

Agradecimentos

Este espaço é dedicado a todos aqueles que contribuíram para que este trabalho final de estágio fosse realizado. É com todo o prazer que lhes dedico o mesmo e a todos eles deixo aqui o meu agradecimento sincero.

Em primeiro lugar agradeço ao Professor Doutor João Luís Esteves a forma como me orientou o meu trabalho. A disponibilidade que sempre teve, as horas indefinidas presentes comigo, por todo o apoio e força, bem como todas as recomendações que fez no desenvolvimento do mesmo. Estou grata por isso e também pela liberdade de decisões que me deu ao longo da construção do meu trabalho de investigação. Sem ele, nada seria concretizado.

Em segundo lugar agradeço a todos os Professores que estiveram presentes no meu percurso académico e que de certa forma contribuíram para a minha formação profissional, em particular aos Professores supervisores: Mestre João Rocha, Professor Doutor António Ribeiro, Professor Doutor António Ferreira Gomes, Professora Doutora Helena Gomes, Professor Doutor João Luís Esteves, Mestre Maria Figueiredo, Professora Doutora Isabel Aires de Matos, entre outros que estiveram indiretamente presentes.

Agradeço igualmente às nossas Professoras cooperantes, que sempre estiveram disponíveis e recetivas ao nosso estatuto como estagiárias. Mostro-me grata pelo grande apoio que me deram enquanto estagiária, e pelas suas sugestões ao longo das intervenções na Prática Pedagógica.

Também agradeço este trabalho a todas as crianças que me fizeram sorrir em todas as intervenções e que me ajudaram a tomar decisões na minha vida profissional.

A todas as intervenientes participantes do trabalho de investigação, pois sem elas não seria possível a sua realização.

Gostaria também de dedicar este trabalho ao meu Pai, que apesar de já não estar presente, me deu também muita força para a concretização do mesmo.

Para terminar, os meus últimos agradecimentos vão para a minha Mãe, para o meu irmão, sobrinho e para os restantes familiares que indiretamente estiveram sempre presentes.

Não me posso esquecer também de agradecer a uma grande amiga minha, que sempre esteve presente nos momentos mais difíceis, Liliana Romão.

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio emergiu da Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino básico II (PES II) e Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino básico III (PESIII). Neste sentido, este relatório individual especifica as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo deste percurso académico, sustentando-se em alguns documentos fundamentais às respetivas intervenções nos diversos contextos escolares.

Tendo em consideração a importância de uma constante reflexão das intervenções realizadas no passado, bem como futuramente a nível profissional, o Educador deve estar em constante investigação. Deste modo, o estudo que se apresenta na segunda parte do trabalho desenvolvido, permite refletir acerca de novas práticas no que diz respeito à relação da abordagem da Expressão Motora, e a importância que os Educadores dão à mesma.

Palavras-chave: Jardim de Infância, Expressão Motora, Atividade orientada, Atividade livre.

Abstract

This Final Report Stage emerged from Supervised Teaching Practice in preschool education and 1st cycle of Basic Education II (PES II) and Supervised Teaching Practice in preschool education and 1st cycle of Basic Education III (PESIII).

In this context, this report specifies pedagogical practices developed along this academic journey, holding up some fundamental documents to the respective interventions in different school contexts.

Considering the importance of a constant reflection of the interventions realized in past, as well as in the future on a professional level, the educator must be in constant research. In this way, the study that is presented in the second part of this work, allow us to reflect about the relationship of the new practices approach of Expression Motor, and the importance that educators give to it.

Key words: Kindergarten, Motor Expression, Oriented Activity, Free Activity.

Índice

Introdução Geral	1
Capítulo I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto educativo	2
Introdução	2
1. Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico II (PES II)	3
1.1. Caracterização dos contextos.....	3
1.2. Análise das práticas concretizadas.....	6
1.3. Análise das competências e conhecimento profissional desenvolvidos	9
2. Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico III (PES III)	11
2.1. Caracterização dos contextos.....	11
2.2. Análise das práticas concretizadas.....	16
2.3. Análise das competências e conhecimento profissional desenvolvidos	18
Capítulo II - Trabalho de investigação	22
1. Introdução	22
2. Revisão da Literatura	25
2.1. A Educação pré-escolar	25
2.2. A Expressão Motora no pré-escolar	30
2.3. Formação dos Educadores para uma abordagem eficaz à Expressão Motora.....	37
3. Metodologia.....	39
3.1. Plano de investigação.....	39
3.1.2. Amostra.....	39
3.1.3. Métodos e instrumentos de pesquisa	40
3.1.3. Estrutura da entrevista	41
3.1.4. A recolha de dados	42
3.1.5. Tratamento de dados	42

4. Apresentação e discussão de resultados	44
Domínio 1 – Grupo de Trabalho	44
Domínio 2 – Atividade Orientada de Expressão Motora	45
Domínio 3 – Atividade Livre.....	59
Domínio 4 – Opiniões das entrevistadas sobre alguns aspetos relacionados com a abordagem da Expressão Motora no pré-Escolar	69
5. Conclusões.....	75
6. Sugestões para próximos trabalhos	79
7. Conclusão Geral.....	80
Bibliografia	83
Anexos

Índice de Quadros

Quadro 1 – Habilitações Académicas - Local	40
Quadro 2 – Número de crianças e faixas etárias que constituem o grupo	44
Quadro 3 - Objetivos definidos para as atividades de Expressão Motora	47
Quadro 4 - Competências a desenvolver nas crianças através das atividades orientadas de Expressão Motora (à luz das OCEPE)	49
Quadro 5 - Competências a desenvolver nas crianças através das atividades orientadas de Expressão Motora (à luz das Metas de Aprendizagem para o Ensino pré-escolar)	51
Quadro 6 - Tempo disponibilizado para as atividades orientadas e distribuição semanal.	52
Quadro 7 - Materiais utilizados nas atividades orientadas de Expressão Motora	53
Quadro 8 - Materiais considerados em falta	54
Quadro 9 - Espaços utilizados.....	56
Quadro 10 - Espaços considerados em falta	57
Quadro 11 - Moldes em que esta atividade é implementada	61
Quadro 12 - Objetivos pretendidos com a atividade livre	62
Quadro 13 - Tempo disponibilizado para as atividades livres e distribuição semanal	64
Quadro 14 - Materiais utilizados nas atividades livres	65
Quadro 15 - Materiais considerados em falta	66
Quadro 16 - Espaços utilizados.....	67
Quadro 17 - Espaços considerados em falta	68
Quadro 18 - Formação no domínio da Expressão Motora	69
Quadro 19 - Presença em ações de formação no domínio	70
Quadro 20 - Oferta das Ações de Formação	71
Quadro 21 - Entidades/Instituições consideradas as mais indicadas para contribuir para a formação contínua dos Educadores	72
Quadro 22 - Coadjuvação de especialistas em determinadas áreas	74

Introdução Geral

Este Relatório Final de Estágio surge no âmbito da disciplina Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico III, com o intuito de apresentar de forma reflexiva as práticas e todo o trabalho desenvolvido ao longo deste percurso escolar.

As práticas desenvolvidas ao longo deste trajeto, determinaram pesquisa e aquisição de conhecimentos científicos de forma a ser possível aplicar ativamente experiências educativas com as crianças.

Uma vez que o relatório deve apresentar uma perspetiva dos dois níveis de ensino e pretende apresentar um trabalho de investigação desenvolvido ao longo dos dois semestres, o mesmo será dividido em dois grande Capítulos: Capítulo I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto e o Capítulo II – Trabalho de Investigação.

O primeiro Capítulo, constituído pela Reflexão crítica sobre as práticas em contexto educativo, será subdividido em duas partes: a Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico II (PES II) e a Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico III (PES III).

O segundo Capítulo será constituído pelo trabalho de investigação, onde serão apresentados o objeto de estudo, a respetiva revisão bibliográfica e a metodologia utilizada no estudo empírico desenvolvido num Jardim de Infância pertencente a um Agrupamento de Escolas do concelho de Viseu.

Este estudo empírico objetivou perceber como é que os Educadores de infância fazem abordagem da Expressão Motora no Jardim de Infância.

Para finalizar, o presente relatório apresentará um conjunto de conclusões de todo o percurso pedagógico ao longo do estágio realizado nos diferentes níveis de ensino.

Capítulo I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto educativo

Introdução

No âmbito da disciplina Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico III, foi-nos proposto um Relatório Final de Estágio com o intuito de refletir sobre o trabalho desenvolvido ao longo do nosso percurso académico correspondente ao Mestrado e às unidades curriculares integradas do mesmo, assim como das nossas práticas pedagógicas nas Instituições atribuídas a cada grupo de trabalho.

Neste relatório, iremos abordar vários aspetos que consideramos fundamentais na nossa prática pedagógica, distinguindo os diferentes níveis de ensino escolar, isto é, Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico II (PESII) e Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico III (PES III).

A Prática Pedagógica (PES I) foi realizada em duas Instituições distintas pertencentes ao concelho de Viseu, onde dinamizamos as nossas práticas numa turma do 3º ano (1ºCiclo do Ensino básico), e num grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos (pré-escolar).

As horas de estágio corresponderam a um total de noventa e uma horas, que foi repartido por dois dias da semana (segundas e terças feiras) e por cada nível de ensino. À segunda-feira dinamizávamos no pré-escolar apenas da parte da manhã e à quinta-feira no 1º Ciclo. É evidente que os três primeiros dias foram de observação para que nos pudéssemos ambientar e compreender as rotinas diárias de cada Educadora/Professora.

O nosso grupo de estágio foi constituído por dois elementos, visto que, dos três iniciais, um deles saiu do grupo para outra Instituição. Desta forma, foi o único grupo da turma constituído por apenas dois elementos, tanto no primeiro semestre como no segundo.

Como já foi referido, este relatório foi elaborado de acordo com as Práticas PES II e PES III, incluindo a caracterização dos contextos, a análise das práticas concretizadas e das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos em cada um dos níveis de ensino em que trabalhamos.

O relatório será suportado por uma série de documentos em anexo que serão referenciados ao longo do mesmo. Falamos de planificações, reflexões críticas e Projetos Curriculares de Turma, elementos cruciais de todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano.

Por outro lado, também se pretende apresentar uma reflexão sobre as nossas práticas e as nossas intencionalidades como futuras Educadoras/Professoras. A reflexão é um grande suporte para o Educador/Professor, isto é, permite que este reflita

sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhes estão subjacentes. Esta reflexão é anterior à acção, ou seja, supõe planeamento; acompanha a acção no sentido de adequar às propostas das crianças e responder a situações imprevistas; realiza-se depois da acção, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos. (Ministério de Educação, 1997, p.93)

Consideramos então que ser Educador/Professor é demonstrar empenho em todas as práticas, visto que possuímos uma grande responsabilidade e representamos um modelo para a criança. Desta forma, o Educador/Professor deve refletir e prever situações constrangedoras que podem ser ultrapassadas antes, durante e depois da acção.

1. Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico II (PES II)

1.1. Caracterização dos contextos

A Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico II (PESII) teve início no segundo semestre do ano letivo 2010/2011, mais concretamente no 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico (1ºCEB).

Estabelecendo a continuidade do estágio realizado no primeiro semestre e de forma a acompanhar as necessidades e os interesses da turma que nos foi atribuída, considerámos pertinente permanecer no mesmo local de estágio à respetiva prática PES II. Desta forma, pretendíamos proporcionar aprendizagens significativas a este grupo de crianças, considerando que, de acordo com Roldão e Marques (1999), a “aprendizagem significativa é um processo activo de ligação das novas aprendizagens

às antigas ou das não familiares às familiares; logo, para que os alunos realizem aprendizagens significativas, devem ser sujeitos activos no processo de aprendizagem” (p.42).

Por outro lado, esta opção também se deveu ao facto do nosso trabalho de investigação ser realizado e desenvolvido no nível ensino do pré- escolar, uma vez que a pergunta de partida se dirige ao mesmo, correspondendo ao primeiro semestre do 2º ano do Mestrado.

A PES II foi constituída por 140h de estágio, 28h de Seminário e 28h de orientação tutorial. Como já foi referido, o grupo de estágio era constituído por dois formandos os quais tiveram que elaborar em grupo planificações a médio ou a curto prazo, e planos de aula segundo as intervenções correspondentes a cada elemento. As intervenções resultaram de 14 semanas de Estágio, com 10h semanais distribuídas por dois dias completos.

Cada elemento dinamizou individualmente 4 semanas, tendo as restantes para intervir em grupo.

No acompanhamento de estágio neste nível de ensino, para além da Professora cooperante, também tivemos docentes que supervisionavam as nossas práticas, nomeadamente, um Professor da área das Ciências de Educação e uma Professora da área da Matemática.

A PES II incluía a entrega de um dossier de estágio no final do semestre, em que todos os supervisores tinham acesso às planificações, relatórios de estágio diário e ao Projeto Curricular de Turma. Evidentemente, e para uma melhor organização no que diz respeito às supervisões do estágio, todas as sextas-feiras de cada semana, eram enviadas as respetivas planificações aos supervisores, isto é, três dias antes da dinamização de cada elemento do grupo.

O local de estágio que nos foi atribuído foi uma instituição privada situada na cidade de Viseu.

Quanto às suas características a nível de espaço, a instituição possuía um jardim, um recreio, um parque infantil, 3 campos desportivos e gradeamentos à volta da escola.

Relativamente ao seu espaço interior, o estabelecimento tinha 15 salas, um refeitório, um bar, 4 salas de convívio, 3 bibliotecas e 3 pavilhões polivalentes.

Quanto à organização da sala de aula, onde tivemos a oportunidade de promover aprendizagens significativas, a mesma era composta por um mobiliário em que as cadeiras estavam ligadas de forma fixa às mesas de trabalho. Este facto

acabou por se tornar um grande obstáculo para o desenvolvimento de trabalhos de grupo propostos pela Professora ou por nós, estagiárias.

No entanto, tentámos combater este problema juntamente com os alunos, conseguindo mesmo bons momentos de organização em grupo.

Os materiais (manuais escolares, dicionários, canetas, etc.) estavam disponíveis e de fácil acesso a todos os alunos.

Ao contrário de algumas instituições, a sala não continha computador nem quadro interativo, apenas um retroprojektor. A ausência destes equipamentos dentro de uma sala de aula, na nossa opinião, poderá ser uma falha, pois numa sociedade atual as novas tecnologias são meios favoráveis para o processo de ensino-aprendizagem e uma forma de motivação para a aquisição de novas aprendizagens.

Esta sala possuía aquecimento instalado na parede, já que a mesma se tornava bastante fria no Inverno.

Quanto à luminosidade, era uma sala que possuía luz natural, pois uma das paredes era composta apenas por janelas.

A gestão do tempo foi efetuada de acordo com as prioridades da turma tendo em consideração as opções da Professora cooperante. Desta forma, as áreas a que concedemos prioridade foram: a área da Matemática e da Língua Portuguesa.

Quanto às opções de trabalho da Professora cooperante é importante referir que esta escola tem um cariz católico que se rege através de princípios evangélicos, sendo estes considerados normas pedagógicas e motivações interiores.

A Professora optou sempre por um ensino tradicional, isto é, transmitia os seus conhecimentos acerca de um assunto/tema, suportando um papel ativo na ação. Embora consideremos que os alunos apenas adquiriam o conhecimento que lhes era transmitido, existia comunicação entre os sujeitos e muita observação direta relativamente aos projetos desenvolvidos durante o ano letivo.

A turma que nos foi atribuída para o desenvolvimento da nossa prática pedagógica era do 3º ano composta por 24 alunos, 13 do sexo masculino e 11 do sexo feminino.

A turma era participativa e empenhava-se nas experiências de aprendizagem propostas, destacando-se, ainda, a existência de um bom relacionamento entre os alunos e uma grande entajuda junto daqueles que apresentam maiores dificuldades.

Positivamente, podemos destacar algumas características gerais da turma, tais como: a autonomia, a assiduidade, a pontualidade, o ritmo de trabalho razoável, o

empenhamento, o envolvimento e a facilidade de adquirir competências previstas ao longo das experiências da aprendizagem.

Nesta linha, alguns destes aspetos poderão ser referências fundamentais na escola do 1º Ciclo. Para muitas das crianças é “...o momento decisivo de socialização, de descoberta, de vida. (...) Para a vida, para o futuro das crianças, o que fica são as competências que não se esquecem nas férias (...), que estão ligadas ao estudo, trabalho, à curiosidade, à integração no grupo, ao saber integrado, à cultura de perguntar e não apenas responder, entre outras” (Mouraz e Silva, 2001, p.77).

No sentido de situar o que foi desenvolvido com os alunos ao longo do semestre e como alunas estagiárias, consideramos pertinente descrever algumas das dificuldades/facilidades nas diferentes áreas curriculares lecionadas.

Em relação à área curricular de Língua Portuguesa, a maioria dos alunos apresentava fluidez na leitura, isto é, eram capazes de decifrar as palavras de um texto, dando significado ao mesmo. No entanto, havia alguns alunos que demonstravam pouco à vontade com a leitura de textos, visto que por vezes ainda necessitavam de soletrar algumas palavras (palavras que não são comuns no seu vocabulário), apresentando assim dificuldades em retirar o essencial de um texto.

Na área curricular da Matemática, os alunos apresentavam dificuldades, principalmente na resolução de problemas. Na resolução de exercícios de raciocínio matemático sentiam impedimentos em solucionar algum tipo de tarefas. Todavia, havia alguns alunos que se destacavam pela positiva.

Na nossa opinião, o cálculo mental teria que ser trabalhado de modo a que os alunos tivessem um maior sucesso nesta área do conhecimento.

No que diz respeito à área curricular do Estudo do Meio, todos os alunos demonstravam grande interesse por ser uma área que promovia a curiosidade, tornando-se assim uma área de grande preferência para os mesmos.

1.2. Análise das práticas concretizadas

As nossas práticas pedagógicas foram desenvolvidas partindo da elaboração de planificações que iam ao encontro das competências contempladas no Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como das Metas de Aprendizagem. No entanto, tentámos encarar este conjunto de competências como “...um conjunto de aprendizagens que não se reduzem às que estão expressas nos actuais textos por correspondência, embora as incorporem, e que não se reduzem a conjuntos

disciplinares” (Roldão, 2001, p.19). Como podemos ver, torna-se claro que esta autora se refere ao currículo a nível do 1º Ciclo, como um conjunto de aprendizagens que integram aprendizagens sociais, interpessoais, científicas, funcionais, linguísticas e éticas (Roldão, op. cit).

Neste contexto, as decisões tomadas nas nossas práticas pedagógicas deram prioridade a certas competências que considerámos pertinentes para promover novas aprendizagens.

Os materiais utilizados procuraram ser atrativos e práticos para motivar o aluno a querer saber mais e proporcionar novos contatos com materiais e recursos didáticos, sem ser os que são sugeridos pelos manuais ou livros de texto.

Para isso, tivemos sempre em conta uma fonte de motivação para promover os conteúdos desenvolvidos ao longo do dia (ver anexo 1, aula 4ª). Segundo Pacheco (1999), esta fonte dependerá do Professor, isto é, quanto mais envolver o aluno nas experiências de aprendizagem e diversificar os materiais e recursos didáticos, maior é o envolvimento do aluno.

O nosso papel era “passivo” perante o grupo de alunos, isto é, partíamos das suas conceções acerca de um tema/conteúdo e, procurávamos que os mesmos formassem hipóteses ou até aproveitassem as conceções de cada um, para que pudessem partilhar ideias e discutissem resultados (Ver anexo 2, aula 20ª). Normalmente, as discussões surgiam de uma tarefa relacionada com a área da Matemática em que todos estes partilhavam as suas opiniões. De certa forma, o nosso investimento nesta área foi bastante acentuado, principalmente no que diz respeito à resolução de problemas e cálculo mental.

Por outro lado, a área da Língua Portuguesa foi a área onde menos investimos, o que, de certo modo, poderá ter prejudicado o grupo de alunos no que diz respeito à escrita e à aquisição de novos vocabulários. A justificação para esta opção emerge do facto de sermos avaliadas no presente semestre pela supervisora ligada à área da Matemática. Nesta linha, fomos muito bem acompanhadas e desenvolvemos competências que serão aplicadas na nossa vida profissional.

Para a nossa Professora cooperante também foi benéfico, visto que aplicámos o novo Programa da Matemática.

Durante o percurso escolar, e através das experiências de aprendizagem propostas na turma onde estava inserida, fui-me apercebendo dos alunos que possuíam algumas dificuldades e que necessitariam de algum apoio por parte da Professora cooperante e de nós, como estagiárias.

Foi nestes momentos que nos apercebemos como é importante o papel do Professor para uma aprendizagem significativa do aluno. Convém referir a boa relação que estabelecemos com os alunos de forma a compreendê-los e criar uma empatia, cumplicidade, para que estes se sentissem num ambiente harmonioso, permitindo que se libertassem de todos os medos que por vezes os acompanhavam no ambiente escolar.

De facto, apercebemo-nos que, por vezes, alguns dos alunos se sentiam envergonhados ou inferiorizados em relação aos outros, exigindo de nós um apoio mais individualizado.

Apesar de muitas das dinamizações serem realizadas de forma individual, a minha postura, bem como a da minha colega de estágio, foi sempre colaborativa, sem termos que intervir nas aulas individualizadas de ambas.

Sempre que era necessário preparar materiais ou colaborar nos trabalhos realizados em grande grupo, apoiávamo-nos mutuamente. Era uma forma de atender, também, aos casos mais específicos de dificuldades apresentadas por parte de alguns alunos, embora poucos.

Outro aspeto importante a referir é o da elaboração de roteiros (como se pode verificar nos anexos), que considerámos pertinentes na preparação das nossas aulas. Sentíamo-nos mais seguras e preparadas para intervir perante as respostas e perguntas dos alunos.

Apesar de julgarmos que era importante termos estes roteiros para todas as unidades curriculares, o tempo disponível era escasso. No entanto, tivemos sempre em conta os materiais e métodos a serem aplicados para as aprendizagens dos alunos (ver anexo 2, aula 7ª e 8ª)

A elaboração do Projeto Curricular de Turma ajudou-nos a compreender as opções educativas, tais como dificuldades e as nossas intencionalidades ao longo do semestre perante o grupo de trabalho.

Um aspeto positivo que marcou o nosso estágio, e que fomos sentindo ao longo da nossa reflexão após as nossas primeiras intervenções, foi o *quadro dos comportamentos*.

Inicialmente sentíamos que não conseguíamos dominar o grupo, mas através de várias tentativas na aplicação de diferentes estratégias, conseguimos estabelecer uma que resultou eficazmente, ou seja, o *quadro dos comportamentos*. Este quadro deu ênfase às nossas aulas no que diz respeito a cada aluno, e ao longo do ano íamos negociando aspetos correspondentes a este.

Para finalizar, e não esquecendo de algumas intervenções que correram menos bem, devo referir que me confrontei com algumas dificuldades, por parte dos alunos, em compreender certos conteúdos relacionados com a área da Matemática (ver anexo 2, aula 16º e 19º). No entanto, estive sempre disponível e atenta para auxiliar os alunos com mais dificuldades.

De alguma forma, estes conteúdos a que me refiro (dm^2, cm^2 e volumes) são muito abstratos e de uma elevada complexidade para crianças destas idades, daí considerar que me confrontei com situações de dificuldade imprevistas. A reflexão após as mesmas possibilitou a aplicação de outro tipo de estratégias para solucionar os problemas ocorridos e não voltar a falhar numa próxima intervenção.

1.3. Análise das competências e conhecimento profissional desenvolvidos

De acordo com o perfil específico de desempenho profissional do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico baseado no Decreto-Lei nº 240/2001 e no Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, iremos fazer uma autoavaliação relativamente aos indicadores/critérios sustentados nos documentos anexados.

Relativamente à conceção e desenvolvimento do currículo, não foi possível colaborar na construção do Projeto Curricular da Escola. No entanto, elaborámos o Projeto Curricular de Turma tendo como base o documento referido anteriormente.

Em quase todas as nossas práticas utilizávamos os conhecimentos prévios dos alunos para a construção das situações de aprendizagem escolar.

Não nos foi possível realizar a integração do currículo e a articulação das aprendizagens do 1º Ciclo com as da educação Pré-escolar e as do 2º Ciclo porque não surgiram oportunidades.

Fomentámos muito trabalho de pesquisa, organização e tratamento de dados utilizando as tecnologias da informação e de comunicação, sendo este método de trabalho admirado pela turma (ver anexo 2, aula 15ª e 16ª).

Desenvolvemos nos alunos, de modo informal, o interesse e o respeito por outros povos e culturas. Muitas vezes, no intervalo ou na hora de almoço, estabelecíamos diálogo com os mesmos, onde estes descreviam situações que observaram ou viveram fora do contexto escolar.

Tornou-se evidente a nossa boa relação com a turma, o que permitiu a criação de um clima de escola caracterizado pelo bem-estar.

Quanto à integração do Currículo, no que diz respeito à Língua Portuguesa, como podemos verificar nas planificações e nos respetivos relatórios, desenvolvemos nos alunos as competências de compreensão e de expressão oral apresentando alguns textos e promovendo discussões acerca de certos temas (ver anexo 1, aula 2ª).

Para além de incentivarmos a produção de textos escritos, promovíamos a criatividade procurando mobilizar através da escrita conhecimentos científicos (Ver anexo 2, aula 5ª).

Devemos referir que não tivemos oportunidade de explorar vários tipos de texto, pois o tempo foi bastante escasso.

Na área da Matemática promovemos o gosto pela matemática, a aprendizagem dos conceitos, das técnicas e dos processos matemáticos implicados no Novo Programa da Matemática, tendo sempre em conta os materiais didáticos a utilizar (ver anexo 2, aula 15ª). De facto, a manipulação destes materiais didáticos entusiasmavam os alunos para a resolução de tarefas ou problemas.

Ao longo do semestre, e como podemos verificar em quase todas as aulas anexadas, promovemos nos alunos a aprendizagem de conceitos quando elaborámos tarefas relacionadas com a medição e sistemas de medida. Aqui, tivemos que auxiliar alunos com mais dificuldades, que demonstraram todo o interesse em compreenderem o processo destas medições (ver anexo 2, aula 20ª). É de salientar que estes alunos tiveram apoio durante a dinamização e durante o intervalo, pois foram os próprios que se sentiram à vontade para se dirigirem à estagiária e explorarem novamente a tarefa proposta, que foi conseguida com sucesso por parte dos alunos.

No âmbito da educação em Ciências Sociais e da Natureza, as experiências de aprendizagem foram sempre apresentadas com algum rigor e com termos científicos adequados para que os alunos adquirissem uma atitude científica e mobilizassem saberes em busca de novos conhecimentos

Muitas das intervenções dirigidas a esta área foram realizadas de forma experimental, em que os próprios alunos formulavam hipóteses, discutiam os resultados e apresentavam as conclusões á turma, construindo assim o próprio conhecimento. (ver anexo 1, aula 2ª).

Na área de Educação Física promovemos, pela primeira vez neste nível de ensino, atividades para o desenvolvimento físico-motor dos alunos, apesar desta intervenção não ter corrido como esperávamos.

Envolvendo o jogo e ações motoras básicas de deslocamento em aparelhos, a nossa intervenção não foi conseguida com sucesso. Tivemos grandes dificuldades em dominar o grupo, tendo este facto sido o maior impedimento para uma boa concretização da aula (ver anexo, aula 9ª).

Foi uma das áreas que tivemos mais dificuldade em dinamizar, no entanto, com as críticas construtivas do nosso orientador ligado a esta área, conseguimos ultrapassar estas dificuldades na intervenção que lecionámos após algumas semanas (ver anexo 2, aula 17ª).

Ao nível da Educação Artística, consideramos que o trabalho foi desenvolvido tendo por base competências associadas a outras áreas (Língua Portuguesa, Ciências Sociais e da Natureza). No entanto, procurámos dar ênfase a esta área utilizando materiais e técnicas envolvidas na educação artística aprendendo de uma forma lúdica outros conteúdos articulando as diferentes áreas curriculares (ver anexo 2, aula 12ª e aula 16ª).

2. Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico III (PES III)

2.1. Caracterização dos contextos

A Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico III (PESIII) teve início no terceiro semestre do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico (1ºCEB), mais concretamente no 1º semestre do ano letivo 2010/2011.

A formação inicial, segundo Ribeiro (2001), é "...considerada como a etapa formativa anterior ao desempenho da profissão docente e supõe o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos, hábitos, atitudes, valores e competências, com o objetivo de preparar os futuros Educadores para a realização das funções e tarefas educativas" (p.131).

A instituição de acolhimento deste estágio foi a mesma onde realizamos o estágio correspondente ao primeiro semestre. Foi-nos dada a oportunidade de escolher uma instituição e, como tal, tomamos esta decisão com o intuito de querermos trabalhar com a mesma Educadora cooperante e procurar oferecer continuidade às aprendizagens desenvolvidas no primeiro semestre.

A PES III foi constituída por 154h de estágio, 28h de Seminário e 28h de orientação tutorial. Neste semestre juntou-se um elemento novo ao nosso grupo de estágio, passando este a ser constituído por três formandos. Tal como no semestre anterior, tivemos que elaborar, em grupo, planificações a médio ou a curto prazo e planos de aula segundo as intervenções correspondentes a cada elemento.

As intervenções ocuparam 14 semanas de Estágio, com 10h semanais distribuídas por dois dias completos. Cada elemento dinamizou individualmente 4 semanas, tendo as restantes para intervir em grupo. No acompanhamento de estágio neste nível de ensino, para além da Professora cooperante, também tivemos docentes que supervisionavam as nossas práticas, nomeadamente, um Professor e uma Professora ligados à área das Ciências de Educação.

Das exigências definidas para a PES II, tal como nos semestres anteriores, constava a entrega de um dossier de estágio no final do semestre no qual os supervisores tinham acesso às planificações, relatórios de estágio diário e ao Projeto Curricular de Turma.

Todas as semanas eram enviadas as respetivas planificações aos supervisores, isto é, três dias antes da dinamização de cada elemento do grupo.

O local de estágio que nos foi atribuído foi um Jardim de Infância pertencente ao concelho de Viseu. Esta instituição pertencia a uma rede pública de escolas, sendo financiada pelo Ministério da Educação.

Funcionava também com dois níveis de ensino, o Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este Jardim de Infância faz parte de um centro escolar novo, inaugurado em Setembro de 2011.

Quanto às suas características a nível de espaço exterior, a instituição possuía um jardim, recreio, um parque infantil, três campos desportivos e gradeamentos à volta da escola.

Este edifício respeita, na generalidade, as normas de instalações exigidas legalmente pelo despacho 268/97 de 25 de Agosto, mais concretamente no que diz respeito aos materiais utilizados e aos revestimentos de pavimentos, paredes, tetos, entre outros aspetos de construção (visual e tátil).

Relativamente aos recursos físicos interiores, o Jardim de Infância possui cinco salas de atividades do pré-escolar, duas salas de prolongamento, um refeitório, cozinha e biblioteca. Possui, ainda, um pavilhão polivalente, duas despensas e um gabinete para reuniões utilizado pelas Educadoras de Infância.

Quanto às casas de banho, é possível encontrar uma casa de banho para o sexo masculino, uma para o sexo feminino, uma para pessoas com deficiência e duas para as crianças. A casa de banho para as crianças é constituída por oito sanitas e oito lavatórios respetivamente.

Quando descrevemos a organização do espaço da sala de atividades é fundamental referir que a "...organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do Educador" (Ministério de Educação, 1997, p.31). Neste sentido, o espaço estava organizado e relacionado de acordo com os interesses e necessidades das crianças "entregues" à Educadora, pois a educação pré-escolar deve oferecer um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem para o grupo inserido neste contexto. (Ministério de Educação, op. cit.)

Desta forma, o espaço da sala encontrava-se organizado por áreas de interesse, sendo as mesmas negociadas pelas próprias crianças e pela Educadora.

Estas áreas de interesse, designadas por "cantinhos", eram compostas por uma grande diversidade de materiais/objetos que permitiam à criança realizar ações variadas, de forma a desenvolverem competências relacionadas com as diferentes áreas de conteúdo.

É importante referir que, ao longo do ano, havia a possibilidade de acrescentar áreas, ou até modificá-las, jogando sempre com os interesses e as necessidades do grupo de crianças. Ao longo das experiências de aprendizagem é fundamental que o Educador tenha a capacidade de refletir e "...se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização" (Ministério de Educação, op. cit.,p.37).

Os materiais existentes (livros, jogos didáticos, jogos de encaixe, roupa de disfarce, fantoches, tintas, materiais para o desenvolvimento psicomotor, entre outros) na sala eram diversificados e de fácil acesso a todas as crianças. Isso possibilitava a promoção da autonomia da criança e do grupo em causa.

Para além destes equipamentos, a Educadora tinha, também, à sua disposição outros equipamentos tecnológicos, tais como computador, rádio, televisão, leitor de DVDs.

A sala continha aquecimento central, o que proporcionava um ambiente bastante acolhedor para o grupo.

A sala possuía boa luminosidade, à base de luz natural, pois era constituída por uma parede envidraçada. Este era um aspeto fundamental para o preenchimento

do mapa do tempo, visto que o grupo, no período dedicado ao acolhimento, tinha oportunidade de observar diretamente o estado do tempo e registar no mapa.

Quanto à organização do tempo, tivemos em conta que o tempo “...educativo tem, em geral uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Ministério de Educação, 1997,p. 40).

Neste sentido, o ritmo de trabalho era constituído por rotinas diárias planeadas pela Educadora. No entanto, as rotinas eram flexíveis de acordo com as sugestões das crianças ou da própria Educadora.

Geralmente, a rotina diária da parte da manhã compreendia o preenchimento dos quadros de regulação (o quadro do chefe, o do tempo, o das presenças e o do estado de tempo).

Uma rotina do período da tarde era o momento do relaxamento, onde conseguíamos um grau de concentração razoável por parte do grupo, de forma a promovermos um espírito de predisposição para as atividades seguintes. Para além disso, este momento também nos permitia criar afetividade e alcançar a confiança de todas as crianças, pois nestas idades é um aspeto essencial para o envolvimento das atividades orientadas e para aquisição de competências que são promovidas ao longo do ano.

Neste sentido, a Educadora promovia atividades orientadas com o intuito de desenvolver competências relacionadas com as diferentes áreas de conteúdo e ligadas às necessidades e prioridades do grupo. No entanto, valorizava bastante as atividades livres, como podemos verificar na maioria das planificações.

Nesta linha, sabemos que o carácter lúdico pode proporcionar às crianças situações em que estas possam ser autónomas, tomem decisões em diferentes contextos lúdicos, e que de certa forma, desenvolvam competências cognitivas, intelectuais e afetivas.

O grupo de crianças da sala que nos foi atribuída era um grupo heterogéneo, constituído por 25 crianças, 12 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Os grandes interesses deste grupo assentavam em atividades relacionadas com materiais ou objetos que envolvessem manipulação, principalmente ligados ao domínio da Expressão Motora.

Este leque de interesses parece ser natural, se atentarmos a autores como Vayer, Maigre e Coelho (2003) quando referem que “...o interesse está sobretudo

ligado aos objectos da acção que se encontram à disposição das crianças, sendo os da educação psicomotora de longe os mais interessantes” (p.147).

As opções de trabalho que a Educadora implementava guiavam-se pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e pelo modelo do Movimento da Escola Moderna. Trabalhava segundo as necessidades e os interesses das crianças da sua sala, promovendo a inter-relação e a comunicação entre todos.

Inicialmente, e durante o percurso escolar, a grande prioridade da Educadora cooperante era trabalhar a área da Formação Pessoal e Social com o intuito de incutir no grupo regras estabelecidas, bem como o respeito pelo tempo de cada um, ou seja, aprender a escutar e conseqüentemente esperar pela sua vez de falar. É evidente que tudo isto era negociado e discutido com o grupo envolvente.

Outras necessidades que considerámos necessário serem colmatadas foram a falta de respeito pelo outro, a incapacidade de partilhar e o saber estar e conviver sem agressividade, reforçando, assim, uma educação para os valores.

A participação das famílias e da comunidade no processo educativo das crianças também era uma opção pedagógica da Educadora cooperante. Desta forma, a Educadora incentivava a participação dos pais em projetos desenvolvidos dentro da sala de atividades juntamente com o seu grupo de trabalho.

Através da observação e do contacto direto com este grupo de crianças tivemos a oportunidade de recolher algumas informações noutras áreas de conteúdo.

Nesta linha, na área de Expressão e Comunicação, mais precisamente no domínio da Expressão Motora, as crianças demonstravam grande interesse por jogos de movimento e percursos. Contudo, era necessário desenvolver no grupo a lateralidade, bem como outras competências básicas de motricidade global e fina.

No domínio da Expressão Dramática, as crianças demonstravam grande interesse pelo jogo simbólico, incorporando com facilidade diversas personagens.

Quanto ao domínio da Expressão Plástica, as crianças mostravam-se recetivas a novas técnicas e atividades de exploração de diferentes materiais. A maior parte do grupo demonstrava interesse por atividades que envolvessem tintas.

O domínio da Expressão Musical era apreciado pelo grupo em geral, não se verificando muitas dificuldades. No entanto, este interesse poderia ter a ver com a existência de um Professor especializado que lecionava este domínio fora do horário curricular.

Relativamente ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, algumas crianças de faixa etária inferiores apresentavam dificuldades na linguagem. Por isso,

surgiu a necessidade de utilizar um vocabulário acessível de modo a aumentar o campo lexical das crianças.

No que diz respeito ao domínio da Matemática, as crianças gostavam de trabalhar com tudo o que era ligado a relações topológicas (manipular objetos no espaço, comparar tamanhos e formas, orientação no espaço através de sinais) e à classificação de imagens ou objetos.

A área do Conhecimento do Mundo era uma área em que a maior parte das crianças demonstravam interesse, dado que possuíam uma curiosidade e desejo de ampliar o conhecimento relativamente a saberes sociais e naturais. Nesta área manifestavam interesse em conhecer e compreender o mundo que as envolvia.

2.2. Análise das práticas concretizadas

As nossas práticas pedagógicas foram desenvolvidas partindo da elaboração de planificações que iam ao encontro das competências contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, bem como as Metas de Aprendizagem, como se pode verificar nos documentos anexados.

O facto de as nossas práticas se regerem por dois documentos orientadores (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e Metas de Aprendizagem), antes, durante e após cada dinamização, juntamente com a Educadora cooperante e os supervisores, tivemos sempre em conta os objetivos e conteúdos de aprendizagem adequados ao grupo de crianças em próximas dinâmicas. Ainda assim, nunca desconsiderámos os seus interesses dentro ou fora da sala de atividades.

Neste contexto, o acompanhamento dos nossos supervisores assumiu um papel fundamental para a nossa formação pessoal e profissional, especialmente no que diz respeito à capacidade de refletir antes, durante e após as nossas intervenções.

De acordo com Ribeiro (2001), a formação inicial é "...como um tempo importante na socialização dos sujeitos em formação e como a construção da sua auto-imagem..." (p.131). Assim, consideramos que a nossa formação académica apresentou resultados positivos que nos permitiram combater algumas dificuldades nas práticas pedagógicas. No entanto, nem tudo foi positivo. Também houve aspetos negativos que foram melhorados com ajuda dos nossos supervisores e da Educadora cooperante.

Nesta linha, Ribeiro (2001) refere ainda que

...a concretização da acção é a fase interactiva do acto educativo, na qual a função supervisiva deve ter por base a observação atenta do desempenho do formando, de modo a interagir de forma ajustada e conducente à construção de saberes pelo formando, ajudando-o a reflectir posteriormente à acção (p.133).

Desta forma, tanto os supervisores como a Educadora cooperante tiveram sempre em conta as nossas dinamizações e, no fim de cada uma, apresentavam um conjunto de críticas construtivas acerca do nosso empenhamento (ver anexo 4, relatórios nº2, nº5 e nº12).

Para nós, este grupo de crianças foi um grande desafio, visto que inicialmente não o conseguíamos dominar minimamente. As crianças eram demasiado irrequietas e necessitavam de atividades bastante atrativas para que estas não dispersassem a meio das dinamizações.

Este grupo exigiu bastante reflexão da nossa parte. Utilizámos estratégias diversas ao longo do semestre para conseguir obter atenção por parte do grupo, e tranquilizar o mesmo. Desta forma, as atividades propostas (ver planificações dos anexos 3 e 4) tiveram que ser bastante dinâmicas na medida em que o grupo dispersava a sua atenção muito facilmente. No entanto, a primeira intervenção individual (Ver anexo 4, 3ª aula) não correu como era esperado. A estagiária apresentou dificuldades em termos do domínio do grupo, visto que também era a primeira intervenção do seu grupo de estágio. Partindo desta dinamização, foi necessário refletir acerca das estratégias aplicadas neste grupo de trabalho.

No decorrer do semestre, as intervenções correram como o esperado, no entanto, surgiram situações imprevistas, mas que foram sempre ultrapassadas (ver anexo 4, relatório nº12)

A nossa postura foi sempre espontânea e tentámos sempre apoiar as crianças que tinham mais dificuldades em algumas atividades. Com esta linha de orientação criámos uma boa relação com o grupo obtendo a sua confiança e respeito.

Quanto às nossas intervenções, falando de uma forma geral considerámos que foram bastante lúdicas e dinamizadas em torno da criança. Em todas as atividades realizadas conseguimos cativar o interesse da criança interagindo com diferentes personagens ao longo do estágio, isto é, dramatizávamos vários tipos de personagens adequados ao assunto a se tratar. (Ver planificações dos anexos 3 e 4)

Houve algumas planificações que não foram realizadas como desejávamos, no entanto conseguíamos perceber que nem tudo era possível fazer devido à gestão do tempo ou até à disposição das crianças. Contudo, tentávamos organizar o nosso tempo, levando alguns trabalhos feitos e alguns incompletos, para que as crianças os finalizassem (ver anexo 3, relatório nº1).

As áreas onde mais investimos neste contexto escolar foram a área do Conhecimento do Mundo e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Como podemos ver nas planificações, em todas elas estão presentes estas duas áreas. As menos trabalhadas foram o domínio da Matemática e de Expressão Dramática. As restantes áreas foram trabalhadas de uma forma uniforme.

Ao planificarmos as nossas dinamizações tivemos sempre em conta o tipo de materiais a utilizar, sendo alguns reutilizáveis e outros realizados por nós.

Para além dos materiais, também tivemos em conta o desenvolvimento de um pequeno projeto com as crianças em parceria com os pais de cada uma.

Após as primeiras dinamizações, juntamente com a Educadora cooperante, detetamos que este grupo necessitava de ser incentivado quanto ao interesse pela biblioteca da sala de atividades em que estava inserido.

Neste sentido, numa primeira fase, tentámos sensibilizar as crianças para a correta utilização de um livro partindo de uma dramatização realizada por uma das estagiárias (ver anexo 4, relatório nº5).

Tendo em conta que este projeto pretendia motivar as crianças a procurarem livros dos seus interesses e a manifestarem o desejo de aprender a ler, solicitámos a participação dos pais comunicando-lhes o que se pretendia desenvolver com os seus educandos (ver anexo 4, aula 16ª).

O feedback foi bastante positivo tanto da parte dos pais como das crianças. Com este trabalho conjunto foi possível elaborar um dossier de lengalengas para a sala.

2.3. Análise das competências e conhecimento profissional desenvolvidos

A partir do perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância definido pelo Decreto-Lei nº 240/2001 e no Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, iremos fazer uma autoavaliação relativamente aos indicadores/critérios sustentados nos documentos anexados.

Relativamente à conceção e desenvolvimento do currículo, tivemos a liberdade e a oportunidade de organizar o ambiente educativo de acordo com o grupo de trabalho. Disponibilizámos sempre que possível os materiais para a realização de trabalhos em grande ou pequeno grupo visando o desenvolvimento de novas aprendizagens.

Para além destes materiais, os recursos ligados às novas tecnologias estavam ao dispor da criança e contemplados na organização do ambiente educativo, como por exemplo a “área do computador”. Geralmente, esta área era utilizada nas atividades livres exigindo algumas regras negociadas com o grupo.

Proporcionámos, também, referências temporais às crianças apresentando-lhes e elaborando juntamente com elas o quadro do tempo, do chefe, dos aniversários e do calendário (Ver anexos 3, 1ª e 2ª aula).

No âmbito da observação, da planificação e da avaliação, as atividades planificadas foram elaboradas de acordo com as necessidades do grupo de crianças e o nível de complexidade diferenciava-se conforme a faixa etária de cada criança (ver anexo 4, 4ª aula).

As nossas planificações foram elaboradas de forma integrada e flexível, tendo em conta as sugestões das crianças em contexto de aprendizagem.

Como podemos ver na planificação 13, uma das crianças perguntou à estagiária se era verdade que existia a fábrica dos brinquedos do Pai Natal. A estagiária aproveitando esta questão, apresentou um vídeo relacionado com o assunto.

Apesar de não estar presente na planificação, considerámos que o grupo estava demasiado envolvido e, por isso, seguimos uma vez mais a sugestão da criança, procurando responder aos seus interesses.

No fim da visualização do vídeo a estagiária pediu para desenharem o que tinham observado. Esta foi outra opção que a estagiária tomou. Não houve quebra nas aprendizagens pois seguiu a sugestão das crianças, que não só trabalharam a motricidade fina como realizaram o esquema corporal dos duendes que apareciam no vídeo.

No âmbito da relação e da ação educativa, o nosso envolvimento com as crianças tinha como objetivo favorecer a necessária segurança afetiva e promover a sua autonomia.

Tivemos também a oportunidade de envolver as famílias quando optámos por elaborar um *dossier* de lengas-lengas. As crianças mostraram-se motivadas e empenhadas com o projeto proposto pelas estagiárias.

Ao longo do semestre, tivemos sempre em conta a promoção do desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania.

A promoção de comportamentos reveladores da emergência de valores, como o respeito pelo outro, o espírito de interajuda, o saber estar, entre outros, era valorizada durante todas as atividades planeadas.

Deste modo, todas as atividades planificadas apresentavam uma área considerada transversal a todas as áreas curriculares, designada por área de Formação Pessoal e Social. Esta área destacou-se principalmente na época natalícia, visto que serviu de contexto para sensibilizar as crianças a aceitar e ajudar outras pessoas com capacidades e necessidades diferentes das suas.

Quanto à integração do currículo, no âmbito da expressão e da comunicação promovemos em todas as intervenções um ambiente comunicativo estimulante para que todas as crianças tivessem a oportunidade de se expressarem e interagirem umas com as outras.

O domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi abordado de forma a favorecer o aparecimento de comportamentos emergentes da leitura e escrita, através de atividades como pictogramas, materiais escritos e histórias. Neste contexto, pretendíamos desenvolver a comunicação verbal de todas as crianças, valorizando o discurso oral das mais novas.

De uma forma integrada, desenvolvemos atividades ligadas à Expressão Musical e Motora, em que o grupo teve oportunidade de mover o corpo enquanto dançava e cantava.

No domínio da Expressão Plástica foi possível explorar formas bidimensionais e tridimensionais, como meios de relação para aprendizagens significativas à compreensão do mundo que rodeia as crianças (ver anexo 4, 23ª aula). É importante referir que pretendíamos elaborar duas maquetes com o grupo, no entanto, o pouco tempo disponível impediu que tal se concretizasse.

No âmbito do Conhecimento do Mundo, estimulámos a curiosidade e a capacidade da criança para identificar características das vertentes naturais e sociais da realidade envolvente, através da observação direta.

Também o interesse pelas tradições da comunidade foi de nossa preocupação, estruturando e organizando atividades nesse sentido.

Capítulo II - Trabalho de investigação

1. Introdução

Nos primeiros anos de vida a criança vai conseguindo progressivamente aquisições perceptivas e motoras que são decisivas no projeto decisivo de autonomia progressiva do corpo (Neto, 1995).

Assim, ao iniciar o percurso escolar, nomeadamente no pré-escolar, a criança possui algumas aquisições motoras básicas, tais como: andar, correr, manipular objetos de forma mais ou menos precisa (Ministério de Educação, 1997) e sabe identificar algumas das partes principais do corpo.

No entanto, a criança necessita de desenvolver um conjunto de competências necessárias para progredir no seu desenvolvimento motor com ajuda do Educador, bem como de um profissional especializado em Expressão Motora.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), bem como as Metas de Aprendizagem, são dois documentos orientadores que permitem ao Educador promover atividades com o intuito de desenvolver as competências fundamentais para um bom controlo motor e para manter a criança em movimento, permitindo que esta conheça cada vez melhor o seu corpo. Como refere Fonseca, (2005, p. 188) "...a criança é o seu corpo".

As condições que o Educador oferece à criança são, assim, fundamentais para o sucesso educativo no que diz respeito ao domínio da Expressão Motora.

No conjunto de atividades, orientadas e livres, adequadas ao grupo de crianças, deve enfatizar-se a forma jogada, onde se encontram subjacentes intenções educativas promotoras do desenvolvimento motor (motricidade fina e global) e, por inerência, o seu desenvolvimento cognitivo, pessoal e social, bem como o pensamento criativo através da expressão do movimento.

As experiências das crianças estão muito relacionadas com a qualidade dos cuidados que recebem. Também sabemos que as experiências que lhes são propostas podem ter um verdadeiro impacto no seu desenvolvimento futuro.

Creemos que estes serão argumentos suficientes para reconhecer a importância do domínio da Expressão Motora no Jardim de Infância.

Tendo em conta esta problemática, levantamos a seguinte questão de investigação:

- *Como é que os Educadores de Infância fazem a abordagem ao domínio da Expressão Motora?*

Tendo-se como ponto de partida a problemática atrás descrita, definimos o seguinte **objetivo geral**:

- Perceber de que forma os Educadores de Infância fazem a abordagem da Expressão Motora.

De forma a facilitar o estudo, formularam-se os seguintes **objetivos específicos**:

- Perceber como é que os Educadores de Infância concebem e implementam as atividades orientadas de Expressão Motora, mais concretamente:
 - Que objetivos estabelecem para essas atividades;
 - Que competências procuram desenvolver nas crianças;
 - Se diferenciam as atividades em função das idades das crianças;
 - Qual o tempo disponibilizado para estas atividades;
 - Quais os espaços e os materiais mais utilizados.

- Conhecer a opinião dos Educadores de Infância acerca do contributo da Expressão Motora para o desenvolvimento de competências de outras áreas de conteúdo.

- Perceber como é que os Educadores de Infância concebem e implementam as atividades livres, em concreto:
 - Qual a liberdade de escolha das crianças relativamente ao conteúdo das atividades livres;
 - Qual o tempo disponibilizado para estas atividades;
 - Quais os espaços e os materiais mais utilizados;
 - Tentar identificar pontos de contato entre os objetivos definidos para estas atividades livres com objetivos relacionados com a Expressão Motora.

- Recolher a opinião dos Educadores de Infância acerca:

- Da adequação da sua formação para a abordagem ao domínio da Expressão Motora;
- Das instituições que consideram ser as mais indicadas para a formação contínua dos Educadores;
- Da coadjuvação por parte de um profissional especializado em Expressão Motora.

O estudo pode servir para perceber a importância que os Educadores de Infância atribuem ao domínio da Expressão Motora e analisar as suas atividades pedagógicas em função dessa importância.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma:

Depois desta Introdução, faz-se uma revisão bibliográfica onde são abordadas algumas posições teóricas e estudos importantes sobre o tema, procurando-se, assim, fundamentar a investigação e definir os conceitos que se utilizam ao longo da mesma.

Segue-se um capítulo que descreve a metodologia utilizada no estudo empírico.

Nos capítulos seguintes faz-se a apresentação e discussão dos resultados, elencam-se as principais conclusões do estudo e mostra-se a listagem da bibliografia que suportou o trabalho.

2. Revisão da Literatura

2.1. A Educação pré-escolar

Nos primeiros anos de vida, a criança inicia o seu desenvolvimento pessoal e social junto dos pais, estabelecendo, deste modo, o primeiro contato com o meio sociocultural.

A estrutura social, fundamental no desenvolvimento integral da criança, acentua-se depois, no ensino pré-escolar (Vayer e Coelho, 1996).

Quando a criança inicia o seu percurso letivo, nomeadamente no pré-escolar, pretende-se que tenha o prazer de aprender e de se interessar pelo mundo que a rodeia. Daí que esta etapa seja fundamental no processo de aprendizagens ao longo da sua vida. A educação pré-escolar constitui-se como um contexto educativo crucial que promove a tomada de consciência de si, do outro, do mundo (Ministério de Educação, 1997).

Desta forma, não só a transforma num ser autónomo e independente ao longo da vida escolar, mas também promove a sua integração na sociedade. Dai, a escola ser uma instituição de grande importância na vida da criança, pois permite construir competências necessárias para a resolução de problemas, quer presentes quer futuros. Por outro lado, também permite responder às necessidades resultantes da realidade social, como refere a Lei de Bases do sistema Educativo (46/86): “O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (artigo nº 2).

O Educador deve promover aprendizagens não só de acordo com os interesses das crianças mas também com as suas necessidades. Para isso, a participação direta das crianças, no que diz respeito às normas dentro da sala de atividades, torna-se fundamental na medida em que permite à mesma viver socialmente em comunidade, mais propriamente dentro da sala, bem como no mundo que a rodeia fora da sala, isto é, a sociedade em que está inserida. Neste sentido, “...um contexto pedagógico é antes de mais um contexto social, logo, um contexto relacional...” (Formosinho, 2003, p.5),

Nesta linha de orientação, o despacho nº 5220/97 de 10 de Julho, publicado em Diário da República, aprovou um documento designado por Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que se constitui como uma referência para

todos os Educadores da “Rede Nacional de Educação Pré-Escolar”. Nele são consignados não só a organização da componente educativa, bem como os seguintes fundamentos articulados (p.9377):

- “...- o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis;
- o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo” – partir dos conhecimentos da criança e procurar valorizar novas aprendizagens.
- a construção articulada do saber – as diferentes áreas curriculares não devem ser abordadas de forma fragmentada, mas num ponto de vista global e integral.
- a exigência de resposta a todas as crianças – adequar as experiências de aprendizagem ao grupo, e assim diferenciar o processo de aprendizagem”.

Partindo destes fundamentos e dos objetivos gerais definidos para a educação pré-escolar, durante esta etapa escolar é necessário criar todas as condições imprescindíveis para as crianças aprenderem a aprender (Ministério de Educação, 1997).

Todos estes indicadores são referências fulcrais na tomada de decisões e na condução do processo educativo que o Educador desenvolve na ação com o seu grupo de trabalho (Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro).

Para reforçar as ideias referidas anteriormente, o documento concebido pela Direção geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, nomeadamente a Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007, indica a responsabilidade que o Educador possui neste percurso escolar. A atividade letiva em regime de monodocência resulta de 25 horas semanais, distribuídas por 5 horas diárias. O tempo destas atividades letivas deve “...prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças, com a finalidade de proporcionar processos de desenvolvimento e de aprendizagem pensados e organizados pelo Educador, intencionalmente” (p.2).

Depois de abordarmos os fundamentos para a educação pré-escolar e a responsabilidade do Educador como um ser em ação, torna-se fundamental referir como este deve “...despertar a curiosidade e o espírito crítico...” de cada criança (Ministério de Educação, 1997, p.38). Neste sentido, a preocupação central das práticas devem ser evidentes e organizadas de forma a satisfazer as necessidades das crianças. Para isso, “...o processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a tomar...” (op. cit., p.38).

O facto de dar a conhecer à criança os diferentes espaços e os materiais na sala de atividades é a condição essencial para o Educador promover a iniciativa e autonomia das crianças.

Desde sempre a criança procura a exploração ativa do mundo, "...de formas únicas, individualizadas, irrepetíveis, progressivamente melhoradas e mais complexas..." (Portugal e Laevers, 2010, p. 87). Desta forma, ao promover-se a iniciativa, a criança toma decisões e segue o seu próprio trajeto de desenvolvimento, impulsionando o desejo de explorar de forma autonomia. Contudo, estes autores não deixam de referir que ao promover esta iniciativa/autonomia não se associa a livre iniciativa com atitudes de *laisser-faire* (op. cit.).

Neto (1995, p.107) reforça a ideia que "...são indiscutíveis, hoje em dia, as necessidades de apropriação do espaço que a criança manifesta na procura da sua autonomia e sociabilização". Neste sentido, o espaço reservado na sala de atividades é fundamental não só para o desenvolvimento da autonomia das crianças mas também para facilitar a realização das diferentes atividades propostas pelo Educador. Como refere H. Wallon (cit. por Neto, 1995, p.120), "...é nos movimentos dos outros que a criança elabora as suas próprias atitudes". Poderemos considerar a sala de atividades do pré-escolar como um espaço social em que as crianças interagem entre si e com os adultos ao seu redor.

Quando se referem à livre iniciativa, Portugal e Laevers (2010) destacam que este princípio só é possível graças à aplicação de limites elaborados pelo Educador juntamente com o grupo de crianças, para que estas possam usufruir de uma liberdade dentro do que foi negociado dentro da sala.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar seguem a ideia que a participação da criança nas regras é fundamental para uma organização social dentro da sala de atividades (Ministério de Educação, 1997).

Para Portugal e Laevers (2010), o contexto mais enriquecido para a criança exercer a sua iniciativa é a atividade livre. A criança encontra-se totalmente implicada na sua atividade, atuando ao seu próprio nível de desenvolvimento e de desafio. Este contexto promove a resolução de problemas, a descoberta de novas experiências, a utilização de informações e conhecimentos em contexto significativo. Possibilita à criança vivenciar situações de aprendizagem que a mobilizam cognitivamente, afetivamente e socialmente no que diz respeito aos contextos de aprendizagem significativos e relevantes, bem como a exploração ativa na qual poderá promover curiosidade, imaginação e criatividade. Assim, estas atividades procuram responder às

necessidades e interesses da criança estando, de alguma forma, associadas ao prazer.

É, pois, na forma como concebe as atividades livres que o Educador pode promover a iniciativa e autonomia nas suas crianças (Portugal e Laevers, 2010). A intervenção do Educador no pré-escolar permite orientar a criança de forma direta nas suas aprendizagens (Neto, 1995).

Nesta linha de orientação, iremos considerar e definir os dois tipos de atividades, que de acordo com o nosso estudo, são desenvolvidas pelos Educadores no pré-escolar.

2.1.1. Atividade Livre

Vayer e Roncin (1994) designam a atividade livre como aprendizagem não dirigida. Desta forma, este contexto de atividade livre possibilita a expressão das aptidões primárias e, como tal, o desenvolvimento das capacidades gerais, as capacidades que permitem conhecer, bem como imaginar e criar.

De acordo com Nancy e Taylor (1991), a atividade livre é um ambiente permissivo, aparentemente controlado pelas próprias crianças. "...Em tais contextos, os adultos deixam propositadamente as crianças entregues a si próprias nas suas interações com outras pessoas e com os materiais disponíveis..." (p.18), ou seja, o adulto só intervém para dar informações solicitadas pelas crianças ou para repor a ordem. O que é traduzido por estes autores, não é mais que os designados "cantinhos" vulgarmente utilizados no ensino pré-escolar.

Segundo estas autoras, esta abordagem funciona bem com crianças autónomas e independentes e que estabelecem relações com os companheiros. A criança apenas solicita a intervenção dos adultos para a resolução de um problema que a mesma é incapaz de solucionar (Nancy e Taylor, 1991).

Neto (1995, p.69) refere que nas atividades livres a criança tem a liberdade de tomar decisões "...em função do envolvimento físico..." e dos materiais disponíveis. O Educador não intervém, apenas supervisiona o envolvimento das crianças na sala. Para o autor, "...a actividade livre é entendida como a criação de um contexto inicial a partir do qual é possível a liberdade de acção e movimento em presença dos materiais, a sua escolha e a opção por qualquer actividade ou orientação de comportamento..." (Op. cit., p.69). Desta forma, a única intervenção do Educador é apenas dispor inicialmente materiais de fácil acesso à criança, não sendo fornecidas informações sobre os meios de acção nem sobre o fim a atingir.

2.1.2. Atividade orientada

Ao contrário da atividade livre, o Educador também necessita de orientar diretamente as crianças para aquisição de competências fundamentais na vida social e no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e intelectual. Assim, cabe ao Educador desenvolver todas estas competências, principalmente as que estão designadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e nas Metas de Aprendizagem.

Atentemos ao que a literatura nos diz acerca do conceito de atividade orientada. Para além do significado comum, percebemos que há autores que lhes atribuem denominações diferentes.

De acordo com Vayer e Roncin (1994), a atividade orientada, ou aprendizagem dirigida, é realizada com o suporte do adulto, e os resultados esperados são em relação ao que o mesmo pretende promover. Toda atividade é orientada pelo adulto, bem como os materiais e os espaços disponíveis.

Segundo Nancy e Taylor (1991), as atividades orientadas são como ambientes diretivos, isto é, o adulto assume o controlo, fala e dá instruções às crianças. Estas apenas se limitam a escutar e a seguir as orientações do Educador, ou seja, "...as crianças permanecem quietas e atentas enquanto os adultos lhes mostram e descrevem o que elas precisam saber para conseguirem aplicar num conjunto de capacidades..." (Op. cit., p.19).

As crianças que estão habituadas a permanecer sentadas e a cumprir instruções conseguem satisfazer as expectativas dos adultos, no entanto poderão existir comportamentos inadequados pela insistência de manter as crianças sob controlo durante um extenso tempo, contrariando a sua tendência natural para o movimento.

2.1.3. Características do grupo de trabalho

Um aspeto importante a considerar na opção por um destes tipos de atividades (livres ou orientadas) tem a ver diretamente com o grupo de crianças. Existem vários fatores que influenciam o tipo e a duração do trabalho desenvolvido com o grupo, tais como: as faixas etárias do grupo, "...as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, (...) a dimensão do grupo..." (Ministério de Educação, 1997, p.35).

No pré-escolar, para as crianças que se apresentem em diferentes níveis de desenvolvimento, pode ser benéfico o trabalho entre pares ou em pequenos grupos. Sabe-se que estas ao confrontarem os seus pontos de vista, ao colaborarem numa tarefa comum, estão a partilhar ideias, a revelar espírito crítico, dando oportunidade á aquisição de novas aprendizagens significativas, no que diz respeito a outras crianças mais ou menos desenvolvidas (Ministério de Educação, op. cit.). Contudo, é importante que se respeite sempre o "...princípio da individualidade presente em toda a aprendizagem..." (Gallahue, 2002, p.78).

O mesmo autor refere que a hipótese de a criança atingir ou não o estágio pretendido na sua faixa etária, depende em primeiro lugar de fatores ambientais ou inerentes à própria tarefa.

O Educador deve elaborar propostas de trabalho estabelecendo um vocabulário adequado a cada idade do grupo e deve ter em conta, também, um critério de dificuldade de execução das atividades que propõe em função das mesmas faixas etárias (Sánchez,1997).

2.2. A Expressão Motora no pré-escolar

2.2.1.Necessidade do movimento corporal

"O movimento é (...) o centro da vida ativa das crianças..." (Gallahue, 2002, p.49).

Na realidade, um dos aspetos relevantes na formação integral das crianças é a sua necessidade de movimento corporal e o conseqüente desenvolvimento motor.

O desenvolvimento motor é um processo sequencial e contínuo pelo qual as capacidades motoras se modificam ao longo da idade, isto é, o ser humano experimenta mudanças no seu comportamento motor ao longo do seu ciclo de vida (Tani, 2005; Getchell e Hayood; 2004).

As experiências de movimento são importantes para o desenvolvimento físico das crianças e para o fortalecimento das suas capacidades sociais, cognitivas e afetivas (Nancy e Taylor 1991; Gallahue, 2002).

Para Fonseca (2005), o ato motor não pode ser entendida de uma forma segmentada; em "...cada idade a criança constitui um conjunto motor, afectivo e cognitivo, indissociável e original na sucessão de idades..." (p. 106).

Os movimentos corporais podem ser, também, determinantes no desenvolvimento da personalidade. Considerando que a autoestima, que é um dos traços que mais condiciona a personalidade das crianças (Psicologia Infantil e Juvenil, 1998, p.121), se pode estimular através do sucesso experimentado nas atividades propostas, uma das principais preocupações dos Educadores deve ser a de adequar o nível de complexidade das experiências de movimento ao nível de competência das crianças (Crespo, 1986; Esteves, 2005).

Neste sentido, as tarefas propostas pelo Educador não devem colocar em causa a autoestima da criança, isto é, a complexidade da tarefa não deve ser demasiado acentuada em relação às capacidades das crianças. No entanto, num modo inverso, se as capacidades da criança forem muito superiores à complexidade da tarefa, podem provocar desmotivação e desinteresse pelas tarefas (Esteves, op. cit.).

Este autor (op. cit, p.277) afirma mesmo:

(...) parece-nos claro que a situação ideal da aprendizagem (APR) será a organização de actividades cuja complexidade se apresente ligeiramente acima da capacidade funcional do aluno para desta forma promovermos nele uma atitude de auto superação sem provocar frustração.

Tendo em conta o que foi referido, ter êxito nas atividades de movimento aumenta os sentimentos de competência e de autoestima da criança.

Bompa (1995, cit. por Vieira, 2004) refere que quando a participação da criança nas tarefas propostas é positiva, ela continuará interessada. Por outro lado, se a experiência for negativa, ela desistirá e poderá perder o interesse nas atividades destinadas ao movimento físico, levando ao que se designa por *drop-out*, ou seja, o abandono da atividade.

As atividades de movimento promovem situações para a prática de aptidões valiosas, estimulando capacidades como as de prestar atenção, de seguir instruções e de relacionar linguagem com movimento, todas elas capacidades que contribuem para aptidões académicas da criança.

Para além disso, quando as crianças são expostas a uma estimulação organizada, as suas capacidades e habilidades motoras atingem um nível de desenvolvimento superior ao esperado (Neto, 1987; Lopes, 1997, cit por Neto, s.d. a).

Como referem (Nancy e Taylor, 1991), numa primeira fase da sua ontogénese as crianças desenvolvem os seus movimentos básicos de forma mais ou menos

automática, ou seja, estes movimentos são adquiridos naturalmente pelos bebés a partir das brincadeiras e do “colo” dos pais.

Mais tarde, o desenvolvimento destas aptidões acentua-se a partir das livres brincadeiras com outras crianças (correr, saltar, subir e descer, jogar ao agarra, às escondidas ou saltar à corda ao som de canções).

No entanto, nas últimas décadas existiu uma grande diminuição no que diz respeito a este tipo de brincadeiras, pois se antes a criança tinha possibilidade de brincar no meio onde vivia, hoje isso torna-se mais difícil pois as áreas de residência e os locais onde possam correr são muito mais reduzidos e pouco seguros (Nancy e Taylor, 1991; Neto, s.d. a).

Nancy e Taylor (Op. cit) também referem que, comparativamente com crianças de gerações anteriores, as crianças de hoje perdem muito tempo em frente ao televisor, têm menos irmãos e vizinhos, razões que podem provocar efeitos negativos sobre o desenvolvimento das aptidões motoras.

Efetivamente o número de crianças que hoje chegam à escola sem terem aprendido aptidões de movimentos que antes eram um dado adquirido é cada vez maior, ou seja, no Jardim de Infância são cada vez menos as crianças que sabem marcar o ritmo com o corpo, que entendem indicações sobre movimentos ou que conseguem balancear o corpo. (Nancy e Taylor, op. cit.).

A este respeito, também Neto (1995) evidencia alguns condicionamentos ao desenvolvimento das aptidões motoras nas crianças:

- A educação motora não é frequentemente um tema mobilizador da discussão política.
- As crianças de um modo geral não encontram (em particular nas cidades) espaço suficiente de acordo com as suas necessidades de movimento.
- A inexistência de tempo disponível no agregado familiar não permite as experiências motoras que seriam de desejar.
- É dada exclusividade nas instituições escolares à educação intelectual em desfavor de uma educação motora (p.120).

2.2.2. Expressão Motora – Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar e Metas de Aprendizagem

No âmbito escolar, a resposta à necessidade de movimento corporal e ao desenvolvimento motor, é dada, fundamentalmente, pelo domínio da Expressão Motora.

Em conformidade com o que é definido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, "...o corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem..." (Ministério de Educação, 1997, p. 58).

Apesar da Expressão Motora se encontrar integrada no domínio das Expressões (Motora, Dramática, Plástica e Musical), ela apresenta especificidades próprias. Contudo, as diferentes áreas não são vistas (ou não devem ser) de forma independente, pois todas elas poderão ser trabalhadas integralmente (Ministério de Educação, op. cit.).

Poderemos verificar que, de acordo com o perfil do Educador de Infância regulamentado pelo Decreto de Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, o Educador deverá mobilizar o conhecimento e as competências desenvolvidas pelas crianças nas diferentes áreas de conteúdo, no sentido do desenvolvimento de um currículo integrado.

Sendo o desenvolvimento motor de cada criança um fator de grande relevância, de acordo com as linhas orientadoras para a educação pré-escolar devem ser promovidas, em contexto educativo, situações de exercício da motricidade global e da motricidade fina, para que a criança aprenda a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo (Ministério de Educação, op. cit.).

A motricidade global refere-se à execução de movimentos que envolvem fundamentalmente os grandes músculos do "tronco" e dos membros inferiores (Fonseca, 2005).

No que respeita à motricidade global, as OCEPE apontam as diferentes formas de utilizar e sentir o corpo tais como: saltar, correr, deslizar, baloiçar, saltar a pé juntos ou num só, autocontrolo do movimento: iniciar, parar; seguir diferentes ritmos e direções etc., permite a criança tomar consciência do seu próprio corpo, e da relação com o exterior (Ministério de Educação, 1997).

A motricidade fina diz respeito à realização de tarefas motoras mais minuciosas efetuadas, fundamentalmente, com utilização dos pequenos músculos das mãos e dos dedos (Fonseca, 2005).

A motricidade fina está presente em todo o quotidiano do Jardim de Infância, pois poderemos considerar que em quase todas as atividades a criança tem a possibilidade de manipular vários objetos ou materiais presentes na sala de atividades (Ministério de Educação, 1997).

Para além disso, as OCEPE falam ainda dos jogos de movimento no sentido do desenvolvimento do controlo motor e da socialização entre pares ou em grande grupo, pois eles são uma forma de ajudar a criança a interiorizar, compreender e aceitar regras, bem como alargar o campo léxico (Ministério de Educação, op. cit.).

Segundo Ferreira (2003), o jogo também é uma atividade física e mental que promove a socialização, e é praticado reunindo um conjunto de regras estabelecidas, com o intuito de atingir um determinado objetivo.

Os jogos podem promover a resolução de problemas nas relações interpessoais, fomentando a comunicação entre os intervenientes e, ao mesmo tempo, assegurando a identidade pessoal (Brandes e Phillips, 2007).

Tendo em conta as OCEPE, recentemente foram publicadas as Metas de Aprendizagem que sendo "...um apoio à gestão do currículo permitem identificar as competências e desempenhos esperados das crianças, facultando um referencial comum que será útil aos Educadores de Infância para planearem processos, estratégias e modos de conteúdo, antes de ingressarem no 1º ciclo do ensino básico (CEB)..." (Circular nº4 /DGIDC/DSDC/2011, de 11 abril, p.2)

Tal como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as Metas de Aprendizagem apresentam competências que se destinam a ser adquiridas no final do nível de ensino pré-escolar, isto é, antes da criança ingressar para o 1º ciclo do ensino básico. Deste modo, no que diz respeito ao domínio da Expressão Motora e de acordo com os subdomínios explicitados nas Metas de Aprendizagem, no final do pré-escolar a criança:

- realiza percursos que integrem várias destrezas tais como: rastejar deitado dorsal e ventral, em todas as direções, movimentando-se com o apoio das mãos e dos pés; rola sobre si próprio em posições diferentes, nas principais direções e nos dois sentidos; faz cambalhotas à frente mantendo a mesma direção durante o enrolamento; salta sobre obstáculos de alturas e comprimentos variados; salta de um plano superior com receção equilibrada.

– **Deslocamentos e equilíbrios**

- em concurso individual: lança uma bola em distância com a mão "melhor" e com as duas mãos, para além de uma marca; lança para cima (no plano vertical) uma bola (grande) e recebe-a com as duas mãos acima da cabeça e perto do solo; pontapeia uma bola em precisão a um alvo, com um e outro pé, mantendo o equilíbrio; recebe a bola com as duas mãos, após o lançamento

à parede, evitando que caia ou toque outra parte do corpo. – **Perícia e manipulações**

- pratica jogos infantis, cumprindo as regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente: posições de equilíbrio; deslocamentos em corrida; combinações de apoios variados; lançamentos de precisão de uma bola; pontapés de precisão. – **Jogos**

Como se pode verificar, tanto as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar como as Metas de Aprendizagem apresentam competências fundamentais para a abordagem ao domínio da Expressão Motora. Estes dois documentos complementam-se e destacam competências necessárias à progressão do controlo motor de cada criança.

2.2.3.Outros aspetos importantes na abordagem da Expressão Motora

Um dos aspetos a ter em conta na abordagem da Expressão Motora diz respeito aos espaços aos materiais a utilizar.

O Educador ao promover atividades motoras poderá utilizar materiais existentes na sala e no espaço exterior ou, utilizar um espaço com equipamentos específicos para o efeito (Ministério de Educação,1997).

2.2.3.1. Espaços

“...Os vários espaços têm potencialidades próprias, competindo ao educador de infância aproveitar as situações, os espaços e os materiais que possibilitem a diversificação e enriquecimento das oportunidades de Expressão Motora...” (Ministério de Educação, op. cit. p.59).

Deste modo, os espaços (interiores ou exteriores) são um meio onde a criança realiza várias atividades, contribuindo assim para a descoberta do seu próprio corpo e dos outros (Sánchez,1997).

Relativamente ao espaço interior, o ideal seria que todo o Jardim de Infância tivesse uma sala suficientemente grande para a realização de determinadas atividades que impliquem movimento, mesmo que à custa da deslocalização dos materiais (mesas, cadeiras, ...) ali existentes (Sánchez, op. cit.).

A este propósito, o Despacho Conjunto nº 268/97 de 25 de Agosto, refere que o espaço de atividades para as crianças deverá possuir uma área mínima de 40 m² a 50 m².

Quando o espaço é reduzido, as atividades poderão ser realizadas no exterior, pois é um local que poderá oferecer momentos educativos intencionais do Educador ou da criança (Ministério de Educação, 1997).

2.2.3.2. Materiais

Os materiais para a realização das atividades de Expressão Motora devem ser diversificados quanto à forma, tamanho e cor, possibilitando experiências diversas ao nível psicomotor (Neto, 1995). Nesta ordem de ideias, também o material existente na sala de atividades (mobiliário, frascos, lápis, fatos das crianças, ..., em suma, todo o objeto que se possa tocar ou mover) deverá obedecer a este critério (Sánchez, 1997).

Segundo Neto (1995), "...os materiais e equipamentos lúdicos devem estar adequados às possibilidades de exploração corporal obedecendo a critérios de segurança reconhecidos internacionalmente..." (p.91).

A generalidade dos materiais utilizados na Expressão Motora no pré-escolar, são utilizados também na Expressão e Educação Físico-Motora do 1º ciclo do ensino básico (CEB). Neste sentido, segundo as designações de materiais específicos de Educação Física constantes no documento "*A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico*", editado pelo Ministério de Educação, através da Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, em 1992, os materiais referenciados podem ser classificados em três grupos:

- **Material portátil** (bolas, arcos, raquetes, ...);
- **Material transportável** (plintos, bancos suecos, colchões, ...);
- **Material fixo** (espaldares, barras fixas, baloiços, escorregas, ...);

2.2.3.3. Duração e horário das atividades de Expressão Motora

Outro aspeto que nos parece relevante na execução das atividades motoras é o tempo que o Educador disponibiliza ao domínio da Expressão Motora.

A este respeito não há qualquer especificação para horários rígidos, uma vez que não se devem considerar as diferentes áreas definidas no pré-escolar de forma isolada.

A literatura da especialidade também é escassa na informação sobre este assunto. Sánchez (1997) refere, a este propósito, que

(...) uma boa ocasião poderá ser ao meio da manhã, dado que o exercício físico sempre liberta tensões e pode preparar a criança para realizar, de um modo mais relaxado e, por conseguinte, com maior capacidade de concentração, outros jogos ou actividades que requerem maior passividade física (p.113).

Refere ainda que as atividades podem durar entre cinco a dez minutos para os mais pequenos, e ir até aos trinta minutos para os mais velhos.

2.3. Formação dos Educadores para uma abordagem eficaz à Expressão Motora

As OCEPE referem que independentemente da organização institucional deve-se favorecer o trabalho em equipa dos adultos que, na instituição ou instituições, têm um papel na educação das crianças.

“...As reuniões regulares entre Educadores, entre Educadores e Auxiliares de Ação Educativa, ...” (p. 41) são um meio importante de formação profissional, que tem repercussões na educação das crianças, cabendo ao diretor pedagógico de cada estabelecimento, conjuntamente com os Educadores, a promoção deste trabalho em equipa (Ministério de Educação,1997).

Muitos dos profissionais que procuram desenvolver competências definidas no domínio da Expressão Motora lamentam a insuficiência da sua formação para a conceção e gestão de tarefas que envolvam atividade motora (Corrêa, 2008).

Uma das soluções para este (possível) problema poderá estar na formação contínua dos profissionais de educação.

Sobre este assunto, e em concreto sobre a formação específica para a abordagem da Expressão Motora, Neto (s.d. a) afirma que a situação é preocupante, pois o Educador deveria ser mais preparado na formação inicial e continua neste âmbito. As instituições devem possuir profissionais com competências exigíveis ao

apoio e coadjuvação dos Educadores, dando resposta, assim, a algumas dificuldades que estes encontram no seu desempenho profissional.

De acordo com o decreto-lei nº147/97 de 11 de junho, o Ministério de Educação deve promover programas de formação contínua do pessoal docente e não docente dos estabelecimentos de educação pré-escolar, através das instituições do ensino superior, de centros de formação das associações de escolas ou de outras entidades formadoras.

3. Metodologia

3.1. Plano de investigação

O presente estudo tem carácter descritivo e pretende, sobretudo, compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências relacionadas com a abordagem da Expressão Motora nos Jardins de Infância.

A reflexão incide sobre descrições de situações e aspetos considerados pertinentes nesta temática, baseando-nos sempre nas citações, afirmações e registos dos participantes.

3.1.2. Amostra

A amostra deste estudo é constituída pela totalidade (cinco) das Educadoras que exerciam funções num Jardim de Infância pertencente ao concelho de Viseu.

A escolha deste Jardim de Infância deveu-se ao facto de a autora deste documento ter realizado a sua prática pedagógica nesta instituição, ficando, deste modo, o acesso às participantes no estudo mais facilitado.

Os indivíduos que dão corpo à amostra situam-se dentro da mesma faixa etária, têm idades compreendidas entre os 47 e os 51 anos de idade, ou seja, apenas 4 anos de idade separam a mais da menos nova.

Quanto às habilitações académicas, todas as Educadoras entrevistadas possuem uma licenciatura.

Quatro delas obtiveram este grau académico na Escola Superior de Educação de Viseu e a outra no Instituto Superior de Educação do Porto.

Apenas uma Educadora iniciou a sua carreira já com o grau de Licenciatura em Educação.

A maioria (quatro) começou a atividade profissional com bacharelato, obtendo a licenciatura através de cursos de complemento de formação: uma delas em Administração Escolar e Administração Educacional, outra em Administração e Planificação da Educação, outra em Administração Escolar e Educação de Infância, e a restante fez o complemento de formação em Educação de Infância.

Somente uma Educadora possui o grau de Mestre, no caso, em Administração Escolar.

O quadro seguinte resume a informação acerca das habilitações académicas dos elementos participantes neste estudo

Quadro 1 – Habilitações Académicas - Local

	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado
E1	ENEI ¹	ESEV ²	
E2		ESEV	
E3	ENEI	ESEV	
E4	ENEI	ESE ³	UPT ⁴
E5	ESESM ⁵	ESEV	

Relativamente ao tempo de exercício profissional, todas as Educadoras apresentavam um tempo de serviço entre os 21 e 30 anos.

Na atual instituição, todas elas trabalham há apenas um ano pelo simples facto de a mesma ter apenas um ano de existência.

3.1.3. Métodos e instrumentos de pesquisa

Uma vez que a amostra é reduzida (cinco Educadoras), o presente estudo foi realizado numa perspetiva intensiva procurando conhecer em profundidade opiniões e perceções das entrevistadas sobre aspetos que considerámos importantes na temática em análise (Albarello et al., 1997).

Um dos instrumentos utilizados neste estudo foi a pesquisa bibliográfica, de livros, artigos e outros documentos escritos, como foi o caso dos normativos legais relacionados com o tema do trabalho. Num trabalho deste teor tornam-se fundamentais as contribuições dos diversos autores sobre o objeto de estudo (Cunha, 2009).

Para a recolha de dados utilizámos a entrevista. A escolha deste instrumento deveu-se ao facto de o estudo ser realizado numa perspetiva intensiva, sendo a

¹ ENEI – Escola Normal de Educadores de Infância

² ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu

³ ESE – Escola Superior de Educação do Porto

⁴ UPT – Universidade Portucalense

⁵ ESESM – Escola Superior de Educação de Santa Maria do Porto

entrevista, de acordo com Cunha (2009, p. 128), "...um instrumento primordial para a abordagem em profundidade do ser humano..."

A entrevista permite que o entrevistado exprima as suas perceções, as suas experiências e as suas interpretações sobre um determinado assunto de uma forma profunda e autêntica. O investigador apenas procura assegurar que o entrevistado não se afaste dos objetivos das questões apresentadas (Campenhoudt e Quivy, 2003).

Optámos por realizar uma entrevista semidirigida, composta por uma série de perguntas-guia (Campenhoudt e Quivy, op. cit.) mas permitindo que o entrevistado organizasse o seu pensamento em torno daquilo que lhe era questionado (Albarello et al., 1997).

Definido o instrumento de recolha de dados, considerámos relevante optar por entrevistas pessoais, visto que a nossa presença física implicaria uma certa empatia e, de certa forma, permitiria ao entrevistado facultar declarações e posicionamentos credíveis, bem como esclarecer o significado exato de algumas respostas. Por outro lado, era nosso propósito evitar que as respostas dadas fossem condicionadas por ajudas de outrem e, para isso, as entrevistadas respondiam no momento e a sós (San Roman, 1992).

Neste sentido, a autora apresentou-se como uma pessoa neutra e aberta a todas as opiniões, não demonstrando a sua opinião, não emitindo sugestões, evitando ao mesmo tempo o um parecer indiferente. Apenas manifestou uma aceitação de opiniões, estimulando assim o discurso do interlocutor (Albarello et al., 1997).

3.1.4. Estrutura da entrevista

A nossa entrevista foi construída em torno de quatro tópicos fundamentais: o primeiro ponto relacionou-se com o grupo de trabalho com que cada Educadora desenvolvia a sua ação educativa; o segundo ponto foi composto por um conjunto de questões relacionadas com atividades orientadas de abordagem ao domínio da Expressão Motora; o terceiro ponto foi composto por questões semelhantes ao grupo anterior, no entanto, referiam-se às atividades livres; o último conjunto de questões completava a entrevista no que diz respeito a informações acerca das entrevistadas e outros aspetos relacionados com a abordagem ao domínio da Expressão Motora no pré-escolar.

3.1.5. A recolha de dados

Antes da realização das entrevistas, os elementos que compõem a amostra foram abordados pessoalmente no sentido de lhes serem comunicados os objetivos do estudo e a importância do mesmo para o grupo em estudo.

Deixou-se bem claro o carácter confidencial do teor das entrevistas, garantindo-se às entrevistadas que todas as informações prestadas permaneceriam no anonimato.

Foram acordados uma data e um horário para a realização de cada entrevista, respeitando a disponibilidade de cada Educadora.

Para que a entrevista fosse adequadamente desenvolvida, considerou-se de extrema importância que se criasse, desde o primeiro momento, um ambiente adequado a um diálogo profícuo. Nesse sentido, deixou-se ao critério das participantes o local de recolha de dados, de forma a proporcionar um ambiente calmo e seguro para as entrevistadas (Campenhoudt e Quivy, op. cit.)

3.1.6. Tratamento de dados

As entrevistas foram gravadas em suporte áudio e posteriormente transcritas textualmente para suporte de papel a fim de serem sujeitas a uma análise de conteúdo.

De forma a garantir o anonimato das entrevistadas, não apenas por uma questão ética, o que por si só já justificaria este procedimento, mas principalmente para preservar as intervenientes neste processo de investigação, foi atribuído a cada Educadora de Infância entrevistada um código que apenas é do conhecimento da investigadora, como, por exemplo, E1.

Os dados foram inventariados por uma listagem de respostas, designadas de unidades de registo, para posteriormente serem agrupados em categorias tendo em conta critérios semânticos (Bardin, 2004).

A categorização pode ser feita antes ou depois da recolha de informação, isto é, *a priori* ou *a posteriori* (Bardin, op.cit).

Neste estudo utilizámos, não simultaneamente, estes dois critérios.

A categorização *a posteriori* foi realizada de acordo com dois documentos fundamentais para a orientação pedagógica do Educador, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e as Metas de Aprendizagem.

A categorização *a priori* foi realizada com base no documento *A Educação física no 1º Ciclo do Ensino Básico*, editado pelo Ministério de Educação.

Na apresentação e discussão dos resultados explicar-se-á melhor a opção de categorização tomada em cada item em análise.

4. Apresentação e discussão de resultados

Como se disse, a entrevista para recolha de dados foi construída em torno de quatro tópicos fundamentais. 1. O grupo de trabalho com que cada Educadora desenvolvia a sua ação educativa; 2. Atividades orientadas de abordagem ao domínio da Expressão Motora; 3. Atividades livres; 4. Outros aspetos relacionados com a abordagem ao domínio da Expressão Motora no pré-escolar.

Passemos à análise e discussão de cada um destes pontos.

Domínio 1 – Grupo de Trabalho

O primeiro grupo de questões (duas) do guião da entrevista referia-se ao *Grupo de Trabalho*.

No quadro seguinte apresentam-se os resultados relativamente às perguntas:

(P:): *Qual o número de crianças que constituem o grupo?*

Como é constituído o grupo de crianças da sala em termos de faixas etárias?

Quadro 2 – Número de crianças e faixas etárias que constituem o grupo

	Nº de crianças	3 anos	4 anos	5 anos
E1	25	2	14	9
E2	25	7	9	9
E3	25	8	8	9
E4	25	4	11	10
E5	25	10	9	6

Relativamente ao número de crianças que constitui cada grupo de trabalho, constata-se que todas as Educadoras trabalham com 25 crianças, entrando em conformidade com a legislação que refere que "...cada sala de educação pré-escolar deve ter uma frequência mínima de 20 e máxima de 25 crianças..." (Artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho).

Quando observamos o quadro apresentado, podemos verificar que todos os grupos são heterogéneos, uma vez que comportam crianças de todas faixas etárias abrangidas pelo ensino pré-escolar. Ao verificar o regulamento interno da instituição, verificou-se que este não apresenta a justificação para esta opção pedagógica. No entanto, segundo as Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar (1997, p. 35)

...a composição etária do grupo pode depender de uma opção pedagógica, benefícios de um grupo com idades próximas ou diversas; das condições do jardim-de-infância, existência de uma ou várias salas; dos critérios de prioridade de admissão utilizados por cada instituição

Domínio 2 – Atividade Orientada de Expressão Motora

O segundo grupo de questões (oito) do guião da entrevista centrou-se no tema das *Atividades Orientadas de Expressão Motora*.

Aqui, quisemos explorar os seguintes itens: *Objetivos subjacentes à escolha das atividades de Expressão Motora; Competências a desenvolver com o grupo de crianças; Diferenciação das atividades em função das idades das mesmas; Tempo disponibilizado e a frequência (diário, semanal, mensal, anual) para este tipo de atividade; Materiais e espaços disponíveis para a realização dessas atividades com as crianças, bem como a suficiência dos mesmos; Integração no Projeto Curricular de Grupo; e o domínio da Expressão Motora como suporte, ao desenvolver as diferentes áreas de conteúdo.*

Seguem os resultados e respetiva discussão. Para simplificar a escrita e a leitura apresentamos a pergunta (P) efetuada às entrevistadas logo a seguir ao título identificativo do item em análise.

2.1. Objetivos definidos para as atividades de Expressão Motora

P: *Como define os objetivos para as atividades de Expressão Motora?*

Todas as Educadoras (100%) afirmaram que os objetivos que procuram desenvolver com as atividades de Expressão Motora estão inseridos nos objetivos definidos para as atividades desse dia de trabalho.

Vejamos algumas das respostas obtidas das Educadoras no sentido de permitir uma melhor compreensão acerca da forma como os dados foram categorizados, tendo em consideração um critério semântico (Bardin, 2004).

Uma das Educadoras refere que nestas atividades pretende que as crianças adquiram "...um bom equilíbrio para não irem contra obstáculos, para não irem contra os outros, socializarem-se, aprenderem a mexer, até a falar...correr, andar, mas sem atropelos...".

Parece-nos claro que pretende desenvolver competências do domínio da Expressão Motora, relacionadas com os **jogos de movimento** (“...socializarem-se...” através do jogo, uma das características educativas dos **jogos de movimento** tal como são caracterizados nas OCEPE) e com a **motricidade global** (“...bom equilíbrio...”).

Obtivemos, também, respostas a indicar o desenvolvimento da lateralidade como objetivo das atividades orientadas de Expressão Motora.

Decidimos associar o desenvolvimento da lateralidade aos objetivos relacionados com a **motricidade global** na medida em que temos consciência que no Jardim de Infância a lateralidade é trabalhada nos movimentos mais amplos, como lançar, agarrar, pontapear,... ao contrário do que acontece nos movimentos mais minuciosos (de motricidade fina). Com efeito, não é comum estimular a resolução de tarefas como o recortar, pintar, desenhar, com a mão menos hábil das crianças.

Outra das Educadoras fala das atividades orientadas de Expressão Motora como uma via que permita à criança pegar em “...determinados objetos...” pois assim obriga-os “...automaticamente a desenvolver a motricidade fina...”.

Quer-nos parecer que esta Educadora pretende desenvolver competências relacionadas com a área da Expressão e Comunicação, concretamente do domínio da Expressão Motora, procurando desenvolver competências de **motricidade fina**.

Outra das nossas entrevistadas refere, entre outras coisas, que pretende ajudar as crianças na aquisição das noções “...de espaço (...) e de tempo...”, competências designadas pelo mesmo nome (**espaço e tempo**) do domínio da Matemática, bem como a promoção do desenvolvimento da “...linguagem compreensiva, o perceber as regras, o saber o que eu pretendo, o que eu estou a dizer...”, que na nossa perspetiva se integra nas competências relacionadas com domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, concretamente nas competências relacionadas com o **interesse em comunicar**.

Desta forma, para a análise dos dados obtidos nesta questão, pareceu-nos pertinente criar categorias/subcategorias a partir das áreas de conteúdo referenciadas nas OCEPE/respetivos domínios.

O quadro que segue resume os resultados obtidos nesta pergunta.

Quadro 3 - Objetivos definidos para as atividades de Expressão Motora

		CATEGORIAS (Competências relacionadas com...)	Nº Respondentes
Área de Expressão e Comunicação	domínio da Expressão Motora	Motricidade Global	3 (E1;E3;E4)
		Motricidade Fina	2 (E1;E2)
		Jogos de movimento	2 (E3;E4)
	domínio da Matemática	Tempo	1 (E3)
		Espaço	1 (E3)
	domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Interesse em comunicar	1 (E3)

Observando o quadro das respostas, a primeira constatação é de que todas as respostas apontaram para a área de Expressão e Comunicação.

Com efeito, pode verificar-se que as áreas de conteúdo da Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo não foram referenciadas pelas Educadoras,

O quadro mostra também que 60% das Educadoras estabelecem objetivos relacionados com o desenvolvimento da **motricidade global** (domínio da Expressão Motora) e 40% definem objetivos relacionados com o desenvolvimento da **motricidade fina** (Expressão Motora).

São também 40% as Educadoras que definem objetivos relacionados com os **jogos de movimento** (Expressão Motora).

Temos ainda 20% das Educadoras entrevistadas a referir objetivos relacionados com a noção de **tempo** (domínio da Matemática).

A mesma percentagem das Educadoras entrevistadas (20%) refere objetivos ligados à noção de **espaço** (Matemática).

Finalmente, 20% das entrevistadas referem objetivos relacionados com **interesse em comunicar** (domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)

Curiosamente, 20% das Educadoras não especificou objetivos para as atividades de Expressão Motora que promove com as suas crianças.

É visível, também, que a E3 foi a que referiu um rol mais extenso de objetivos a atingir com as atividades orientadas de Expressão Motora e a E2 a que especificou menos objetivos, excluindo o caso da Educadora E5 que não indicou nenhum objetivo.

Os objetivos que mais se destacam nas respostas a esta pergunta são aqueles relacionados com a motricidade global, o que nos leva a crer que as Educadoras atribuem grande relevância ao conhecimento e ao movimento do corpo.

2.2. Competências a desenvolver com o grupo de crianças

P: Que competências procura desenvolver no seu grupo de crianças quando promove atividades de Expressão Motora?

Para analisar estes dados utilizámos o mesmo sistema de categorias da questão anterior, baseado nas diferentes áreas de conteúdo, e respetivos domínios, definidos pelas OCEPE

Vejamos algumas respostas.

Uma das entrevistadas refere que nestas atividades pretende que as crianças sejam capazes de dominar "...o corpo em situações no espaço, que tenham boa destreza corporal...", uma "...boa motricidade fina...".

Consideramos que a Educadora pretende que a criança seja capaz de desenvolver competências do domínio da Expressão Motora, relacionadas com a **motricidade global** ("... tenham boa destreza corporal...") e com a **motricidade fina** ("...boa motricidade fina ...").

Outra das Educadoras pretende que a criança seja capaz de desenvolver competências que nós entendemos relacionadas com os **jogos de movimento**, também do domínio da Expressão Motora ("...desenvolvo a socialização...desenvolvo a partilha...").

Uma das entrevistadas indicou-nos competências ("...atenção..." e "...concentração...") que nós consideramos serem transversais a todas as áreas de conteúdo. Desta forma, optámos por integrar estas respostas numa categoria que designámos por "**Outras competências**".

Segue o quadro resumo das respostas a esta questão.

Quadro 4 - Competências a desenvolver nas crianças através das atividades orientadas de Expressão Motora (à luz das OCEPE)

		Respondentes
Área de Expressão e Comunicação	domínio da Expressão Motora	
	Motricidade Fina	4 (E1;E2;E3;E5)
	Motricidade Global	4 (E1;E2;E3;E5)
	Jogos de movimento	2 (E2;E4)
	Outras competências	1 (E4)

Como se pode verificar, 80% das Educadoras procuram desenvolver competências relacionadas com a **motricidade fina**, a mesma percentagem das que visam desenvolver competências de **motricidade global**.

Competências relacionadas com os **jogos de movimento** foram citadas por 40% das Educadoras entrevistadas.

Temos, ainda, 20% das Educadoras que diz procurar desenvolver **outras competências** que não nos foi possível categorizar seguindo o critério de categorização que adotámos, centrado nas competências especificadas claramente nas OCEPE. Referimo-nos a competências de concentração e atenção, que, na nossa opinião, são transversais a todas as áreas de conteúdo.

Comparando com o quadro anterior (3), todas as Educadoras indicaram competências relacionadas com a Expressão Motora e, à exceção de uma entrevistada E4, que referiu as competências transversais de que falámos.

Parece-nos natural que ao programar atividades de Expressão Motora as Educadoras pretendam trabalhar competências próprias deste domínio

Curioso pode ser o facto de nenhuma das entrevistadas ter referido competências relacionadas com outras áreas ou domínios de conteúdo, o que nos poderia levar a questionar a não utilização da Expressão Motora numa perspetiva de interdisciplinaridade com outras áreas de conteúdo.

Uma outra leitura dos dados

Decidimos fazer a análise das respostas a esta mesma pergunta segundo uma outra perspetiva, isto é, à luz do que está definido nas Metas de Aprendizagem para o ensino pré-escolar.

Desta forma, considerámos os subdomínios da Expressão Motora especificados nas Metas de Aprendizagem (Perícia e Manipulações, Deslocamentos e Equilíbrios e Jogos) como categorias de análise.

Vejamos, então, alguns exemplos da forma como analisámos os dados nesta outra perspetiva.

Uma das entrevistadas refere que nestas atividades pretende que as crianças sejam capazes de dominar "...o corpo no espaço, que tenham boa destreza corporal...".

Consideramos que a Educadora pretende que a criança seja capaz de desenvolver competências no domínio da Expressão Motora, relacionadas com **Deslocamentos e Equilíbrios** onde se pretende que a criança seja capaz de realizar percursos que integrem várias destrezas.

Obtivemos, também, respostas a apontar para o desenvolvimento da lateralidade.

Da leitura das Metas de Aprendizagem pode depreender-se que a lateralidade é uma das preocupações centrais do subdomínio das **Perícias e Manipulações**. Efetivamente neste subdomínio fala-se de competências para a resolução de tarefas motoras com ambos os hemisférios corporais.

Outras Educadoras pretendem que as crianças sejam capazes de interiorizar "...regras..." relativamente aos jogos infantis, especificamente nos jogos desenvolvidos em grande grupo.

Parece-nos claro que estas Educadoras propõem às crianças atividades designadas num dos subdomínios das Metas de Aprendizagem por **Jogos**.

Uma das entrevistadas, como já vimos, indicou-nos outras competências (atenção e concentração) que pretende sejam trabalhadas pela criança através da resolução de tarefas inseridas nas atividades de Expressão Motora.

Tal como fizemos na leitura anterior, e porque as consideramos competências transversais a todas as áreas de conteúdo, optámos por as integrar numa categoria que designámos por "**Outras competências**".

O quadro seguinte resume esta nossa análise.

Quadro 5 - Competências a desenvolver nas crianças através das atividades orientadas de Expressão Motora (à luz das Metas de Aprendizagem para o ensino pré-escolar)

		Respondentes	
Área de Expressão e Comunicação	domínio da Expressão Motora	Perícia e Manipulações	4 (E1;E2;E3;;E5)
		Deslocamentos e Equilíbrios	4 (E1;E2;E3;E5)
		Jogos	2 (E2;E4)
		Outras competências	1 (E4)

Deste modo, 80% das Educadoras indicaram-nos que procuram desenvolver competências relacionadas com **Perícia e Manipulações**.

A mesma percentagem (80%) aponta competências relacionadas com os **Deslocamentos e Equilíbrios**.

Verificamos ainda que 40% das Educadoras definem competências relacionadas com os **Jogos**.

Como já foi referido, 20% das Educadoras dizem procurar desenvolver **Outras competências** (atenção, concentração) que não considerámos suscetíveis de serem encaixadas nas categorias definidas (subdomínios das Metas de Aprendizagem de Expressão Motora) pelas razões já apontadas, isto é, pelo seu caráter transversal a toda a atividade desenvolvida no Jardim de Infância.

2.3. Diferenciação das atividades em função das idades das crianças.

P: Regra geral propõe as mesmas atividades para todas as crianças ou diferencia-as em função das idades das mesmas? Se diferencia, como o faz?

A esta pergunta obtivemos respostas unânimes das cinco Educadoras. Nenhuma delas diferencia as atividades relativamente ao seu conteúdo, isto é, todas elas (100%) propõem as mesmas tarefas a todas as crianças, no entanto todas elas as diferenciam no que diz respeito ao seu grau de complexidade.

De uma maneira geral, as Educadoras experimentam inicialmente a mesma atividade para todas as crianças, intervindo e observando as dificuldades que elas vão

sentindo. A partir daí, adaptam o grau de dificuldade dessas atividades a cada uma das crianças.

Este comportamento vai ao encontro do que é defendido pela literatura consultada, onde se realça a importância de o Educador adaptar o grau de dificuldade das atividades que propõe às reais capacidades das crianças (Crespo, 1986; Esteves, 2005), sendo que estas capacidades variam, quase sempre, com as respetivas faixas etárias.

2.4. Tempo disponibilizado para as atividades orientadas de Expressão Motora e distribuição semanal.

P: Qual o tempo disponibilizado para este tipo de atividades?

Com que frequência (diária, semanal, mensal, anual) as implanta?

Os resultados obtidos estão resumidos no quadro que segue.

Quadro 6 - Tempo disponibilizado para as atividades orientadas e distribuição semanal.

	Tempo			Frequência	
	30 Minutos	1 Hora	Depende	Diariamente	Semanalmente
E1		X		X	
E2			X	X	
E3	X				X
E4			X	X	
E5			X	X	

Como poderemos verificar no quadro, 60% das Educadoras não indicam um tempo exato para a realização deste tipo de atividades, justificando que esse tempo depende do tipo da atividade e da disposição das crianças no momento.

Quanto à frequência, 80% das entrevistadas afirmam dinamizar diariamente este tipo de atividades.

É curioso destacar o caso da E3 que refere implementar estas atividades apenas durante 30 minutos por semana. Se verificarmos as respostas registadas no quadro 3 (referente aos *Objetivos subjacentes à escolha das atividades de Expressão Motora*), é precisamente esta Educadora quem apresenta uma série mais alargada de competências a desenvolver nas crianças a partir destas atividades de Expressão Motora.

No caso presente, a relação tempo/diversidade de competências a desenvolver quer-nos parecer um pouco desajustada.

2.5. Materiais e espaços habitualmente utilizados para a realização de atividades orientadas de Expressão Motora

P: *Que materiais e que espaços costuma utilizar para a realização dessas atividades com as crianças?*

São suficientes? Que faltas identifica a este nível?

2.5.1. Materiais utilizados

Partindo dos materiais mencionados pelas entrevistadas, consideramos pertinente elaborar três categorias de acordo com as designações de materiais específicos de Educação Física constantes no documento de *A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico* (1992), editado pelo Ministério de Educação.

Assim, de acordo com este documento (Ministério de Educação, 1992), criámos as categorias: “materiais fixos”, “materiais transportáveis” e “materiais portáteis”.

O quadro seguinte resume os resultados obtidos nesta questão.

Quadro 7 - Materiais utilizados nas atividades orientadas de Expressão Motora

	Materiais Fixos		Materiais Transportáveis					Materiais Portáteis				
	Escorregas	Balizas	Blocos	Cubos	Colchões	Piscina de bolas	Bancos suecos	Arcos	Bastões	Cordas	Bolas	Andas
E1	X		X		X							
E2	X		X	X		X		X	X	X	X	
E3		X	X					X	X	X		X
E4						X		X			X	
E5							X	X				

Como podemos verificar, todas as Educadoras referiram materiais passíveis de serem categorizados nos diferentes tipos de materiais designados no documento de *A*

Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico (1992), editado pela Ministério de Educação..

Da análise do quadro, podemos verificar que todas as Educadoras entrevistadas (100%) referiram utilizar materiais transportáveis; que 80% utilizam materiais portáteis, e apenas 60% afirmaram utilizar materiais fixos.

A Educadora E1, apenas especificou materiais fixos e transportáveis para a realização de atividades orientadas de Expressão Motora.

A Educadora E3 disse utilizar materiais de todas as categorias (fixos, transportáveis e portáteis).

Verifica-se também, que as entrevistadas E4 e E5 referiram materiais transportáveis e portáteis, não citando os materiais fixos para o desenvolvimento de atividades de Expressão Motora.

Por outro lado, a E2 e a E3 relataram materiais de mais categorias (fixos, transportáveis e portáteis), o que nos pode levar a crer que são as que mais diversificam as intervenções com as crianças.

Ainda a partir da análise do quadro 7, poderemos considerar que os materiais mais utilizados são os materiais portáteis, talvez, dizemos nós, por serem, regra geral, de mais fácil acesso em termos financeiros.

2.5.2. Materiais considerados em falta

No que diz respeito à falta de materiais, o quadro seguinte resume as respostas das Educadoras.

Quadro 8 - Materiais considerados em falta

	Materiais Fixos	Materiais Transportáveis				Materiais Portáteis			
	Espaldates	Triciclos	Tuneis	Carrinhos de mão	Colchões	Baldes	Arcos	Pás	Bolas
E1	X	X				X		X	
E2		X	X	X			X		X
E3									
E4		X							

E5					X				
-----------	--	--	--	--	---	--	--	--	--

Quanto aos materiais em falta, os mais referenciados (em variedade) pelas Educadoras foram os materiais **transportáveis** (triciclos, tuneis, carrinhos de mão e colchões) e os materiais **portáteis** (baldes, arcos, pás, bolas). No entanto, os materiais transportáveis foram referidos por um maior número de entrevistadas (4 em 5, ou seja, 80%, ao passo que os portáteis foram referidos apenas por 40% das entrevistadas).

Os menos mencionados (quer em variedade quer em respondentes) foram os materiais **fixos**. Os espaldares foram o único equipamento mencionado, por apenas 1 das 5 entrevistadas, ou seja, 20%.

As entrevistadas E4 e E5 foram as que enumeraram menos materiais específicos de Expressão Motora em falta.

Em relação às respostas que obtivemos acerca desta questão, detetámos alguma incoerência curiosa.

Relativamente à existência de colchões na instituição, uma das Educadoras E1 afirmou, na questão anterior, que utiliza colchões (ver quadro 7) enquanto que, nesta questão, E5 nega a sua existência (“...colchões que não temos...”).

Vamos considerar esta incoerência como um lapso na resposta de E5, e acreditar que apenas terá pretendido dizer que os colchões existentes eram insuficientes.

Podemos realçar, também, a resposta de E2, que afirmou utilizar arcos e bolas (ver quadro 7), no entanto, quando a questionámos acerca dos materiais que considerava em falta, mencionou os mesmos materiais no intuito de referir a sua escassez (“...precisávamos de mais bolas também...até mais arcos também...”).

Relativamente aos restantes materiais (espaldares, triciclos, tuneis, carrinhos de mão, baldes e pás) foram considerados os materiais importantes e inexistentes na instituição. De realçar o caso dos triciclos, referidos por 60% das entrevistadas.

A Educadora E3 referiu existir falta de materiais, não tendo enumerado nenhum material em concreto.

Para as Educadoras entrevistadas, seria essencial a aquisição de mais materiais que consideram fundamentais para favorecer e estimular o desenvolvimento motor da criança.

Referem que esta falta é devida, sobretudo, a problemas financeiros. Dizem ainda que muitas vezes têm que se apoiar em donativos oferecidos pelos pais, como refere a E4: "...Temos o donativo dos pais que também não é muito grande...".

2.5.3. Espaços utilizados

Segue o quadro referente aos espaços utilizados para a realização de atividades orientadas de expressão Motora.

Quadro 9 - Espaços utilizados

	Categorias				
	Espaço exterior		Espaço Interior		
	Campo	Parque	Polivalente ⁶	Sala	Sala do prolongamento
E1		X	X	X	
E2		X		X	
E3	X	X	X		X
E4		X	X	X	
E5			X		

As categorias ("Espaço exterior" e "Espaço interior") emergiram das respostas das entrevistadas.

No que diz respeito a espaços interiores, verificamos que 80% das Educadoras entrevistadas utilizam o Polivalente e 60% as respetivas salas de atividades. Apenas uma Educadora (20%) utiliza a sala de prolongamento.

Por outro lado, quanto aos espaços exteriores, 80% das Educadoras utiliza o parque destinado apenas para as crianças do pré-escolar, visto que este centro escolar também é constituído pelo Ensino do 1º Ciclo (CEB).

Como podemos verificar através do quadro, as Educadoras mencionam que utilizam o parque bem como o polivalente, para a realização das atividades orientadas em Expressão Motora.

Fazendo uma leitura geral do quadro apresentado, verificamos que todas as Educadoras (100%) utilizam espaços interiores e 80% delas utiliza espaços exteriores.

As Educadoras E3 e E5 (40% das entrevistadas) não utilizam a sua sala para a realização destas atividades preferindo utilizar o Parque e o Polivalente.

⁶ Polivalente Coberto

A Sala de Prolongamento é unicamente utilizada pela entrevistada E3 (20% das entrevistadas).

2.5.4. Espaços considerados em falta

Quadro 10 - Espaços considerados em falta

	Espaço exterior	Espaço Interior	
	Bom espaço exterior	Bom Polivalente	Bom Ginásio
E1	X	X	X
E2			
E3			
E4		X	
E5			

Quanto às faltas, no que respeita a espaços, duas das Educadoras (40%) referiram três falhas: um bom Polivalente, um ginásio equipado e um bom espaço exterior.

Apesar do Polivalente se destacar como espaço preferencial para a realização de atividades orientadas de Expressão Motora (ver respostas ao item anterior), duas das Educadoras, nomeadamente a E3 e a E5, referem que a maior parte das vezes é um espaço indisponível, dado estar ocupado por alunos e docentes do 1º Ciclo (“...Temos o Polivalente mas que nem sempre está disponível para nós la podermos fazer essas atividades...”, disse E3; “...Também o polivalente está ocupado com as atividades do 1º Ciclo...”, referiu E5).

Estas Educadoras consideram que deveria existir uma melhor gestão no que diz respeito à utilização deste espaço.

Um ginásio bem equipado também foi considerado como uma grande falta numa novo Centro Escolar, que não possui um espaço bem equipado com materiais necessários à realização de movimentos motores.

Sobre o espaço exterior, e como curiosidade, podemos citar o facto de as entrevistadas terem destacado algumas anomalias pouco normais num centro escolar que foi inaugurado muito recentemente. Como exemplo, referiram o piso exterior em cimento, considerando desajustado para as crianças. Apontam também, para a inexistência de um “espaço exterior” coberto que facilitaria este tipo de atividades nos dias de “Inverno”.

A entrevistada E4 considera que os espaços são suficientes para a realização das atividades orientadas em Expressão motora.

2.6. Integração das atividades orientadas de Expressão Motora no Projeto Curricular de Grupo

P: Estas atividades estão contempladas no Projeto Curricular de Grupo?

Todas as Educadoras (100%) confirmaram que as atividades que implementam com os seus grupos estão contempladas no Projeto Curricular de Grupo.

Outro resultado não seria de esperar, na nossa perspetiva, pois não faria sentido que atividades orientadas não estivessem previamente programadas e previstas no Projeto Curricular de Grupo.

2.7. Contributo das atividades orientadas de Expressão Motora para o desenvolvimento de competências de outras áreas curriculares

P: Recorre ao domínio da Expressão Motora com o intuito de desenvolver competências de outras áreas de conteúdo?

Todas as Educadoras (100%) afirmaram recorrer ao domínio da Expressão Motora com o intuito de desenvolver competências definidas noutras áreas de conteúdo, considerando assim a Expressão Motora como um veículo importante da interdisciplinaridade nas atividades desenvolvidas.

Ainda assim, uma das Educadoras refere que "...a Expressão Motora está ligada as outras Expressões (...) está tudo interligado e a Expressão Motora liga com Expressão Plástica (...) liga com outras Expressões...". Desta forma, a Educadora não isola este domínio (Expressão Motora) dos outros.

Outra das Educadoras considera que todas as áreas contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar são muito transversais: "...acaba por se tocar muito a nível dos outros domínios e das outras áreas também de conteúdo que estão definidas para o pré-escolar...".

Domínio 3 – Atividade Livre

O terceiro grupo de questões (oito) do guião da entrevista dizia respeito às *Atividades Livres*.

Aqui, quisemos explorar os seguintes itens:

Realização ou não de atividades livres; Os moldes em que esta atividade é implementada; Os objetivos inerentes à atividade livre; Tempo disponibilizado e a frequência (diária, semanal, mensal, anual) para este tipo de atividade; Materiais e espaços disponíveis para a realização dessas atividades com as crianças, bem como a suficiência dos mesmos; Integração ou não destas atividades no Projeto Curricular de Grupo.

De forma a tornar a leitura mais simples e mais prática, apresentaremos a pergunta (P) colocada às entrevistadas imediatamente ao item em análise.

3.1. Realização de atividades livres.

P: *Promove a atividade livre?*

Todas as Educadoras (100%) afirmaram que promovem a realização de atividades livres.

3.2. Os moldes em que esta atividade é implementada.

P: *Em que moldes esta atividade é implementada?*

Para se compreender melhor como os dados foram categorizados, iremos apresentar algumas respostas obtidas durante as entrevistas.

Uma das entrevistadas menciona que estas atividades são realizadas pelas crianças dando-lhes liberdade de escolha, isto é, "...eles é que escolhem geralmente o cantinho, e as atividades que querem ir fazer...". No entanto, a entrevistada refere que limita "...o número de crianças por cantinho..." e negocia com as próprias crianças a organização relativamente aos cantinhos respetivos. Desta forma, a entrevistada por vezes intervém da seguinte forma: "...Olha, como estiveste lá ontem então hoje vai este...".

Outra das Educadoras refere que “...normalmente é a criança que escolhe, mas existem regras (...) que nem sempre podem escolher porque há limites de materiais, há limites de espaço, e tem que ser em função disso...”. Desta forma, a criança escolhe de acordo com as regras negociadas dentro da sala de atividades, para que exista uma boa gestão de grupo ao nível dos materiais e dos espaços, já que estes são considerados pelas Educadoras como sendo reduzidos para o número de crianças presentes na sala.

Outra entrevistada refere que “...às vezes nota que há uma criança ou crianças que escolhem sempre a mesma atividade...”. Neste caso, a entrevistada disse que sugeria à criança a escolha de outra atividade ao seu agrado.

Uma das Educadoras mencionou que costuma dividir as crianças em dois grupos, isto é, “...um grupo normalmente vai para os jogos de mesa e o outro grupo faz as atividades livres nos diversos cantos...”, relatando ainda assim, que as crianças são livres de escolher e que se conseguem organizar. “...Neste momento eu já não preciso de dizer: vão cinco ou quatro ou três para ali, porque eles próprios escolhem para onde querem ir e conseguem-se organizar, sem haver conflitos...”, acrescentou.

Parece-nos claro que estas entrevistadas promovem as atividades livres mas a liberdade está circunscrita a um **leque de opções previamente determinadas**.

Outra das Educadoras refere que são as crianças que escolhem, deixando-as “...à vontade com as criatividades deles...”, considerando ainda que estas atividades são muito importante para as obrigar a pensar com o intuito de saber o que é que vão fazer...”, salientando também que a “...liberdade é total...”.

Estamos, assim, perante um caso em que a **liberdade de escolha**, por parte da criança, **é total**.

O quadro seguinte resume os resultados obtidos, já agrupados em duas (2) categorias criadas a partir de uma ideia de Carlos Neto, que entende a atividade livre “...como a criação de um contexto inicial a partir do qual é possível a liberdade de ação e movimento em presença dos materiais, a sua escolha e a opção por qualquer atividade ou orientação de comportamento...” (Neto, 1995 p.69).

Deste modo, criámos uma categoria em que as atividades livres tinham esta natureza de liberdade dentro de um contexto inicial previamente determinado, na linha de pensamento de Neto (1995) e uma outra categoria em que a liberdade de escolha era total.

Quadro 11 - Moldes em que esta atividade é implementada

	Nº Respondentes
Liberdade de escolha dentro de um leque de opções previamente determinadas	4 (E1;E2;E3;E4)
Liberdade Total	1(E5)

A maioria das Educadoras (80%) dão liberdade de escolha às suas crianças dentro de um conjunto de atividades inseridas em cada um dos cantinhos (onde existem estímulos previamente preparados), apenas impondo algumas regras nessa escolha, como seja o número limite de crianças por cada um desses cantinhos.

Estas Educadoras salientaram que apesar de oferecerem liberdade na tomada de decisão das crianças sobre o tipo de atividade que querem desenvolver, sempre que é necessário intervêm no sentido de que as atividades não deixem de ser pedagógica e didaticamente ricas.

Uma das Educadoras (20%), como vimos, referiu que deixa as crianças completamente à vontade. Contudo, estamos em crer que ela trabalhará da mesma forma que as suas colegas, ou seja, que intervém junto das crianças sempre que considere pertinente não as deixar ao seu livre arbítrio.

3.3. Definição de objetivos para as atividades livres

P: *Que objetivos define quando propõe atividades livres ao seu grupo de crianças?*

Atentemos em algumas das respostas obtidas.

Algumas das entrevistadas citam que pretendem que as crianças partilhem “...as suas brincadeiras...”, “...também a amizade quando estão nos cantos...” e que estabeleçam relações interpessoais neste tipo de atividades.

Nesta linha, estas Educadoras desejam que as crianças desenvolvam competências relacionadas com o **contexto relacional** (relações interpessoais), sendo estas ligadas à área da Formação Pessoal e Social,

Ainda nesta área, algumas entrevistadas indicaram-nos competências relacionadas com a **Educação para os valores** (“...saber estar, de se respeitarem...”) e com a **Autonomia** (“...poderem aprender a estar, a saber ser, saber fazer...”).

Referindo-se à área da Expressão e Comunicação, uma das Educadoras declara que pretende que as crianças realizem atividades “...de faz-de-conta...”, e que imaginem “...que são um personagem, uma pessoa, uma profissão...”.

Neste sentido, a Educadora tem o intuito de desenvolver competências do Domínio da Expressão Dramática, relacionadas com o **Jogo simbólico** (“...que são um personagem, uma pessoa, uma profissão...”).

Ainda neste contexto, uma das Educadoras cita que “...a linguagem, (...) tem muitos objetivos...” e, deste modo, esta linguagem é uma forma das crianças poderem comunicar entre si e desenvolverem a linguagem verbal ou não verbal.

Isto leva-nos a crer que a Educadora pretende desenvolver competências relacionadas com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, sendo estas ligadas ao **interesse em comunicar** (“...a linguagem...”) das crianças.

Outra das Educadoras referenciou que tem como objetivo que as crianças reconheçam as regras dentro da sala e, de algum modo, saibam estabelecê-las com os seus colegas no desenrolar da atividade livre. Neste sentido, parece-nos claro que a Educadora neste tipo de atividades reforça as **regras de convivência**, “...as regras que acabam por ser regras entre o grupo...”, disse.

Para finalizar, podemos destacar que algumas entrevistadas pretendem promover a “...parte da criatividade das crianças...”, como referiu uma delas, no contexto das atividades livres. Nesta linha, estas entrevistadas pretendem estimular a **criatividade** de todas as crianças que se apresentam envolvidas na atividade escolhida.

Como se pode ver, as respostas obtidas estão, na nossa opinião, relacionadas com duas áreas de conteúdo do documento orientador do Educador (OCEPE), nomeadamente a área da **Formação Pessoal e Social** e a área da **Expressão e Comunicação**.

O quadro seguinte resume a informação obtida.

Quadro 12 - Objetivos pretendidos com a atividade livre

			Nº Respondentes
Área de Formação Pessoal e Social	Educação para os valores		3 (E3;E4;E5)
	Contexto relacional		4 (E2;E3;E4;E5)
	Autonomia		3 (E2;E3;E4)
Área de Expressão e Comunicação	domínio da Expressão Dramática	Jogo simbólico	2 (E2;E3)

	domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Interesse em comunicar	1 (E2)

As categorias escolhidas para os resultados emergiram de duas áreas de conteúdo referenciadas nas OCEPE: área de Formação Pessoal e Social e área de Expressão e Comunicação, na qual a segunda área referida, estão integrados os domínios da Expressão Dramática e Linguagem oral e abordagem à escrita.

Podemos verificar que 80% das entrevistadas destacam objetivos relacionados com o **Contexto Relacional** perante o seu grupo de trabalho.

Constata-se ainda, no quadro e em algumas das citações das Educadoras, que 60% estabelecem objetivos relacionados com a **Educação para os valores** (área de Formação Pessoal e Social), e para a **Autonomia** das crianças.

No domínio da Expressão Dramática é visível que 40% das Educadoras tencionam que a criança procure o **Jogo Simbólico** para se expressar durante a atividade livre.

É notório que a maioria (80%) das Educadoras refere que um dos objetivos é a promoção do contexto relacional das crianças quando estão envolvidas neste tipo de atividades. As entrevistadas consideram essencial a relação interpessoal e a partilha de brincadeiras, no sentido de proporcionar também a amizade de todos.

Com uma percentagem mais baixa (20%) podemos observar que o objetivo menos citado foi o interesse em comunicar das crianças. No entanto, estamos em crer que este objetivo, mencionado apenas por uma Educadora, é promovido implicitamente por todas elas, na medida em que é através da comunicação que as crianças se conseguem expressar e compreender nas atividades realizadas, sendo possível também o desenvolvimento da linguagem oral de cada criança.

Nenhuma das participantes referiu competências relacionadas com o domínio da Expressão Motora.

3.4. Tempo disponibilizado para as atividades livres e distribuição semanal.

P: Qual o tempo disponibilizado para este tipo de atividades?

Com que frequência (diária, semanal, mensal, anual) as implementa?

Os resultados obtidos estão resumidos no quadro que segue.

Quadro 13 - Tempo disponibilizado para as atividades livres e distribuição semanal

Semana / Tempo					
	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
E1	90 Min.	90 Min.	90 Min.	90 Min.	90 Min.
E2	90 Min.	90 Min.	90 Min.	90 Min.	90 Min.
E3	60 Min.	60 Min.	60 Min.	60 Min.	60 Min.
E4	60 Min.	60 Min.	60 Min.	60 Min.	120 Min.
E5	1 vez/semana não especificando o tempo disponibilizado nem o dia da semana				

Como se verifica no quadro, no que diz respeito ao tempo disponível para as atividades livres, a grande maioria das Educadoras (80%) implementa atividades livres com uma duração entre 60 minutos a 90 minutos diários, distribuídos ao longo da manhã e da tarde.

Pormenorizando um pouco mais, podemos ver que 40% das Educadoras participantes deste estudo responderam que disponibilizavam 90 minutos para as atividades livres, e 40% revelaram que despendiam 60 minutos.

A Educadora E5 não especificou o tempo nem o dia da semana disponibilizado, apenas referiu que implementa as atividades uma vez por semana.

3.5. Materiais e espaços habitualmente utilizados para a realização de atividades livres.

P: *Que materiais e que espaços costuma utilizar para a realização das atividades livres com as crianças?*

Considera que os materiais disponíveis são suficientes? Que faltas identifica a este nível?

3.5.1. Materiais utilizados.

Uma das Educadoras refere que os materiais que tem disponíveis para a realização de atividades livres são "...os vestidos de princesas, os jogos de puzzle,

legos grandes e pequeninhos, livros, fantoches...”, que ficam à disposição das crianças.

Consideramos que, de um modo geral, a Educadora menciona alguns materiais ligados à área de Expressão e Comunicação.

Analisando mais concretamente a resposta desta Educadora, vemos que as suas crianças têm acesso a materiais relacionados com o domínio da Expressão Dramática, tais como o **vestuário** (“...vestidos de princesas...”) e os **fantoches**, com o domínio da Matemática, materiais designados nas OCEPE por **jogos de construção** (“...jogos de puzzle...”) e com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, visto que a entrevistada menciona os “...livros...” como um material utilizado nestas atividades.

Duas das entrevistadas (40%) citaram, ainda, que têm outros materiais para a realização destas atividades, tais como “...arcos, bolas, piscinas de bolas e pufes...”.

Parece-nos evidente que estas entrevistadas referem materiais específicos da Expressão Motora, sendo estes **materiais portáteis** (“...arcos, bolas...”) e **materiais transportáveis** (“...piscinas de bolas, pufes...”).

Desta forma, os materiais citados relativamente às atividades livres, foram agrupados de acordo com a classificação de materiais específicos de Educação Física constantes no documento de *A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico* (1992), editado pelo Ministério de Educação.

Quadro 14 - Materiais utilizados nas atividades livres

Área de Expressão e Comunicação								
	domínio da Expressão Dramática		domínio da Matemática	domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	domínio da Expressão Motora			
	Vestuário	Fantoches	Jogos de Construção	Livros	Materiais Transportáveis		Materiais Portáteis	
					Piscinas de bolas	Pufes	Arcos	Bolas
E1	X	X	X	X				
E2					x	x	X	
E3			X					
E4								
E5								x

Partindo do quadro apresentado, podemos constatar que 40% das entrevistadas referem que utilizam **jogos de construção** (material mais relacionado com o domínio da matemática), e outras 40% usam **materiais portáteis** específicos do domínio da Expressão Motora.

Com uma percentagem de 10%, as Educadoras referenciaram o uso do **vestuário** e o dos **fantoques**, material mais utilizado na exploração do domínio da Expressão Dramática.

Constata-se, ainda, que 10% das Educadoras mencionam os **livros** (domínio da linguagem oral e abordagem à escrita), bem como os **materiais transportáveis** específicos do domínio da Expressão Motora.

Do quadro podemos retirar, também, que os materiais mais utilizados são os materiais ligados ao domínio da Expressão Motora, bem como ao domínio da matemática.

Por outro lado, os materiais menos referenciados são os que estão relacionados com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

Neste quadro, é notória a ausência de duas áreas de conteúdo, a área de Formação Pessoal e Social e a área do Conhecimento do Mundo.

Curiosamente, apenas duas Educadoras, E2 e E5, mencionam materiais relacionados com o domínio da Expressão Motora. No entanto, uma delas refere que nem sempre vai "...buscar os materiais de exterior como arcos, piscina de bolas...", justificando que o espaço dentro da sala é reduzido para a realização de atividades com este tipo de materiais.

Ainda neste quadro, é visível que E4 não especifica qualquer tipo de material.

3.5.2. Materiais considerados em falta

No que diz respeito à falta dos materiais, o quadro seguinte apresenta as faltas referidas pelas Educadoras.

Quadro 15 - Materiais considerados em falta

	Artes	Materiais Fixos			Materiais Portáteis				Materiais transportáveis
	Cavalete	Areia	Baloços	Escorrega	Triciclos	Trotinetes	Skates	Carrinhos de mão	Tuneis
E1									

E2									X
E3					X	X	X	X	
E4	X								
E5		X	X	X				X	

O quadro apresentado indica-nos que os materiais considerados mais em falta estão relacionados com o domínio da Expressão Motora.

Neste sentido, podemos supor que as Educadoras não referiram objetivos (quadro 11) relacionados com o domínio da Expressão Motora, devido à falta de materiais específicos.

Os materiais que são considerados mais em falta são os **materiais fixos e portáteis**. No entanto, devemos ter em conta que estes mesmos foram os mais enumerados por duas Educadoras, E3 e E5, enquanto os **materiais transportáveis** são menos descritos e citados apenas por uma Educadora, E2.

Desta forma, podemos verificar que estes três tipos de materiais específicos da Expressão Motora são considerados em falta por 60% das entrevistadas, à exceção de uma, E1, que não especificou nenhum tipo de material.

A Educadora E4 referiu que considera que tem materiais suficientes, contudo, relatou que sente falta de materiais relacionados com as **artes**.

Neste quadro é visível a insuficiência de materiais relacionados como domínio da Expressão Motora, comparativamente a outros domínios.

3.5.3. Espaços utilizados

O quadro seguinte resume as respostas à pergunta respeitante aos espaços utilizados pelas Educadoras para a realização das atividades livres.

Quadro 16 - Espaços utilizados

	Espaços	
	Cantinhos	Espaço Exterior
E1	X	
E2		
E3	X	
E4	X	
E5	X	X

Os espaços mais destacados nas respostas “...são os cantinhos...”, como referiu uma Educadora, privilegiados por quatro (80%) das entrevistadas.

A Educadora E5 para além de referir que “...as atividades livres acabam por ser um pouco aquilo que eles têm na sala...”, também indica que as atividades são realizadas no espaço exterior.

A Educadora E2 não refere os espaços que utiliza, indicando somente os espaços em falta, que serão analisados de seguida.

3.5.4. Espaços considerados em falta

Quadro 17 - Espaços considerados em falta

	Espaço exterior	Espaço Interior	
	Bom espaço exterior	Bom espaço na sala	Espaço de materiais
E1		X	
E2			X
E3		X	
E4		X	
E5	X		

Relativamente aos espaços considerados em falta, a maioria das Educadoras (E1;E3;E4, ou seja, 60%) refere que tem pouco espaço nas salas de atividades e que as mesmas deveriam ser maiores.

Dizem que o espaço está de acordo com a legislação, no entanto, sentem que o espaço é muito reduzido para o número de crianças.

A E2 refere que deveria existir um espaço para guardar materiais transportáveis ou portáteis, de forma a facilitar o acesso a todas as Educadoras.

Quanto ao espaço exterior, a E5 relata que o piso é mau para o seu grupo de crianças.

3.5. Integração das atividades livres no Projeto Curricular de Grupo

P: *Estas atividades livres estão contempladas no Projeto Curricular de Grupo?*

Todas as Educadoras entrevistadas (100%) afirmaram que as atividades livres estão contempladas no Projeto Curricular de Grupo, o que traduz a ideia de que dão grande importância à estimulação de competências através das atividades livres.

Domínio 4 – Opiniões das entrevistadas sobre alguns aspetos relacionados com a abordagem da Expressão Motora no pré-escolar

O terceiro grupo de questões (seis) do guião da entrevista dizia respeito a opiniões das Educadoras acerca de aspetos relacionados com abordagem da Expressão Motora no pré- escolar.

Aqui, quisemos explorar os seguintes itens:

Sente que a formação que tem no domínio da Expressão Motora é suficiente? Tem frequentado ações de formação nesse domínio? A oferta existente a esse nível (Ações de Formação de Expressão Motora) é suficiente ou gostaria de ver propostas mais Ações de Formação? Que Entidades/Instituições considera serem as mais indicadas para contribuir para a formação contínua dos Educadores? O estabelecimento de ensino onde trabalha tem profissionais especializados a fazer coadjuvação no domínio da Expressão Motora? Concorda que haja coadjuvação de especialistas em determinadas áreas? Sempre ou determinadas situações? Quais?

Tal como foi feito nos domínios anteriores, apresentaremos logo a seguir ao título do item a explorar a pergunta colocada às Educadoras.

4.1. Formação no domínio da Expressão Motora

P: *Sente que a formação que tem no domínio da Expressão Motora é suficiente?*

O quadro seguinte resume as respostas obtidas.

Quadro 18 - Formação no domínio da Expressão Motora

	Sim	Não
E1	X	
E2	X	
E3	X	
E4	X	

E5		X
-----------	--	---

Como se pode verificar, a maior parte das Educadoras (80%) considera ter formação suficiente no domínio da Expressão Motora.

Apenas uma das entrevistadas (20%) refere que não, considerando que a formação, em qualquer área, "...nunca é suficiente...".

4.2. Presença em ações de formação no domínio.

P: *Tem frequentado ações de formação no domínio da Expressão Motora?*

O quadro seguinte apresenta as respostas obtidas.

Quadro 19 - Presença em ações de formação de Expressão Motora

	Sim	Não
E1	X	
E2		X
E3		X
E4	X	
E5		X

Podemos verificar que a maior parte das Educadoras (60%) não tem frequentado Ações de Formação.

Apesar da não frequência de formações, duas das entrevistadas, E1 e E4, consideram que conseguem dar resposta às atividades que promovem o desenvolvimento de competências relacionadas com a Expressão Motora.

A Educadora E1, frequentando ações de formação, considera que tem destreza para dar resposta às necessidades das crianças no que diz respeito a este domínio: "...penso que tenho mais ou menos alguma destreza e gosto o suficiente para achar que tenho e consigo dar mais ou menos uma resposta...", referiu.

A Educadora E3, que afirma não frequentar ações de formação, refere que tem experiência e bases, salientando, no entanto, que não é suficiente para promover adequadamente as competências a desenvolver nas crianças quanto ao domínio da

Expressão Motora: “...tivemos uma determinada formação, temos experiência, temos bases, mas isso não é tudo...”.

4.3. A oferta das Ações de Formação.

P: *Acha que a oferta existente a esse nível (Ações de Formação de Expressão Motora) é suficiente ou gostaria de ver mais propostas?*

A maioria das Educadoras considera que a oferta não é muita, como se pode verificar no quadro que segue.

Quadro 20 - Oferta das Ações de Formação

	Suficiente	Insuficiente
E1		X
E2		X
E3		X
E4	X	
E5		X

Com efeito, 80% das entrevistadas considera que as ofertas das Ações de Formação no domínio da Expressão Motora são insuficientes.

As mesmas Educadoras referem também que gostariam de ver propostas mais Ações sobre esta temática, justificando, algumas delas, não terem frequentado mais Ações devido à sua escassez (quadro 19).

Apenas a Educadora E4 (20%) indica que as ofertas das Ações de Formação são suficientes, expressando-se da seguinte forma: “...É suficiente, pelo menos para mim têm sido...”.

4.4. Entidades/Instituições consideradas como as mais indicadas para contribuir para a formação contínua dos Educadores.

P: *Que Entidades/Instituições considera serem as mais indicadas para contribuir para a formação contínua dos Educadores?*

Duas das Educadoras (40 %) referiram que seria da responsabilidade dos **agrupamentos** promoverem Ações de Formação contínua para os Educadores.

Outras (100 %) indicaram que as **Associações Profissionais** “...ligadas com a área de Educação de Infância...”, tais como a **VISPROF**⁷, **APEI**⁸, os **Centros de Formação e Associação Nacional dos Professores**, seriam as mais indicadas para realizar formação contínua relativamente ao domínio de Expressão Motora.

Também duas Educadoras (40 %) referiram algumas **Instituições de Ensino Superior**.

As respostas podem ser resumidas no quadro que segue.

Quadro 21 - Entidades/Instituições consideradas as mais indicadas para contribuir para a formação contínua dos Educadores

	Associações Profissionais	Agrupamentos	Instituições de Ensino Superior
E1	X	X	
E2	X		X
E3	X	X	
E4	X		X
E5	X		

Como podemos verificar, a resposta mais destacada aponta para **Associações Profissionais** com uma percentagem de 100%.

Neste sentido, as Educadoras participantes deram como exemplos de Associações Profissionais capazes de fazer formação no domínio da Expressão Motora: a **VISPROF** (E1; E3; E4; E5), os **centros de formação** (E2), a **APEI** (E2) e a **Associação Nacional dos Professores** (E5).

A **VISPROF** foi a entidade mais referenciada pelas Educadoras.

Com uma percentagem de 40%, as entrevistadas consideram que os **agrupamentos** deverão ser responsáveis pela promoção de Ações de Formação.

Uma das entrevistadas (20%) salienta ainda que os Agrupamentos deveriam ter essa “...responsabilidade de arranjar técnicos que estivessem a altura dessa formação...”.

O quadro apresentado indica-nos, também, que 40% das Educadoras refere que as instituições de Ensino Superior são entidades que podem promover a formação contínua dos Educadores.

⁷ Centro de formação da associação de Escolas de Viseu

⁸ Associação de Profissionais de Educação de Infância

Estas respostas parecem vir ao encontro do que está legislado a este respeito. Olhando para o Decreto-Lei nº147/97 de 11 de Junho:

...O Ministério da Educação, em articulação com as instituições de ensino superior, com os centros de formação das associações de escolas e com outras entidades formadoras, deve desenvolver programas de formação contínua do pessoal docente e não docente dos estabelecimentos de educação pré-escolar da rede nacional de educação pré-escolar. (artigo 31.º)

Com efeito, constata-se que as entidades/instituições mencionadas pelas Educadoras entrevistadas estão contempladas neste documento legal.

4.5. Coadjuvação no domínio da Expressão Motora por parte de Profissionais especializados.

P: O estabelecimento de ensino onde trabalha tem profissionais especializados a fazer coadjuvação no domínio da Expressão Motora?

Todas as Educadoras referem que não existe coadjuvação no domínio da Expressão Motora mas que gostariam de ter este tipo de auxílio nas suas dinamizações com as crianças, justificando que seria um apoio importante para as mesmas.

No entanto, duas das Educadoras (E1 e E3, ou seja, 40%) referem que tem um profissional especializado no domínio de Expressão Motora mas fora do horário curricular, isto é, esta intervenção tem carácter extracurricular. E acontece porque o solicitaram: "...Tem porque nós o solicitámos, porque se não, não tinha...".

As restantes Educadoras (E2; E4 e E5, ou seja, 60%) não possuem especialista neste domínio, optando por outros, também de carácter extracurricular.

As atividades extracurriculares no domínio da Expressão Motora, referidas pelas Educadoras E1 e E3, são intercaladas com o domínio da Expressão Musical ("...de quinze em quinze dias...").

Quanto ao horário de funcionamento, estas atividades são promovidas pelo profissional especialista após o horário curricular das crianças, isto é, após as 15.30h.

4.6. Coadjuvação de especialistas em determinadas áreas.

P: Concorda que haja coadjuvação de especialistas em determinadas áreas? Sempre ou determinadas situações? Quais?

O quadro seguinte resume as respostas obtidas.

Quadro 22 - Coadjuvação de especialistas em determinadas áreas

	Sim	Não	Expressão Motora	Expressão Musical	Expressão Plástica	Expressão Dramática	Matemática	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
E1	X							
E2	X		X	X	X	X		
E3	X		X	X	X	X	X	X
E4	X							
E5	X		X	X	X			

Como podemos verificar, 100% das Educadoras concorda que deveria existir coadjuvação de especialistas nos diferentes domínios da área da Expressão e Comunicação.

É visível, também, que 40% das Educadoras (E1 e E4) não referiram quais os domínios em que deveria existir coadjuvação de especialistas.

A entrevistada E3 (20%) indica-nos que deveria haver coadjuvação para todos os domínios (Expressão Motora; Expressão Musical; Expressão Plástica; Expressão Dramática; Matemática; Linguagem oral e abordagem à escrita).

A Educadora E2, correspondente a uma percentagem de 20%, afirma que deveria existir coadjuvação nos domínios da Expressão Motora, Expressão Musical, Expressão Plástica e Expressão Dramática.

E5 (20%) menciona os seguintes domínios: Expressão Motora, Expressão Musical e Expressão Plástica.

Podemos observar que os domínios mais indicados pelas Educadoras foram: Expressão Motora, Expressão Plástica e Musical, ambas com uma percentagem de 60% das respostas das Educadoras.

Estas Educadoras consideram que todo o apoio de profissionais especializados nos diferentes domínios é fundamental, já que "...é sempre uma mais valia e enriquece o currículo...".

5. Conclusões

As principais conclusões deste estudo são:

Relativamente às atividades orientadas de Expressão Motora

- Os objetivos que as Educadoras procuram desenvolver com as atividades de Expressão Motora são definidos de acordo com as atividades do próprio dia de trabalho.
- A área de conteúdo mais trabalhada pelas Educadoras é a área de Expressão e Comunicação, contemplando assim, objetivos relacionados com o domínio da Expressão Motora.
- A maioria das entrevistadas (60%) define objetivos relacionados com a motricidade global.
- Grande parte das entrevistadas (80%) pretende que as crianças sejam capazes de desenvolver competências de motricidade fina e de motricidade global.
- Todas as Educadoras propõem as mesmas atividades a todas as crianças, no entanto, diferenciam essas atividades no que diz respeito ao seu grau de complexidade.
- O tempo disponibilizado para a realização de atividades orientadas em Expressão motora depende do tipo de tarefa e da disposição das crianças no momento. Ainda assim, a maior parte das educadoras (80%) afirma que realiza este tipo de atividades diariamente.
- A totalidade das entrevistadas refere que os materiais mais utilizados nas atividades da Expressão Motora são os materiais transportáveis. No entanto, estes materiais são considerados mais em falta (a nível de diversidade e de escassez), pois são encarados como materiais essenciais para favorecer e estimular o desenvolvimento da criança.

- A utilização do espaço interior, nomeadamente o Polivalente, é mencionada pela maior parte das Educadoras (80%) para a realização das atividades orientadas. Com a mesma percentagem, as Educadoras têm preferência pelo parque do espaço exterior pertencente ao Jardim de Infância.
- Todas as atividades orientadas de Expressão Motora implementadas com os respetivos grupos de crianças estão contempladas no Projeto Curricular de Grupo.
- Todas as Educadoras (100%) recorrem ao domínio da Expressão Motora com o intuito de desenvolver competências definidas noutras áreas de conteúdo, considerando assim a Expressão Motora como um veículo importante da interdisciplinaridade nas atividades desenvolvidas.

No que respeita às atividades livres

- Todas as Educadoras (100%) deste estudo promovem a atividade livre.
- Para a maior parte das Educadoras (80%), a liberdade de escolha dentro de um conjunto de atividades (inseridas em cada um dos cantinhos, onde existem estímulos previamente preparados) é essencial para a tomada de decisões e para o desenvolvimento de competências implícitas no seu dia-a-dia. Contudo, são impostas algumas regras no que diz respeito às escolhas dos “cantinhos” da sala de atividades.
- Relativamente aos objetivos definidos para as atividades livres, os mais citados pelas Educadoras podem integrar-se no tema: contexto relacional. Desta forma, consideramos que uma das grandes prioridades das Educadoras é o facto de a criança se relacionar com os outros, aspeto relevante da área de Formação Pessoal e Social, vista como uma área transversal a todas as atividades desenvolvidas na sala.
- Também em relação às atividades livres que propõem, as Educadoras não mencionaram objetivos relacionados com o domínio da Expressão Motora.

- Nas atividades livres, a maioria das Educadoras (80%) disponibiliza entre 60 a 90 minutos diários, distribuídos ao longo da manhã e da tarde.
- Com uma pequena percentagem (40%), as Educadoras referem que os materiais mais utilizados pelas crianças são os jogos de construção (material relacionado com o domínio da matemática) e os materiais portáteis específicos do domínio da Expressão Motora. É de salientar, pela curiosidade, de que apesar das Educadoras não mencionarem objetivos relacionados com a Expressão Motora, as crianças escolhem os materiais relacionados com este domínio, no que diz respeito às atividades livres.
- O espaço que as Educadoras mais utilizam para a realização das atividades livres é o espaço dos cantinhos. Neste sentido, estes cantinhos disponibilizam uma diversidade de materiais que permite à criança estabelecer relações interpessoais e desenvolver competências de um modo informal.
- A totalidade das entrevistadas (100%) afirma que as atividades livres estão contempladas no Projeto Curricular de Grupo.

Opiniões das entrevistadas sobre alguns aspetos relacionados com a abordagem da Expressão Motora no pré-escolar

- A grande maioria das Educadoras (80%) afirma que a sua formação no domínio da Expressão Motora é suficiente para realizar atividades relacionadas com este domínio.
- A oferta das Ações de Formação relacionadas com a Expressão Motora é considerada por 80% das entrevistadas como sendo insuficiente, justificando assim o facto de não frequentarem Ações este tipo de Ações.
- Com um resultado bastante significativo (visto que obtivemos respostas unânimes de todas as Educadoras, 100%), as entidades/instituições consideradas mais adequadas para contribuir a formação contínua dos Educadores são as associações profissionais, tais como: VISPROF, centros de formação, e a Associação Nacional dos Professores.

- Todas as Educadoras (100%) referem que não têm coadjuvação no domínio da Expressão Motora.
- A totalidade das entrevistadas (100%) concorda que devia de existir coadjuvação de um profissional especialista em determinados domínios.
- Segundo 60% das Educadoras entrevistadas, os domínios onde mais se justifica a coadjuvação de um profissional especializado são: Expressão Motora, Expressão Musical e Expressão Plástica. Com menor percentagem, as entrevistadas referem que deveria existir um profissional especializado nos domínios de Expressão Dramática (40%), Matemática (20%) e Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (20%).

6. Sugestões para próximos trabalhos.

- Replicar este estudo noutras instituições do mesmo grau de ensino no sentido de dar maior amplitude e consistência às conclusões que dele foram retiradas ou, pelo contrário, de as colocar em causa.
- Perceber que aspetos ligados à formação das Educadoras para a abordagem da Expressão Motora são mais suscetíveis de serem desenvolvidos através de formação contínua, isto é, qual a orientação que deve ser dada às Ações de Formação em Expressão Motora para Educadores de infância.

Conclusão Geral

Com todo o processo de elaboração do presente relatório, a nossa formação académica “cresceu”, permitindo-nos amadurecer ao nível dos conhecimentos científicos e ter uma visão mais aprofundada acerca das nossas práticas em contextos educativos distintos (Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico).

Ele relata um processo de formação que resultou do nosso desempenho pedagógico ao longo do estágio nos diferentes níveis de ensino, e das aprendizagens construídas e adquiridas a partir das aulas lecionadas pelos nossos Professores da Escola Superior de Educação de Viseu.

O processo de ensino-aprendizagem resultou no desenvolvimento de capacidades ao nível da observação, planificação, reflexão e autoavaliação que nos permitiu produzir, num contexto institucional, estratégias desenvolvidas para promover a aquisição de conhecimentos nas crianças envolvidas.

Durante todo este processo fui receptiva a todas as críticas construtivas feitas pelos meus supervisores e pela Educadora/Professora cooperante, visto que considerava serem fundamentais para o desenvolvimento de competências cruciais ao meu futuro desempenho profissional. Todo esse processo está presente neste relatório final de estágio.

A realização do trabalho de investigação demonstrou a importância da implementação de atividades do domínio da Expressão Motora no desenvolvimento das diferentes áreas de conteúdo do ensino pré-escolar.

O Jardim de Infância é o contexto ideal para a socialização e para o desenvolvimento pleno da criança. Assim sendo, as atividades de Expressão Motora em grupo, livres ou orientadas pelo Educador, facultam à criança evoluir positivamente no desenvolvimento de todas as suas capacidades motoras (motricidade fina e global), cognitivas e comunicativas. Isto consegue-se através da exploração do seu próprio corpo, do espaço e dos diversos materiais.

Por tudo o que foi dito, considero fundamental que o Educador/Professor ajude as crianças a construírem aprendizagens significativas, através de uma pedagogia participativa, colaborativa e diferenciada.

Considerando que o termo “ensinar” se torna complexo para o Educador/Professor, pois nestas faixas etárias nem todas as crianças apresentam o mesmo ritmo de aprendizagem, pretende-se assim que toda a criança tenha o prazer de aprender e de se interessar pelo mundo que a rodeia.

Segundo Roldão (2009), o conceito de ensinar é “...entendido como ação especializada dirigida à promoção da aprendizagem de alguma coisa por alguém, é em si mesmo uma ação adequada de forma a alcançar, para cada aprendiz, a aprendizagem pretendida...” (p.67).

Neste sentido, o Educador/Professor deve ter a preocupação de procurar estratégias que estejam de acordo com o conteúdo a abordar no seu grupo de crianças, de forma a sustentar os conteúdos curriculares que se consideram necessários para estas (Roldão, 2009). Contudo, o Educador/Professor deve colocar o aprendiz num papel ativo e não passivo, isto é, não transmitir apenas o conhecimento, mas sim ajudar a criança a construí-lo de forma a adquirir novas aprendizagens (Katz, 2006).

Tavares e Moreira (1990) também reforçam esta ideia dizendo que “...a aprendizagem significativa é um processo ativo de ligação das novas aprendizagens às antigas ou das não familiares às familiares; logo, para que os alunos realizem aprendizagens significativas, devem ser sujeitos ativos no processo de aprendizagem...” (p.42).

Nesta linha, considero que seja importante “provocar” a criança para a necessidade de investigar, encorajando-a a levantar e reformular hipóteses, observar e analisar, obtendo resposta não só às suas curiosidades mas também às suas necessidades. Quando pretende promover aprendizagens, o Educador/Professor, para além de encorajar a criança, deve seguir a estratégia mais adequada para atingir os objetivos de uma determinada atividade (Roldão,2009). A estratégia poderá ser ajustada no decorrer da ação, caso seja necessário, pois a atividade, em si, poderá apresentar falhas para a compreensão da criança.

A especificidade do ensino pré-escolar apresenta uma educação sem um programa definido, sendo que o Educador é orientado através do currículo das OCEPE e das Metas de aprendizagem. Desta forma, considero que devemos organizar o percurso de trabalho de acordo com as necessidades e os interesses do grupo de crianças.

Este nível de ensino não é, como no 1º CEB, seguido por um programa e por um horário específico dirigido a cada área de conteúdo.

Na educação pré-escolar, o Educador preocupa-se com uma avaliação qualitativa e não quantitativa, dando assim ênfase ao processo e à construção do conhecimento da criança e não apenas ao resultado final.

Considerando que estes dois níveis de ensino são etapas fundamentais na educação da criança, Formosinho (2003) refere que a escola é um meio social em que a criança ingressa desde cedo, para aprender e para participar num processo de formação de bons cidadãos, sendo importante que esta mesma escola lhe proponha aprendizagens de dimensão social. O processo educativo desenvolve-se numa sociedade à qual a criança pertence e para a qual ela deve contribuir, fazendo um percurso participativo de reconstrução guiada da cultura, conjuntamente com outras crianças e com os adultos.

Finalizado este percurso académico e todo o trabalho desenvolvido ao longo de cinco anos de formação que me levaram até ao final do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, gostaria de mencionar o nível de ensino com que mais me identifico. Uma vez que o meu trabalho de investigação foi desenvolvido no ensino pré-escolar e sempre tive grande cumplicidade com crianças mais pequenas, este nível de ensino é a minha grande preferência, não menosprezando, no entanto, o ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Bibliografia

- Albarelo, L. Digneffe, F. Hiernaux, J.P. Maroy, C. Ruquoy, D. sait-georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais – Trajectos*. 1.^a Ed. Lisboa: Gravida – Publicações L.^{da}
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brandes, D. e Phillips, H. (2007). *Manual de jogos educativos: 140 jogos para professores e animadores de grupos*. Lisboa: Padrões Culturais
- Cunha, M.J.S. (2009). *Investigação Científica. Os passos da Investigação Científica no Âmbito das Ciências Sociais e Humanas*. Vila Real: Ousadias
- Corrêa, U.C. (2008). *Pesquisa em Comportamento Motor: A intervenção profissional em perspectiva*. 1.^a ed. São Paulo: EFE/EEFEUSP
- Crespo, J. (1986). O Desporto e a Formação da Personalidade. *Revista Horizonte*, Vol. 3 (16), pp.111-116
- Esteves, J. (2005). As atividades corporais na formação da personalidade de crianças e jovens – O exemplo das atividades de Expressão e Educação Físico-Motora no 1º CEB do Ensino Básico. *In Millenium n°31*, Ano 9, Maio 2005, pp. 271-284
- Ferreira, V. (2003). *Educação Física: Recreação, jogos e desportos*. Rio de Janeiro: Sprint
- Fonseca, V. (2005). *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. Lisboa: Âncora
- Formosinho, J. (2003). O modelo curricular do MEM – uma gramática pedagógica para a participação guiada. *Escola moderna*, 18, 5-9.
- Gallahue, D. L. (2002). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na Educação de Infância. In B. Spodek (Ed.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 49-83). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Haywood, K.M. Getchell, N. (2004). *Desenvolvimento motor ao longo da vida*. 3.^a Edição. Porto Alegre: Armet Editora.

- Katz, L. G. (2006). *Perspectivas Actuais sobre Aprendizagem na Infância. Cadernos de Educação de Infância nº77.*
- Ministério de Educação, Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1992). *A educação física no 1º ciclo do ensino básico.* Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério de Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar.* Lisboa: Ministério de Educação.
- Ministério de Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Lisboa: Ministério de Educação.
- Mouraz, A. Silva, A (2001). *Comentário Crítico. Gestão Curricular no 1º Ciclo, Monodocência – Coadjuvação.* Lisboa: Ministério de Educação.
- Neto, C. A. F. (1995). *Motricidade e jogo na infância.* Rio de Janeiro: Sprint.
- Pacheco, J.A. (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo.* Braga: Livraria Minho.
- Portugal, G. Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças.* Porto: Porto Editora.
- Programa de Formação de Educadores (1998). *Psicologia Infantil e Juvenil.* Vol.2. Lisboa: Oceano-Liarte Editores S.^a
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* 3.^a Ed. Lisboa: Grávida – Publicações L.^{da}
- Ribeiro, D.(2001). Modelos e estilos de supervisão facilitadores do desenvolvimento de educadores reflexivos. In *Pensar o currículo em educação de Infância.* (pp. 131-137). Lisboa: Associação de profissionais de Educação de Infância.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor.* V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2001). *Gestão Curricular – A especificidade do 1º Ciclo. Gestão Curricular no 1º Ciclo, Monodocência – Coadjuvação.* Lisboa: Ministério de Educação.

- Roldão, M.C. Marques, R. (1999). *Reorganização e gestão curricular no ensino básico – Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora.
- San Roman, A.P. (1992). *Estadística y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Pirámide, S.A.
- Sanchez, S. C. (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil: Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar*. Vol 1. Rio de Mouro – Portugal: Nova Presença.
- Tani, G. (2005). *Comportamento Motor: Aprendizagem e Desenvolvimento*. 1ª ed. Rio Janeiro: Guanabara Koogan.
- Taylor, L.S. Brickman, N. A. (1991). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, J. Moreira. A. (1990). *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão*. Aveiro: Departamento de Ciências fundamentais da Educação – Universidade Aveiro.
- Vayer, P. Maigre, A. Coelho, M.H. (2003). *O Jardim-Escola*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Vayer, P. Coelho, M.H. (1996). *Objectos de educação psicomotora*. Lisboa: Dinalivro.
- Vayer, P. Roncin. C. (1994). *Psicologia actual e desenvolvimento da criança. Epigénese e Desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vieira, J.L.L. (2004). *Educação Física e Esportes: estudos e proposições*. Maringá: Eduem.

Legislação

- Assembleia da República. (2001). Lei nº241/2001 de 30 de Agosto: Perfil Especifico de Desempenho Profissional do Educador de Infância. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Assembleia da República. (1997). Decreto-lei nº147/97, artigo 31º, de 11 de Junho: Lei Quadro de Educação Pré-Escolar. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Assembleia da República. (1986). Lei nº 46/86, artigo nº2, de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo. Lisboa: Imprensa Nacional.

Despacho N^o5220/97 (2^a serie), de 10 de Julho, publicado ao D.R. n^o178, II Série, de 4 de Agosto.

Ministério de Educação. (2011). Circular n^o4 /DGIDC/DSDC/2011, de 11 abril. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério de Educação.

Ministério de Educação. (2007). Circular n^o17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de Outubro. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério de Educação.

Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. (1997). Despacho Conjunto n^o 268/97, de 25 Agosto. Organização Escolar.

Web grafia

Neto, C.A.F. (s.d.a). *A educação motora e as culturas: a importância da Educação Física e Desporto no contexto escolar.*
<http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/matapo.htm>. Consultado no dia 7 de Maio de 2011

Guião de Entrevista

Dados pessoais do entrevistado:

Idade:

Habilitações académicas/Local:

Tempo de Exercício Profissional:

Tempo de exercício profissional na atual instituição:

1. Grupo de trabalho

1.1. Qual o número de crianças que constituem o grupo?

1.2. Como é constituído o grupo de crianças da sala em termos de faixas etárias?

2. Atividades orientadas de Expressão Motora

2.1. Como define os objetivos das atividades orientadas de Expressão Motora?

2.2. Que competências procura desenvolver no seu grupo de crianças quando promove atividades orientadas de Expressão Motora?

2.3. Regra geral propõe as mesmas atividades para todas as crianças ou diferencia-as em função das idades das mesmas? Se diferencia, como o faz?

2.4. Qual o tempo disponibilizado para este tipo de atividades?

2.5. Com que frequência (diária, semanal, mensal, anual) as implementa?

2.6. Que materiais e que espaços costuma utilizar para a realização dessas atividades com as crianças? São suficientes? Que faltas identifica a este nível?

2.7. Estas atividades estão contempladas no Projeto Curricular de Grupo?

2.8. Recorre ao domínio da Expressão Motora com o intuito de desenvolver competências de outras áreas de conteúdo?

3. Atividades livres

3.1. Promove a atividade livre?

3.2. Em que moldes esta atividade é implementada?

3.3. Que objetivos define quando propõe atividades livres ao seu grupo de crianças?

3.4. Qual o tempo disponibilizado para este tipo de atividades?

3.5. Com que frequência (diária, semanal, mensal, anual) as implementa?

3.6. Que materiais e que espaços costuma utilizar para a realização das atividades livres com as crianças? Considera que os materiais disponíveis são suficientes? Que faltas identifica a este nível?

3.7. Estas atividades livres estão contempladas no Projeto Curricular de Grupo?

4. Informações sobre as entrevistadas e as suas opiniões sobre alguns aspetos relacionados com a abordagem da Expressão Motora no pré-escolar.

4.1. Sente que a formação que tem no domínio da Expressão Motora é suficiente?

4.2. Tem frequentado Ações de Formação no domínio da Expressão Motora?

4.3. Acha que a oferta existente a esse nível (Ações de Formação de Expressão Motora) é suficiente ou gostaria de ver mais propostas?

4.4. Que Entidades/Instituições considera serem as mais indicadas para contribuir para a formação contínua dos Educadores?

4.5. O estabelecimento de ensino onde trabalha tem profissionais especializados a fazer coadjuvação no domínio da Expressão Motora?

4.6. Concorda que haja coadjuvação de especialistas em determinadas áreas? Quais? Sempre ou determinadas situações?

Autorizações às Educadoras

Convite para participação num estudo de natureza científica

Exma Senhora Educadora:

Ana Patrícia Pinto Basílio, aluna do Mestrado de Educação Pré-Escola e 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Viseu, a realizar o estágio no Jardim de Infância pertencente à vem por este meio convidar V. Exa. a participar num estudo de investigação subordinado ao tema “A abordagem da Expressão Motora no Jardim de Infância”.

A participação pretendida faz apelo à sua disponibilidade para nos conceder uma entrevista registada em suporte áudio sobre a temática em causa.

De acordo com as normas éticas e científicas, todas as informações recolhidas serão utilizadas apenas para a consecução deste estudo e não para outros fins, garantindo-se o anonimato e confidencialidade das respostas.

Tomei conhecimento e aceito participar

Educadora:

Requerimento ao Agrupamento

Requerimento

Assunto: Estudo de investigação, gravações das entrevistas a realizar.

Ex.mo Sr. Diretor

do Agrupamento de Escolas de

Ana Patrícia Pinto Basílio, aluna do Mestrado de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, a realizar o estágio vem por este meio requerer a V. Exa. a autorização para efetuar o estudo de investigação subordinado ao tema “A abordagem da Expressão Motora no Jardim de Infância”. Neste sentido, a aluna vem requerer a realização de entrevistas com as referidas educadoras do Agrupamento de Escolas , assim como os registos respetivos através de gravações.

De acordo com as normas éticas e científicas, todas as informações recolhidas serão utilizadas apenas para a consecução deste estudo e não para outros fins, garantindo-se o anonimato e confidencialidade das respostas.

Oportunamente serão solicitadas às Educadoras as autorizações para a sua participação neste estudo.

Pede deferimento

Viseu, 2 de Março de 2012

A requerente,

(Ana Patrícia Pinto Basílio)