desenvolvimento Humano. Lisboa: Edições FMH.
- Krebs, R. (1995). Desenvolvimento Humano Teorias e Estudos (Ed.). Santa Maria: Casa Editorial.
- Kooij, R. (2003). O jogo da Criança. In Carlos Neto (Ed). Jogo & Desenvolvimento da Criança. (pp.32-56). Lisboa: Edições FMH.
- Leitão, F. (2003). Símbolo e Actividade Lúdica. In Carlos Neto (Ed). Jogo & Desenvolvimento da Criança. (pp.57-70). Lisboa: Edições FMH.
- Le Boulch, J. (1987). Educação Psicomotora: A Psicocinética na Idade Escolar. Porto Alegre. Editora: Artes Médicas.
- Lever, J. (1978). Sex Differences in the Games Children Play. Social Problems, 23 (pp.478-487).
- Lewontin, C. (1977). Genes, Ambiente e Organismo. In Silvers. R. B. (org). Histórias Esquecidas da Ciência. Rio de Janeiro. Paz e Terra (Ed.). (pp.93-110).

- Libório, O., Portugal, G. (2001). Perspetivas de Educadores e Crianças sobre o Jogo (Brincadeira) no Contexto Educacional do Jardim de Infância. In Planchard, E. Revista Portuguesa de Pedagogia 35 (3) (pp.81-100). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Lopes, V. (1998). Desenvolvimento Motor: Indicadores Bioculturais e Somáticos do Rendimento Motor em Crianças de 5/6 anos. Tese de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Lopes, L. (2006). Actividade física, recreio escolar e desenvolvimento motor. Estudo exploratório em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação apresentada a prova de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Machado, Z. (2008). A criança, a cidade e os espaços de jogo: Estudo da Independência de Mobilidade, Rotinas de Vida Cotidiana e Percepção do Espaço Urbano em Crianças de 10 e 12 anos de Idade. Tese de Mestrado. Não Publicada. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Marques, A. (2000). Espaço de Jogo e Desenvolvimento da Criança: Estudo da Variação de Recreios Escolares e os Comportamentos Anti-Sociais em Crianças do 1º Ciclo. Tese de Mestrado. Não Publicada. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Marques, A., Neto, C. (2002). As características dos recreios escolares e os comportamentos Anti-Sociais em Crianças do 1ºCiclo. In Krebs, R., Burgos, M. Jogo, Educação e Trabalho: Processos Proximais de Desenvolvimento. Revista Cinergis V.2 (2) (PP.1-234).
- Marques, A. (2006). Jogo de Luta e Bullying no Recreio Escolar. Dissertação apresentada com vista à obtenção do Grau de Doutor. Não Publicada Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Matos, D. (1995). A Actividade Lúdica de Crianças dos 8 aos 12 anos, Residentes em dois Meios Urbanos Distintos: Alverca do Ribatejo e Figueira da Foz. Tese de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Manoel, E., Connolly, K. (1997). Variability and Stability in the Development of Skilled Action. In Connolly, C., Forssberg, H. (Ed.). Neuropsychology and Neuropsychology of Motor Development. London.
- Manoel, E. (1999). A Dinâmica do Estudo do Comportamento Motor. Ver. Paul. Educ. Fís. São Paulo, 13. (pp.52-61).
- Maroco, J. (2007). Análise Estatística com a Utilização do SPSS. (3ªEd.). Lisboa: Silabo.
- McGrew, C. (1972). An Ethological Study of Children's Behavior. New York: Academic Press.
- Mesquita, A. (2010). Actividades Lúdicas das Crianças do 1ºC.E.B no Recreio Escolar e a sua Importância para a Actividade Física, Segundo o Género e o IMC. Tese de Mestrado, Universidade do Porto.
- Miller-Johnson, S., Coie, D., Maumary-Gremaud, A., Bierman, K. (2002). Peer Rejection and Agression and Early Starter Models of Conduct Disorder. Journal of Abnormal Child Psychology, 54, (pp.345-356).
- Nave, L. (2010). A Criança, o Meio e o Perfil Psicomotor. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação de Castelo Branco.
- Neto, C. (1984). Motricidade Infantil e Contexto Social. Suas Implicações na Organização do Ensino. Revista Horizonte, 1, (pp.8-17).
- Neto, C. (1999). Krebs, R., Copetti, F., Beltrame, T. Ustra, M. (1999). Perspectivas para o Desenvolvimento Infantil. Santa Maria: Edições SIEC.

- Neto, C. (2003). Jogo e Desenvolvimento da Criança. In Carlos Neto (Ed). Jogo & Desenvolvimento da Criança. (pp.5-9). Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C. (2003). Tempo e Espaço de Jogo para a Criança: Rotinas e Mudanças Sociais. In Carlos Neto (Ed). Jogo & Desenvolvimento da Criança. (pp.10-22). Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C., Marques, A. (2004). A mudança de Competências Motoras na Criança Moderna: A importância do Jogo de Actividade Física. In Barreiros, J., Godinho M.; Melo F., Neto C. (Eds.). Desenvolvimento e Aprendizagem. Perspectivas Cruzadas. Lisboa: Edições FMH.
- Nunes, T. (2011). A realização de actividade física no jardim-de infância, em crianças de 5 anos e o desenvolvimento motor ao nível das habilidades de locomoção. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação de Castelo Branco.
- Oliveira, A. (2002). Padrões Motores fundamentais: Implicações na Educação Física Infantil. *Interação*, 6, (pp.37-42). ISEd
- Papalia, D., Olds, S. (1998). *Desenvolvimento Humano*. (7ªed). São Paulo: Editora Artmed.
- Papalia, D., Olds, S., Feldman, R. (2001) *O Mundo da Criança*. (8ªed). Portugal: Editora McGraw-Hill.
- Pellegrini, A. (1988). Elementary Scholl Children´s Rough-and-Tumble Play and Social Competence. *Developmental Psychology*, 24 (pp.802-806).
- Pellegrini, A. (1995). Scholl Recess and Playground Behaviour - Educational e Developmental Roles. New York, Albany: Suny.
- Pellegrini, A. (1996). *Observing Children in Their Natural Worlds: A Methodological Primer*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Pellegrini, A., Neto, S., Benites, L., Veiga, M., Motta, A. (2005). O Comportamento Motor no Processo de Escolarização e a Formação de Professores de Educação Básica. *Revista Digital*, 81. Buenos Aires.
- Pellegrini, A., Smith, P. (1993). School recess: Implications for education and development. *Educational Research*, 63(1), (pp.51-67).
- Pereira, A., Neto, C., Smith, P. (2003). Os Espaços de Recreio e a Prevenção do “Bullying” na Escola. In Neto, C. (Ed.). *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (pp.178-205). Lisboa: Edições FMH.
- Pereira, A. (2006) *Guia Prático de Utilização do SPSS - Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia* (6ªEd.). Edições Sílabo, Lda.
- Peres, C., Serrano, J., Cunha, A. (2009). *Desenvolvimento Infantil e Habilidades Motoras*. Viseu: Vislis Editores.
- Perez, L. (1987). *Desarrollo Motor Y Actividades Fisicas*. Madrid: Editorial Deportiva.
- Perrotti, C., Manoel, J. (2001). Uma Visão Epigenética do Desenvolvimento Motor. *Revista Brasília Ciência e Movimento*, 9, (pp.77-82). Brasília.
- Pessanha, A. (2001). *Actividade lúdica Associada à literacia*. (1ªEd.). Instituto de Inovação Educacional.
- Pessanha, A. (2003) *Actividade lúdica Associada à literacia*. In Carlos Neto (Ed). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. (pp.151-169). Lisboa: Edições FMH.
- Petrica, J. (2003). *A Formação de Professores de Educação Física, Análise da dimensão visível e invisível do ensino em função de modelos distintos de preparação para a prática*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Trás dos Montes Vol.1, (pp.219). Vila Real.

- Piaget, J. (1972). Os Estágios do Desenvolvimento Intelectual da Criança e do Adolescente. Rio de Janeiro: Forense.
- Pissara, S., Afonso, A., Sacramento, S. (2004) Actividades Lúdicas, Interculturalidade e Género no Recreio Escolar. In: Revista do Departamento de Educação Física e Artística da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, nº5, (pp.97-109).
- Pomar, C. (1997). Actividade Física e Estereótipos de Género. Tese de Mestrado. Não Publicada. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Pomar, C., Neto, C. (2003). Percepção da Apropriação e do Desempenho Motor de Género em Atividades Lúdico-Motoras. In Carlos Neto (Ed). Jogo & Desenvolvimento da Criança. (pp.178-205). Lisboa: Edições FMH.
- Portugal, G. (1992). Perspectiva Ecológica do Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner. Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Portugal, O. (2001). Perspetivas de Educadores e Crianças sobre o Jogo (Brincadeira) no Contexto Educacional do Jardim de Infância. Revista Portuguesa de Pedagogia, 35 (3). (pp.81 - 100).
- Ramalho, M. (1995). O Comportamento Motor da Criança Pré-Escolares. In Krebs, R. (Ed.). Desenvolvimento Humano: Teorias e Estudos. Lisboa: Edições FMH.
- Romão, P., Pais, S. (2004). Manual de Educação Física 10º/11º/12º. Anos. Edições Porto Editora.
- Samulski, D. (2003). Educação por Meio do Movimento e do Jogo. In Carlos Neto (Ed). Jogo & Desenvolvimento da Criança. (pp.226-237) Lisboa: Edições FMH.
- Sager, F., Sparg, T., Roazzi, A., Martins, F. (2003). A Avaliação da Interação de Crianças em Pátios de Escolas Infantis: Uma Abordagem da Psicologia Ambiental. Psicologia: Reflexão e Crítica, 16 (1), (pp.203-215).
- Saraiva, L., Barreiros, J. (2008) Determinantes Biossociais do Desenvolvimento Motor Infantil numa Perspetiva Ecológica. In Catela, D., Barreiros, J. (Eds.). Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança. Rio Maior: Edições ESDRM.
- Serra, M. (1992). Desenvolvimento Motor Jogo e Contexto Cultural: Estudo Comparativo da Actividade Lúdica do Comportamento Motor de Três Grupos de Crianças com 6,7,8 e 9 Anos Pertencentes a Meios Socioculturais Diferenciados. Tese de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Serra, P. (1997). Espaços de Jogo Infantil-Recreio: Projecto de Alteração de um Espaço de Recreio Escolar". In Revista Horizonte. Vol14, nº79, (pp.21-28).
- Serrano, J. (1996). Envolvimento Social e Desenvolvimento da Criança: Estudo das Rotinas de Vida Diária das Crianças com Idades Compreendidas entre o 7 e os 10 anos nos Meios Rural e Urbano. Tese de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Shummway-Cook, A., Woolacott, M. (2003). Controlo Motor. Teorias e Aplicações. (2ªEd.). Editora Manole Lda. Brasil.
- Silva, M. (1992). Espaço Físico e Motricidade Infantil, Estudo da Influência da Densidade de Espaço no Comportamento Motor e Interactivo em Crianças de 7 e 9 anos, em Situação de Jogo livre. Tese de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Smith, K., Connolly, K. (1980). The Ecology of Preschool Behaviour. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Sprinthall, N., Sprinthall, R. (1993). Psicologia Educacional, Lisboa, McGraw-Hill.

- Tani, G., Manoel, E., kokubun, E., Proença, J. (1988). Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista (Ed.). São Paulo.
- Tani, G. (1998). Liberdade e Restrição do Movimento no Desenvolvimento Motor da Criança. In Krebs, R., Copetti, F., Beltrame T. (Eds.). Discutindo o Desenvolvimento Infantil. Santa Maria.
- Toni, P., Salvo, C., Marins, M., Weber, L. (2004). Etologia Humana: O Exemplo do Apego. Psico-USF, 9 (pp.169-175).
- VanSant, F. (1989). A Life-Span Concept of Motor Development. Quest: Te Journal of Experimental Psychology, 31, (pp.169-175).
- VanSant, F. (1994). Motor Development. Paediatric Physical Therapy. (2ªEd.). Linppicoti Company. Phyladelphia.
- Vayer, P., Roncin, C. (1990). Psicologia Atual e Desenvolvimento da Criança. São Paulo: Editora Manole Dois.
- Vayer, P., Roncin, C. (1994). Motor Development. Paediatric Physical Therapy. (2ªEd.). Linppicoti Company. Phyladelphia.
- Vieira, L., Araújo, K., Catrib, A., Vieira, A. (2005). O lúdico na prevenção de Acidentes em Crianças de 4 a 6 anos. RBPS, 18 (2), (pp.78-84).
- Vigotsky, L. (1978). Mind in Society. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vigotsky, L. (1999). Imaginación y creación en la edad infantil. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Waddington, H. (1979). Instrumental para o Pensamento. São Paulo. EDUSP.
- Wallon, H. (1968). A Evolução Psicológica da Criança. Edições 70, Lisboa.
- Wenetz, I., Stigger, M., Meyer, D. (2005). As relações de gênero no Espaço Cultural do recreio. Acedido em 5 de Julho de 2012. <http://www.efdeportes.com/efd90/recreio.htm>.
- Wentzel, R., Caldwell, K. (1997). Friendships, Peer Acceptance, and Group Membership: Relations to Academic in Middle School. Child Development, 68, (pp.1198-1209).
- Wickstrom, R. (1983). Fundamental Motor Patterns.\_Philadelphia, Lea & Febiger.
- Zaichkowsky, D., Zaichkowsky, B., Martinek, J. (1983). Development of Motor Skills. Motricidade Infantil. Antologia de Textos. Lisboa: Edições FMH.

## Apêndices

Apêndice 1 Autorização dos Encarregados de Educação

Apêndice 2 Ficha de registo dos comportamentos das crianças

Apêndice 3 Percentagens de acordo com a fórmula Bellack para a fidelidade intra-observador do Sistema de Observação

Apêndice 4 Ficha de observação dos comportamentos das crianças

Apêndice 5 Folha de cálculo do Microsoft Excel 2010 sem os totais dos tempos em cada categoria e subcategoria

Apêndice 6 Exemplo de uma folha de cálculo do Microsoft Excel 2010 com os totais dos tempos em cada categoria e subcategoria na 1ª Observação

Apêndice 1 - Autorização dos Encarregados de Educação



Agrupamento de Escolas Nº1 de Loures  
Escola EB1 Ponte de Lousa

**Autorização**

No âmbito do meu trabalho de Mestrado em Atividade Física com a Especialidade em Motricidade Infantil, pretendo realizar um estudo sobre os Comportamentos Motores e Sociais no Recreio dos vossos educandos, venho por este meio solicitar a V. Ex.<sup>a</sup>, a autorização para filmar o seu educando.

Mais informo que as filmagens serão usadas unicamente e exclusivamente para a realização deste estudo. Só a Professora Andreia Matos terá acesso às filmagens do seu educando.

A professora da Escola

---

Autorizo:

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Autorizo  Não autorizo

O Enc. de Educação: \_\_\_\_\_

**Ficha de Registos dos Comportamentos das Crianças**

**Envolvimento Físico**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Observação N.º \_\_\_\_\_

Tempo s/m	1º Momento					2º Momento					3º Momento					4º Momento					
	2'	3'	4'	5'	6'	9'	10'	11'	12'	13'	15'	16'	17'	18'	19'	22'	23'	24'	25'	26'	
1"																					
2"																					
3"																					
4"																					
5"																					
6"																					
7"																					
8"																					
9"																					
10"																					
11"																					
12"																					
13"																					
14"																					
15"																					
16"																					
17"																					
18"																					
19"																					
20"																					
21"																					
22"																					
23"																					
24"																					
25"																					
26"																					
27"																					
28"																					
29"																					
30"																					
31"																					
32"																					
33"																					
34"																					
35"																					
36"																					
37"																					
38"																					
39"																					
40"																					
41"																					
42"																					
43"																					
44"																					
45"																					
46"																					
47"																					
48"																					
49"																					
50"																					
51"																					
52"																					
53"																					
54"																					
55"																					
56"																					
57"																					
58"																					
59"																					
60"																					

**Ficha de Registos dos Comportamentos das Crianças**

**Formas de Organização**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Observação N.º \_\_\_\_\_

Tempo s/m	1º Momento					2º Momento					3º Momento					4º Momento					
	2'	3'	4'	5'	6'	9'	10'	11'	12'	13'	15'	16'	17'	18'	19'	22'	23'	24'	25'	26'	
1"																					
2"																					
3"																					
4"																					
5"																					
6"																					
7"																					
8"																					
9"																					
10"																					
11"																					
12"																					
13"																					
14"																					
15"																					
16"																					
17"																					
18"																					
19"																					
20"																					
21"																					
22"																					
23"																					
24"																					
25"																					
26"																					
27"																					
28"																					
29"																					
30"																					
31"																					
32"																					
33"																					
34"																					
35"																					
36"																					
37"																					
38"																					
39"																					
40"																					
41"																					
42"																					
43"																					
44"																					
45"																					
46"																					
47"																					
48"																					
49"																					
50"																					
51"																					
52"																					
53"																					
54"																					
55"																					
56"																					
57"																					
58"																					
59"																					
60"																					

**Ficha de Registos dos Comportamentos das Crianças**

**Envolvimento Social**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Observação N.º \_\_\_\_\_

Tempo s/m	1º Momento					2º Momento					3º Momento					4º Momento					
	2'	3'	4'	5'	6'	9'	10'	11'	12'	13'	15'	16'	17'	18'	19'	22'	23'	24'	25'	26'	
1"																					
2"																					
3"																					
4"																					
5"																					
6"																					
7"																					
8"																					
9"																					
10"																					
11"																					
12"																					
13"																					
14"																					
15"																					
16"																					
17"																					
18"																					
19"																					
20"																					
21"																					
22"																					
23"																					
24"																					
25"																					
26"																					
27"																					
28"																					
29"																					
30"																					
31"																					
32"																					
33"																					
34"																					
35"																					
36"																					
37"																					
38"																					
39"																					
40"																					
41"																					
42"																					
43"																					
44"																					
45"																					
46"																					
47"																					
48"																					
49"																					
50"																					
51"																					
52"																					
53"																					
54"																					
55"																					
56"																					
57"																					
58"																					
59"																					
60"																					

**Ficha de Registos dos Comportamentos das Crianças**

**Tipo de Atividade**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Observação N.º** \_\_\_\_\_

Tempo s/m	1º Momento					2º Momento					3º Momento					4º Momento					
	2'	3'	4'	5'	6'	9'	10'	11'	12'	13'	15'	16'	17'	18'	19'	22'	23'	24'	25'	26'	
1"																					
2"																					
3"																					
4"																					
5"																					
6"																					
7"																					
8"																					
9"																					
10"																					
11"																					
12"																					
13"																					
14"																					
15"																					
16"																					
17"																					
18"																					
19"																					
20"																					
21"																					
22"																					
23"																					
24"																					
25"																					
26"																					
27"																					
28"																					
29"																					
30"																					
31"																					
32"																					
33"																					
34"																					
35"																					
36"																					
37"																					
38"																					
39"																					
40"																					
41"																					
42"																					
43"																					
44"																					
45"																					
46"																					
47"																					
48"																					
49"																					
50"																					
51"																					
52"																					
53"																					
54"																					
55"																					
56"																					
57"																					
58"																					
59"																					
60"																					

Ficha de Registos dos Comportamentos das Crianças

Atividade Motora Geral

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Observação N.º \_\_\_\_\_

Tempo s/m	1º Momento					2º Momento					3º Momento					4º Momento					
	2'	3'	4'	5'	6'	9'	10'	11'	12'	13'	15'	16'	17'	18'	19'	22'	23'	24'	25'	26'	
1"																					
2"																					
3"																					
4"																					
5"																					
6"																					
7"																					
8"																					
9"																					
10"																					
11"																					
12"																					
13"																					
14"																					
15"																					
16"																					
17"																					
18"																					
19"																					
20"																					
21"																					
22"																					
23"																					
24"																					
25"																					
26"																					
27"																					
28"																					
29"																					
30"																					
31"																					
32"																					
33"																					
34"																					
35"																					
36"																					
37"																					
38"																					
39"																					
40"																					
41"																					
42"																					
43"																					
44"																					
45"																					
46"																					
47"																					
48"																					
49"																					
50"																					
51"																					
52"																					
53"																					
54"																					
55"																					
56"																					
57"																					
58"																					
59"																					
60"																					

**Apêndice 3** - Percentagens de acordo com a fórmula Bellack para a fidelidade intra-observador do Sistema de Observação

**Fidelidade**

$$\% \text{ de Acordos} = \frac{\text{Soma de acordos}}{\text{Soma de acordos} + \text{Somadas de desacordos}} \times 100$$

**Fidelidade intra-observador**

Envolvimento Físico				
	A	B	C	D
1ºControlo	100%	100%	100%	100%
2ºControlo	100%	100%	100%	100%

Formas de Organização				
	IN	PR	PG	GG
1ºControlo	100%	100%	100%	100%
2ºControlo	100%	100%	100%	100%

Envolvimento Social							
	AG-CF	CV	DES	COO	SOL	OBS	O
1ºControlo	100%	99,1%	97,5%	95,3%	98,9%	99,5%	100%
2ºControlo	100%	99,8%	100%	98,4%	99,9%	100%	100%

	Atividade Motora Geral																			
	Manipulação				Locomoção								Postural							
	MAG	MLC	MAT	MABM	SBR	DCR	ADR	MCHR	CRR	ST	STT	LDAN	CUR	AGCH	CR	DTR	AJR	STR	DP	
1ºControlo	100%	100%	100%	100%	91,6%	98,5%	80,3%	97,5%	85,7%	91,7%	96,8%	99,8%	100%	98,7%	99,5%	89,8%	95,4%	91,4%	89,7%	
2ºControlo	100%	100%	100%	100%	94,8%	89,8%	92,6%	97,4%	91,2%	93,5%	98,3%	99,1%	100%	99,4%	91,8%	97,9%	96,9%	98,7%	91,4%	

Apêndice 4 - Ficha de observação dos comportamentos das crianças

**Ficha de Observação do Envolvimento Físico da Criança**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Observação N.º \_\_\_\_\_

Espaço – A						Espaço – B					Espaço – C					Espaço – D					
Tempo s/m	1º Momento					2º Momento					3º Momento					4º Momento					
	2'	3'	4'	5'	6'	9'	10'	11'	12'	13'	15'	16'	17'	18'	19'	22'	23'	24'	25'	26'	
1"																					
2"																					
3"																					
4"																					
5"																					
6"																					
7"																					
8"																					
9"																					
10"																					
11"																					
12"																					
13"																					
14"																					
15"																					
16"																					
17"																					
18"																					
19"																					
20"																					
21"																					
22"																					
23"																					
24"																					
25"																					
26"																					
27"																					
28"																					
29"																					
30"																					
31"																					
32"																					
33"																					
34"																					
35"																					
36"																					
37"																					
38"																					
39"																					
40"																					
41"																					
42"																					
43"																					
44"																					
45"																					
46"																					
47"																					
48"																					
49"																					
50"																					
51"																					
52"																					
53"																					
54"																					
55"																					
56"																					
57"																					
58"																					
59"																					
60"																					

**Ficha de Observação das Formas de Organização da Criança**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Observação N.º \_\_\_\_\_

Individual (IN)						Pares (PR)					Pequeno Grupo (PG)					Grande Grupo (GG)					
Tempo s/m	1º Momento					2º Momento					3º Momento					4º Momento					
	2'	3'	4'	5'	6'	9'	10'	11'	12'	13'	15'	16'	17'	18'	19'	22'	23'	24'	25'	26'	
1"																					
2"																					
3"																					
4"																					
5"																					
6"																					
7"																					
8"																					
9"																					
10"																					
11"																					
12"																					
13"																					
14"																					
15"																					
16"																					
17"																					
18"																					
19"																					
20"																					
21"																					
22"																					
23"																					
24"																					
25"																					
26"																					
27"																					
28"																					
29"																					
30"																					
31"																					
32"																					
33"																					
34"																					
35"																					
36"																					
37"																					
38"																					
39"																					
40"																					
41"																					
42"																					
43"																					
44"																					
45"																					
46"																					
47"																					
48"																					
49"																					
50"																					
51"																					
52"																					
53"																					
54"																					
55"																					
56"																					
57"																					
58"																					
59"																					
60"																					



**Ficha de Observação do Tipo de Atividade da Criança**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Observação N.º \_\_\_\_\_

Jogos Simbólicos (JS)						Jogos Tradicionais (JT)					Jogos Mesa (ME)					Atividade Variada (AT-VAR)					
Bombeiros (BM)		Cabeleireiros (CB)				Jogos Rítmicos (JR)					Cartas (CAR)					Corrida e Perseguição (CP)					
Casamentos (CAS)		Casinhas (CS)				Escondidas (ESC)										Dançar (DAN)			Passear (PAS)		
Polícias e Ladrões (PL)						Saltar à Corda (SC)										Sem Atividade (SAT)					
Tempo s/m	1º Momento					2º Momento					3º Momento					4º Momento					
	2'	3'	4'	5'	6'	9'	10'	11'	12'	13'	15'	16'	17'	18'	19'	22'	23'	24'	25'	26'	
1"																					
2"																					
3"																					
4"																					
5"																					
6"																					
7"																					
8"																					
9"																					
10"																					
11"																					
12"																					
13"																					
14"																					
15"																					
16"																					
17"																					
18"																					
19"																					
20"																					
21"																					
22"																					
23"																					
24"																					
25"																					
26"																					
27"																					
28"																					
29"																					
30"																					
31"																					
32"																					
33"																					
34"																					
35"																					
36"																					
37"																					
38"																					
39"																					
40"																					
41"																					
42"																					
43"																					
44"																					
45"																					
46"																					
47"																					
48"																					
49"																					
50"																					
51"																					
52"																					
53"																					
54"																					
55"																					
56"																					
57"																					
58"																					
59"																					
60"																					

**Ficha de Observação da Atividade Motora Geral da Criança**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Observação N.º \_\_\_\_\_

Manipulação (M)						Locomoção (L)						Postural (P)									
Agarrar (MAG)		Lançar (MLC)		Atirar (MAT)		Subir (SBR)		Descer (DCR)		Andar (ADR)		Curvar (CUR)		Agachar (AGCH)		Cair (CR)					
Movimentos Alternados de Braços e Mãos (MABM)						Marchar (MCHR)		Correr (CRR)		Saltar (ST)		Deitar (DTR)		(Ajoelhar (AJR))		Sentar (STR)					
						Saltitar (STT)		Dança (LDAN)				De Pé (DP)									
Tempo s/m	1º Momento					2º Momento					3º Momento					4º Momento					
	2'	3'	4'	5'	6'	9'	10'	11'	12'	13'	15'	16'	17'	18'	19'	22'	23'	24'	25'	26'	
1"																					
2"																					
3"																					
4"																					
5"																					
6"																					
7"																					
8"																					
9"																					
10"																					
11"																					
12"																					
13"																					
14"																					
15"																					
16"																					
17"																					
18"																					
19"																					
20"																					
21"																					
22"																					
23"																					
24"																					
25"																					
26"																					
27"																					
28"																					
29"																					
30"																					
31"																					
32"																					
33"																					
34"																					
35"																					
36"																					
37"																					
38"																					
39"																					
40"																					
41"																					
42"																					
43"																					
44"																					
45"																					
46"																					
47"																					
48"																					
49"																					
50"																					
51"																					
52"																					
53"																					
54"																					
55"																					
56"																					
57"																					
58"																					
59"																					
60"																					

Apêndice 5 - Folha de cálculo do Microsoft Excel 2010 sem os totais dos tempos em cada categoria e subcategoria

**Ficha de Observação do Envolvimento Físico da Criança - Observação N°**

Espaço – A		Espaço – B					Espaço – C					Espaço – D									
Tempo s/m	1º Momento					2º Momento					3º Momento					4º Momento					
	2'	3'	4'	5'	6'	9'	10'	11'	12'	13'	15'	16'	17'	18'	19'	22'	23'	24'	25'	26'	
1"																					
2"																					
3"																					
4"																					
5"																					
6"																					
7"																					
8"																					
9"																					
10"																					
11"																					
12"																					
13"																					
14"																					
15"																					
16"																					
17"																					
18"																					
19"																					
20"																					
21"																					
22"																					
23"																					
24"																					
25"																					
26"																					
27"																					
28"																					
29"																					
30"																					
31"																					
32"																					
33"																					
34"																					
35"																					
36"																					
37"																					
38"																					
39"																					
40"																					
41"																					
42"																					
43"																					
44"																					
45"																					
46"																					
47"																					
48"																					
49"																					
50"																					
51"																					
52"																					
53"																					
54"																					
55"																					
56"																					
57"																					
58"																					
59"																					
60"																					

TEMPO EM SEGUNDOS

	EF			
	A	B	C	D
<b>Total</b>	0	0	0	0

0

**Ficha de Observação das Formas de Organização da Criança - Observação N°**

Individual (IN)						Pares (PR)					Pequeno Grupo (PG)					Grande Grupo (GG)				
Tempo s/m	1º Momento					2º Momento					3º Momento					4º Momento				
	2'	3'	4'	5'	6'	9'	10'	11'	12'	13'	15'	16'	17'	18'	19'	22'	23'	24'	25'	26'
1"																				
2"																				
3"																				
4"																				
5"																				
6"																				
7"																				
8"																				
9"																				
10"																				
11"																				
12"																				
13"																				
14"																				
15"																				
16"																				
17"																				
18"																				
19"																				
20"																				
21"																				
22"																				
23"																				
24"																				
25"																				
26"																				
27"																				
28"																				
29"																				
30"																				
31"																				
32"																				
33"																				
34"																				
35"																				
36"																				
37"																				
38"																				
39"																				
40"																				
41"																				
42"																				
43"																				
44"																				
45"																				
46"																				
47"																				
48"																				
49"																				
50"																				
51"																				
52"																				
53"																				
54"																				
55"																				
56"																				
57"																				
58"																				
59"																				
60"																				

TEMPO EM SEGUNDOS

	FO			
	IN	PR	PG	GG
<b>Total</b>	0	0	0	0

0

**Ficha de Observação do Envolvimento Social da Criança - Observação N°**

Agressão: Contacto Físico (AG-CF)		Conversar (CV)				Desinteressado (DES)					Cooperação (COO)				Solitário (SOL)			Observação (OBS)		Outros (O)	
Tempo s/m	1º Momento					2º Momento					3º Momento					4º Momento					
	2'	3'	4'	5'	6'	9'	10'	11'	12'	13'	15'	16'	17'	18'	19'	22'	23'	24'	25'	26'	
1"																					
2"																					
3"																					
4"																					
5"																					
6"																					
7"																					
8"																					
9"																					
10"																					
11"																					
12"																					
13"																					
14"																					
15"																					
16"																					
17"																					
18"																					
19"																					
20"																					
21"																					
22"																					
23"																					
24"																					
25"																					
26"																					
27"																					
28"																					
29"																					
30"																					
31"																					
32"																					
33"																					
34"																					
35"																					
36"																					
37"																					
38"																					
39"																					
40"																					
41"																					
42"																					
43"																					
44"																					
45"																					
46"																					
47"																					
48"																					
49"																					
50"																					
51"																					
52"																					
53"																					
54"																					
55"																					
56"																					
57"																					
58"																					
59"																					
60"																					

TEMPO EM SEGUNDOS

Total	CS						
	AG-CF	CV	DES	COO	SOL	OBS	O
	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
	0	0	0	0	0	0	0

**Ficha de Observação do Tipo de Atividade da Criança - Observação N°**

Jogos Simbólicos (JS)						Jogos Tradicionais (JT)					Jogos Mesa (ME)				Atividade Variada (AT-VAR)					
Bombeiros (BM)		Cabeleiros (CB)				Jogos Rítmicos (JR)					Cartas (CAR)				Corrida e Perseguição (CP)					
Casamentos (CAS)		Casinhas (CS)				Escondidas (ESC)									Dançar (DAN)		Passear (PAS)			
Polícias e Ladrões (PL)						Saltar à Corda (SC)									Sem Atividade (SAT)					
Tempo s/m	1º Momento					2º Momento					3º Momento					4º Momento				
	2'	3'	4'	5'	6'	9'	10'	11'	12'	13'	15'	16'	17'	18'	19'	22'	23'	24'	25'	26'
1"																				
2"																				
3"																				
4"																				
5"																				
6"																				
7"																				
8"																				
9"																				
10"																				
11"																				
12"																				
13"																				
14"																				
15"																				
16"																				
17"																				
18"																				
19"																				
20"																				
21"																				
22"																				
23"																				
24"																				
25"																				
26"																				
27"																				
28"																				
29"																				
30"																				
31"																				
32"																				
33"																				
34"																				
35"																				
36"																				
37"																				
38"																				
39"																				
40"																				
41"																				
42"																				
43"																				
44"																				
45"																				
46"																				
47"																				
48"																				
49"																				
50"																				
51"																				
52"																				
53"																				
54"																				
55"																				
56"																				
57"																				
58"																				
59"																				
60"																				

**TEMPO EM SEGUNDOS**

	JS					JT			JM	AT-VAR				Total
	BM	CB	CAS	CS	PL	JR	ESC	SC	CAR	CP	DAN	PAS	SAT	
	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	0

**Ficha de Observação da Atividade Motora da Criança - Observação N°**

Manipulação (M)						Locomoção (L)									Postural (P)					
Agarrar (MAG)		Lançar (MLC)		Atirar (MAT)		Subir (SBR)			Descer (DCR)			Andar (ADR)			Curvar (CUR)		Agachar (AGCH)		Cair (CR)	
Movimentos Alternados de Braços e Mãos (MABM)						Marchar (MCHR)			Correr (CRR)			Saltar (ST)			(Ajoelhar (AJR))		Sentar (STR)		Deitar (DTR)	
						Saltitar (STT)			Dança (LDAN)						De Pé (DP)					
Tempo s/m	1º Momento					2º Momento					3º Momento					4º Momento				
	2'	3'	4'	5'	6'	9'	10'	11'	12'	13'	15'	16'	17'	18'	19'	22'	23'	24'	25'	26'
1"																				
2"																				
3"																				
4"																				
5"																				
6"																				
7"																				
8"																				
9"																				
10"																				
11"																				
12"																				
13"																				
14"																				
15"																				
16"																				
17"																				
18"																				
19"																				
20"																				
21"																				
22"																				
23"																				
24"																				
25"																				
26"																				
27"																				
28"																				
29"																				
30"																				
31"																				
32"																				
33"																				
34"																				
35"																				
36"																				
37"																				
38"																				
39"																				
40"																				
41"																				
42"																				
43"																				
44"																				
45"																				
46"																				
47"																				
48"																				
49"																				
50"																				
51"																				
52"																				
53"																				
54"																				
55"																				
56"																				
57"																				
58"																				
59"																				
60"																				

**TEMPO EM SEGUNDOS**

Total	M				L								P							
	MAG	MLC	MAT	MABM	SBR	DCR	ADR	MCHR	CRR	ST	STT	LDAN	CUR	AGCH	CR	DTR	AJR	STR	DP	
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Apêndice 6 - Exemplo de uma folha de cálculo do Microsoft Excel 2010 com os totais dos tempos em cada categoria e subcategoria na 1ª Observação

**Ficha de Observação do Envolvimento Físico da Criança - Observação N°1**

Espaço – A					Espaço – B					Espaço – C					Espaço – D					
Tempo s/m	1º Momento					2º Momento					3º Momento					4º Momento				
	2'	3'	4'	5'	6'	9'	10'	11'	12'	13'	15'	16'	17'	18'	19'	22'	23'	24'	25'	26'
1"	A	B	A	C	B	B	A	A	B	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
2"	A	B	A	C	B	B	A	A	B	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
3"	A	B	A	C	B	B	A	A	B	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
4"	A	B	A	C	B	B	A	A	B	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
5"	A	B	A	C	B	B	A	A	B	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
6"	A	B	A	C	B	B	A	A	B	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
7"	A	B	A	C	B	B	A	A	B	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
8"	A	B	A	C	B	B	A	A	B	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
9"	A	B	A	C	B	B	A	A	B	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
10"	A	B	C	C	B	B	A	A	B	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
11"	A	B	C	C	B	B	A	A	B	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
12"	A	B	C	C	B	B	A	A	B	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
13"	A	B	C	C	B	B	A	A	B	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
14"	A	B	C	C	B	B	A	A	B	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
15"	A	B	C	C	B	B	A	A	B	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
16"	A	B	C	C	B	B	B	A	B	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
17"	A	B	C	C	B	B	B	A	B	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
18"	A	B	C	C	B	B	B	A	B	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
19"	A	B	C	C	B	B	B	A	B	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
20"	A	B	C	C	B	B	B	A	B	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
21"	A	B	C	C	B	B	A	B	A	B	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
22"	A	B	C	C	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
23"	A	B	C	C	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
24"	A	B	C	C	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
25"	A	B	C	C	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
26"	A	B	C	C	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
27"	A	B	C	C	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
28"	A	B	C	C	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
29"	A	B	C	C	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
30"	A	B	C	C	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
31"	A	B	C	C	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
32"	A	B	C	C	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
33"	A	B	C	C	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
34"	A	B	C	C	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
35"	A	B	C	C	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
36"	A	B	C	C	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
37"	A	B	C	C	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
38"	A	B	C	C	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
39"	A	B	C	C	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
40"	A	B	C	C	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
41"	A	B	C	C	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
42"	A	B	C	C	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
43"	A	B	C	C	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
44"	A	B	C	C	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
45"	A	B	C	C	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
46"	A	B	C	C	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
47"	A	B	C	C	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
48"	A	B	C	C	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
49"	A	B	C	C	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
50"	A	B	C	C	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
51"	A	B	C	C	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
52"	A	B	C	C	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
53"	B	B	C	C	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
54"	B	B	C	A	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
55"	B	B	C	A	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
56"	B	B	C	A	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
57"	B	A	C	B	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
58"	B	A	C	B	B	A	A	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
59"	B	A	C	B	B	A	A	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A
60"	B	A	C	B	B	A	A	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A

TEMPO EM SEGUNDOS

EF			
A	B	C	D
↓	↓	↓	↓

**Total**

765

331

104

0

1200

**Ficha de Observação das Formas de Organização da Criança - Observação N°1**

Individual (IN)						Pares (PR)					Pequeno Grupo (PG)					Grande Grupo (GG)				
Tempo s/m	1º Momento					2º Momento					3º Momento					4º Momento				
	2'	3'	4'	5'	6'	9'	10'	11'	12'	13'	15'	16'	17'	18'	19'	22'	23'	24'	25'	26'
1"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	PR
2"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	PR
3"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	PR
4"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	PR
5"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	PR
6"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	PR
7"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	PR
8"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	PR
9"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	PR
10"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	PR
11"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	PR
12"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	PR
13"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	PR
14"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	PR
15"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	PR
16"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	PR
17"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	PR
18"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	IN	PR
19"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	IN	PR
20"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	IN	GG	GG	GG	GG	GG	GG	IN	PR	PR
21"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	IN	GG	GG	GG	GG	GG	GG	IN	PR	PR
22"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	IN	GG	GG	GG	GG	GG	GG	IN	PR	PR
23"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	IN	GG	GG	GG	GG	GG	GG	IN	PR	PR
24"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	IN	GG	GG	GG	PG	GG	GG	IN	PR	PR
25"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	IN	GG	GG	GG	PG	GG	GG	IN	PR	PR
26"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	IN	IN	GG	GG	PG	GG	GG	IN	PR	PR
27"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	IN	IN	GG	GG	PG	GG	GG	IN	PR	PR
28"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	IN	IN	GG	GG	PG	GG	GG	IN	PR	PR
29"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	IN	IN	GG	GG	PG	GG	GG	IN	PR	PR
30"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	IN	IN	GG	GG	PG	GG	GG	PR	PR	PR
31"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	IN	IN	GG	GG	PG	GG	GG	PR	PR	PR
32"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	IN	IN	GG	GG	PG	GG	GG	PR	PR	PR
33"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	IN	GG	GG	PG	GG	GG	PR	PR	PR
34"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	IN	GG	GG	PG	GG	GG	PR	PR	PR
35"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	IN	GG	GG	PG	GG	GG	PR	PR	PR
36"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	IN	GG	GG	PG	GG	GG	PR	PR	PR
37"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	IN	GG	GG	PG	GG	GG	PR	PR	PR
38"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	IN	GG	GG	PG	GG	GG	PR	PR	PR
39"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	IN	GG	GG	PG	GG	GG	PR	PR	PR
40"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	IN	GG	GG	PG	GG	GG	PR	PR	PR
41"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	IN	GG	GG	PG	GG	GG	PR	PR	PR
42"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	IN	GG	GG	PG	GG	GG	PR	PR	PR
43"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	IN	GG	GG	PG	GG	GG	PR	PR	PR
44"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	IN	GG	GG	PG	GG	GG	PR	PR	PR
45"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	IN	GG	GG	PG	GG	GG	PR	PR	PR
46"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	IN	GG	GG	PG	GG	GG	PR	PR	PR
47"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	IN	GG	GG	PG	GG	GG	PR	PR	PR
48"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	GG	IN	GG	GG	PG	GG	GG	PR	PR	PR
49"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	IN	IN	GG	GG	PG	GG	GG	PR	PR	PR
50"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	IN	IN	GG	GG	PG	GG	GG	PR	PR	PR
51"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	IN	IN	GG	GG	PG	GG	GG	PR	PR	PR
52"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	IN	IN	GG	GG	PG	GG	GG	PR	PR	PR
53"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	IN	IN	GG	GG	PG	GG	GG	PR	PR	PR
54"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	PR	IN	GG	GG	PG	GG	GG	PR	PR	PR
55"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	PR	GG	GG	GG	GG	PG	GG	GG	PR	PR	PR
56"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	PR	GG	GG	GG	GG	PG	GG	GG	PR	PR	PR
57"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	PR	GG	GG	GG	GG	PG	GG	GG	PR	PR	PR
58"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	PR	GG	GG	GG	GG	PG	GG	GG	PR	PR	PR
59"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	PR	GG	GG	GG	GG	PG	GG	GG	PR	PR	PR
60"	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	PR	PR	GG	GG	GG	GG	PG	GG	GG	PR	PR	PR

TEMPO EM SEGUNDOS

FO			
IN	PR	PG	GG
↓	↓	↓	↓
59	218	37	886

**Total**

1200



## Ficha de Observação do Tipo de Atividade da Criança - Observação N°1

Jogos Simbólicos (JS)						Jogos Tradicionais (JT)						Jogos Mesa (ME)			Atividade Variada (AT-VAR)						
Bombeiros (BM) Cabelheiros (CB) Casamentos (CAS) Casinhas (CS) Polícias e Ladrões (PL)						Jogos Rítmicos (JR) Escondidas (ESC) Saltar à Corda (SC)						Cartas (CAR)			Corrida e Perseguição (CP) Dançar (DAN) Passear (PAS) Sem Atividade (SAT)						
Tempo s/m	1º Momento					2º Momento					3º Momento					4º Momento					
	2'	3'	4'	5'	6'	9'	10'	11'	12'	13'	15'	16'	17'	18'	19'	22'	23'	24'	25'	26'	
1"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	SAT	SAT	SAT	CP	CP	CP	CAR	CAR	CAR	SAT	DAN
2"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	SAT	SAT	SAT	CP	CP	CP	CAR	CAR	CAR	SAT	DAN
3"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	SAT	SAT	SAT	CP	CP	CP	CAR	CAR	CAR	SAT	DAN
4"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	SAT	SAT	SAT	CP	CP	CP	CAR	CAR	CAR	SAT	DAN
5"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	SAT	SAT	CP	CP	CP	CAR	CAR	CAR	SAT	DAN
6"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	SAT	SAT	CP	CP	CP	CAR	CAR	CAR	SAT	DAN
7"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	SAT	SAT	CP	CP	CP	CAR	CAR	CAR	SAT	DAN
8"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	SAT	SAT	CP	CP	CP	CAR	CAR	CAR	SAT	DAN
9"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	SAT	SAT	CP	CP	CP	CAR	CAR	CAR	SAT	DAN
10"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	SAT	SAT	CP	CP	CP	CAR	CAR	CAR	SAT	DAN
11"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	SAT	SAT	CP	CP	CP	CAR	CAR	CAR	SAT	DAN
12"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	SAT	SAT	CP	CP	CP	CAR	CAR	CAR	SAT	DAN
13"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	SAT	SAT	CP	CP	CP	CAR	CAR	CAR	SAT	DAN
14"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	SAT	CP	CP	CP	CP	CAR	CAR	CAR	SAT	DAN
15"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	SAT	CP	CP	CP	CP	CAR	CAR	SAT	SAT	DAN
16"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	SAT	CP	CP	CP	CP	CAR	CAR	SAT	SAT	DAN
17"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	SAT	CP	CP	CP	CP	CAR	CAR	SAT	SAT	DAN
18"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	SAT	CP	CP	CP	CP	CAR	CAR	SAT	SAT	DAN
19"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	SAT	CP	CP	CP	CP	CAR	CAR	SAT	SAT	DAN
20"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	SAT	CP	CP	CP	CP	CAR	CAR	SAT	SAT	DAN
21"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	SAT	CP	CP	CP	CP	CAR	CAR	SAT	SAT	DAN
22"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	SAT	CP	CP	CP	CP	CAR	CAR	SAT	SAT	CAR
23"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	SAT	CP	CP	CP	CP	CAR	CAR	SAT	SAT	CAR
24"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	SAT	CP	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	SAT	CAR
25"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	SAT	SAT	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	SAT	CAR
26"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	SAT	SAT	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	SAT	CAR
27"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	SAT	SAT	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	SAT	CAR
28"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	SAT	SAT	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	SAT	CAR
29"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	SAT	SAT	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	SAT	CAR
30"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	SAT	SAT	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	SAT	CAR
31"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	SAT	SAT	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	SAT	CAR
32"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	SAT	SAT	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	SAT	CAR
33"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	CP	SAT	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	SAT	CAR
34"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	CP	SAT	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	SAT	CAR
35"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	CP	SAT	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	SAT	CAR
36"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	CP	SAT	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	SAT	CAR
37"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	CP	SAT	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	SAT	CAR
38"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	CP	SAT	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	SAT	CAR
39"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	CP	SAT	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	SAT	CAR
40"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	CP	SAT	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	SAT	CAR
41"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	CP	SAT	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	SAT	CAR
42"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	CP	SAT	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	SAT	CAR
43"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	CP	SAT	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	SAT	CAR
44"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	CP	SAT	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	DAN	CAR
45"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	CP	SAT	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	DAN	CAR
46"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	CP	SAT	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	DAN	CAR
47"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	CP	SAT	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	DAN	CAR
48"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	CP	SAT	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	DAN	CAR
49"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	SAT	SAT	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	DAN	CAR
50"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	SAT	SAT	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	DAN	CAR
51"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	SAT	SAT	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	DAN	CAR
52"	SAT	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	SAT	SAT	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	DAN	CAR
53"	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	SAT	SAT	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	DAN	CAR
54"	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	PAS	SAT	SAT	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	DAN	CAR
55"	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	SAT	PAS	SAT	SAT	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	DAN	CAR
56"	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	SAT	PAS	SAT	SAT	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	DAN	CAR
57"	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	SAT	PAS	SAT	SAT	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	DAN	CAR
58"	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	SAT	PAS	SAT	SAT	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	DAN	CAR
59"	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	SAT	PAS	SAT	CP	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	DAN	CAR
60"	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	SAT	PAS	SAT	CP	CP	CP	SAT	CAR	CAR	SAT	DAN	CAR

**TEMPO EM SEGUNDOS**

	JS				JT			JM	AT-VAR				Total
	BM	CB	CAS	CS	JR	ESC	SC	CAR	CP	DAN	PAS	SAT	
	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	1200
<b>Total</b>	0	0	0	0	0	0	0	173	655	38	56	278	

## Ficha de Observação da Atividade Motora da Criança - Observação N°1

Manipulação (M)					Locomoção (L)										Postural (P)					
Agarrar (MAG)		Lançar (MLC)		Atirar (MAT)	Subir (SBR)					Descer (DCR)			Andar (ADR)		Curvar (CUR)		Agachar (AGCH)		Cair (CR)	
Movimentos Alternados de Braços e Mãos (MABM)					Marchar (MCHR)					Correr (CRR)			Saltar (ST)		Ajoelhar (AJR)		Sentar (STR)		Deitar (DTR)	
					Saltitar (STI)					Dança (LDAN)					De Pé (DP)					
Tempo s/m	1º Momento					2º Momento					3º Momento					4º Momento				
	2'	3'	4'	5'	6'	9'	10'	11'	12'	13'	15'	16'	17'	18'	19'	22'	23'	24'	25'	26'
1"	STR	CRR	ADR	CRR	CRR	CRR	AJR	CRR	ADR	STR	STR	DP	ADR	CRR	CRR	STR	AJR	DP	ADR	LDAN
2"	STR	CRR	ADR	CRR	CRR	CRR	AJR	CRR	CRR	STR	STR	DP	ADR	CRR	CRR	STR	AJR	DP	ADR	LDAN
3"	STR	CRR	ADR	CRR	CRR	CRR	AJR	CRR	CRR	STR	STR	DP	ADR	CRR	CRR	STR	AJR	DP	ADR	ADR
4"	STR	CRR	AGCH	CRR	CRR	CRR	AJR	CRR	CRR	STR	STR	DP	ADR	CRR	CRR	DP	AJR	DP	ADR	ADR
5"	STR	CRR	AGCH	CRR	CRR	CRR	AJR	CRR	CRR	STR	STR	DP	ADR	CRR	ADR	DP	AJR	DP	ADR	ADR
6"	STR	CRR	AGCH	CRR	CRR	CRR	AJR	CRR	CRR	STR	STR	DP	ADR	CRR	ADR	DP	AJR	DP	ADR	ADR
7"	STR	STI	DP	CRR	CRR	CRR	AJR	CRR	CRR	STR	STR	DP	ADR	CRR	ADR	DP	AJR	DP	ADR	ADR
8"	STR	STI	DP	CRR	CRR	CRR	DP	CRR	CRR	STR	STR	DP	ADR	CRR	ADR	DP	AJR	DP	ADR	ADR
9"	STR	STI	DP	ADR	CRR	CRR	DP	AGCH	CRR	STR	STR	DP	ADR	CRR	ADR	DP	AJR	DP	ADR	ADR
10"	STR	STI	DP	ADR	CRR	CRR	DP	AGCH	CRR	STR	STR	DP	AGCH	CRR	ADR	DP	AJR	DP	ADR	ADR
11"	STR	STI	DP	ADR	CRR	CRR	CRR	AGCH	CRR	STR	STR	DP	AGCH	CRR	ADR	DP	AJR	DP	ADR	ADR
12"	STR	STI	CUR	ADR	CRR	CRR	CRR	AGCH	CRR	STR	STR	DP	AGCH	CRR	ADR	DP	AJR	DP	ADR	ADR
13"	STR	STI	CUR	ADR	CRR	CRR	ADR	AGCH	CRR	STR	STR	DP	DP	CRR	ADR	DP	AJR	DP	ADR	ADR
14"	STR	STI	CRR	ADR	ADR	CRR	ADR	DP	CRR	STR	STR	CRR	DP	CRR	ADR	DP	AJR	DP	ADR	ADR
15"	STR	STI	CRR	ADR	ADR	CRR	ADR	DP	CRR	STR	STR	CRR	DP	CRR	ADR	DP	AJR	DP	ADR	ADR
16"	STR	STI	CRR	ADR	ADR	CRR	ADR	DP	CRR	STR	STR	CRR	DP	CRR	ADR	DP	AJR	DP	ADR	ADR
17"	STR	DP	CRR	ADR	ADR	CRR	CRR	DP	CRR	STR	STR	ADR	DP	CRR	ADR	DP	AJR	ADR	ADR	ADR
18"	STR	DP	CRR	ADR	ADR	ADR	CRR	DP	CRR	STR	STR	ADR	DP	CRR	ADR	DP	AJR	ADR	ADR	ADR
19"	STR	DP	CRR	ADR	ADR	ADR	CRR	DP	ADR	STR	STR	ADR	DP	CRR	ADR	DP	AJR	ADR	ADR	ADR
20"	STR	DP	CRR	ADR	ADR	ADR	CRR	DP	ADR	STR	STR	ADR	DP	CRR	ADR	DP	AJR	ADR	ADR	ADR
21"	STR	DP	CRR	CRR	ADR	ADR	ADR	DP	ADR	STR	STR	ADR	DP	CRR	ADR	DP	AJR	ADR	ADR	ADR
22"	STR	DP	CRR	CRR	ADR	ADR	ADR	DP	ADR	STR	STR	ADR	ADR	CRR	ADR	DP	AJR	DP	ADR	ADR
23"	STR	DP	CRR	CRR	ADR	ADR	ADR	DP	ADR	DP	STR	ADR	ADR	CRR	ADR	DP	AJR	DP	ADR	DP
24"	STR	DP	CRR	CRR	ADR	ADR	ADR	DP	ADR	DP	STR	ADR	ADR	CRR	ADR	DP	AJR	DP	ADR	DP
25"	STR	DP	CRR	CRR	ADR	ADR	ADR	DP	ADR	ADR	STR	ADR	ADR	CRR	ADR	DP	AJR	DP	ADR	DP
26"	STR	DP	CRR	CRR	ADR	ADR	ADR	DP	ADR	ADR	STR	STR	ADR	CRR	ADR	DP	AJR	DP	ADR	DP
27"	STR	DP	ADR	CRR	CRR	ADR	ADR	DP	ADR	ADR	STR	STR	CRR	CRR	ADR	DP	AJR	DP	ADR	DP
28"	STR	CRR	ADR	CRR	AGCH	ADR	ADR	DP	ADR	ADR	STR	STR	CRR	CRR	ADR	DP	AJR	DP	ADR	DP
29"	STR	CRR	ADR	CRR	AGCH	STI	ADR	DP	DP	ADR	STR	STR	CRR	CRR	ADR	DP	AJR	DP	ADR	DP
30"	STR	CRR	ADR	ADR	AGCH	STI	ADR	DP	DP	ADR	DP	STR	CRR	CRR	ADR	DP	AJR	DP	ADR	DP
31"	STR	CRR	ADR	ADR	ADR	CRR	ADR	DP	DP	ADR	DP	STR	ADR	CRR	ADR	DP	AJR	DP	ADR	DP
32"	STR	CRR	ADR	ADR	ADR	CRR	ADR	DP	DP	ADR	ADR	STR	ADR	CRR	ADR	DP	AJR	DP	ADR	DP
33"	STR	CRR	ADR	ADR	ADR	SBR	ADR	DP	DP	STR	ADR	STR	ADR	CRR	ADR	DP	AJR	DP	ADR	DP
34"	STR	CRR	ADR	ADR	ADR	SBR	ADR	DP	DP	STR	ADR	STR	ADR	CRR	ADR	DP	AJR	DP	ADR	DP
35"	DP	CRR	ADR	ADR	ADR	SBR	ADR	DP	DP	STR	ADR	STR	AGCH	CRR	ADR	DP	AJR	ADR	ADR	DP
36"	DP	CRR	ADR	ADR	ADR	SBR	ADR	ADR	DP	STR	ADR	STR	AGCH	ADR	ADR	DP	AJR	ADR	ADR	DP
37"	DP	CRR	ADR	ADR	ADR	ST	ADR	ADR	DP	STR	ADR	STR	AGCH	ADR	ADR	DP	AJR	ADR	ADR	DP
38"	DP	CRR	CRR	ADR	ADR	ST	ADR	ADR	DP	STR	ADR	STR	AGCH	ADR	ADR	DP	AJR	ADR	ADR	DP
39"	DP	CRR	CRR	ADR	ADR	CRR	ADR	ADR	DP	STR	ADR	STR	AGCH	ADR	ADR	DP	AJR	ADR	ADR	DP
40"	DP	CRR	CRR	ADR	ADR	CRR	ADR	ADR	DP	STR	ADR	STR	AGCH	ADR	ADR	DP	AJR	ADR	ADR	DP
41"	DP	ADR	CRR	CRR	ADR	DP	ADR	ADR	DP	STR	ADR	STR	ADR	ADR	ADR	DP	AJR	ADR	ADR	DP
42"	DP	ADR	CRR	CRR	ADR	DP	ADR	ADR	DP	STR	ADR	STR	ADR	ADR	ADR	DP	AJR	ADR	ADR	DP
43"	DP	ADR	CRR	CRR	ADR	DP	ADR	ADR	DP	STR	ADR	STR	ADR	ADR	ADR	DP	AJR	ADR	ADR	DP
44"	DP	ADR	CRR	CRR	ADR	DP	ADR	CRR	DP	STR	ADR	STR	ADR	ADR	STR	DP	AJR	ADR	LDAN	DP
45"	DP	ADR	CRR	CRR	DP	DP	ADR	CRR	DP	STR	ADR	STR	ADR	ADR	STR	DP	AJR	ADR	LDAN	DP
46"	DP	ADR	CRR	ADR	DP	DP	ADR	CRR	DP	STR	ADR	STR	ADR	CRR	STR	DP	AJR	ADR	LDAN	DP
47"	DP	ADR	CRR	ADR	DP	DP	ADR	CRR	DP	STR	ADR	STR	ADR	CRR	STR	DP	AJR	ADR	LDAN	DP
48"	CRR	ADR	CRR	ADR	DP	DP	ADR	CRR	ADR	STR	STR	STR	ADR	CRR	STR	DP	AJR	ADR	LDAN	DP
49"	CRR	ADR	CRR	ADR	DP	DP	CRR	CRR	ADR	STR	STR	STR	ADR	CRR	STR	DP	AJR	ADR	LDAN	DP
50"	CRR	CRR	CRR	ADR	DP	DP	CRR	ADR	ADR	STR	STR	STR	ADR	CRR	STR	DP	AJR	ADR	LDAN	DP
51"	CRR	CRR	CRR	CRR	DP	DP	CRR	ADR	ADR	STR	STR	STR	ADR	CRR	AJR	DP	AJR	ADR	LDAN	DP
52"	CRR	CRR	ADR	CRR	DP	AJR	CRR	ADR	ADR	STR	DP	STR	ADR	CRR	AJR	DP	AJR	ADR	LDAN	DP
53"	CRR	CRR	ADR	CRR	DP	AJR	CRR	ADR	ADR	STR	DP	ST	ADR	CRR	AJR	DP	DP	ADR	LDAN	DP
54"	CRR	CRR	ADR	CRR	DP	AJR	CRR	CRR	ADR	STR	DP	ADR	ADR	CRR	AJR	DP	DP	ADR	LDAN	DP
55"	CRR	CRR	ADR	CRR	DP	AJR	CRR	CRR	ADR	STR	DP	ADR	ADR	CRR	AJR	DP	DP	ADR	LDAN	DP
56"	CRR	CRR	ADR	CRR	DP	AJR	CRR	CRR	ADR	STR	DP	ADR	CRR	CRR	AJR	DP	DP	ADR	LDAN	DP
57"	CRR	CRR	ADR	CRR	CRR	AJR	CRR	CRR	STR	STR	DP	ADR	CRR	CRR	STR	AJR	DP	ADR	LDAN	DP
58"	CRR	CRR	CRR	CRR	CRR	AJR	CRR	CRR	STR	STR	DP	ADR	CRR	CRR	STR	AJR	DP	ADR	LDAN	DP
59"	CRR	CRR	CRR	CRR	CRR	AJR	CRR	ADR	STR	DP	DP	ADR	CRR	CRR	STR	AJR	DP	ADR	LDAN	DP
60"	CRR	CRR	CRR	CRR	CRR	AJR	CRR	ADR	STR	DP	DP	ADR	CRR	CRR	STR	AJR	DP	ADR	LDAN	DP

### TEMPO EM SEGUNDOS

	M				L								P							
	MAG	MLC	MAT	MABM	SBR	DCR	ADR	MCHR	CRR	ST	STI	LDAN	CUR	AGCH	CR	DTR	AJR	STR	DP	
<b>Total</b>	0	0	0	0	4	0	376	0	266	3	12	19	2	20	0	0	79	159	260	