



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
em Educação Pré-Escolar- Os contextos de
desenvolvimento motor em idade pré-escolar**

Sara Cristina Godinho Charrua

Orientadora: Professora Doutora Clarinda Pomar

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2014



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
em Educação Pré-Escolar- Os contextos de
desenvolvimento motor em idade pré-escolar**

Sara Cristina Godinho Charrua

Orientadora: Professora Doutora Clarinda Pomar

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2014

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar: Os contextos de desenvolvimento motor em idade pré-escolar

Resumo

O presente relatório de estágio desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular da prática de ensino supervisionada nos contextos de creche e jardim de infância.

O relatório foi realizado com base na metodologia de investigação-ação tendo abrangido dois grupos de crianças de uma faixa etária compreendida entre os dois e os seis anos.

Na investigação, o conceito de expressão motora considerava não só a prática de movimentos corporais e de jogo em situações dirigidas, mas também as vivências em situação de jogo espontâneo que decorriam das atividades realizadas nas áreas de aprendizagem, no espaço exterior da instituição e em outros contextos exteriores à instituição.

Nos contextos de creche e jardim de infância foi potenciada uma harmonização dos contextos familiar, escolar e comunidade, no âmbito do movimento e jogo. Procurámos compreender de que forma os espaços e os recursos, em paralelo com o planeamento e a interacção criança-adulto, se podem constituir como meios potenciadores do desenvolvimento motor da criança.

Palavras-chave: educação pré-escolar; prática de ensino supervisionada; creche; formação de educadores; desenvolvimento motor

Supervised Teaching Practice in Preschool Education: The contexts of motor development in preschool children

Abstract

This report of training course was developed within the curricular unit of supervised reaching practice in the contexts of nursery school and kindergarten.

The report was conducted on the basis of research-action methodology and it has covered two groups of children of an age range between two and six-year-old.

In the research, the concept of motor expression considered not only the practice of body movement and of games in targeted situations, but also the experiences in spontaneous game situation which arise from the activities carried out in the areas of learning, in the outer space of the institution and in contexts outside the same.

In contexts of nursery school and kindergarten it was enhanced the harmonization of family, school and community contexts, within the movement and game.

We have tried to understand how the spaces and resources, in parallel with the planning and the children-adult interaction, can be seen as enhancers in the child's motor development.

KEY WORDS: preschool education; supervised teaching practice; nursery school; training of educators; motor development.

Agradecimentos

Depois de todo o percurso académico, debruço-me para o passado e recorro com nostalgia e satisfação todas as etapas que se revelaram determinantes na construção da minha profissionalidade, e inclusivamente, na minha construção interior. Revela-se, portanto, determinante referenciar todas as pessoas que acompanharam e participaram nesta longa caminhada.

Gostaria de agradecer, em particular, aos meus pais e à minha irmã, que se revelaram incansáveis, em todos os sentidos, facultando-me grande apoio emocional, compreensão e incentivo, acreditando sempre no meu potencial. Sem eles não teria conseguido alcançar esta etapa final. Os familiares que me acompanharam, refiro-me também aos meus avós/ôs, tios/as e primos/as, manifestaram-se muito presentes, escutando atentamente e calorosamente as minhas partilhas, os meus desabafos e as minhas conquistas ao longo destes quatro anos. A todos eles deixo um grande agradecimento.

A todas as minhas amigas, que sempre compreenderam e toleraram a minha falta de tempo e o meu cansaço, lhes devo um grande obrigado. Agradeço-lhes pelos longos períodos de conversa, pela boa disposição contagiosa, pelas corridas e por todos os momentos de convívio que me permitiram conciliar a minha vida académica com a minha vida pessoal.

Às crianças e à equipa educativa da instituição Mãe Galinha, que me acolheram por inteiro, de uma forma calorosa, devo também um grande agradecimento. Todo o apoio facultado, o espírito de equipa e cooperação despistaram o cansaço que sentia, motivando-me dia após a dia a desempenhar da melhor forma aquela que será a minha profissão.

À minha orientadora, professora Clarinda Pomar, deixo também o meu agradecimento, pela sua atenciosidade e por todo o acompanhamento facultado nesta etapa final. Aos docentes que acompanharam todos os anos da formação e que tomo modelos, com quem aprendi diariamente, deixo também a minha gratidão.

Todas estas pessoas foram cruciais, permitindo-me ter todo um percurso académico completo e por inteiro.

Índice

Resumo	iii
Abstract	iv
Agradecimentos	v
Índice de Figuras	ix
Índice de Quadros	x
Índice de Anexos	xi
Índice de Apêndices	xii
Lista de Abreviaturas	xiv
Introdução	15
Capítulo 1 – Enquadramento teórico	18
1.1.O desenvolvimento motor da criança dos 0 aos 6 anos	18
1.1.1. O conceito de desenvolvimento motor	18
1.1.2. Condicionantes do desenvolvimento motor	19
1.1.2.1. A influência do crescimento e da maturação no desenvolvimento motor da criança	19
1.1.2.2. A influência do meio no desenvolvimento motor da criança	20
1.1.3. O contexto pré-escolar e a sua relevância no desenvolvimento	21
1.1.4. O papel do/a educador/a enquanto mediador e influente no desenvolvimento motor	24
1.2. As fases do desenvolvimento motor	27
1.2.1. Fase dos movimentos rudimentares	29

1.2.2.	Fase dos movimentos fundamentais	31
1.2.3.	Génese das habilidades motoras fundamentais	33
1.3.	O jogo e as atividades lúdico-motoras em contexto espontâneo e em contexto organizado na educação pré-escolar	34
1.3.1.	Fatores condicionadores	34
1.3.2.	A importância no desenvolvimento motor da criança	36
1.3.3.	A importância da interdisciplinaridade em contexto pré-escolar	38
1.3.4.	Os benefícios da atividade física na saúde da criança	38
Capítulo 2 – Dimensão Investigativa da Prática de Ensino Supervisionada		41
2.1.	O/A docente como investigador/a	41
2.2.	Caraterização do contexto institucional	42
2.2.1.	A instituição	42
2.2.2.	Caraterização dos espaços	44
2.2.3.	Organização do tempo	47
2.2.4.	Caraterização do contexto de creche	47
2.2.5.	Caraterização do contexto de jardim de infância	54
2.3.	Definição da problemática em estudo	62
2.4.	Enquadramento metodológico e objectivos	64
2.5.	Instrumentos de recolha de dados e procedimentos	66
2.5.1.	O caderno de formação	66
2.5.2.	Planificações semanais e diárias	67
2.5.3.	O perfil de desenvolvimento individual e as metas de aprendizagem	68
2.5.4.	A escala de avaliação da qualidade Early Childhood Environment Rating Scale, subescala Movimento-Jogo	70

Capítulo 3 – Intervenção no contexto educativo	72
3.1. Propostas de movimento-jogo no quotidiano das crianças	72
3.2. Os momentos de movimento e jogo espontâneos no espaço exterior e nas áreas de aprendizagem da sala	81
3.3. As sessões de relaxamento no grupo de jardim de infância	86
3.4. Sensibilização das famílias face á relevância da expressão motora e prática de actividade física no desenvolvimento da criança	89
3.5. Interação com a comunidade aliada ao movimento-jogo	92
3.6. Enriquecimento do espaço físico	96
3.7. Momentos conjuntos entre os diferentes grupos	98
Capítulo 4 – Análise e discussão dos dados recolhidos durante a intervenção	103
4.1. Regularidade das propostas de movimento-jogo e dos momentos espontâneos de movimento-jogo	103
4.2. Análise das competências motoras	104
4.2.1. Grupo de creche	104
4.2.2. Grupo de jardim de infância	107
4.3. Análise da subescala movimento-jogo da Escala Movimento-Jogo da Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)	114
4.4. Conclusões	121
Considerações finais	127
Referências bibliográficas	129

Índice de Figuras

Figura 1 – A instituição Mãe Galinha	43
Figura 2 – O espaço exterior por completo	46
Figura 3 – Recipientes onde são colocados água e areia, bolas e triciclos	46
Figura 4 – A Recipientes onde são colocados água e areia	46
Figura 5 – A horta	46
Figura 6 – O piso do espaço exterior onde se verificam os números	46
Figura 7 – Jogo da macaca no piso do espaço exterior.	46
Figura 8 – Área da casinha das bonecas	52
Figura 9 – Área da casinha das bonecas de outro prisma	52
Figura 10 – Área da garagem	53
Figura 11 – Área da expressão e dramatização	53
Figura 12 – Área da garagem/construções	60
Figura 13 – Exemplo de exploração da área da garagem	60
Figura 14 – A área da casinha e das roupas	61
Figura 15 – A área da casinha e das roupas II	61
Figura 16 – A área dos fantoches	62
Figura 17 – Momento conjunto na área dos fantoches	62

Índice de Quadros

Quadro 1 – Categorização das propostas de movimento-jogo desenvolvidas em creche	74
Quadro 2 – Categorização das propostas de movimento-jogo desenvolvidas em JI	76
Quadro 3 – Interações dos contextos com a comunidade	93
Quadro 4 – Competências motoras do grupo de creche no âmbito da motricidade global (frequências absolutas)	105
Quadro 5 – Competências motoras do grupo de creche no âmbito das capacidades motoras finas (frequências absolutas)	106
Quadro 6 – Competências motoras do grupo de jardim de infância relativas ao subdomínio Deslocamentos e equilíbrios	108
Quadro 7 – Competências motoras do grupo de jardim de infância relativas ao subdomínio Perícias e Manipulações	108
Quadro 8 – Competências motoras do grupo de jardim de infância relativas ao subdomínio Linguagem corporal – expressão e comunicação	109
Quadro 9 – Competências motoras do grupo de jardim de infância relativas ao subdomínio Jogos	110
Quadro 10 – Competências motoras do grupo de jardim de infância relativas ao subdomínio Deslocamentos e equilíbrios, 2º semestre	110
Quadro 11 – Competências motoras do grupo de jardim de infância relativas ao subdomínio Perícias e manipulações, 2º semestre	111
Quadro 12 – Competências motoras do grupo de jardim de infância relativas ao subdomínio Linguagem Corporal – Expressão e Comunicação, 2º semestre	112
Quadro 13 – Análise do Item 1 – espaço e recursos da sub-escala Movimento-Jogo da ECERS	114
Quadro 14 – Análise do Item 2 – envolvimento do adulto no movimento com as crianças da sub-escala Movimento-Jogo da ECERS	116
Quadro 15 – Análise do Item 3 – Planeamento do movimento/jogo a partir de observações das crianças recursos da sub-escala Movimento-Jogo da ECERS	119

Índice de Anexos

Anexo 1 – Planta da sala de creche	132
Anexo 2 – Planta da sala de jardim de infância	132

Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Nota de campo: O São Martinho Manda	133
Apêndice 2 – Nota de campo: Vamos ajudar o Pai Natal	133
Apêndice 3 – Nota de campo: Exploração de pompons	133
Apêndice 4 – Nota de campo: Percurso	134
Apêndice 5 – Nota de campo: Exploração de sapatos	134
Apêndice 6 – Nota de campo: Jogo do Puxa-rabos	135
Apêndice 7 – Nota de campo: Fugir do lobo	136
Apêndice 8 – Nota de campo: Jogo <i>Ka fao Khai</i>	136
Apêndice 9 – Nota de campo: Jogo Mãe Galinha	137
Apêndice 10 – Nota de campo: Caça ao tesouro	138
Apêndice 11 – Nota de campo: Vamos apanhar mantimentos	138
Apêndice 12 – Nota de campo: situação espontânea na área da casinha	139
Apêndice 13 – Nota de campo: situações espontâneas no espaço exterior	139
Apêndice 14 – Nota de campo: situações espontâneas no espaço exterior	140
Apêndice 15 – Nota de campo: situações espontâneas na área da garagem	141
Apêndice 16 – Nota de campo: sessão de relaxamento	141
Apêndice 17 – Nota de campo: deslocação à G.N.R	142
Apêndice 18 – Nota de campo: Exploração das bicicletas	143
Apêndice 19 – Nota de campo: Visita do grupo de sevilhanas	144
Apêndice 20 – Nota de campo: exploração de recursos introduzidos	145
Apêndice 21 – Nota de campo: exploração de recursos introduzidos	145
Apêndice 22 – Nota de campo: momento de interação entre diferentes grupos	146
Apêndice 23 – Quadro das competências motoras do grupo de creche, 1º semestre	147
Apêndice 24 – Continuação Apêndice 1	148

Apêndice 25- Quadro das competências motoras do grupo de JI, 1º semestre	149
Apêndice 26 – Continuação do Apêndice 3	150
Apêndice 27 – Continuação do Apêndice 4	151
Apêndice 28 – Quadro das competências motoras do grupo de JI,2º semestre	152
Apêndice 29 – Continuação do Apêndice 6	153
Apêndice 30 – Continuação do Apêndice 7	154
Apêndice 31 – Subescala Movimento e Jogo (Item 1)	155
Apêndice 32 – Subescala Movimento e Jogo (Item 2)	156
Apêndice 33 – Subescala Movimento e Jogo (Item 3)	157
Apêndice 34 – Planificação Semanal da valência de creche	158
Apêndice 35 – Planificação Semanal da valência de JI	159
Apêndice 36 – Planificação diária em creche	160
Apêndice 37 – Planificação diária em JI	164
Apêndice 38 – Divulgação das palestras	170
Apêndice 39 - Palestra “Brincadeiras no exterior – A importância do brincar na rua na aprendizagem e no desenvolvimento do seu filho”	171
Apêndice 40 - Aula de zumba na instituição Mãe Galinha	171

Lista de Abreviaturas

CM – Competências Motoras

ECERS – Early Childhood Environment Rating Scale

JI – Jardim de infância

G.A.R.E – Associação para Promoção de uma Cultura de Segurança Rodoviária

G.N.R – Guarda Nacional Republicana

MISA – Massage in Schools Programme

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

Introdução

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim de Infância do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar da Universidade de Évora.

O relatório final assume-se como um documento, elaborado ao longo do primeiro e segundo semestre, que retrata e descreve a minha prática educativa tendo como enfoque a investigação desenvolvida. Enquanto alunos/as revela-se importante que desenvolvamos a nossa capacidade reflexiva, para que possamos inovar e procurar qualidade da educação, investigando (Alarcão, 2001). Neste âmbito, o conteúdo do relatório contempla elementos de descrição, observação e reflexão, realizados ao longo do ano, que permitiram a concretização de toda a investigação inerente ao tema.

A prática de ensino supervisionada foi realizada na Instituição Mãe Galinha, em Évora, tendo abrangido dois grupos de crianças, um grupo de uma sala de creche e um grupo de uma sala de jardim de infância sendo as educadoras cooperantes Vera Santos e Paula Pastaneira, respectivamente.

A formulação do problema, que desencadeou a investigação, partiu do interesse em compreender o conceito de expressão motora, que não se restringindo à prática de movimento e jogo em situações dirigidas e organizadas pelo/a educador/a abarca também os momentos espontâneos, não organizados, mas também de grande riqueza educativa. Neste âmbito procurei investigar de que forma é potenciado o desenvolvimento motor nas crianças que frequentam o pré-escolar, tendo sido analisados os fatores condicionadores dos momentos de movimento e jogo que caracterizam a área curricular da expressão motora.

A eleição do tema da investigação resultou do interesse pessoal por esta mesma temática, sendo que, no âmbito da prática observei e presenciei momentos no quotidiano das crianças que reforçaram a minha curiosidade, em paralelo com a relevância do tema em questão. Enquanto educadora de infância, revelar-se-á determinante que me encontre sensibilizada perante a relevância dos momentos de movimento e jogo no desenvolvimento da criança.

O presente relatório encontra-se estruturado segundo quatro capítulos, respetivamente: enquadramento teórico, dimensão investigativa da Prática de Ensino Supervisionada, intervenção no contexto educativo e análise e discussão dos dados recolhidos durante a intervenção.

No primeiro capítulo – Enquadramento teórico – será evidenciada a fundamentação teórica, resultante da recolha e análise da informação relativos ao tema do relatório. Iniciarei este capítulo com a definição de desenvolvimento motor, onde referenciarei autores influentes como Carlos Neto e David Gallahue. Seguidamente, num outro sub-capítulo, abordarei as condicionantes do desenvolvimento motor, referindo-me à influência do envolvimento físico, social e cultural e à influência de fatores individuais como o crescimento e a maturação no desenvolvimento motor da criança.

Na sequencialidade desta abordagem será também referida a relevância que o contexto pré-escolar assume ao nível do desenvolvimento motor da criança. A referência à intervenção do/a educador/a enquanto mediador e influente no desenvolvimento motor será também abordada, sendo enunciadas algumas das questões inerentes à intervenção educativa neste âmbito.

Neste primeiro capítulo encontrar-se-ão também referenciadas as fases do desenvolvimento motor, sendo para isso utilizado o modelo teórico de David Gallahue (2001). Considerando os contextos onde sucedeu a minha intervenção e considerando a faixa etária das crianças, revelar-se-á importante descrever com maior enfoque a fase dos movimentos rudimentares, bem como a fase dos movimentos fundamentais. Importa referir que os estágios de desenvolvimento motor, inerentes à fase dos movimentos fundamentais, serão também analisados. Na continuidade será também referenciada a génese das habilidades motoras fundamentais.

Na sequência deste capítulo serão também abordados os fatores que condicionam os momentos de movimento e jogo, tanto em contextos espontâneos como organizados bem como a relevância que as atividades lúdico-motoras, desenvolvidas nestes contextos, assumem ao nível do desenvolvimento da criança.

A importância da interdisciplinaridade em contexto pré-escolar, sendo considerados as diferentes áreas curriculares, será também analisada neste mesmo

capítulo. Por último farei também referência aos benefícios da expressão motora na saúde da criança.

No segundo capítulo – Dimensão investigativa da prática de ensino supervisionada – procederei à caracterização dos contextos educativos, considerando a sua relevância face à investigação. Neste sentido, importa referir que encontrar-se-á identificada a problemática em estudo, sendo também enquadrado e referido o processo metodológico utilizado e os objetivos da investigação. Posteriormente serão também descritos os instrumentos de recolha de dados utilizados.

No terceiro capítulo - Intervenção no contexto educativo – descreverei de que forma sucedeu a minha intervenção educativa nos contextos de creche e de jardim de infância, mencionado o que foi realizado nos contextos de creche e jardim de infância. As partilhas resultantes da minha intervenção na prática de ensino supervisionada constituem-se elementos importantes no processo de análise e interpretação dos dados recolhidos inerentes à investigação desenvolvida.

No quarto capítulo – Análise e discussão dos dados recolhidos durante a intervenção analisaremos as competências motoras das crianças, bem a qualidade do próprio ambiente educativo. Por último apresentarei uma conclusão onde partilharei de que forma regí a minha prática, desde a minha relação com os membros da equipa educativa, às propostas desenvolvidas e potenciadas associadas à Expressão motora, ao longo dos dois semestres. Ainda nesta conclusão evidenciarei as principais dificuldades com que me deparei no âmbito da investigação desenvolvida, bem como as evoluções sentidas.

Por último, encontrar-se-ão algumas considerações finais. Neste ponto apresentarei as conclusões gerais, que retratam todo o processo implicado na componente prática, no âmbito da concretização da prática de ensino supervisionada, bem como o reflexo de todo o percurso que permitiu a concretização do relatório final.

Capítulo 1 – Enquadramento teórico

1.1. O desenvolvimento motor da criança dos 0 aos 6 anos

1.1.1. O conceito de desenvolvimento motor

O conceito de desenvolvimento motor, segundo Neto (1985, citado por Neto, 2004, pp.3-4) entende-se como

o aspecto do comportamento motor e do controlo motor que está directamente relacionado com o estudo das mudanças ou transformações na "performance motora" durante os diferentes momentos da evolução da vida do indivíduo. Procura-se compreender as alterações progressivas do controlo motor (como decorre de forma evolutiva a mobilização dos mecanismos prévios à acção motora) e comportamento motor (apuramento das modificações - estabilidade e mudanças produtivas nos padrões motores) através da maturação e experiência ao longo da vida.

Gallahue (2000) apresenta uma outra definição de desenvolvimento motor intitulado-o como “a mudança nas capacidades motoras de um indivíduo que são desencadeadas através da interação desse indivíduo com o seu ambiente com a tarefa praticada por ele” (Homrich,2013, p.8). Ambas as definições apresentam semelhanças, sendo possível compreender que o desenvolvimento motor, de cada sujeito, deriva de diferentes condicionantes.

Ainda que suceda durante toda a vida de cada indivíduo, iniciando-se no nascimento e findado na morte, o desenvolvimento motor deriva de fatores biológicos – associados ao crescimento e maturação – bem como das vivências e experiências que o indivíduo estabelece com o meio a que pertence, e, portanto, das interações com os diferentes contextos (Homrich,2013).

Ainda que o desenvolvimento motor seja associado a uma evolução gradual, seguindo uma determinada sequência de modificações dos movimentos (Wickstrom, 1977, citado por Neto, 1995, p.12) que sucede ao longo da vida, importa referir que pode ser também submetido a regressões (Homrich,2013).

1.1.2. Condicionantes do desenvolvimento motor

1.1.2.1. A influência do crescimento e da maturação no desenvolvimento motor da criança

Segundo Monteiro (2004, p.117), “desde o nascimento até à idade adulta, produzem-se profundas modificações no seio do organismo humano. Estas mudanças podem ser descritas ao nível do desenvolvimento motor, mas também, no âmbito do crescimento físico e da maturação”.

Para que possamos compreender de que forma se processa o desenvolvimento importa considerar o crescimento, em paralelo com tudo o que permita a evolução do indivíduo ao longo da vida (maturação), desde o seu nascimento até à fase adulta. Importa referenciar que apesar do desenvolvimento se processar de uma forma similar em todos os sujeitos, tendo em conta a filogenia da nossa espécie, cada sujeito tem o seu ritmo de desenvolvimento (Gomes, 1991).

Clarificando o anteriormente referido, denomina-se por crescimento o “que abrange as transformações numeráveis do organismo ou de um aspecto particular deste (estatura, peso corporal, peso e dimensões do cérebro ou coração, etc.) (Carvalho, Vieira, Coelho & Cruz, 1991, p.8)” associando-se, desta forma, a mudanças quantitativas.

Por sua vez, e tendo em conta os autores atrás referidos, pode definir-se maturação como um “fenómeno de quantificação mais difícil que se aplica à diferenciação das células e tecidos, ao seu aperfeiçoamento anatómico e funcional, à diversificação das reacções biológicas e comportamentais (Carvalho, et. al, p.8)”.

O desenvolvimento sucede-se de uma forma constante ainda que descontínua. Desde o nascimento até à fase adulta, o ritmo de evolução dos sistemas – sistema neural (cérebro, medula espinal, etc), sistema geral (órgãos respiratórios e digestivos, rins, esqueleto, musculatura), sistema genital – diverge tendo em conta o nível de desenvolvimento em que o sujeito se encontra (Carvalho et. al, 1991).

Importa acrescentar que os diferentes segmentos corporais – nomeadamente a cabeça, o tronco e os membros – obedecem a um crescimento desigual, o que permite compreender o grau de maturação de um determinado indivíduo (Carvalho et. al, 1991).

O desenvolvimento do controlo motor obedece a um padrão, e portanto a uma sequência. Uma das duas direções associadas ao desenvolvimento motor intitula-se de

céfalo-caudal, sendo definida como aquela em que “a criança adquire o controlo dos músculos de suporte da cabeça antes dos do tronco e controlará primeiro estes antes dos da perna” (Gomes, 1991, p.32). Por sua vez, a outra direção a considerar intitula-se de próximo-distal, sendo que nesta “o controlo e funções motoras fazem-se do tronco para o ombro, braço, antebraço, mão e dedos, portanto da parte mais próxima do eixo central para a periferia” (Gomes, 1991, pp.32-33).

1.1.2.2. A influência do meio no desenvolvimento motor da criança

O meio em que a criança se encontra inserida, desde o seu nascimento, condiciona as suas vivências e, conseqüentemente, as suas aprendizagens.

Nos primeiros meses de vida, a criança interage com o meio onde se encontra inserida, explorando e experimentando diferentes, e até novas, possibilidades de movimento. Neste âmbito podemos considerar dois tipos de estimulação que influenciam o desenvolvimento motor, nomeadamente a estimulação casual que se traduz na manifestação de comportamentos espontâneos e a estimulação organizada que desencadeia comportamentos organizados e estruturados de acordo com os objetivos das propostas que são realizadas pelos agentes educativos. Nas primeiras idades, a criança explora e experimenta o meio onde se encontra inserida mediante imitação, tentativa e erro e liberdade de movimento (estimulação casual). Conseqüentemente, quando estimuladas e encorajadas (estimulação organizada), as crianças têm também a oportunidade de explorar e experimentar o que as circunda (Neto,1995). Tal como Neto (1995) sugere baseado em Wickstrom (1977), as capacidades e habilidades motoras das crianças, quando submetidas a uma estimulação organizada, tendem a progredir, e portanto, desenvolver-se mais do que esperado.

Considerando o referido, podemos concluir que as aprendizagens, em interação com a maturação – “desabrochar das capacidades potencialmente presentes no indivíduo (Carvalho et. al, 1991, p.15)” – são responsáveis pelo desenvolvimento do indivíduo.

Neste sentido a aprendizagem motora de cada pessoa implica a influência dos processos de maturação (fatores endógenos), bem como da adaptação biológica. O contrário poderá confirmar-se também, perante determinadas capacidades motoras. Clarificando, “os processos de aprendizagem motora conduzem a modificações do comportamento motor, os processos de maturação e de adaptação biológica levam a modificações morfo-funcionais” (Carvalho et. al,1991, p.16).

1.1.3. O contexto pré-escolar e a sua relevância no desenvolvimento

No seu quotidiano a criança interage com uma vasta diversidade de ambientes. De acordo com Neto (s/d), “o desenvolvimento motor da criança é influenciado por uma multiplicidade de contextos com especial relevo para as actividades informais de rua, no recreio escolar, com os pais, em actividades institucionalizadas de tempos livres, privadas ou de iniciativa municipal (p.8)”. Num olhar sobre o contexto formal de ensino no pré-escolar podemos constatar que, diariamente, as crianças usufruem de oportunidades de movimento.

Ramalho (1997,citado por Neto, 1997, p.258) refere que:

a acção de mover-se tem um significado de tendência sócio-histórica natural, onde o homem manifesta o progressivo desejo de ocupar um espaço, desenvolver experiências e descobertas com o seu corpo e utilizá-lo em um contexto natural através de uma crescente identificação e entendimento do mundo que o rodeia.

O corpo constitui-se, portanto, o instrumento determinante que permite a relação da criança com o ambiente. O movimento e jogo, nos seus contextos próximos, potenciam esta mesma relação que “devem compreender-se como um processo de interacção entre criança, meio ambiente, percepção e movimento (Neto,1997, citado por Samulski, 2004, p.226)”.

Os contextos com os quais a criança interage diariamente condicionam, portanto, as suas vivências e experiências, o que se repercutirá nas suas aprendizagens e, conseqüentemente no seu desenvolvimento. Neste âmbito “não podemos deixar de

considerar que o ser humano vive e sobrevive num contexto social e cultural e que neste importante meio está o lugar e o vínculo para o desenvolvimento da maturidade do indivíduo em evolução – a família (Neto,1997, citado por Ramalho, 1997, p.258)”.

As primeiras socializações sucedem-se com os familiares próximos à criança. Para que possamos entender a influência do contexto pré-escolar no processo de desenvolvimento da criança, revela-se determinante compreender os contextos familiares das crianças, para que, de uma forma conjunta se revele possível potenciar o desenvolvimento motor da criança. Segundo Neto (s/d), cabe às instituições escolares “dar oportunidade de experiências motoras e de jogo a todas as crianças independentemente do seu nível de habilidade” (p.8) o que deve implicar a harmonização dos contextos familiar, escolar e comunidade, constituindo-se, portanto, um objetivo comum a todos os intervenientes (Neto, s/d).

Num olhar atento sobre a sociedade atual podemos constatar que alguns dos seus problemas têm condicionado as oportunidades de movimento e jogo, principalmente em contextos não formais. A possibilidade de brincar e jogar de uma forma espontânea e informal tem diminuído. Neto (2001) aponta alguns factos que considera responsáveis por este mesmo aspeto, mencionando por exemplo o aumento do tráfego automóvel, bem como a diminuição e/ou exclusão da deslocação pedestre por parte das crianças, em percursos como da escola à habitação. Guedes (2001, citado por Neto, 2001) aponta também “o conjunto de experiências individuais ou de grupos de amigos, em função do espaço físico disponível” como outro fator (p.209). Baseado nos trabalhos de Guedes (2001), Neto (2001) alerta também para a necessidade das crianças usufruírem de tempo livre, isento de propostas dirigidas, nos contextos formais de ensino, como por exemplo o recreio.

Levando em linha de conta o que atrás foi referido, revela-se importante privilegiar a liberdade motora das crianças, sendo para isso necessário potenciar momentos de movimento e jogo neste sentido. A preocupação dos contextos formais de ensino deve passar pela própria sensibilização das famílias, em paralelo com a preocupação em proporcionar oportunidades de movimento e jogo tanto nos próprios estabelecimentos como em ligação com a comunidade.

Os contextos onde decorrem as oportunidades de movimento e jogo, ao apresentarem determinadas características, podem constituir-se como potenciadores de aprendizagens significativas no âmbito motor. Desta forma, as situações com que a criança se depara, nos ambientes que frequenta, determinam “uma transformação

progressiva das capacidades motoras da criança” (Neto, 1995, p.63) o que conceitua o processo de aprendizagem. O contexto pré-escolar assume-se, portanto, como ambiente influente ao nível das aprendizagens motoras das crianças (Neto, 1995).

Para que ocorram experiências e vivências relevantes facilitadoras de aprendizagens, importa considerar algumas características que definem e, condicionam, a qualidade dos contextos. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) emanadas pelo Ministério da Educação (1997):

o domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular, e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objecto (p. 57).

Para que a criança se envolva e participe ativamente na construção das suas próprias aprendizagens, o contexto deverá estimular e despertar interesse nos sujeitos, o que poderá derivar das atividades a concretizar. Neste âmbito, “o aluno é ativo quando existem ocasiões para poder participar, decidir e empenhar-se em projetos pessoais na atividade” (Neto, 1995,p.63). Revela-se importante que a criança se sinta motivada, sendo importante acrescentar que “as experiências motoras e lúdicas oferecidas às crianças devem suscitar interesse e prazer” (Neto, 1995,p.63). Por outro lado o contexto deverá também encorajar a descoberta, a individualidade de cada sujeito. A possibilidade de fazer erros, a tolerância da insegurança e incerteza, a possibilidade de partilhar ideias divergentes dos demais, deve também ser contemplada, sendo possível à criança dispor de um contexto que potencie e estimule a confiança em si e no exterior, o que pressupõe a interação com o outro, encontrando-se implicada a comunicação (Neto, 1995).

Para que possamos compreender com maior clareza, o que pode abranger o contexto, importa referenciar também as dimensões do espaço, a qualidade dos equipamentos e o tempo. Tendo em conta o referido por Neto (1995), “as atividades corporais da criança estão diretamente ligadas às qualidades de espaço e materiais que utiliza (ou tem oportunidade de conquistar!) e reproduzidas de acordo com os modelos sociais existentes – tipo de sociedade ou características sócio-geográficas na qual vive” (p.107). Considerando as atividades corporais – que implicam, em simultâneo, a mobilização da motricidade, da inteligência e da afetividade – revela-se determinante considerar a relevância que a apropriação do espaço tem para a criança, quer ao nível da

sua autonomia, quer no que toca às relações que estabelece com o outro (Neto, 1995). Neste âmbito podemos constatar que, “as instituições são consideradas aqui como espaço escolar em que a vida em grupo tem lugar e a socialização da criança se processa de acordo com as características arquiteturais e equipamentos educativos existentes” (Neto, 1995, p.113).

A afirmação clarifica a relevância que a escola, enquanto contexto espacial, assume, tendo em conta que permite momentos de movimento livres nos espaços de recreio e jogo e relações entre as crianças (afetivas e emocionais), sendo também influente no processo de construção da personalidade (Neto, 1995). Consolidando o referido, a educação pré-escolar deve proporcionar oportunidades de movimento diversas, que contemplem as motricidades global e fina, com a intencionalidade de proporcionar à criança e ao todo a possibilidade de aprender a utilizar e dominar o corpo (Ministério da Educação, 1997).

1.1.4.O papel do/a educador/a enquanto mediador e influente no desenvolvimento motor

O movimento constitui-se como um modo de expressão e de exploração primordial, o que atribui um papel importante ao ato motor, no desenvolvimento da criança. Neste âmbito, podemos constatar que “a educação motora será para o educador uma referência fundamental devido ao seu efeito na estruturação corporal, mental e afectiva da criança” (Neto, 1995, p.61).

Desde o nascimento que a criança interage com o mundo, usufruindo de experiências sociais – primeiramente com os familiares e depois com outras pessoas, crianças e adultos – onde interagindo com o que a circunda, apreende e compreende os padrões comportamentais que definem a sociedade em que se encontra inserida (Iza & Mello, 2009). Nesta perspetiva, podemos constatar a relevância que o/a educador/a de infância assume na vida da criança, enquanto pessoa influente nas vivências e experiências do quotidiano da criança. Neste âmbito, segundo Vygotsky (2001),

acompanhar a criança numa determinada proposta, que ainda não consiga ser realizada autonomamente, e sem auxílio, pela criança pressupõe que esta aplique os conhecimentos por si já adquiridos, sendo potenciada, conseqüentemente a aquisição de novos conhecimentos. Quando incentivada e estimulada a concretizar propostas que se encontrem próximas daquilo que a criança consegue fazer, esta manifesta maior facilidade em aprender. Neste âmbito cabe ao/a educador/a “reconhecer essas possibilidades de aprendizagem da criança para auxiliá-la na apropriação de conhecimentos” (Iza & Mello, 2009, p.286), sendo a sua intervenção pedagógica focada na zona de desenvolvimento próximo da criança, e, portanto, naquilo que a criança necessita de ajuda para conseguir executar (Iza & Mello, 2009). Este aspeto remete-nos para a necessidade de observar as crianças no seu quotidiano, como forma de serem compreendidas e de serem criadas possibilidades que permitam situações de exercitação e de jogo adequadas (Neto, 1995).

O/a educador/a ao observar as crianças, compreendendo as suas necessidades, motivações e interesses e vivências, certifica-se de que as propostas são significativas e específicas e se encontram ao nível de desempenho dos/as meninos/as e que, conseqüentemente, potenciam a sua individualização. Para este efeito, o adulto deve assegurar-se que diversifica as condições destes mesmos momentos, assegurando a participação de todos (Neto, 1995). Nesta linha de ideias, importa também ressaltar que cabe ao educador considerar a eleição de espaços, equipamentos e propostas adequadas ao nível de desenvolvimento da criança (Neto, 1995). Desta forma, “a seleção apresentação, regulação e avaliação das tarefas por parte do educador em situação de ensino é a condição indispensável para que o nível de interação e aprendizagem sejam possíveis” (Neto, 1995, p.62).

Cabe ao educador planificar propostas que potenciem aprendizagens, mas que promovam também desenvolvimento do processo de ensino (Serrão & Carvalho, 2011). Importa acrescentar que a diversidade de propostas, não determina, só por si, a evolução motora da criança, na medida em que a progressão motora de cada sujeito deriva de uma consequência natural prática (experiência) associada ao fenómeno de maturação (aspecto biológico) (Neto, 1995).

Neste âmbito o/a educador/a intervém como mediador/a das propostas a desenvolver. Considerando a faixa etária compreendida entre os 0 a 6 anos, revela-se importante referir que as crianças não podem ser restringidas a padrões motores preestabelecidos (Iza & Mello, 2009), ou seja, os momentos de atividade espontânea

devem igualmente ser privilegiados pelo educador. O/a educador/a de infância deve, portanto, preservar os tempos livres de exploração e experimentação, de forma a que a criança através do movimento, se sinta totalmente autónoma e independente. Partindo do referido, “cabe ao educador proporcionar à criança grande variedade de atividades, de modo que ela possa vivenciar diferentes situações com materiais diversos, espaços diferenciados, etc” (Iza & Mello, 2009,p.289). O/a educador/a de infância não deve, portanto, limitar-se à imposição de propostas, restringindo desta forma as possibilidades de movimento da criança (Iza & Mello, 2009).

Todavia para que possam decorrer atividades lúdico-motoras em contexto espontâneo e em contexto organizado com qualidade, o adulto deve considerar elementos como o tempo disponível para a prática, bem como o espaço e o tipo de material utilizado. Neste sentido, importa acrescentar que, “há que aproveitar os momentos que ofereçam melhores condições objectivas para o exercício físico” (Cerezo, 1997, p.11) tendo o horário enfoque. Relativamente ao espaço, devem ser contemplados locais com dimensões adequadas, no interior ou exterior da sala (Cerezo, 1997). A promoção de propostas que impliquem contextos exteriores à instituição escolar – como por exemplo poder brincar fora de casa, ir a clubes ou associações, ir às compras – podem, e devem, também ser contempladas enquanto fomentadoras de autonomia de mobilidade por parte da criança (Guedes, 2001).

O/A educador/a de infância deve, portanto, recorrer a documentos orientadores, que lhes permitam reger a sua intervenção, em particular as OCEPE. Ainda assim, considerando a generalidade deste documento, no que toca às orientações relativas ao domínio da expressão motora, o/a docente pode procurar adaptar outros documentos, que se revelem adequados e legítimos, nomeadamente o programa de 1º ciclo do ensino básico. O referido documento visa, portanto, aprendizagens que se assumam como socializadoras e integradoras, significativas para as crianças, diversificadas e integradas. O programa que abrange o 1º ciclo encontra-se organizado por domínios disciplinares, sendo que cada apresenta uma mesma estrutura, contemplando princípios orientadores, objetivos gerais e blocos de aprendizagem. Contemplando a especificidade deste documento relativamente ao movimento-jogo, revela-se extremamente importante que o/a educador/a pondere contemplá-lo no âmbito do seu planeamento e na regulação da sua intervenção. Desta forma revela-se possível constatar se na sua intervenção, no âmbito do movimento-jogo, foram potenciadas propostas diversificadas potenciadoras das aprendizagens e, por isso mesmo, adaptadas ao nível de desenvolvimento da

criança tanto a nível psicomotor, como cognitivo e social. No capítulo 3, em particular no sub-capítulo 3.1, apresentarei as propostas de movimento-jogo desenvolvidas em ambos os contextos ao longo do ano, onde procurarei mostrar de que forma utilizei o documento referido (OCEPE) no contexto escolar alvo da minha intervenção educativa.

1.2. As fases do desenvolvimento motor

O desenvolvimento motor obedece a uma sequência, sendo que o processo que o define implica alterações no comportamento motor. Todos os sujeitos, independentemente da sua faixa etária, encontram-se envolvidos “no processo permanente de aprender a mover-se com controle e competência, em reação aos desafios que enfrentamos diariamente num mundo em constante mutação” (Gallahue, 2002, p.98). Para que possamos compreender de que forma se processa o desenvolvimento motor revela-se importante observar que alterações do comportamento se sucedem ao longo da vida. Estas modificações derivam de fatores inatos e, portanto, “próprios do indivíduo (biologia), do ambiente (experiência) e da tarefa em si (físicos/mecânicos)” (Gallahue, 2002, p.98). A idade, ainda que influencie, não determina, só por si, o processo de desenvolvimento das competências motoras. Clarificando, “a aquisição das competências motoras é altamente individualizada devido a fatores hereditários e à experiência anterior de cada criança” (Gallahue, 2002, p81).

David Gallahue (2001) apresenta um modelo teórico representado figurativamente por uma ampulheta, como forma de ilustrar a evolução do processo de desenvolvimento motor. O modelo referido reflete a influência biológica, e portanto hereditária, em paralelo com a influência do ambiente no âmbito do processo. O modelo definido por Gallahue apresenta as fases motoras relativas a faixas etárias específicas. Na totalidade foram enumeradas quatro fases do desenvolvimento motor, respectivamente: fase motora reflexa, fase motora rudimentar, fase motora fundamental e fase motora

especializada. Importa referir que a cada uma das fases se encontram associados estágios de desenvolvimento motor (Gallahue & Ozmun,2001).

De seguida discriminarei, sucintamente, cada uma das fases mencionadas neste modelo, sendo atribuído particular enfoque à fase dos movimentos rudimentares e à fase dos movimentos fundamentais em sub-pontos posteriores do documento.

A fase motora reflexiva tem início na vida intra-uterina findando nos quatro primeiros meses depois do nascimento. Os primeiros contactos da criança com o meio acontecem também neste período, sendo esta fase marcada por movimentos involuntários (reflexos). Podemos considerar, portanto, dois tipos de reflexos, primitivos e posturais. Nesta fase vigoram o estágio de codificação de informações e o estágio de descodificação de informações, respectivamente (Homrich, 2013).

A fase dos movimentos rudimentares tem início no nascimento perdurando, geralmente, até aos dois anos de idade. Esta fase é caracterizada por movimentos voluntários cada vez mais controlados, os quais se assumem como imprescindíveis à sobrevivência da criança e à sua relação com o meio físico e social. (Homrich, 2013; (Gallahue & Ozmun,2001). Os referidos movimentos revelar-se-ão importantes perante a aquisição de movimentos mais complexos. Nesta fase prevalecem o estágio de inibição de reflexos e o estágio de pré-controle, segundo esta ordem.

A fase dos movimentos fundamentais, compreendida entre os dois e os sete anos de idade, é caracterizada por movimentos básicos que permitirão a combinação de movimentos mais complexos. Esta fase implica uma forte exploração e experimentação das capacidades motoras. Durante esta fase as habilidades motoras evoluem desde um estágio inicial até um estágio maduro passando por um estágio elementar. (Gallahue & Ozmun,2001; Gallhue, 2002).

Levando em consideração o que foi referido anteriormente sobre a indissociabilidade da aprendizagem e da maturação e a influência que as oportunidades de prática têm na potenciação deste processo evolutivo, a aquisição do estágio maduro nas várias habilidades motoras fundamentais é bastante condicionado por este conjunto de factores.

A fase dos movimentos especializados, compreendida habitualmente entre os 7 e os 14 anos de idade, relaciona-se com o aperfeiçoamento das habilidades fundamentais,

sendo que nesta fase as crianças combinam essas mesmas habilidades aplicando-as a diferentes modalidades desportivas. Nesta fase vigoram os estágios transitório, de aplicação e de utilização permanente. (Homrich, 2013).

Seguidamente iremos debruçar-nos sobre a caracterização um pouco mais detalhada das duas fases primordiais no desenvolvimento motor que envolvem o trabalho em educação pré-escolar – a fase dos movimentos rudimentares e a fase dos movimentos fundamentais.

1.2.1. Fase dos movimentos rudimentares

Conforme referido anteriormente, a fase dos movimentos rudimentares constituiu-se uma das fases primordiais do desenvolvimento motor, encontrando-se compreendida entre o nascimento e os dois anos de idade, na maior parte das crianças. Nesta fase têm lugar os primeiros movimentos voluntários que, segundo Gallahue (2002) “constituem a base sobre a qual as crianças desenvolvem e aperfeiçoam os padrões de movimentos fundamentais dos primeiros anos e as competências motoras especializadas da infância tardia e para lá dela” (p.50). Esta afirmação clarifica a relevância que a fase dos movimentos rudimentares apresenta face ao desenvolvimento motor da criança.

A fase dos movimentos rudimentares apresenta três categorias de movimento, nomeadamente: a estabilidade, a locomoção e a manipulação. A cada uma das categorias referenciadas encontram-se associados movimentos específicos (Gallahue & Ozmun,2001).

Definimos estabilidade como a categoria mais básica, tendo em conta que esta implica o esforço por parte do bebé em alcançar e manter uma postura ereta. (Gallahue & Ozmun,2001). Como movimentos estabilizadores podemos enumerar o controlo da cabeça e do pescoço, o controlo do tronco, o sentar e o permanecer de pé (Gallahue & Ozmun,2001).

A segunda categoria – locomoção – pressupõe o movimento do sujeito pelo espaço. A locomoção deriva do domínio da estabilidade, ou seja, o sujeito apenas se conseguirá deslocar livremente caso tenha dominados os movimentos estabilizadores. Como movimentos locomotores podemos enumerar o arrastar, engatinhar e caminhar. (Gallahue & Ozmun,2001).

A terceira e última categoria de movimento intitula-se de manipulação. A manipulação permite que a criança interaja com os objetos presentes no ambiente que lhe é próximo. Como movimentos manipulativos podemos enumerar o alcançar, o segurar e o largar (Gallahue & Ozmun,2001).

A fase de movimentos rudimentares apresenta dois estágios, nomeadamente, e por sequência, o estágio de inibição de reflexos e o estágio de pré-controle. O estágio de inibição de reflexos, com início no nascimento, define-se como a inibição e desaparecimento, ainda que gradual, dos reflexos. Os movimentos voluntários passam então, neste estágio, a substituir os anteriores reflexos primitivos e posturais (Gallahue & Ozmun,2001). O estágio de pré-controle, com início por volta do primeiro ano de idade, verifica-se quando as crianças manifestam maior precisão e controle dos movimentos devido sobretudo ao processo maturacional, que determina o desenvolvimento dos processos cognitivos superiores e dos processos motores (Gallahue & Ozmun,2001). Importa ressaltar que, neste estágio “as crianças aprendem a obter e a manter o seu equilíbrio, a manipular objetos e a locomover-se pelo ambiente”(Gallahue & Ozmun,2001, pp. 102 e 103).

Ainda que nesta fase a sequência de movimentos rudimentares se assuma como previsível, importa referir que o nível de desempenho com que surgem as habilidades tende a divergir de sujeito para sujeito, sendo os fatores biológicos e ambientais, bem como a própria tarefa responsáveis por esta mesma divergência. Clarificando “as habilidades motoras rudimentares, não sendo suscetíveis a modificações, não podem ser geneticamente determinadas” (Gallahue & Ozmun,2001, p. 195) o que justifica as alterações, ao nível das habilidades, que possam urgir nesta mesma fase.

1.2.2. Fase dos movimentos fundamentais

A fase dos movimentos fundamentais, compreendida geralmente entre os dois e os setes anos de idade, retrata um período, na vida das crianças, particularmente ativo, tendo em conta que as crianças se encontram bastante envolvidas na exploração e experimentação do ambiente que as circunda.

A fase dos movimentos fundamentais abrange uma etapa da vida das crianças que implica descobrir como sucedem e se desenvolvem movimentos estabilizadores, locomotores e manipulativo, isoladamente e, posteriormente, de uma forma combinada (Gallahue & Ozmun,2001). Alguns dos movimentos fundamentais que devem ser adquiridos, inicialmente, de uma forma isolada são: correr, saltar (movimentos locomotores fundamentais), lançar e agarrar (movimentos manipulativos fundamentais). Depois de adquiridos podem então ser combinados com outras competências motoras especializadas (Gallahue,2002).

Nesta fase existe uma influência equilibrada tanto dos factores maturacionais e ambientais (oportunidades de movimento e estímulo) (Gallahue & Ozmun,2001). Para que as crianças possam realmente desenvolver e aperfeiçoar as competências motoras fundamentais necessitam de experienciar uma vasta diversidade de movimentos de estabilização, locomoção e manipulação, apenas desta forma poderão progredir melhorando as suas capacidades motoras (Gallahue,2002).

Segundo Gallahue (2002, p.52), “a mecânica corporal dos movimentos fundamentais é essencialmente a mesma para todas as crianças, a menos que haja alguma limitação particular ou deficiência desenvolvimental”. Gallahue (2002) refere também que na eventualidade das competências motoras não serem adquiridas na infância, estas podem ser adquiridas posteriormente, ainda que de uma forma mais dificultada.

A fase de movimentos fundamentais apresenta três estágios, nomeadamente os estágios inicial, elementar e maduro.

O estágio inicial implica movimentos locomotores, manipulativos e estabilizadores “pobres, imprecisos e sequenciados restritos pelo uso exagerado do corpo e por falhas de coordenação no ritmo” (Homrich, 2013, p.12).

O estágio elementar mantém, à semelhança do estágio inicial, movimentos restritos ou exagerados, ainda que mais coordenados, sendo também de destacar a ocorrência da sincronização dos elementos temporais e espaciais (Gallahue & Ozmun,2001). Este estágio, com início previsível aos três anos de idade, “envolve maior controle e melhor coordenação rítmica dos movimentos” (Homrich, 2013, p.12). Importa referir que alguns dos sujeitos não progridem deste estágio, mesmo em idades mais avançadas, incluindo crianças e adultos (Gallahue & Ozmun,2001) se as condições do envolvimento não propiciarem oportunidades de prática significativas.

O estágio maduro constitui-se o último dos três estágios da fase dos movimentos fundamentais. Este estágio, que deve ser alcançado entre os 5 ou 6 anos de idade, caracteriza-se por refletir “desempenhos mecanicamente eficientes, coordenados e controlados” (Gallahue & Ozmun,2001, p.104) por parte dos sujeitos. Por norma, para que este nível possa ser alcançado, revela-se determinante que a criança possa ter a oportunidade de praticar e de usufruir de um ambiente que estimule e faculte orientações no sentido de ser alcançado esse mesmo estágio, de um determinado movimento (Gallahue & Ozmun,2001).

Ainda que vigorem três estágios na fase dos movimentos fundamentais importa acrescentar que as crianças não têm de encontrar-se em determinados padrões no estágio inicial, ou por outro lado, no estágio elementar e/ou maduro (Gallahue, 2002), isto é, “as crianças não apresentam uma taxa de progresso constante no desenvolvimento das capacidades motoras fundamentais” (Gallahue, 2002, p.79), o que significa que, as várias habilidades motoras fundamentais podem encontrar-se em estágios diferentes de desenvolvimento.

1.2.3. Génese das habilidades motoras fundamentais

No contexto onde se encontra, a criança interage com o que a circunda, recorrendo ao corpo enquanto instrumento de expressão e comunicação. Segundo Gallahue (2002), “o movimento é ele próprio o centro da vida activa das crianças” (p.49). Neste pressuposto, constitui-se importante compreender de que forma podem as crianças interagir com o ambiente (Gallahue, 2002). As habilidades motoras fundamentais, para que possam ser adquiridas, implicam que as crianças possam usufruir de oportunidades de movimento em diferentes circunstâncias. A aquisição das competências motoras fundamentais deriva, portanto, da maturação, bem como de factores ambientais (Gallahue, 2002). Partindo do referido e atribuindo enfoque ao ambiente, importa ressaltar que “as condições ambientais, que incluem factores como as oportunidades para praticarem, o encorajamento e o ensino, são cruciais pra o desenvolvimento de padrões amadurecidos dos movimentos fundamentais” (Gallahue, 2002, p.77). Com a seguinte afirmação podemos concluir que a progressão entre os diferentes estágios, inerentes às habilidades motoras fundamentais, implica, necessariamente uma interação da criança com um ambiente de qualidade.

O desenvolvimento motor realiza-se com a mesma sequência em todas as pessoas, todavia confirmam-se algumas diferenças desenvolvimentais nos movimentos fundamentais. A progressão dos diferentes estágios – inicial, elementar e maduro – nas várias habilidades revela-se similar entre os sujeitos, contudo o momento e a velocidade com que se transmite de estágio para estágio é variável, resultado da influência de factores maturacionais e ambientais. Este aspeto remete-nos para o princípio da individualidade patente nas aprendizagens em geral, e nas aprendizagens motoras, em particular. Considerando o referido, importa clarificar que um sujeito pode, num determinado momento, manifestar estágios diferentes nos padrões motores das várias habilidades motoras.

Por outro lado, o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais não se revela constante ao longo do tempo. Neste âmbito “o desenvolvimento deveria, portanto, ser visto como um processo descontínuo com variações quer entre padrões quer dentro de cada padrão” (Gallahue, 2002, p.79). Por último importa acrescentar que dentro de um mesmo padrão motor de uma habilidade motora podem manifestar-se

diferenças, ou seja, a criança pode “exibir uma combinação de elementos iniciais, elementares e amadurecidos” (Gallahue, 2002, p.79).

Para que as crianças possam adquirir as habilidades motoras fundamentais importa também ressaltar a relevância que a percepção visual – “acuidade visual, percepção da figura e do fundo” (Gallahue, 2002, p.80) – assume neste sentido, influenciando significativamente a execução dos movimentos (Gallahue, 2002).

A aquisição das habilidades motoras fundamentais implica que a criança usufrua de oportunidades de movimento que se revelem enriquecedoras, ao nível das condicionantes do ambiente e do estímulo existente (Gallahue, 2002).

1.3. O jogo e as atividades lúdico-motoras em contexto espontâneo e em contexto organizado na educação pré-escolar

1.3.1. Fatores condicionadores

No quotidiano em contexto pré-escolar deverá constituir-se como prioridade e responsabilidade do educador potenciar propostas de movimento-jogo e momentos espontâneos de movimento-jogo. A educação através do jogo e do movimento possibilita a formação da personalidade da criança (Neto, 1997).

Considerando as possibilidades de intervenção a contemplar cabe ao/à educador/a possibilitar um equilíbrio entre a regularidade de ocorrência de momentos indeterminados, associados a comportamentos espontâneos, e de momentos determinados, associados a comportamentos dirigidos. Neto (s/d) clarifica esta ideia da seguinte forma:

esta necessidade de variação de posicionamentos e possibilidades de intervenção pedagógica é essencial para manter o entusiasmo e a capacidade de aprendizagem, independentemente dos constrangimentos existentes ao nível dos espaços e materiais, características da classe e variabilidade/estabilidade de aquisições dos alunos (p.5).

Em contexto pré-escolar podem ocorrer três tipos diferentes de situações que implicam uma dinâmica diferenciada de todo o contexto educativo, encontrando-se implicadas tarefas motoras não definidas, tarefas motoras semi-definidas e tarefas motoras definidas (Neto, 1995).

Em seguida, passo a abordar de forma mais detalhada cada um destes tipos de tarefas.

Nas circunstâncias em que ocorrem tarefas motoras não definidas é privilegiada a atividade livre, sendo a criança responsável por decidir e eleger que movimentos realizar e a como se relacionar com o espaço e materiais que são disponibilizados. Neste tipo de momentos o/a educador/a deve intervir caso seja solicitado/a pelas crianças, ou nas circunstâncias de serem observadas situações de disputa e conflito. Os comportamentos espontâneos e indeterminados definem as tarefas motoras não definidas. Os fatores que podem condicionar estes momentos de atividade livre podem constituir-se exteriores ao espaço onde as crianças se encontram, tendo em conta que as crianças usufruem do espaço e recursos disponíveis no ambiente (Neto, 1995).

As tarefas motoras semi-definidas implicam situações de ensino associadas à exploração material do meio. Neste tipo de situações constituem-se como fatores condicionantes o espaço e material a utilizar, uma vez que existe uma alteração do meio físico podendo ser assegurada a “introdução de novos materiais, combinação de elementos ou modificação dos existentes” (Neto, 1995, p.70). A criança deve, portanto, procurar dar resposta à situação criada, sem que lhe sejam facultadas informações específicas por parte do/a educador/a relativamente à forma como se responde, em termos motores, a esse problema ou desafio, todavia este/a deve estimular e encorajar a criança a adotar diferentes estratégias que permitam a realização da tarefa em questão (Neto, 1995).

Os factores condicionadores de situações de ensino que implicam a exploração material do meio relacionam-se com a organização do espaço e recursos a utilizar, juntamente com o tempo (Neto, 1995).

As tarefas motoras definidas refletem situações de ensino dirigido, implicando uma ação direta do/a educador/a, ao nível da organização do espaço e materiais bem como a especificidade das tarefas em questão. O/A docente deverá definir os objetivos das propostas, as habilidades motoras e os critérios de êxito implicados. Revela-se

também determinante a partilha de explicações verbais e a exemplificação do que se pretende (Neto, 1995).

À semelhança do que acontece com as tarefas semi-definidas também a organização do espaço e recursos a utilizar, bem como a gestão de tempo se constituem como factores condicionadores das situações de ensino dirigido (Neto, 1995).

A diversidade de tarefas, que pressupondo variadas oportunidades de movimento e de jogo, deve ser assegurada na educação de infância, o que vai de encontro ao artigo 31º da Convenção dos Direitos da Criança (2004). Neste artigo encontra-se mencionado que “os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística”. Este aspeto remete-nos para a necessidade de contemplar, em contexto formal, propostas e momentos livres e organizados (UNICEF, 2004).

1.3.2. A importância no desenvolvimento da criança

No seu quotidiano o movimento assume-se como uma constante, sendo por intermédio do movimento que a criança interage com o ambiente, experimentando e explorando o que a circunda (Neto, 1995). Neste sentido a “possibilidade de a criança poder perceber, programar e realizar ações, favorece a aquisição de um stock de aprendizagens básicas, importantes para o seu desenvolvimento corporal e para a sua adaptabilidade social” (Neto, 1995, p.117). A afirmação apresentada remete-nos para a forte influência que o ambiente afectivo-socio-cultural familiar da criança assume ao nível do crescimento e desenvolvimento do sujeito (Neto, 1995).

O movimento da criança abrange propostas de movimento jogo e momentos espontâneos de movimento e jogo. Neste âmbito não podemos associá-lo, nem restringi-lo, a nível exclusivamente motor. Nos contextos que frequenta “a criança é capaz de proporcionar respostas motoras adequadas antes de compreender, raciocinar, imaginar”

(Cerezo, 1997, p.9) sendo o movimento associado a “um elemento organizador do pensamento, transcendendo o simples acto motor reflexo, dado que, através do mesmo, expressa e liberta os sentimentos e as emoções que configuram a sua incipiente vida mental” (Cerezo,1997, p.9). Segundo Serrão e Carvalho (2011,p.2), “na sociedade ocidental o jogo e a brincadeira fazem parte do quotidiano da criança e são, consensualmente, considerados actividades fundamentais para o seu desenvolvimento”.

Os contextos, frequentados pela criança, diariamente, intervém, portanto, como ambientes que permitem interações sociais alargadas com outras pessoas, o que proporciona às crianças experiências e vivências regulares, influentes e determinantes ao nível do seu desenvolvimento socio-afetivo, cognitivo, moral e motor (Serrão & Carvalho, 2011). Desta forma, a atividade física deve permitir uma visão que transcenda o desenvolvimento motor, permitindo que as crianças questionem e compreendam os valores da sociedade onde se encontram inseridas (Iza & Mello, 2009).

Neto (s/d) referencia alguns autores – nomeadamente Williams, 1983; Cratty, 1986; Haubenstricker & Seefeldt; Malina & Bouchard, 1991; Haywood, 1993; Neto, 1996; Gallahue & Ozmun, 1995; Gabbard, 1996 – os quais abordam o desenvolvimento humano, apresentando as áreas do desenvolvimento fortemente influenciadas pela prática de atividades motoras na infância. Neto (s/d) defende ainda que:

no desenvolvimento físico (ósseo, muscular, cárdio-vascular e controlo da obesidade); no desenvolvimento das habilidades não-locomotoras (posturais), locomotoras (transporte do corpo) e manipulativas (controlo e transporte de objectos); no desenvolvimento perceptivo-motor (imagem corporal, direcionalidade, afinamento perceptivo e estruturação espacial e temporal); no desenvolvimento do auto-conceito (físico, académico, estima pessoal, etc) e no desenvolvimento psico-social, estético e moral referente à melhoria do ajustamento social e da estabilidade emocional) (p.1).

Em suma, “a criança apreende o mundo por meio das mediações dos adultos, dos objetos e das outras crianças e, nesse processo, os movimentos que executa nas atividades são fundamentais para o seu desenvolvimento (Iza & Mello, 2009, p.287)”, neste âmbito deverá constituir-se como prioridade seleccionar propostas de atividades lúdico-motoras adequadas e ao mesmo tempo planificar contextos onde possam ocorrer momentos significativos de prática espontânea (Iza & Mello, 2009).

1.3.3. A importância da interdisciplinaridade em contexto pré-escolar

Na sua intervenção pedagógica, o/a educador/a deve procurar potenciar momentos que permitam uma interligação entre as diferentes áreas de conteúdo. Perante esta circunstância deve constituir-se como prioridade a necessidade de eleger estratégias que se constituam eficientes neste sentido. Considerando que o saber se constrói de uma forma integrada, sendo que, “as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (Ministério da Educação, 1997, p.48). A intervenção pedagógica deve, portanto, pressupor uma perspectiva globalizante, revelando-se determinante uma “abordagem transdisciplinar do ensino e da aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p.49).

A necessidade de potenciar momentos do quotidiano – propostas de movimento-jogo e momentos espontâneos de movimento-jogo – que impliquem a articulação de diferentes áreas do saber parte da responsabilidade do educador. Neste âmbito não devem ser desprezadas possíveis situações que se revelem enriquecedoras ao nível das vivências e experiências das crianças.

1.3.4. Os benefícios da actividade física na saúde da criança

O conceito de saúde, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) define-se como “estado de bem-estar completo a nível psíquico, físico e social, que vai além de uma simples ausência de doença (Serrano, 2007, p. 46)”. A prática de actividade física atribui benefícios ao nível do estilo de vida e, conseqüentemente, na saúde.

Alguns autores, como Riddoch (1998) defendem que o período da infância se revela demasiado reduzido, para que possam ser constatados os benefícios da actividade física na saúde das crianças. Todavia, Riddoch ressalta que ainda que não possam ser

confirmados os benefícios, a prática de actividade física constitui-se importante ao nível da prevenção do desenvolvimento de fatores de risco (Serrano, 2007). Clarificando, a necessidade de assegurar a prática de atividade física constitui-se como determinante, para a adoção de hábitos de vida saudável e, portanto, uma vida ativa (Neto, 1997). Ainda que as crianças se manifestem activas no seu quotidiano, em contexto pré-escolar, a adoção de um estilo de vida activo em idade adulta deriva da sensibilização que possa existir na infância (Junior & Bier, 2008).

Neste âmbito revela-se necessário que especialistas da área da educação e da área da saúde se mantenham atentos, intervindo no sentido de sensibilizar as famílias, e de potenciar a prática de actividade física (Neto, 1997).

No seu artigo Serrano (2007) referencia alguns autores como Sallis & Mckenzie, (1991) que referem que: a possibilidade do aparecimento de doenças cardiovasculares e osteoarticulares aparecerem em idades adultas, resultado da inatividade, o que nos permite compreender a influência que actividade física pode assumir ao nível da saúde. Serrano (2007) refere alguns autores (Rowland, 1991; Bar-Or e Baranowski, 1994, Freedman e col., 1999) que associam a obesidade à ausência de actividade física. Num outro olhar acerca do benefício da prática de actividade física na infância, Magalhães (2001), referenciado por Serrano (2007), defende que “é possível encontrar na literatura especializada estudos que demonstram uma ligação entre a actividade física e a saúde mental de crianças e jovens, integrando o desenvolvimento psicológico, moral e social (p.50)”. Perante o referido revela-se possível compreender que as vantagens da prática de actividade física transcendem o aparecimento de doença (Junior & Bier, 2008). Neto (1997) defende que “a formação de hábitos de vida na promoção da saúde física e psicológica começa nas primeiras idades” (p.12), o que pressupõe, conforme o referido anteriormente, a prática sistemática de actividade física.

Segundo Rowland (1990), “a actividade física na infância é importante na promoção e manutenção dos processos de crescimento, desenvolvimento e maturação, bem como no divertimento, socialização e aprendizagem e desenvolvimento das habilidades motoras (Junior & Bier, 2008, p.50)”.

A prática de actividade física deve marcar presença constante no quotidiano das crianças. Sallis & Patrick (1994) referem-se a “brincadeiras, jogos, desportos e deslocações nos contextos escolar, comunitário e familiar” (Junior & Bier, 2008, p.52)

como exemplos de práticas a contemplar, as quais partem da responsabilidade dos adultos próximos da criança e que de alguma forma se revelam influentes nas suas vidas.

Capítulo 2 – Dimensão investigativa da Prática de Ensino Supervisionada

2.1. O/A docente como investigador/a

Na sua ação educativa, o/a educador/a deve procurar intervir de uma forma global, completa e interligada. Este aspeto pressupõe que, o/a docente não se deve restringir, na sua ação pedagógica, exclusivamente, à organização do ambiente educativo e à promoção de propostas direcionadas ao grupo com que se encontra. Partindo deste pressuposto, apresento o conceito de professor-investigador. Segundo Alarcão (2000) “ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.” (p.6). Considerando a afirmação anterior revela-se determinante que a nossa intervenção implique uma postura de questionamento e reflexão constantes acerca da nossa ação educativa, enquanto futuras profissionais. O desenvolvimento profissional e institucional (Alarcão, 2000) pressupõe, conforme o referido, qualidade de educação e inovação.

As investigações assumem particular relevância na prática educativa dos educadores de infância. Para que possa clarificar as ideias atrás explanadas, farei de seguida referência às quatro grandes razões, eleitas por Ponte (2002), que justificam e atribuem sentido à pesquisa regular e constante que os professores devem realizar no âmbito da sua intervenção pedagógica, adotando o perfil de professor-investigador:

para se assumirem como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática; como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional; para contribuírem para a construção de um património de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional; como contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos, ou seja, os problemas da construção e gestão do currículo, bem como os problemas emergentes da prática profissional nos seus diversos níveis, requerem do professor capacidades de problematização e investigação, para além do simples bom senso e boa vontade profissionais (p.3).

No primeiro e segundo semestre da PES foi desenvolvida uma investigação que obedeceu a uma mesma metodologia, a qual contempla os quatro momentos principais que são retratados por (Ponte, 2002) da seguinte forma: “formulação do problema ou das questões do estudo”; “recolha de elementos que permitam responder a esse problema”; “a interpretação da informação recolhida com vista a tirar conclusões”; “divulgação dos resultados e conclusões obtidas” (p.12).

A organização da dimensão investigativa da prática de ensino supervisionada obedeceu a essa mesma estrutura.

2.2.Caraterização do contexto institucional

2.2.1.A instituição

O colégio Mãe Galinha foi fundado em Setembro de 2007 por quatro sócios. A instituição localiza-se em Évora na união da freguesia da Malagueira e Horta das Figueiras, mais precisamente no Bairro da Casinha, rua Dr.^a Isabel de Castro, nº5.

A freguesia Malagueira/Horta das Figueiras apresenta, nas zonas circundantes, vestígios históricos – igrejas, cemitério, os moinhos do Alto de S. Bento e o chafariz das Bravas – que nos permitem situar, em parte, a instituição – a nível histórico, cultural e temporal – na freguesia a que pertence. Todas estas referências podem constituir-se como um aspeto positivo a considerar, no âmbito, por exemplo, de possíveis propostas a desenvolver. Uma vez que o colégio se encontra situado num meio com cultura e história, revela-se importante que a instituição privilegie a cultura da comunidade onde se encontra inserida, ao nível das práticas desenvolvidas e, por outro lado, ao nível dos recursos espaciais e materiais que nela se encontram.

O colégio encontra-se numa das periferias da cidade de Évora, contudo, próximo da instituição existem diversos estacionamento. Esta vantagem permite que os familiares consigam estacionar os veículos sem dificuldade. Nesta circunstância, e caso a sua carga horária o permita, os familiares podem permanecer no colégio durante um

intervalo de tempo mais prolongado, o que lhes permite presenciar alguns dos momentos com as crianças – como por exemplo, no primeiro momento da manhã, o período de acolhimento.

O colégio Mãe Galinha é constituído por duas valências, nomeadamente a de creche e de jardim de infância. Na instituição existem três salas destinadas à valência de creche, sendo estas a sala dos Ovinhos – onde se encontram as crianças que iniciam a aquisição de marcha – a sala dos Pintainhos – que abrange meninos/as da faixa etária compreendida entre um e dois anos – e a sala dos Patinhos – que se destina a crianças entre os dois e três anos.

O colégio pode receber até sessenta e duas crianças. Cerca de dezasseis crianças frequentam a valência de jardim de infância, mais especificamente a sala dos Galarós, a qual abrange meninos/as da faixa etária compreendida entre os três e cinco anos. A valência de creche, que abrange as restantes salas da instituição, é frequentada por trinta e duas crianças.

A instituição apresenta uma população escolar relativamente pequena, o que a torna um contexto familiar e acolhedor. Os/as meninos/as, nos processos de transição para outras salas, têm oportunidade de contactar com as figuras de referência – colegas, educadora e auxiliar de ação educativa – com quem contactavam diariamente. Neste sentido os processos de transição e adaptação decorrem de uma forma mais tranquila, não implicando uma mudança brusca e radical na vida das crianças. Os membros da equipa educativa conseguem acompanhar as crianças que transitem para um outro grupo, o que facilita a transição.



Figura. 1. A instituição Mãe Galinha.

2.2.2. Caraterização dos espaços:

A instituição possui bastante luminosidade natural, não sendo necessário recorrer à luz artificial durante o dia. Todas as divisões se encontram devidamente identificadas. O mobiliário e equipamento do colégio, adequado à faixa etária das crianças, é recente e de qualidade.

A instituição tem três andares, sendo que a copa, um refeitório, um dos espaços exteriores, um hall e as salas dos Ovinhos e Pintainhos se encontram no primeiro piso, ao passo que o outro refeitório, um hall, três casas de banho, um dos espaços exteriores, duas despensas/arrumos, a lavandaria, o gabinete e as salas dos Patinhos e Galarós se localizam no piso zero, rés de chão. Note-se que no segundo andar – sótão – encontram-se o dormitório e uma outra casa de banho. As duas escadas existentes no estabelecimento asseguram o acesso entre os pisos do colégio.

As refeições disponibilizadas às crianças assumem-se como equilibradas, saudáveis e completas. A preocupação de proporcionar, aos meninos/as que frequentam a instituição, uma alimentação saudável revela-se um aspeto importa a salientar. A possibilidade de assegurar que as crianças usufruam deste tipo de refeições, juntamente, com a promoção de hábitos alimentares saudáveis deve constituir-se um aspeto a ser privilegiado pelas instituições escolares, uma vez que a alimentação condiciona o desenvolvimento e crescimento das crianças, por outro lado, hábitos alimentares saudáveis podem também prevenir possíveis problemas de saúde associados à alimentação, como por exemplo, a obesidade infantil. Neste sentido para além de assegurada a saúde dos/as meninos/as, também os hábitos culturais das famílias, a nível gastronómico, são respeitados e preservados.

O espaço exterior que se encontra no primeiro piso destina-se às crianças que frequentam as salas dos Ovinhos e Pintainhos, ambas da valência de creche. Neste espaço encontram-se alguns escorregas entre outros recursos (bolas, brinquedos). O espaço encontra-se protegido com um alpendre.

O espaço exterior do piso zero apresenta uma dimensão superior ao outro espaço exterior referido, sendo este destinado às crianças que frequentam as salas dos Patinhos e dos Galarós, das valências de creche e jardim de infância, respetivamente. Neste espaço podemos encontrar recursos – como triciclos, bolas, arcos, bolas que permitem às crianças saltar, pneus – que se encontram disponíveis, sempre que os/as meninos/as se

desloquem ao exterior. Importa acrescentar que o espaço exterior dispõe de um escorrega. O chão deste espaço apresenta características particulares, para além de apresentar uma estrada, é possível observar dois jogos da Macaca bem como alguns dos números, escritos e agrupados, – os quais estão desenhados no chão. Estas características permitem recorrer ao próprio chão do espaço exterior como possível recurso a utilizar em determinadas propostas, como sejam por exemplo a realização do jogo da macaca, ou inclusivamente a utilização dos números (registados no chão). Neste espaço existe também uma horta. As crianças do grupo de jardim de infância que frequentam a instituição, com a colaboração de um dos membros da equipa educativa, cuidam da horta. Este espaço biológico constituiu-se como uma vantagem que permite às crianças contactar, diretamente, com elementos vivos da fauna e flora.

Importa acrescentar que os recursos onde podem ser colocadas areia e água se encontram no espaço exterior, mais especificamente debaixo de um alpendre. Este aspeto permite que as propostas que impliquem a utilização destes recursos possam ocorrer, ainda que as condições climáticas se revelem inadequadas. Os recursos utilizados no espaço exterior encontram-se também neste mesmo espaço, o que permite a sua preservação, uma vez que não se encontram desprotegidos perante condições climáticas adversas. O espaço encontra-se protegido com um toldo.

O exterior do piso zero não é frequentado nos mesmos períodos pelos grupos de creche e jardim de infância que frequentam as salas do piso zero. Neste sentido, na eventualidade das rotinas o permitirem revelar-se-ia interessante considerar momentos no espaço exterior que implicassem a presença das crianças que frequentassem a sala dos Patinhos com as crianças que frequentassem a sala dos Galarós. Estes momentos potenciariam interações entre os/as meninos/as que poderiam revelar-se importantes ao nível das suas vivências e possíveis aprendizagens.



Figura 2. O espaço exterior por completo.



Figura 3. Recipientes onde são colocados água e areia e bolas e triciclos.



Figura 4. A Recipientes onde são colocados água e areia



Figura 5. A horta.



Figura 6. O piso do espaço exterior onde se verificam os números.

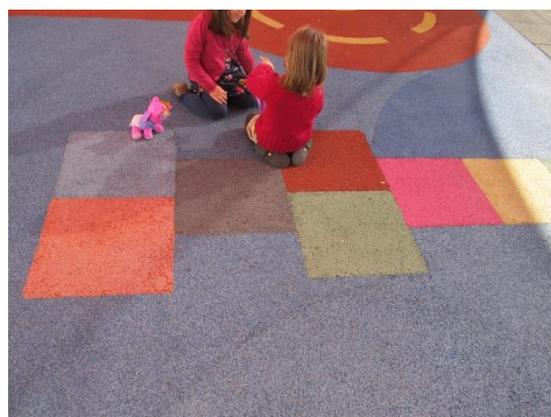


Figura 7. Jogo da macaca no piso do espaço exterior.

2.2.3. Organização do tempo

Os tempos individuais, em grande e pequeno grupo são assegurados diariamente. O período de acolhimento tem início às 07h45, sendo realizado na sala de creche de piso zero. Neste intervalo de tempo é dada a oportunidade para a realização de atividades lúdico-motoras, as crianças dos diferentes grupos interagem entre si, nos diferentes espaços da sala, explorando o espaço e recursos autonomamente.

Na rotina semanal do grupo de creche sucedem, nas manhãs de terça-feira, sessões de expressão motora e natação.

Na rotina semanal do grupo de jardim de infância, nas terças-feiras e sextas-feiras decorrem as atividades extracurriculares, natação e expressão motora, respetivamente.

Nestes períodos, os grupos de creche e de jardim de infância encontram-se dividido, sendo que as crianças participam nas atividades extracurriculares selecionadas pelos familiares.

Nas sextas-feiras decorrem também as sessões de expressão musical. Importa ainda frisar que as sessões de expressão motora, as sessões de natação e as sessões de expressão musical são asseguradas por profissionais exteriores à instituição.

2.2.4. Caraterização do contexto de creche

Caraterização do grupo

A sala dos Patinhos apresentava um grupo de dezasseis crianças, das quais sete eram do sexo feminino e nove do sexo masculino.

O grupo de crianças era heterogéneo, sendo que a faixa etária do grupo encontrava-se compreendida entre dezoito e trinta e cinco meses. No grupo, nove dos/as meninos/as tinham dois anos, ao passo que três crianças tinham três anos e quatro tinham quatro anos. A divergência de idades beneficiava o grupo ao nível da troca de saberes e experiências. As crianças mais jovens podiam observar e aprender com os

colegas mais velhos, conseqüentemente, as crianças mais velhas podiam aperfeiçoar as suas competências interagindo e cooperando com os colegas de outras idades.

O grupo de crianças assumia-se como energético e autónomo. Nos momentos que decorriam nas áreas observei que os/as meninos/as utilizavam os recursos materiais disponíveis de uma forma independente, autónoma e interessada. As crianças exploravam estes espaços com entusiasmo, energia e interesse. O grupo apreciava estes momentos. As áreas da casinha e da garagem eram eleitas com muita frequência. Nestes espaços constatei que as crianças utilizavam o corpo para se expressarem e interagirem (comunicarem) com os colegas. As brincadeiras das crianças já incluíam o faz de conta, o que podia observar quando as crianças simulavam determinadas ações do quotidiano, ou, quando imitavam sujeitos que lhes eram familiares. Todas as crianças que constituíam o grupo interagiam com os colegas, sendo os momentos de interação e comunicação frequentes no quotidiano.

As crianças reconheciam a sua própria imagem, este aspeto foi possível de observar quando os/as meninos/as se observavam no espelho da sala, ou quando visualizavam as suas fotografias, disponíveis na sala. As crianças identificavam os respetivos nomes quando chamados por um dos adultos ou pelos colegas. Importa referir que as crianças reconheciam também os colegas, quer pelas fotografias, quer pelos nomes.

As crianças já conseguiam lavar as mãos autonomamente, ainda assim tinham tendência a molhar-se. As ações como colocar a mesa e arrumar os brinquedos encontravam-se a ser adquiridas pelas crianças. O estímulo neste sentido foi regular e frequente. Em conjunto com a equipa educativa intervimos neste sentido, sendo a ação de colocar a mesa (almoço) rotativa e realizada por duas crianças. O momento de arrumar os brinquedos era também assegurado e incentivado pelos adultos.

O grupo era curioso, manifestando particular interesse por novidades que o educador disponibilizasse e/ou apresentasse. As crianças exploravam de uma forma independente o que as circundava, desde a sala ao espaço exterior, o que implicava a utilização de recursos que fossem introduzidos ou que já se encontrassem na sala.

As crianças utilizavam recursos que potenciavam o desenho e a escrita com regularidade, realizando variadas produções. Neste segundo semestre foi possível averiguar uma evolução, ao nível da representação da figura humana, os/as meninos/as

já conseguiam discriminar e representar algumas das partes do corpo humano, como a cabeça e membros superiores e inferiores.

As crianças conseguiam utilizar os recursos de uma forma combinada, por exemplo na área da casinha, quando usavam talheres e prato, em simultâneo. As crianças conseguiam cantar algumas das canções que lhe eram familiares, conseguindo também, como foi anteriormente referido, desenvolver brincadeiras que implicavam a imitação de determinadas figuras reais, presentes no seu quotidiano.

Os/as meninos/as manuseavam objetos como peças de encaixe – realizando construções – e outros recursos como plasticina.

As crianças encontravam-se familiarizadas com a rotina diária, todavia revelava-se determinante que o adulto orientasse e coordenasse o grupo nos diferentes momentos do quotidiano do grupo.

O grupo já se encontrava familiarizado com algumas melodias, conseguindo, as crianças mais velhas, partilhar e cantar as letras. Quando colocada música na sala, os/as meninos/as dançavam voluntariamente, ao som do que escutassem.

As crianças do grupo conseguiam descalçar-se autonomamente, ainda assim no momento de se calçarem revelava-se necessário prestar auxílio a algumas das crianças. Os/as meninos/as conseguiam deslocar-se a andar e a correr em diferentes pisos, o que se verificava no recreio quando as crianças se deslocavam no exterior, nos momentos em que tinham de subir as escadas e quando realizadas as saídas ao parque. As crianças apreciavam andar de triciclo, em muitos momentos nos recreios era notória a grande afluência a este tipo de recursos. Os/as meninos/as conseguiam manusear (atirar, apanhar) objetos de diferentes dimensões sem dificuldade, o que se confirmava com as bolas, por exemplo.

Nos momentos livres nas áreas, como a área da garagem, revelou-se possível observar momentos que implicaram a realização de construções com recurso a blocos/peças de lego/sólidos de madeira. As crianças chegavam também a segurar determinados objetos com uma mão, manipulando-os com a outra, o que se confirmou em determinados momentos nas áreas de aprendizagem, anteriormente referidas. A realização de determinadas produções, como pinturas, refletiram também que o grupo conseguia usar os pincéis sem dificuldade. No espaço exterior, quando utilizadas as bolas, as crianças conseguiam apanhá-las em movimento, correndo até elas.

As crianças apreciavam ouvir histórias, dançar ao som da música, realizar construções utilizando peças de encaixe, propostas de expressão plástica em que eram

utilizados recursos materiais como tintas, pinceis, esponjas. Os recursos disponíveis na área da casinha e na área da garagem foram também utilizados com interesse e regularidade. Os/as meninos/as utilizavam também, com frequência e entusiasmo, de uma forma livre e autónoma, os livros disponíveis na sala e os fantoches.

As crianças eram autónomas nos momentos das refeições conseguindo comer e manusear os talheres, todavia manifestavam alguma dificuldade em conciliar o uso da faca e garfo, em simultâneo. Nos momentos de higiene, algumas das crianças já conseguiam assegurar as suas necessidades de uma forma independente, sendo que o adulto auxiliava apenas nos momentos de despir e vestir. Algumas das crianças encontravam-se no processo de adaptação às cuecas, sendo ainda utilizadas as fraldas.

Organização do espaço e materiais

As salas constituem-se os espaços onde as crianças prevalecem grande parte do quotidiano, neste sentido revela-se importante considerar a organização e recursos a introduzir nas salas, tendo em conta que as aprendizagens podem ser condicionadas pela disposição e organização dos materiais (Ministério da Educação, 2007).

A sala que se encontrava no piso zero, onde permanecia um dos grupos de creche, apresentava-se organizada por áreas de aprendizagem. Este espaço apresentava bastante luminosidade.

No segundo semestre o espaço – sala – foi submetido a uma reorganização, tendo também sido acrescentadas outras áreas de aprendizagem. Na totalidade passaram a constar, na sala, cerca de oito áreas de aprendizagem (área das almofadas e biblioteca; área da casinha das bonecas; área da garagem; área de reunião e trabalho colectivo; área da escrita; área das ciências; área da expressão plástica; área da expressão e dramatização; área de expressão musical), sendo acrescentadas: área das ciências, área da escrita, área da expressão e dramatização e área de expressão musical (c.f. Anexo 1, p.132).

Depois da reunião, do passado dia 26 de março, em que se encontravam presentes a educadora Vera, eu e a orientadora de estágio e docente Ana, considerou-se pertinente realizar uma alteração da organização do espaço, o que iria implicar a modificação dos locais onde se encontravam as áreas de aprendizagem. A sala foi então submetida a uma

reorganização no dia 28 de março. Para que fossem consideradas as características do espaço, revelou-se pertinente que as áreas pedagógicas da sala, que implicassem mais luminosidade se encontrassem próximas das fontes de luz natural (janelas). Neste âmbito as áreas das ciências, da expressão plástica e da escrita passaram a situar-se próximo das janelas.

A reorganização do espaço, e portanto da localização das áreas de aprendizagem derivou das suas semelhanças, sendo que as áreas de aprendizagem da sala que implicassem maior movimento e barulho (áreas da garagem, da casinha, da expressão e dramatização) encontravam-se próximas. Nestes espaços eram privilegiados os momentos de movimento-jogo. Por outro lado, as áreas de aprendizagem que implicavam maior concentração/atenção (áreas da escrita, da expressão plástica e das ciências) passaram a estar situadas num espaço próximo.

De entre as áreas de aprendizagem referidas, importa destacar as que se constituíram como relevantes ao nível dos momentos de expressão motora, mais propriamente daqueles onde a expressão motora era desenvolvida através de relações privilegiadas com o desenvolvimento de outras áreas curriculares.

A área da casinha das bonecas encontrava-se numa das extremidades da sala, próximo da casa de banho. A área recriava divisões de habitação, apresentando no mesmo espaço, sem separação, o quarto e a cozinha. O espaço destinado ao quarto encontrava-se equipado com uma cama, um baú com roupas no seu interior. No espaço onde se estava a cozinha permanecia um móvel, que continha utensílios de cozinha, como pratos, talheres, alimentos, entre outros. Na área da casinha existiam também uma mesa e algumas cadeiras. Os recursos materiais disponíveis na área encontravam-se distribuídos por caixas de plástico que se encontravam encostadas à parede, não ocupando demasiado espaço, aspeto que não condicionava a exploração da área. Importa referir que existiam também alguns bonecos neste mesmo espaço. Na sexta semana da PES foi acrescentada a este espaço uma caixa de cartão de grandes dimensões, constituindo-se esta um outro recurso do espaço.

As interações entre as crianças tornavam a experimentação da área mais dinâmica e apelativa. O grupo que se encontrava neste espaço recorria ao jogo lúdico/dramático/simbólico como forma de exploração. As crianças dramatizavam e expressavam o que observavam no seu quotidiano, utilizando o corpo como meio de expressão e comunicação. Os recursos disponíveis assumiam um papel determinante

nos momentos neste mesmo espaço. No caso das peças de vestuário, importa referir que estas que podiam ser vestidas pelas crianças. Os/as meninos/as imaginavam e criavam as personagens que pretendessem interpretar. A imaginação e criatividade eram, portanto, exploradas nesta área. As crianças tinham livre-arbítrio para explorar a área da casinha das bonecas, podendo considerar este espaço o que entendessem. A exploração deste espaço privilegiava a autonomia e independência, sendo que as crianças regiam por completo estes momentos.



Figura 8 – Área da casinha das bonecas



Figura 9 – Área da casinha das bonecas de outro prisma

A área da garagem encontrava-se entre a área da casinha das bonecas e a área das almofadas e biblioteca, estando delimitada, de um dos lados, por uns dos móveis da área da casinha das bonecas e por, duas caixas de grandes dimensões, que se encontravam ao lado da área das almofadas e biblioteca. A área apresentava um tapete, que podia também ser utilizado na experimentação do espaço. Este recurso material recriava uma vila, sendo nele visíveis estradas e edifícios. Juntamente com os automóveis, de grandes e pequenas dimensões, que se encontravam na área da garagem, a criança podia conjugar tapete (enquanto cenário) e automóveis na exploração do espaço. Na área da garagem encontravam-se também peças de encaixe que permitiam a realização de construções, bem como outros brinquedos (animais a três dimensões, veículos). Neste espaço encontravam-se também caixas de cartão, forradas e de diferentes dimensões. Este recurso material potenciava momentos que implicassem a realização de construções, ou por outro lado, momentos que implicassem a exploração do próprio corpo. Note-se que, a área da garagem podia ser utilizada individualmente, ou em pequeno grupo. No decorrer da PES foi possível observar brincadeiras que implicavam a utilização de recursos como peças de lego ou peças de madeira, sendo

realizadas construções pelas crianças. Em algumas circunstâncias, as explorações/brincadeiras implicavam a participação de mais do que uma criança.



Figura 10 – Área da garagem

A área da expressão e dramatização situava-se próximo da entrada da sala. Neste espaço encontravam-se um tapete, e três caixas onde se encontravam os fantoches, pompons. Os fantoches, tal como pompons, encontravam-se disponíveis no espaço, sendo utilizados em determinadas propostas planificadas pela educadora, ou quando as crianças manifestavam interesse em utilizá-los. Os fantoches retratavam animais e figuras. Nos momentos de transição a utilização de fantoches era, por vezes, assegurada. As interações entre as crianças resultavam, por norma, da exploração dos recursos e, portanto, dos momentos em questão. Este espaço era utilizado nos momentos em que sucediam as explorações livres das áreas pedagógicas da sala. As crianças utilizavam este espaço com pouca regularidade.



Figura 11– Área da expressão e dramatização

A área de expressão musical dispunha de uma caixa onde se encontravam alguns instrumentos, como flautas, harmónicas, tambor e maracas. No segundo semestre foram também acrescentados outros dois instrumentos, nomeadamente guitarras (de cartão) e reco-reco. A diversidade de material existente permitia que fossem desenvolvidas

diferentes explorações, sendo implicada a utilização essencialmente dos recursos existentes. Estes eram utilizados em determinadas propostas planificadas pela educadora e por mim, ou quando as crianças manifestavam interesse em explorá-los. A utilização da área de expressão musical decorria individualmente e em pequeno grupo. Este espaço foi utilizado nos momentos em que sucediam as explorações livres das áreas pedagógicas da sala.

Na sala existia o rádio e alguns recursos multimédia, como cd's. A utilização destes materiais decorria com regularidade. A educadora Vera e eu recorriámos ao rádio para realizar propostas que implicavam o movimento, ou por outro lado, para colocar música de fundo, enquanto os/as meninos/as se encontravam a explorar outras áreas.

O espelho constituiu-se um outro recurso disponível na sala. As crianças utilizavam-no de uma forma autónoma e independente.

Para além dos recursos materiais referenciados, na sala existiam também: balões, peúgas de várias cores e lenços.

2.2.5. Caraterização do contexto de jardim de infância

Caraterização do grupo

A sala dos Galarós apresentava um grupo constituído por dezasseis crianças, das quais dez eram do sexo feminino e seis do sexo masculino.

O grupo de crianças era heterogéneo. A faixa etária do grupo encontrava-se compreendida entre os três e seis anos. No grupo, uma criança tinha três anos, ao passo que seis crianças tinham quatro anos, sete tinham cinco anos e duas das crianças seis anos. A diferença de idades constituiu-se um aspeto a referenciar. A interação das crianças de idades diferentes, para além de se revelar enriquecedor, uma vez que existia a possibilidade dos/as meninos/as partilharem saberes próprios de cada idade, que resultam das vivências e experiências individuais, as crianças podiam também aprender contatando, cooperando e colaborando nestes momentos com os colegas de outras idades, mais novos e mais velhos.

Relativamente ao tempo de frequência na instituição, importa referir que todas as crianças frequentavam o colégio, sendo que duas crianças transitaram do grupo de creche no início do ano. Este aspeto permitiu-me constatar que a maioria das crianças já conhecia, e pertencia, ao grupo desde o ano anterior.

No presente ano letivo, uma das meninas teve acompanhamento de uma profissional da equipa da intervenção precoce.

O grupo de crianças era autónomo, curioso e independente. O preenchimento dos instrumentos de pilotagem, existentes na sala, era assegurado pelas crianças de uma forma autónoma. Todavia, o espírito de auxílio e interajuda prevalecia neste grupo de jardim de infância, uma vez que em momentos, como o referido em que se assegurava o preenchimento dos instrumentos de pilotagem, as crianças auxiliavam-se reciprocamente.

As rotinas semanal e diária encontravam-se interiorizadas pelo grupo. Pude confirmar este aspeto, por exemplo, nos momentos em que as crianças eram alertadas para a necessidade de arrumar. Depois de arrumarem, os/as meninos/as deslocavam-se para a porta que dá acesso ao refeitório, sem que fossem avisadas.

No decorrer do segundo semestre foi possível observar que o grupo elegia, com frequência, as áreas da casinha, garagem, sendo a área dos livros menos selecionada nestes momentos livres. Os/as meninos/as manifestavam grande interesse pela área das ciências, encontrando-se incluídos a exploração de recursos e realização de experiências.

Os/as meninos/as interagiam diariamente com os colegas em momentos espontâneos, nas áreas, e interagiam também em propostas desenvolvidas em pequeno e grande grupo.

O grupo encontrava-se bastante estimulado ao nível dos domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Todas as crianças conseguiam identificar, escrever/ escrever o nome próprio (em letra de imprensa e maiúscula) – e escrever a data. Importa referir que os/as meninos/as possuíam um cartão individual com nome e fotografia. Este recurso material era utilizado quando as crianças necessitavam de registar o nome próprio, ainda assim alguns dos/as meninos/as, conseguiam escrever o nome sem que para isso recorressem ao cartão de identificação.

As crianças conseguiam escrever em diferentes suportes de escrita, com e sem linhas, sendo visível a direcionalidade do código escrito, os/as meninos/as escreviam da

esquerda para a direita. Todas as crianças conseguiam manipular os lápis, canetas, corretamente.

A proposta que decorria, por norma à segunda-feira, nomeadamente o registo das novidades do fim de semana permitiu-me também constatar que os/as meninos/as compreendiam que a escrita e os desenhos transmitem informação. Por outro lado as crianças conseguiam também representar, através de ilustração, informações.

As crianças apresentavam um discurso coerente e compreensível. Nos períodos em que eram registadas as novidades, as crianças expressavam-se oralmente, partilhando as suas vivências e experiências, por outro lado, as suas partilhas eram por si registadas.

A tomada de vez, e o discurso estruturado, com sentido, verificavam-se no grupo. Ainda assim, existiam crianças que, por serem mais introvertidas, revelavam pouco à vontade em expressar ideias e descrever acontecimentos/experiências/vivências. As crianças manifestavam particular interesse em escutar histórias, principalmente as que eram acompanhadas por ilustrações. Ainda que existissem algumas crianças mais participativas que outras, importa referir que o grupo se revelava participativo e interessado, quer para escutar os colegas, quer para partilhar vivências e experiências.

As crianças conheciam os números, utilizando-os em contextos, nos momentos nas áreas de aprendizagem da sala, quando por exemplo, pretendiam ir para um desses espaços e contavam o número de colegas que nele se encontravam presentes. Esta observação permitiu-me também constatar que as crianças reconheciam o número como identificação do número de elementos de um conjunto, neste caso o grupo de colegas.

O grupo revelava compreender algumas noções temporais, o que se podia constatar quando os/as meninos/as, por exemplo, diferenciavam o dia do mês, ou, quando distinguiam o antes e depois. Os/as meninos/as usavam também, no seu discurso, linguagem do dia a dia relacionada com o tempo, conseguindo também ordenar temporalmente situações/acontecimentos familiares. O grupo conhecia a rotina da semana e diária da sala.

As crianças conseguiam realizar produções plásticas elaboradas, revelando autonomia na seleção dos materiais que pretendiam utilizar. Nas suas produções, as crianças retratavam vivências, temas e histórias reais ou imaginadas.

A representação da figura humana era também realizada regularmente, quando realizados produções livres (desenhos, colagens) ou, perante propostas dirigidas, na ilustração das novidades do fim de semana.

O grupo reconhecia um repertório diversificado de canções, as quais eram partilhadas com as crianças tanto pela equipa educativa como pela professora de expressão musical Isabel. Perante determinadas propostas as crianças conseguiam explorar ritmos, cantar e expressar-se corporalmente, através da música.

As crianças revelavam capacidade de participar em jogos de expressão motora, compreendendo as regras. Os/as meninos/as exploravam diferentes formas de movimento, diversificando o tipo de recurso que utilizavam. No recreio, em momentos de atividade livre, observei estes aspetos. Para além das ações motoras que implicavam apenas o corpo – como andar, saltar, gatinhar, rebolar – os/as meninos/as executavam também ações que implicavam a utilização de objetos – lançar/agarrar uma bola, andar de triciclo, saltar nas bolas, entre outros. As crianças manifestavam interesses por estas propostas apresentando, com regularidade, sugestões que implicavam a realização de jogos de expressão motora ou, por outro lado, a realização de percursos com uma sequência de tarefas singulares. Os recursos disponíveis no espaço exterior eram utilizados com regularidade de uma forma autónoma e independente.

No domínio da expressão motora observei que as crianças utilizavam o corpo como meio de expressão e comunicação, nos espaços que o permitiam, de uma forma livre e espontânea (nas áreas da sala), e no âmbito de propostas que pudessem incluir também outros domínios, como a expressão musical.

No âmbito da descrição da rotina do seu quotidiano, o grupo conseguia também descrever itinerários diários. O mesmo se aplicava relativamente às diferentes unidades de tempo, em que as crianças diferenciavam o dia de noite, manhã e tarde, semana, estações do ano.

O grupo, no geral, manifestava interesse pelo desconhecido. A curiosidade face a novos recursos e propostas era manifestada, nestas circunstâncias, com convicção. A partilha de experiências e acontecimentos pessoais era do agrado de todo o grupo. As crianças sentiam prazer em descrever, aos colegas, situações e momentos marcantes da sua vida pessoal. Quando sucedia o preenchimento e leitura do diário semanal, os/as meninos/as manifestavam também capacidade projetiva para um futuro próximo, a partir do momento presente, no âmbito do preenchimento da coluna “o que queremos fazer”. As crianças do grupo já conseguiam também reconhecer algumas das profissões, em particular dos seus familiares e de pessoas presentes no seu ambiente de vida próximo.

O grupo reconhecia o próprio corpo e manifestava compreender a sua imagem corporal (o que se pode verificar nos cabides, do hall de entrada, onde se encontra a representação do corpo realizada por cada criança). As crianças identificavam a sua identidade sexual e as diferentes partes externas do corpo.

As crianças aplicavam as práticas de higiene corporal, alimentar, saúde e segurança – desde lavar as mãos antes da refeição, a lavar os dentes, deslocação ao médico, prática de actividade física, cumprimento das regras de segurança nos momentos das saídas (andar no passeio, respeitar semáforos).

As crianças apreciavam ouvir histórias, dançar ao som da música, explorar o espaço exterior, momentos que implicassem partilhas (revelar ao grupo novidades do fim de semana), explorar os brinquedos que traziam de casa, jogo simbólico nas áreas que potenciavam a expressão motora, propostas de actividade física (expressão motora), a realização de experiências, propostas de expressão plástica, auxiliar o adulto em determinadas tarefas e cuidar da horta. Os recursos disponíveis na área da casinha e na área da garagem eram também utilizados com interesse e regularidade. Os/as meninos/as utilizavam também de uma forma livre e autónoma os diferentes suportes de escrita – livros com ilustrações, dicionários de imagens, enciclopédias, entre outros – e os fantoches.

Organização do espaço e materiais

A sala, que se encontra no rés de chão, onde permanecia o grupo de jardim de infância apresentava-se organizada por áreas de aprendizagem.

O ambiente da sala vermelha assumia-se como acolhedor. Os produtos finais individuais, de pequenos e grande grupo constituíam-se os principais elementos utilizados para decorar o espaço, o que permitia também o reconhecimento do esforço dos/as meninos/as. A exposição das produções apelava às crianças a recordarem o que realizaram, o que implicava também relembrar todo o processo inerente à realização da produção. O/a educador/a pode promover o questionamento neste sentido. Por outro lado, os produtos finais expostos direccionavam-se a todo o grupo que integrava a sala – desde as crianças à equipa educativa – à comunidade escolar, bem como aos familiares que podiam compreender o tipo de propostas que desenvolvidas ao longo do tempo. No

hall de entrada do rés de chão, área comum, encontravam-se produções realizadas pelos grupos das duas salas do rés de chão.

O espaço em que se encontrava o grupo de jardim de infância, para além da sala, dispunha de outras duas divisões, nomeadamente arrecadação/dispensa e casa de banho.

Relativamente à sala, importa referir que esta se encontrava dividida por áreas de aprendizagem. Quando regresssei à sala, no início do estágio do segundo semestre, o espaço havia sofrido uma reorganização, tendo as áreas permutado de sítio.

A sala encontrava-se, nessa altura, organizada segundo as seguintes áreas pedagógicas: área das Almofadas/Leitura; área da Leitura e escrita; área Polivalente (Área da Expressão Plástica/Jogos de Mesa); área da Garagem/Construções; área da Casinha e das roupas (Jogo Simbólico); área das Ciências; área da Expressão Plástica; área dos Fantoques (c.f. Anexo 2, p.132).

De entre as áreas de aprendizagem referidas, importa destacar as que se constituíram como relevantes ao nível dos momentos de movimento-jogo.

A área da garagem/construções encontrava-se numa outra extremidade da sala, próxima de uma das fontes de luz natural. A área apresentava um tapete, que era também utilizado na experimentação do espaço, servindo como cenário, quando usado com os automóveis. Na área da garagem encontravam-se também jogos de lego e blocos, peças de madeira (que retratavam sólidos geométricos) que permitiam a realização de construções, bem como a exploração de outros brinquedos, por exemplo animais a três dimensões. Neste espaço encontravam-se também caixas de cartão, forradas e de diferentes dimensões. Este recurso material potenciava momentos que implicavam a realização de construções, ou por outro lado, momentos que implicavam a expressão e comunicação corporal. Nesta área existia um kit de ferramentas, acompanhado de uma mesa. Na área da garagem/construções podiam decorrer momentos que implicavam o jogo simbólico, ou por outro lado, podiam ser realizadas diversas construções, onde eram utilizados os recursos existentes. Este espaço podia ser explorado individualmente ou em pequeno grupo. Importa referir que, quando se encontravam presentes mais do que uma criança podia prevalecer uma exploração conjunta do momento, todavia, as crianças podiam também explorar a área individualmente, ainda que neste espaço se encontrassem outros colegas.



Figura 12 – Área da garagem/construções



Figura 13 – Exploração da área da garagem

A área da casinha e das roupas encontrava-se numa das extremidades da sala, próxima do refeitório. A área recriava divisões de habitação, apresentando no mesmo espaço, sem separação, quarto, cozinha e banca. O espaço destinado ao quarto possuía uma cama. No espaço, onde se encontrava a cozinha, existia um móvel, que apresentava utensílios de cozinha, como pratos, talheres, alimentos, entre outros. Na área da casinha e das roupas encontravam-se também uma mesa e algumas cadeiras. Neste espaço existia também uma tábua e um ferro. Os recursos materiais disponíveis na área encontravam-se distribuídos por caixas de plástico que permaneciam encostadas à parede, não ocupando demasiado espaço, o que não condicionava a exploração da área. Os recursos existentes na área da casinha apresentavam qualidade, sendo também resistentes.

Importa referir que existiam alguns bonecos neste mesmo espaço e roupas. Para além dos recursos referidos existiam também exemplares de notas – que retratavam o dinheiro – máquinas fotográficas e telemóveis. Nesta área existiam também blocos que permitiam às crianças explorar o código escrito. Numa outra extremidade deste espaço encontrava-se um baú com roupas, sapatos e acessórios, toucador com pentes e escovas. A esta área de aprendizagem foram também acrescentados dois recipientes que continham no seu interior massa e arroz. A inclusão destes dois recursos tinha como intencionalidade diversificar o tipo de explorações neste mesmo espaço, tendo sido do agrado e de grande utilização do grupo.

O espelho constituiu-se como um outro recurso disponível neste espaço. As crianças utilizavam-no em determinados momentos, de uma forma autónoma e independente, quando, por exemplo, interpretavam determinadas personagens, vestindo as roupas, observando-se ao espelho. O grupo que se encontrava neste espaço recorria

ao jogo lúdico, jogo dramático e ao jogo simbólico como forma de exploração. As crianças dramatizavam e expressavam o que observavam no seu quotidiano, utilizando o corpo como meio de expressão e comunicação. Os recursos disponíveis assumiam um papel determinante nos momentos neste mesmo espaço. No caso das peças de vestuário, importa referir que estas podiam ser vestidas pelas crianças. As crianças podiam assim imaginar e criar as suas próprias personagens. A imaginação e criatividade eram, portanto, exploradas nesta área. As crianças possuíam livre-arbítrio para explorar a área da casinha, podendo considerar este espaço o que entendessem. A exploração desta área privilegiava a autonomia e independência, sendo que as crianças regiam por completo estes momentos.



Figura 14 – A área da casinha e das roupas



Figura 15 – A área da casinha e das roupas II

A área dos fantoches era constituída por um fantocheiro, tendo também disponíveis diversos fantoches. Recentemente foram acrescentados alguns fantoches, os quais resultaram do trabalho de projeto desenvolvido, Animais da Quinta. Este espaço podia ser explorado individualmente ou em pequeno grupo. Importa referir que, quando se encontravam presentes mais do que uma criança podia suceder uma exploração conjunta do momento. O grupo que se encontrava neste espaço recorria ao jogo dramático/simbólico como forma de exploração, utilizando os recursos existentes e realizando dramatizações, que chegavam a ser, por vezes, apresentadas aos colegas.



Figura 16 Área dos fantoches



Figura 17 – Momento conjunto na área dos fantoches II

Na sala encontrava-se também disponível o rádio e alguns recursos multimédia, como cd's. O rádio era utilizado em propostas implicavam o movimento, ou por outro lado, quando havia a necessidade colocar música de fundo.

2.3. Definição da problemática em estudo

O projeto/problema da presente investigação intitula-se: Os contextos de desenvolvimento motor em idade pré-escolar.

O levantamento do problema, que desencadeou a investigação, partiu do interesse pessoal por esta mesma temática, do domínio da expressão motora. Por outro lado, sentia a necessidade de compreender e clarificar o conceito de expressão motora, enquanto domínio que não se restringe apenas à prática de atividades físicas que promovam o desenvolvimento motor, isoladamente, mas também enquanto domínio que pode e deve ser explorado no sentido de potenciar outros domínios de intervenção, sendo, reciprocamente, também influenciado por eles.

O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos (Ministério da Educação, 1997, p.57)

Tendo como referência esta afirmação, no âmbito da expressão motora, procurarei compreender que tipo de propostas se revelam adequadas, para além das que implicam a prática atividade física (como jogos, percursos de tarefas motoras), que possibilitem outras formas da criança explorar as suas habilidades e capacidades de expressão motora.

Segundo Neto (1985), entende-se o Desenvolvimento Motor como

o aspecto do comportamento motor e do controlo motor que está directamente relacionado com o estudo das mudanças ou transformações na "performance motora" durante os diferentes momentos da evolução da vida do indivíduo.

Procura-se compreender as alterações progressivas do controlo motor (como decorre de forma evolutiva a mobilização dos mecanismos prévios à acção motora) e comportamento motor (apuramento das modificações - estabilidade e mudanças produtivas nos padrões motores) através da maturação e experiência ao longo da vida (p.3)

Considerando a definição, anteriormente apresentada, e com o propósito de compreender de que forma é potenciado o desenvolvimento motor nas crianças que frequentem o pré-escolar, surge a principal questão da investigação: Como promover o desenvolvimento motor em contexto de creche e em contexto de jardim de infância?. Neste sentido procurarei compreender quais os factores que condicionam o desenvolvimento motor em contexto pré-escolar. Tal como é referido na seguinte afirmação:

A idade pré-escolar é uma fase de aquisição e aperfeiçoamento das habilidades motoras, formas de movimento e primeiras combinações de movimento, que possibilitam a criança dominar seu corpo em diferentes posturas (estáticas e dinâmicas) e locomover-se pelo meio ambiente de variadas formas (andar, correr, saltar, etc.). A base para habilidades motoras globais e finas é estabelecida neste período, sendo que as crianças aumentam consideravelmente seu repertório motor

e adquirem os modelos de coordenação do movimento essenciais para posteriores performances habilidosas (Caetano, Silveira, & Gobbin, 2005, p. 6).

De acordo com a faixa etária das crianças – que frequentam o pré-escolar – uma fase crítica e sensível, ao nível do desenvolvimento motor, revelar-se-á importante averiguar as competências motoras das crianças e analisar a qualidade do ambiente educativo, no sentido de selecionar propostas de expressão motora que sejam adequadas e adaptadas às características das crianças e do contexto educativo, promovendo, dessa forma o desenvolvimento motor.

2.4. Enquadramento metodológico e objectivos

Partindo da seguinte afirmação de Máximo-Esteves (2008) procederei ao enquadramento metodológico adotado na presente investigação:

para realizar um projecto de investigação-acção é necessário efectuar um conjunto de procedimentos, de acordo com os objectivos do mesmo: encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação (p.79).

Para tal, irei referenciar a minha aprendizagem nesse sentido, enquanto futura docente-investigadora.

O desenvolvimento das competências inerentes a uma investigação – como a capacidade de observação, de análise e de reflexão – possibilitou a compreensão da metodologia investigativa, defendida por autores como Alarcão (2001) e Ponte (2002), consequentemente a sua aplicação na PES.

Complementando o referido no anterior subcapítulo 2.1, a investigação-ação é definida por Kemmis (1993, citada por Ponte, 2002, p.6), como:

uma forma de pesquisa auto-reflectida, realizada pelos participantes em situações sociais (incluindo situações educacionais) com vista a melhorar a racionalidade e a justiça: (i) das suas práticas sociais ou educacionais; (ii) da sua compreensão dessas práticas; e (iii) das situações em que essas práticas têm lugar. (p. 177).

Ponte (2002) explana os quatro grandes momentos principais da investigação-ação, referindo-os como:

(i) a formulação do problema ou das questões do estudo, (ii) a recolha de elementos que permitam responder a esse problema; (iii) a interpretação da informação recolhida com vista a tirar conclusões, e (iv) a divulgação dos resultados e conclusões obtidas. (p.12)

De acordo com a anterior afirmação, importa referir que a investigação realizada implicou, inicialmente, a definição da problemática em estudo, da qual resultaram os objetivos. Por conseguinte, a utilização dos instrumentos metodológicos permitiu a recolha de dados e posterior obtenção dos resultados que vão de encontro aos objetivos definidos e, consequentemente à problemática em estudo. De acordo com a temática da investigação, tentei reger-me indo de encontro aos objetivos definidos. Este aspeto pressupôs a compreensão do desenvolvimento motor da criança, de forma a nomear estratégias de intervenção neste sentido, tentando, consequentemente, analisar os efeitos da minha intervenção com o intuito de progredir e melhorar.

A presente investigação subordinada ao título de “Os contextos de desenvolvimento motor em idade pré-escolar” tem como objetivos:

1. Compreender como se processa o desenvolvimento motor da criança, em idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos, analisando a evolução das competências motoras manifestadas pelos/as meninos/as do contexto educativo onde realizei a PES;
2. Potenciar o desenvolvimento motor proporcionando momentos em contextos de atividade livre – enriquecendo o espaço físico com recursos e permitindo a exploração espacial e dos materiais – e atividades lúdico-motoras organizadas, inseridas na intervenção educativa da PES;
3. Promover o desenvolvimento motor interligando as diferentes áreas curriculares, valorizando a interdisciplinaridade, em atividades livres, bem como organizadas a implementar tanto em contexto escolar como na comunidade;
4. Analisar a qualidade do ambiente educativo nas dimensões do jogo e movimento compreendendo as possibilidades, oportunidades e constrangimentos da criança com vista ao seu desenvolvimento motor, intervindo durante a PES no sentido de a melhorar;

5. Sensibilizar as crianças e as famílias perante a necessidade da prática de atividade física, enquanto benéfica para a saúde e promotora de bem-estar das diferentes gerações.

2.5. Instrumentos de recolha de dados e procedimentos

No decorrer do processo de investigação ação recorri a diversos instrumentos de recolha e análise de dados, alusivos à minha ação educativa, nomeadamente: caderno de formação, as planificações semanais e diárias, o perfil de desenvolvimento da criança e metas de aprendizagem e a subescala Movimento-jogo da escala ECERS.

2.5.1. O caderno de formação

O caderno de formação constituiu-se um dos instrumentos de recolha de dados utilizado. Este documento dispõe de notas de campo diárias e reflexões semanais. O caderno de formação, enquanto documento de descrição, reflexão e consulta, permitiu recolher os registos de todos os momentos relevantes, relativos à temática da investigação. Neste âmbito a observação na PES assumiu-se como determinante, para que desta forma pudesse compreender a dinâmica do contexto institucional onde me encontrava, e em particular, de cada uma das salas onde desenvolvi a PES. Segundo Máximo-Esteves (2008), o contexto “é o conjunto de condições eu caracterizam o espaço onde decorrem as acções e interacções das pessoas que nele vivem. Podem ser condições físico-geográficas (espaço, materiais...), histórico-culturais (práticas, conhecimentos...) e sociais (pessoas, interacções, papéis...)” (p.87).

A formulação do caderno de formação e a sua posterior consulta atenta e regular permitiram-me averiguar os interesses das crianças face às propostas desenvolvidas, momentos espontâneos, bem como caraterizar o grupo. Por outro lado permitiram-me

compreender como foi a minha intervenção e o envolvimento das crianças nos momentos de movimento-jogo, de uma forma descritiva, reflexiva e projetiva. Clarificando, os dados recolhidos, resultaram de uma observação direta, permitiram-me refletir, de uma forma projetiva, ao nível do planeamento das propostas de movimento-jogo. De fato, a observação, nestas circunstâncias, possibilitou o contacto direto com todas as situações e momentos que se assumiram como relevantes no âmbito da investigação desenvolvida.

As notas de campo refletem os momentos de movimento-jogo, que implicaram propostas livres/não dirigidas, e dirigidas e outros momentos espontâneos que sucediam nas diferentes áreas de aprendizagem da sala, no espaço exterior e em contextos exteriores à instituição, quando realizadas as saídas. Estes mesmos registos diários assumiram-se, e segundo Máximo-Esteves refere (2008), como um conjunto de registos descritivos de cariz pessoal, que para além de espelharem acontecimentos, refletem também “interpretações pessoais, sentimentos, especulações, relações entre ideias..., isto é, um conjunto de comentários e notas pessoais ” (p.89), em paralelo com a reflexão resultante do que foi observado.

Finalizando, o caderno de formação revelou-se determinante para que compreendesse de que forma, e com que regularidade, sucederam os momentos/propostas de movimento-jogo, bem como em que circunstância foram utilizados os espaços – espaço exterior e áreas de aprendizagem de cada uma das salas – e recursos da instituição. Por outro lado, estas mesmas notas de campo espelharam de que forma foi incluída a comunidade – realização de saídas, receção de visitas – no âmbito dos momentos/propostas/vivências de movimento-jogo, bem como os familiares.

No capítulo 3 procurarei espelhar parte da minha intervenção educativa, onde clarifico o que foi referido, a nível prático.

2.5.2. Planificações semanais e diárias

As planificações semanais permitiram-me compreender a regularidade com que sucediam as propostas de movimento-jogo, ao passo que as planificações diárias asseguraram uma compreensão detalhada acerca da forma como viriam a suceder as

propostas de movimento-jogo, encontrando-se incluídos a gestão do espaço, gestão do tempo, recursos a contemplar, dinâmica do momento e organização do grupo.

As planificações que contemplavam propostas de atividades lúdico-motoras discriminavam o número de crianças que poderiam participar, bem como a descrição da proposta em questão ao nível da forma como iria suceder (estratégias de organização, de informação e de acompanhamento da atividade) e caso fosse em grupo, a previsão da interação entre as crianças que viessem a participar (c.f. Apêndices 34-37, p. 158-164).

2.5.3. O Perfil de Desenvolvimento da Criança e as Metas de Aprendizagem

No âmbito da compreensão das competências motoras das crianças foram utilizados dois quadros de registo de observação, os quais diferiam para os contextos de creche e jardim de infância. Importa acrescentar que para a construção de ambos os quadros foram utilizados dois documentos orientadores: o Perfil de Desenvolvimento da Criança e as Metas de Aprendizagem, respetivamente, já que cada um dos documentos se encontrava direcionado para uma faixa etária particular.

As competências motoras das crianças do grupo de creche foram averiguadas com base no Perfil de Desenvolvimento da Criança. Este documento pertence ao Manual de Processos-chave Creche. O manual referido apresenta alguns elementos que permitem a implementação de um sistema de gestão de qualidade, em contexto de creche.

O Perfil de Desenvolvimento individual permite identificar as competências da criança relativamente a diferentes áreas do desenvolvimento (identificadas por temas). Importa acrescentar que o perfil divide-se segundo três períodos de desenvolvimento da criança. O quadro das competências motoras do grupo de creche, utilizado na investigação, foca-se em dois temas (as competências motoras encontram-se organizadas pelos temas, em conformidade com o Perfil de Desenvolvimento da Criança), nomeadamente Motricidade Global e Capacidades Motoras Finas, tendo sido utilizado o Perfil de desenvolvimento individual dos 18 aos 35 meses.

As competências motoras das crianças do grupo de jardim de infância foram averiguadas com base nas Metas de Aprendizagem apresentadas pelo Ministério da

Educação em 2010. Este documento resultou de um projeto desenvolvido pelo Ministério da Educação, o qual se inseria na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional, abrangendo a educação pré-escolar, básica e secundária.

As Metas de Aprendizagem, direcionadas para a educação pré-escolar ainda que não se tratem de um documento normativo oficial, foram realizadas com base nas orientações curriculares para a educação pré-escolar. Este documento de apoio, que visa facilitar a continuidade entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo, encontra-se organizado por áreas de conteúdo. Cada uma das áreas apresenta domínios e, estes últimos, subdomínios. Neste sentido, o quadro das competências motoras focou-se na área Expressão e Comunicação, mais especificamente:

a) no domínio da Expressão Motora – subdomínios deslocamentos e equilíbrios; perícias e manipulações e jogos;

b) no domínio da Expressão Dramática/Teatro: desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; desenvolvimento da criatividade; apropriação da linguagem elementar da expressão dramática;

c) no domínio da Expressão Musical: desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; desenvolvimento da criatividade;

d) no domínio da Dança: desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; desenvolvimento da criatividade; apropriação da linguagem elementar da dança.

O quadro de observação das competências motoras relativo ao grupo de creche foi preenchido com a educadora Vera no dia 2 de dezembro de 2013 (c.f. Apêndices 23-24, p.147-148). Todavia, durante o primeiro semestre, existiram alguns momentos que me permitiram observar, com mais detalhe e rigor, algumas das competências motoras. Alguns dos excertos das reflexões retratam essas mesmas observações. O preenchimento do quadro das competências motoras, em contexto de creche, não foi novamente realizado, no segundo semestre, uma vez que a duração do período de estágio em contexto de creche (cerca de seis semanas) não justificaria alterações relevantes ao nível destas mesmas competências motoras.

O preenchimento do quadro das competências motoras das crianças do grupo de jardim de infância foi realizado no início do mês de dezembro. Para que fossem averiguadas as competências motoras das crianças do grupo de jardim de infância foi realizada uma proposta de expressão motora específica para esse fim, no dia 28

novembro que foi filmada. Neste sentido para o preenchimento do quadro das competências motoras do grupo de jardim de infância foram utilizadas alguns dos registos presentes nas reflexões, bem como o recurso audiovisual relativo a essa proposta de expressão motora. Relativamente ao contexto de jardim de infância, importa referir que no segundo semestre foram avaliadas novamente algumas competências motoras, sendo também avaliadas, uma segunda vez, as competências motoras que poderiam ter sofrido alterações, ao longo da PES em contexto de jardim de infância. As competências motoras que não avaliadas, pela segunda vez, com este nível de precisão através de registo audiovisual, foram aqueles que, mediante as reflexões derivadas das observações e registos informais, se julgou não terem sofrido uma alteração relevante durante o período em decorreu a PES (c.f. Apêndices 25-30, p.149-154).

No capítulo 3 será realizada a análise das competências motoras para cada um dos grupos, de creche e de jardim de infância.

2.5.4. A escala de avaliação da qualidade Early Childhood Environment Rating Scale, subescala Movimento-jogo

O instrumento utilizado para analisar a qualidade do ambiente educativo intitula-se de escala ECERS-E, mais especificamente a subescala Movimento-jogo. Esta subescala foi elaborada recentemente (Archer & Siraj-Blatchford, 2014). Este documento, que permite avaliar a qualidade do ambiente educativo, toma como enfoque o movimento e o jogo e contempla três itens, nomeadamente:

- a) Item 1 – que avalia o Espaço e Recursos da instituição;
- b) Item 2 – que avalia Envolvimento do adulto no movimento com as crianças;
- c) Item 3 – que avalia o Planeamento do movimento/jogo a partir de observações das crianças e dos recursos.

A subescala movimento-jogo atribui um determinado valor, compreendido entre 1 e 7, e um nível a cada um dos três itens (c.f. Apêndices 31-33, p. 155-157).

O ambiente educativo foi avaliado com base no preenchimento da subescala movimento-jogo, juntamente com a educadora Paula, numa primeira reunião, e com a educadora Vera numa segunda reunião, na primeira semana de dezembro de 2013. Neste sentido foi possível avaliar o item 1 (Espaço e recursos), o item 2 (Envolvimento

do adulto no movimento com as crianças) e o item 3 (Planeamento do movimento/jogo a partir de observações das crianças e recursos). Os dados, para cada um dos itens, foram registados em texto.

A matriz da escala foi facultada pela orientadora da Universidade, no início do ano letivo, em inglês, tendo em conta que ainda não havia sido traduzida. A subescala foi traduzida em conjunto com uma colega do Curso, permitindo-me compreender como poderia melhorar o contexto onde decorrem as propostas de expressão motora, desde o espaço e recursos, ao envolvimento do educador, famílias e outros profissionais. A referida subescala permitiu-me também regular a minha intervenção no período da prática supervisionada em creche e jardim de infância.

No capítulo 3 será realizada a análise da subescala preenchida, onde se encontra justificada a atribuição dos níveis para cada um dos itens.

Capítulo 3 – Intervenção no contexto educativo

No decorrer dos dois semestres revelou-se possível desenvolver propostas que implicavam o domínio da expressão motora, sendo que as propostas desenvolvidas abrangeram para cada um dos grupos, de ambos os contextos, tendo também transcendido o contexto institucional, permitindo, por exemplo, a participação da comunidade. Segundo Neto (s/d), em conformidade com o referido no capítulo 1, revela-se determinante considerar a harmonização dos contextos familiar, escolar e comunidade, o que permite uma maior diversidade de oportunidades de experiências motoras e de jogo.

No presente capítulo partilharei de que forma regii a minha intervenção no contexto educativo onde desenvolvi a PES, elegendo alguns dos momentos que sucederam, nos primeiro e segundo semestres, em cada um dos grupos dos contextos de creche e jardim de infância.

3.1. Propostas de movimento-jogo no quotidiano das crianças

No decorrer dos semestres foram desenvolvidas, com cada um dos grupos propostas do âmbito da expressão motora. As propostas de movimento-jogo revelaram-se diversificadas, podendo acontecer em diferentes períodos do dia, sendo respeitadas as rotinas semanais e diárias dos dois contextos.

A realização das notas de campo diárias revelou-se importante no âmbito do planeamento das propostas, tendo em conta que com base nestes mesmos registos identifiquei as preferências e interesses das crianças de ambos os grupos. Segundo Neto (1995), em consonância com o referido no capítulo 1, as capacidades motoras das crianças são submetidas a uma transformação progressiva. Para que as crianças

desenvolvam as suas capacidades motoras devem poder usufruir de propostas pedagogicamente orientadas que as possam potenciar. No âmbito da minha intervenção tomei este aspeto em consideração, recorrendo ao espaços físicos da instituição (salas de creche e de jardim de infância; espaço exterior) e recursos materiais para assegurar a concretização de diversas propostas que se revelassem influentes a nível motor.

As propostas de movimento-jogo, em ambos os grupos, nem sempre implicavam o mesmo número de participantes. À semelhança do que era desenvolvido pelas educadoras, procurei assegurar momentos de movimento-jogo que implicassem a colaboração do grupo todo, de pequeno grupo e individual.

De seguida partilharei o quadro que reflete algumas das propostas desenvolvidas com o grupo de creche nos dois semestres. As propostas concretizadas encontram-se organizadas e distribuídas por cinco categoriais de atividade que, numa perspetiva integradora e de continuidade, foram organizadas tendo como referência as designações das categorias utilizadas no instrumento de observação das competências motoras das crianças em creche e jardim de infância. Apenas se acrescentou uma categoria “percursos em diferentes locais” de forma a se atender a um dos objetivos deste trabalho. Importa acrescentar que esta mesma matriz foi utilizada em contexto de creche e de jardim de infância, tendo também as propostas sido submetidas à mesma distribuição/organização.

Quadro 1 – Categorização das propostas desenvolvidas em creche

	Perícias e Manipulações	Deslocamentos e equilíbrios	Jogos	Linguagem corporal: expressão-comunicação	Percursos em diferentes locais
1º SEMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração de peças de vestuário - Exploração de frutos - Confeção de biscoitos - Exploração de garrafas de água - Pintura com esponjas - Recorte - Exploração de peças de encaixe 	<ul style="list-style-type: none"> - Vamos ajudar o pai Natal (percurso) 	<ul style="list-style-type: none"> - O São Martinho Manda (ações motoras) 		
2º SEMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração de peças de vestuário - Exploração de farinha e objetos - Exploração de embalagens de cartão - Exploração de pneus - Exploração de canetas/rolhas - Realização de grafismos 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de percursos - Exploração de sapatos - Saída à G.N.R (equitação) 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo de expressão corporal - Exploração de caixas - Jogo da apanhada - Jogo das cores - Jogo do puxa-rabos 	<ul style="list-style-type: none"> - Dança com a mãe do F. - Exploração de balões - Exploração de fitas e serpentinas - Exploração de pompons - Baile de máscaras - Exploração de fitas de tecido - Exploração de instrumentos musicais - Realização de jogos de expressão corporal com o visitante (músico Gustavo Nogueira) - Sessão de expressão musical com todos os grupos da instituição 	<ul style="list-style-type: none"> - Percurso até ao parque e período livre no parque - Saída à Quinta do Pomarinho - Desfile de carnaval

No decorrer do primeiro semestre foram planificadas algumas propostas que implicaram a manipulação de diferentes recursos – tendo sido explorada a competência motora segura objetos com uma mão e manipula-os com a outra – as quais nas diversas áreas de aprendizagem da sala. As propostas mencionadas, incluídas de Perícias e Manipulações, consistiram: exploração de peças de vestuário, exploração de frutos, confeção de biscoitos, exploração de garrafas de água, pintura com esponjas, recorte e exploração de peças de encaixe. No decorrer do segundo semestre o grupo de creche desenvolveu também propostas deste mesmo bloco, nomeadamente: exploração de peças de vestuário; exploração de farinha e objetos; exploração de embalagens de cartão; exploração de pneus; exploração de canetas/rolhas; realização de grafismos.

No âmbito do primeiro semestre foi realizado um percurso, intitulado de Vamos ajudar o pai Natal (c.f. Apêndice 2, p.133). Esta proposta encontrava-se incluída na categoria Deslocamentos e equilíbrios. No âmbito do segundo semestre foram também concretizadas propostas inseridas na referida categoria, nomeadamente, a realização de percursos (c.f. Apêndice 4, p.134). A habilidade motora – equilíbrio – foi também explorada, tendo sido executadas propostas deste mesmo bloco como, exploração de sapatos (c.f. Apêndice 5, p.134) e equitação, esta última no âmbito de uma saída que consistiu na visita das instalações da G.N.R.

Importa ressaltar que foi também planificada uma proposta, nomeadamente, O São Martinho Manda (c.f. Apêndice 1, p.133) que, encontrando-se incluída na de Jogos, implicou a utilização de competências de expressão e comunicação corporal, tendo em conta o tipo de ação motora executada. A realização de propostas pertencentes a esta categoria Jogos teve maior enfoque no segundo semestre, tendo sido desenvolvidos jogos como jogo de expressão corporal; jogo das cores; jogo puxa-rabos (c.f. Apêndice 6, p.135). Para além do referido também a proposta exploração de caixas, desta mesma categoria, se constituiu um momento de jogo simbólico.

As propostas do âmbito da categoria Linguagem corporal: Expressão-Comunicação foram desenvolvidas no segundo semestre, de entre as quais: dança com a mãe do F.; exploração de balões; exploração de fitas e serpentinas; exploração de pompons (c.f. Apêndice 3, p.133); baile de máscaras; exploração de fitas de tecido; exploração de instrumentos musicais; realização de jogos de expressão corporal com o visitante (músico Gustavo Nogueira); sessão de expressão musical com todos os grupos da instituição.

Finalizando, relativamente à categoria Percursos em Diferentes Locais, importa referir que no decorrer do segundo semestre, três propostas – percurso até ao parque e período livre no parque; saída à Quinta do Pomarinho; desfile de carnaval – que implicaram a concretização de trajectos em diferentes espaços que potenciaram momentos de movimento-jogo, em circunstância não dirigida.

De salientar que esta sistematização foi realizada com o intuito de facilitar o trabalho de planeamento tendo em conta os objetivos pedagógicos principais que se pretendiam com essa atividade. Contudo, praticamente todas as atividades realizadas desenvolviam competências de outras categorias de atividades. Por exemplo, a

“exploração de balões” embora fosse pensada de forma a permitir vivências corporais tinha também como intencionalidade estimular as crianças a explorar os balões através do manusear do recurso com as mãos (sendo executadas ações motoras como o lançar e o receber) e com os pés (pontapear) revelou-se uma atividade fundamental para o desenvolvimento de capacidades perceptivo-motoras que podem ser incluídas na categoria de atividades de perícias e manipulações.

De seguida partilharei a tabela que reflete algumas das propostas desenvolvidas com o grupo de jardim de infância nos dois semestres.

Quadro 2 – Categorização das propostas de movimento jogo desenvolvidas em JI

	Perícias e Manipulações	Deslocamentos e equilíbrios	Jogos	Linguagem Corporal: expressão-comunicação	Percursos em diferentes locais
1º SEMESTRE	- Lançamento e receção da bola	- Realização de um percurso	- Jogo Fugir do lobo (corrida)	- Momento de expressão corporal	
2º SEMESTRE	- Exploração de bolas - Exploração de arcos - Caça ao tesouro (lançar e receber bola) - Exploração do novelo (lançar e receber) - Exploração de bolas (lançar e receber)	- Exploração de triciclos - Caça ao tesouro (corrida e equilíbrio) - Utilização de insufláveis - Corrida de estafeta - Realização de percurso - Exploração de viaturas (G.A.R.E) - Exploração de bicicletas - Realização de percurso com bicicletas	- Jogo das cadeiras - Jogo “Mamã Dá Licença” - Jogo do “Lencinho da Botica” - Jogo “O camaleão” - Jogo “Polícias e Ladrões” - Jogo “Coelho da toca” (equilíbrio e corrida) - Jogo “Puxa-rabos” - Jogo “Ka Fao Khai” - Jogo “Mãe Galinha” - Jogo do Macaquinho do Chinês - Jogo “Toca e foge” - Jogo de retorno à calma com bola - Jogo “Guardião e ladrão do tesouro” - Jogo da corrente (caça ao tesouro) - Jogo “Vamos apanhar Mantimentos”	- Sessões de relaxamento - Observação do espetáculo de dança sevilhana - Dança e ações motoras ao som de melodias - Momento de expressão mediante gestos e ações motoras - Dança Malhão-Malhão	- Saídas à Quinta do Pomarinho - Passeio pelo bairro - Passeio com o grupo de berçário - Trajeto de ida ao continente

No decorrer do primeiro semestre foi planificada uma proposta, enquadrada na categoria de Perícias e Manipulações, que implicou a manipulação de bolas, nomeadamente: lançamento e receção da bola.

No decorrer do segundo semestre o grupo de jardim de infância desenvolveu outras propostas deste mesmo bloco, nomeadamente: exploração de bolas; exploração de arcos; caça ao tesouro (lançar e receber bola) (c.f. Apêndice 10,p.138); exploração do novelo (lançar e receber); exploração de bolas (lançar e receber).

No âmbito do primeiro semestre foi concretizado um percurso. Esta proposta encontrava-se incluída na categoria denominada de Deslocamentos e Equilíbrios. No segundo semestre foram também asseguradas propostas alusivas ao referido bloco, nomeadamente: exploração de triciclos; caça ao tesouro (corrida e equilíbrio); utilização de insufláveis; corrida de estafeta (c.f. Apêndice 9, p.137); realização de percurso; exploração de viaturas (G.A.R.E); exploração de bicicletas e realização de percurso com bicicletas (c.f Apêndice 18, p. 143).

Importa ressaltar que foi também planificada uma proposta, nomeadamente Fugir do lobo (c.f. Apêndice 7,p.136), que, encontrava-se incluída na categoria Jogos. A realização de propostas pertencentes a esta categoria teve maior enfoque no segundo semestre, tendo sido desenvolvidos os seguintes jogos: jogo das cadeiras; jogo “Mãe dá Licença”; jogo do “Lencinho da Botica”; jogo “O camaleão”; jogo “Polícias e Ladrões”; jogo “Coelho da toca” (equilíbrio e corrida); jogo “Puxa-rabos”; jogo “Ka Fao Khai” (c.f. Apêndice 8,p.136); jogo “Mãe Galinha” (c.f. Apêndice 9,p.137); jogo do Macaquinho do Chinês; jogo “Toca e foge”; jogo de retorno à calma com bola; jogo “Guardião e ladrão do tesouro”; jogo da corrente (caça ao tesouro) (c.f. Apêndice 10,p.138); jogo “Vamos apanhar Mantimentos” (c.f. Apêndice 11,p.138).

As propostas no âmbito da categoria de Linguagem Corporal: expressão-comunicação foram desenvolvidas, no primeiro semestre, no momento de expressão corporal. No semestre posterior foram algumas propostas deste mesmo bloco entre as quais: sessões de relaxamento; observação do espetáculo de dança sevilhana; dança e ações motoras ao som de melodias; momento de expressão mediante gestos e ações motoras; dança Malhão- Malhão.

Finalizando, relativamente à categoria Percursos em Diferentes Locais, importa referir que no decorrer do segundo semestre foram concretizadas propostas que implicaram percursos e momentos de movimento-jogo, nomeadamente: saídas à Quinta

do Pomarinho; passeio pelo bairro; passeio com o grupo de berçário; trajeto de ida ao continente.

No âmbito da PES, as propostas desenvolvidas com as crianças dos contextos de creche e jardim de infância pressupunham a compreensão das atividades que se revelavam adequadas à faixa etária das crianças e à respetiva fase de desenvolvimento motor em que se encontravam.

Neste âmbito, com os/as meninos/as dos dois grupos foram desenvolvidas atividades lúdico-motoras que apelaram a uma particular atenção da minha parte. Nos recreios e nos momentos nas áreas de movimento e jogo espontâneo, com cada um dos grupos, adotei uma postura atenta, no sentido de constatar os interesses das crianças, bem como contemplar uma vasta diversidade de recursos que se revelassem adequados perante propostas de movimento e de jogo. Este aspeto classifica, por exemplo, a diversidade de materiais utilizados. De seguida partilharei um breve excerto de uma reflexão em contexto de creche, que visa complementar o referido:

“(...) A utilização de diversos recursos materiais, neste tipo de propostas – desde caixas, a arcos, bolas, balões, fatos (por exemplo, de animais), peças de vestuário – permita a exploração autónoma de ações motoras e consequentemente do próprio corpo. As tarefas não definidas revelam-se adequadas nestas faixas etárias, uma vez que implicam momentos livres em que as crianças descobrem as diversas formas de se expressarem corporalmente e de se movimentarem (...) importa referir que o educador deve intervir incentivando as crianças a participar e colaborar, certificando-se que todas as questões de segurança são reunidas.” (Relatório individual I da PES em contexto de creche, de 10 a 14 de fevereiro).

Com esta postura procurava também despertar o interesse das crianças perante outros materiais e, consequentemente, as suas diferentes utilidades. Por outro lado, num olhar atento perante a categorização das atividades lúdico-motoras desenvolvidas, com ambos os grupos de crianças, pude constatar que as propostas concretizadas abrangeram as diferentes categorias, sendo privilegiada a variedade, o que me permitiu constatar que

as oportunidades de movimento e de jogo se assumiram como diferenciadas. O excerto que apresento de seguida, relativo à proposta exploração de bicicletas, complementa o referido, espelhando de que forma integrei momentos livres e momentos dirigidos numa mesma proposta:

“(...) considerando que as crianças não trazem as bicicletas com bastante regularidade, revela-se importante que a utilização deste recurso decorra num período moderado, para que os/as meninos/as possam desfrutar do momento. Neste âmbito o momento que implicou a exploração livre das bicicletas e a realização do percurso (...) implicaram uma duração moderada. Por outro lado, também a diversidade de ambos os momentos se destacou, não só porque uma das propostas se revelou livre e não dirigida, num primeiro momento, ao passo que num segundo momento, uma outra, se assumiu como dirigida. Nos momentos livres de exploração, as questões climatéricas foram também colmatadas(...). No final da tarde, quando sucedeu o percurso, as crianças manifestaram-se curiosas perante o que lhes apresentava. Revelou-se adequado e interessante que lhes diversificasse o tipo de exploração das bicicletas (...)”(Relatório individual VIII da PES em contexto de JI, de 19 a 23 de maio)

Considerando que o desenvolvimento motor, para que possa ser potenciado, pressupõe diversidade dos momentos lúdico-motores, procurei, na minha intervenção, contemplar um planeamento que fosse de encontro ao referido, com ambos os grupos de crianças de diferentes faixas etárias.

Importa acrescentar que o recurso à sistematização das atividades lúdico-motoras desenvolvidas se assumiu como relevante, quer ao nível da compreensão dos objetivos pedagógicos das propostas, quer da sua organização por categorias. A matriz utilizada (quadros 1 e 2) permitiu-me compreender o que foi desenvolvido nos dois contextos, de creche e jardim de infância, bem como organizar e categorizar as propostas desenvolvidas ao longo da PES com ambos os grupos. Através dessa mesma matriz, pude concluir que algumas das atividades lúdico-motoras desenvolveram competências de mais do que uma categoria (como o exemplo mencionado, a exploração de balões). Clarificando, as propostas concretizadas não foram estanques, tendo em conta que não se restringiram a uma categoria.

No âmbito da PES, as atividades lúdico motoras integravam, na sua maioria, diferentes áreas curriculares, o que refletia a transversalidade destes mesmos momentos. O excerto que se segue clarifica o referindo, constituindo-se um exemplo, onde uma mesma proposta (exploração de bicicletas) contempla diferentes áreas curriculares:

“(...) A utilização de sinais e a sua compreensão implicou que o todo recordasse os conhecimentos já adquiridos relativamente aos sinais. De fato, a interpretação dos símbolos revelou-se interessante de observar e constatar. A orientação das crianças no espaço e o cumprimento da sinalização assumiu também particular destaque, sendo que os/as meninos/as não manifestaram vontade em findar o momento. A interdisciplinaridade assumiu particular destaque neste período da tarde, considerando que a proposta implicou diferentes temáticas e abordagens. Importa também referir que algumas das crianças do grupo de creche colaboraram também, tentando cumprir a sinalização ainda que com dificuldade.” (Relatório individual VIII da PES em contexto de JI, de 19 a 23 de maio).

Na sua maioria, a área de formação pessoal e social, das OCEPE, encontrava-se sempre presente. Considerando que se trata de uma área transversal, e salientando a relevância da educação de infância ao nível da formação dos/as meninos/as enquanto cidadãos aptos a viver em sociedade, e, portanto a solucionar problemas da vida (OCEPE, 1997), pude constatar que as propostas de movimento e de jogo se assumiram relevantes neste sentido. A diversidade das atividades lúdicos motoras contribuíram para a formação de cidadãos autónomos, conscientes, livres e solidários para com o outro, por se tratarem de oportunidades estimulantes, neste sentido. De seguida, partilharei um breve excerto que permite compreender de que forma prevaleceu a solidariedade entre as crianças no âmbito de uma proposta (exploração de bicicletas):

“Por vezes, os espaços onde se encontram as habitações não dispõem de áreas que potenciam e permitam a utilização de bicicletas. Nestas circunstâncias, o educador pode refletir acerca desta questão ponderando e questionando de que forma pode também colmatar estas situações, caso existam. Na circunstância de nem todas as crianças possuírem bicicletas podem prevalecer alternativas, como os colegas emprestarem outros recursos que possuam – o que sucedeu com a M. – ou, em outra situação, serem utilizados outros recursos disponíveis na

instituição.” (Relatório individual VIII da PES em contexto de JI, de 19 a 23 de maio)

Finalizando, gradualmente, fui também eu desenvolvendo a minha intervenção no sentido da ação educativa, ou seja, com o avanço do tempo em contexto de intervenção passei a ser mais perspicaz nos momentos de movimento e de jogo, no que toca à organização do espaço, dos recursos e, inclusivamente à gestão do tempo implicada nas diferentes propostas.

3.2. Os momentos de movimento e jogo espontâneos no espaço exterior e nas áreas de aprendizagem da sala

No decorrer de ambos os semestres, considerando a rotina diária de cada um dos grupos, procedi ao registo (notas de campo) dos momentos entre os/as meninos/as nas diferentes áreas de aprendizagem da sala e, inclusivamente, no espaço exterior. As referidas situações implicavam a interação entre as crianças, e, inclusive, a utilização de recursos materiais e do corpo enquanto meio de expressão e comunicação.

A realização das notas de campo com o grupo de creche permitiu-me compreender de que forma decorriam as interações entre as crianças – como se relacionam os/as meninos/as entre si – nestas circunstâncias, nos momentos livres nas áreas de aprendizagem – e no espaço exterior e quando concretizadas propostas, como jogos. Em conformidade com o que sucedeu com o grupo de creche, também os registos das observações (notas de campo) alusivas ao grupo de jardim de infância permitiram-me analisar de que forma decorriam as interações entre as crianças – como se relacionam os/as meninos/as entre si – nestas circunstâncias, nos momentos livres nas áreas de aprendizagem – e no espaço exterior e quando concretizadas propostas.

Os momentos espontâneos implicavam, geralmente, o cruzamento de diferentes áreas curriculares, se por um lado as crianças interagiam entre si, explorando a linguagem oral, por outro experimentavam a partilha de recursos e inclusivamente a dramatização de diferentes personagens, ou a realização de pequenas ações do seu quotidiano. Nestes momentos, as crianças lideravam as suas brincadeiras interagindo, em muitas das circunstâncias com os colegas através de ações e do próprio diálogo, este último no caso das crianças que conseguiam falar.

De acordo com o Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto), o/a educador/a deve promover “de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular”. Os momentos denominados como espontâneos permitem a interligação das áreas de conteúdo referenciadas nas OCEPE. Neste âmbito revela-se possível assegurar a transversalidade, sendo possível a integração e articulação dos diferentes domínios. De seguida analisarei alguns exemplos destas situações nos contextos de creche e de jardim de infância.

No primeiro semestre, com o grupo de creche revelou-se possível observar os momentos espontâneos, em que as crianças exploravam livremente os espaços e recursos. Em paralelo, as crianças podiam, por um lado, interagir entre si, ou por outro lado, imitar as ações dos colegas. No segundo semestre, o registo das observações das crianças que integravam o grupo de creche, permitiu-me constatar a regularidade com que sucediam os momentos espontâneos nas áreas de aprendizagem da sala (c.f. Apêndice 12,p.139); no espaço exterior (c.f. Apêndice 13,p.139) e em contextos exteriores à instituição. As crianças utilizavam, com bastante regularidade, as áreas da casinha e da garagem em diferentes períodos da rotina diária, e, portanto, ao longo de todo o dia. Estes espaços da sala potenciavam a utilização do corpo enquanto meio de expressão e comunicação, bem como a interação com o outro.

Ao longo do primeiro e segundo semestre, os/as meninos/as do grupo de jardim de infância utilizavam com bastante regularidade, as áreas da casinha, dos fantoches e da garagem, em diferentes períodos da rotina diária, e, portanto, ao longo de todo o dia. Por sua vez, para além das áreas de aprendizagem, importa referir que o espaço exterior era também utilizado com bastante regularidade, espaço onde decorriam diversos momentos espontâneos, mais do que uma vez no dia (c.f. Apêndice 14,p.140).

Os recursos disponíveis não condicionavam as explorações/brincadeiras das crianças, pelo contrário, permitiam grande diversidade de explorações/brincadeiras, o que se justificava pela diversidade dos materiais existentes que, podiam, por outro lado estimular as crianças a recriar brincadeiras que resultassem do que observam no seu quotidiano (c.f. Apêndice 15,p141), ou outras que emergiam da sua criatividade e imaginação.

Relativamente às áreas de aprendizagem, pude constatar que estes espaços potenciaram uso do corpo enquanto meio de expressão e comunicação, bem como a interação entre as crianças, o que implicava socialização, cooperação e inter-ajuda. As brincadeiras das crianças incluíam o jogo simbólico. Importa ainda ressaltar os benefícios destas mesmas interações, quer a nível social, com os colegas, quer do ponto de vista individual, da criança:

“A possibilidade de comunicar com o outro, perante uma interação que não se limita, exclusivamente, ao diálogo, mas também à utilização do corpo e dos recursos permite às crianças explorarem mais além, compreendendo-se a si, e ao outro, segundo um outro panorama e abrangência. Este aspeto permite que os/as meninos/as consigam explorar outras formas de comunicar e interagir com o outro.” (Relatório individual II da PES em JI, de 31 de março a 4 de abril)

Estes momentos espontâneos, que resultavam da iniciativa dos/as meninos/as eram observados quando as crianças simulavam determinadas situações do quotidiano, que implicavam a imitação de sujeitos, de ações, ou vivências, como podemos verificar no excerto que se segue:

“(...) o momento na área da garagem apelou à minha reflexão. A iniciativa da Maria, em desenvolver, uma exploração que retratava a história do Capuchinho Vermelho assumiu particular destaque. Na sua participação, a Maria revelou compreender a história, a qual retratou no contexto da brincadeira. (...). Se por um lado a Maria aplicou, recordando, os seus conhecimentos face à história, por outro, também as outras crianças puderam compreender e recordar alguns dos momentos desta mesma história, de uma outra forma que não implicasse a leitura da história, mas sim a exploração da mesma segundo um contexto de brincadeira

que potenciou o jogo simbólico. A exploração revelou-se de tal forma relevante que permitiu a realização de construções, alusivas à história.” Relatório individual II da PES em JI, de 31 de março a 4 de abril)

No decorrer da PES, as observações destes mesmos momentos, os registos dos mesmos e posterior reflexão, apealaram ao meu questionamento, neste sentido. Considerando as potencialidades destas explorações em contexto espontâneo, procurei compreender de que forma deve o/a docente fomentar momentos de movimento e jogo espontâneos. De seguida partilharei o breve excerto que espelha o mencionado:

“(…)como poderá o educador intervir nestas circunstâncias?. Partindo deste pressuposto, a intervenção do profissional poderá passar por disponibilizar espaços que permitam este tipo de explorações, que não se limitem exclusivamente a estas áreas pedagógicas, os espaços exteriores podem, por exemplo, ser uma possibilidade. Por outro lado poderá também existir o enriquecimento dos locais, que permitam estas interações, com recursos que potenciem e incentivem as crianças a explorar outros contextos de brincadeiras. A leitura de histórias, de situações, ou, inclusivamente, a apresentação de sugestões podem também contribuir e intervir para este efeito.” (Relatório individual II da PES em JI, de 31 de março a 4 de abril)

Conforme o referido pude constatar também, nestes momentos espontâneos, a interdisciplinaridade e a inclusão das diferentes áreas curriculares, numa mesma exploração/brincadeira de cariz espontâneo.

Desta forma, no âmbito da minha análise reflexiva em contexto de PES averigui as potencialidades das áreas de aprendizagem onde prevalece o jogo e movimento espontâneos. De seguida partilharei um breve excerto que espelha o que mencionei:

“A exploração das áreas pedagógicas da sala que fomentam a utilização do corpo enquanto meio de expressão e comunicação do corpo, bem como a utilização dos recursos existentes nestes mesmos espaços assumem, no desenvolvimento das crianças e aprendizagens, particular relevância. Neste tipo de contextos livres, que partem da iniciativa dos/as meninos/as é disponibilizada a possibilidade das crianças imaginarem, criarem e recriarem situações reais do

quotidiano, ou por outro lado, situações fictícias com traços comuns à realidade. O conhecimento acerca do mundo pode partir, em parte, destas mesmas circunstâncias, como a referenciada.” (Relatório individual II da PES em JI, de 31 de março a 4 de abril)

Por outro lado, e resultante das observações ao longo da PES, pude constatar que na área da garagem/construções podiam decorrer momentos que implicavam o jogo simbólico, ou por outro lado, podiam ser realizadas diversas construções, onde eram utilizados os recursos existentes. Nestes momentos, as crianças expunham também as suas ideias através das explorações que desenvolviam, encontrando soluções para superar os desafios com que se deparavam, como por exemplo sucedia nas áreas da garagem, quando os/as meninos/as tentavam realizar uma construção em que conseguissem caber no seu interior. Este tipo de explorações foi observada com bastante regularidade, nos momentos livres nas áreas de aprendizagem da sala.

Em paralelo com as áreas de aprendizagem, onde sucedem os momentos espontâneos, importa também destacar o espaço exterior.

Segundo o Ministério da Educação (1997), o espaço exterior “é igualmente um espaço educativo (p.38)”, o que se justifica pelas “potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer (p.39)”. Considerando que a instituição possui espaço exterior, e ressaltando a relevância atribuída por Neto (2001), ao brincar e jogar de uma forma espontânea e informal, importa referenciar alguns dos momentos no âmbito da minha intervenção que implicaram a utilização do espaço e materiais exteriores de uma forma livre e espontânea, prevalecendo também a interação entre as crianças.

No âmbito da PES averigui a potencialidade destes momentos espontâneos, no espaço exterior, como se pode verificar no excerto que se segue:

“(…) No espaço exterior, existiam disponíveis dois recursos que foram utilizados como tambores. O som produzido permitiu que as crianças pudessem explorar o corpo, através da dança. Alguns dos/as meninos/as do grupo participaram. Este momento foi livre, cada menino/a explorou os movimentos do corpo autonomamente. Importa referir que os dois recursos – tambores – foram permutando entre os participantes. A utilização dos dois tambores atribui à exploração do corpo um cariz lúdico, tornando o momento atrativo para os meninos/as. Por outro lado, uma vez que a iniciativa partiu das crianças foi

possível que os participantes compreendessem como iria decorrer todo o momento no espaço exterior, uma vez que eram eles quem o dinamizavam.”
(Relatório individual VI da PES em creche, 27 de outubro).

Nos momentos no espaço exterior, o recreio, por volta das 10h40, abrangia apenas o grupo de creche, ao passo que pelas 11h30 abrangia o grupo de jardim de infância. Por norma, dependendo das condições climatéricas, as crianças permaneciam no espaço exterior, explorando o espaço autonomamente - utilizando como recursos os materiais existentes no exterior.

Importa acrescentar que o espaço exterior era também utilizado para assegurar propostas, tendo em conta as condições que oferecia. Nesta última circunstância eram realizadas propostas que iam de encontro aos interesses de ambos os grupos do contexto de creche e de jardim de infância.

3.3. As sessões de relaxamento no grupo de jardim de infância:

O grupo de jardim de infância usufruiu de seis sessões de relaxamento inseridas num projeto internacional, denominado Projeto MISA (MISA Programme). O referido programa foi fundado em 2000, na Suécia por Mia Elmsater e no Canadá por Sylvie HÉTU. O programa, destinado a crianças de faixas etárias compreendidas entre os 4 e os 12 anos, tinha como objetivo a rotina de massagens, onde as crianças executavam o plano entre si – massagens nas costas, nas mãos, nos braços, e na cabeça – sob a orientação de um instrutor.

As sessões, que apresentavam uma duração aproximada de 30 a 40 minutos e que sucediam uma vez na semana, decorriam na sala e implicavam a participação da instrutora Vera. No âmbito das sessões todo o grupo participava em simultâneo, sendo que as crianças colaboravam a pares (c.f. Apêndice 16,p141). Importa acrescentar que as sessões sucederam nos meses de abril e maio. Estas mesmas sessões fomentaram

aprendizagens de movimentos motoras, a atenção interiorizada sobre o próprio corpo, as sensações, os movimentos e a tonicidade muscular, aspetos fundamentais para o desenvolvimento do esquema corporal. Sendo uma atividade a pares implicava também a cooperação e inter-ajuda entre as crianças, o que pudemos constatar no seguinte excerto:

“Por outro lado este tipo de iniciativas, quando aceites e promovidas, poderão também revelar-se vantajosas noutras questões, onde a área de formação pessoal e social assume particular destaque. Segundo a dimensão social, existe a possibilidade das crianças aprenderem a respeitar o outro, compreendendo em que circunstância devem assegurar a massagem, por forma a que se revele adequada ao colega que a recebe. A integridade física do outro é, portanto, respeitada.(...)” (Relatório individual II da PES em JI de 31 de março a 4 de abril).

Neste sentido, conforme o referido no capítulo 1, revelava-se importante que o docente diversifique as vivências das crianças, para que o entusiasmo e a capacidade de aprendizagem dos/as meninos/as se mantenham. As sessões de relaxamento constituíram-se um momento em grande grupo, onde as crianças tiveram oportunidade de experienciar possibilidades de movimento diversas, que consequentemente potenciaram aprendizagens. Estas mesmas sessões tiveram também influência segundo os pontos de vista social e individual, ou seja:

“(...) Uma vez que as sessões decorrem em grupo, existe também a possibilidade de explorar o sentimento de pertença a um grupo que desenvolve uma mesma proposta, com um mesmo sentido. As crianças podem, desta forma, observar-se, reciprocamente. Segundo a dimensão individual, a auto-estima e aceitação do eu pode ser explorada, na eventualidade destas propostas assumirem continuidade.” (Relatório individual II da PES em JI de 31 de março a 4 de abril).

De facto, as sessões de relaxamento apelaram à tomada de consciência individual, ou seja, prevaleceu o esforço e tentativa, dos/as meninos/as, em executar os movimentos motores corretamente, o permitiu aos/às meninos/as compreenderem o seu estado emocional, averiguando desta forma como se sentiam.

Em suma, estas mesmas sessões assumiram particular relevância, tendo em conta a sua potencialidade, segundo o ponto de vista motor, e consequentemente, a possibilidade de partilhar com o grupo uma outra forma de tranquilizar e acalmar, o que, futuramente, poderá permitir a estas mesmas crianças adotar um comportamento autónomo, no sentido de moldarem o seu estado emocional num dado momento mais agitado, por exemplo. De seguida apresentarei o excerto que complementa o referido:

“(...)A possibilidade explorar movimentos que provoquem o relaxamento, permite que as crianças, usufruindo da massagem, experimentem uma outra forma de se acalmar e tranquilizar. Em muitas circunstâncias, quando os/as meninos/as se encontram mais agitados/as, os momentos livres em outros espaços, como o espaço exterior, podem atuar de uma forma positiva e eficaz. Todavia para que as estratégias e/ou propostas se revelem adequadas revela-se determinante tentar compreender o porquê do comportamento do grupo. Considerando este aspeto, o educador deve procurar diversificar o tipo de estratégias que adota, procurando considerar e aplicar as que se revelem mais adequadas em cada situação particular. A sessão de relaxamento foi, portanto, de encontro a esta mesma questão, permitindo às crianças uma outra forma de poderem relaxar e tranquilizar.” (Relatório individual II da PES de 31 de março a 4 de abril).

Em suma, cabe ao educador assegurar oportunidades que se revelem significativas e adequadas ao grupo, o que foi possível de constatar com as sessões de relaxamento. Estes momentos atuaram, e para além do referido, enquanto estratégia pedagógica e intencionalizada.

3.4. Sensibilização das famílias face à relevância da expressão motora e prática de atividade física no desenvolvimento da criança

As famílias de ambos os contextos colaboram ativamente de uma forma direta – quando se encontravam presentes – ou indiretamente – quando participaram e não se encontram presentes. De acordo com as OCEPE “os pais ou encarregados de educação são os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores” (Ministério da Educação, 2007, p.23). Neste sentido revelava-se importante assegurar a articulação entre as famílias e as instituições.

No decorrer da PES procurei estabelecer relação com as famílias. Nos períodos de acolhimento estabeleci diálogo com os familiares das crianças, por forma a conhecer melhor as famílias e as crianças. Por outro lado, a participação das famílias nas propostas de movimento e jogo confirmou-se, apelando à minha reflexão em contexto de PES. De seguida partilharei um breve excerto onde espelho o referido:

“(...) A presença dos familiares neste tipo de momentos permite proporcionar a este tipo de momentos maior significado e impacto, uma vez que também as suas figuras de vinculação mais próximas (familiares) se encontram presentes e colaboram. A presença regular das famílias nas instituições fortalece a ligação que o estabelecimento estabelece com os próprios familiares. Todo este clima de partilha, cumplicidade e cooperação assume-se como enriquecedor para a população que integra a instituição. Se por um lado as famílias acompanham todo o percurso das suas crianças e se sentem como elementos importantes na e para a instituição ao se congratularem desta forma, instituição e famílias cooperam para um mesmo fim, de uma forma muito mais rigorosa e dedicada”.
(Relatório individual III da PES de 24 a 28 de fevereiro).

No âmbito da PES, em contexto de creche e de jardim de infância, a participação indireta das famílias confirmava-se, quando, por exemplo, se revelava necessário apelar aos familiares que facultassem determinados recursos, o que podemos constatar no seguinte excerto:

“(...) uma vez que se tratam de um material particular da criança apresentam também uma identidade familiar que os/as meninos/as reconhecem e valorizam.

As crianças encontravam-se satisfeitas por puderem trazer um elemento importante para si. A participação das famílias, ainda que indireta, foi também potenciada neste âmbito, sendo a proposta bem aceite pelos familiares.”
(Relatório individual VIII da PES em contexto de JI, de 19 a 23 de maio)

Relativamente à minha intervenção, importa ainda ressaltar que, no segundo semestre, a interação com os familiares do grupo de creche foi também averiguada e potenciada mediante a divulgação de uma revista semanal, intitulada “A semana dos Patinhos”. O recurso apresentava uma estrutura de dois pontos, sendo o primeiro definido por Retrato da semana (o qual apresenta o reportório, com fotografias, de cada um dos dias da semana, bem como breves comentários, alusivos às imagens), ao passo que o segundo se intitulava “Sabia que” (último capítulo da revista que continha o endereço eletrónico dois artigos científicos alusivos à infância, cujas as temáticas diversificavam semanalmente, encontrando-se também implicada a expressão motora, como tema de alguns dos artigos. O referido recurso era afixado num dos placards presentes na sala, à entrada, sendo a revista mudada ao longo do tempo, consoante as semanas.

No segundo semestre, a interação com os familiares do grupo de jardim de infância foi também averiguada e potenciada mediante a divulgação semanal de um artigo científico alusivo, exclusivamente, à temática da Expressão Motora na Infância. O documento era colocado no dossier do grupo de jardim de infância, onde eram registadas as entradas e saídas das crianças. As famílias podiam recolher o artigo sempre que pretendessem.

A realização de registos relativos aos momentos de movimento-jogo, de ambos os grupos, permitiu também estabelecer uma maior proximidade entre mim e as famílias. Estes mesmos registos eram afixados à entrada das respetivas salas de cada um dos grupos, contemplando fotografias desses mesmos momentos.

As famílias tiveram também oportunidade de usufruir de duas palestras agendadas, ambas relacionadas com o movimento jogo, as quais foram propostas com o intuito de abranger as familiares, esclarecendo os assuntos em questão. Ambas as palestras foram divulgadas mediante um cartaz que foi distribuído na instituição e em outros locais (c.f. Apêndice 38,p. 170). A primeira das palestras – intitulada Brincadeiras no exterior (c.f. Apêndice 39,p.171) – A importância do brincar na rua na

aprendizagem e no desenvolvimento do seu filho – sucedeu a 31 de março, implicando a participação da docente Ana Artur e da médica interna de pediatria Vera Almeida. A segunda palestra – intitulada Estilos de vida e saúde – Contributo do movimento-jogo no crescimento e desenvolvimento da criança – que contaria com a presença da Professora Clarinda Pomar, agendada para 15 de maio, não sucedeu por escassez de público.

A concretização de sessões de esclarecimento, como as referidas, potencia a relação entre as famílias e a comunidade – especialistas em determinadas áreas (saúde e educação) que abordam e esclarecem um determinado assunto – ainda que de uma forma mais direcionada, focada essencialmente, nas temáticas alusivas à infância, que é, de fato o que se pretende. Revela-se importante que as famílias tenham ao seu dispor informação e possibilidades, como as referidas, sem que se encontrem implicados constrangimentos associados a questões monetárias. Neste âmbito o contexto, as instituições, intervêm como mediadoras, potenciando e promovendo este tipo de iniciativas.

As famílias passaram também a usufruir de aulas de zumba (c.f. Apêndice 40, p.171), na instituição (cerca de uma vez por semana, inicialmente, passando depois a duas vezes por semana), o que se constituiu uma forma de sensibilizar os familiares perante a necessidade da prática de atividade física, o que poderá refletir-se no estilo de vida a proporcionar às suas crianças. Estas aulas iniciaram-se quando me encontrava em contexto de jardim de infância, todavia encontram-se abertas a todos os familiares das crianças da instituição e equipas educativas.

Finalizando e concluindo que as famílias e instituição se assumem como contextos sociais determinantes na educação da criança (Ministério da Educação, 1997), procurei, no âmbito da minha intervenção, assegurar a presença e participação dos familiares na vida institucional. Em suma, indo de encontro ao referido e segundo o averiguado no âmbito da PES, importa acrescentar que:

“De uma parceria de qualidade é possível constatar progressos positivos tanto nas crianças – ao nível do perfil de cada criança, das suas competências e necessidades – como da qualidade da própria instituição – ao facultar informação aos familiares importante para o desenvolvimento das crianças, entre outras questões. Por outro lado, também as próprias famílias se podem assumir

como recursos, quando, por exemplo, são recebidas as visitas dos familiares que de alguma forma trazem algo de novo e enriquecedor à instituição (...)” (Relatório individual III da PES de 24 a 28 de fevereiro).

3.5. Interação com a comunidade aliada ao movimento-jogo

Em ambos os contextos de creche e jardim de infância revelou-se possível concretizar propostas que implicaram a interação com a comunidade, as quais implicaram a realização de saídas de cada um dos grupos e a receção de visitas. Desta forma os momentos que implicavam movimento-jogo não se restringiram apenas ao espaço físico da instituição. De acordo com o referido no capítulo 1, as interações com a comunidade, e portanto com outros contextos, diversificam as vivências e experiências das crianças que implicam o movimento e jogo.

De seguida partilharei de que forma sucedeu a interação de ambos os contextos com a comunidade.

Quadro 3 – Interações dos contextos com a comunidade

Creche	Jardim de Infância
<p>Visita dos familiares dos meninos (28/02)</p> <p>Desfile de carnaval pelo bairro da casinha (28/02)</p> <p>Saída ao parque (07/03)</p> <p>Saída à Quinta do Pomarinho (14/03)</p> <p>Saída às instalações da G.N.R (20/03)</p> <p>Visita do músico Gustavo Nogueira (19/03)</p>	<p>Saída Quinta do Pomarinho (26/03)</p> <p>Saída pelo bairro e visita a loja de animais (11/03)</p> <p>Saída à Quinta do Pomarinho (23/04)</p> <p>Saída ao continente (30/04)</p> <p>Saída Instituição Externato Oratório de São José</p> <p>Visita de três dançarinos de sevilhanas (08/05)</p> <p>Passeio pelo bairro com grupo de berçário (12/05)</p> <p>Passeio por uma rua com as bicicletas (23/05)</p> <p>Ida à Quinta do Pomarinho (29/05)</p> <p>Visita do jogador de futebol Vítor Nunes (28/05)</p>

No segundo semestre o grupo de creche realizou saídas (deslocação ao parque, deslocação à Quinta do Pomarinho, deslocação à G.N.R (c.f. Apêndice 17, p142) a contextos exteriores à instituição que potenciaram momentos de movimento-jogo significativos para o grupo.

No segundo semestre o grupo de jardim de infância realizou saídas (deslocação à Quinta do Pomarinho, deslocação à G.A.R.E, deslocação ao Externato Oratório de São José, exploração das bicicletas no espaço exterior à instituição (c.f. Apêndice 18,p143), passeio com o grupo de berçário) a contextos exteriores à instituição que potenciaram momentos de movimento-jogo significativos para o grupo.

Nesse mesmo semestre foram também planificadas duas propostas, abertas aos grupos da instituição, que implicaram o contacto da comunidade exterior com a instituição, tendo sido recebidas as visitas de um grupo de bailarinos de sevilhanas (c.f. Apêndice 19,p144) (9 de maio) e de um jogador de futebol (28 de maio).

Segundo as OCEPE, “o processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação” (Ministério da

Educação, 1997, p.23). O contato com a comunidade, no âmbito das propostas e projetos, pretende que as crianças se familiarizem com o meio que as circunda, o que lhes permite conhecer e compreender a cultura do meio a que pertencem, ao nível dos hábitos, tradições e costumes. Por outro lado, estas interações permitem aos meninos/as observar a realidade, conforme se apresenta, o que inclui, e implica, que os/as meninos/as se familiarizem com as infraestruturas e com os contextos com que interagem. As aprendizagens da vida podem, portanto, ser promovidas através deste tipo de propostas.

Os momentos que potenciaram a interação com a comunidade, onde se encontrava implicado o movimento e o jogo, sucederam com maior enfoque e em ambos os contextos no segundo semestre. Ainda assim, importa ressaltar que as saídas ao exterior implicaram locais diferentes, o que, possibilitou às crianças diferentes possibilidades de movimento e de jogo. A potencialidade destes momentos de interação permitiu também a familiarização dos/as meninos/as com locais que integram o seu contexto próximo e, portanto, a comunidade a que pertencem. Partindo do referido, num olhar reflexivo na PES, importa acrescentar:

“O educador deve olhar a instituição enquanto contexto aberto e recetivo, que se encontre ligada à comunidade, com quem se relaciona e com quem interage. Por outro lado, também os contextos exteriores à instituição não devem descartar a sua influência no crescimento e desenvolvimento das crianças, uma vez que também estes intervêm, apresentando também a sua relevância no papel de educar. Se de fato, os/as meninos/as pertencem a uma comunidade, então também a comunidade deverá intervir como educadora, na caminhada da vida. A influência de momentos como o referido na faixa etária das crianças tende a divergir, não possuindo a mesma influência, nem relevância.(...)” (Relatório individual VI em contexto de JI, de 5 a 9 de maio)

De facto, os/as meninos/as devem usufruir destas oportunidades, ainda que estas possam ser proporcionadas pelas famílias, importa explicar que a disponibilidade e condições monetárias dos familiares pode nem sempre possibilitar estes momentos, pelo que as instituições podem intervir nesta lacuna, caso exista. Considerando que as propostas desenvolvidas na PES abrangiam todo o grupo, pode concluir que a igualdade de oportunidades foi assegurada.

Nestes mesmos momentos, as crianças interagiam com os seus colegas, o que assegurava a intereção com novos espaços e, nalguns dos casos com os materiais, de uma forma coletiva, como se pode averiguar no seguinte excerto:

“ (...) Na quinta do Pomarinho, onde o grupo passou um período da manhã, foi possível observar a potencialidade que o contexto apresenta, desde o espaço em si aos próprios recursos que disponibiliza. Nas situações particulares, na quinta do Pomarinho, que implicaram a exploração dos recursos existentes, foi possível observar o particular envolvimento que as crianças tiveram (...). A exploração da quinta, ao ar livre, permitiu também que o grupo usufruísse de recursos que não dispõe na instituição. Este constitui-se um outro aspeto relevante, o qual retrata a importância que estas propostas assumem. Ao contatarem com outros recursos, pouco habituais, as crianças passam a poder diversificar as suas vivências neste sentido, de exploração, bem como a forma como observam e exploram estes mesmos recursos, mediante as suas próprias ações.” (Relatório individual V em creche, de 10 a 14 de março).

A integração de contextos exteriores às instituições possibilita a observação de outros espaços, e inclusivamente situações, bem como a exploração de outros locais, que diferem dos habituais espaços institucionais, e a receção/acolhimento da comunidade, aspetos que diversificam as oportunidades de movimento e de jogo. De seguida apresentarei o excerto reflexivo, que espelha um desses mesmos momentos (quando recebido o grupo de sevilhanas) em contexto de PES:

“(...) A possibilidade das crianças escutarem e observarem um momento cultural com a presença de pessoas especializadas numa determinada área constitui-se um aspeto que se revela interessante de analisar, tendo em conta os benefícios que pode apresentar ao nível das vivências e experiências das crianças. A observação e consulta de livros e recursos nem sempre se revela suficiente, ao nível, por exemplo da apropriação da realidade circundante, no caso das crianças mais velhas. Neste sentido, a observação deste tipo de momentos potencia estas mesmas situações. Ao observarem as peças de vestuário dos bailarinos, escutarem as melodias e visualizarem a dança, os/as meninos/as têm um contato direto com a cultura, inerente a um outro país. Ainda assim para que decorram aprendizagens e urjam curiosidades os/as meninos/as devem ter a possibilidade de interagir com outros contextos, ou pessoas que de alguma forma

intervenham neste sentido. (...)” (Relatório individual VI em contexto de JI, de 5 a 9 de maio)

3.6. O enriquecimento do espaço físico

A organização do espaço e dos materiais deve constituir-se um aspeto que o educador/a deve considerar, (Ministério da Educação, 1997). Importa ressaltar que nas propostas e momentos de movimento-jogo o espaço e recursos assumem particular relevância, estes últimos pela quantidade e diversidade. No decorrer da minha intervenção interroguei-me neste sentido, tentando compreender de que forma poderia enriquecer o espaço físico. De acordo com o Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto), o/educador/a deve disponibilizar e utilizar “materiais estimulantes e diversificados, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança”, o que se confirmou. Para que as crianças se aperceberem e apropriarem destes mesmos recursos procurei dinamizar propostas que permitiram a exploração e utilização destes mesmos recursos.

No decorrer do segundo semestre foram acrescentados à sala do grupo de creche recursos que potenciaram momentos de movimento-jogo, nomeadamente: guitarras e reco-reco, fitas de tecido, pompons, caixa de grandes dimensões (c.f. Apêndice 20,p.145). Importa acrescentar que foram acrescentados ao espaço exterior da instituição recursos que potenciaram momentos de movimento-jogo, nomeadamente: andarilhas (recursos que promovem o desenvolvimento da capacidade de equilíbrio) e melão (objeto que implica um jogo com movimentos de balanço em cooperação, a pares). Ambos os recursos se encontravam disponíveis no espaço exterior, diariamente, para os grupos da instituição que o frequentavam (c.f. Apêndice 21,p145).

O enriquecimento do espaço físico revelou-se um aspeto que contemplei no âmbito da minha PES, tendo em conta que com recursos materiais diferentes e recentes nas salas e no exterior, as crianças de ambos os grupos, passaram a usufruir de outras possibilidades de movimento e de jogo, onde foram explorados/manuseados os materiais acrescentados. Neste âmbito, para que os/as meninos/as averiguassem a existência dos recursos foram dinamizadas propostas que implicaram a sua utilização/exploração. Desta forma, as crianças passavam a ter conhecimento da sua existência, sendo desta forma despertado o interesse por estes materiais. Ainda que o poder de decisão prevalecesse com os recursos já existentes, tendo em conta que os/as meninos/as, tanto em creche como em JI, tinham livre arbítrio para eleger os materiais que pretendiam utilizar, as crianças passaram a ter uma possibilidade de escolha mais diferenciada. Partindo do que foi mencionado, importa ainda acrescentar:

“(...)A possibilidade de decidir, de entre um todo, o que se pretende utilizar para brincar e explorar atribui, e conforme sucede na sala, à criança o poder de decisão, o que implica, necessariamente, a compreensão e o pensar acerca do que se pretende explorar/fazer. Por outro lado, os/as meninos/as geram o seu tempo e os seus momentos livres de uma forma totalmente autónoma, o que lhes permite desenvolver mais do que uma brincadeira/exploração no espaço exterior. Neste âmbito, as crianças vão permutando de recursos, alterando as suas brincadeiras/explorações, não interagindo também com os mesmos colegas (...)”(Relatório individual IX em contexto de JI, de 26 a 30 de maio).

O enriquecimento do espaço físico apelou à minha reflexão perante uma outra circunstância, nomeadamente a possibilidade de assegurar uma gestão monetária equilibrada, em que possam ser potenciadas oportunidades de exploração e experimentação de recursos, sem que para isso realizasse um investimento avultado. Relativamente ao que afirmei importa acrescentar que:

“Os materiais acrescentados ao espaço exterior constituem-se um exemplo de que a novidade e a diversidade – podem potenciar outras explorações, despoletando também nas crianças, que observem os colegas nestas explorações, outros interesses e curiosidades face ao que é recente. A capacidade de observar e olhar o outro é também desenvolvida nestes momentos no exterior.” (Relatório individual IX em contexto de JI, de 26 a 30 de maio).

Em suma, ao contemplar a faixa etária das crianças de cada um dos grupos e possíveis interesses revelou-se exequível acrescentar a alguns dos espaços institucionais outros materiais úteis e interessantes para os/as meninos/as que frequentam a instituição. Finalizando, procurei contemplar alternativas que se adequem ao perfil do grupo de crianças.

3.7. Momentos conjuntos entre os diferentes grupos:

Durante o primeiro e segundo semestre revelou-se possível observar e assegurar momentos de movimento-jogo que implicavam a presença de ambos os grupos de creche e de jardim de infância. De acordo com o Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto), o/a educador/a deve organizar “ um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interacção com os adultos e com as outras crianças”.

No âmbito da minha intervenção observei que no período de acolhimento, as crianças de ambos os grupos exploravam autonomamente o espaço e recursos, sendo que os adultos presentes recebiam os familiares e asseguravam os registos das presenças, acompanhando e colaborando também nos momentos de exploração, com as crianças. As crianças dos diferentes grupos interagiam entre si, nos diferentes espaços da sala, explorando o espaço e recursos autonomamente. Nos finais de tarde, depois das 16h30, os diferentes grupos partilhavam o espaço exterior. Neste período sucediam também momentos livres onde se confirmava a interacção das crianças de diferentes idades e grupos.

No decorrer da minha intervenção foram também dinamizadas propostas que asseguraram a participação dos vários grupos, nomeadamente a sessão de expressão musical que abrangeu toda a comunidade escolar, o baile de máscaras. Para além do referido existiram também outras propostas que ainda que direccionadas particularmente para o grupo de jardim de infância, permitiram também a participação

de algumas crianças do grupo de creche, como o jogo “Lencinho da Botica”. O passeio realizado pelo grupo de jardim de infância com o grupo de berçário (c.f. Apêndice 22,p.146) constituiu-se um outro exemplo de proposta associada ao movimento-jogo onde participaram crianças de diferentes faixas etárias.

De seguida partilharei um breve excerto de um dos relatórios da PES, onde reflito acerca das potencialidades de um destes momentos, o passeio com os grupos de JI e de berçário:

“(...) As crianças do grupo JI que participaram no passeio, auxiliaram-se reciprocamente, não só a transportarem os carrinhos – orientando-os no espaço, segundo sentidos, direções e velocidades – como também se coordenaram conjuntamente com os outros dois colegas que transportavam um mesmo carro. Neste âmbito, a cooperação assumiu destaque. De fato, as crianças tinham de deslocar-se em sintonia, para que o carrinho se deslocasse segundo um mesmo trajeto, não adotando direções contrárias. Este aspeto permitiu que as crianças se apropriassem também das questões associadas à orientação espacial, não só acerca de si próprias, como também perante os colegas, que consigo se deslocavam a pé, como os colegas que iam no carro. Por outro lado, o momento implicou também que as crianças se manifestassem atentas às indicações facultadas pelos adultos, bem como ao trajeto implicado no passeio.” (Relatório individual VII em contexto de JI, de 12 de maio a 16 de maio).

O planeamento de propostas que incluam mais do que o grupo exige, e para além do referido, a comunicação entre as diferentes equipas educativas responsáveis por cada um dos grupos, bem como o debate e negociação acerca do que se pretenda concretizar. Considerando que na instituição onde desenvolvi a PES existem diferentes grupos, este aspeto revelou-se importante de considerar perante propostas que implicavam a participação de mais do que um grupo. Tendo em conta o referido, apresento o excerto que vai de encontro ao mencionado:

“(...) Todavia, a instituição enquanto contexto próximo e interativo, que pressupõe a socialização diária de crianças e adultos, reflete o forte espírito de equipa e preocupação, em que prevaleça a vantagem do todo. Nesta circunstância prevalece a partilha de recursos e oportunidades que de alguma forma se revelam importantes e enriquecedoras, assim sendo a equipa manifesta-

se sensível e atenta aos demais que integram também a instituição (...) A preocupação e relação entre as equipas que acompanham cada uma das salas leva-me a constatar que as vantagens que daqui urgem são ainda mais diversas, tendo em conta que há uma partilha de oportunidades e enriquecedoras, proporcionando vivências/experiências que podem potenciar aprendizagens, ou por outro lado, o sentimento de prazer, do ponto de vista lúdico e, inclusivamente, cultural.” (Relatório individual VI em contexto de JI, de 5 a 9 de maio)

Partindo do referendo, contemplando a influência que a relação entre as equipas assume, revela-se importante frisar outros aspetos que permitam potenciar momentos de movimento e jogo entre os diferentes grupos, refiro-me em particular aos recursos materiais necessários à concretização das propostas. Considerando a proposta relativa ao passeio entre os grupos de JI e berçário podemos constatar este mesmo aspeto no seguinte excerto:

“(…) Por outro lado, também a questão associada aos recursos materiais disponíveis poderá suscitar alguma reticência, por parte do educador em dinamizar e potenciar este tipo de momentos. A possibilidade das crianças utilizarem os próprios carrinhos permite que esta questão seja colmatada. Na circunstância da escassez de recursos poderia também pensar-se em alternativas, como por exemplo, transportar alguns dos bebés ao colo. (...) A colaboração das famílias, ainda que indireta, revelou-se também determinante, uma vez que foram os familiares dos/as meninos/as que se predispuseram a facultar os carrinhos, o que reflete também uma aceitação da proposta, bem como uma reflexão da parte das famílias, ao nível da sua influência e importância para as crianças. (...)” (Relatório individual VII em contexto de JI, de 12 de maio a 16 de maio).

O mesmo se aplicaria, perante os recursos humanos que possam estar implicados nas propostas que englobem diferentes grupos, como podemos averiguar no excerto que se segue:

“(…)A possibilidade dos bebés poderem deslocar-se até ao exterior constituiu-se uma questão possível de assegurar, uma vez que as crianças possuíam carrinho, por outro lado, também o número de adultos, em paralelo, com o número de crianças do grupo de jardim de infância potenciou a concretização da referida proposta. Em determinadas circunstâncias, a escassez de recursos humanos

dificulta este tipo de momentos.” (Relatório individual VII em contexto de JI, de 12 de maio a 16 de maio).

Com este aspeto pretendo ressaltar a necessidade de negociação entre as diferentes equipas educativas, com o intuito de serem discutidas as condições necessárias à concretização das propostas.

No decorrer da PES, nos momentos em que havia a partilha do espaço exterior, constatei que, por vezes as crianças dos dois grupos interagiam entre si, chegando a imitar explorações dos colegas, como podemos constatar no seguinte excerto, quando realizado o jogo Lencinho da Botica:

“Neste momento, no âmbito do jogo, foi possível observar que todas as crianças tiveram oportunidade de correr atrás do colega e eleger um outro menino(a), onde iriam colocar o lenço. O momento revelou-se bastante entusiasmante, chegando também a participar algumas crianças do grupo de creche, que se encontravam no espaço exterior também e que, ao observarem os colegas mais velhos, vieram ao meu encontro, pedindo para jogar. A realização do jogo implicou portanto a participação de crianças dos grupos de creche (I. M., B., M., G. e G.) e de jardim de infância.” (Relatório individual III em contexto de JI, de 7 a 11 de abril).

O aspeto referido apelou à minha atenção neste sentido. Ainda que os grupos de creche e de jardim de infância sejam constituídos por crianças de diferentes idades, havendo portanto a heterogeneidade, os momentos que impliquem a interação com os colegas de diferentes grupos permite às crianças socializar com os colegas, conhecendo outros/as meninos/as que frequentam a mesma instituição, desta forma as crianças conhecem a comunidade escolar. Na circunstância dos/as meninos/as transitarem, por exemplo, para um outro grupo, já conhecem os seus colegas. Importa ressaltar também que, os momentos de movimento e de jogo, quando sucedidos com os diferentes grupos revelavam-se enriquecedores, tendo em conta que existia a reciprocidade na observação. Os/as meninos/as ao observarem os seus colegas, manifestavam interesse em imitá-los, o que potencia o desenvolvimento motor, tendo em conta que as crianças se desafiam a si próprias, imitando os colegas. Este aspeto levou-me a constatar que podem ser as próprias crianças a estimular-se, de uma forma recíproca.

Em suma, os momentos que permitam a participação de diferentes grupos e, consequentemente, de crianças com faixas etárias mais diversificadas em momentos de movimento e de jogo apresentam benefícios, conforme o referido no excerto que se segue:

“(...)Se, de facto, este tipo de iniciativas em muito beneficia todos os que nela participam, ao nível das vivências/experiências e, a longo prazo, ao nível do desenvolvimento e aprendizagem, considero que o/a educador/a deve fomentar este tipo de propostas. Importa acrescentar também que também as crianças mais velhas se revelaram autónomas, possuindo sobre si uma determinada responsabilidade (...).” (Relatório individual VII em contexto de JI, de 12 de maio a 16 de maio).

Capítulo 4 – Análise e discussão dos dados recolhidos durante a intervenção

4.1. Regularidade das propostas de movimento-jogo e dos momentos espontâneos de movimento-jogo

A observação direta em paralelo com as notas de campo recolhidas, que implicaram o Domínio da Expressão Motora, permitiram-me averiguar os interesses das crianças perante diversas propostas de expressão motora, bem como a regularidade com que sucediam as propostas e momentos espontâneos de movimento-jogo.

As crianças de ambos os grupos usufruíam de momentos de expressão motora semanais e diários, permitiram desenvolver algumas das habilidades e capacidades motoras das crianças.

Relativamente aos momentos espontâneos de prática livre e espontânea, importa referir que estes sucediam diariamente, mais do que uma vez no dia. Considerando a lotação dos espaços da sala, importa ressaltar que estes mesmos momentos sucediam em pequeno grupo. Estes espaços da sala, sobretudo as áreas de aprendizagem (como a área da casinha e a área da garagem) potenciam a utilização do corpo enquanto meio de expressão e comunicação, bem como a interação com o outro.

O espaço exterior, onde também sucediam com frequência momentos de movimento-jogo, era utilizado por ambos os grupos com bastante regularidade, por norma diariamente. As condições climatéricas determinavam a utilização deste mesmo espaço. Neste espaço, os momentos de movimento-jogo livres ocorriam em pequenos grupos, individualmente e em grande grupo. Para além dos momentos espontâneos foram também realizadas propostas no exterior.

No segundo semestre, o grupo de jardim de infância beneficiou de seis sessões de relaxamento, resultantes do projeto MISA. A aplicação do referido programa permitiu a experimentação por parte das crianças de outras formas de interação com o outro.

A visita a outros contextos e/ou receção de pessoas que, de alguma forma, promoveram vivências e momentos que implicaram o movimento-jogo foi um outro aspeto tomado em consideração no segundo semestre. Ao longo da prática de ensino

supervisionada, em ambos os contextos foram concretizadas saídas, as quais se revelaram importantes ao nível das atividades lúdico-motoras desenvolvidas.

A utilização do espaço exterior, bem como de outros espaços exteriores à instituição – no âmbito de saídas concretizadas tanto em contexto de creche como de jardim de infância – foram asseguradas, as quais se revelaram importantes ao nível das oportunidades para a prática de atividades lúdico-motoras beneficiando, dessa maneira, o desenvolvimento motor da criança e a sensibilização para a adoção de um estilo de vida ativo. Para além das saídas foram também recebidas visitas.

4.2. Análise das competências motoras

No presente capítulo irei proceder à análise detalhada das competências motoras dos grupos de creche e jardim de infância, com base nos registos de observação que foram utilizados (c.f., apêndices 23-30, p.153-160).

4.2.1. Grupo de creche

A descrição do instrumento utilizado para o diagnóstico das competências motoras das crianças encontra-se descrito no anterior sub-capítulo 2.5.3 do presente relatório. No total encontravam-se contempladas, no quadro, 15 competências do âmbito da motricidade global e 7 competências motoras relativas ao tema Capacidades Motoras Finas. As competências motoras foram avaliadas segundo uma escala, compreendida de 1 a 3. Os critérios de classificação das competências motoras variam, segundo a escala, entre ainda não (1), emergente/quase alcançado (2) e totalmente alcançado (3).

O quadro de observação das competências motoras foi preenchido com a educadora Vera no dia 2 de dezembro.

No segundo semestre, mais duas crianças integraram o grupo de creche. Perante a circunstância revelou-se necessário avaliar as competências motoras destas mesmas crianças.

De seguida apresentarei o quadro síntese, o qual reflete o nível do grupo para cada competência motora no âmbito da Motricidade global.

Quadro 4 – Competências motoras do grupo de creche no âmbito da motricidade global (frequências absolutas)

Competência motora	Escala		
	Ainda não (1)	Emergente/quase alcançado (2)	Totalmente alcançado (3)
Anda e permanece na ponta dos dedos dos pés	1	15	0
Anda para trás de costas	0	16	0
Coloca os pés nos sapatos	0	7	9
Sobe escadas segurando-se no corrimão ou com a mão na parede	0	0	16
Apanha uma bola segurando-a com os braços e as mãos	0	0	16
Dá pancadas fortes com intenção e precisão	0	0	16
Sobe escadas com alternância	0	0	16
Tira os sapatos dos pés	0	0	16
Corre em diferentes pisos	0	0	16
Lança uma bola objeto com a mão	0	0	16
Pontapeia uma bola	0	0	16
Dá saltos na horizontal	0	0	16
Colabora em jogos	0	0	16
Usa o corpo como meio de expressão e comunicação e realiza movimentos simples locomotores (ações), não locomotores, ao som de uma música	0	0	16

No âmbito da primeira competência motricidade global – anda e permanece na ponta dos dedos dos pés – foi possível constatar que de entre as dezasseis crianças apenas uma das crianças não conseguiu realizar a referida competência, ao passo que os/as restantes meninos/as conseguiriam realizá-la de uma forma emergente.

No âmbito da competência de motricidade global – anda para trás de costas – constatei que todas as crianças tinham esta competência emergente/quase alcançado (2).

No âmbito da competência de motricidade global – coloca os pés nos sapatos – pude constatar que sete crianças tinham esta competência quase alcançada (2), ao passo que os/as restantes meninos/as do grupo já a tinham totalmente alcançada(3).

No âmbito desta área de desenvolvimento constatei que existe um grande conjunto de competências motoras que são realizadas por todas as crianças do grupo, sem dificuldades, são elas: sobe escadas segurando-se no corrimão ou com a mão na

parede; apanha uma bola segurando-a com os braços e as mãos; dá pancadas fortes com intenção e precisão; sobe escadas com alternância; tira os sapatos dos pés; corre em diferentes pisos; lança uma bola objeto com a mão; pontapeia uma bola; dá saltos na horizontal; colabora em jogos; usa o corpo como meio de expressão e comunicação e realiza movimentos simples locomotores (ações), não locomotores, ao som de uma música. Todas estas competências se encontravam totalmente alcançadas pelos meninos e pelas meninas.

De seguida apresentarei o quadro síntese, o qual reflete o nível de cada competência motora no grupo relativo às capacidades motoras finas.

Quadro 5 – Competências motoras do grupo de creche no âmbito das capacidades motoras finas (frequências absolutas)

Competência motora	Escala		
	Ainda não (1)	Emergente/quas e alcançado (2)	Totalmente alcançado (3)
Dobra o cobertor, a fralda de pano ou o papel	16	0	0
Anda de triciclo ou outro brinquedo com rodas e pedais, usando os pedais durante a maior parte do tempo	0	9	7
Rasga papel	0	0	16
Cria estruturas com blocos ou outros objetos simples	0	0	16
Apanha uma bola em movimento	0	0	16
Derrama líquido de um jarro ou copo pequeno;	0	0	16
Usa pincéis	0	0	16
Segura objetos com uma mão e manipula-os com a outra	0	0	16

As competências motoras – rasga papel; cria estruturas com blocos ou outros objetos simples; apanha uma bola em movimento; derrama líquido de um jarro ou copo pequeno; usa pincéis e segura objetos com uma mão e manipula-os com a outra – foram realizadas por todas as crianças do grupo, sem dificuldades. Todas estas competências encontravam-se totalmente alcançadas pelos/as meninos/as.

No âmbito do tema Capacidades Motoras Finas constatei que a competência motora – dobra o cobertor, a fralda de pano ou o papel – ainda não se encontrava alcançada por nenhuma das crianças.

No âmbito do tema Capacidades Motoras Finas averigui que a competência motora – anda de triciclo ou outro brinquedo com rodas e pedais, usando os pedais durante a maior parte do tempo – constatei que nove crianças tinham esta competência quase alcançada (2), ao passo que os/as restantes meninos/as do grupo já a tinham totalmente alcançada.

Com o objetivo de procurar desenvolver as competências motoras ainda emergentes ou não adquiridas, no segundo semestre as crianças foram incentivadas, nos momentos da sesta, a colocar os pés nos sapatos, bem como a dobrar o cobertor, a fralda de pano ou o papel, o que proporcionou a possibilidade dos/as meninos/as executarem estas mesmas competências motoras, com maior regularidade e no seu quotidiano.

Também com este objetivo, no exterior as crianças tiveram oportunidade de utilizar o triciclo e brinquedos com rodas e pedais, todavia tendo em conta o tempo em que decorreu a PES, não foram manifestadas alterações ao nível do melhoramento e aperfeiçoamento destas mesmas competências motoras.

4.2.2. Grupo de jardim de infância

No total encontravam-se contempladas, no quadro, 5 competências motoras do âmbito do subdomínio Perícias e Manipulações, 5 competências motoras do subdomínio Deslocamentos e Equilíbrios, 3 competências do subdomínio Linguagem Corporal – Expressão e Comunicação e 1 competência motora relativa ao subdomínio Jogos. As competências motoras foram avaliadas segundo uma escala, compreendida entre 1 a 3. Os critérios de classificação das competências motoras variam segundo a escala, da seguinte forma: não realiza (1), realiza com dificuldade (2) e (3) realiza sem dificuldade.

No primeiro semestre, o quadro de observação das competências motoras foi preenchido com base em imagens vídeo relativas à proposta de expressão motora. Todavia, durante o 1º semestre, existiram alguns momentos que me permitiram observar algumas das competências motoras. Alguns dos excertos das reflexões retratavam essas mesmas observações.

De seguida apresentarei o quadro síntese que reflete o nível de cada competência motora no grupo, relativas aos deslocamentos e equilíbrios no 1º semestre.

Quadro 6 – Competências motoras do grupo de jardim de infância relativas ao subdomínio Deslocamentos e equilíbrios

Competência motora	Escala		
	Não realiza (1)	Realiza com dificuldade (2)	Realiza sem dificuldade (3)
Rasteja deitado dorsal com apoio das mãos e pés	0	0	16
Rola sobre si próprio em posições diferentes nos dois sentidos	0	0	16
Salta sobre obstáculos	0	0	16
Salta de um plano superior com receção equilibrada	0	1	15

No âmbito das competências motoras do subdomínio Deslocamentos e equilíbrios – rasteja deitado dorsal com apoio das mãos e pés; rola sobre si próprio em posições diferentes nos dois sentidos e salta sobre obstáculos – constatei que todas as crianças conseguiram realizá-las sem dificuldade. Relativamente á competência motora – salta de um plano superior com receção equilibrada – averigui que quinze crianças conseguiam realizá-la sem dificuldade (3), ao passo que, uma das crianças tinha alguma dificuldade em realizá-la (2). A referida competência foi analisada através da observação de uma proposta de expressão motora desenvolvida pela educadora Paula quando as crianças saltaram de uma mesa (plano superior) para o colchão.

De seguida apresentarei o quadro síntese, o qual reflete o nível de cada competência motora no grupo relativas aos perícias e manipulações no 1º semestre.

Quadro 7 – Competências motoras do grupo de jardim de infância relativas ao subdomínio Perícias e Manipulações

Competência motora	Escala		
	Não realiza (1)	Realiza com dificuldade (2)	Realiza sem dificuldade (3)
Lança uma bola em precisão com a melhor mão, em direção ao alvo	0	3	13
Recebe a bola com as duas mãos	0	6	10

No âmbito da competência motora do subdomínio Perícias e Manipulações – lança uma bola em precisão com a melhor mão, em direção ao alvo – constatei que treze crianças conseguem realizá-la sem dificuldade(3), ao passo que três crianças a realizaram com alguma dificuldade (2).

No âmbito da competência motora do subdomínio Perícias e Manipulações – recebe a bola com as duas mãos – averigui que dez crianças conseguiram realizá-la sem dificuldade (3), ao passo que seis crianças a realizaram com alguma dificuldade (2). A competência motora – pontapeia uma bola em precisão a um alvo, com cada um dos pés – embora tenha sido observada nos recreios, não foi analisada com pormenor.

De seguida apresentarei o quadro síntese, o qual reflete o nível de cada competência motora no grupo relativas à Linguagem Corporal – Expressão e Comunicação, no 1º semestre.

Quadro 8 – Competências motoras do grupo de jardim de infância relativas ao subdomínio Linguagem corporal – expressão e comunicação

Competência motora	Escala		
	Não realiza (1)	Realiza com dificuldade (2)	Realiza sem dificuldade (3)
Usa o corpo como meio de expressão e comunicação	0	0	16
Improvisa sequências de movimento ao som de uma música	0	0	16
Cria e recria movimentos simples locomotores (ações) e não locomotores, a partir de estruturas rítmicas básicas	0	0	16

No âmbito do subdomínio Linguagem Corporal – Expressão e Comunicação constatei que as competências motoras – usa o corpo como meio de expressão e comunicação; improvisa sequências de movimento ao som de uma música e cria e recria movimentos simples locomotores (ações) e não locomotores, a partir de estruturas rítmicas básicas – foram realizadas por todas as crianças do grupo, sem dificuldades. Todas estas competências foram realizadas sem manifestarem dificuldades pelos/as meninos/as. Importa referir que, a competência motora – usa o corpo como meio de expressão e comunicação – foi também observada ao longo do semestre em alguns momentos na área da casinha e na área da garagem.

De seguida apresentarei o quadro síntese relativo aos Jogos 1º semestre.

Quadro 9 – Competências motoras do grupo de jardim de infância relativas ao subdomínio Jogos

Competência motora	Escala		
	Não realiza (1)	Realiza com dificuldade (2)	Realiza sem dificuldade (3)
Pratica jogos infantis, cumprindo as suas regras e cooperando com os parceiros	0	0	16

A competência motora – pratica jogos infantis, cumprindo as suas regras e cooperando com os parceiros – foi realizada sem dificuldade (3) por todas as crianças do grupo.

No segundo semestre, no âmbito do quadro de observação das competências motoras, foram avaliadas novamente algumas das competências motoras, sendo também algumas das competências motoras analisadas uma única vez, ao passo que outras duas vezes.

O quadro de observação das competências motoras foi preenchido, neste segundo semestre, com base na observação das propostas movimento-jogo que sucederam nos dias 24 de abril, 8 de maio e 28 de maio.

De seguida apresentarei o quadro síntese que reflete o nível de cada competência motora no grupo, relativas aos deslocamentos e equilíbrios no 2º semestre.

Quadro 10 – Competências motoras do grupo de jardim de infância relativas ao subdomínio Deslocamentos e equilíbrios, 2º semestre

Competência motora	Escala		
	Não realiza (1)	Realiza com dificuldade (2)	Realiza sem dificuldade (3)
Rasteja deitado dorsal com apoio das mãos e pés	0	0	16
Rola sobre si próprio em posições diferentes nos dois sentidos	0	0	16
Salta sobre obstáculos	0	0	16
Salta de um plano superior com receção equilibrada	0	1	15

No âmbito das competências motoras do subdomínio Deslocamentos e equilíbrios – rasteja deitado dorsal com apoio das mãos e pés e rola sobre si próprio em posições diferentes nos dois sentidos e salta sobre obstáculos – constatei que todas as crianças

conseguiram realizá-las. Relativamente á competência motora – salta de um plano superior com receção equilibrada – averigui que quinze crianças conseguiram realizá-la sem dificuldade (3), ao passo que, uma das crianças teve alguma dificuldade em realizá-la (2).

No segundo semestre a proposta que sucedeu no passado dia 24 de abril (caça ao tesouro) revelou-se importante, permitindo-me analisar novamente, as competências motoras: rasteja deitado dorsal com apoio das mãos e pés; salta sobre obstáculos e salta de um plano superior com receção equilibrada. Esta nova análise permitiu-me confirmar os dados anteriormente recolhidos, sendo desta forma realizada uma única análise destas mesmas competências.

De seguida apresentarei o quadro síntese, o qual reflete da competência motora no grupo relativas aos perícias e manipulações no 2º semestre.

Quadro 11 – Competências motoras do grupo de jardim de infância relativas ao subdomínio Perícias e manipulações, 2º semestre

Competência motora	Escala					
	Não realiza (1)		Realiza com dificuldade (2)		Realiza sem dificuldade (3)	
	1ªobs.	2ªobs.	1ªobs.	2ªobs.	1ªobs.	2ªobs.
Lança uma bola na vertical e recebe-a com as duas mãos	0	0	7	7	9	9
Recebe a bola com as duas mãos	0	0	7	3	9	13
Pontapeia uma bola em precisão a um alvo, com cada um dos pés	0		0		16	

No âmbito das competências motoras do subdomínio Perícias e Manipulações – lança uma bola na vertical e recebe-a com as duas mãos – depois de uma nova avaliação do vídeo (revisão do vídeo), realizado no primeiro semestre, foi possível constatar que sete crianças ainda manifestavam alguma dificuldade em executar a referida competência motora (2), ao passo que as restantes a realizavam sem dificuldade. Ainda no segundo semestre a referida competência motora foi analisada novamente (28 de maio), confirmando-se que as mesmas sete crianças ainda manifestavam alguma dificuldade em executar a referida competência motora (2).

A competência motora do subdomínio Perícias e Manipulações – recebe a bola com as duas mãos – foi avaliada por duas vezes, no 2º semestre. Numa primeira análise da competência, a 24 de abril (caça ao tesouro, em particular o jogo da batata quente), revelou-se possível constatar que sete crianças realizaram esta competência com alguma dificuldade (2), ao passo que as restantes crianças já conseguiram realizá-la sem dificuldade (3). Na segunda análise da competência – que sucedeu no dia 28 de maio – revelou-se possível constatar que três das crianças realizaram esta competência com alguma dificuldade (2), ao passo que as restantes crianças já conseguiram realizá-la sem dificuldade (3). Neste mesmo dia não estiveram presentes um menino e duas meninas.

A competência motora – pontapeia uma bola em precisão a um alvo, com cada um dos pés – foi analisada na proposta que sucedeu na quarta-feira (28 de maio), tendo sido constatado que as crianças, que se encontraram presentes neste mesmo dia, conseguiram pontapear a bola em direção a um alvo sem dificuldade (3).

De seguida apresentarei o quadro síntese, o qual reflete o nível de cada competência motora no grupo relativas à Linguagem Corporal – Expressão e Comunicação, no 2º semestre.

Quadro 12 – Competências motoras do grupo de jardim de infância relativas ao subdomínio Linguagem Corporal – Expressão e Comunicação, 2º semestre

Competência motora	Escala		
	Não realiza (1)	Realiza com dificuldade (2)	Realiza sem dificuldade (3)
Usa o corpo como meio de expressão e comunicação	0	0	16
Improvisa sequências de movimento ao som de uma música	0	0	16
Cria e recria movimentos simples locomotores (ações) e não locomotores, a partir de estruturas rítmicas básicas	0	0	16

No âmbito do subdomínio Linguagem Corporal – Expressão e Comunicação podemos constatar que as competências motoras – usa o corpo como meio de expressão e comunicação; improvisa sequências de movimento ao som de uma música e cria e recria movimentos simples locomotores (ações) e não locomotores, a partir de estruturas rítmicas básicas – foram realizadas por todas as crianças do grupo, sem dificuldades. Estas competências foram avaliadas novamente no passado dia 8 de maio, sendo

possível confirmar os anteriores resultados. Todas estas competências foram realizadas sem dificuldade (3) pelos/as meninos/as. Importa referir que, a competência motora – usa o corpo como meio de expressão e comunicação – foi também observada ao longo do semestre em alguns momentos na área da casinha e na área da garagem. As sessões de expressão musical, que decorriam à sexta-feira, revelaram-se também importantes no processo de análise destas competências motoras.

As crianças do grupo de jardim de infância encontravam-se na fase dos movimentos motores fundamentais. No capítulo um, revelou-se possível compreender, segundo Gallahue, as fases do desenvolvimento motor e os estágios que lhe são implicados. Neste âmbito, partindo dos estágios (inicial, elementar e avançado) definidos por Gallahue, pertencentes à fase motora fundamental, revelou-se possível compreender o estágio em que se encontram as crianças do grupo, perante algumas das competências motoras presentes no quadro.

Relativamente à habilidade motora saltar de um plano superior, considerando a competência - salta de um plano superior com receção equilibrada – revelou-se possível constatar que as crianças se encontravam no estágio elementar, tendo em conta que os/as meninos/as fazem a receção com ambos os pés. Todavia uma das meninas não flete as pernas quando salta o que dificulta a receção equilibrada.

Relativamente à habilidade motora receber, considerando as competências motoras lança uma bola na vertical e recebe-a com as duas mãos e recebe a bola com as duas mãos – averigui que seis crianças se encontravam no estágio inicial, tendo em conta que as crianças manifestavam reação de defesa (fechavam os olhos, protegiam a face), evitando a bola, por outro lado as crianças no momento de receberem a bola estendiam os braços, mantendo-os no mesmo sítio (não agarrando a bola) em frente ao corpo, o que contribuía para que a bola atravessa-se o espaço livre, entre os dois membros superiores, caindo no chão. As palmas das mãos dos/as meninos/as encontravam-se, portanto voltadas para cima.

As restantes crianças encontravam-se no estágio elementar, o que se justificou pela ausência de reações de defesa no momento da receção da bola, por outro lado, os/as meninos/as aguardavam que a bola atingisse os braços (que se encontravam estendidos), tentando agarrar a bola de seguida.

No que toca à habilidade motora pontapear, considerando a competência motora – pontapeia uma bola em precisão a um alvo, com cada um dos pés – constatei que as

crianças (com exceção de três crianças que não se encontraram presentes e de uma outra menina) se encontram no estágio inicial. Clarificando verificou-se que as crianças mantiveram o tronco ereto, sendo que a perna (que iria pontapear a bola) se deslocou numa curta distância, havendo pouco balanço. Os/as meninos/as não mexiam os braços no momento de pontapear a bola.

Uma das meninas que se encontra no grupo encontrava-se no estágio elementar. A menina revelou maior impulso no momento de pontapear a bola (deslocando a perna com maior distância para trás e aumentando a impulsão), movimentando também os braços.

4.3. Análise da subescala movimento-jogo da Escala Movimento-Jogo da Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)

A subescala Movimento-jogo (c.f. Apêndices 31-33,p.161-163) foi preenchida, sendo possível averiguar a qualidade do ambiente educativo da instituição, ao nível dos espaços e recursos, do envolvimento do adulto no movimento e do planeamento.

Quadro 13 – Análise do Item 1 – espaço e recursos da sub-escala Movimento-Jogo da ECERS

Item 1 – Espaço e recursos	1º Semestre	2ºSemestre
Contexto de creche	Nível 7	Nível 7
Contexto de Jardim de infância	Nível 7	Nível 7

Análise do Item 1 – Espaço e recursos:

As crianças usufruíam de oportunidades de experiências de movimento-jogo todos os dias, no espaço exterior pelo menos uma vez por dia vezes (de manhã ou de tarde).

Contudo, as crianças de ambos os grupos frequentavam o espaço exterior com muita regularidade no período da tarde.

O espaço exterior encontrava-se disponível e livre durante todo o dia, sendo possível a sua utilização sempre que necessário.

Os espaços exteriores e interiores eram amplos e permitiam que as crianças se movimentassem. O espaço interior permitia que as crianças se movimentassem. As áreas da casinha e da garagem, de ambas as salas dos grupos de creche e de jardim de infância, apresentavam as dimensões necessárias que permitiam às crianças se deslocarem livremente e explorarem todo o espaço e recursos. Quando as condições climáticas se revelavam inadequadas, ou face a outras circunstâncias, o espaço interior era utilizado para as propostas de movimento e jogo. A reorganização do espaço implicava que o mobiliário fosse mudado de sítio, contudo a área disponível, nestas circunstâncias, era cerca de 50% da sala.

Os recursos que se encontravam nos espaços exteriores e interiores estavam acessíveis. O parque, do parque de campismo, exterior à instituição, dispunha de escorrega, baloiço, piscina e campo de ténis. Este local, que se encontra muito próximo da instituição, era utilizado com alguma regularidade pelas crianças. As propostas apresentadas por ambas as educadoras podiam implicar a ida ao parque. As propostas apresentadas e toda a organização do ambiente educativo fomentavam a autonomia e uma participação espontânea das crianças. As propostas podiam implicar que as crianças participassem individualmente ou em grupo.

No decorrer da minha intervenção, no segundo semestre e com o grupo de creche foram asseguradas propostas na instituição e no exterior (saída ao parque e à quinta do Pomarinho).

Relativamente ao enriquecimento do espaço físico da sala de creche, importa referir que foram acrescentados recursos que potenciaram momentos de movimento-jogo, nomeadamente: guitarras e reco-reco (expressão e comunicação corporal), fitas de tecido e pompons, caixa de grandes dimensões (expressão e comunicação corporal).

Estes recursos fomentaram a participação autónoma e espontânea, das crianças, nos diferentes espaços da sala, individualmente e com os colegas.

No decorrer da minha intervenção, no segundo semestre e com o grupo de jardim de infância foram asseguradas propostas na instituição e no exterior (passeio com o grupo de berçário, saída à Instituição – Externato Oratório de São José (insufláveis), saída à G.A.R.E) e no interior (propostas dirigidas e livres), com a mesma regularidade

e diversidade. Relativamente ao enriquecimento do espaço físico, na minha intervenção com o grupo de jardim de infância, importa referir que foram acrescentados recursos que potenciaram momentos de movimento-jogo, nomeadamente: andarilhas (recursos que potenciam o equilíbrio) e melão (objeto que implica um jogo a pares). Ambos os recursos se encontravam disponíveis no espaço exterior, diariamente, para os grupos da instituição que o frequentassem.

Quadro 14 – Análise do Item 2 – envolvimento do adulto no movimento com as crianças da sub-escala Movimento-Jogo da ECERS

Item 2 – Envolvimento do adulto no movimento com as crianças	1º Semestre	2º Semestre
Contexto de creche	Nível 6	Nível 6
Contexto de Jardim de infância	Nível 6	Nível 6

Análise do item 2 – Envolvimento do adulto no movimento com as crianças:

A equipa educativa tanto no recreio como em propostas que implicassem movimento-jogo encontrava-se sempre envolvida.

Os dois adultos que acompanhavam o grupo de creche participavam nas propostas planificadas, ou espontâneas, resultantes do momento. Todavia, caso as características dos recursos condicionassem a participação dos adultos – por terem pequenas dimensões, por exemplo – estes não participavam, mas acompanhavam as propostas. A equipa educativa que acompanhava o grupo de creche participava/colaborava com a criança nos seus movimentos, seguindo o seu exemplo e respondendo de formas inovadoras, apresentando, regularmente, propostas de como podia ser usado o equipamento. As propostas desenvolvidas no âmbito da expressão motora contemplavam atividades dirigidas, atividades espontâneas (nas áreas ou no recreio).

A participação da equipa educativa que acompanhava o grupo de jardim de infância condicionava o envolvimento das crianças face às propostas. Quando as propostas decorriam no espaço interior um dos adultos ficava a direcionar a proposta, ao passo que o outro adulto envolvia-se na proposta, participando. Os adultos que acompanhavam o grupo de jardim de infância encorajavam/estimulavam as crianças a

se movimentarem de várias formas no espaço interior e no espaço exterior, seguindo o exemplo das crianças e respondendo às suas propostas de formas inovadoras. As crianças eram incentivadas a expressar-se livremente através do movimento.

Nos recreios e nalguns momentos que implicassem movimento-jogo, os adultos, que trabalhavam na instituição, incentivavam a utilização dos recursos disponíveis de uma forma inovadora. As propostas que se constituíam como novidade para as crianças, eram apresentadas com regularidade. Nos momentos em que eram apresentadas as propostas os adultos permaneciam de pé ou sentados.

Os adultos estimulavam e ajudavam as crianças mais agitadas, a conseguirem tranquilizar-se, as crianças mais paradas a se movimentarem. Os/as meninos/as que tinham mais dificuldades em movimentar-se eram também incentivados/as a participar. A diferenciação pedagógica era tomada em consideração pela equipa educativa, sendo as propostas planificadas de acordo com a individualidade de cada criança que constituía o grupo.

Os momentos que implicavam movimento-jogo – que incluíam recreio, exploração das áreas, propostas intencionalizadas – eram assegurados todos os dias em ambos os grupos. A educadora Paula, que acompanhava o grupo de jardim de infância, quando apresentava as propostas aos meninos e às meninas tentava elegê-las de acordo com as que eram desenvolvidas no quotidiano, por forma a não serem repetidas em demasia.

No grupo de creche, cerca de oito crianças usufruíam de atividades extracurriculares, sendo que três tinham ginástica, ao passo que cinco tinham natação. As restantes crianças permaneciam na sala com a educadora Vera. Neste período, em que decorriam as atividades extracurriculares, as crianças desenvolviam com a educadora Vera, com bastante frequência, propostas que implicavam movimento-jogo.

Todas as crianças do grupo de jardim de infância usufruíam de atividades extracurriculares. O grupo de jardim de infância era dividido, sendo que as crianças tinham natação ou ginástica.

Ambas as equipas educativas, de cada um dos grupos, partilhavam informações relativas ao movimento/jogo com as famílias das crianças. Nas reuniões de pais, de final de período, eram também referenciados os aspetos desenvolvidos, por desenvolver, relativos à expressão motora. Todavia não eram realizadas reuniões que abordassem exclusivamente o domínio da expressão motora. As reuniões de pais permitiam que os familiares das crianças tomassem conhecimento do que viria a ser desenvolvido

relativamente a todas as áreas curriculares, encontrando-se incluído o domínio da expressão motora.

Todas as crianças possuíam um portefólio onde se encontravam retratadas todos os momentos relevantes, encontrando-se incluídos os registos das propostas de expressão motora. Este reportório apresentava fotografias e registos escritos do que foi desenvolvido. Não eram disponibilizados, aos familiares, DVD's, nem folhetos ou documentos relativos às movimento-jogo.

O movimento era reconhecido, promovido e assegurado pelos adultos, sendo considerado determinante para o desenvolvimento das crianças. As fotos que retratavam propostas de movimento eram disponibilizadas no portefólio e afixadas à entrada da sala.

Os adultos que acompanhavam os grupos ainda não participaram em workshops relativos ao movimento-jogo, uma vez que não existia oferta deste tipo de eventos. Ambas as equipas educativas realizavam leituras com regularidade acerca do movimento-jogo. As propostas apresentadas assumiam-se como criativas e inovadoras. Os adultos prestavam auxílio sempre que necessário.

No decorrer do segundo semestre, os momentos no espaço exterior e interior incentivei as crianças do grupo de creche a utilizar os recursos existentes, propondo-lhe momentos de movimento-jogo (disponibilizando recursos). Por outro lado colaborei também nas explorações desenvolvidas pelo todo, no âmbito das propostas espontâneas sucedidas no espaço exterior e na sala. Os momentos que implicavam movimento-jogo – que incluíam recreio, exploração das áreas, propostas intencionalizadas e atividades extracurriculares – mantiveram a mesma regularidade.

Importa referir que, no segundo semestre, as crianças do grupo de creche se deslocaram também ao parque, quinta do Pomarinho (onde andaram de burra e prevaleceram os momentos de movimento-jogo livres), e instalações da G.N.R (onde andaram a cavalo). As crianças do grupo de jardim de infância deslocaram-se também à quinta do Pomarinho (momentos de movimento-jogo livres), passeio com o grupo de berçário, exploração das bicicletas na instituição e no exterior, saída à Instituição – Externato Oratório de São José (insufláveis), saída à G.A.R.E. Importa referir que foram também realizados registos de momentos e das saídas ao exterior que implicaram momentos de movimento-jogo.

A partilha de informações relativas ao movimento/jogo com as famílias das crianças do grupo de creche para além do que foi referido no anterior semestre implicou

também a realização de uma revista semanal, a qual permitiu a divulgação de fotografias das crianças resultantes de momentos de movimento-jogo livres e dirigidos (bem como outras propostas alusivas a outros domínios), de artigos científicos alusivos a esta mesma temática (expressão motora).

A partilha de informações relativas ao movimento/jogo com as famílias das crianças do grupo de jardim de infância, para além do que foi referido no anterior semestre, implicou que fossem facultados, semanalmente, artigos científicos alusivos à temática Expressão Motora na Infância. Estes encontravam-se disponíveis no dossier, podendo os familiares requisitá-los.

As famílias tiveram também oportunidade de usufruir de duas palestras que sucederam, ambas relacionadas com o movimento jogo, as quais foram propostas com o intuito de abranger as familiares, esclarecendo os assuntos em questão.

Os familiares passaram também a disponibilizar de aulas de zumba. Estas aulas iniciaram-se quando me encontrava em contexto de jardim de infância, todavia encontram-se abertas a todos os familiares das criança da instituição e equipas educativas.

As atividades que estimulavam o interesse das crianças pelo movimento foram também promovidas tendo o grupo assistido a um espectáculo de dança sevilhana, realizado na instituição, bem como ao momento que implicou a visita do jogador de futebol.

Quadro 15 – Análise do Item 3 – Planeamento do movimento/jogo a partir de observações das crianças recursos da sub-escala Movimento-Jogo da ECERS

Item 3 – Planeamento do movimento/jogo a partir de observações das crianças recursos	1º Semestre	2ºSemestre
Contexto de creche	Nível 7	Nível 7
Contexto de Jardim de infância	Nível 7	Nível 7

Análise do item 3 – Planeamento do movimento/jogo a partir de observações das crianças recursos

Os adultos observavam o envolvimento dos/as meninos/as, nos espaços exterior e interior, nas propostas de movimento que eram por si planificadas, ou que fossem desenvolvidas autonomamente pelas crianças. O planeamento escrito existia e contemplava todas as propostas do domínio da expressão motora. Os adultos faziam observações diárias, e em vários momentos do dia, do envolvimento das crianças em atividades de movimento. As propostas que eram observadas eram registadas nos portefólios de cada criança, sendo utilizadas, posteriormente, no planeamento. Com o grupo de jardim de infância, este registo era feito pelo menos uma vez por semana. Os portefólios das crianças contemplavam jogos, fotos e/ou observações escritas de todo o ano letivo que documenta o progresso ao nível do movimento.

Os adultos observavam, regularmente, as respostas específicas das crianças perante atividades de movimento, no espaço exterior e no espaço interior, observavam e respondiam às necessidades das crianças. As planificações eram feitas de acordo com interesse das crianças. Contudo as propostas apresentadas procuravam também potenciar o desenvolvimento motor das crianças, sendo planificadas com a intencionalidade de desenvolver/melhorar as capacidades e habilidades motoras dos/as meninos/as, o que implicava que fossem introduzidos novos elementos. As equipas educativas partilhavam observações de crianças com dificuldades. Os adultos – equipa educativa e familiares – partilhavam as observações nos períodos de acolhimento e nas reuniões que decorriam ao longo do ano.

No contexto não participavam profissionais de saúde uma vez que não se revelava necessário, contudo e caso se revelasse a instituição asseguraria a intervenção destes profissionais.

No segundo semestre mantivemos (equipas educativas) a mesma postura, observando diariamente todos os momentos do dia, incluindo os momentos livres e dirigidos de movimento-jogo. Procedi ao registo das observações diárias (notas de campo) de ambos os grupos, as quais permitiram desenvolver propostas que fossem de encontro aos interesses das crianças, potenciando também o desenvolvimento e melhoria das capacidades e habilidades motoras das crianças. As reflexões semanais revelaram-se também determinantes neste sentido. A partilha de informações com a

equipa educativa permaneceu com igual regularidade. O esclarecimento dos familiares sucedeu, em ambos os contextos, nos períodos de acolhimentos, ou ao final da tarde.

O preenchimento da subescala Movimento-jogo foi realizado por duas vezes, tendo sido acrescentados os aspetos que sucederam no segundo semestre e que, de alguma forma melhoraram a qualidade do contexto educativo, em creche e jardim de infância, tendo em conta os itens da subescala. As alterações implicadas na minha intervenção foram de encontro aos três itens da subescala, tendo este documento me auxiliado na regulação da minha intervenção educativa, no âmbito do planeamento, interação com a comunidade e famílias, bem como ao nível da concretização das propostas, em particular, a gestão de espaço, recursos, tempo e grupos.

No segundo semestre a avaliação da qualidade do ambiente educativo manteve, portanto, a mesma cotação nos três itens referidos. Todavia foram acrescentados os aspetos recentes, relativos a cada um dos itens, que atribuíram qualidade ao ambiente educativo.

4.4. Conclusões

Num olhar atento à investigação-ação que foi desenvolvida revela-se importante espelhar as conclusões relativas à análise dos dados recolhidos no decorrer do ano letivo.

A observação participante prevaleceu, em ambos os contextos, e nos dois semestres. As notas de campo resultantes destas observações de propostas e de momentos de movimento-jogo permitiram-me averiguar os interesses das crianças, bem como a relevância que as propostas poderiam apresentar, segundo o ponto de vista do desenvolvimento motor. O planeamento resultou, em parte, das observações que assegurava em particular nos momentos livres que sucediam nos espaços exterior e

interior. Relativamente às propostas desenvolvidas constatei, com base nos quadros 1 e 2, que foram contempladas propostas de movimento-jogo diversificadas. Perante esta circunstância, considero importante referenciar a relevância que os documentos normativos existentes sobre a expressão motora na educação pré-escolar e a expressão e educação físico-motora no 1º ciclo do ensino básico apresentaram, na fase da categorização das propostas de movimento-jogo, desenvolvidas em creche e jardim de infância ao longo dos dois semestres.

A regularidade das propostas de movimento-jogo em ambos os contextos, ao longo do primeiro e segundo semestre, divergiu. As propostas planificadas de movimento-jogo sucederam com maior enfoque no segundo semestre, tendo em conta que a minha permanência nos contextos passou a ser diária, ao invés de semanal, conforme sucedia no 1º semestre.

Concluindo, numa análise detalhada dos quadros 1 e 2, que retratam as propostas desenvolvidas com o grupo de creche e de jardim de infância, importa referenciar a predominância da interdisciplinaridade em algumas das propostas desenvolvidas. No primeiro semestre, com as crianças do grupo de creche foram também realizadas propostas do domínio de expressão motora – Vamos ajudar o pai Natal e exploração das garrafas de água – que implicaram também o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da expressão musical, respetivamente. Neste sentido foi possível promover propostas que intercalaram as diferentes áreas curriculares. Com o grupo de creche, no decorrer do segundo semestre, foram também concretizadas propostas que permitiram a exploração de competências motoras – nomeadamente “segurar objetos com uma mão e manipulá-los com a outra” e “usar o corpo enquanto meio de expressão e comunicação” – em paralelo com outras áreas curriculares, como por exemplo: exploração de instrumentos musicais, realização de registos/grafismos, saída às instalações da G.N.R onde as crianças andaram a cavalo, exploração de farinha e areia, visita do músico Gustavo Nogueira, etc. Com o grupo de jardim de infância foram também desenvolvidas propostas que implicaram as diferentes áreas curriculares como por exemplo, jogo de exploração de novelo; o camaleão; caça ao tesouro; saída à G.A.R.E - utilização de veículos; vamos apanhar mantimentos; exploração de bicicletas.

Procurei reger a minha intervenção no sentido de assegurar a utilização e/ou exploração de uma vasta diversidade de recursos. Relativamente ao contexto de creche, potencieei propostas que permitiram explorar diferentes competências motoras, deixando

os momentos no exterior, onde haviam bolas e triciclos para as crianças poderem explorar com maior enfoque esses mesmos recursos, o que justificou a utilização dos recursos de perícias e manipulações. Com as crianças deste grupo conclui que as propostas retratadas nessa categoria de atividades tiveram particular enfoque na competência motora “segurar objetos com uma mão e manipulá-los com a outra”, tendo estas decorrido em diferentes espaços da sala e abrangido diferentes domínios. Em paralelo, no decorrer do segundo semestre foram diversas as propostas que, incluídas nas diferentes categorias de atividades, implicaram capacidades de expressão e comunicação corporal (como por exemplo: exploração de pompons; exploração de fitas de tecido; jogo macaquinho do chinês, entre outras). Importa acrescentar também a concretização de propostas que implicaram as competências motoras anteriormente referidas como “segurar objetos com uma mão e manipulá-los com a outra”, nomeadamente na realização de registos/grafismos.

As propostas relativas à categoria jogos, retratados em ambos os quadros 1 e 2, implicaram, em ambos os contextos a concretização de diversos tipos de jogos como jogos de perseguição, jogos de locomoção e de expressão corporal. Com o grupo de creche foram desenvolvidos jogos de perseguição/locomoção, como por exemplo o jogo da apanhada, bem como em contexto de jardim de infância, o jogo “o camaleão”. Os jogos de locomoção foram desenvolvidos com o grupo de jardim de infância, como por exemplo “Vamos apanhar Mantimentos”. Os jogos de expressão corporal foram também desenvolvidos com ambos os grupos, em contexto de creche através da proposta Jogo de expressão corporal, ao passo que em jardim de infância, o jogo do Macaquinho do Chinês.

As propostas desenvolvidas e planificadas em contexto de jardim de infância implicavam a colaboração das crianças em pequeno e grande grupo, o que pressupôs a interação entre os/as meninos/as, ao nível da socialização, cooperação e inter-ajuda. As propostas que implicaram a interação entre as crianças, promovendo a socialização, cooperação e inter-ajuda foram concretizadas com bastante regularidade, em particular, nos momentos de movimento-jogo que implicavam a concretização de jogos, nomeadamente: *Ka fao Khai*, Coelho da toca, Mãe Galinha, Jogo Polícias e Ladrões, ou nos momentos livres no exterior, em contextos exteriores.

O jogo simbólico que implicou momentos de movimento-jogo foi também contemplado ao longo dos dois semestres. As situações espontâneas e os momentos livres de movimentos-jogo nas áreas de aprendizagem das salas e espaço exterior, em ambos os contextos, apresentaram a mesma regularidade, sendo do interesse dos grupos de creche e jardim de infância. As áreas da garagem e da casinha são dos espaços mais utilizados da sala, em ambos os contextos, o que se constitui um aspeto importante no sentido da interação entre as crianças, e portanto da socialização, bem como ao nível da utilização do corpo enquanto forma de expressão e comunicação. Ambos os grupos apreciam frequentar o espaço exterior, tendo sido nestes momentos explorados recursos e desenvolvidas brincadeiras conjuntas entre as crianças.

No âmbito da investigação foram averiguadas algumas competências motoras de cada uma das crianças dos grupos de creche e jardim de infância.

Relativamente ao grupo de creche podemos constatar que prevalece uma homogeneidade, tendo em conta que, na generalidade, as crianças apresentam o mesmo nível das competências motoras. Importa referir que a análise das competências motoras se encontra discriminada anteriormente (sub-capítulo 4.2).

As crianças do grupo de jardim de infância, em semelhança, do que sucedeu com o grupo de creche, apresentam os mesmos níveis nas diferentes competências motoras avaliadas, o que nos levou a constatar que prevalece a homogeneidade segundo o ponto de vista motor, e portanto, um padrão que abrange os/as meninos/as de creche e um outro relativo aos/as meninos/as de jardim de infância. As crianças de ambos os grupos encontram-se na fase dos movimentos fundamentais, o que se justifica pela faixa etária compreendida nesta fase do desenvolvimento motor. A minha perceção do desenvolvimento motor, de ambos os grupos, revelou-se determinante, para que compreendesse de que forma se movimentam as crianças das faixas etárias dos contextos de creche e jardim de infância e, inclusivamente, averiguar de que forma a fase dos movimentos fundamentais se manifesta ao nível dos movimentos motores das crianças segundo as idades dos diferentes grupos. Neste âmbito revelou-se possível concluir que a faixa etária das crianças compromete o estágio do desenvolvimento motor dos/as meninos/as nesta fase, aspeto anteriormente referido no ponto 1.2.2 do enquadramento teórico do presente relatório.

No decorrer do semestre um outro instrumento foi utilizado. A subescala movimento-jogo, pertencente à escala ECERS revelou-se determinante, tendo em conta

que me permitiu reger e regular a minha intervenção no âmbito da investigação, de uma forma transversal e integrada. Ainda que tivesse sido realizada uma primeira análise da subescala conjunta, importa ressaltar que com base nas observações, em paralelo com a organização da subescala e respetivo conteúdo revelou-se exequível expandir horizontes, no sentido de poder proporcionar momentos de movimento-jogo em contextos potenciadores de movimento e de jogo. Comparativamente com o 1º semestre, o semestre posterior implicou um olhar atento sob a organização de cada item da subescala movimento-jogo. Desta forma a minha intervenção foi regida neste sentido, tendo o planeamento, inclusão de famílias e comunidade, enriquecimento do espaço e observação sido contemplados, ainda que com maior enfoque no segundo semestre. De seguida procurei clarificar, detalhadamente o referido.

A participação das famílias foi também potenciada, quando foi fornecida documentação importante, quando foram afixados os registos, em ambos os contextos relativos às saídas e momentos que implicaram a expressão motora. Os familiares das crianças de ambos os grupos tiveram também oportunidade de usufruir de duas palestras que implicavam subtemas relacionados com a expressão motora. O colégio passou também a disponibilizar aulas de zumba para os familiares das crianças que frequentam a instituição. A realização de propostas que implicam a colaboração de crianças de ambos os grupos de creche e de jardim de infância foi também assegurada, o que se constitui um aspeto relevante ao nível das vivências das crianças.

No decorrer da minha intervenção, no primeiro e segundo semestre, senti uma diferença, face ao início e fim da minha intervenção, tanto no contexto de creche como no contexto de jardim de infância. No decorrer do primeiro e segundo semestre fui compreendendo como funcionava a dinâmica da rotina diária de cada um dos grupos, bem como a forma de articulação da equipa educativa e, inclusivamente, compreendi, quais os interesses das crianças e o que se revelaria importante e adequado, tendo em conta as suas faixas etárias. Ambas as educadoras me auxiliaram neste sentido, tendo a minha segurança e espontaneidade resultado deste mesmo apoio, auxílio e preocupação. Nas circunstâncias em que se encontravam implicadas os momentos de movimento-jogo e as propostas, em ambos os semestres e com ambos os grupos, revelou-se uma forte condicionante toda esta adaptação da minha parte que, em paralelo com a pesquisa, as aulas e os esclarecimentos (conjuntamente com a minha orientadora, a Professora Clarinda Pomar e com a orientadora de estágio e professora Ana Artur) permitiram que

também eu sentisse uma maior diferença ao nível da organização dos grupos no espaço, dos materiais e, inclusivamente, a duração das propostas. Por outro lado para que regulasse a minha ação educativa, compreendendo de que forma poderia melhor a qualidade do ambiente educativo, recorri à subescala movimento-jogo, em particular aos três itens que nela se encontram discriminados.

Importa ainda ressaltar as principais dificuldades sentidas na evolução da investigação. O preenchimento dos quadros relativos às competências motoras individuais das crianças, de cada um dos grupos de ambos os contextos, implicou a análise de cada uma das competências, o que suscitou alguma insegurança da minha parte, no momento do preenchimento dos quadros. Este aspeto implicou que, algumas das competências, fossem avaliadas novamente. O meu olhar crítico, relativamente à análise das competências motoras, bem como a minha ação educativa foram submetidos a uma evolução positiva, o que resultou da gradual familiarização que fui estabelecendo com o contexto.

A investigação desenvolvida, que abrangeu ambos os contextos, assumiu-se como contínua e gradual, tendo permitido às crianças de ambos os grupos vivenciar momentos de movimento-jogo – de diferentes tipos (momentos livres, propostas planificadas), que implicaram o uso de diferentes recursos (existentes e adquiridos), bem como diferentes contextos (exterior à instituição) e outros indivíduos/sujeitos influentes neste sentido.

Considerações finais

A prática de ensino supervisionada desenvolvida nos primeiro e segundo semestres constituiu-se uma experiência relevante e gratificante no meu percurso académico, enquanto estudante e futura profissional. A intervenção educativa, implicou, para ambas os contextos de creche e jardim de infância, observação, pesquisa contínua, reflexão e projeção acerca da ação educativa. Neste âmbito a investigação desenvolvida assegurou cada uma destas mesmas etapas, abrangendo ambos os grupos de crianças.

A interação contínua e constante com os grupos e com a equipa educativa que integra a instituição, em paralelo, com as unidades curriculares do mestrado em Educação Pré-escolar, a orientação das docentes que as lecionam e orientação da professora Clarinda Pomar, constituíram-se elementos determinantes na evolução da investigação. A pesquisa autónoma revelou-se também importante neste sentido, permitindo-me clarificar e complementar algumas das dúvidas que surgiam no decorrer da prática de ensino supervisionada.

A elaboração do relatório final permitiu-me compreender a temática, alvo de investigação em ambas as valências, sendo clarificado o que diverge em contexto de creche e em contexto de jardim de infância. Neste sentido revelou-se possível averiguar e diferenciar o tipo de ação educativa que cada uma das valências implica, desde a intervenção do educador, às rotinas e propostas desenvolvidas com as crianças dos grupos. O nível de desenvolvimento das crianças de creche e de jardim de infância foi também possível de diferenciar, sendo possível distinguir as capacidades, habilidades e necessidades implicadas para cada uma das faixas etárias de cada um dos grupos de crianças. Neste âmbito a recolha de dados realizada, assegurada ao longo do ano letivo, assumiu-se como determinante.

O envolvimento entre os elementos da equipa educativa assume-se como um aspeto que influencia, e condiciona, o processo educativo na instituição. A articulação da equipa educativa permitiu diversificar as propostas e as oportunidades de aprendizagem das crianças, bem como o tipo de apoio/auxílio prestado aos/às meninos/as. Por outro lado, a inter-ajuda e cooperação dos elementos da equipa educativa revelou-se importante na medida em que educadoras e assistentes operacionais desenvolviam a sua ação com a mesma intencionalidade e sentido. A minha integração decorreu rapidamente, de uma forma saudável e acompanhada, sendo

que a equipa educativa da instituição se manifestou recetiva, acessível e disponível. As crianças de ambos os grupos reagiram positivamente à minha presença, manifestando agrado, interesse e curiosidade pelas propostas que lhes sugeria e pela minha presença nos momentos espontâneos nas áreas de aprendizagem.

Relativamente à minha intervenção, importa acrescentar que as observações, em paralelo com as notas de campo, me permitiram refletir de forma organizada e compreender que propostas se revelariam adequadas, constituindo-se aspetos importantes no âmbito do planeamento e da reflexão crítica acerca do que foi realizado.

A envolvência dos elementos da equipa educativa da instituição Mãe Galinha com as famílias permite que os familiares das crianças sejam reconhecidos enquanto educadores determinantes no crescimento e desenvolvimento dos/as meninos/as. Procurei intervir neste sentido, compreendendo a relevância de uma relação entre instituição-família de qualidade.

Para que possa progredir na minha formação, aprofundando os conhecimentos adquiridos e consolidados ao longo de todo o ciclo de estudos, considero que a concretização da referida investigação se revelou determinante, implicando um processo com início, desenvolvimento e fim. A projeção das diferentes etapas, e as respetivas metas, implicadas em cada uma delas, implicou toda uma organização e gestão de tempo e desempenho, sendo que, e em paralelo, se revelava necessário assegurar todas as restantes responsabilidades transcendentais à investigação. Neste âmbito considero que a investigação assume particular relevância na profissionalidade do/a educador/a de infância, o que se refletiu depois de findado o produto final, resultante de um vasto ano, repleto de desafios e expectativas que colocaram à prova a minha visão do que pressupõe a profissão, e a aplicação, na ação educativa, do que foi apreendido e se revelou como influente e determinante nesta etapa final.

Referências Bibliográficas:

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. In B. Campos (org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Cadernos de Formação de Professores*, nº1, (pp. 21-30). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Archer, C. & Siraj-Blatchford, I. (2014). Measuring the quality of movement-play in Early Childhood Education settings: Linking movement-play and neuroscience. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-22. DOI:10.1080/1350293X.2014.890351
- Carvalho, A., Vieira, J., Coelho O. & Cruz, S. (1991). *Desenvolvimento motor e capacidades físicas da criança*. Oeiras: DESAS/EDUCAÇÃO.
- Caetano, M., Silveira, C., & Gobbin, L. (2005). Desenvolvimento Motor de pré-escolares no intervalo de 13 meses. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, vol(2), 5-13.
- Cerezo, S. (Coord.) (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil: Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar. Vol I: A criança e o seu Corpo – Expressão Psicomotora*. Rio de Mouro. Nova Presença.
- Gallahue, D.L. & Ozmun, J.C. (1995). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults* (3rd. Ed.). Brown & Benchmark Publishers
- Gallahue, D.L & Ozmun, J.C. (2001). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte..
- Gallahue, D. (2002). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância, In B. Spodek (org). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 49-83). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Guedes, M. (2001). *Aprendizagem motora. Problemas e contextos*. Lisboa: Edições FHM – Universidade Técnica de Lisboa.
- Gomes, P. (1991). Aspectos do desenvolvimento motor e condicionantes da actividade desportivo-motora. *Educação Física na Escola Primária*. Porto: FCDEF-UP.

- Harms, T. & Clifford, R. M. (1980). *Early childhood environment rating scale*. New York: Teachers College Press.
- Homrich, L. (org.) (2013). Aprendizagem Motora. *Cadernos de referência de exporte*. Brasília: Fundação Vale/Representação da UNESCO no Brasil. Retirado em Agosto de 2014 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002249/224987por.pdf>
- Iza, D. & Mello, M. (2009). Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na educação infantil. *Educação em revista*. 25 (2), p.283-302. Retirado em Agosto de 2014 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Junior, S. & Bier, A. (2008). A importância da actividade física na promoção de saúde da população infanto-juvenil. *EFdeportes/Revista digital – Buenos Aires*, 119. Retirado em Agosto de 2014 de <http://www.efdeportes.com/efd119/atividade-fisica-na-promocao-de-saude.htm>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto-Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial ME
- Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar*.
- Monteiro, P. (2004). *Formação inicial do educador de infância no domínio da expressão motora*. Dissertação de Mestrado na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Retirado em Agosto de 2014 de <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/346>
- Neto, C. (1995). *Motricidade e Jogo na Infância*. Rio de Janeiro: Editorial Sprint.
- Neto, C. (1997). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FHM – Universidade Técnica de Lisboa.
- Neto, C. (2004). Desenvolvimento da Motricidade e as "culturas de infância". In W. Moreira & R. Simões (Eds) *Educação Física – Intervenção e Conhecimentos Científico* (pp.35-50). Piracicaba – Brasil: Editora UNIMEP

Neto, C. (s/d). A educação motora e as “Culturas de Infância”. A importância da Educação Física e Desporto no Contexto Escolar. *Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa*, p. 1-8. Retirado em Agosto de 2014 de <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/aeducacaomotora.pdf>

Ponte, J.P. (2002). *Investigar a nossa prática*. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM;

Portaria n.º n.º 241/2001, de 30 de Agosto – Direção- Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular

Sanchis, S. (2007). *Actividades de expressão motora na pré-escola*. Lisboa: PAPA-Letras.

Serrano, J. (2007). Estilos de vida e saúde – o papel da actividade física na infância, In A. Faustino, J. Petrica, J. Serrano & L. Reis (coord.). *Educareducere*.(pp.45-57). Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco

Serrão, M. & Carvalho, C. (2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero-americana de Educação*, 55/5. Retirado em Agosto de 2014 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3824Serrao.pdf>

UNICEF (2004). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Retirado em Agosto de 2014 de https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

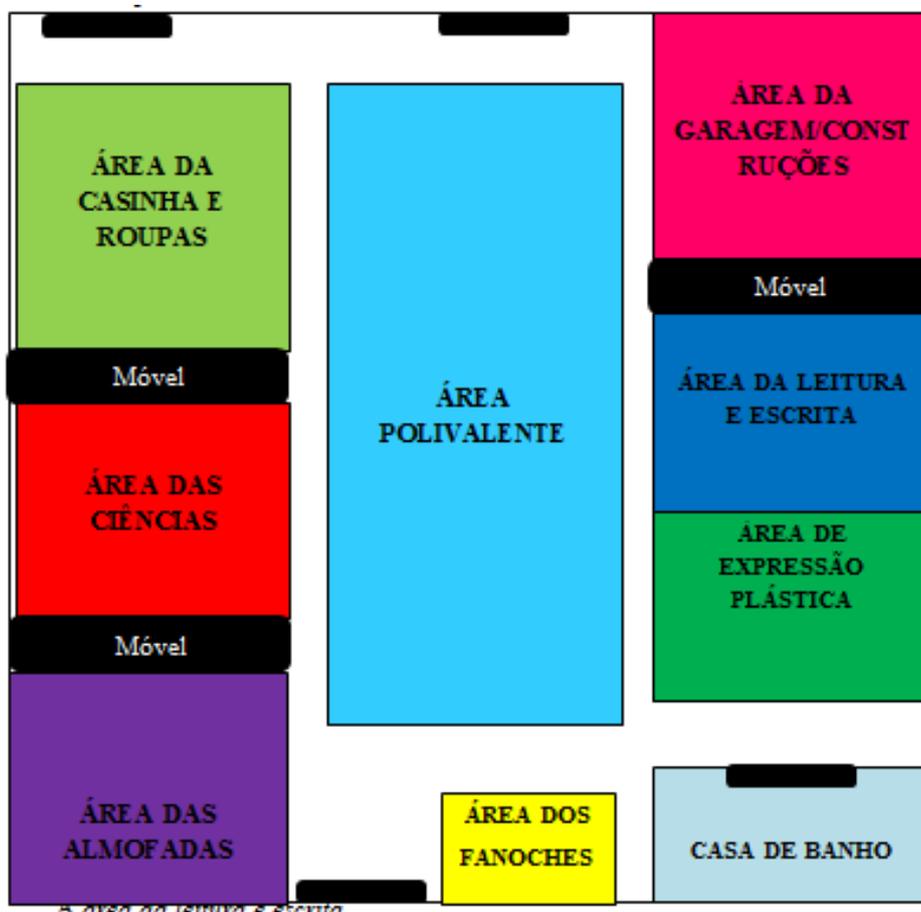
Webgrafia:

<https://sites.google.com/site/massagemnascolasportugal/misp-programa-massagem-nas-escolas> consultado em Agosto de 2014

Anexo 1 – Planta da sala de creche



Anexo 2 – Planta da sala de jardim de infância



ÁREA DA LEITURA E ESCRITA

Apêndice 1 – Nota de campo: o São Martinho Manda

Relatório VIII – 10 de novembro: “A proposta que decorreu posteriormente consistiu na realização de um jogo de expressão motora intitulado o *São Martinho manda*. O jogo decorreu em todo o espaço exterior, existindo uma colaboração do todo. Revelou-se muito interessante observar a forma como as crianças atuaram em todo o momento. As ações motoras implicadas na proposta foram asseguradas pelos/as meninos/as, ainda que existissem algumas crianças que tiveram alguma dificuldade em realizar uma das ações motoras (levantar as pernas). Revelou-se interessante averiguar a atenção do grupo no momento, que lhes permitiu compreender as indicações e, posteriormente, executar as ações motoras” (p.5).



Apêndice 2 – Nota de campo: Vamos ajudar o Pai Natal

Relatório XII – 16 de dezembro- No período da manhã decorreu uma proposta – leitura da história *Eu sei tudo sobre o Pai Natal* – que tinha como intencionalidade contextualizar uma outra (proposta de expressão motora *Vamos ajudar o Pai Natal*). No período da tarde decorreu a proposta de expressão motora intitulada *Vamos ajudar o Pai Natal*. Em ambas os momentos participaram todas as crianças do grupo. Quando iniciámos a proposta comecei por apresentar a primeira ação motora implicada – rastejar – disse ao grupo que tínhamos de passar por um buraco. Na segunda ação motora implicada as crianças tinham de gatinhar. Aos participantes disse que nos tínhamos de baixar para não batermos com a cabeça. Posteriormente, os/as meninos/as simularam a ação “voar” - encontrávamo-nos a voar até ao trenó. No momento que se seguiu as crianças pegaram nos presentes (caixas) e colocaram-nos nas chaminés (caixas de maiores dimensões) (p.8).



Apêndice 3 – Nota de campo: Exploração de pompons

Relatório III, 27 de fevereiro, situação 1 - espaço livre da sala, próximo da área das mesas (sala de creche), pelas 09h. O momento teve a duração de 20 minutos. Inicialmente comecei por disponibilizar os recursos – pompons – as crianças deram início à exploração autonomamente. O número de recursos

revelou-se adequado, tendo em conta os participantes. Os presentes participaram com entusiasmo, ainda assim existiram poucas interações. Este recurso foi posteriormente acrescentado à sala.



Apêndice 4 – Nota de campo: Percurso

Relatório II, 18 de fevereiro, situação 1: *área das mesas* (sala de creche), entre as 08h30 e as 09h: Foram utilizados o túnel, o colchão e as caixas. As crianças que se encontravam na sala participaram neste momento, tratando-se de um momento em grande grupo. Os recursos foram dispostos no espaço livre que se encontra junto ao rádio. Importa referir que as mesas foram desviadas. A proposta foi livre e as crianças usaram os recursos, ainda assim alguns dos participantes manifestaram maior interesse por alguns dos recursos tendo cada criança utilizado mais uns do que outros. Importa referir que procedi partilhei com os participantes como poderiam ser utilizados os materiais implicados na proposta, referindo também o número de crianças que poderiam permanecer no túnel e no colchão. Senti alguma dificuldade em assegurar que as crianças, que utilizavam os diferentes recursos, não transcendiam a lotação definida. Este aspeto revelou-se importante, na medida em que não era comprometida a segurança dos/as meninos/as. Importa referir que acompanhei todo o momento, atribuindo maior enfoque à minha intervenção no momento de serem exploradas as caixas. Procurei dar a entender aos participantes diversas formas de explorar este mesmo recurso.



Apêndice 5 – Nota de campo: Exploração de sapatos

Relatório II, 17 de fevereiro, situação 4 - “A proposta que decorreu depois do lanche, consistiu num outro momento de movimento. O grupo de creche aprecia propostas deste tipo, neste sentido, depois de abordar a questão com a educadora Vera, considerámos pertinente concretizar um outro momento de movimento, mas no período da tarde. A proposta que teve início pelas 16h15 e que terminou pelas 16h30, aproximadamente, implicou, desta vez a

utilização de sapatos. Na totalidade encontravam-se disponíveis cinco pares de sapatos, sendo que, num momento posterior da proposta, passaram a encontrar-se disponíveis sete pares de sapatos, aspeto que resultou do envolvimento das crianças e do número de participantes. Para que as crianças compreendessem que os sapatos poderiam ser utilizados, procurei colocá-los todos juntos num mesmo aglomerado, de seguida disse aos participantes que podiam utilizá-los. A proposta teve início logo que coloquei o rádio a tocar, as crianças começaram a utilizar os sapatos de uma forma autónoma, rapidamente se descalçaram e começaram a dançar ao som da música. O envolvimento do grupo despertou a minha atenção, as crianças sorriam, dançavam, com os seus ou com outros dos sapatos disponíveis. Algumas das crianças experimentaram mais do que um par sapatos, chegando também a dançar descalças. Os participantes experimentaram também andar com os sapatos, sentar-se e dançar, inclusivamente, com este mesmo recurso. Este aspeto permitiu aos participantes sentir e diferenciar o pesado do leve, bem como a diferença entre estarem calçadas e descalçadas. A utilização deste recurso levou-me a constatar que, caso exista o interesse das crianças, os/as meninos/as envolvem-se e exploram com maior profundidade as propostas sugeridas, neste âmbito, desde ações motoras, a formas de expressão e comunicação.” (p.2 e 3)



Apêndice 6 – Nota de campo: Jogo do Puxa-rabos

Relatório V, 17 de março, Situação 5 - “O momento implicou a realização do jogo *puxa-rabos*. Comecei por distribuir um saco de plástico por uma criança, rapidamente as crianças presentes foram ter comigo dizendo: “*Sara eu também quero.*”. Depois de distribuir os sacos procedi às instruções. As crianças compreenderam, ainda assim as crianças *mais velhas* revelaram-se mais rápidas, recorrendo a estratégias para que não lhes fosse roubado o rabo. A M (4:1) chegou a deitar-se de costas no chão. O G. (4:0), o G. (4:1) e a M. (4:1) manifestaram-se muito envolvidos e interessados na proposta, não querendo terminá-la”. (p.5)



Apêndice 7 – Nota de campo: Fugir do lobo

Relatório VIII – 14 de novembro: “O grupo deslocou-se para o espaço exterior pelas 11h40. Uma vez que já havia partilhado em que consistiria a proposta de expressão motora, o jogo foi iniciado pouco tempo depois de nos deslocarmos para o espaço exterior. Gradualmente, ao longo do momento, os/as meninos/as permutavam de papel, este aspeto apenas confirmava-se caso as crianças fossem apanhadas pelo colega (lobo)”. (p.9)



Apêndice 8 – Nota de campo: Jogo *Ka fao Khai*

Relatório VII – 12 de maio - Situação 7 – espaço exterior (sala de jardim de infância), pelas 16h50: O todo encontrava-se no espaço exterior, onde iria decorrer uma proposta de movimento-jogo, “*Ka fao Khai*”. Para que recolhêssemos os ovos, foram utilizadas cápsulas de café. Inicialmente comecei por partilhar as indicações inerentes à proposta, referindo em que espaço deveria encontrar-se a mãe galinha e os restantes participantes. Utilizámos o círculo delineado no chão, de cor avermelhada. No âmbito da proposta as crianças conseguiram compreender claramente qual a zona delineada e exclusiva aos ovos. Os/as meninos(as) revelaram-se rápidos, conseguindo retirar os ovos (cápsulas de café) sem qualquer dificuldade, do interior do espaço delineado. Todavia algumas das crianças foram também apanhadas por um dos colegas (posicionado no centro). Gradualmente, à medida que avançávamos no jogo, também as crianças que se encontravam a guardar os ovos, se revelaram mais perspicazes e ativas, conseguindo apanhar os colegas. No âmbito do jogo foi aplicada uma outra variante, a qual implicava que os participantes corresse mais (maior distância de afastamento do centro) e fossem mais rápidos (maior velocidade). O jogo apresentou uma duração de 20 minutos, tendo terminado às 17h10. As crianças compreenderam e aplicaram, sem dificuldade, as instruções.



Apêndice 9 – Nota de campo: Jogo Mãe Galinha

Relatório VII – 14 de maio Situação 5 – espaço exterior, pelas 11h40:O todo reuniu no espaço exterior, onde foram concretizadas duas propostas do âmbito da expressão motora. Num primeiro momento foi realizado um jogo (*Mãe Galinha*). Inicialmente apelei às crianças que se organizassem em fila. De seguida solicitei uma primeira voluntária que encarnou o papel de mãe galinha. A S. foi a primeira das meninas a desempenhar esta mesma ação. A menina criou um primeiro movimento – tocando com a mão no antebraço e, de seguida na mão – que foi repetido pelos restantes colegas. Alguns dos presentes encarnaram também este mesmo papel, sendo criados e, posteriormente, executados diversos movimentos, os quais implicaram os membros superiores do corpo, bem como os membros inferiores. Revelou-se interessante observar a forma como as crianças se deslocavam e repetiam a sugestão dos colegas. As crianças tinham de orientar-se espacialmente, por forma a que repetissem o movimento sem que se desviassem da sua rota. A coordenação do todo assumiu destaque, uma vez que foram poucas as paragens por parte das crianças. A proposta implicava também que as crianças se consciencializassem dos outros colegas, que se encontravam em outros lugares da fila, mas que de alguma forma poderiam auxiliá-los a compreender o movimento executado. O todo apreciou o jogo, solicitando que o voltasse a concretizar, numa próxima circunstância. Num segundo momento foi concretizada uma outra proposta, nomeadamente a corrida de estafeta. Inicialmente apelei às crianças que se agrupassem em grupos de quatro, todavia apesar de incentivar o grupo revelou-se necessário auxiliar no momento da formação dos grupos, bem como no posicionamento do espaço. Posteriormente distribui por cada grupo o testemunho (cilindro de madeira da área da garagem). As crianças que possuíam o testemunho encontravam-se numa mesma posição. Os/as meninos/as encontravam-se posicionados mediante diferentes distâncias, ainda que similares. De seguida, para que clarificasse a proposta exemplifiquei, ocupando um lugar, de um dos meninos. Os presentes observaram, atentamente, este momento, o que se refletiu, quando procederam à concretização da proposta. De seguida, posicionei-me num espaço visível aos presentes, de onde daria a partida. Revelou-se interessante observar que o todo se manifestava entusiasmado, avançando, de imediato, depois de dar a partida. Este aspeto refletiu a atenção do todo. As crianças conseguiram executar sem dificuldade a proposta. Nesta primeira tentativa de concretizar a corrida de estafetas foi utilizado um espaço mais pequeno destinado à corrida. Os/as meninos/as solicitaram-me, conforme o que sucedeu com o jogo da Mãe Galinha, que voltasse a repetir o momento numa próxima vez.



Apêndice 10 – Nota de campo: Caça ao tesouro

Relatório IV – 24 de abril - Situação 7 – *hall de entrada, refeitório, sala* pelas 16h30: A proposta apresentou uma duração de 25 minutos, aproximadamente. As crianças compreenderam a sequencialidade e organização da proposta. Inicialmente, os participantes saltaram os obstáculos com ambos os pés em simultâneo, e receção equilibrada com ambos os pés, individualmente. As indicações partilhadas eram compreendidas pelas crianças, decorrendo a deslocação (o grupo rastejou) do hall de entrada para o refeitório sem dificuldade. Quando descobriram os mapas, os/as meninos/as ficaram entusiasmados, sorrindo e levantando-os no ar. Os mapas foram encontrados rapidamente. No momento na sala, importa referir que as crianças atravessaram a ponte – fila de cadeiras – sem dificuldade. No momento de saltarem revelou-se necessário ajudar a L.F.. O mesmo se aplicou com o túnel (o grupo rastejou). As regras foram respeitadas e aplicadas. Como as condições meteorológicas o permitiram, o todo realizou uma corrida no espaço exterior. O jogo da batata quente decorreu também no exterior, mais precisamente debaixo do alpendre. Na totalidade foram formados dois grupos, sendo que enquanto um dos grupos permanecia na sala em posição de estátua, o outro grupo realizava o jogo da batata quente. As crianças conseguiam organizar-se e localizar-se espacialmente, olhando para o mapa. Este recurso, juntamente com as minhas partilhas (rimavam) permitiram que a caça ao tesouro decorresse sem dificuldade. Num momento final, as crianças conseguiram também identificar as iniciais do seu nome, deslocando-se depois de as dizer. Revelou-se necessário repetir duas vezes esta última instrução. Importa referir que esta proposta permitiu também recolher alguns dados inerentes, e necessários, à investigação em curso.



Apêndice 11 – Nota de campo: Vamos apanhar mantimentos

Relatório IX, 29 de maio, situação 6 – *espaço exterior*, pelas 15h30: O todo deslocou-se até ao espaço exterior. Inicialmente, as crianças encontravam-se sentadas no chão, por forma a que pudessem repousar um pouco. Neste breve intervalo de tempo cantámos duas melodias. De seguida procedemos à concretização da proposta. Os recipientes já se encontravam nos respetivos locais, sendo que a organização do espaço já se encontrava assegurada. No momento que se seguiu foram formadas as equipas, distribuindo-se os/as meninos/as pelos grupos aleatoriamente. De seguida, partilhei com os presentes as instruções inerentes à proposta, exemplificando como esta se processaria. O momento teve início de seguida, as crianças não tiveram dificuldade em associar os símbolos à quantidade, e portanto, ao número de peças que deveriam apanhar do recipiente localizado no interior do quadrado. Os cartões foram legíveis ao todo, e apresentavam círculos de uma só cor. No espaço encontrava-me posicionada num local facilmente visível pelo todo, levantando apenas um cartão de cada vez no ar. O grupo encontrava-se bastante envolvido. As equipas chegavam ao ponto de onde haviam partido em momentos diferentes. Dois dos grupos enganaram-se também em duas contagens. Numa segunda variante da proposta, as crianças deveriam recolher as peças que continham no recipiente da respetiva equipa, tendo

de correr – conforme haviam feito – e depositá-las no interior do recipiente onde se encontravam as peças inicialmente. No final, uma das equipas havia ganho o jogo. Os membros da equipa saltaram e correram como forma de manifesto. Importa referir que, os mantimentos foram simbolizados por tampas de garrafas.

Apêndice 12 – Nota de campo: situação espontânea na área da casinha

Relatório V, 10 de março, situação 1–“ O S. (2:8) e o B. (3:7) encontravam-se na área da casinha. Os dois meninos recorriam ao corpo, enquanto meio de expressão e comunicação, para que explorassem o momento. O B. (3:7) simulava estar a comer, ao passo que o S. (2:8) retirava algumas das peças de vestuário do baú, dispondo-as num dos bancos disponíveis da área da casinha. Grande parte das peças de vestuário encontravam-se sobre o banco. Ambas as crianças se encontravam bastante envolvidas. O momento teve uma duração de 15 minutos, aproximadamente.

Num outro momento, neste mesmo espaço, também o G. (4:1) e o G. (4:0) permaneceram neste espaço. O G. (4:0) encontrava-se com um carrinho, que tinha no seu interior um boneco. Quando perguntei aos meninos o que se encontravam a fazer três crianças responderam dizendo: “*Eu estou a comer*” (B. (2:7); “*E eu sou o cão*” (G. (4:1); “*Olha Sara este é o meu bebé*” (G.(4:0). Em todo o momento foi possível observar o envolvimento das crianças, os presentes encontravam-se satisfeitos com a sua brincadeira – refletia-se nas suas ações e na forma como manuseavam os recursos – o que me levou a observar e não intervir. Um outro aspeto interessante a referir, os presentes apesar de não se encontrarem sozinhos no espaço, brincavam individualmente, com os recursos que utilizavam.” (p.2)



Apêndice 13 – Nota de campo: situações espontâneas no espaço exterior

Relatório VI, 21 de março:

Situação 8 – espaço exterior, pelas 16h00: A L. (2:4) a deslocava-se na trotinete.



Situação 9 – *espaço exterior*, pelas 16h45: O D. (2:11) encontrava-se a jogar futebol, pontapeando a bola com um só pé. A criança fez várias tentativas e conseguia aplicar intensidade e direção ao seu pontapé. A exploração da bola durou cerca de 10 minutos.



Situação 10 – *espaço exterior*, pelas 16h45: O M. (2:9) e o T. R. (2:8) exploravam a estrutura do espaço exterior, mais especificamente dentro/fora. Os dois meninos gatinhavam, entrando e saindo da infraestrutura existente. Tanto o M. (2:9) como o T. R. (2:8) corriam mais rapidamente e mais devagar. A exploração da infraestrutura durou cerca de 10 minutos.



Situação 11 – *espaço exterior*, pelas 16h45: A I. C. (2:3) encontrava-se a brincar com uma bola. A menina atirava a bola ao chão e depois apanhava-a. A ação motora implicada na exploração decorreu sempre desta forma. A exploração da bola durou cerca de 10 minutos.



Apêndice 14 – Nota de campo: situações espontâneas no espaço exterior

Relatório VII, 12 de maio, situação 4 – *espaço exterior* (sala de jardim de infância), pelas 13h30: No espaço exterior encontravam-se a L. N., o S., o M., a J. e a D.. Quando perguntei aos presentes o que desenvolviam a L. N. respondeu, dizendo: “*Estamos a jogar ao tubarão.*”. A menina procedeu à partilha das instruções inerentes ao jogo, as quais eram aplicadas de uma forma autónoma e confiante pelo grupo. A L. explicou então que no jogo o tubarão apenas podia andar para os lados, na parte azul, ao passo que os colegas tinham de tentar passar pelo tubarão sem que fossem apanhados. A menina acrescentou também que, caso fossem apanhados ficavam também eles tubarões. De fato o S. e o M. conseguiram

deslocar-se muito rapidamente, por sua vez a J. e a D. não arriscavam tanto quanto os colegas, permanecendo debaixo do apêndice. O momento durou até às 13h45.



Apêndice 15 – Nota de campo: situações espontâneas na área da garagem/construções

Relatório II, 31 de março, Situação 1 – área da garagem (sala de jardim de infância), pelas 09h30: Na área da garagem encontravam-se a M1 a L.F., a M2 e o M3. Num primeiro momento as crianças realizavam uma construção. A M2 disse: *“Temos de fazer uma casa muito forte para ele não conseguir soprar. Eu sou o mais velho. Vamos brincar aos três porquinhos.”* As outras três crianças escutavam a M2, observando-a. A M2 acrescentou então *“Vocês são os mais novos. Tu tens de construir uma casa de madeira e tu uma de palha. Tu tens de arranjar madeira e tu palha.”* A M2 referia-se às duas meninas. Neste momento começaram a construir as casas. A M2 continuava a intervir dizendo: *“Sabem quem vai assoprar a casa? Primeiro era a de palha, depois a de madeira e depois vocês fugiam para a minha casa, mas a minha casa era a mais forte. Tinha muitos tijolos e cimento.”* Neste momento constatei que a M2 era a menina que se encontrava mais envolvida na brincadeira. A menina disse, enquanto pegava nas peças de encaixe, com o que iria construir a chaminé: *“Aqui vou fazer a chaminé”*. O M3 respondeu, pegando numa caixa azul: *“Não vês que a chaminé é aqui fora.”* Mas olha que isto pode ser a chaminé. Nesta instância pude averiguar que apenas a M2 e o M3 brincavam segundo este contexto. O M3 chegou a dizer à M1: *“Nem sequer estás a brincar aos três porquinhos”*. A menina respondeu-lhe dizendo: *“Eu não quero”*. O momento findou pelas 9h35, altura em que começaram a arrumar.



Apêndice 16 – Nota de campo: sessão de relaxamento

Relatório III, 9 de abril, Situação 4 – área polivalente (sala de jardim de infância), pelas 10h00: No espaço encontrava-se o todo. A sessão de relaxamento iria ser iniciada na área polivalente, não sendo desviadas as mesas existentes no espaço. Inicialmente as crianças começaram por agrupar-se a pares. Os/as meninos/as puderam escolher os seus pares. A organização da sessão decorreu de uma forma similar à anterior, contudo, com uma outra organização do espaço e uma nova sequência de movimentos. Inicialmente, os presentes começaram por realizar nos colegas os três movimentos realizados na anterior sessão – óculos, apanhar o gato e padeiro – o que lhes permitiu recordar, e executar, as ações motoras

realizadas anteriormente. A instrutora Vera encontrava-se presente, exemplificando como se realizavam os movimentos num dos adultos presentes Andreia. Importa referir que o D., que na sessão anterior, não quis participar, no presente dia manifestou interesse por colaborar, participando na sessão. Num dos primeiros momentos, as crianças pediram permissão, ao respetivo colega, para realizar a massagem. Nesta etapa que implicou a repetição dos movimentos realizados anteriormente, já foi possível constatar que alguns dos presentes relaxavam mais intensamente, chegando a fechar os olhos e debruçar-se sobre a mesa. Numa segunda etapa, quando introduzidos os três novos movimentos – a colherada (realizada no ombro do colega), massajar a testa (decorria na zona da testa para cada um dos lados) e o cabeleireiro (massajar o coro cabeludo com as extremidades dos dedos) – foram, inicialmente, explicados pela Vera num dos adultos presentes. As crianças repetiram-nos isoladamente, sendo que no final executaram estes mesmos movimentos sequencialmente. Importa referir que no decorrer deste momento, os(as) meninos/as eram esclarecidos acerca da forma como deveriam executar os movimentos, sendo que um dos adultos presentes se deslocava ao seu encontro a fim de exemplificar como se poderia fazer. No final da repetição dos movimentos e da introdução dos outros três movimentos referidos, as crianças permutaram, sendo que os/as meninos/as que executavam a massagem passaram a recebê-la. Durante toda a sessão de relaxamento os presentes podiam escutar uma música relaxante que ajudou a tranquilizar e acalmar o todo. As crianças relaxaram, e experimentaram a realizar os movimentos. Paralelamente com a semana anterior, quando sucedida a primeira sessão, foi possível constatar uma evolução positiva. No presente dia, os sinais de relaxamento revelaram-se mais perceptíveis e frequentes, as faces dos/as meninos/as refletiam este aspeto. A sessão de relaxamento durou até às 10h40.



Apêndice 17 – Nota de campo: deslocação à G.N.R

Relatório VI, 20 de março, situação 4 - O grupo deslocou-se até ao picadeiro. Neste espaço encontravam-se cinco cavalos e sete G.N.R's sendo respeitadas todas as condições de segurança. Todas as crianças andaram a cavalo, manifestando grande vontade. Escutei vários comentários dos presentes, como: “*Eu quero.*”; “*Eu, eu*”. Os presentes não manifestaram medo cavalgando sozinhos no cavalo, os/as meninos/as eram também acompanhados com uma das forças de segurança presentes. Importa referir que a I. M. (3:3) se deslocou em cima do cavalo com uma das forças de segurança. No final das duas voltas, as crianças tiveram oportunidade de fazer uma carícia ao animal. O contentamento assumiu destaque nos breves períodos de espera, enquanto as crianças aguardavam que os seus colegas terminassem a deslocação a cavalo. Os presentes que aguardavam manifestavam grande vontade em querer andar, movimentando o seu corpo enquanto esperavam. Os adultos presentes andaram a cavalo também. O pai do T. J., que assegurou o transporte até ao picadeiro, encontrou-se presente durante todo o momento, tirando também algumas fotografias. Neste mesmo espaço, os presentes tiveram também oportunidade de observar dois dos cães da G.N.R. As crianças não manifestaram medo chegando a fazer-lhe carícias. No final do momento foram tiradas algumas fotografias do grupo. No retrocesso à instituição foi possível constatar que a proposta se revelou adequada e que foi de encontro aos interesses dos/as meninos/as”. (p.12 e 13)



Apêndice 18 – Nota de campo: Exploração das bicicletas

Relatório VIII, 23 de maio, Situação 2 –*espaço exterior à instituição e espaço exterior da instituição*, pelas 10h45: O todo deslocou-se até ao espaço exterior à instituição, transportando consigo as bicicletas. Apelei às crianças que atravessassem a porta da sala que dá acesso ao alpendre, individualmente. A distribuição da equipa educativa revelou-se determinante, sendo que dois dos adultos encontravam-se na sala, ao passo que um outro adulto se encontrava na porta de entrada e saída da instituição. Desta forma, depois de facultadas as indicações, as crianças puderam organizar-se no espaço, deslocando-se até à entrada da instituição. A autonomia foi privilegiada neste momento. Quando o todo se encontrava reunido, no espaço exterior à instituição, lembrei as crianças acerca dos limites até onde poderiam deslocar-se com as bicicletas. A equipa educativa distribuiu-se novamente. O momento no espaço exterior à instituição foi relativamente curto, cerca de 5 minutos, uma vez que começou a chover. Todavia, as crianças deslocaram-se novamente nas suas bicicletas em direção ao espaço exterior da instituição. Depois de colocarem os chapéus as crianças deslocaram-se então nas bicicletas no espaço exterior. Os toldos existentes, em paralelo com os chapéus, permitiram a continuidade do momento ainda que num outro espaço. O todo encontrava-se radiante e energético. As crianças revelaram conseguir andar nas diferentes bicicletas, pedalando. Durante o momento as crianças permutaram de bicicleta, o que implicou uma outra adaptação das crianças aos meios de transporte que utilizavam.



Parte II (continuação da situação VIII) - No período da tarde, as crianças deslocaram-se até ao espaço exterior, onde puderam utilizar as suas bicicletas novamente. No espaço encontrava-se montando um pequeno circuito, que contemplava alguns sinais de trânsito já conhecidos pelo grupo, nomeadamente: S.T.O.P, aproximação de rotunda, sentido proibido e cedência de passagem. Inicialmente, partilhei com as crianças em que consistiria o percurso, mostrando-lhe os sinais e perguntando, de seguida, o seu nome. Num segundo momento realizei o percurso, utilizando uma trotinete. As crianças puderam então iniciar o trajeto, posteriormente. Nesta etapa apelei às crianças que não iniciassem o percurso em simultâneo, sendo que, quando três meninos/as iniciavam a proposta, os restantes colegas aguardavam, iniciando

outras três crianças o percurso passado algum tempo. No âmbito da proposta, o todo revelou compreender o significado dos sinais, conseguindo cumprir as indicações inerentes aos símbolos. Todavia, em alguns momentos, algumas das crianças realizaram a rotunda ao contrário. Num terceiro momento, pelas 17h, também as crianças da sala de creche se juntaram ao grupo de jardim de infância. Algumas das crianças utilizaram também os recursos disponíveis no colégio – triciclos e trotinetes – realizando, os/as meninos/as mais velhos o percurso. Quando abandonei o espaço exterior o percurso continuava montando, sendo também utilizado e realizado.



Apêndice 19 – Nota de campo: Visita do grupo de sevilhanas

Relatório VI – 8 de abril - Situação 5 – sala de jardim de infância, entre as 16h35 e as 17h: Os grupos de jardim de infância reuniram na sala do grupo. A equipa educativa articulou-se e auxiliou-se por forma a que as crianças conseguissem visualizar todo o momento. Os quatro bailarinos de sevilhanas foram, primeiramente, apresentados, sendo que, de seguida iniciaram a sua atuação. Na totalidade foram dançadas três melodias. O público que assistia, desde as crianças de berçário aos meninos/as mais velhos encontravam-se deliciados com o que observavam, mantendo-se de boca aberta e, inclusivamente, de olhar focado nos movimentos que os bailarinos executavam. O referido momento permitiu-me compreender que propostas se revelam também adequadas a crianças mais jovens, conforme sucedeu com os/as meninos/as de berçário



Apêndice 20 – Nota de campo: exploração de recursos introduzidos

Relatório VI, 21 de março, situação 1 – *área da casinha*, pelas 09h00: A caixa de grandes dimensões acrescentada à área da casinha foi alvo de exploração na presente manhã. O G (4:1), a I. C. (2:3) e o G. (4:0) apresentaram grande interesse por este mesmo recurso. As crianças deslocavam-se para o interior da caixa, chegando algumas a transportar consigo outros utensílios. Nesta circunstância revelou-se necessária explicar às crianças que apenas poderiam estar dois meninos de cada vez no interior da caixa, para que os restantes presentes não se sentissem demasiado apertados. A exploração do recurso durou cerca de 15 minutos. As crianças entravam e saíam. O G. (4:1) chegou a transportar almofadas para o interior da caixa dizendo: “*Estou a dormir!*”. Gradualmente, outras crianças se aproximavam, manifestando também interesse em explorar este recurso. Um aspeto interessante de observar constituiu-se na situação das crianças – G. (4:0) – se descalçarem quando se encontravam no interior da caixa.



Apêndice 21 – Nota de campo: exploração de recursos introduzidos

Relatório IX, 29 de maio, situação 1 – espaço exterior, entre as 09h e as 09h20: No espaço exterior as crianças presentes – S., M1., F., M2 e L.F. – desenvolviam, num primeiro momento uma brincadeira, nomeadamente um jogo, que implicava que uma das crianças tentasse apanhar os colegas. O S. manifestou interesse em desempenhar sempre a mesma função. Num segundo momento, as crianças exploraram, de sua iniciativa, alguns dos recursos disponíveis no espaço exterior, as andarilhas e o melão. O uso do melão consiste num jogo, realizado a pares, que implica a realização de duas ações motoras, abrir e fechar os braços, por forma a que o melão circule de uma ponta a outra. Importa referir que transporte o material na presente manhã para o contexto, sendo que perguntei aos presentes quem gostaria de experimentar. As respostas foram positivas, chegando a ser necessário que algumas crianças aguardassem que os colegas utilizassem e explorassem o material. Rapidamente, as crianças que iam

chegando, à instituição, se aproximavam dos outros colegas, referindo que queriam também explorar o melão.



Apêndice 22 – Nota de campo: momento de interação entre diferentes grupos

Relatório VII - 12 de maio, situação 1, *espaço exterior à instituição* (sala de jardim de infância), pelas 10h20: No período da manhã, o grupo de jardim de infância paralelamente com o grupo de crianças do berçário realizaram um passeio conjunto pelo bairro da casinha. Os bebés encontravam-se distribuídos pelos respetivos carrinhos, ao passo que as crianças mais velhas, do grupo de jardim de infância, se deslocaram a pé. A referida proposta revelou-se bastante interessante de concretizar. Considerando que os adultos presentes não chegariam para assegurar a deslocação de todos os carrinhos, as crianças mais velhas ficaram então com essa mesma responsabilidade. Na totalidade, encontravam-se presentes cinco adultos, de forma a que a segurança das crianças não fosse colocada em causa. Os/as meninos/as do grupo de jardim de infância formavam grupos de três, sendo que cada um desses grupos conduzia um mesmo carro. Algumas das meninas acompanharam as irmãs, do grupo de berçário. A autonomia prevaleceu e as crianças seguiam a orientação facultada pelos adultos, orientando-se também autonomamente, ou seja, as crianças compreendiam quando se desviavam da rota. No decorrer do passeio, constatei que as crianças mais velhas olhavam também para as faces dos bebés que se encontravam no carrinho que transportavam. De facto o sentido de orientação na rua foi assegurada, o que implicou que os/as meninos/as se consciencializassem, e aplicassem, noções como mais devagar, mais rápido, para a direita/para a esquerda, para a frente. A orientação espacial foi portanto potenciada neste mesmo passeio. Importa também acrescentar que também os bebés desfrutaram no passeio, alguns dos/as meninos/as quase que se deixavam dormir. No período de almoço de alguns dos membros da equipa, a Patrícia (um dos adultos que acompanha o grupo de berçário) chegou a informar que as crianças se manifestaram mais calmas e tranquilas durante o período de almoço, o que permitiu constatar a influência do passeio no comportamento dos bebés.



Apêndice 23 – Quadro das competências motoras do grupo de creche, 1º semestre

Mestrado em Educação Pré-escolar
 PES – Prática de Ensino supervisionada em Jardim de Infância
 Sara Chaves...n.º 11186



Quadro de observação das competências motoras das crianças

Instituição: Mãe Galinha – Creche e Jardim-de-Infância													
Pré-escolar: Grupo de creche (2/3 anos)													
Educadora: Vera Santos													
NOMES	Motricidade Global												
	Anda e permanece na ponta dos dedos dos pés	Anda para trás de costas	Sobe escadas segurando-se no corrimão ou com a mão na parede	Apanha uma bola segurando-a com os braços e as mãos	Dá pancadas fortes com intenção e precisão	Sobe escadas com alternância	Coloca os pés nos sapatos	Tira os sapatos dos pés	Corre em diferentes pisos	Lança uma bola/objeto com a mão	Pontapeia uma bola	Dá saltos na horizontal	Colabora em jogos
Al	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Ba	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Di	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Fi	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
Ge	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Ge	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Ge	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
In	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
In	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Li	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
M	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
M	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
M	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
St	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
Ti	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Ti	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3

LEGENDA:

- 1 – Ainda não
- 2 – Emergente/Quase alcançado
- 3 – Totalmente alcançado

*Adaptado Perfil de Desenvolvimento da Criança (dos 18 aos 35 meses),
 Ficha de Avaliação de diagnóstico*

Apêndice 24 – Continuação Apêndice 1

Mestrado em Educação Pré-escolar
 PES – Prática de Ensino supervisionada em Jardim de Infância
 Sara Chama, nº 11186



Instituição: Mãe Galinha – Creche e Jardim-de-Infância										
Pré-escolar: Grupo de creche (2/3 anos)										
Educadora: Vera Santos										
NOMES	Motricidade Global (cont.)		Capacidades Motoras Finas							
	Usa o corpo como meio de expressão e comunicação (ex: expressão do comportamento de um animal)	Realiza movimentos simples locomotores (ações), não locomotores, ao som de uma música	Dobra o cobertor, a fralda, de pano ou o papel	Rasga papel	Cria estruturas com blocos ou outros objetos simples	Apanha uma bola em movimento	Derrama o líquido de um jarro ou copo pequeno	Anda de triciclo ou outro brinquedo com rodas e pedais, usando os pedais durante a maior parte do tempo	Usa pinças	Segura objetos com uma mão e manipula-os com a outra
Al	3	3	1	3	3	3	3	2	3	3
Ba	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3
Di	3	3	1	3	3	3	3	2	3	3
Fi	3	3	1	3	3	3	3	2	3	3
Ge	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3
Ge	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3
Ge	3	3	1	3	3	3	3	2	3	3
In	3	3	1	3	3	3	3	2	3	3
In	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3
Lu	3	3	1	3	3	3	3	2	3	3
M	3	3	1	3	3	3	3	2	3	3
M	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3
M	3	3	1	3	3	3	3	2	3	3
Sa	3	3	1	3	3	3	3	2	3	3
Ti	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3
Ti	3	3	1	3	3	3	3	2	3	3

LEGENDA:

- 1 – Ainda não
- 2 – Emergente/Quase alcançado
- 3 – Totalmente alcançado

*Adaptado Perfil de Desenvolvimento da Criança (dos 18 aos 35 meses),
 Ficha de Avaliação de diagnóstico*

Apêndice 25- Quadro das competências motoras do grupo de JI, 1º semestre

Mestrado em Educação Pré-escolar
 PES – Prática de Ensino supervisionada em Jardim de Infância
 Sara Cabrita...n.º 11186



Quadro de observação das competências motoras das crianças

<i>Insituição: Mãe Galinha – Creche e Jardim-de-Infância</i>					
<i>Pré-escolar: Grupo de jardim de infância (4/5 anos)</i>					
<i>Educadora: Paula Pastaneira</i>					
NOMES	Deslocamentos e equilíbrios				OBSERVAÇÕES (Identificar e anexar)
	Rasteja em todas as direcções, com apoio das mãos e pés	Rola sobre si próprio em posições diferente, nos dois sentidos	Salta com pés juntos sobre obstáculos	Salta de um plano superior com receção equilibrada	
Jc	3	3	3	3	
L	3	3	3	3	
Sa	3	3	3	3	
D	3	3	3	3	
Sa	3	3	3	3	
B	3	3	3	3	
V	3	3	3	3	
M	3	3	3	3	
M	3	3	3	3	
Sa	3	3	3	3	
L	3	3	3	2	
Ti	3	3	3	3	
E	3	3	3	3	
M	3	3	3	3	
D	3	3	3	3	
Fi	3	3	2	3	

LEGENDA:

- 1 – Não realiza
- 2 – Realiza com dificuldade
- 3 – Realiza sem dificuldade

De acordo as metas de aprendizagem da educação pré-escolar

Apêndice 26 – Continuação do Apêndice 3

Mestrado em Educação Pré-escolar
 PES – Prática de Ensino supervisionada em Jardim de Infância
 Sara Charrua, nº 11186



<i>Instituição: Mãe Galinha – Creche e Jardim-de-Infância</i>					
<i>Pré-escolar: Grupo de jardim de infância (4/5 anos)</i>					
<i>Educadora: Paula Pastaneira</i>					
NOMES	Perícias e Manipulações				
	Lança uma bola em precisão com a melhor mão com direccionalidade em direção ao alvo	Lança uma bola na vertical e recebe-a com as duas mãos adaptando o movimento à trajetória da bola	Pontapeia uma bola em precisão a um alvo, com cada um dos pés com direção	Recebe uma bola com as duas mãos	OBSERVAÇÕES (Identificar e anexar)
Je	3	3	-	3	
L	3	3	-	3	
Sa	3	3	-	3	
D	3	3	-	3	
Sa	2	2	-	2	
B	3	3	-	3	
V	3	3	-	3	
M	3	3	-	3	
M	3	2	-	2	
Sa	3	3	-	3	
L	3	3	-	2	
Ti	2	2	-	2	
E	3	2	-	2	
M	2	2	-	2	
D	3	2	-	3	
Fi	3	2	-	2	

LEGENDA:
 1 – Não realiza
 2 – Realiza com dificuldade
 3 – Realiza sem dificuldade

De acordo as metas de aprendizagem da educação pré-escolar

Apêndice 27 – Continuação do Apêndice 4

Mestrado em Educação Pré-escolar
 PES – Prática de Ensino supervisionada em Jardim de Infância
 Sara Chaves, nº 11186



Inscrição: Mãe Galinha – Creche e Jardim-de-Infância		
Pré-escolar: Grupo de jardim de infância (4/5 anos)		
Educadora: Paula Pastaneira		
NOMES	Jogos	
	Pratica jogos infantis, cumprindo as suas regras e cooperando com os parceiros	OBSERVAÇÕES
J	3	
L	3	
S	3	
D	3	
S	3	
B	3	
V	3	
N	3	
N	3	
S	3	
L	3	
T	3	
E	3	
N	3	
D	3	
F	3	

LEGENDA:
 1 – Não realiza
 2 – Realiza com dificuldade
 3 – Realiza sem dificuldade

De acordo as metas de aprendizagem da educação pré-escolar

Apêndice 28 – Quadro das competências motoras do grupo de JI, 2º semestre

Mestrado em Educação Pré-escolar
 PES – Prática de Ensino supervisionada em Jardim de Infância
 Sara Charrua, n.º 11186



Instituição: Mãe Galinha – Creche e Jardim-de-Infância Pré-escolar: Grupo de jardim de infância (4/5 anos) Educadora: Paula Pastaneira				
2º SEMESTRE				
NOMES	Deslocamentos e equilíbrios			OBSERVAÇÕES (Identificar e anexar)
	Rasteja em todas as direcções, com apoio das mãos e pés	Salta com pés juntos sobre obstáculos	Salta de um plano superior com receção equilibrada	
Jo	3	3	3	
La	3	3	3	
Se	3	3	3	
Di	3	3	3	
Sa	3	3	3	
Be	3	3	3	
Vi	3	3	3	
M	3	3	3	
M	3	3	3	
Sa	3	3	3	
La	3	3	2	
Ti	3	3	3	
Ev	3	3	3	
M	3	3	3	
Di	3	3	3	

LEGENDA:

- 1 – Não realiza
- 2 – Realiza com dificuldade
- 3 – Realiza sem dificuldade

De acordo as metas de aprendizagem da educação pré-escolar

Apêndice 29 – Continuação do Apêndice 6

Mestrado em Educação Pré-escolar
 PES – Prática de Ensino supervisionada em Jardim de Infância
 Sara Cebalga, nº 11186



Instituição: Mãe Galinha – Creche e Jardim-de-Infância Pré-escolar: Grupo de jardim de infância (4/5 anos) Educadora: Paula Pastaneira				
2º SEMESTRE				
NOMES	Perícias e Manipulações			OBSERVAÇÕES (Identificar e anexar)
	Lança uma bola na vertical e recebe-a com as duas mãos adaptando o movimento à trajetória da bola	Pontapeia uma bola em precisão a um alvo, com cada um dos pés com direção	Recebe uma bola com as duas mãos	
J	3	3	3	
L	3	3	3	
S				
D				
S	2	3	2	
B				
V	3	3	3	
M	3	3	3	
M	2	3	3	
S	3	3	3	
L	3	3	3	
T	2	3	2	
E	2	3	2	
M	2	3	2	
D	2	3	3	
F	2	3	3	

LEGENDA:
 1 – Não realiza
 2 – Realiza com dificuldade
 3 – Realiza sem dificuldade

De acordo as metas de aprendizagem da educação pré-escolar

Apêndice 30 – Continuação do Apêndice 7

Mestrado em Educação Pré-escolar
 PES – Prática de Ensino supervisionada em Jardim de Infância
 Sara Charrua, n.º 11186



Instituição: Mãe Galinha – Creche e Jardim-de-Infância				
Pré-escolar: Grupo de jardim de infância (4/5 anos)				
Educadora: Paula Pastaneira				
LINGUAGEM CORPORAL – EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO				
NOMES	Usa o corpo como meio de expressão e comunicação (ex: expressa vivências individuais, rotinas do quotidiano, ideias, comportamentos de animais, etc)	Improvisa sequências de movimento ao som de uma música	Cria e recria movimentos simples locomotores (ações) e não locomotores, a partir de estruturas rítmicas básicas	Reproduz sequências de movimento ao som da música
J	3	3	2	3
L	3	3	2	3
S	3	3	2	3
D	3	3	2	3
S	3	3	2	3
B	3	3	2	3
V	3	3	2	3
N	3	3	2	3
N	3	3	2	3
S	3	3	2	3
L				
T	3	3	2	3
E	3	3	2	3
N	3	3	2	3
D	3	3	2	3
F	3	3	2	3

LEGENDA:

- 1 – Não realiza
- 2 – Realiza com dificuldade
- 3 – Realiza sem dificuldade

De acordo as metas de aprendizagem da educação pré-escolar

Apêndice 31 – Subescala Movimento e Jogo (Item 1)

MOVEMENT/PLAY – Item 1 – Espaço e recursos

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
<p>1.1.As crianças usufruem de poucas oportunidades de experiências de movimento-jogo.</p> <p>1.2.Espaço pequeno para a criança se movimentar/mexer.</p> <p>1.3.Predominam as rotinas diárias</p> <p><i>(Nota: Revela-se importante ler as notas – de esclarecimentos e questões – anexadas)</i></p>		<p>3.1.As crianças têm acesso a um anexo do interior que permite/potencia o movimento (a).</p> <p>3.2. Alguns recursos encorajam os/as bebês/crianças a se deslocarem/movimentarem de diferentes maneiras (b).</p> <p>3.3. As crianças têm acesso, todos os dias, a espaços do exterior que permitem o movimento (c).</p>		<p>5.1. Espaço suficiente no interior para as crianças se movimentarem de diferentes formas: gatinhar, rastejar com o ventre para cima, rolar, girar e cair (d).</p> <p>5.2. Os espaços e os recursos são de fácil acesso para as crianças.</p> <p>5.3. Diversidade de atividades desafiantes, que decorrem ao ar livre e permitem um forte envolvimento físico das crianças no jogo (e).</p>		<p>7.1. A diversidade de atividades oferecidas, em paralelo com a organização dos recursos e ambientes fomenta a autonomia, uma participação espontânea, em atividades do movimento individuais, com pares e adultos (f).</p> <p>7.2. Existe diversidade de equipamentos e recursos, que se encontram de fácil acesso para as crianças usarem quando querem, ou precisam, no interior e no exterior (g).</p>

Adaptado Carol Archer: Early Years Advisory Teacher January 201

Apêndice 32 – Subescala Movimento e Jogo (Item 2)

MOVEMENT/PLAY – Item 2 – Envolvimento do adulto no movimento com as crianças

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
<p>1.1. A equipa educativa raramente se move com as crianças.</p> <p><i>(Nota: Revela-se importante ler as notas – de esclarecimentos e questões – anexadas)</i></p>		<p>3.1. Os adultos acompanham, algumas das vezes, o movimento/jogo das crianças no espaço interior (a).</p> <p>3.2. Os adultos encorajam/estimulam as crianças a se movimentarem de várias formas no espaço interior e no espaço exterior.</p> <p>3.3. Pelo menos um dos membros da equipa educativa participa nos momentos de movimento/jogo.</p>		<p>5.1. A equipa educativa participa/colabora com a criança nos seus movimentos, seguindo o seu exemplo e respondendo de formas inovadoras, apresentando, regularmente, propostas inovadoras de usar o equipamento (b).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os adultos estão dispostos a reunir as crianças no chão em propostas de movimento. - Os adultos estimulam as crianças mais paradas – menos agitadas – a movimentar-se. - Os adultos inserem/incluem as crianças com necessidades educativas especiais. <p>5.2. As crianças envolvem-se em propostas de movimento diversificadas, incluindo as mais exigentes e específicas (c), de uma forma autónoma, com ou sem os colegas, no espaço exterior ou no espaço interior.</p> <p>5.3. A equipa educativa partilha informações relativas ao movimento/jogo com as famílias das crianças (d).</p> <p>5.4. O movimento é reconhecido, promovido e assegurado pelos adultos, sendo considerado determinante para o desenvolvimento das crianças (e).</p> <p>5.5. A maioria dos adultos participa em <u>workshops</u>/conferências que têm como temática o movimento. Os adultos alargam o conhecimento e compreensão através da leitura.</p>		<p>7.1. As crianças são incentivadas a expressar-se livremente através do movimento. Os adultos reconhecem, compreendem e valorizam a relevância do movimento do corpo, observando com atenção, promovendo e apoiando formas criativas e inovadoras de movimento.</p> <p>7.2. Atividades que estimulam o interesse das crianças pelo movimento são promovidas, pelo menos, uma vez por ano, como por exemplo: visitas a espetáculos de dança acrobática, visitas de especialistas, entre outras.</p> <p>7.3. São promovidas oportunidades, aos familiares das crianças, de compreender o que se considera movimento, bem como a relevância do movimento face ao crescimento e desenvolvimento das crianças (f).</p> <p>7.4. Os adultos expandem os seus conhecimentos, acerca do movimento, através de leituras adicionais e frequentando outros cursos nesta área.</p>

Apêndice 33 - Subescala Movimento e Jogo (Item 3)

MOVEMENT/PLAY – Item 3 – Planeamento do movimento/jogo a partir de observações das crianças recursos

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
<p>1.1.O educador não observa atividades de movimento das crianças.</p> <p>1.2.Não há planeamento escrito onde se encontrem incluídas propostas de movimento.</p> <p><i>(Nota: Revela-se importante ler as notas – de esclarecimentos e questões – anexadas)</i></p>		<p>3.1. Os adultos fazem observações do envolvimento das crianças em atividades de movimento (a).</p> <p>3.2. As observações são registadas nos portefólios das crianças, sendo utilizadas, posteriormente, no planeamento (b).</p>		<p>5.1. Os adultos observam, regularmente, as respostas específicas das crianças perante atividades de movimento, no espaço exterior e no espaço interior. Observam e respondem às necessidades dos bebés e das crianças.</p> <p>5.2. Os planos são escritos de acordo com as observações feitas, com os interesses e necessidades específicas de movimento de cada criança.</p> <p>5.3. Os familiares e os profissionais partilham observações de crianças envolvidas em atividades de movimento em casa e na instituição.</p> <p>5.4. Os portefólios das crianças incluem o seu progresso ao nível do movimento, jogos, fotos e/ou observações escritas.</p>		<p>7.1. Os adultos – formados e com conhecimentos nesta área – incorporam um planeamento específico de atividades de movimento, baseado nas observações, no espaço exterior e no espaço interior, nos interesses e necessidades das crianças.</p> <p>7.2. As propostas de movimento são projectadas para as necessidades específicas de cada criança.</p> <p>7.3. As observações dos familiares são incluídas no planeamento e avaliação das propostas de movimento. Outros profissionais de saúde – como terapeutas ocupacionais, entre outros – que trabalhem com as crianças são também incluídos no planeamento e avaliação.</p>

Adaptado Carol Archer: Early Years Advisory Teacher January 2012

Apêndice 35 – Planificação Semanal da valência de J

	Mestrado em Educação Pré-escolar Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância <i>Planificação Semanal – Projeção no Tempo</i>		Semana de 12/05/2014 a 16/05/2014
	Jardim de Infância: Mãe Galinha	Educadora Cooperante: Paula Pastaneira	Visto: _____
Nome da Aluna: Sara Charrus		N.º 11186	Grupo de Crianças: 16

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
09:00 Exploração das áreas pedagógicas (Brincar) 09:30 Momento de arrumar 09:45 Lanche da manhã e higiene 10:05 Passoio pelo bairro, com os outros grupos (berçário, creche) 10:30 Reunião em grande grupo Propostas: diálogo e registo das novidades; Identificação dos seres vivos (flora) da horta; exploração de água, arroz e açúcar 11:35 Momento de arrumar Momento no espaço exterior Higiene 12:00 Almoço 12:30 Higiene e Início da sesta para algumas crianças 13:30 Sesta para algumas crianças; trabalho por projeto " <i>Animais da quinta</i> "; 15:00 Exploração das áreas pedagógicas 15:30 Momento de arrumar Momento cultural: leitura de uma história, " <i>Avó, conta outra vez.</i> " de José Jorge Letria e André Leiria. 15:50 Higiene 16:00 Lanche 16:20 Higiene – pentear e perfume 16:30 Proposta movimento-jogo: Jogo " <i>Kafao Khai</i> "	09:00 Exploração das áreas pedagógicas (Brincar) 09:40 Momento de arrumar 10:00 Lanche da manhã e higiene 10h40 Atividades extracurriculares: natação e ginástica 11:35 Propostas: trabalho por projeto " <i>Animais da quinta</i> "; Momento de arrumar 11:55 Momento no espaço exterior 12:00 Higiene 12:30 Almoço Higiene e Início da sesta para algumas crianças	09:00 Exploração das áreas pedagógicas (Brincar) 09:40 Momento de arrumar Lanche da manhã e higiene Lanche da manhã e higiene 10:00 Propostas: Digitinta; exploração de água, arroz e açúcar; Produção ilustração da família 10h35 Visita do animal (cabrito) 11:05 Visita do animal (cabrito) 11:30 Momento de arrumar 11:50 Proposta de movimento-jogo – <i>Mãe Galinha e corrida de estafeta</i> 12:00 Higiene 12:30 Almoço Higiene e Início da sesta para algumas crianças	09:00 Exploração das áreas pedagógicas (Brincar) 09:40 Momento de arrumar Lanche da manhã e higiene 10:15 Reunião em grande grupo 10:30 Propostas: Produção ilustração da família; Identificação dos seres vivos (flora) da horta; exploração de água, arroz e açúcar; 11:15 Momento de arrumar Momento de comunicação Recreio 12:00 Higiene Almoço 13:30 Higiene e Início da sesta para algumas crianças Sesta para algumas crianças; proposta: trabalho por projeto " <i>Animais da quinta</i> "; 15:00 Exploração das áreas pedagógicas 15:30 Momento de arrumar Leitura de lengalengas e adivinhas; Jogo Musical 16:00 Lanche 16:20 Higiene – pentear e perfume 16:30 Sessão de expressão motora	09:00 Exploração das áreas pedagógicas (Brincar) Momento de arrumar Lanche da manhã e higiene 09:30 Saida à G.A.R.E 11:30 Sessão de expressão musical 12:00 Higiene Almoço 12:30 Higiene e Início da sesta para algumas crianças; 13:30 Sesta para algumas crianças; Arrumação da sala e registo da saída 15:00 Exploração das áreas pedagógicas 15:30 Momento de arrumar Proposta de movimento-jogo 16:00 Lanche 16:20 Higiene – pentear e perfume 16:30 Preenchimento do diário semanal

Observações:

Apêndice 36 – Planificação diária em creche

	<p>Mestrado em Educação Pré-escolar</p> <p>Prática de Ensino Supervisionada em Creche</p> <p>Planificação diária Cooperada</p>	<p>Dia: 20/03/2014</p> <p>Horas: 09h-17h</p> <p>Visto:</p> <hr/>
<p>Nome: Sara Charrua</p>		

INSTITUIÇÃO:

Denominação: Mãe Galinha

Educador(a) Cooperante: Vera Santos

1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

A perspectiva global do dia/grandes sentidos do trabalho consistirá na saída às instalações da G.N.R.

2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:

Proposta saída às instalações da G.N.R – *Conhecimento do mundo*

- Estimular a criança a utilizar o corpo enquanto forma de expressão, comunicação e cooperação com o outro;
- Incentivar as crianças a deslocarem-se corretamente, no local exterior à instituição;
- Potenciar novas vivências, no momento de experimentar andar a cavalo;
- Promover novas aprendizagens relativamente a este animal;
- Promover o contato direto com os veículos utilizados pelas força de segurança, através da observação e experimentação (entrada no interior dos veículos);
- Promover a auto-confiança no momento de andarem a cavalo;

Momento de higiene (10h40):

- Estimular a autonomia, no momento de usarem a sanita;
- Apelar à tomada de consciência da necessidade de fazer chichi, colmatando o tempo de espera, através do diálogo;

Momento de higiene (11h50):

- Promover a autonomia das crianças no momento de manusearem a luva, assegurando a sua higiene;
- Situar as crianças temporalmente, levando-as a compreender que se aproxima o momento da sesta (noção de futuro);
- Apelar à autonomia no momento de usarem a sanita;

Momento de higiene (15h45):

- Apelar à autonomia no momento de usarem a sanita;
- Sensibilizar as crianças para a necessidade de escovar os dentes;
- Partilhar com os(as) meninos(as) como devem e podem ser escovados os dentes;

Registos da saída às instalações da G.N.R e do dia do pai - (*Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita*):

- Estimular as crianças a se expressarem oralmente, partilhando vivências e experiências;
- Sensibilizar os(as) meninos(as) a diferenciar os conceitos de passado/presente;
- Valorizar e reconhecer os registos dos(as) meninos(as);
- Incentivar as crianças a se expressarem através dos seus registos;
- Familiarizar as crianças com o código escrito – quando me observam a realizar os registos das respetivas partilhas;
- Promover a tomada de atenção e concentração;
- Familiarizar as crianças com **novas palavras**, enriquecendo o seu vocabulário;
- Familiarizar as crianças com **novos significados**, enriquecendo o seu vocabulário;

Proposta de movimento-jogo – Jogo das cadeiras – (*Domínio da expressão motora*) :

- Explorar a rapidez (velocidade de reação) não ficando sem cadeira;
- Assegurar que as crianças associam a paragem da música a uma determinada ação motora;
- Explorar a tomada de decisão no momento em que as crianças devem optar por uma das cadeiras.

3. PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

Pelas **09h00**, apelarei às crianças que nos sentemos na área das almofadas. Neste período dir-lhes-ei que o que irá realizar-se na presente manhã, saída às instalações da G.N.R. Depois de finalizado este breve diálogo direi às crianças que iremos vestir os casacos.

Quando nos encontrarmos equipados, deslocar-nos-emos para o veículo que nos irá transportar, carrinha da AMINATA. O momento de higiene será assegurado entre as 09h15 e as 09h30, de uma forma similar à que decorre nos outros dias. O momento do lanche decorrerá neste período, depois de finalizada a higiene. Desta forma, antes de abandonarmos a instituição será assegurada esta mesma refeição.

No momento de chegarmos às instalações deslocar-nos-emos ao comando da G.N.R. A visita será dinamizada pelo comandante João Gaspar, sendo dividida em dois grandes momentos. Num primeiro as crianças poderão andar a cavalo, ao passo que, num segundo, o grupo poderá visitar algumas instalações, bem como visualizar alguns dos veículos utilizados pelas forças de segurança. A visita às instalações da G.N.R permitirá abranger uma maior diversidade de vivências potenciadoras de aprendizagens – experimentar andar a cavalo, observar os veículos utilizados – aprofundando o que foi explorado e partilhado pelas forças de segurança quando sucedida a sua visita à instituição, no passado dia 6 de março. Os adultos presentes cooperarão e acompanharão toda a visita, auxiliando no que se revele necessário.

Pelas **10h35** regressaremos à instituição.

Por volta das **10h45** decorrerá o momento de higiene. Este momento decorrerá de uma forma similar aos restantes dias. Para que seja colmatado o tempo de espera recorrerei a alguns trava-línguas e lengas-lengas.

A auxiliar de ação educativa Lénia deslocar-se-á à casa de banho juntamente com seis crianças. Permanecerei, conjuntamente com a educadora Vera, com as restantes crianças no espaço que se encontra próximo da casa de banho, sentados no chão. Posteriormente os adultos permutarão de espaço, enquanto me desloco até à casa de-banho com outras seis crianças, a educadora Vera permanecerá no mesmo espaço assegurando o momento, cantado algumas melodias com os presentes. O último grupo de crianças assegurará a higiene com a educadora Vera, enquanto regresso para o espaço que se encontra próximo da casa de banho. A equipa educativa articular-se-á por forma a que se encontre um adulto na casa de banho e dois adultos na sala.

Depois de findado o momento de higiene, apelarei que nos desloquemos ao refeitório. Acompanharemos – auxiliar de ação educativa Lénia, educadora Vera e estagiária – os(as) meninos(as) neste momento.

A educadora Vera, auxiliar de ação educativa Lénia e estagiária – distribuem a fruta pelas crianças, de seguida a sopa, o segundo prato e por último a água. Posteriormente, depois das crianças terminarem a refeição, por volta das **11h45**, contarei com o auxílio da educadora Vera para ajudar os(as) meninos/as a despir os bibes. Em simultâneo, a auxiliar de ação educativa Lénia arrumará as mesas.

Por volta das **11h50**, deslocar-me-ei com seis crianças à casa de banho, enquanto a educadora Vera e a auxiliar de ação educativa Lénia permanecem com as restantes crianças no refeitório. De seguida, depois de finalizar a higiene com as seis crianças, os dois adultos regressarão, conjuntamente com as restantes crianças, do refeitório, sendo assegurado o momento de higiene. Com o grupo que finalizou a higiene permanecerei no espaço que se encontra próximo da casa de banho, cantando com as crianças algumas melodias.

Quando o todo finalizar a higiene, apelarei às crianças que nos aproximemos da porta da sala, deslocando-nos de seguida para a sala dos sonhos, onde decorre a sesta.

Por volta do **12h**, depois das crianças se encontrarem nas respetivas camas, a auxiliar de ação educativa Lénia permanecerá no espaço, prestando auxílio às crianças, se necessário, durante o período destinado à sesta. Posteriormente, abandonarei o espaço com a educadora Vera.

Por volta da **13h30**, as crianças encontrar-se-ão, juntamente com a educadora Vera, na sala dos sonhos, espaço onde dormem a sesta. Quando findar este momento irei ao encontro do grupo e da educadora Vera.

Depois de findada a sesta, pelas **15h**, acompanharei o momento de acordar das crianças. Em conjunto com a educadora Vera incentivaremos as crianças a se calçarem, auxiliando-as se necessário. Todo o momento de acordar será assegurado pelos adultos presentes – educadora Vera e estagiária. Desta forma e para além do auxílio a prestar será também estabelecido algum diálogo com as crianças, com a intencionalidade de assegurar que estas acordam tranquilas. Posteriormente deslocar-nos-emos até ao refeitório, onde serão vestidos os bibes e onde decorrerá o lanche da tarde. As crianças depois de descerem as escadas já têm interiorizado que, no momento que se segue, devem sentar-se nas cadeiras disponíveis do refeitório, neste sentido deixarei que os(as) meninos(as) se sentem. Os bibes serão vestidos pelas crianças, sendo prestado algum auxílio pelos três adultos presentes.

No refeitório, os adultos presentes distribuem os lanches por cada criança.

Todo este período, que implicará o momento de acordar dos(as) meninos(as) e do lanche, terá uma duração de **45 minutos**. Posteriormente, depois das crianças terminarem a

refeição, por volta das **15h45**, a auxiliar de ação educativa Lénia arrumará as mesas, ao passo que me deslocarei, juntamente com a educadora Vera, para a sala.

Por volta das **15h45**, deslocar-nos-emos à casa de banho. O procedimento deste momento de higiene será similar ao que decorreu no período de higiene das 10h40. Para que seja colmatado o tempo de espera estabelecerei diálogo com as crianças. O momento de lavar os dentes decorrerá também neste mesmo período de higiene. A educadora Vera a encontrar-se-á na casa de banho.

Por volta das **16h05**, direi às crianças que nos devemos sentar na área de reunião e trabalho coletivo, neste espaço estabelecerei diálogo com as crianças acerca do dia do pai. Registrarei numa cartolina as partilhas do todo. Por volta das **16h15** direi às crianças podem eleger os espaços da sala que pretendam para brincar. Desta forma serão exploradas as áreas pedagógicas existentes. Em simultâneo, neste período decorrerá também o registo escrito acerca da saída às instalações da G.N.R. Esta proposta decorrerá na área da escrita e implicará a participação de duas crianças. Perguntar-lhes-ei o que acharam da visita, bem como o que foi realizado. A educadora Vera e a auxiliar de ação educativa encontrar-se-ão nas áreas conjuntamente com as crianças, brincando e interagindo com os presentes.

Por volta das **16h30** decorrerá uma proposta, jogo das cadeiras. Esta proposta decorrerá no espaço exterior. Transporte para este mesmo espaço o número de cadeiras equivalente ao número de participantes. Colocarei música no rádio. O jogo não será exclusivo, ou seja, retirarei apenas duas cadeiras, em todo o jogo. Desta forma as crianças não têm de aguardar durante um longo período de tempo.

O momento de higiene terá início, posteriormente, pelas **16h45**. Importa referir que neste momento as crianças se deslocarão, em grupos de quatro, à casa de banho com a auxiliar de ação educativa Lénia. No espaço exterior permanecerão a estagiária e a educadora Vera. Neste intervalo de tempo os(as) meninos(as) poderão explorar o espaço e recursos no espaço exterior, enquanto as restantes crianças asseguram a higiene, sendo, desta forma, colmatado o tempo de espera.

4. RECURSOS NECESSÁRIOS

- Folhas;
- Material de escrita e desenho (canetas, lápis);
- Cadeiras;
- Máquina fotográfica;

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

A avaliação do momento – diálogo acerca do dia do pai – será assegurado através de fotografias e do registo dos comentários das crianças, bem como da produção. A saída às instalações da G.N.R será também assegurada mediante registo fotográfico e registo escrito. O momento de movimento-jogo será também avaliado através de fotografias e de registo. As notas de campo revelar-se-ão também um outro instrumento necessário à avaliação das propostas.

Apêndice 37 – Planificação diária em JI

	<p>Mestrado em Educação Pré-escolar</p> <p>Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância</p> <p>Planificação diária Cooperada</p>	<p>Dia: 08/05/2014</p> <p>Horas: 09h-17h</p> <p>Visto:</p> <hr/>
---	---	---

Nome: Sara Charrua

INSTITUIÇÃO:

Denominação: Mãe Galinha

Educador(a) Cooperante: Paula Pastaneira

1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

A perspectiva global do dia/grandes sentidos do trabalho consistirá na continuação da etapa inicial do trabalho por projeto, Animais da Quinta.

2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR

Preenchimento do mapa das presenças (Área de formação pessoal e social):

- Sensibilizar nas crianças o sentimento de pertença a um grupo;
- Estimular a criança a realizar a interpretação da tabela – mapa – quando identificado o nome e o respectivo dia;
- Promover a **solidariedade**, caso os colegas necessitam de ajuda a marcar a presença;
- Sensibilizar as crianças a compreender que o preenchimento do mapa das presenças, diariamente, se constitui um dos momentos da rotina diária;
- Promover a autonomia no momento de ir buscar os recursos (caneta) e executar a ação (marcar a presença);

Sessão de relaxamento – Domínio da expressão motora e Área de formação pessoal e social:

- Potenciar uma rotina de massagens em que a criança se massaja a si mesma, sob orientação do instrutor;
- Explorar o sentido de respeito e cidadania, com o outro;
- Explorar a relação da criança consigo;
- Promover a consciencialização das crianças face ao seu corpo – mãos, braços, cabeça e costas (imagem corporal);
- Potenciar o aumento de concentração e motivação;
- Aumentar a consciência interior e auto-estima;
- Potenciar momentos de relaxamento, diminuição das hormonas de stress;
- Melhorar a relação entre as crianças.

Proposta Exploração de água – Domínio da matemática:

- Explorar e manusear o recurso (água), compreendendo o estado (líquido) do recurso;
- Incentivar as crianças a eleger materiais, da área das ciências, que se revelem adequados à exploração da água;
- Promover a interação entre os(as) meninos(as) através do diálogo, relativamente ao momento, no âmbito das explorações;

- Explorar noções de encher/despejar;
- Explorar diferentes formas de manusear os recursos – noções de intensidade e precisão – quando enchidos os recipientes;

Seleção de livros sobre os animais da quinta (Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e Conhecimento do mundo):

- Descobrir livros sobre os animais da quinta através da observação das imagens;
- Desenvolver capacidades de pesquisa, recolha e seleção de informação;
- Despertar o prazer por consultar livros com um sentido definido;
- Promover o debate com os colegas no momento de elegerem os recursos a utilizar;

Pesquisa de informações acerca do projeto “Animais da Quinta” (Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e Conhecimento do mundo):

- Compreender que também podemos ler e descobrir informação através das imagens;
- Desenvolver a capacidade de análise da informação expressa em imagens ou texto;
- Desenvolver a capacidade de seleção de informação;
- Sensibilizar as crianças a compreender uma das funcionalidades dos livros;
- Despertar nas crianças o interesse e curiosidade por aprender;
- Promover a cooperação entre as crianças;
- Potenciar a partilha de recursos;

Partilha e Registo das pesquisas (Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e Conhecimento do mundo):

- Estimular as crianças a se expressarem oralmente, partilhando as suas pesquisas;
- Incentivar as crianças a se expressarem através da realização de desenho ilustrativo das suas partilhas e/ou registo escrito;
- Familiarizar as crianças com o código escrito;
- Sensibilizar as crianças a reconhecer onde terminam e começam as palavras implicadas no registo das pesquisas;
- Sensibilizar a criança a reconhecer algumas das letras de cada signo linguístico;
- Promover o discurso oral no momento em que a criança relata/reconta o que investigou e recolheu;

Proposta pintura a giz com leite – Domínio da expressão plástica:

- Explorar a técnica de pintura de giz com leite;
- Fomentar a autonomia quando utilizados os recursos;
- Potenciar a criatividade e imaginação, quando realizadas as produções;

Proposta- cuidar a horta – Conhecimento do mundo e Área da formação pessoal e social:

- Explorar o ambiente da horta, concretizando ações como reparar vasos;
- Promover a autonomia, no contato e ação com a horta;
- Potenciar a ação de semear, quando colocadas na terra as sementes de nêspera;
- Familiarizar as crianças com uma das funcionalidades do código escrito, quando realizada a listagem;

Proposta – Leitura da história “História da Carochinha” – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita:

- Familiarizar as crianças com novas palavras, enriquecendo o seu vocabulário.
- Sensibilizar os(as) meninos(as) a observarem as ilustrações do livro;
- Familiarizar as crianças com informações e conteúdos relativos à obra;
- Promover a tomada de atenção e concentração;
- Sensibilizar as crianças a observarem outras formas possíveis de ilustrações, considerando as imagens ilustrativas da história.

Sessão de expressão motora – Domínio da expressão motora

- Potenciar a cooperação (quando formada a corrente);
- Promover a capacidade de atenção;
- Potenciar a agilidade (no momento de manterem a corrente);
- Potenciar a coordenação (deslocar-se para um mesmo sentido e direção);
- Estimular a criança a desenvolver diferentes formas de deslocamento, no momento de nos deslocar-nos no exterior;

- Promover a consciencialização das crianças face às suas capacidades motoras e ao seu próprio corpo;
- Sensibilizar as crianças a usar o corpo como forma de expressão e comunicação;
- Incentivar as crianças a realizarem sequências de movimento ao som de uma música;
- Sensibilizar a criança a criar e recriar movimentos locomotores (ações) e não locomotores, a partir de estruturas rítmicas;
- Incentivar as crianças a se integrarem e expressarem conjuntamente com o grupo;
- Sensibilizar as crianças perante a cultura suíça – música Alpes Suíços;

3. PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

Por volta das **9h** o grupo de jardim de infância deslocar-se-á para a respetiva sala. Deslocar-me-ei à sala de creche, onde se encontram as crianças, a fim de avisá-las que iremos para a outra sala, apelando que se aproximem da porta da sala de creche.

Quando as crianças se encontrarem na respetiva sala aguardarei que os(as) meninos(as) presentes venham ao meu encontro, ou ao da educadora Paula, a fim de informarem as áreas que pretendem explorar. O momento de atividades livres, nos diversos espaços da sala, decorrerá entre as 09h e as 09h35. Neste período as crianças poderão eleger as áreas que pretendem explorar. Deslocar-me-ei pelas diversas áreas da sala, a fim de observar, interagir e cooperar com as crianças, integrando os contextos dos momentos.

Por volta das **09h35** lembrarei os(as) meninos(as) que se aproxima a hora de arrumar. Deslocar-me-ei aos diferentes espaços, onde se encontrem as crianças, com o propósito de as avisar. Nesta instância lembrarei os(as) meninos(as) que devem deslocar-se para o refeitório assim que terminarem de arrumar. Como os(as) meninos(as) já têm interiorizado que têm de ir buscar os respetivos lanches, caso os tragam de casa, deixarei que o façam autonomamente, não realizando qualquer aviso.

Depois de chegarem ao refeitório, as crianças elegem os lugares onde se pretendem sentar. Neste momento em que irei arranjar a fruta, encontrar-se-ão presentes dois adultos – eu e educadora Paula. Este período no refeitório terá uma duração de **15 a 20 minutos**. As águas serão também facultadas, neste período, pela criança responsável. Gradualmente, e à medida que as crianças terminam devem deslocar-se para a casa de banho, segundo as indicações facultadas pela educadora Paula ou pela auxiliar de ação educativa Andreia. Encontrar-me-ei no espaço próximo da casa de banho desde que as quatro primeiras crianças do grupo se desloquem para este mesmo espaço. Importa referir que as crianças se deslocam, a esta divisão, em grupos de quatro. Gradualmente, à medida que findam a sua higiene, lembrarei os(as) meninos(as), que já terminaram a higiene, para a necessidade de marcarem as presenças, e reunirem, seguidamente, na área polivalente. Uma das crianças marcará o tempo. A educadora Paula encontrar-se-á comigo na sala, ao passo que no refeitório se encontra a auxiliar de ação educativa Andreia.

Por volta das **10h** terá início uma proposta, a qual implicará a participação do todo. O momento terá uma duração de 30 minutos. A instrutora Vera Varela regerá a sessão. Importa referir que esta mesma proposta urge de um projeto – MISA Programme, hands-on-respect – proposto à instituição Mãe Galinha. O referido projeto tem como objectivo a rotina de massagens, onde as crianças executam o plano entre si – massagens nas costas, nas mãos, nos braços, e na cabeça – sob a orientação de um instrutor. Desta forma e resultante desta possibilidade vantajosa e relevante, entre as 10h e as 10h30, decorrerá a sessão de relaxamento.

Por volta das **10h35** decorrerão em simultâneo as propostas: cuidar da horta, pintura a giz com leite e exploração de água.

Na **área de expressão plástica** decorrerá a proposta de pintura a giz com leite, onde poderão colaborar cerca de quatro crianças de cada vez. As crianças irão dispor de uma cartolina A4 de tonalidade preta. Sobre a mesa encontrar-se-ão também os pedaços coloridos de giz, bem como quatro recipientes com leite. As produções deverão ser iniciadas de seguida.

No **espaço exterior** encontrar-se-ão presentes as crianças responsáveis por cuidar a horta. Os(as) dois meninos(as) responsáveis deverão então deslocar-se até ao espaço exterior. Neste mesmo dia serão também semeadas as sementes de nêspera, trazidas pelo Manuel. As crianças

poderão também regar as plantações. Para este mesmo dia incentivarei as crianças a transportarem consigo um pedaço de cartão, para que possam realizar uma listagem com as plantações existentes. Desta forma, as crianças poderão iniciar na próxima semana a identificação da horta, sendo que a listagem realizada pelos(as) meninos(as), contando o auxílio da auxiliar de ação educativa Andreia, permitir-lhes-á organizar-se e compreender que tipo de vegetação deve ser identificada.

No **espaço exterior**, mais precisamente no alpendre, será colocada água nos depósitos destinados para este efeito. Neste espaço poderão encontrar-se três crianças de cada vez. As crianças serão incentivadas a recolher alguns dos recursos da área das ciências, de que necessitem. Os(as) meninos(as) poderão então explorar os recursos autonomamente.

A equipa educativa da sala articular-se-á consoante as propostas e as suas características, podendo uma mesma proposta, realizada por diferentes crianças, implicar uma supervisão e auxílio diferentes. Durante a manhã, os três adultos articular-se-ão entre si, acompanhando e supervisionando os outros espaços da sala.

Por volta das **11h35** relembrei as crianças que devem arrumar, deslocar-me-ei aos espaços onde se encontram os(as) meninos(as).

Pelas **11h40**, depois de findado este momento direi às crianças que nos podemos deslocar até ao espaço exterior. Neste outro espaço poderá decorrer a exploração livre e autónoma dos recursos existentes no espaço exterior.

Pelas **11h50** avisarei as crianças que se aproxima o momento do almoço, aproximando-me, em seguida, da porta que dá acesso ao refeitório. Aguardarei que os(as) meninos(as) venham ao meu encontro. A auxiliar de ação educativa Andreia, juntamente com as crianças encarregues de colocar a mesa, deslocar-se-ão para o refeitório neste momento. Importa referir que os(as) meninos(as) se deslocam à casa de banho, antes de se deslocarem ao refeitório. O momento de higiene decorrerá na sequencialidade do momento. Encaminharei quatro crianças para a casa de banho, ao passo que os restantes meninos(as) permanecem na área das almofadas, onde poderão consultar os recursos disponíveis. Gradualmente, à medida que os(as) meninos(as) findam a sua higiene avisá-los-ei que podem direcionar-se para o refeitório.

Quando a área das almofadas se encontrar totalmente disponível deslocar-me-ei para o refeitório. A fruta, sopa e segundo prato, seguidos da água, serão servidos posteriormente. Contarei com o apoio da educadora Paula e da auxiliar de ação educativa Andreia neste momento.

Por volta do **12h20** decorrerá o momento de higiene. A auxiliar de ação educativa Andreia encaminhará quatro crianças de cada vez para a casa de banho. Permanecerei neste mesmo espaço, colocando a pasta de dentes nas escovas de forma a que os(as) meninos(as) possam escovar os dentes autonomamente. Depois de terminarem, os(as) meninos(as) permanecem na sala com a educadora Paula e com a estagiária. As crianças que vão dormir a sesta aguardam que a auxiliar de ação educativa arrume o refeitório, depois de findarem a higiene deslocam-se com a auxiliar de ação educativa Andreia para o espaço onde devem dormir a sesta, pelo **12h30**. Os bibes serão despidos autonomamente no refeitório, antes de se deslocarem para o outro espaço.

Por volta do **13h30** regressarei à sala. Neste período, compreendido entre a 13h30 e as 15h, encontram-se presentes algumas crianças que não dormem sesta. A proposta a decorrer na área polivalente consistirá na continuação das pesquisas acerca do projeto a desenvolver, relativamente a alguns dos animais da quinta. Importa referir que a proposta apresentará a mesma estrutura e organização da que foi desenvolvida nas terça-feira e quarta-feira. De seguida, solicitarei às crianças que se desloquem até à área das almofadas. Neste espaço elegeremos livros que possam ser relevantes para o nosso projeto. Procurarei que as crianças elejam livros informativos, os quais permitam responder às perguntas que foram apresentadas no âmbito do projeto. Num segundo momento realizaremos, no espaço exterior, a segunda etapa da proposta. Transportarei mesas e cadeiras para o espaço. Com as crianças iniciaremos as pesquisas de informações. Primeiramente relembrei as crianças acerca das questões que apresentaram – as quais se encontram retratadas numa das colunas – *o que queremos saber* – acerca dos animais da quinta. Aparentes, as crianças poderão consultar um mesmo livro, onde tentarão compreender e averiguar, mediante imagens e, com o meu auxílio, as informações

relevantes acerca de alguns dos animais da quinta. Em simultâneo, irei também ler os títulos, os subtítulos e algumas das partes dos textos, para que a pesquisa seja facilitada e completa. De seguida, estabelecerei diálogo com as crianças, por forma a que sejam partilhadas as informações recolhidas e debatido o que se revela importante e deve ser registado. Considerando que nem todas as crianças possuem os mesmos livros, revelar-se-á importante que partilhem o que recolheram dos seus respetivos livros e que, por outro lado, escutem os colegas. Depois do diálogo, caso a informação se revele pertinente e adequada, perguntarei às crianças como acham que deveremos registá-la. O momento do registo sucederá de seguida. Registaremos as informações num suporte a definir. As crianças elegerão os materiais que pretenderem, podendo o registo ser realizado em folhas A4, ou, por outro lado, em folhas de manteiga A3. A continuação da proposta tem como intencionalidade assegurar a rotatividade, colaborando desta forma todas as crianças interessadas.

Por volta das **15h05** as crianças poderão então explorar as áreas da sala existentes, tanto os(as) meninos(as) que se encontravam a dormir a sesta como as crianças que permaneceram na sala neste período. Os adultos presentes acompanharão as crianças nos diversos espaços, intervindo e cooperando caso se revele necessário e adequado. Importa referir que poderá também decorrer a exploração da água.

Por volta das **15h30** direi às crianças que devemos arrumar. Recorrerei à mesma estratégia. Começarei por relembrar as crianças, oralmente, deslocando-me, posteriormente, às áreas pedagógicas. Dir-lhes-ei que devemos reunir na área das almofadas. Neste espaço iniciarei a leitura da história “*História da Carochinha*” de Pablo Mestre.

Por volta das **15h50** direi às crianças que podem deslocar-se em grupos de quatro até à casa de banho, dirigindo-se, de seguida, para o refeitório. Permanecerei na área das almofadas até que esta se encontre vazia. A educadora Paula encontrar-se-á neste mesmo espaço, ao passo que a auxiliar de ação educativa Andreia se encontra no refeitório, a receber as crianças e distribuir os lanches.

Por volta das **16h** decorrerá o lanche, no refeitório. O todo encontrar-se-á presente. As crianças, conforme fazem habitualmente, dialogam entre si, com os colegas da respetiva mesa, acerca de assuntos resultantes do momento.

Por volta das **16h20**, direi às crianças que podem deslocar-se até à casa de banho. Neste período permanecerei no espaço que se encontra próximo desta divisão. Neste espaço penteari as crianças e colocar-lhes-ei perfume. Gradualmente, à medida que terminam, os(as) meninos(as) devem então deslocar-se até à área polivalente. No refeitório permanece a auxiliar de ação educativa Andreia com as restantes crianças. A educadora Paula encontrar-se-á no mesmo espaço onde me encontro. As crianças deverão preencher o quadro das atividades neste período, gradualmente e à medida que findam a higiene.

Por volta das **16h30** apelarei às crianças que reúnam na área das almofadas, onde possam consultar os livros autonomamente, enquanto aguardam pelos colegas. Quando o todo se encontrar reunido partilharei com as crianças a proposta de movimento-jogo a decorrer. Inicialmente começaremos por preencher o mapa de atividades. De seguida explicarei às crianças que poderemos realizar no espaço exterior duas propostas, do âmbito da expressão motora. Inicialmente começarei por partilhar com as crianças as instruções do primeiro jogo a realizar, o qual atuará como aquecimento. O jogo – A corrente – implicará que, num primeiro momento, se encontre uma criança a apanhar os colegas, ao passo que os(as) restantes meninos(as) devem tentar fugir, sem que se deixem apanhar. Gradualmente e quando as crianças começam a ser apanhadas devem dar as mãos colegas, formando assim uma corrente. As crianças que integram a corrente deverão então passar a apanhar os restantes colegas. A corrente aumentará de tamanho. Num segundo momento, parte fundamental, decorrerá uma outra proposta. A proposta intitulada – *Dança, dança* – decorrerá no espaço exterior. Na circunstância do tempo se revelar inadequado poderá decorrer na sala. Inicialmente começarei por realizar movimentos simples – como movimentar os braços/bacia/pé isoladamente, e, de seguida, com o corpo todo. Numa segunda etapa, ainda ao som das mesmas melodias, realizarei uma pequena sequência. Aguardarei que as crianças a repitam. Numa terceira etapa da proposta apelarei aos participantes que se agrupem em círculo, sendo que uma criança é convidada a ir ao centro do círculo e realizar um determinado movimento (criar) ao que os colegas deverão

repeti-lo. As crianças no centro do círculo deverão permutar. O momento de relaxamento decorrerá, posteriormente, ao som de uma melodia calma, apelarei às crianças que executem gestos relativos à história que irei partilhar, ao som da música. A melodia será de um compositor coreano, Yiruma, nomeadamente *Kiss the rain*.

Depois de finalizado a auxiliar de ação educativa Andreia permanecerá com o grupo. Depois de finalizado o jogo as crianças poderão então eleger as áreas pedagógicas que pretendam explorar. Por volta das **18h**, o grupo visualizará um filme com o adulto presente, Andreia.

4. RECURSOS NECESSÁRIOS

Recursos humanos:

- Educadora Paula;
- Auxiliar de ação educativa Andreia;

Recursos materiais:

- Mapas das presenças;
- Material de desperdício: cartão ou fibra, rolhas, capsulas de café, pinhas, arroz, algodão, folhas secas, entre outros.
- Folhas brancas;
- Folhas de papel manteiga;
- Cartolina;
- Livros;
- Instrumentos de escrita (canetas de feltro e lápis);
- Tesoura;
- Cola;
- Tablet;
- Copos, pratos, funil;
- Água;
- Giz;
- Leite;
- Detergente da loiça;
- Tinta;
- Sementes de nêspera;
- Máquina fotográfica;
- Tesoura;
- Livro: *História da carochinha* de Pablo Mestre
- Computador/Tablet;
- Máquina fotográfica;

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

A avaliação das propostas – seleção/pesquisa/registo acerca do projeto a desenvolver, bem como a proposta de pintura a giz com leite – será assegurada através do registo dos comentários das crianças e de fotografias, bem como das produções. Procurarei transportar a máquina a fim de conseguir fotografar os momentos mais relevantes. As propostas que consistirão na exploração da água, bem como cuidar a horta, serão avaliadas através de fotografias e do registo das observações. A sessão de expressão motora será avaliada mediante o registo das observações do momento e de fotografias. As notas de campo permitir-me-ão também avaliar as propostas.

Apêndice 39 – Palestra “Brincadeiras no exterior – A importância do brincar na rua na aprendizagem e no desenvolvimento do seu filho”



Apêndice 40 – Aula de zumba na instituição Mãe Galinha



