



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação  
Pré-Escolar – O jogo e o desenvolvimento motor  
na infância**

**Susana Rebelo Marques Bravo Cosinha**

Orientadora: Professora Doutora Clarinda Pomar

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Relatório de Estágio

Évora, 2015



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação  
Pré-Escolar – O jogo e o desenvolvimento motor  
na infância**

**Susana Rebelo Marques Bravo Cosinha**

Orientadora: Professora Doutora Clarinda Pomar

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Relatório de Estágio

Évora, 2015

# **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar – O jogo e o desenvolvimento motor na infância**

## **Resumo**

O presente relatório respeita à Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar que foi desenvolvida no Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade. O principal enfoque do relatório é “O jogo e o desenvolvimento motor na infância” e deriva de um trabalho desenvolvido ao longo de dois semestres em duas valências de educação de infância (sala de creche e sala de jardim-de-infância).

O desenvolvimento motor das crianças pode ser condicionado por fatores de envolvimento que podem ser manipulados, por exemplo através da forma como os educadores planificam e exercem a sua ação pedagógica.

O jogo e a brincadeira são recursos promotores de desenvolvimento das crianças a que os educadores devem recorrer, potenciando a aprendizagem a vários níveis do desenvolvimento e não apenas a nível motor.

Tentou entender-se de que forma a atividade lúdica é potenciadora de desenvolvimento e aprendizagem nas crianças, principalmente no que respeita à área de expressão físico-motora.

**Palavras-chave:** Brincar, jogo, expressão motora, desenvolvimento infantil, educação pré-escolar, formação de educadores, prática de ensino supervisionada

# **Report of Supervised Teaching Practice in Preschool Education: Play and motor development in childhood**

## **Abstract**

This report concerns the stage of Supervised Teaching Practice in Pre-School Education, developed in kindergarten Nossa Senhora da Piedade. The report's main focus is "The game and motor development in childhood" and is the result of a work over two semesters in two valences childhood education (nursery room and garden-room for children).

The motor development of children may be conditioned by variables which can be manipulated, for example by strategies adopted by educators and how they plan and execute them.

The game and playing of children are resources that increase the development and should be used by educators, enhancing their learning at various levels, not only the motor level. Playing must be part of day-to-day child activity, oriented or spontaneously.

This was an attempt to understand how the play activity is enhancer of learning development in children with regard to the area of physical and motor expression.

**KEY WORDS:** Play, motor expression, child development, child development, early childhood education, teacher training , supervised teaching practice

## **Agradecimentos**

À professora Doutora Maria Assunção Folque pela forma como sempre me encorajou e orientou ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada, contribuindo para a construção de uma aprendizagem pessoal e profissional.

À professora Doutora Clarinda Pomar, minha orientadora do relatório final, pelo apoio, ajuda, disponibilidade, simpatia e palavras de incentivo.

Às educadoras cooperantes, Vanda Chaveiro e Eva Leal pelos ensinamentos, partilha, apoio e suporte em todos os momentos da minha prática, bem como às auxiliares de ação educativa, Paula G., Alexandra e Paula C. e crianças de ambos os grupos que me ajudaram a crescer como profissional e com quem realizei aprendizagens muito significativas.

Aos meus pais, irmãs e ao Frederico, pela compreensão e ajuda em todos os momentos desta etapa.

Aos professores que ao longo da licenciatura e do mestrado contribuíram para a minha formação e que me fizeram acreditar que vale a pena correr atrás dos sonhos.

# Índice

Resumo	III
Abstract	IV
Agradecimentos	V
Índice de Figuras	VII
Índice de Quadros	IX
Índice de Anexos	X
Índice de Apêndices	XI
Índice de Abreviaturas	XIII
Introdução	14
<b>Capítulo 1-</b> Enquadramento teórico	19
1.1 A importância da Expressão Motora no desenvolvimento infantil	19
1.2. O desenvolvimento motor na criança até aos 6 anos	20
1.2.1. Gênese das habilidades motoras fundamentais	26
1.2.2. Fatores que promovem o desenvolvimento motor	26
1.3. O jogo e as atividades lúdico-motoras na intervenção pedagógica em jardim-de-infância	28
<b>Capítulo 2-</b> Dimensão investigativa da PES	
2.1. O professor-investigador	37
2.2. Caracterização do contexto educativo	39
2.2.1 A instituição	39
2.2. 2. O contexto educativo	40
2.3. O contexto de creche	44

2.3.1. Organização do contexto educativo	46
2.3.2. Organização do tempo	49
2.4. O contexto de jardim-de-infância	51
2.4.1. Organização do cenário educativo	55
2.4.2. Organização do tempo	61
<b>Capítulo 3- Definição da problemática em estudo e metodologia de intervenção</b>	<b>63</b>
3.1. Objetivos	64
3.2. Instrumentos de recolha de dados	65
3.3. A intervenção no contexto educativo	71
3.3.1. Em creche	72
3.3.2. Em jardim-de-infância	77
3.3.3. Análise e reflexão sobre a intervenção e seus resultados	82
3.4. Conclusões	97
Considerações finais	99
Referências Bibliográficas	101

## Índice de Figuras

Figura 1- Ampulheta do desenvolvimento motor segundo Gallahue (2002)	22
Figuras 2 e 3- Escadaria até ao 1º e 2º andares	41
Figura 4- Salão da instituição	42
Figura 5- Biblioteca do colégio	43
Figura 6 e 7- O quintal da instituição é um espaço bastante agradável	44
Figura 8- A área dos jogos (sala de creche)	48
Figura 9- As crianças rasgam e amachucam papel	105
Figura 10- As crianças brincam com arcos de borracha	105
Figura 11- Sessão de expressão motora	106
Figura 12- Dança com lenços no salão	107
Figura 13- Sessão de dança no salão	108
Figura 14- As crianças ralam cenoura	108
Figura 15- O X. atravessa o túnel	110
Figura 16- A M. trepa o colchão com a ajuda da Xana	110
Figura 17- Brincadeira livre com balões	112
Figura 18- As crianças jogam a pares com o balão	112
Figuras 19 e 20- Sessão de dança utilizando arcos	113
Figuras 21 e 22- As crianças a jogar ao jogo do lobo mau e dos coelhinhos	113
Figura 23 e 24- A sessão de yoga do riso foi muito estimulante	114
Figura 25 e 26- Brincadeiras no jardim público de Évora	115
Figuras 27 e 28- Luta de almofadas	115
Figura 29- As crianças a dançar Hip Hop	116

## Índice de Quadros

Quadro 1- Número de salas da instituição em cada valência	40
Quadro 2- Rotinas diárias da sala de creche	49
Quadro 3- Propostas desenvolvidas no 1º semestre em creche	73
Quadro 4- Propostas desenvolvidas no 2º semestre em creche	74
Quadro 5- Propostas desenvolvidas no 1º semestre em jardim-de-infância	75
Quadro 6- Propostas desenvolvidas no 2º semestre em jardim-de-infância	78
Quadro 7 – Competências motoras do grupo no âmbito da motricidade global (frequências absolutas) - 1º semestre	82
Quadro 8 – Competências motoras do grupo no âmbito da motricidade global (frequências absolutas) - 2º semestre	83
Quadro 9 – Competências motoras no âmbito das capacidades motoras finas (frequências absolutas) - 1º semestre	84
Quadro 10 – Competências motoras no âmbito das capacidades motoras finas (frequências absolutas) 2º semestre	84
Quadro 11 – Competências motoras do grupo de jardim-de-infância relativas ao subdomínio <b>Deslocamentos e equilíbrios</b>	86
Quadro 12 – Competências motoras do grupo de jardim-de-infância relativas ao subdomínio <b>Perícias e Manipulações</b>	87
Quadro 13 – Competências motoras do grupo de jardim-de-infância relativas ao subdomínio <b>Linguagem corporal – expressão e comunicação</b>	87
Quadro 14 – Competências motoras do grupo de jardim-de-infância relativas ao subdomínio <b>Jogos</b>	88

## **Índice de Anexos**

Anexo 1-Perfil de utilização do MEM

126

## Índice de Apêndices

Apêndice 1-Nota de campo: Rasgar e amachucar folhas de jornal	105
Apêndice 2- Nota de campo: Manipulação de arcos de borracha	105
Apêndice 3- Nota de campo: Sessão de expressão motora no salão	106
Apêndice 4- Nota de campo: Sessão de expressão motora no salão	107
Apêndice 5- Nota de campo: Sessão de dança com a Professora Elsa/Ralar cenoura	107
Apêndice 6- Nota de campo: Sessão de expressão motora no quintal	108
Apêndice 7- Nota de campo: Sessão de expressão motora no salão	110
Apêndice 8- Nota de campo: Sessão de expressão motora no salão	111
Apêndice 9- Nota de campo: Brincar com balões	111
Apêndice 10- Nota de campo Sessão de dança com a professora Mercedes	112
Apêndice 11- Nota de campo: Jogos coletivos	113
Apêndice 12- Nota de campo: Sessão de Yoga	114
Apêndice 13- Nota de campo. Sessão de dança com a professora Mercedes	114
Apêndice 14- Nota de campo: Brincar livremente no jardim	115
Apêndice 15- Nota de campo: Luta de almofadas	115
Apêndice 16- Nota de campo: Dançar Hip Hop	116
Apêndice 17-Exemplo de Planificação diária em creche	117
Apêndice 18-Exemplo de Planificação diária em jardim-de-infância	120
Apêndice 19-Exemplo de Planificação semanal em jardim-de-infância	124
Apêndice 20- Escala Movimento-jogo	130
Apêndice 21-Tabela de observação de competências físicas e motoras em creche (Motricidade Global/1º semestre)	140
Apêndice 22-Tabela de observação de competências físicas e motoras em creche (capacidades motoras finas/ 1º semestre)	141
Apêndice 23-Tabela de observação de competências físicas e motoras em creche (Motricidade Global/2º semestre)	142
Apêndice 24-Tabela de observação de competências físicas e motoras em creche (capacidades motoras finas/ 2º semestre)	143
Apêndice 25-Tabela de observação de competências motoras (deslocamentos e equilíbrios)	144

Apêndice 26- Tabela de observação de competências motoras (Perícias e manipulação)	145
Apêndice 27-Tabela de observação de competências motoras (Expressão e comunicação/ Produção e criação)	146
Apêndice 28-Tabela de observação de competências motoras (Jogos)	147

## **Lista de Abreviaturas**

CM – Competências Motoras

ECERS – Early Childhood Environment Rating Scale

JI – Jardim-de-infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PES- Prática de Ensino Supervisionada

MEM- Movimento Escola Moderna

## Introdução

O presente relatório é realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, da Universidade de Évora, sob orientação da Professora Doutora Clarinda Pomar. A PES na instituição cooperante decorreu sob orientação da Professora Doutora Maria Assunção Folque. O principal enfoque do mesmo é a expressão motora, mais concretamente o jogo e o desenvolvimento motor na infância.

A PES foi realizada no Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade, tendo no contexto de creche como cooperante a educadora Vanda Chaveiro e no contexto de jardim-de-infância a educadora Eva Leal. No que respeita ao contexto de creche as idades das crianças, aquando do início da minha PES, estavam compreendidas entre os onze e os vinte e dois meses e as idades das crianças da sala de jardim-de-infância situavam-se entre os 2 anos e 9 meses e os 3 anos e 9 meses.

O estágio foi uma etapa que muito contribuiu para a minha formação enquanto educadora de infância. A articulação entre a prática e uma atitude reflexiva foi essencial para uma construção de conhecimentos mais sólida.

Durante a PES tive como objetivo promover a expressão motora de forma lúdica, mais concretamente através do jogo e atividades lúdico-motoras, por reconhecer a sua importância no desenvolvimento de competências motoras e cognitivas que lhe são associadas. Pretendi também entender a importância que os espaços e recursos podem ter no desenvolvimento da expressão motora.

O tema do relatório “O jogo e o desenvolvimento motor na infância” não foi uma escolha muito difícil pois sempre foi um tema que me interessou bastante, tendo surgido por motivações pessoais mas também pela importância que atribuo à prática de atividades que promovam o desenvolvimento motor, desde muito cedo, na vida das crianças.

Promover a expressão motora, de forma lúdica, desenvolvendo competências nas crianças deve ser algo bem planeado, refletido e projetado pelos educadores.

A mudança de estilo de vida das crianças, das famílias e da sociedade em que estão inseridas, tem vindo a reduzir drasticamente as práticas de ação motora das crianças, com o impacto negativo que daí decorre.

Ao longo do seu crescimento a criança vai estabelecendo relações com o seu corpo, com o outro e com o mundo envolvente, algo fundamental para o desenrolar do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem global.

A expressão-motora deve propiciar ocasiões de exercício, de modo a permitir que as crianças aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo.

Esta é uma área fundamental para o desenvolvimento global da criança, em particular na aquisição de destrezas motoras, hábitos e atitudes indispensáveis para uma vida ativa e saudável.

Durante a minha PES estiveram também sempre presentes as exigências éticas e deontológicas que respeitam ao educador de infância, que deve ser um profissional responsável e competente.

Tal como Portugal (1998, p.198) refere, o trabalho do educador é um trabalho mais complexo do que o meramente afetivo:

O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de expansividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento socioemocional.

O capítulo 1 do presente relatório é dedicado à fundamentação teórica e aborda temáticas que vão ao encontro do tema da minha investigação-ação. São revistas e analisadas referências teóricas, que sustentaram a minha reflexão, em autores como Gallahue e Carlos Neto, que me fizeram compreender como se processa o desenvolvimento motor na infância, bem como os fatores que podem ser potenciadores do mesmo.

Pretendi também fazer uma abordagem de carácter teórico no que respeita ao Jogo na idade pré-escolar, que é outro aspeto fundamental que me interessou

compreender e explicar e que tem também destaque na fundamentação teórica do relatório, recorrendo a autores como Vygotsky e Neto.

No capítulo 2 faz-se referência ao papel do professor-investigador, no qual tentei colocar-me ao longo da minha prática.

O educador deve ter a iniciativa de se tornar também um investigador, para que, refletindo sobre a sua prática, a consiga ajustar e melhorar.

São feitas referências a autores como Isabel Alarcão (2001) que defende que todo o bom professor tem de ser também um investigador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a sua função de professor.

Neste capítulo caracteriza-se também o contexto educativo onde decorreu o meu estágio durante dois semestres, a instituição Jardim infantil Nossa Senhora da Piedade, bem como os dois contextos em que estive inserida (creche e jardim de infância), fazendo-se referência ao método de trabalho das educadoras, bem como ao modelo pedagógico seguido por ambas. Caracterizam-se igualmente os grupos de crianças com quem desenvolvi a minha prática e mencionam-se os espaços institucionais e a importância dos mesmos, bem como os recursos existentes, para a prática e desenvolvimento da expressão motora, em ambos os contextos.

No capítulo 3 é apresentada a questão que me levou a desenvolver a minha prática no que respeita à área da expressão motora, bem como os objetivos que pretendi alcançar através das atividades propostas ao longo da minha intervenção nos dois contextos. É feita também alusão aos instrumentos de recolha de dados utilizados (caderno de formação, planificações, observações diretas, perfil de desenvolvimento da criança, metas curriculares para o pré-escolar, a escala Movimento-jogo, fotografias e vídeos).

É referida a forma como cada um destes instrumentos foi utilizado e como me permitiram recolher dados e informações pertinentes. É também explicitado como foi utilizada essa metodologia ao longo da minha investigação-ação, bem como a minha intervenção no contexto educativo (contexto de creche e jardim-de-infância), referindo atividades desenvolvidas e a sua intencionalidade, não esquecendo nunca a interdisciplinaridade, a estreita relação da expressão motora com as outras áreas de conteúdo.

Neste capítulo procede-se a uma interpretação dos dados, e a uma reflexão sobre os mesmos numa tentativa de dar resposta ao tema/problema sobre o qual incidiu a minha investigação-ação.

No que respeita à conclusão, é feita uma reflexão sobre todo o processo de investigação-ação, através de uma retrospectiva sobre o trabalho desenvolvido, bem como sobre a minha prática nos dois contextos. É referida a importância da PES I, que apesar de ter sido apenas uma manhã por semana em cada contexto, me possibilitou um primeiro contacto com o grupo e educadoras e a observação dos métodos de trabalho utilizados e das formas de interação com as crianças, o que me permitiu desenvolver uma atitude mais reflexiva e projetiva na PES do 2º semestre. Conhecer bem os espaços e recursos da instituição foi também um aspeto importante para poder intervir, desenvolvendo atividades no âmbito da expressão motora.

Nas considerações finais são referidos aspetos relevantes da minha PES, mencionando dificuldades sentidas, vitórias alcançadas, perspetivando também o meu desenvolvimento profissional.



## Capítulo I- Enquadramento teórico

### 1.1 A importância da Expressão Motora no desenvolvimento infantil

Desenvolver atividades de expressão motora é fundamental para o desenvolvimento global da criança, pois através das mesmas as crianças têm oportunidade de adquirir destrezas motoras, hábitos e atitudes que as tornarão seres ativos, capazes e participativos numa sociedade cada vez mais exigente. Esta importância encontra-se devidamente expressa nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, de que é exemplo o seguinte excerto:

“O corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p.58).

Quando se fala de desenvolvimento motor, fala-se de alterações ao nível do funcionamento do indivíduo. Ao longo dos primeiros anos de vida são adquiridas capacidades de controlo de movimentos numa interação com o meio físico e social.

No que respeita à idade pré-escolar, esta é uma fase crucial do desenvolvimento das crianças. É durante esta fase que adquirem e aperfeiçoam habilidades motoras, que começam a dominar o seu corpo, que adquirem formas de locomoção como andar, saltar, correr, etc. É também nesta idade que as habilidades motoras finas e globais se estabelecem, sendo gradualmente aperfeiçoadas (Neto & Marques, 2004).

A importância da prática de experiências físicas é referida por Neto (1995,p.9) da seguinte forma:

A sedentarização e privação progressiva de experiências de movimento e aventura lúdica por parte das crianças, devidas à economia do espaço físico e padronização de estilos conceptuais exigidos pelo stress e pragmatismo das condições da vida social, determinam a necessidade de uma atenção especial sobre o estado das condições biológicas do corpo e uma reposição do valor da

Educação através da Motricidade como prática enquadrada na formação geral da população escolar (...).

Os educadores, enquanto profissionais responsáveis e promotores de desenvolvimento das crianças com quem trabalham, deverão levar esta questão em consideração, refletindo e projetando as atividades que pretendem desenvolver, questionando-se sobre a sua intencionalidade e quais os objetivos que pretendem que as crianças atinjam. É irrefutável que a infância é uma fase da vida em que são feitas aprendizagens importantes e significativas, que podem influenciar o seu desempenho ao longo da vida.

As mudanças no estilo de vida das famílias refletem-se nas oportunidades que as crianças têm no que respeita à atividade física. Neto (2003, p. 11) refere que “a tendência em institucionalizar as atividades de tempo livre das crianças e jovens é um dos fenómenos mais intrigantes do fim deste século”. De acordo com o mesmo autor, a promoção da saúde física e psicológica, bem como a formação de hábitos saudáveis começa nas primeiras idades. Neto (2003) refere também que “o significado destas actividades na criação de estilos de vida activa nas crianças e famílias, demonstram uma elevada correlação com a saúde física, psicológica e emocional” (p.19).

## 1.2. O desenvolvimento motor na criança até aos 6 anos

O desenvolvimento motor é um conjunto de processos que ocorre durante toda a vida. No entanto, é durante a infância que tem maior significado.

É um processo de alterações contínuo de habilidades de movimento e de interações entre fatores individuais estruturais, como por exemplo o peso e a altura; fatores individuais, como a motivação e as experiências pessoais; fatores ambientais e tarefas, que fazem com que haja alteração do desenvolvimento humano, ao longo de várias fases. (Haywood & Getchell, 2009).

Este desenvolvimento não ocorre nas crianças de forma idêntica e sistemática. Existem três grandes conjuntos de fatores que o influenciam. São eles, segundo Barreiros e Neto (s/d):

Fatores biológicos, que incluem aspetos como a morfologia, o índice de maturação, a composição corporal e muscular e todos os fatores normalmente designados por fisiológicos; fatores socioculturais, de onde derivam influências parentais e familiares, os valores de cada grupo social em cada momento e a acumulação de experiência motora, facultada pela escola e outras instituições.

A visão tradicional sobre o desenvolvimento motor explicava-o como sendo um processo maturacional. Esta visão passou a ser questionada ao verificar-se que também as características do ambiente e a forma como as tarefas motoras são executadas influenciam esse desenvolvimento.

Torna-se por isso importante conhecer as diferentes fases de desenvolvimento pelas quais as crianças passam, para que o educador possa planificar atividades ajustadas e adequadas a essas mesmas fases.

O “movimento” permite um desenvolvimento no que respeita aos vários domínios da criança, progredindo de acordo com o período etário em que se encontra. Gallahue (2002, p. 49-81) estabelece diferentes fases do desenvolvimento motor, às quais correspondem diversos estádios etários da criança: fase dos movimentos reflexos; fase dos movimentos rudimentares; fase dos movimentos fundamentais e fase dos movimentos especializados.

A figura abaixo representa o modelo teórico deste autor e visa explicar o desenvolvimento motor através de uma ampulheta.

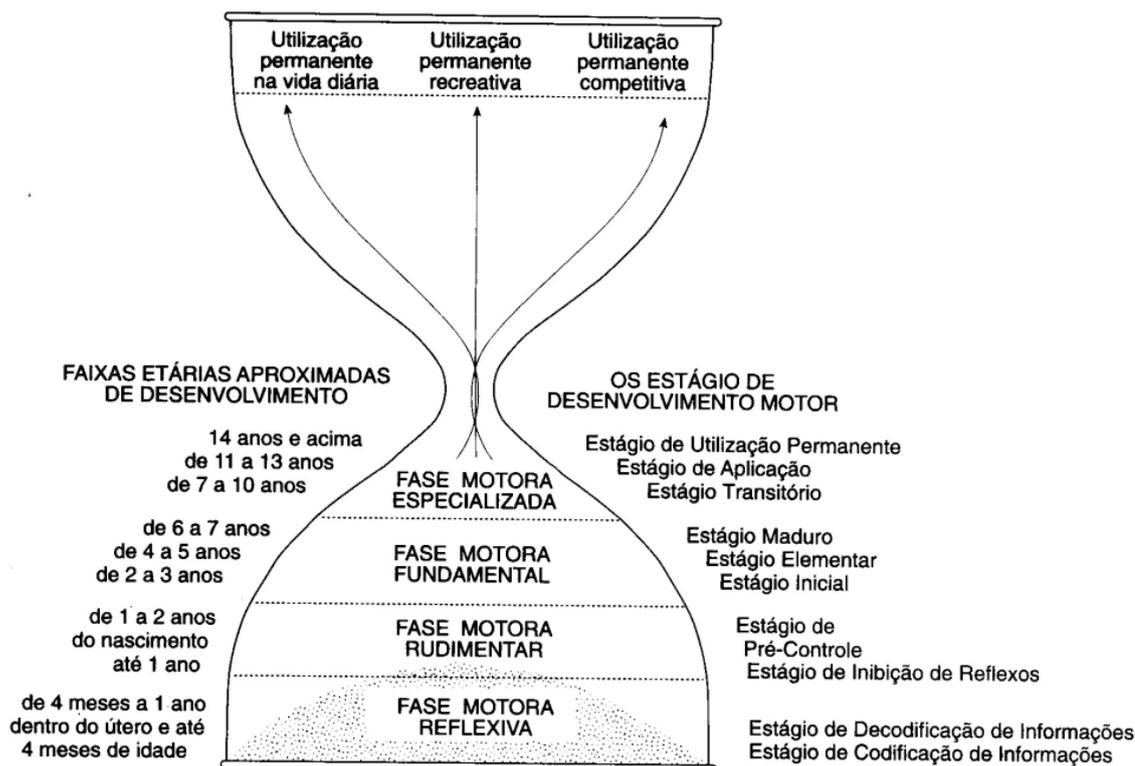


Figura 1 – Modelo teórico do desenvolvimento motor segundo Gallahue (2002, p.51)

De forma sumária, é feita referência a cada uma das fases acima mencionadas.

### Fase dos movimentos reflexos

Esta fase inicia-se na vida intra-uterina e prolonga-se aproximadamente até ao quarto mês após o nascimento. No processo de desenvolvimento motor é possível observar, desde o nascimento, que a criança apresenta algumas pequenas movimentações, denominados movimentos reflexos que geralmente se originam de estímulos diversos provenientes do meio externo, como som, luz, toque ou posição do corpo. Alguns dos reflexos são bastante simples, outros são mais complexos.

São exemplos de movimentos reflexos a sucção, a preensão, a marcha reflexa.

### Fase dos movimentos rudimentares

Nesta fase que decorre entre o primeiro e o segundo anos de vida, a criança domina já determinados movimentos tais como alcançar, agarrar e largar objetos,

sentar-se sem ajuda, pôr-se de pé e andar sozinha, numa postura ereta. Cada criança leva o “seu tempo” a adquirir estas competências que constituem a base para o posterior desenvolvimento e aperfeiçoamento dos movimentos fundamentais (Gallahue & Ozmun,2001).

### **Fase dos movimentos fundamentais**

Verifica-se em crianças dos dois aos sete anos de idade, aproximadamente, e caracteriza-se pelo desenvolvimento de capacidades de manipulação através de um “contacto controlado e preciso com os objetos que as rodeiam” bem como de competências ao nível da locomoção e estabilização dos movimentos adquiridas graças a um controlo progressivo da musculatura.

“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, p.52).

O estilo pessoal individual ou as particularidades de execução são aspetos alheios ao movimento fundamental (Gallahue & Ozmun,2001; Gallhue, 2002).

A sequência com que o desenvolvimento motor se realiza é semelhante em todas as pessoas, no entanto no que respeita ao desenvolvimento dos movimentos fundamentais, podem existir algumas diferenças. A velocidade com que as habilidades motoras se desenvolvem de estágio para estágio, pode variar devido a fatores ambientais e maturacionais, o que significa que as aprendizagens são realizadas individualmente, com um ritmo próprio em cada criança e não é constante ao longo do tempo. De acordo com Gallahue (2002, p.79). “o desenvolvimento deveria, portanto, ser visto como um processo descontínuo com variações quer entre padrões quer dentro de cada padrão”.

De acordo com os autores supracitados, as habilidades motoras fundamentais podem ser divididas em três categorias:

- **Habilidades Locomotoras:** movimentos que indicam uma mudança na localização do corpo em relação a um ponto fixo na superfície. Ex: caminhar, correr, saltar, saltitar, etc.
- **Habilidades Manipulativas:** movimentos de manipulação motora, como tarefas de lançamento, recepção, pontapear (manipulativas grossas) costurar e cortar (manipulativas finas).
- **Habilidades Estabilizadoras ou de Equilíbrio:** a criança é envolvida em constantes esforços contra a força da gravidade na tentativa de manter a postura vertical. Ex.: rodar braços e tronco, fletir o tronco, entre outros.

Ainda de acordo com os mesmos autores, no que respeita às habilidades motoras fundamentais, durante o seu desenvolvimento o indivíduo passa por três estágios distintos, que são:

**Estágio Inicial:** representa a primeira meta orientada da criança na tentativa de executar um padrão de movimento fundamental. As integrações dos movimentos espaciais e temporais são mínimas. A criança atinge este nível por volta dos dois a três anos de idade.

**Estágio Elementar:** envolve maior controle e melhor coordenação dos movimentos fundamentais. Evidencia-se por volta dos quatro a cinco anos de idade, dependendo do processo de maturação e das condições de estimulação do envolvimento.

**Estágio Maduro:** o movimento é caracterizado como mecanicamente eficiente, coordenado e de execução controlada. Tipicamente as crianças têm potencial de desenvolvimento para estar no estágio maduro perto dos seis/ sete anos, dependendo da maturação e, sobretudo, das oportunidades de prática dessas habilidades.

Por volta dos seis anos, as crianças alcançam um estágio maduro nas habilidades básicas de estabilidade de locomoção e manipulação. (Gabbard, 2008; Gallahue & Ozmun, 2001).

## **Fase dos movimentos especializados**

A fase dos movimentos especializados, que habitualmente decorre entre os 7 e os 14 anos de idade, relaciona-se com o aperfeiçoamento das habilidades fundamentais. Nesta fase as crianças combinam essas habilidades motoras e aplicam-nas a diferentes modalidades desportivas. (Homrich, 2013).

O processo de desenvolvimento motor segue uma hierarquia, ou seja, passa de níveis de desenvolvimento rudimentares para níveis mais maduros e o ritmo com que cada criança adquire as habilidades motoras é variável.

Segundo Gallahue (2002, p.49), o centro da vida ativa das crianças é o movimento. Defende o mesmo autor que, “negar às crianças a oportunidade de colher os muitos benefícios de uma atividade física vigorosa e regular é negar-lhes a oportunidade de experimentarem a alegria de uma vida inteira como seres móveis competentes e confiantes”. O desenvolvimento motor das crianças não pode ser descurado, pois a progressão que é feita a nível motor não difere muito da progressão que é feita a nível cognitivo e afetivo, refere o mesmo autor.

Para que a criança alcance sucesso nas atividades que pratica é necessário que as competências motoras tenham sido adquiridas e aprendidas, pois a infância é o período em que é mais fácil aprender e adquirir competências motoras. Isto não significa que as competências motoras fundamentais que não são aprendidas nesta fase não o venham a ser mais tarde, no entanto será mais difícil que tal aconteça com o mesmo sucesso.

Após ter realizado um estudo com o objetivo de verificar o desenvolvimento motor das crianças do pré-escolar, na faixa etária dos 5/6 anos, Paim (2005) concluiu que o desenvolvimento motor está relacionado com as experiências e vivências das crianças. O seu desempenho nas tarefas motoras será tanto melhor quanto maior for o número de experiências motoras de qualidade.

Também Neto (1994) defende que a atividade física regular e de qualidade contribui para o desenvolvimento das crianças, não apenas a nível físico mas trazendo também outros benefícios, como a valorização da autoestima.

### 1.2.1. Gênese das habilidades motoras fundamentais

Grande parte dos autores que estudam estes aspetos considera que a fase de desenvolvimento dos movimentos fundamentais pode ser subdividida em est dios e que progride sequencialmente. Não   expectável que as capacidades motoras fundamentais das crianças atinjam o est dio mais amadurecido baseando-se apenas na sua maturac o natural. Segundo Gallahue (2002, p.77): “as condioes ambientais, que incluem factores como as oportunidades para praticarem, o encorajamento e o ensino, são cruciais para o desenvolvimento de padrões amadurecidos dos movimentos fundamentais.” Para que as habilidades motoras fundamentais sejam adquiridas, as crianças têm de ter a possibilidade de usufruir de oportunidades de movimento diversas e em diferentes circunstâncias.

Torna-se assim essencial pensar e adequar um ensino individualizado se se pretender que as crianças atinjam competências motoras em diversas tarefas motoras.

Entende-se assim, que para haver progressão nos diferentes estágios   necessário que ocorra interac o da criança com um ambiente de qualidade.

Neto (1995) refere que “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). De acordo com o mesmo autor, ao apropriar-se do espaço desenvolve a sua autonomia, bem como a sua relao com o outro. Neto (2000) refere ainda que “as instituioes são consideradas aqui como espaço escolar em que a vida em grupo tem lugar e a socializao da criança se processa de acordo com as características arquitecturais e equipamentos educativos existentes” (p.113).

### 1.2.2. Fatores que promovem o desenvolvimento motor

O desenvolvimento motor engloba um conjunto de transformaoes humanas ao longo da vida bem como as influências de fatores genéticos e ambientais. Concordamos que

“As experiências motoras devem estar presentes no dia-a-dia das crianças e são representadas por toda e qualquer atividade corporal realizada em casa, na escola e nas brincadeiras” (Neto, 2004).

É primordial que, tanto no ambiente familiar, escolar e/ou social, exista a preocupação em estruturar possibilidades para que a criança seja estimulada amplamente a dominar os seus movimentos. Portanto, a atenção deve estar voltada para que a criança tenha acesso a um desenvolvimento motor adequado (Neto, 2004).

No que respeita ao desenvolvimento motor na idade pré-escolar, é atribuída por alguns autores bastante importância ao jogo. Para Neto e Marques (2004) “o jogo é uma das formas através da qual a criança se socorre para interiorizar o seu envolvimento físico e social” (p. 5). Os autores reforçam, ainda, que “explorar as relações e conexões entre ecologia e jogo na actividade física permitem a formulação de (...) uma dimensão conceptual de um novo paradigma no estudo do comportamento lúdico em termos evolutivos” (p. 5).

Durante a PES tive oportunidade de verificar que existia preocupação por parte das educadoras cooperantes em proporcionar momentos de motricidade e jogo, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento global das crianças dos seus grupos.

A sociedade atual não permite à maioria das crianças brincarem livremente nas ruas onde vivem, pois os perigos e insegurança a que estão expostas, principalmente nas grandes cidades, fazem com que os pais privem muitas vezes os filhos de brincar ao ar livre. Uma das consequências desse aspeto é que as crianças utilizam cada vez menos o seu corpo para explorar e descobrir o mundo que as rodeia. (Neto, 2004).

Cada vez mais, as experiências que envolvem atividades físico-motoras são destronadas por outras que apelam ao desenvolvimento de capacidades intelectuais, como o uso de telemóveis, computadores, videojogos, etc.

Permitir às crianças brincar ao ar livre, explorando o meio ambiente, é proporcionar-lhes experiências que as ajudam a dominar o movimento e o seu corpo, a desenvolver a coordenação e as habilidades motoras. São experiências muito ricas para as quais pais e educadores devem estar despertos. Tal como Neto (2003, p. 15) refere “A densidade populacional e de tráfego, os estilos de vida das famílias e a gestão dos

tempos das crianças, impedem que estas tenham facilidades de acesso ao espaço da rua e dos grandes espaços verdes”.

A aprendizagem motora melhora com a prática e este é um processo pessoal, ou seja, não pode passar de um indivíduo para outro, cada criança tem de aprender por si mesma, com um ritmo próprio e concretizar essa aprendizagem.

A infância é uma fase em que ocorrem importantes alterações ecológicas e em que se verifica uma elevada capacidade de reação a estímulos ambientais, logo torna-se bastante importante proporcionar às crianças diversas experiências motoras, para que se transformem em adultos saudáveis e ativos.

### 1.3. O jogo e as atividades lúdico-motoras na intervenção pedagógica em jardim-de-infância

Como profissional consciente e responsável, a forma como as crianças aprendem e desenvolvem as suas competências a diversos níveis, nomeadamente no que respeita ao nível motor, deve ser tomada como uma questão fulcral que não poderei nunca descurar.

Sempre que se pensa na criança e nos seus cuidados e educação, faz-se referência ao brincar. Jogar e brincar são muitas vezes entendidos como sinónimos, apesar de alguns autores não serem unânimes no que respeita a esta questão, por considerarem a brincadeira mais livre que o jogo, por este poder estar associado a regras.

Aceita-se a brincadeira como parte da infância, como uma atividade inata, inerente à própria natureza da criança. Ao brincar as crianças não estão apenas a “passar o tempo” mas sim a desenvolver competências a vários níveis. Também no que respeita ao desenvolvimento motor, a opção por formas lúdicas de o promover deve ser bastante enfatizada, pensada e refletida pelos educadores. Neto (2009, p.20) evidencia a importância da ludicidade ao referir que:

durante os primeiros anos de vida tem muitas vantagens no desenvolvimento humano: na estruturação do cérebro e respectivos mecanismos neurais; na

evolução da linguagem e literacia; na capacidade de adaptação física e motora; na estruturação cognitiva e resolução de problemas; nos processos de sociabilização; e, finalmente, na construção da imagem de si próprio, capacidade criativa e controlo emocional.

O autor sublinha desta forma, a importância das atividades lúdicas na aprendizagem das crianças, que ocorre de forma natural e prazerosa. É importante ressaltar que a atividade só é lúdica se proporcionar momentos de prazer para a criança e se for motivadora para a mesma.

Através do jogo, fundamental na vida das crianças, elas compreendem o meio onde estão inseridas e desenvolvem conhecimentos e competências necessários ao seu crescimento. É neste sentido que, ao longo da minha prática como educadora de infância, deverei recorrer ao jogo como recurso para que as crianças aprendam de forma global. O jogo, inserido na prática pedagógica do educador, surge como uma ferramenta revestida de uma intencionalidade educativa.

Neto (2003, p.5) refere que o “jogo é uma das formas mais comuns de comportamento da infância e altamente atractiva e intrigante para os investigadores interessados no domínio do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social”.

Para Huizinga (cit. por Caillois, 1990, p.23), o jogo caracteriza-se por ser

uma acção livre, vivida como fictícia e situada para além da vida corrente, capaz, contudo de absorver completamente o jogador; uma acção destituída de todo e qualquer interesse material e de toda e qualquer utilidade; que se realiza num tempo e num espaço expressamente circunscritos, decorrendo ordenadamente e segundo regras dadas e suscitando relações grupais que ora se rodeiam propositadamente de mistério ora acentuam, pela simulação, a sua estranheza em relação ao mundo habitual.

De acordo com Neto (2003, p. 6) “o estudo do jogo apresenta-se como um fenómeno complexo e global. A sua fundamentação é dispersa devido à multiplicidade de abordagens, linhas de investigação diferenciadas, e de múltiplos pontos de vista teóricos”.

Brincar é a forma mais fácil e real de se estabelecerem relações afetivas com a criança, transmitindo-lhe segurança e confiança para que a sua introdução no processo de escolarização seja saudável e prazerosa. Segundo Freire (1994), as habilidades motoras das crianças podem ser desenvolvidas num contexto de jogo e brincadeira, no seu universo infantil, valorizando os conhecimentos adquiridos de cada uma e sem a monotonia de exercícios exatos em que é imposta uma linguagem corporal que lhes é estranha.

Brincar pode ser entendido como um recurso mediador no processo de ensino-aprendizagem. Favorece um fortalecimento da relação entre quem ensina e quem aprende. Para além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

Importa tentar entender o significado de brincar, para diversos autores. De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea, brincar é “Entreter-se, geralmente uma criança, com jogos, brinquedos...; entregar-se a divertimentos, sozinho ou acompanhado; participar em determinado tipo de jogo ou brincadeira; assumir, determinar papel, numa situação que se finge ser real.”

Para Garvey (1976 p.7) brincar está diretamente ligado às áreas do desenvolvimento, pois ao brincarem as crianças aprendem de forma mais eficaz, porque o brincar para elas tem um significado.

Segundo a mesma autora, “Brincar é um comportamento muito frequente em períodos de expansão intensa do conhecimento de si próprio, do mundo físico, social e dos sistemas de comunicação; o que nos pode levar a supor que a actividade lúdica está intimamente relacionada com estas áreas do desenvolvimento.”

Esta autora (1977, p. 12) define da seguinte forma as características da actividade lúdica:

“Brincar é agradável, divertido. Mesmo quando não é acompanhado por sinais de alegria, é avaliado positivamente por quem brinca;

Brincar não tem objectivos extrínsecos. As suas motivações são intrínsecas não estando ao serviço de outros objectivos (...);

Brincar é uma actividade espontânea e voluntária. Não obrigatória e escolhida livremente por quem brinca;

Brincar implica um certo empenhamento activo por parte do sujeito.”

Piaget (citado por Neto, 2003) defendeu que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais das crianças, que esta não é apenas uma forma de entretenimento e de gastar energias das crianças, mas sim um contributo para o enriquecimento do seu desenvolvimento intelectual.

De acordo com Vygotsky, quando brinca, a criança imita os mais velhos nas suas atividades culturalmente padronizadas, gerando oportunidades para o seu próprio desenvolvimento cultural. Para ele, o jogo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. Vygotsky (citado por Folque, 2012, p.72) define zona de desenvolvimento proximal como “a distância interna entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas com orientação do adulto ou em colaboração com pares mais capazes”.

Ainda de acordo com o mesmo autor, “Na brincadeira, a criança comporta-se sempre além da sua idade média acima de seu comportamento diário; no jogo é como se fosse uma cabeça mais alta do que ele.” (Vygotsky, 1978, citado por Neil Kitson, 1997). Ao observarem os adultos, as crianças vão formando as suas próprias-identidades.

No que respeita ao jogo, este é um recurso ao alcance dos educadores e pode ser utilizado de forma a promover o desenvolvimento de competências e novas aprendizagens nas diversas áreas de conteúdo. O jogo deve estar muito presente na educação pré-escolar, associado a uma parte lúdica que lhe está inerente mas antes de ser apresentado e proposto às crianças pelo educador, deverá ser bem entendido pelo mesmo como um recurso potenciador de aprendizagens. Pode entender-se por jogo, o “processo de dar liberdade de a criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos” (Neto, 2003, p.21). O mesmo autor defende também que “o jogo é um fenómeno natural que desde o início tem guiado os destinos do mundo: ele manifesta-se nas formas que a matéria pode assumir, na sua organização em estruturas vivas e no comportamento social dos seres humanos”(Neto,1998, p. 161).

Para Vygotsky (1991, p.109) “o mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas.”

Diferentes tipos de jogos podem ser usados para alcançar objetivos diferentes. Em idades mais baixas, os jogos devem ser simples, com regras não muito complexas, que se vão complexificando de acordo com a faixa etária e o nível de desenvolvimento em que as crianças se encontram.

No caso dos jogos mais complexos, o educador pode ajudar a orientá-los, nomeadamente no que respeita à compreensão das regras e ao comportamento que estas exigem. Para tal, é fundamental conhecer o grau de maturidade das crianças, para que haja sucesso na sua concretização e não um sentimento de frustração. Os jogos, quando adequados ao nível de desenvolvimento das crianças, ajudam-nas a tornarem-se mais autónomas e independentes, a desenvolver uma atitude crítica, a colocar questões e resolver problemas.

Cabe ao educador analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes tipos de jogos, refletindo se são adequados à faixa etária das crianças do seu grupo, ao seu desenvolvimento motor e cognitivo e se proporcionam momentos de diversão e prazer.

Alguns jogos, na idade pré-escolar, exigem equipamentos e materiais específicos. Outros, requerem pouco do professor além de instruções diretas e supervisão.

Os espaços físicos da instituição onde realizei a minha PES são propícios à boa prática da expressão motora, pois existe na mesma um salão bastante amplo e um espaço exterior, o quintal, com dimensões consideráveis e que pode ser também utilizado como recurso à prática da expressão motora.

Os educadores devem, sempre que possível, privilegiar e variar as atividades lúdicas ao ar livre, de acordo com as possibilidades criadas pelas condições locais mas proporcionar também momentos de jogo livre, não dirigido. Durante o meu estágio, tive oportunidade de observar situações pensadas e planeadas neste sentido, pelas educadoras cooperantes. Também no meu planeamento tentei privilegiar este aspeto, por compreender a sua importância.

No que respeita à forma como as crianças aprendem e adquirem competências, sejam elas de carácter motor ou cognitivo, se o ensino se revestir de meios lúdicos,

proporcionará um ambiente atrativo, que servirá de estímulo para o desenvolvimento integral das crianças e será muito gratificante para as mesmas.

Ao ampliar os seus conhecimentos sobre o lúdico e utilizar técnicas que envolvam jogos, o educador proporcionará o desenvolvimento integral dos seus alunos ao mesmo tempo que lhes proporcionará momentos de prazer, diversão e aprendizagens significativas.

Existem diversos tipos de brincadeiras. Os jogos dramáticos são muito importantes, não só no que respeita ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional mas também no que respeita ao desenvolvimento de destrezas e habilidades motoras, como a manipulação de objetos. Este tipo de brincadeira requer que a criança desempenhe um papel, muitas vezes numa relação com outras crianças e os seus papéis. No jardim-de-infância, a área do faz de conta é o ambiente mais facilmente observável para o jogo dramático, sendo possível identificar que muitas vezes as crianças desempenham os papéis de membros da família em ações que representam situações domésticas.

Kitson (1997) defende que através deste tipo de brincadeira, as crianças podem ser encorajadas a lidar com ideias, conceitos e dilemas morais o que as ajuda a libertarem-se do fracasso. Podem experimentar situações no mundo da fantasia, sem receio, sabendo que no mundo real nada mudou.

A intervenção dos adultos pode ajudar a estabelecer uma estrutura dentro do jogo dramático das crianças, ajudando-as no seu desenvolvimento. Garvey (1976) defende que é necessário ajudar as crianças a diferenciar fantasia e realidade, fazendo-as perceber quando a atividade começa ou termina. O adulto pode apresentar problemas para as crianças resolverem e, em seguida, mantê-las na tarefa, tornando a brincadeira mais desafiante, mais complexa.

As possibilidades de experimentar as situações que lhes interessam são inúmeras, criando também elas próprias os seus próprios cenários, utilizando os objetos para representar o que desejarem. A manipulação desses objetos possibilita também o desenvolvimento de destrezas motoras. O educador pode orientar e até certo ponto moldar o jogo sócio dramático mas o jogo e ação devem ser das crianças. O papel do educador é mais uma vez de facilitador, mantendo o interesse e entusiasmo.

É igualmente importante avaliar o potencial pedagógico das brincadeiras bem como identificar os materiais e espaços a serem utilizados pelas crianças. Os educadores

devem também refletir sobre as estratégias que vão utilizar para estimular a brincadeira e os objetivos que querem que as crianças atinjam com as mesmas.

Se o educador estiver interessado em que as crianças desenvolvam determinadas habilidades ou competências através da brincadeira, nomeadamente no que respeita às brincadeiras motoras, deverá refletir sobre as metas que pretende que as crianças atinjam, respeitando sempre os seus interesses e motivações, bem como as aquisições já feitas pelas mesmas.

O jardim-de-infância deve ter à disposição um espaço adequado para que as crianças possam ter autonomia enquanto brincam. Este espaço também deverá oferecer-lhes um clima de bem-estar físico, afetivo, social e intelectual, estimulando-as para novas descobertas. Deve ser um espaço construído para e pela criança. As instituições devem privilegiar espaços de brincadeira, pois nas sociedades atuais, estes são cada vez mais limitados para as crianças. Citando Neto (2003, p.15) “as oportunidades de espaço para brincar são cada vez mais limitadas, promovendo modelos de controlo e direção segundo atitudes e valores considerados socialmente adequados”.

O educador necessita de estar capacitado para direcionar as atividades que vão ser desenvolvidas. Tem a responsabilidade de proporcionar momentos de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento das crianças nas várias áreas do saber enquanto brincam e jogam. Estimular a atividade lúdica no ambiente escolar, propicia desenvolvimento da criatividade e da imaginação.

Até há relativamente pouco tempo desvalorizava-se o brincar, não lhe atribuindo valor a nível educativo. Com o evoluir dos tempos, é-lhe atribuída outra importância relacionando-o com o processo de desenvolvimento da criança, pois a brincar, seja de forma mais livre ou dirigida, aprende-se.

Existem diversas variáveis que podem ser manipuladas pelos educadores, dependendo da intencionalidade com que planificam e das estratégias que adotam.

As experiências diversificadas, no que respeita ao contexto educativo em que estão inseridas, podem também ser determinantes para aprendizagens ricas e significativas. Interagir com outras crianças e adultos enquanto brincam fá-las-á crescer não só no que respeita ao aspeto cognitivo mas também social e afetivamente.

Formosinho, Katz, McClellan & Lino (1996) referem que a “falta de oportunidades para as crianças interagirem socialmente na brincadeira, durante os primeiros anos, pode ter um efeito mais prejudicial do que a falta de oportunidade para brincarem, numa fase posterior” (p. 46). Deste ponto de vista, é fundamental

proporcionar momentos de interação e brincadeira entre as crianças durante o seu dia-a-dia no jardim-de-infância. Este foi também um dos objetivos da minha PES, proporcionar diversos momentos lúdicos às crianças dos grupos com quem interagi.



## Capítulo 2- Dimensão investigativa da PES

### 2.1. O professor investigador

Ao longo do meu estágio da PES deparei-me com um novo desafio, investigar a minha própria prática, para que desta forma conseguisse dirigir e intencionalizar de forma adequada os objetivos que me propus desenvolver com os grupos com que interagi nas duas valências. Considero ser uma mais-valia que o educador avalie a sua prática de forma a poder melhorá-la e aperfeiçoá-la tendo sempre como finalidade contribuir para um crescimento e desenvolvimento saudável e enriquecedor das crianças nos mais diversos níveis. Para que tal possa acontecer o educador deverá investir na sua formação pessoal, apropriando-se das ferramentas de trabalho que estão inerentes a esta formação, que deve ser contínua.

Isabel Alarcão (2001) que defende que todo o bom professor tem de ser também um investigador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a sua função de professor, justifica esta ideia nos seguintes termos:

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas. (p. 5)

Tal como refere Alarcão (2001), “ser professor investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona na tentativa de resolver problemas relacionados com a sua prática” (p. 6). Maria do Céu Roldão (2000) considera “os professores como principais especialistas do currículo” (p.17). Segundo a mesma autora, pensar curricularmente significa tão só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele.

No que respeita à minha prática ao longo da PES, tive oportunidade de adotar uma postura crítica, reflexiva sobre a mesma, aprofundando o conhecimento sobre as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, pois este é um documento orientador para o educador, uma vez que não existe um currículo para o pré-escolar definido pelo Ministério da Educação. Os professores realizam investigação com vista a compreender e melhorar a sua prática, refletindo sobre a mesma, para que as aprendizagens das crianças sejam mais eficazes.

Como afirma João Pedro da Ponte (1998, p.36) “o trabalho investigativo em questões relativas à prática profissional é necessário para o desenvolvimento profissional do professor”.

Ao refletir sobre a sua prática, procurando respostas para questões sobre como concretizar na sala aula determinados aspetos de currículo, o educador está a desenvolver-se profissionalmente.

A PES foi uma componente prática da formação como educadora e à qual atribuo bastante importância. De acordo com Portugal (2002, p.100)

É no estágio de prática pedagógica que os alunos começam a tomar mais explícitas as suas crenças e valores subjacentes a acções e tomadas de decisão e, à medida que reflectem sobre essas experiências procurando dar-lhes sentido, encontram respostas únicas perante os dilemas da prática.

Ao longo da minha PES, tive oportunidade de refletir bastante sobre a minha prática, O caderno de formação foi um instrumento que me apoiou bastante nesta reflexão, ajudando-me a desenvolver profissionalmente, a ajustar aspetos da minha prática, tentando adequá-los tendo em conta os interesses das crianças e o seu desenvolvimento a vários níveis.

## 2.2. Caracterização do contexto educativo

Neste ponto caracteriza-se o contexto educativo onde decorreu a minha PES durante dois semestres, a instituição Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade, bem como os dois contextos em que desenvolvi a minha PES (creche e jardim de infância). Faz-se referência ao método de trabalho das educadoras, mencionando o modelo pedagógico seguido por ambas, caracterizam-se os grupos de crianças com quem desenvolvi a minha prática e descrevem-se os espaços institucionais e a importância dos mesmos, bem como os recursos existentes, para a prática e desenvolvimento da expressão motora em ambos os contextos.

### 2.2.1. A instituição

O Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade situa-se na Rua 24 de julho, nº5, no centro histórico de Évora. A sua excelente localização facilita as saídas frequentes das crianças para o exterior, contribuindo para aprendizagens ricas e variadas no que respeita ao Conhecimento do Mundo. O facto de se situar em frente ao jardim público é uma mais-valia, uma vez que este é um espaço muito agradável, de que as crianças gostam muito, que integra também o parque infantil, onde as crianças podem brincar, utilizando também os diversos baloiços que lá se encontram. Também muito perto da instituição encontrar-se o Palácio D. Manuel, o Mercado Municipal, bastante comércio, igrejas, monumentos, o que possibilita o alargar de novas experiências às crianças, dando-lhes a conhecer um pouco da sua cidade.

A inauguração do Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade data de 21 de abril de 1858, tendo como fundadores o Senhor José Maria de Sousa Mattos e a Senhora Dona Maria Ignácia Brancamp Freire de Mattos.

O Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade é uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), recebendo crianças de todas as condições sociais, acolhendo crianças carenciadas, objetivo das suas fundadoras. Além das crianças carenciadas, que têm entrada preferencial para frequentar a instituição, são também critérios de seleção para a sua frequência o facto de as crianças serem filhas ou netas de funcionários da

instituição, privilegiando-se também o facto de haver já irmãos a frequentá-la. Tal como foi objetivo das suas fundadoras, a instituição continua a ajudar os mais carenciados, apoiando algumas famílias com refeições que não pagam, tal como acontece com as mensalidades, sendo ajudadas na medida do possível, de acordo com as suas necessidades financeiras.

### 2.2.2.O contexto educativo

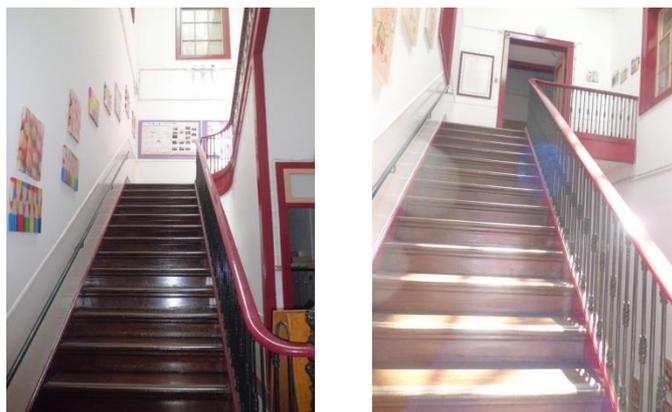
O edifício, tal como já foi referido, encontra-se no centro histórico da cidade. É bastante grande e antigo mas encontra-se muito bem conservado externa e internamente. O interior foi adaptado de acordo com as necessidades das crianças e de quem trabalha na instituição, dispondo de materiais adequados e modernos, bem como de todas as medidas de segurança necessárias e obrigatórias.

O edifício é composto por rés-do-chão, primeiro e segundo andar, e integra duas valências: creche e jardim-de-infância. Os grupos que frequentam cada uma das valências são homogéneos no que respeita à idade.

Quadro 1- Número de salas da instituição em cada valência

<b>Valência</b>	<b>Nº de Salas</b>	<b>Idades</b>
Creche	4	Dos 4 meses aos 3 anos
Jardim-de-infância	6	Dos 3 aos 6 anos

Os pisos são separados por uma escadaria bastante extensa, como é possível observar nas fotografias que se seguem. As crianças que frequentam uma das salas de creche, bem como as que frequentam as salas de jardim-de-infância têm de subir as escadas para chegar às suas salas, o que requer alguma destreza e bastante cuidado, uma vez que são bastantes escadas. Esta é uma preocupação das educadoras e auxiliares, aquando das saídas ao exterior ou deslocação ao piso inferior.



Figuras 2 e 3- Escadas principais de acesso aos pisos superiores

O rés-do-chão é composto pelo gabinete da direção, que habitualmente tem a porta aberta, acessível a quem queira falar com a administração. Sempre que chego à instituição, de manhã, verifico que tal acontece. Ainda no rés-do-chão estão distribuídas as salas de creche, num espaço destinado exclusivamente a esta valência: 1 sala de berçário, 1 sala de um ano onde realizei o meu estágio, uma sala que serve de refeitório às crianças de 1 ano e que também é utilizada para outros fins, como atividades de expressão plástica; 1 sala de dois anos, uma casa de banho comum às salas de creche e uma pequena copa. A maioria das salas são amplas, luminosas, arejadas e adequadas ao número de crianças que as frequenta, que está de acordo com as indicações da Segurança Social. As salas estão equipadas com os materiais adaptados às necessidades das crianças e ao longo do ano vão sendo “personalizadas” por produções dos adultos da equipa e das crianças.

O facto das salas de creche se encontrarem no rés-do-chão faz todo o sentido, uma vez que as crianças são menos autónomas nas suas deslocações e as famílias têm muitas vezes de transportar os seus bebés nos *ovinhos*.

Ainda no rés-do-chão existe uma sala que serve de refeitório às crianças de dois anos, a lavandaria, 1 cozinha ampla, devidamente equipada e onde são cumpridas regras de higiene e segurança e um refeitório onde almoçam as crianças de todas as salas de jardim-de-infância e adultos. Uma vez que o refeitório se encontra no rés-do-chão da instituição, as crianças têm de descer uma grande escadaria, que termina já dentro do refeitório. Este é um espaço comum a todas as salas do jardim-de-infância, que se encontram durante as refeições do almoço e do lanche. Cada sala tem um sítio próprio que lhes está destinado. É bastante amplo e por isso mesmo um pouco frio. As loiças

estão colocadas em armários, à disposição dos adultos e das crianças mais velhas, que ajudam a pôr as mesas.

No 1º andar situa-se a outra sala de creche dos meninos de 2 anos. O segundo andar é composto por 2 salas de três anos, 2 salas de quatro anos, 2 salas de cinco anos, uma biblioteca, casas-de-banho, um salão polivalente e um espaço exterior (quintal).

O salão é um espaço amplo, onde é feito o acolhimento das crianças das salas de jardim-de-infância e é também utilizado por todas as salas do colégio, nomeadamente para a prática da expressão motora, para festas da instituição com as crianças e por vezes também com as famílias. Neste espaço existe também material de som e um grande armário, onde está colocado material bastante diversificado utilizado nas sessões de expressão motora planeadas pelas educadoras, como: bola, cordas, arcos, pins, colchões, túneis, andas, jogos como bowling, fitas, etc.



Fig. 4- Salão da instituição

Outro espaço comum que existe na instituição, no 2º andar, é a biblioteca, que além de disponibilizar uma grande diversidade e quantidade de livros infantis, dispõe também de uma televisão, dvd, sistema de som e uma mesa com algumas cadeiras.



Fig. 5-Biblioteca do colégio

Existem várias casas-de-banho na instituição, 4 destinadas a crianças e duas a adultos. As casas-de-banho são compartilhadas pelas crianças das várias salas e adaptadas à idade das crianças (sanitas e lavatórios pequenos).

Existe também um espaço comum a todo o colégio, o quintal, que é um espaço exterior bastante agradável e utilizado por todas as salas da instituição, apesar de serem as de jardim-de-infância as que usufruem um pouco mais do mesmo, uma vez que este se encontra no mesmo piso destas. Tem árvores bastante grandes que enriquecem o espaço também com as sombras, tal como os telheiros. O quintal é um espaço onde é feito também o acolhimento das crianças das salas de jardim-de-infância, quando as condições climáticas assim o permitem.

Dispõe de um escorrega, um balancé e uma piscina, utilizada nos dias mais quentes, algo de que as crianças gostam muito.

As crianças podem disfrutar das brincadeiras ao ar livre, também com brinquedos que foram trazidos para este espaço a partir de um projeto desenvolvido por uma das salas dos 4 anos, que consistiu em apelar às famílias que trouxessem brinquedos que já não queriam e que ficam à disposição de todas as crianças da instituição. Verifiquei que as crianças, de todas as salas, utilizam bastante estes brinquedos e que se divertem bastante com os mesmos, pois há sempre brinquedos novos para explorar.



Fig 6 e 7- O quintal da instituição é um espaço bastante agradável para as brincadeiras das crianças

### 2.3. O contexto de creche

O grupo que frequentava a sala de 1 ano caracterizava-se por ser um grupo de 9 meninas e de 6 meninos, sendo o total de 15 crianças. O grupo de meninos ficou completo naquele ano letivo, aquando da entrada de 7 crianças novas, vindas do seio familiar.

As 8 crianças que faltavam para completar o grupo, já se encontravam a frequentar a instituição no ano letivo anterior, na sala dos bebés.

A maioria das crianças revelava reconhecer-se a si própria, aos colegas e aos adultos da sala. Ao ouvir o seu nome, ou o dos colegas, ou ver as fotografias existentes na sala, as crianças apontavam ou expressavam-se verbalmente. Consegui constatar este facto de forma bem clara, nos momentos em grande grupo, ao verificarmos quem estava ou não presente. O F. e a L., que durante o 1º semestre pareciam ainda não reconhecer os colegas ou então não o demonstravam, já o fizeram durante o meu estágio no 2º semestre, não demonstrando no entanto grande expressividade ao ouvir referir o seu nome.

As crianças do grupo eram meigas, afetuosas e revelam uma forte ligação com a educadora e com as auxiliares. Fui muito bem recebida pelo grupo, desde o primeiro dia mas os laços foram ficando mais fortes ao longo da minha prática e as crianças estabeleceram uma relação de confiança comigo. No final do meu estágio do 2º semestre, tinha já estabelecida uma relação bastante forte com o grupo. Estava bastante bem integrada e cada dia com o grupo era sempre uma alegria.

As crianças identificavam figuras e objetos, dizendo o seu nome ou apontando para os mesmos. Mesmo as que ainda não se expressavam verbalmente, que era a grande maioria, revelavam entender tudo o que lhes era transmitindo. As crianças mais velhas já diziam algumas palavras, o que tornava a comunicação mais perceptível por parte dos adultos da equipa.

Quando brincavam livremente, preferiam a área da casinha, os brinquedos de balancé, os blocos para fazer construções, os “bebés” e os carrinhos. Também verifiquei, ao longo do 2º semestre, que os jogos de mesa (jogos de encaixe) também são bastante atrativos para as crianças desta idade, representando um desafio.

No que respeita a competências motoras, as crianças mais velhas conseguiam andar, apenas uma criança da sala ainda não andava. Quando terminei o estágio do 1º semestre, a L também ainda não andava mas quando regresssei para a PESII, a L já andava, apenas não corria, ainda. As crianças têm adquiridas, de forma geral, as competências que são expectáveis para esta idade. A maioria come de forma autónoma, segurando na colher e nos biberões. São duas as crianças que ainda não o faziam sozinhas, sendo os adultos da equipa responsáveis por as ajudar nesta tarefa.

No que respeita à expressão musical, as crianças gostavam de dançar, movimentando as mãos e as pernas. Algumas abanavam o corpo todo ao som da música, demonstrando que a música é uma fonte de prazer. O grupo revelou, de forma geral, bastante interesse quando, ao longo das minhas intervenções cantei algumas canções que já conhecem e quando toquei flauta, ficando muito atentos ao som produzido pela mesma.

Nem todas as crianças do grupo se exprimiam e comunicavam da mesma forma. O G, o T e a M, apesar de ainda não construírem frases, já diziam bastantes palavras e já se expressavam de forma a que os conseguíssemos entender. A C, o S, o R e a M diziam algumas palavras mas eram muito expressivos. As restantes crianças apontavam, faziam gestos que indicavam que entendiam o que lhes era dito ou solicitado. As crianças ficavam muito atentas ao ouvirem histórias e canções. Algumas crianças do grupo já conseguiam acompanhar algumas canções, dizendo algumas palavras das mesmas e entoando a melodia.

Era um grupo de crianças saudáveis, no entanto, o G requeria da parte dos adultos da equipa uma atenção especial, pois quando faz febres altas, facilmente tem convulsões. A febre tem de ser de imediato controlada para que tal não aconteça.

Em relação ao espaço, todo o grupo tinha a percepção das áreas existentes na sala, sabendo localizar cada uma delas. Conseguiram colocar os brinquedos dentro das caixas e gavetas quando lhes era pedido e conseguiram esvaziar as mesmas quando queriam brincar com os brinquedos.

### 2.3.1. Organização do cenário educativo

A educadora cooperante Vanda rege-se pelas linhas orientadoras das OCEP e segue o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), por se identificar com as suas linhas orientadoras. Apesar de as crianças com quem está terem na altura apenas 1 ano, a educadora implementou na sua sala e nas suas estratégias, aspetos que refletem o modelo em questão, como por exemplo, a organização da sala por áreas e o mapa das presenças. As crianças ainda eram muito pequenas e ainda não era possível utilizar alguns instrumentos de pilotagem mas a educadora é uma seguidora deste modelo pedagógico e, à medida que as crianças vão crescendo e evoluindo nas suas aprendizagens, vai ganhando maiores proporções e sendo implementado de forma mais visível, o que permitirá às crianças serem autónomas e crescerem num clima de uma prática democrática, cooperada e responsável.

A sala de 1 ano situava-se no rés-do-chão do colégio. Esta é uma sala que apesar de não ser muito grande é luminosa e de tamanho suficiente para que as crianças se distribuam pela mesma de forma equilibrada, havendo espaço para as brincadeiras e aprendizagens individuais e de grupo.

É composta por 2 espaços agradáveis (luminosos e bem decorados) para a realização das mais diversas atividades. Um dos espaços (o da entrada) é amplo e era aqui que se realizavam as atividades mais calmas e direcionadas para o grande grupo, os chamados momentos de reunião. No cantinho das almofadas as crianças comiam o reforço alimentar, cantavam o bom dia, verificava-se quem estava ou não presente, e era também neste espaço que as crianças se reuniam antes de almoço, para conversar com os adultos e para colocar os babetes. Foi também neste espaço da sala que cantámos, utilizando por vezes alguns dos diversos instrumentos musicais existentes na sala.

O outro espaço adjacente era composto por algumas áreas de brincadeira, tais como:

A **área do faz de conta**, onde existiam materiais como bonecas, roupas para as mesmas, uma parte mais alusiva à casinha, onde existia um armário e as respectivas “loijas”. Este era um espaço de que as crianças gostavam muito, tanto as de sexo feminino como as do sexo masculino. Pelo que verifiquei ao longo do meu estágio, neste espaço da “casinha”, a maioria das crianças, principalmente as mais pequenas, explorava essencialmente os materiais, não os associando por vezes aos objetos utilizados na realidade. As crianças mais velhas já começavam a brincar com os mesmos, atribuindo-lhes um sentido real.

Foram muitas as vezes em que brinquei com as crianças neste espaço e que percebi que, no seu jogo de faz-de-conta, utilizavam os objetos como chávenas, talheres, pratos, copos, com a intenção de simbolizarem os objetos reais, o que revela que muitas já conseguiam fazer essa associação entre a fantasia e a realidade.

A **área da garagem e construções**, onde existiam blocos, materiais recicláveis que foram reaproveitados e com os quais as crianças gostavam bastante de brincar, carrinhos e um tapete que reproduz uma estrada. As crianças gostavam bastante de brincar com os blocos, conseguindo algumas empilhá-los até os mesmos ficarem da sua altura. Para isso era necessário encaixarem-nos, o que já revelava destreza motora. Também os legos eram muito usados nas brincadeiras das crianças, que os encaixavam, fazendo construções. Os carrinhos eram também muito desejados para as brincadeiras das crianças do grupo.

A **área dos jogos**, na qual se realizavam várias atividades, mediante o interesse e vontade das crianças. Nesta área, os jogos eram bastante diversificados. A área era utilizada para as crianças brincarem com bolas, balões, jogos de mesa. Uma vez que era a área mais ampla da sala, era utilizada para diversos fins, seja para a prática da expressão motora, seja para a dança ou para brincadeiras individuais e coletivas.



Fig. 8- A área dos jogos

Anexa à sala, existe ainda o refeitório, onde se realizavam as refeições de almoço e lanche e por vezes algumas atividades de mesa ou atividades mais direcionadas, que nesta faixa etária requerem uma maior atenção e preparação, como é o caso da pintura com pincel, a digitinta, atividades culinárias ou de expressão motora. Este espaço era bastante agradável e as suas paredes foram preenchidas com produções resultantes de atividades plásticas realizadas pelas crianças. Existiam duas mesas, rodeadas por cadeiras, um armário, alguns brinquedos de balancé e três cadeiras para refeições para as crianças mais pequenas. Neste espaço eram também guardados os catres das crianças da sala de 1 ano, até à hora em que as auxiliares os colocavam na sala, local onde as crianças dormiam a sesta.

Em síntese, posso dizer que considero que o conjunto dos espaços era muito acolhedor e agradável, tendo sido pensado e concebido para assegurar o bem-estar das crianças, por forma a proporcionar aprendizagens ricas e significativas. Também os materiais eram os adequados à idade das crianças, encontrando-se em bom estado de conservação.

De acordo com Formosinho e Formosinho, o espaço deve ser um espaço alegre, “que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, o poder ético de respeito por cada identidade pessoal e social, refúgio seguro e amigável, aberto ao brincar e aprender, garante da aprendizagem cultural” (1999, pg.44).

O salão, situado no 1º andar do edifício, destina-se também à prática de expressão motora. Eu e a educadora cooperante recorreremos a este espaço, por ser amplo, e disponibilizar todo o material necessário, reunindo assim boas condições para a prática da expressão motora.

### 2.3.2. Organização do tempo

Para as crianças, principalmente as de tão pequena idade, é muito importante definir horários e rotinas que lhes transmitam sentimentos de segurança e conforto.

Uma vez que a rotina é repetitiva, a criança consegue prever as situações que se vão sucedendo ao longo do dia, o que contribui para aumentar a sua autoconfiança. O horário pensado deve ser previsível e, no entanto, flexível se necessário.

Os diferentes momentos que devem compor uma rotina diária são: chegada e saída, refeições, cuidados corporais, tempo da sesta, tempo de brincadeira livre ou atividades dirigidas, tempo de exterior e tempo de grupo.

Nem sempre este grupo funciona de igual forma. Alguns momentos são tempos de grande grupo, como o Bom Dia, as presenças, as refeições, a expressão musical, algumas atividades e a hora da sesta.

No entanto, durante o dia da criança da creche, existem também bastantes momentos em pequeno grupo, como o da higiene, atividades dirigidas pela educadora, brincadeira livre, leitura de histórias, etc. Nem todas as atividades e momentos ao longo do dia podem e devem ser realizados em grande grupo, pois as crianças têm necessidades específicas e individuais que devem ser respeitadas, bem como ritmos próprios de aprendizagem e desenvolvimento.

Segue-se um quadro de apresentação da rotina diária da sala:

Quadro 2- Rotinas diárias da sala de creche

<b>Rotinas</b>	<b>Horários</b>
Acolhimento na entrada da instituição	07h 45m
Acolhimento na sala de 1 ano	08h
Momento sentados em grupo (fruta)	10h
Momento de brincadeiras/atividades livres ou planificadas mediante os projetos apresentados	10h 10m
Momentos de grande grupo (histórias, jogos ou canções)	11h
Almoço	11h10m
Higiene	11h 45m

Sesta	12h
Acordar da sesta	14h 30m/14h 45m
Lanche	15h
Higiene	15h 30m
Atividades dirigidas e/ou livres até à saída	16h/16h 15m

Tal como acontece com a organização do espaço na creche, também a organização do tempo se torna fundamental, para que se consiga dar resposta às necessidades das crianças.

“Os tempos pedagógicos organizam o dia e a semana com ritmo, uma rotina diária respeitadora das preferências e das motivações das crianças tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens.” (Formosinho & Formosinho, 1999,pg.46)

É necessário que existam rotinas na sala para que as crianças se sintam seguras e confiantes e estas são também planeadas segundo um tempo adequado, nada deve ser deixado ao acaso, tudo deve ser cuidadosamente pensado e gerido.

As atividades de rotina constituem o currículo da criança. Os cuidados quotidianos são tarefas que têm significado e valor educativo e pedagógico. Para as crianças com 1 a 3 anos, mudar a fralda, ir à casa de banho, comer com ajuda ou sozinho, são atividades que fazem parte do seu currículo e por isso estas experiências incentivam o seu desenvolvimento.

No que concerne ao dia a dia das crianças na creche, tudo deve ser analisado, pensado e estudado ao pormenor. Esse é um dever do educador. O desenvolvimento equilibrado das crianças pode depender do que a rodeia. Segundo Portugal, “A maior parte das pessoas está de acordo quanto à ideia que a creche não é apenas um lugar de guarda das crianças mas sobretudo um meio educativo.” (1998, pg.193)

A creche é também cada vez mais um espaço em que as famílias confiam para entregar os seus filhos. Se noutros tempos cabia à família cuidar e educar os seus filhos, hoje com a inserção cada vez mais intensa da mulher no mercado de trabalho, a creche partilha cada vez mais com a família esta tarefa.

As crianças passam praticamente todo o dia na creche, convivendo com a família, muitas vezes apenas ao final do dia.

Sabemos que cabe aos adultos, aos educadores, a responsabilidade de coordenar o trabalho e que são estes quem gere o tempo e o espaço das crianças durante o período em que permanecem na creche.

Na organização do tempo é essencial que haja oportunidades para a criança agir e desenvolver as suas capacidades e todos esses momentos devem ser respeitados e garantidos. Ao vivenciar o tempo institucional, a criança deve ter oportunidade de viver o seu tempo, no seu ritmo, que é individual.

## 2.4. Contexto de Jardim-de-infância

O grupo, até ao dia 24-4-2014 era constituído por dezanove crianças, dez meninos e nove meninas com idades compreendidas entre os três e os quatro anos. No dia 24 de abril entrou para o grupo mais uma criança.

No grupo existia um menino com diabetes tipo 1. Uma vez que tinha pouco conhecimento acerca desta doença, no início do meu estágio fiz uma entrevista à educadora e à mãe do P para me informar de alguns aspetos, tentando perceber se a mesma o impedia de participar em determinadas atividades, nomeadamente nas que respeitam à prática da expressão motora. Percebi que não, apesar de haver alguns cuidados que deveriam ser sempre respeitados, como a medição regular dos valores de glicemia várias vezes ao longo do dia. Estar atento a sinais físicos como cansaço ou indisposição era fundamental para garantir o seu bem-estar físico. Este aluno necessita de estar permanentemente ligado a uma bomba de perfusão subcutânea. Precisa que lhe sejam monitorizados os valores de glicémia antes e depois das refeições (duas horas depois) e que lhe seja administrada insulina a cada refeição.

A medição dos níveis de glicémia pode ser avaliada também em caso de determinadas reações (como prostração, cansaço, dor de barriga, por exemplo ou ainda antes ou depois de exercício físico, dado que não deve ser feito com valores demasiado altos ou baixos. A educadora Eva e a auxiliar Paula eram responsáveis por fazer as medições ao longo do dia, por registar os valores para depois transmitir à mãe e por administrar a insulina de que necessita. A responsabilidade da educadora e auxiliar era enorme e ao longo da minha prática observei que existe uma enorme preocupação em cuidar diariamente do seu bem estar.

De uma maneira geral, as crianças relacionavam-se bem em grupo e respeitavam as regras estabelecidas. Eram autônomas nas rotinas diárias e na utilização dos materiais, partilhando-os. Os instrumentos de pilotagem, representativos do modelo pedagógico MEM, seguido pela educadora Eva eram utilizados de forma autônoma pela maioria das crianças do grupo e eram compreendidos pelas mesmas.

Este era um grupo de crianças alegres, muito participativas e que tinham em comum com as crianças da sua idade, o gosto pela descoberta e pela novidade. Eram crianças atentas, empenhadas, carinhosas, ativas, interessadas, acolhedoras, solidárias, curiosas. Eram muito estimuladas pela educadora a experimentar, a fazer, a pesquisar, o que é propício ao desenvolvimento de competências nas diversas áreas curriculares.

A educadora e eu também privilegiamos os momentos de comunicação oral, de partilha, das comunicações do que se fez e do que se deseja fazer. “A capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.” (ME, 1997, p. 67).

A maioria das crianças exprimia-se de forma clara, construindo frases de forma correta e com alguma complexidade. Farei agora uma caracterização geral das crianças do grupo, baseada em observações diretas no contexto e em conversas com a educadora Eva.

No jardim-de-infância, e de acordo com as OCEPE, as atividades desenvolvidas, que visam o desenvolvimento e aquisição de competências, organizam-se em áreas de conteúdo de forma a evidenciar dimensões da aprendizagem e facilitar a ação integrada dos educadores. Os blocos assim constituídos não pretendem funcionar como compartimentos estanques, são formados de modo articulado, de maneira a possibilitar a concretização de um dos maiores desígnios da educação de infância, que é o desenvolvimento integral da criança. Ou seja, a abordagem dos domínios incluídos em cada uma das áreas faz-se de forma integrada.

Como tal, distinguem-se três áreas de conteúdo que integram vários domínios do saber, saber fazer e saber ser:

1. Área do Desenvolvimento Pessoal e Social
2. Área da Comunicação e Expressão.
3. Área do Conhecimento do Mundo.

A área do Desenvolvimento Pessoal e Social é uma área integradora e transversal às demais áreas, sendo muito importante na vida e ao longo do processo de aprendizagem e aquisição do saber. No que respeita a esta área, as crianças tinham bastantes competências adquiridas, pois eram estimuladas a fazer aprendizagens que as faziam sentir-se capacitadas para as realizar. Era um grupo de crianças muito sociáveis e que revela compreensão da distinção entre certo e errado, dos valores.

A Área da Comunicação e Expressão engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor, simbólico e da imaginação criadora, que determinam a compreensão e progressivo domínio das diferentes formas de linguagem para comunicar e representar pensamentos, sentimentos e vivências.

No que respeita à expressão motora, as crianças revelaram ter adquiridas as competências expectáveis para a sua idade, uma vez que esta é uma área a que a educadora também atribui bastante importância, tal como eu, não apenas por ser este o tema que escolhi aprofundar no meu relatório final, mas porque considero que é imprescindível que as crianças, desde muito cedo, desenvolvam práticas relacionadas com a expressão motora, com o exercício físico, uma vez que hoje revelam ser bastante mais sedentárias que as de há uns anos atrás. As crianças gostavam muito das terças-feiras, dia em que realizavam atividades de expressão motora. Existia uma criança no grupo que revelava maior dificuldade na realização de ações motoras, no entanto no 2º semestre observei que esteve mais interessada em participar e em vencer algumas dificuldades sentidas, mostrando-se mais confiante em si mesmo e mais motivado para desempenhar as atividades propostas.

Quanto à expressão dramática estava muito presente no dia-a-dia das crianças, através dos jogos de faz-de-conta, da dramatização de histórias e da representação de personagens. As crianças revelam imaginação, interpretando diferentes personagens e situações.

No que respeita à expressão musical, gostavam muito de cantar e já tinham um repertório considerável. O facto de terem instrumentos musicais ao seu acesso na sala fez com que se interessem pelos mesmos, explorando-os. Tentei contribuir para o enriquecimento das crianças relativamente a esta área. Toquei com alguma frequência viola e flauta e dei a conhecer algumas canções típicas alentejanas, bem como canções infantis diferentes, que as crianças não conheciam.

A nível plástico, revelaram também bastantes competências, nomeadamente no que respeita ao desenho. Foi facilmente constatável que estavam habituadas a desenhar

muito, a experimentar, não têm medo de errar, fazem-no de forma confiante. O recorte com tesoura e colagem, era também muito motivante e do interesse de muitas das crianças do grupo, principalmente das raparigas. A pintura com pincel era também muito praticada por elas, pintando livremente ou respondendo a desafios colocados por mim e pela educadora, como a pintura à vista.

No que respeita à área do Conhecimento do Mundo, revelavam muita curiosidade em compreender o ambiente que as cerca e que está ao alcance da sua perceção e experiência. A educadora Eva, bem como eu enquanto estagiária, promovemos bastante esta curiosidade, proporcionando diversos momentos de aprendizagem, nomeadamente no que respeita às saídas ao exterior, que eram bastante frequentes, levando as crianças a conhecer hábitos e normas de comportamento social, os costumes e aspetos tradicionais da comunidade.

As crianças já dominavam os hábitos básicos de higiene e alimentação, demonstrando autonomia nestas tarefas.

Quanto maior for a articulação entre as diferentes áreas, mais significativas são as atividades, proporcionando aprendizagens mais enriquecedoras e propiciando dessa forma o desenvolvimento integral das crianças.

O papel do educador é fundamental nas aprendizagens das crianças. Este profissional tem de ser um profissional extremamente atento, pois, , tal como a seguinte transcrição evidencia:

Os interesses e capacidades das crianças durante os 3 primeiros anos de vida modificam-se rapidamente e somente através de observações cuidadosas, conhecimento e uso imaginativo de diferentes recursos é possível oferecer actividades estimulantes e envolventes que permitam à criança oportunidades de concentração, descoberta e de júbilo pelo sucesso e vitória. O educador deve ser capaz de articular o jogo e as necessidades de aprendizagem da criança apresentando alternativas às ideias correntes que trabalhar com bebés é pouco motivador, rotineiro e aborrecido. (Portugal, 1998, p.198)

A ação educativa do educador deve ser também registada num documento que lhe serve de orientação mas que pode ser também consultado, por exemplo, pelos pais. Este deverá ser um documento que reflete a intenção do educador, que se orienta e rege por certos princípios orientadores da sua prática e que deve ser produzido no início do

ano letivo, indo ao encontro das necessidades e interesses das crianças e também do projeto Educativo da instituição.

A educadora Eva, tal como a educadora Vanda não elaborou um Projeto Curricular de Turma mas sim um Projeto Pedagógico, que refletia as suas intenções para o ano letivo, com o seu grupo de crianças de 3 anos. No projeto eram claros os objetivos e competências que a educadora pretendia que as crianças atingissem, pensando em estratégias para o conseguirem. Como educadores temos um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Assim, a nossa função deverá ser mediador do desenvolvimento e incentivador da sua autonomia.

Nesta faixa etária as crianças procuram um sentido de si e uma compreensão sobre o resto do mundo, pelo que as interações com os educadores influenciam significativamente as conclusões a que chegam, essenciais para a vida futura e que são retiradas das experiências que vão vivendo.

De acordo com Niza e os princípios do Movimento da Escola Moderna (MEM), modelo pelo qual a educadora cooperante Eva se rege, como já foi acima referido, pretende manter-se na sala um clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias.

O Movimento da Escola Moderna visa uma sociedade democrática baseada na solidariedade mútua entre indivíduos. A aprendizagem é considerada um processo de emancipação que proporciona os instrumentos para que cidadãos autónomos e responsáveis se possam envolver activamente e agir solidariamente no mundo, bem como a realizar-se pessoal e socialmente. (Folque, 2012, p.52)

#### 2.4.1. Organização do cenário educativo

A sala dos 3 anos A encontrava-se no segundo piso do colégio, no corredor principal e junto a uma casa de banho. Esta sala tem duas janelas para arejar e iluminar com luz natural o espaço.

O seu espaço físico estava organizado por diversas áreas, sendo elas: a área da dramatização e do faz de conta, onde devia estar um número máximo de 5 meninos a brincar; a área dos jogos de mesa; a área da expressão plástica (as atividades de expressão plástica eram realizadas nas mesas que estavam situadas na área polivalente,

o que permitia que estivessem várias crianças ao mesmo tempo a desenvolver as suas produções); a área da expressão musical, onde não deviam estar mais de 4 crianças; a área da garagem, prevista para um número máximo de 4 crianças; a área das construções, onde podiam estar duas crianças de cada vez; a área da biblioteca, prevista para 4 crianças em simultâneo; a área das ciências, onde deviam estar no máximo 2 crianças em simultâneo; a área de reunião e a área polivalente, que reunia todo o grupo. As áreas estão bem equipadas com material lúdico-pedagógico adequado a cada contexto e à idade. A organização do espaço por áreas refletia o modelo pedagógico MEM.

O modelo pedagógico seguido pela educadora Eva (MEM) e o qual eu também segui e tentei conhecer de forma mais aprofundada também se reflete na organização deste espaço e dos materiais. Como refere Niza, é muito importante que os materiais utilizados sejam genuínos, “...os instrumentos que a humanidade usa a sério, fazendo estes cantinhos aproximar-se o mais possível dos espaços sociais originais”, devendo evitar-se as miniaturas infantilizadas dos materiais, mas sim materiais reais. (Niza, 1996, p.148).

### Área da Dramatização e do Faz de conta

A área da dramatização e do faz de conta era um espaço bastante apreciado pelo grupo de crianças. Os jogos dramáticos requerem que a criança desempenhe um papel, muitas vezes numa relação com outras crianças e respetivos papéis. Podem representar situações da vida real. A área do faz de conta é o ambiente mais facilmente observável para o jogo dramático, sendo possível identificar que muitas vezes as crianças desempenham os papéis de membros da família em ações que representam situações domésticas.

As brincadeiras em torno de vários papéis sociais podem ajudar as crianças a explorar as funções e limitações desses papéis.

O espaço da área do faz de conta era muito procurado e era uma das áreas de maior interesse. Permitia criar e recriar situações, apoiadas por materiais e adereços. Esta era uma área de que todos gostavam, rapazes e raparigas. Os fantoches são materiais que permitem desenvolver a imaginação e criatividade. Assisti a vários momentos em que as crianças brincavam umas com as outras, criando histórias

imaginadas por si mas também as observei a recriar histórias que conhecem, como o Capuchinho Vermelho ou a Carochinha. Disponibilizar materiais interessantes é potencializar o desenvolvimento de competências, neste caso como a imaginação, a criatividade, o discurso oral, etc. Tive oportunidade de contribuir para o enriquecimento deste espaço com as crianças, através da construção de fantoches. A manipulação de diferentes objetos, vestuário, ajuda também as crianças a desenvolver competências motoras.

### Área da garagem

A área da garagem origina diversas explorações, bastante diferenciadas. Os materiais que este espaço possuía (carros de vários tamanhos, bonecos, pista de carros, tapete que simula uma estrada) possibilitava a construção de conhecimentos ligados à segurança rodoviária, ao conhecimento lógico, ao desenvolvimento da motricidade, possibilitando a recriação de momentos de faz de conta e de situações reais.

### Área da biblioteca

A biblioteca era composta por uma estante equipada com livros infantis, sobre animais e curiosidades científicas, de trabalhos manuais e revistas. Este espaço permitia aos meninos contactarem com a escrita e com a leitura. As crianças pegavam nos livros e leem as suas imagens. Observei-os bastantes vezes a segurar nos livros, como eu e a educadora fazemos e a contar a história aos amigos. Este era um espaço de que todas as crianças gostavam muito e que utilizavam bastante.

O estado de conservação dos livros é variável, uns estavam em bom estado e outros iam sendo recuperados. O seu manuseamento por parte dos meninos foi, com o tempo, tornando-se mais cuidadoso.

O respeito pelo livro e a sua forma de tratamento é uma competência que esta área permite desenvolver. É através da exploração dos livros que os meninos descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética.

### Área das construções

A manipulação de diferentes objetos de diversas cores, tamanhos e formas dá origem a explorações diferenciadas. Este espaço apelava bastante à criatividade e à imaginação da criança, no que diz respeito à construção de objetos.

As construções que os meninos realizavam permitiam a recriação de situações reais.

Nesta área as crianças experimentavam construções a três dimensões; faziam atividades de iniciação à matemática que implicam comparações e seriações, sequências, alternâncias, tamanhos, peso, forma, cor. Experimentavam materiais que promovem noções de lateralidade, faziam atividades de experimentação de noções espaciais como construções com legos, caixas, etc.

A possibilidade desta área ser explorada por dois meninos em simultâneo promoveu a entreatajuda e a cooperação, assim como a troca de experiências.

Nesta área as crianças podiam fazer construções com peças de lego de vários tamanhos, com rolhas, molas da roupa, materiais recicláveis como cartão dos rolos de papel higiênico e de cozinha, copos de plástico.

### Área dos jogos

A exploração da área dos jogos permite o desenvolvimento da motricidade, da criatividade e da imaginação.

Os jogos eram explorados no chão ou nas mesas da área polivalente. Os jogos existentes na sala eram variados. Existem puzzles, jogos magnéticos, de encaixe, etc.

Quando exploravam esta área, as crianças manipulavam os materiais e jogavam muitas vezes de forma cooperativa.

### Área da música

As crianças gostavam bastante desta área, onde aproveitavam para explorar alguns dos instrumentos musicais disponíveis, alguns deles construídos a partir de materiais recicláveis, como é o caso das maracas.

## Área das Ciências

Esta área proporciona as atividades de medições, de contagem e de exploração livre de diversos materiais.

Nesta área as crianças podiam realizar experiências, fazendo o registo das mesmas com a ajuda de um adulto. Os livros de experiências disponíveis, adequados à faixa etária das crianças, proporcionaram a realização de experiências diversas, sempre escolhidas por elas.

As crianças podiam explorar os diversos materiais existentes tais como: lupas, cortiça, água, palitos, esferovite, areia, água, conchas etc. Nesta área estiveram também os bichos-da-seda, até se transformarem em borboletas, permitindo às crianças assistir a esta metamorfose. Existiam também plantas que necessitavam ser regadas, tarefa delegada nas crianças, bem como a respeitante à alimentação dos bichos-da-seda.

Esta área está vocacionada para o conhecimento do mundo e para o domínio da matemática.

Promove a curiosidade e o desejo de saber mais, bem como a sensibilização para o saber científico. Na parede deste espaço colocavam-se os registos de cada experiência realizada.

## Área da Expressão Plástica

É era uma área composta por diversos materiais, que estimulavam a expressão livre e a criatividade e onde se realizavam diferentes atividades de expressão plástica.

O atelier de atividades plásticas e outras expressões artísticas, integrava os dispositivos para a pintura, desenho e modelagem. Os materiais (canetas de feltro grossas e finas, lápis de cor, colas, tesouras, folhas de tamanho A3 e A4, tintas, pincéis) estavam colocados ao alcance das crianças, não precisando estas de recorrer à ajuda do adulto para utilizar os materiais que queriam.

As crianças realizavam as atividades nas mesas da área polivalente, o que permitia que várias a utilizassem simultaneamente.

## Área polivalente

Este era o espaço destinado aos momentos de grande grupo, utilizado por exemplo para as comunicações. Era uma área que apoiava bastante o trabalho da sala e onde ocorriam momentos de grande importância.

O espaço de reunião de grande grupo, na área polivalente, era onde todos se sentavam em roda para partilhar vivências e conhecimentos, contar histórias, cantar, realizar alguns jogos, sendo também este o local onde se programava todo o trabalho que pretendiam realizar ao longo do dia e da semana, onde se planificava com o grupo e se faziam avaliações através de registos escritos e outros.

As paredes da sala possuíam alguns instrumentos de pilotagem do Movimento da Escola Moderna. Todos os instrumentos que aí existiam (mapa das presenças, diário de grupo, calendário, mapa do tempo, plano da semana, regras da sala) estavam ao alcance dos meninos, tornando-os autónomos na realização das mais diversas tarefas.

Não existe uma organização espacial que se possa considerar exemplar ou que funcione como modelo. Cada educador deve adequar a organização do espaço às características das crianças que o frequentam e às condições existentes, aos equipamentos de que dispõe, aos materiais educativos que possui ou que pode vir a possuir e à realidade do jardim-de-infância.

Apesar da sala dos 3 anos A não ser ampla, era talvez a sala mais pequena do jardim-de-infância, estava muito bem organizada, com as áreas perfeitamente definidas.

A organização do espaço da sala reflete as intenções educativas da educadora pelo que deve ser adequado à promoção de aprendizagens significativas. Também os materiais que integrava eram componentes que fazem parte do seu ambiente educativo. É da responsabilidade do educador que o espaço dê resposta às necessidades do grupo. Muitas vezes, é apenas no jardim-de-infância que as crianças exploram determinados materiais, tendo assim oportunidades que, por vezes, não ocorrem nas famílias, ou porque os pais não estão despertos para a importância e necessidade dessa exploração por parte da criança ou por outro qualquer aspeto da vida familiar. É portanto de extrema importância que os materiais sejam um recurso disponível, reflexo da intencionalidade do educador.

No que respeita à prática da expressão motora, o facto de a sala ser pequena nem sempre nos limitou, pois existiam espaços na instituição como o quintal e o salão que nos permitiram desenvolver atividades que foram planeadas com as crianças, indo ao encontro das suas necessidades.

O quintal foi um espaço bastante utilizado na minha prática, sendo muito apreciado pelas crianças e pelos adultos, permitindo também a realização de atividades e brincadeira ao ar livre.

#### 2.4.2. Organização do tempo

A rotina no jardim-de-infância é um conjunto de atividades articuladas num desenrolar que tem por consequências: regularizar a dinâmica do grupo de crianças; permitir uma variedade nas experiências por elas vividas e harmonizar as relações entre o tempo, o momento, o tipo de atividades e as suas necessidades, o que leva a criança a tornar-se cada vez mais autónoma.

Esta forma sequencial ajuda a criança a apropriar-se de informações significativas e a habilitar-se a agir sobre o que a rodeia em termos de tempo próximo.

A sucessão de cada dia no jardim-de-infância encontra-se pré-estabelecida pelas educadoras, embora possa ser reorganizada se se verificar necessidade dessa alteração.

O planeamento em conselho era feito na área polivalente, em grande grupo. Durante este momento conversava-se sobre o que ia ser feito durante a manhã e/ou sobre algum assunto que surgisse. Durante este momento as crianças comiam maçã, que a auxiliar Paula descascava quando chegava.

A distribuição do tempo educativo faz-se de modo flexível, mas corresponde a momentos que se repetem com uma certa periodicidade, dando origem à rotina educativa, sempre com o objetivo de as crianças se sentirem seguras.

As atividades e projetos eram desenvolvidos individualmente ou em pequenos grupos. As crianças decidiam a área que queriam explorar, podendo durante a manhã brincar em várias áreas, de acordo com os seus interesses.

As comunicações aconteciam ao final da manhã, quando o grupo estava novamente reunido na área polivalente. As crianças podiam partilhar com o grupo as

aprendizagens realizadas e faziam-no de forma cada vez mais autónoma, intervindo o adulto a maioria das vezes apenas para ajudar, dando algumas orientações para que a criança consolidasse o seu discurso oral. As crianças mostravam também registos, caso os mesmos tivessem sido feitos.

A organização do tempo diário e semanal é um elemento educativo e constitui uma referência segura para as crianças, servindo também para estas compreenderem a noção de tempo. Saberem que depois do momento das comunicações se segue o momento da higiene e do almoço, tranquiliza as crianças, transmite-lhes segurança.

Uma rotina estável é um fator de segurança para as crianças, uma vez que lhes possibilitam antecipar acontecimentos num futuro próximo. É também importante que os tempos na sala de jardim-de-infância sejam flexíveis, permitindo às crianças momentos de grande e pequeno grupo, de maior e menor tranquilidade. Na sala de 3 anos A os tempos estavam muito bem organizados. As crianças conheciam e entendiam o que eram os momentos de grande grupo, de partilha, de planeamento, em que deviam estar mais concentradas e respeitar regras para falar e escutar o outro.

O educador dever proporcionar às crianças situações de grande grupo, de pequeno grupo e situações de trabalho individual; estas formas de organização temporal correspondem a diversas atividades educativas, as quais têm determinadas intenções.

A rotina diária deve estar organizada de forma a dar oportunidade às crianças de comunicar, conversar entre si, planear, pôr em prática os seus planos, participar nas atividades de grupo, rever o que fez, brincar no recreio, comer e descansar. Baseia-se na repetição de atividades e ritmos, na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo. Na sala onde realizei a minha prática pedagógica pude observar, que ao organizar a rotina diária, a educadora teve o cuidado de contemplar todos esses momentos. Em conversa com a educadora Eva no 1º semestre, falámos da possível introdução do recreio como parte integrante da rotina diária, algo com que concordou inteiramente mas disse-me que até então nunca tinha sentido esta necessidade, pois as crianças vão regularmente ao salão ou ao quintal brincar, mesmo sem que para isso haja uma hora instituída. No entanto e uma vez que a educadora concordou, o recreio passou a fazer parte da rotina diária, antes da hora de almoço, apesar de nem sempre termos conseguido cumpri-lo, pois algumas atividades prolongavam-se até bem perto daquela hora.

### **Capítulo 3-Definição da problemática em estudo e metodologia de intervenção**

O tema do relatório “O jogo e o desenvolvimento motor na infância” não foi uma escolha difícil pois sempre foi um tema que me interessou bastante. Promover a expressão motora de modo a potenciar o desenvolvimento de competências nas crianças, de forma lúdica, deve ser algo bem planeado, pensado e discutido pelos educadores.

A possibilidade de ação motora de muitas crianças tem vindo a diminuir drasticamente como consequência da mudança de estilo de vida das crianças, das famílias e da sociedade em que estão inseridas.

Ao longo do seu desenvolvimento, a criança vai estabelecendo relações com o seu corpo, com o outro e com o mundo envolvente. Este intercâmbio vai ser fundamental para o desenrolar do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A expressão-motora deve proporcionar ocasiões de exercício, de modo a permitir que as crianças aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo.

Esta é uma área fundamental para o desenvolvimento global da criança, em particular na aquisição de destrezas motoras, hábitos e atitudes indispensáveis para uma vida ativa e saudável.

Para que seja possível intervir de forma adequada às necessidades e interesses da criança, o educador deve conhecer as suas especificidades para adaptar e melhorar a sua prática. Deve ter a iniciativa de ser tornar também ele um investigador, assunto que já foi abordado ao longo do presente relatório.

O tema de estudo do meu relatório é “O jogo e o desenvolvimento motor na infância”, com as seguintes questões a que tentarei dar resposta:

Qual a importância dos espaços e recursos na prática da expressão motora?

Como promover o desenvolvimento motor de forma lúdica?

Ao longo do meu estágio no contexto de jardim-de-infância, utilizei o mesmo modelo pedagógico que a educadora Eva, o MEM. Para que pudesse regular a minha

utilização do mesmo, fiz uma primeira avaliação relativa ao 1º semestre e 2º avaliação no 2º semestre, para tentar dar resposta à seguinte questão:

De que forma utilizo e aplico o modelo pedagógico MEM, em contexto de jardim-de-infância?

Uma vez que utilizei este modelo pedagógico ao longo do meu estágio, também as atividades motoras desenvolvidas ao longo da minha PES, no contexto de jardim-de-infância, foram planeadas e negociadas com as crianças, respeitando as suas necessidades, interesses e motivações. Foi muito interessante poder desta forma constatar e acompanhar as suas aprendizagens, que não foram impostas mas sim orientadas, de forma a que as crianças fossem co-construtoras da sua aprendizagem.

### 3.1. Objetivos

O trabalho no âmbito da PES do Mestrado em Educação Pré-escolar organizou-se no sentido de:

- Caracterizar a organização do ambiente educativo prosseguida nas Creches e Jardins de Infância e refletir criticamente sobre as opções organizativas subjacentes.
- Promover a integração de diversos saberes sobre as características e necessidades de crianças entre os 4 meses e os 6 anos e refletir sobre as experiências educativas adequadas a esta faixa etária.
- Conhecer as diversas componentes do trabalho do educador de infância na creche e no Jardim de Infância com as crianças, famílias e comunidade.
- Desenvolver competências de intervenção intencional em contextos educativos para a infância: observação, planificação, ação e avaliação.
- Desenvolver competências relacionais com as crianças desta idade, assim como com os profissionais e famílias parte da comunidade educativa.

- Desenvolver capacidades reflexivas face à experiência vivida experimentando práticas de autoscopia e avaliação cooperada de modo a potenciar a formação de profissionais reflexivos e críticos assumindo a dimensão praxiológica da profissão.
- Projetar (em contexto de intervenção) uma matriz organizacional que suporte e avance as práticas educativas nos diferentes contextos;
- Desenvolver e integrar progressivamente a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas.
- Desenvolver/aplicar competências de investigação e de reflexão permanente sobre, e para a ação educativa, numa perspetiva de intervenção curricular, de co-construção de conhecimento e de transformação de contextos.

Ao longo da minha PES, tive também como objetivo compreender a importância da expressão motora na infância e desenvolver, neste âmbito, uma intervenção pedagógica significativa, com especial enfoque nos seguintes objetivos específicos:

- Compreender como se processa o desenvolvimento motor da criança do 1 aos 6 anos.
- Compreender a importância dos espaços e recursos na prática da expressão motora.
- Estudar formas de intervenção pedagógica que promovam o desenvolvimento motor, em contextos lúdicos, através do jogo e do brincar;
- Potenciar o desenvolvimento global da criança através do jogo.
- Utilizar e aplicar o modelo pedagógico MEM, em contexto de jardim-de-infância.

### 3.2. Instrumentos de recolha de dados

Para me apropriar de elementos que me ajudassem a desenvolver os objetivos a que me propus, recorri aos seguintes instrumentos de recolhas de dados:

## **Perfil de utilização do modelo do MEM**

Tal como acima mencionado, no contexto de jardim-de-infância onde realizei o meu estágio a educadora Eva segue o Modelo Pedagógico MEM, também eu durante as minhas intervenções, principalmente durante o 2º semestre segui este modelo pedagógico. Para tal, tive necessidade de o conhecer mais a fundo para me poder apropriar do mesmo, nomeadamente no que respeita aos instrumentos de pilotagem e à sua prática democrática. Tentei ao longo das minhas intervenções apropriar-me das características do mesmo e da forma como é utilizado e aplicado na sala dos meninos de 3 anos, para me integrar e não me desenquadrar das suas rotinas e métodos de trabalho.

O facto de durante o 1º semestre ter estado apenas uma manhã por semana a intervir, não me permitiu desenvolver alguns aspetos previstos neste perfil de utilização do MEM, como por exemplo os Projetos, que são desenvolvidos sequencialmente. Participei na elaboração de alguns projetos da sala mas não os iniciei, desenvolvi e conclui com as crianças. Durante o 2º semestre tive oportunidade de seguir o modelo mais aprofundadamente, uma vez que estive no contexto todas as manhãs e três tardes por semana. Coloquei em prática o modelo da mesma forma que a educadora Eva o fazia, uma vez que era a minha referência. Li informação acerca do mesmo e tentei implementar na prática as suas linhas orientadoras. Penso ter compreendido a forma como são utilizados os instrumentos de pilotagem, e em cooperação com a educadora Eva projetámos formas de intervir nas diferentes áreas, tornando-as mais ricas e estimulantes.

O planeamento, tal como já foi referido ao longo do presente relatório, foi sempre feito em cooperação com a educadora Eva e com o grupo de crianças, atendendo às respostas emergentes que surgiam.

Também no que respeita à expressão motora, as tarefas propostas tiveram sempre como ponto de partida os interesses manifestados pelas crianças.

## **Caderno de formação (Notas de campo)**

O caderno de formação foi um instrumento essencial no registo de situações que verifiquei durante o meu estágio em ambos os contextos. Estas notas tornaram-se bastante úteis na medida em que me permitiram retirar algumas conclusões a nível da caracterização de grupo e mais individual das crianças, para que conseguisse entender também as competências motoras que as crianças tinham ou não desenvolvidas e adquiridas. Apresento em apêndice do presente relatório, o registo de alguns dados feitos através da observação direta em contexto de creche e jardim-de-infância e que constam dos meus relatórios semanais que permitem demonstrar atividades e propostas realizadas pelas crianças e o seu desempenho face às mesmas.

Utilizar as notas de campo para descrever algumas observações foi bastante importante para registar algumas das competências motoras das crianças. Transcrever pequenas frases ou excertos dos meus relatórios semanais, ajudou-me a conseguir preencher as tabelas com as competências motoras que as crianças revelavam, ou não, ter adquirido naquele momento (consultar apêndices).

Elaborar o caderno de formação, ao longo da minha prática, permitiu-me também refletir sobre a mesma, reajustando os aspetos que considerei menos positivos, contando também com as opiniões, que sempre tive em conta, das educadoras cooperantes e da professora doutora Assunção Folque.

De acordo com as OCEPE “A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (1997, pp 25).

## **Planificações**

As planificações semanais e diárias foram um instrumento regulador da frequência com que intencionalizei momentos relacionados com a área da expressão motora.

Através da análise das planificações foi possível perceber se os objetivos delineados para a área da expressão motora estavam a ser suficientes para conseguir desenvolver o trabalho proposto.

No contexto de creche planejei atividades como dança, dança criativa, jogos com bolas, percursos, brincadeiras com balões e outras atividades que envolvem a motricidade fina, como segurar em lápis, pincéis, rasgagem, etc.

No contexto de jardim-de-infância alguns dos momentos planejados foram dança (dança criativa, Hip hop), yoga, percursos, jogos com bola, balões, jogo de luta de almofadas, brincar com baloiços do jardim público, jogos (macaquinho do chinês, estátua, cadeiras, macaca, imitação de animais, jogos com arcos, etc).

Ao verificar as atividades delineadas ao longo das minhas manhãs de intervenção, pude concluir que não consegui planejar tantas como seria desejável, no entanto sinto que foram as possíveis, uma vez que o planejamento é sempre feito de acordo com os interesses manifestados pelas crianças. Ainda assim, penso que as intervenções nos contextos foram as adequadas ao número de dias que estive em estágio.

Durante o 2º semestre tive bastante mais oportunidades de promover momentos em que a expressão motora estivesse presente. Talvez não tivessem sido tantos como era desejável para caracterizar com rigor as competências motoras das crianças, mas também me apoiei nos diálogos com as educadoras, que conhecem cada criança do seu grupo melhor que eu.

Os dias na creche e jardim-de-infância do colégio onde realizei o meu estágio foram bastante ricos no que respeita à diversidade de atividades que as crianças realizaram e eu e as educadoras cooperantes elegemo-las atendendo às suas necessidades e motivações.

### **Subescala ECERS- Movimento-jogo**

A Movimenti-jogo é uma subescala da escala ECERS-E e é um instrumento utilizado para analisar a qualidade do ambiente educativo. Foi elaborada recentemente (Archer & Siraj-Blatchford, 2014) e tem como enfoque o movimento e o jogo, contemplados em três itens:

- a) Item 1 – Avalia o Espaço e Recursos da instituição;
- b) Item 2 – Avalia Envolvimento do adulto no movimento com as crianças;

c) Item 3 – Avalia o Planeamento do movimento/jogo a partir de observações das crianças e dos recursos.

A sua matriz estava apenas disponível na língua inglesa, e foi-me facultada em inglês, pela minha orientadora. Eu e uma colega de curso traduzimo-la para português. Estão ainda a ser desenvolvidos os procedimentos para avaliar a sua qualidade. Em anexo é possível consultar a escala utilizada.

A sua aplicação foi feita em conjunto com cada uma das educadoras cooperantes, pois apesar de conseguir ter uma opinião sobre alguns pontos dos 3 itens que a subescala contempla, não conseguiria fazer uma avaliação correta para todos eles. A aplicação da escala foi assim, na minha opinião, mais rigorosa e fiável. Em conjunto com as educadoras Vanda e Eva, fizemos uma interpretação da mesma, no intuito de perceber que importância atribuíam à expressão motora e a vários aspetos com ela relacionados, neste momento da sua prática.

### **Metas de aprendizagem**

De entre as várias metas propostas para o domínio das expressões no jardim-de-infância, a organização da expressão motora procura que cada criança vá desenvolvendo a sua motricidade global e fina, o seu equilíbrio e o seu controlo muscular, a fim de a preparar para os primeiros anos da escolarização. Neste documento são utilizadas as designações empregues para a Expressão e Educação Físico Motora no 1º ciclo do Ensino Básico. Esta área pode ser subdividida em três subdomínios específicos. São eles: deslocamentos e equilíbrios, perícia e manipulações e jogos (Ministério da Educação, 2010).

Apesar de nas metas de aprendizagem não se referir uma idade concreta para a aquisição das competências motoras, por exemplo os três anos, que é a idade das crianças do grupo com quem estive no contexto de jardim-de-infância, aquelas constituem um instrumento regulador das competências que se espera que as crianças vão atingindo ao longo do pré-escolar. Foi neste documento que me baseei para perceber de forma mais pormenorizada e individualizada as competências motoras das crianças do grupo.

## **Fotografias do ambiente da sala**

Ao longo do meu estágio em creche e jardim-de-infância, fui registrando fotograficamente vários momentos das manhãs, bem como dos espaços onde as mesmas decorrem, para me possibilitar recolher alguns dados úteis para a análise de algumas situações. Os espaços da instituição são bastante favoráveis e propícios ao desempenho da prática motora, tal como já foi referido ao longo do relatório.

## **Vídeos**

Uma vez que obtive autorização dos pais das crianças e que este é um bom meio para fazer certo tipo de observações e uma autoanálise do meu desempenho, bem como do desempenho das crianças, utilizei este recurso durante algumas sessões de expressão motora em jardim-de-infância, uma vez que estive muito envolvida nas atividades e se tornava difícil ter a percepção do desempenho da maioria das crianças durante o desenvolvimento das tarefas realizadas.

## **Perfil de Desenvolvimento da Criança**

Para me ajudar a retirar informação pertinente sobre as competências que as crianças têm ou não adquiridas, recorri ao Perfil de Desenvolvimento da Criança, presente no Manual de Processos-chave (ISS, 2003).

Estas competências foram verificadas ao longo do meu estágio, em contexto de creche e registadas nas grelhas apresentadas em anexo. Foram registadas através de comportamentos e situações espontâneas e também através de sessões de expressão motora planificadas. As notas de campo foram um instrumento importante para me ajudar a preencher as tabelas. No 1º semestre construí e preenchi a tabela de acordo com os dados recolhidos, no 2º semestre voltei a fazer nova recolha, para tentar perceber se houve alteração/evolução na aquisição das competências motoras.

### 3.3. A intervenção no contexto educativo

Tive como objetivo ao longo da minha intervenção na PES, ir ao encontro do Projeto Educativo da instituição, bem como dos Projetos Pedagógicos das educadoras cooperantes para, desta forma, poder dar o meu contributo para as aprendizagens das crianças, uma vez que fui integrada em dois grupos, em duas valências (creche e jardim-de-infância). Para que tal acontecesse, foi necessário conhecer os dois contextos de forma aprofundada. Conhecer os espaços e recursos disponíveis para interagir com as crianças, tornou-se também fundamental para que a ação educativa fosse dirigida aos seus interesses e motivações. Segundo Silva (2002):

Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender. A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica de grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidade educativa dos materiais, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (p.37).

No que respeita à expressão motora, foi necessário conhecer e compreender as competências motoras das crianças, para que o processo de planeamento se revelasse eficaz e ajustado às necessidades das mesmas. Perceber as suas motivações e interesses foi-se tornando mais fácil de identificar ao longo da PES, à medida que fui conhecendo os grupos e cada criança em particular.

Portugal (2008), refere que

envolver as crianças nas actividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, que questões é que se lhes levantam, o que é que é realmente importante para elas, que sentidos dão às actividades. Este papel em que o adulto, em conjunto com a criança, cria uma zona de desenvolvimento próximo, e garante aprendizagens, requer a mais alta competência do educador (p. 65).

### 3.3.1. Em creche

Tal como já foi mencionado, para que possa haver um planeamento eficaz e que contribua para aprendizagens ricas e significativas, é necessário conhecer as crianças do grupo em que estamos inseridas, bem como os seus interesses e necessidades pessoais.

Os momentos de observação ao longo da PES revelaram-se imprescindíveis para poder avaliar as competências das crianças, nomeadamente no que respeita ao seu desenvolvimento motor. Nem sempre foi um processo fácil, pois durante as intervenções estive sempre muito envolvida. Quando nos colocamos apenas no papel de observador, essa tarefa torna-se mais fácil e os registos feitos são mais fiáveis.

Para me ajudar a recolher informação pertinente sobre as competências que as crianças tinham ou não adquiridas, recorri ao Perfil de Desenvolvimento da Criança, recorrendo ao Manual de Processos-chave (Gestão da Qualidade em Creche, ISS, 2003).

Para o planeamento das propostas, foi importante recorrer ao meu caderno de formação, pois este instrumento ajudou-me a identificar as necessidades e motivações das crianças com que interagi ao longo da minha PES.

No que respeita aos espaços, recorri aos existentes na instituição (sala das crianças, sala multiusos, biblioteca, salão e quintal) e ao exterior, como o jardim público de Évora e o Mercado Municipal. Uma vez que se tratava de um grupo de crianças bastante pequenas, não nos foi possível percorrer trajetos longos, no entanto, estes pequenos trajetos já foram bastante significativos para as crianças, principalmente para as que estavam a começar a dar os primeiros passos.

Alguns espaços da sala foram melhorados e ajustados às motivações e necessidades das crianças. Criou-se a área da biblioteca e as áreas das construções e garagem mudaram de sítio na sala, tentando-se otimizar o espaço.

No que aos recursos e estratégias utilizadas diz respeito, tentei que despertassem o interesse das crianças. Recorri aos recursos existentes no colégio mas também criei materiais diversificados e apelativos para a faixa etária em causa.

Ao longo da minha prática procurei seguir procedimentos e metodologias semelhantes aos da educadora cooperante, por entender ser uma profissional responsável e empenhada no sucesso das crianças do seu grupo.

Tentei promover a expressão motora de uma forma lúdica e interdisciplinar, relacionando-a com outras áreas e domínios, como a expressão musical (dançar individualmente, dançar com os pares, dois a dois; danças de roda; fazer coreografias de

músicas; desenvolver o ritmo utilizando mãos, pernas, pés); com a expressão dramática (imitar animais, personagens) ou com a dança criativa, em parceria com a professora de dança Elsa, que desenvolveu um projeto em parceria com as salas de creche da instituição.

As atividades desenvolvidas tiveram como principais objetivos promover competências de locomoção - que permitem deslocar o indivíduo de um espaço para outro, como a marcha e a corrida; de equilíbrio ou estabilidade - que envolvem o mínimo de movimento ou sem movimento da base de suporte, como ficar apoiado num só pé; de manipulação - que incluem movimentos finos das mãos e habilidades mais globais que envolvem o controlo de objetos com as mãos e os pés, como lançar e apanhar uma bola.

Nos quadros apresentados abaixo, estão registadas algumas propostas desenvolvidas durante a PES do 1º e 2º semestres, no âmbito da expressão motora, bem como alguns dos objetivos das mesmas.

**Quadro 3-** Propostas desenvolvidas no 1º semestre

<b>Proposta desenvolvida</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Data</b>
<u>Exploração da alface</u>	Imprimir movimentos em materiais pastosos (tinta) - <i>Domínio da expressão plástica/motora</i>	5/11
<u>Exploração da alface</u>	Explorar diferentes sensações através do tato (tinta nas mãos) – <i>Domínio da Expressão Plástica/motora</i>  Rasgagem de folhas de jornais, revistas e papel crepe – <i>domínio da expressão plástica/motora</i>	12/11
<u>Dança, percurso e relaxamento</u>	Desenvolver a coordenação motora, noção de espaço, equilíbrio, coordenação motora, deslocamento, ritmo e atenção- <i>Área da expressão e comunicação- domínio da expressão motora</i>	19/11
<u>Desenho com lápis de cores</u>	Segurar em lápis e fazer marcas ou riscos no papel- <i>domínio da expressão plástica/motora</i>	3/12
<u>Desenho com lápis de cores em papel de cenário</u>	Segurar em lápis e fazer marcas ou riscos no papel- <i>domínio da expressão plástica; domínio da expressão motora</i>	10/12

**Quadro 4-** Propostas desenvolvidas no 2º semestre

Propostas desenvolvidas	Objetivos	Data
<u>Massa de cores</u>	Usar as mãos para mexer e amassar a massa- <i>Domínio da expressão motora</i>	17/2
<u>Fazer sumo de laranja</u>	Manusear as laranjas- <i>Domínio da expressão motora</i>	18/2
<u>Sessão de expressão motora com balões</u>	Realizar diversos movimentos (atirar o balão ao ar, apanhar o balão, atirar o balão aos colegas e aos adultos, etc.) - <i>domínio da expressão motora</i>	19/2
<u>Fazer carimbos com balões e tinta</u>	Experimentar a técnica de carimbagem com balões- <i>domínio da expressão plástica, domínio da expressão motora</i>  Colagem de folhas de laranjeira- <i>domínio da expressão plástica, domínio da expressão motora</i>	20/2
<u>Sessão de Expressão motora</u>	Desenvolver a coordenação motora, noção de espaço, equilíbrio, habilidades motoras de deslocamento, ritmo e atenção- <i>Área da expressão e comunicação- domínio da expressão motora</i>  Estimular a capacidade de observar e imitar posições e movimentos- <i>domínio da expressão motora</i>  Interagir com outras crianças e adultos- <i>Área de Formação Pessoal e Pessoal</i>  Estimular o contacto com a música e aprender a ouvi-la- <i>Área da expressão e comunicação- domínio da expressão musical</i>	21/2
<u>Dançar músicas de carnaval</u>	Desenvolver a coordenação motora, noção de espaço, equilíbrio, coordenação motora, habilidades motoras de deslocamento, ritmo e atenção- <i>domínio da expressão motora</i>  Estimular a coordenação de movimentos na deslocação- <i>domínio da expressão motora</i>  Estimular a capacidade de observar e imitar posições e movimentos- <i>domínio da expressão motora</i>	24/2
<u>Culinária:</u>  <u>Carimbagem com rolhas</u>	Desenvolver capacidades motoras, de coordenação e sensoriais- <i>domínio da expressão motora</i>  Exploração de novos materiais (rolhas de cortiça) - <i>domínio da expressão plástica</i>  Desenvolver habilidades motoras finas- <i>domínio da expressão motora</i>	25/2

<u>Brincar com bolas</u>	Desenvolver habilidades motoras de manipulação com bolas, agarrando-as e atirando-as aos colegas- <i>domínio da expressão motora</i>  Desenvolver o equilíbrio- <i>domínio da expressão motora</i>	3/3
<u>Fazer construções com legos</u>	Empilhar as peças de lego, desenvolvendo a coordenação motora fina- <i>domínio da expressão motora</i>	3/3
<u>Pintura com roll-on</u>	Desenvolver a coordenação motora fina- <i>domínio da expressão motora</i>	5/3
<u>Preparar e provar xarope de cenoura</u>	Usar as mãos para manipular objetos (Ralar a cenoura para fazer o xarope)- <i>domínio da expressão motora</i>	7/3
<u>Exploração de espelhos</u>  <u>Fazer riscos com lápis em folhas</u>	Manusear e explorar objetos- <i>domínio da expressão motora</i>  Reconhecer-se na imagem projetada no espelho. – <i>domínio da expressão motora</i>  Segurar em lápis e fazer marcas ou riscos no papel- <i>domínio da expressão plástica</i>	10/3
<u>Saída ao exterior (Jardim Público)</u>  <u>Fazer bolinhas de sabão</u>	Correr, saltar, de forma livre- <i>domínio da expressão motora</i>  Manipular objetos (agarrar no frasco e molhar a vareta no sabão para conseguir fazer bolinhas)- <i>domínio da expressão motora</i>	12/3
<u>Jogos de mesa (jogo com figuras geométricas)</u>	Colar e descolar imagens com velcro- <i>domínio da expressão motora</i>	13/3
<u>Brincar no quintal</u>	Correr, saltar a pés juntos, saltar em tesoura, subir e descer no escorrega- <i>domínio da expressão motora</i>  Fazer bolinhas de sabão, regulando o sopro- <i>domínio da expressão motora</i>	14/3
<u>Projeto "As nossas crianças" com a professora de dança Elsa Aleixo</u>	Realizar diferentes tipos de movimento- <i>domínio da expressão motora</i>	14/3
<u>Rasgar e amachucar folhas de jornal</u>	Desenvolver a motricidade fina- <i>domínio da expressão motora</i>	17/3

<u>Culinária (fazer bolachas)</u>	Desenvolver capacidades motoras, de coordenação e sensoriais- <i>domínio da expressão motora</i>	18/3
<u>Sessão de expressão motora</u>	Desenvolver a coordenação motora- <i>domínio da expressão motora</i> Desenvolver a coordenação motora, noção de espaço, equilíbrio, coordenação motora, deslocamento, ritmo e atenção- <i>Área da expressão e comunicação- domínio da expressão motora</i> Estimular a coordenação de movimentos na deslocação- <i>domínio da expressão motora</i> Estimular a capacidade de observar e imitar posições e movimentos- <i>domínio da expressão motora</i>	19/3
<u>Construção de um livro com fotografias das crianças para a área da biblioteca</u>	Manipular objetos (pegar de forma correta no lápis) - <i>domínio da expressão motora</i>	20/3
<u>Brincar no quintal</u>	Correr, saltar a pés juntos, saltar em tesoura, subir e descer no escorrega- <i>domínio da expressão motora</i> Fazer bolinhas de sabão, regulando o sopro- <i>domínio da expressão motora</i>	21/3

Ao longo da primeira etapa do desenvolvimento, ao observar a evolução e conquistas nas aprendizagens feitas pelas crianças, é importante que o educador valorize os progressos realizados, ao mesmo tempo que deve estar atento aos diferentes ritmos de maturação individual para que desta forma possa ajustar e adequar o processo e a ação educativa às necessidades de cada criança.

As crianças do grupo de creche eram bastante pequenas e desenvolver habilidades motoras finas como pegar no lápis, no pincel, rasgagem, carimbagem revelou-se bastante desafiante para as mesmas.

Em apêndice apresento o registo feito através das notas de campo, de algumas propostas desenvolvidas ao longo da minha PES. Algumas destas propostas foram pensadas e planificadas por mim e pela educadora cooperante, outras surgiram de forma espontânea e de acordo com os interesses manifestados pelas crianças do grupo, no meu entender ambas interessantes e pertinentes no que respeita à expressão motora.

### 3.3.2. Em jardim-de-infância

Tal como aconteceu no contexto de creche, a observação direta e as notas de campo, nomeadamente no que respeita ao domínio da Expressão Motora, permitiram-me conhecer melhor o desempenho motor das crianças, bem como a regularidade com que planifiquei as sessões de expressão motora ao longo da minha PES. Algumas propostas foram planeadas com as crianças, outras sugeridas por mim, mas muitas aconteceram de forma espontânea pois neste grupo de crianças de três anos, já se exprimiam verbalmente de forma correta, tornando-se mais fácil identificar os seus interesses e motivações. Foi possível observar momentos de movimentos espontâneos enquanto as crianças brincavam em pequenos grupos na sala, nomeadamente na área do faz-de-conta e da garagem, em que a criança usava o corpo como forma de expressão.

**Quadro 5-** Propostas desenvolvidas no 1º semestre

<b>Propostas desenvolvidas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Data</b>
<u>Construção da romã</u>	Desenvolver a motricidade fina e coordenação dos movimentos da mão manipulando a tesoura – <i>Área de expressão e comunicação domínio da expressão motora</i>	7/11
<u>Sessão de expressão motora</u>	Aumentar o controlo motor, sentido de equilíbrio e agilidade- <i>domínio da expressão motora</i>  Estimular a capacidade de observar e imitar posições e movimentos- <i>domínio da expressão motora</i>  Coordenar os movimentos, envolvendo-se num projeto de coreografia- <i>domínio da expressão motora</i>  Jogar coletivamente, compreendendo a importância de respeitar as regras estabelecidas- <i>domínio da expressão motora</i>	17/12

**Quadro 6-** Propostas desenvolvidas no 2º semestre

<b>Propostas desenvolvidas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Data</b>
<u>Desenhar à vista (carros) com pincel</u>	Segurar no pincel, controlando o movimento- <i>domínio da expressão motora</i>	31/3
<u>Atividades de expressão motora</u>	Aumentar o controlo motor, sentido de equilíbrio e agilidade- <i>domínio da expressão motora</i>  Estimular a capacidade de observar e imitar posições e movimentos- <i>domínio da expressão motora</i>  Jogar coletivamente, compreendendo a importância de respeitar as regras estabelecidas- <i>domínio da expressão motora</i>	1/4
<u>Recorte e colagem</u>	Contribuir para desenvolver a motricidade fina e coordenação dos movimentos da mão manipulando a tesoura – <i>Área de expressão e comunicação domínio da expressão motora</i>	2/4
<u>Brincar com água na área das ciências</u>	Desenvolver competências de coordenação motora, enchendo e esvaziando recipientes- <i>domínio da expressão motora</i>	3/4
<u>Dobragem de papel</u>	Desenvolver habilidades motoras finas- <i>domínio da expressão motora</i>	7/4
<u>Cartão da Páscoa</u>	Contribuir para desenvolver a motricidade fina e coordenação dos movimentos da mão manipulando diversos objetos: tesoura, pincel, rolha, caneta, etc – <i>Área de expressão e comunicação domínio da expressão motora</i>	9/4
<u>Recreio</u>	Desenvolver a mobilidade e competências motoras- <i>domínio da expressão motora</i>	10/4
<u>Jogo das cadeiras</u>	Praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras- <i>domínio da expressão motora</i>  Desenvolver competências motoras, de forma lúdica (andar, à volta das cadeiras, mantendo o equilíbrio) - <i>domínio da expressão motora</i>	11/4
<u>Jogo dos passes</u>	Lançar uma bola para o colega, regulando a intensidade do lançamento- <i>domínio da expressão motora</i>  Receber uma bola, utilizando as duas mãos- <i>domínio da expressão motora</i>	22/4

<u><i>Pintura com tintas feitas pelas crianças</i></u>	Segurar no pincel, controlando o movimento- <i>domínio da expressão motora</i>	28/4
<u><i>Brincar com balões</i></u>	Atirar o balão ao ar e dar vários toques sem o deixar cair ao chão- <i>domínio da expressão motora</i>  Desenvolver a destreza e a agilidade motora- <i>domínio da expressão motora</i>  Desenvolver a coordenação motora- <i>domínio da expressão motora</i>  Divertir-se com o manuseamento dos balões, explorando as suas características	30/4
<u><i>Dança com a professora Mercedes</i></u>	Participar ativamente em propostas de dança em grupo- <i>domínio da expressão motora(dança)</i>	6/5
<u><i>Jogos de movimento</i></u>	Praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras- <i>domínio da expressão motora</i>  Desenvolver competências motoras, de forma lúdica - <i>domínio da expressão motora</i>  Desenvolver a atenção e concentração- <i>Área da Formação Pessoal e Social</i>  Desenvolver a coordenação motora (corrida) - <i>domínio da expressão motora</i>	7/5
<u><i>Recreio</i></u>	Desenvolver a mobilidade e competências motoras- <i>domínio da expressão motora</i>	8/5
<u><i>Atividades de expressão motora</i></u>	Aumentar o controlo motor, sentido de equilíbrio e agilidade- <i>domínio da expressão motora</i>  Estimular a capacidade de observar e imitar posições e movimentos- <i>domínio da expressão motora</i>  Jogar coletivamente, compreendendo a importância de respeitar as regras estabelecidas- <i>domínio da expressão motora</i>	13/5
<u><i>Brincar com areia na área das ciências</i></u>	Desenvolver competências de coordenação motora, enchendo e esvaziando recipientes- <i>domínio da expressão motora</i>	14/5
<u><i>Yoga do riso</i></u>	Promover exercícios respiratórios e a coordenação motora- <i>domínio da expressão motora</i>	16/5
<u><i>Dança com a professora Mercedes</i></u>	Participar ativamente em propostas de dança em grupo- <i>domínio da dança</i>	20/5
<u><i>Fazer pão com o pai da M.</i></u>	Desenvolver a coordenação motora (amassar a massa)	23/5

<p><u>Jogos de movimento (estafeta)</u></p> <p><u>Luta de almofadas</u></p>	<p>do pão)- <i>domínio da expressão motora</i></p> <p>Praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras- <i>domínio da expressão motora</i></p> <p>Desenvolver competências motoras, de forma lúdica - <i>domínio da expressão motora</i></p> <p>Desenvolver a coordenação motora (corrida) - <i>domínio da expressão motora</i></p> <p>Desenvolver a cooperação e competitividade- <i>domínio da expressão motora</i></p> <p>Explorar diferentes materiais e situações de jogo <i>domínio da expressão motora</i></p> <p>Saber estar e e respeitar as regras do jogo <i>domínio da expressão motora</i></p>	
<p><u>Dança (Hip Hop) com a mãe da M.</u></p> <p><u>Construção de ovos de águia com massa de moldar</u></p>	<p>Participar ativamente em propostas de dança em grupo- <i>domínio da expressão motora (dança)</i></p> <p>Desenvolver o controlo motor, amassando a massa de moldar- <i>domínio da expressão motora</i></p>	<p>27/5</p>

Utilizar as notas de campo, que se encontram em apêndice, ajudaram-me a compreender, entre outros aspetos, que as crianças se divertiam bastante enquanto realizavam as propostas. A vertente lúdica foi uma preocupação que me acompanhou ao longo deste percurso.

Gostaria também de referir que foram vários os momentos em que a expressão motora esteve presente ao longo da minha PES, sem ter sido planeada e planificada. Momentos espontâneos, que surgiram de motivações e interesses das crianças e que também tiveram bastante significado, embora não estejam refletidas nos quadros acima apresentados. Ao final da manhã, as crianças sugeriam bastantes vezes que fizéssemos alguns jogos e assim foi. Na sala, salão ou quintal do colégio, as crianças divertiram-se, ao mesmo tempo que executavam diversas tarefas motoras. Como exemplos, posso enunciar o jogo das cadeiras, jogo da macaca, jogo do lencinho da botica, jogo da apanhada, etc. No contexto de jardim-de-infância, o jogo teve assim especial

significado, por lhe reconhecer a importância já evidenciada na fundamentação teórica do presente relatório e por ter constatado que as crianças do grupo já se encontravam numa faixa etária em que a maioria já conseguia entender e respeitar regras, como é possível verificar no quadro 14 do presente relatório (p.86).

Como educadora, devo ter sempre uma preocupação e responsabilidade: a de ajudar a promover e potenciar o desenvolvimento das suas capacidades, tendo sempre como ponto de partida o potencial e competências de cada uma em particular.

As saídas ao exterior também fizeram parte da minha PES. Considero que o facto de o colégio estar situado no centro histórico da cidade é uma mais-valia para as crianças. A oportunidade de visitarem monumentos, o comércio, o jardim público, o parque infantil, entre outros, possibilita o desenvolvimento de competências motoras fundamentais nestas idades: andar, correr, subir e descer degraus, andar nas ruas, passar obstáculos. São experiências motoras que, com a repetição, ajudam a consolidar e reforçar aprendizagens que serão fundamentais para o seu futuro próximo e longínquo.

A possibilidade de as crianças brincarem livremente ao ar livre, na rua e praticarem desta forma exercício físico é algo bastante menos frequente que há alguns anos atrás, principalmente nos meios urbanos.

A vida agitada dos pais, que têm de conciliar a vida profissional com a familiar não lhes permite, por vezes, ter disponibilidade para acompanhar os filhos na prática de exercício físico. Esta é mais uma das razões porque considero as saídas ao exterior, tão importantes.

### 3.3.3. Análise e reflexão sobre a intervenção e seus resultados

#### Contexto de creche

Neste ponto do relatório apresento a análise das competências motoras das crianças dos grupos de creche e jardim-de-infância. O preenchimento dos vários quadros tiveram como base a observação direta, as minhas notas de campo, conversas com as educadoras cooperantes e vídeos realizados durante a minha PES.

As competências motoras foram avaliadas segundo uma escala, compreendida de 1 a 3. Os critérios de classificação das competências motoras variam entre ainda não (1), emergente/quase alcançado (2) e totalmente alcançado (3).

**Quadro 7** – Competências motoras do grupo no âmbito da motricidade global (frequências absolutas) - 1º semestre

Competência motora	Escala		
	1-Ainda não	2-Emergente/Quase Alcançado	1-Totalmente alcançado
Fica sentado	0	0	15
Rasteja ou gatinha	2	0	13
Agarra-se às coisas para se puxar e manter de pé	1	1	13
Fica de pé e anda à volta de algo enquanto se agarra aos objectos ou mobília	1	1	13
Consegue andar sozinho	2	0	13
Corre	4	2	9
Para e anda para trás alguns passos	2	2	11
Sobe a pequenas estruturas (ex: escorrega, estruturas de parque infantil)	2	0	13
Atira pequenos objetos	0	1	14
Carrega pequenos objetos	2	0	13
Empurra os objetos	0	2	13
Puxa os objetos	0	0	15
Anda de triciclo ou outros brinquedos de rodas sem pedais	2	0	13

**Quadro 8** – Competências motoras do grupo no âmbito da motricidade global (frequências absolutas) - 2º semestre

Competências motoras	Escala		
	1-Ainda não	2-Emergente/Quase Alcançado	1-Totalmente alcançado
Fica sentado	0	0	15
Rasteja ou gatinha	0	0	15
Agarra-se às coisas para se puxar e manter de pé	0	0	15
Fica de pé e anda à volta de algo enquanto se agarra aos objetos ou mobília	0	0	15
Consegue andar sozinho	0	1	14
Corre	2	2	11
Para e anda para trás alguns passos	1	0	14
Sobe a pequenas estruturas (ex: escorrega, estruturas de parque infantil)	1	0	14
Atira pequenos objetos	0	0	15
Carrega pequenos objetos	1	0	14
Empurra os objetos	0	1	14
Puxa os objetos	0	0	15
Anda de triciclo ou outros brinquedos de rodas sem pedais	1	0	14

No que respeita à competência motricidade global “Fica sentado” – pode constatar-se que todas as crianças do grupo a conseguiram realizar, foi uma competência motora totalmente alcançada, tal como aconteceu com as competências motoras “Rasteja ou gatinha”; “Agarra-se às coisas para se puxar e manter de pé”, “Fica de pé e anda à volta enquanto se agarra aos objetos ou mobília”; “Atira pequenos objetos”; “Puxa objetos”.

Quanto à competência motora “Consegue andar sozinho”, apenas uma criança ainda não a tinha adquirido (emergente/quase alcançada).

No que respeita à competência motora “Corre”, 2 crianças do grupo ainda não a tinham adquirido e outras duas crianças tinham quase alcançado esta competência.

No âmbito das competências “Para e anda para trás alguns passos”; “Sobe apenas pequenas estruturas”; “Carrega pequenos objetos”; “Anda de triciclo ou outros brinquedos de rodas sem pedais”, apenas uma criança ainda não tinha adquirido esta competência.

A análise da aquisição das referências motoras acima citadas refere-se ao 2º semestre da minha PES, podendo constatar-se uma evolução na aquisição de algumas competências motoras por parte de algumas crianças do grupo, do 1º para o 2º semestre.

**Quadro 9** – Competências motoras no âmbito das capacidades motoras finas (frequências absolutas) - 1º semestre

Competências motoras	Escala		
	1-Ainda não	2-Emergente/ Quase alcançado	3-Totalmente alcançado
Retira os objetos de dentro de uma caixa ou contentor	0	2	13
Deita os objetos para dentro de uma caixa ou contentor	1	1	13
Usa as mãos para remexer e agarrar ou manipular objetos, areia, comida, etc	0	0	15
Usa o sistema de pinça (dedo polegar com o 4º dedo) para agarrar pequenas coisas	2	1	12
Consegue comer sozinha (segura o copo para beber não derramando muito, segura a colher para comer sozinha)	2	1	12

**Quadro 10** – Competências motoras no âmbito das capacidades motoras finas (frequências absolutas) 2º semestre

Competências motora	Escala		
	1-Ainda não	2-Emergente/ Quase alcançado	3-Totalmente alcançado
Retira os objetos de dentro de uma caixa ou contentor	0	0	15
Deita os objetos para dentro de uma caixa ou contentor	0	0	15
Usa as mãos para remexer e agarrar ou manipular objetos, areia, comida, etc	0	0	15
Usa o sistema de pinça (dedo polegar com o 4º dedo) para agarrar pequenas coisas	1	1	13
Consegue comer sozinha (segura o copo para beber não derramando muito, segura a colher para comer sozinha)	0	2	13

No que respeita às competências motoras finas “Retira os objetos de dentro de uma caixa ou contentor” e “Usa as mãos para remexer e agarrar ou manipular objetos, areia, comida, etc”, verifiquei que no 2º semestre da minha PES todas as crianças tinham alcançado totalmente esta competência. Comparativamente com o semestre anterior, mais duas crianças do grupo adquiriram a 1ª competência referida no quadro acima.

Quanto à competência motora “Usa o sistema de pinça (dedo polegar com o 4º dedo) para agarrar pequenas coisas”, uma criança do grupo ainda não a tinha alcançado,

outra tinha esta competência quase alcançada e as restantes treze crianças do grupo tinham esta competência totalmente alcançada no final do 2º semestre da minha PES.

A competência motora fina “Consegue comer sozinha (segura o copo para beber não derramando muito, segura a colher para comer sozinha)” foi totalmente alcançada por treze crianças do grupo e quase alcançada por duas.

No que respeita ao grupo da valência de creche posso concluir, através das observações diretas e dos instrumentos utilizados que já foram apresentados, que a nível de desenvolvimento das competências motoras era um grupo homogêneo, apesar da diferença de idades (meses) de algumas crianças. Desde que iniciei o meu estágio na sala da educadora Vanda observei e constatei, de forma bastante evidente, uma das aquisições mais importantes na faixa etária em que se encontram as crianças do grupo: começar a andar. Acompanhei essa evolução no S., na C. e na M. O X. estava a dar os primeiros passinhos quando iniciei o meu estágio. Aprender a andar é uma etapa muito importantes na vida das crianças, já que é um enorme passo a caminho da sua independência.

Ao longo do primeiro ano de vida, o bebé vai ganhando, aos poucos, coordenação motora e força muscular no corpo todo. Ao ganhar confiança, depois de algumas semanas, arrisca dar os primeiros passinhos, segurando-se a móveis ou outros objetos até ganhar equilíbrio.

O F. era a criança mais nova do grupo e quando ainda não gatinhava, ficava impaciente por não conseguir deslocar-se para onde queria. A L. era uma criança muito reservada, que não gostava muito de interação com outras crianças e que mesmo estimulada para atividades diversas, não reagia com grande entusiasmo. Era criança que a nível do desenvolvimento de competências motoras se destacava mais do grupo, pois era preciso estar sempre a incentivá-la a movimentar-se, a caminhar com ajuda, caso contrário passava todo o dia sentada.

É durante os dois primeiros anos de vida que a maioria das crianças adquire as habilidades básicas de postura, locomoção e manipulação, o que lhe permite igualmente evoluir nas habilidades de autonomia.

No que respeita à competência “Consegue comer sozinha” (segura o copo para beber não derramando muito, segura a colher para comer sozinha) pude também, ao longo do meu estágio, observar o desenvolvimento desta competência no S., na C. e M. Quando o iniciei ainda necessitavam de ajuda para comer, pois não conseguiam pegar na colher, enchendo-a e levando-a à boca e no final da minha PES já eram autónomos

nesta tarefa. As habilidades motoras aperfeiçoam-se e desenvolvem-se com a idade e com a prática e a educadora Vanda e as auxiliares Paula e Xana promovem essa prática, tendo sempre em vista a autonomização das crianças do grupo.

Quanto às restantes competências verificadas, as crianças encontram-se muito ao mesmo nível. Algumas executam determinados tipos de tarefas com maior rigor que outras, contribuindo para isso a idade e também as próprias experiências pessoais. O T., o G., o R., a C., e a M. são, são crianças que têm melhor adquiridas ou mais desenvolvidas estas competências.

No que respeita aos espaços e aos recursos existentes na instituição, estes são bastante propícios à prática da expressão motora. A sala de creche, apesar de não ser muito ampla, estava bem organizada e foi possível planejar e realizar atividades interessantes e significativas para que ocorressem aprendizagens.

### Contexto de jardim-de-infância

**Quadro 11** – Competências motoras do grupo de jardim-de-infância relativas ao subdomínio **Deslocamentos e equilíbrios**

Competência motora	Escala		
	1-Ainda não	2-Emergente/ Quase alcançado	3-Totalmente alcançado
Rasteja em todas as direções, com apoio das mãos e pés	0	0	20
Rola sobre si próprio em posições diferente, nos dois sentidos	0	0	20
Rola sobre si próprio em posições diferente, nos dois sentidos	0	0	20
Salta de um plano superior com receção equilibrada	0	0	20

No que respeita à competência motora “Rasteja em todas as direções, com apoio das mãos e pés”, pode verificar-se que todas as crianças do grupo a alcançaram totalmente, tal como aconteceu com as competências motoras “Rola sobre si próprio em posições diferente, nos dois sentidos”, “Rola sobre si próprio em posições diferentes, nos dois sentidos” e “Salta de um plano superior com receção equilibrada”. Nenhuma criança do grupo revelou dificuldade em desempenhar estas tarefas motoras.

**Quadro 12** – Competências motoras do grupo de jardim-de-infância relativas ao subdomínio **Perícias e Manipulações**

Competência motora	Escala		
	1-Ainda não	2-Emergente/ Quase alcançado	3-Totalmente alcançado
Lança uma bola com as duas mãos para além de uma marca	0	19	1
Lança uma bola na vertical e recebe-a com as duas mãos	0	11	9

No âmbito da competência motora do subdomínio Perícias e “Manipulações Lança uma bola com as duas mãos para além de uma marca”, constatei, através de observação direta e com recurso a um vídeo, que apenas uma criança do grupo alcançou totalmente esta competência. As outras dezanove crianças tinham alcançado quase totalmente esta competência motora.

No que respeita à competência motora “Lança uma bola na vertical e recebe-a com as duas mãos”, nove crianças tinham-na alcançado, enquanto outras onze a tinham alcançado quase totalmente. Verifiquei que estas competências motoras do subdomínio Perícias e Manipulações foram as que mais dificuldades apresentaram às crianças. A manipulação de bolas ainda se afigurava algo complicado para grande parte das crianças do grupo.

**Quadro 13** – Competências motoras do grupo de jardim-de-infância relativas ao subdomínio **Linguagem corporal – expressão e comunicação**

Competências motoras	Escala		
	1-Ainda não	2-Emergente/ Quase alcançado	3-Totalmente alcançado
Movimenta-se e expressa-se de forma coordenada	0	4	16
Comunica através do movimento expressivo	0	15	5
Improvisa sequências de movimento ao som de uma música	0	13	7
Cria e recria movimentos simples locomotores (ações) e não locomotores, a partir de estruturas rítmicas básicas	0	13	7

No que respeita ao subdomínio Linguagem Corporal – Expressão e Comunicação podemos constatar que a competência motora “Movimenta-se e expressa-se de forma coordenada” foi totalmente alcançada por 16 crianças do grupo e quase alcançada por outras quatro.

Quanto à competência motora “Comunica através do movimento expressivo”, cinco crianças revelaram ter adquirido esta competência e as restantes quinze quase alcançaram a mesma.

No âmbito das competências motoras “Improvisa sequências de movimento ao som de uma música” e também “Cria e recria movimentos simples locomotores (ações) e não locomotores, a partir de estruturas rítmicas básicas”, treze crianças quase alcançaram esta competência e outras sete alcançaram-na totalmente.

**Quadro 14** – Competências motoras do grupo de jardim-de-infância relativas ao subdomínio **Jogos**

Competência motora	Escala		
	1-Ainda não	2-Emergente/ Quase alcançado	3-Totalmente alcançado
Pratica jogos infantis, cumprindo as suas regras e cooperando com os parceiros	0	15	5

No que respeita ao subdomínio Jogos, a competência “Pratica jogos infantis, cumprindo as suas regras e cooperando com os parceiros”, foi totalmente alcançada por quinze crianças e quase alcançada pelas outras quinze crianças do grupo.

Os jogos com regras são um tipo diferente de brincadeira. São altamente estruturados e incluem regras específicas a serem seguidas. As crianças precisam de aprender as estratégias para jogarem. De acordo com as OCEPE (2002,p.59) “...os jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem.”

As crianças deste grupo ainda eram muito pequenas e para algumas revelou-se complicado compreender e respeitar algumas regras. No entanto, a grande maioria conseguia jogar, divertindo-se e cumprindo o que lhes era transmitindo. Não houve nenhuma criança do grupo que não conseguisse jogar os jogos propostos e verifiquei que eram sempre momentos de muita diversão. Tal como outras competências, é também com a prática que as crianças vão compreendendo, interiorizando e assimilando valores como a aceitação de perder, a cooperação, a autonomia, entre muitos outros. Foi bastante visível que algumas crianças aceitam bem a derrota e que outras têm dificuldade em lidar com essa situação.

No que respeita ao grupo de jardim-de-infância, tive a intenção de no 1º semestre ter construído uma grelha para registar as competências das crianças da sala de jardim-de-infância mas tal não me foi possível pois apenas planifiquei uma sessão de expressão motora, em que estava muito envolvida e que me permitiu ter uma visão mais global do grupo e não individual. Foi também ao conversar com a educadora Eva que me apropriei de algumas informações importantes.

Com as informações da educadora e com as observações diretas que fui fazendo ao longo do meu estágio, posso afirmar que a expressão motora é uma área muito desafiante para as crianças do grupo, a que a educadora também atribui muita importância, desenvolvendo com o grupo experiências diversificadas, que permitem às crianças terem bastante desenvolvidas as competências motoras expectáveis para esta faixa etária.

No grupo existia uma criança que revelava maior receio em experimentar novas situações e que revelava também mais dificuldade em realizar a maioria das atividades propostas. Três outras crianças eram mais reservadas e precisavam de se sentir confiantes nas suas capacidades para avançar nas atividades de forma mais intensa e empenhada. Duas crianças do grupo eram muito observadoras e gostavam de perceber como desempenhar determinada tarefa motora para depois tentarem executá-la.

Em suma, no que respeita às aquisições motoras das crianças do grupo de jardim-de-infância e de acordo com o modelo teórico de Gallahue referido na fundamentação teórica do presente relatório, pode concluir-se que as crianças se encontram na fase dos movimentos fundamentais.

A sala de jardim-de-infância, apesar de estar muito bem dividida por áreas, era pequena o que não facilitou a realização de sessões de movimento na mesma. O salão e o quintal são dois espaços fantásticos do colégio que me permitiram planejar sessões de expressão motora. O facto de o colégio se situar em frente do jardim público de Évora é uma mais-valia, pois este é um local agradável, bem cuidado e ao ar livre. Este foi um recurso utilizado em várias saídas e brincadeiras.

Os materiais existentes para a prática da expressão motora eram os suficientes e adequados às várias faixas etárias das crianças do colégio. São atrativos, modernos e estão em boas condições de conservação.

Quanto às sessões planeadas e planificadas, posso afirmar que o jogo, nas suas diversas aceções, esteve bastante presente nas duas valências, ao longo da PES, sendo esse também um objetivo primordial da minha prática. O jogo esteve interrelacionado

com as diversas áreas de conteúdo, o que é bastante positivo, pois a interdisciplinaridade no pré-escolar deverá ser prática recorrente do educador. Tal como referido nas OCEP, no que respeita ao domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical "...têm a sua especificidade própria mas não podem ser vistas de forma totalmente independente, por se completarem mutuamente." (1997,p. 57)

Farei agora uma referência à forma como dois dos instrumentos utilizados foram ferramentas importantes no que respeita à recolha de dados ao longo da minha PES.

### **Perfil de utilização do modelo do MEM**

O facto de durante o 1º semestre ter estado apenas uma manhã por semana a intervir, não me permitiu desenvolver alguns aspetos previstos neste perfil de utilização do MEM, como por exemplo os Projetos, que são desenvolvidos sequencialmente. Participei na elaboração de alguns projetos da sala mas não os iniciei, desenvolvi e conclui com as crianças. Durante o 2º semestre tive oportunidade de seguir o modelo mais aprofundadamente, uma vez que estive no contexto todas as manhãs e três tardes por semana. Coloquei em prática o modelo da forma como a educadora Eva o fazia, uma vez que era a minha referência. Li informação acerca do mesmo e tentei implementar na prática as suas linhas orientadoras. Penso que me apropriei da forma como são utilizados os instrumentos de pilotagem. Em cooperação com a educadora Eva pensámos em formas de intervir nas diferentes áreas, tornando-as mais ricas e estimulantes.

O acolhimento em conselho foi talvez um dos momentos da rotina diária que senti mais dificuldade em gerir. É um momento em que normalmente muitas crianças do grupo querem falar, mostrar brinquedos, partilhar algum acontecimento. No entanto, senti alguma evolução com o decorrer da minha prática.

O planeamento, tal como já foi referido ao longo do presente relatório, foi sempre feito em cooperação com a educadora Eva e com o grupo de crianças, atendendo às respostas emergentes que surgiam.

Também no que respeita ao balanço semanal em conselho senti evolução no que respeita ao meu desempenho. Partilhei dúvidas e dificuldades com a educadora Eva e com a professora Assunção, que me ajudaram a melhorar. Ler bibliografia e pedir à

educadora Eva que me filmasse durante uma reunião em conselho, bem como pedir-lhe que fosse ela a fazer este balanço numa 6ª feira do meu estágio, foram algumas das estratégias que me ajudaram a superar algumas dificuldades sentidas, principalmente no início do meu estágio e que facilmente reconheci.

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

A subescala Movimento-jogo (c.f. Apêndices 20, p. 130-139) foi interpretada com as educadoras cooperantes dos contextos de creche e jardim-de-infância, no final da PES I com o objetivo de averiguar a qualidade do ambiente educativo da instituição, ao nível dos espaços e recursos, do envolvimento do adulto no movimento e do planeamento, neste momento da sua prática.

#### Contexto de creche

No que respeita ao **Item 1- Espaços e recursos**, este foi classificado como nível 5, pois o ponto 3.3 “As crianças têm acesso, todos os dias, a espaços do exterior que permitem o movimento” não se verificou. O grupo era composto por 15 crianças com 1 ano de idade e a sala de creche situava-se no rés-do-chão da instituição. O espaço exterior existente situava-se no primeiro andar e para se chegar lá chegar era necessário subir bastantes degraus. Apesar de não ser impossível, por vezes os recursos humanos disponíveis condicionavam o acesso ao quintal. Algumas das crianças da sala ainda não andavam e tinham de ser levadas ao colo. As saídas ao exterior eram também uma opção que nem sempre era viável, principalmente quando as condições meteorológicas e os recursos humanos não o permitiam.

Também o ponto 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” não se verificou totalmente, pois apesar de existir na instituição uma quantidade de equipamentos e recursos considerável, a maioria estava guardada no salão, que se situava também no primeiro andar da instituição, não estando assim

acessível às crianças sempre que estas queriam usá-lo. Quando planificava sessões de expressão motora para o seu grupo de crianças, a educadora levava os materiais disponíveis para a sua sala ou deslocava-se com as crianças ao salão, onde o equipamento estava guardado.

No âmbito da interpretação da subescala, foram colocadas as seguintes perguntas à educadora Vanda:

“Quantas vezes é que as crianças usam os recursos que lhes estão disponíveis?” A educadora respondeu que utilizavam os recursos disponíveis sempre que era planificada uma sessão, normalmente uma vez por semana.

No que respeita à pergunta “Existe espaço disponível para o movimento dentro de casa quando o tempo está mau?” A educadora cooperante respondeu que sim, que existia bastante espaço no interior da instituição. A sala das crianças, a sala em frente que é usada para refeitório e o salão.

Quanto ao **Item 2- Envolvimento do adulto no movimento com as crianças**, foi classificado como nível 6, uma vez que praticamente todos os pontos indicados se cumpriam e verificavam.

No que respeita à pergunta “Quantas vezes faz atividades de movimento com as crianças?”, a resposta dada pela educadora foi que o fazia pelo menos uma vez por semana, numa sessão planeada. No entanto, referiu que estes momentos também aconteciam no dia-a-dia de forma espontânea e relacionados com outras áreas curriculares.

Quanto à questão “Usa a música com as atividades do movimento? Algumas crianças / adultos usam instrumentos musicais enquanto as crianças se movimentam e dançam?”, a educadora respondeu que sim, que utilizava a música durante as atividades mas que as crianças ainda não utilizavam instrumentos musicais durante as mesmas.

Foi também perguntado se já tinha realizado uma reunião de pais sobre o jogo movimento tanto para mães, pais ou ambos?”, a educadora respondeu que ainda não.

No que respeita ao **Item 3- Planeamento do movimento/jogo a partir de observações das crianças**, o mesmo foi classificado como nível 6, pois no que respeita ao ponto 3.2 as observações das crianças ainda não eram registadas em portfólios mas sim nouro tipo de registo, que posteriormente era mostrado aos pais em momentos como a reunião com os mesmos.

Para interpretação deste Item da subescala de avaliação foram também colocadas questões à educadora cooperante.

No que respeita à questão “Quantos membros da equipa participaram no treino do jogo/movimento?”, a educadora respondeu que normalmente era apenas ela que participava, respondendo também que as atividades de movimento estavam previstas no planeamento semanal.

No que concerne à pergunta “Quantas vezes planeia atividades de movimento para todo o grupo, pequenos grupos e crianças individualmente?”, a educadora respondeu que planeava atividades de movimento para todo o grupo uma vez por semana.

Neste momento da sua prática, e com um grupo de crianças tão pequenas, a educadora cooperante do contexto de creche considerou que a expressão motora era uma área de grande importância para o desenvolvimento motor e global das crianças e que tentava privilegiar momentos de movimento sempre que possível. Também eu, no decorrer da minha PES tentei proporcionar às crianças do grupo momentos lúdicos de movimento, com os recursos físicos e humanos que nos estavam disponíveis.

No que respeita à utilização do salão, este foi utilizado com alguma frequência, mas sempre à 6ª feira de manhã, respeitando assim a rotina institucional.

#### Contexto de jardim-de-infância

No que respeita ao **Item 1- Espaços e recursos**, foi classificado como nível 5. Quanto ao ponto 3.3 as crianças tinham acesso todos os dias a um espaço exterior da instituição, o quintal, exceto quando estava a chover. Mesmo quando o mesmo não era feito com a supervisão da educadora, era feito com a auxiliar Paula.

O ponto 7.2 não se verificou totalmente, pois apesar de existir na instituição uma quantidade de equipamentos e recursos considerável, a maioria estava guardada no salão, que se situava também no primeiro andar da instituição, não estando assim acessível às crianças sempre que estas queriam usá-lo. A educadora Eva planificava as sessões de expressão motora para se realizarem no salão, que era um espaço bastante amplo e onde estavam guardados os materiais. Como já foi referido, os materiais não estavam sempre ao acesso das crianças, pois este espaço era um multiusos, servindo a todas as crianças e adultos da instituição, para diversos fins, um dos quais, a prática da expressão motora.

Foram colocadas as mesmas questões à educadora cooperante Eva, no âmbito da interpretação da subescala.

No que respeita à questão “Quantas vezes é que as crianças usam os recursos que lhes estão disponíveis?” a educadora respondeu que utilizavam os recursos disponíveis sempre que era planificada uma sessão, pelo menos uma vez por semana, afirmando também que existia espaço disponível para o movimento dentro de casa quando o tempo não permitia utilizar o exterior, o salão.

Relativamente ao **Item 2- Envolvimento do adulto no movimento com as crianças**, foi classificado como nível 6 pois todos os pontos indicados se cumpriam e verificavam, apesar de, no que respeita ao ponto 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” não se realizarem entre 3 a 5 vezes por semana, utilizando diferentes tipos de equipamento.

As crianças já revelavam bastantes competências a nível motor atendendo à sua faixa etária, pois esta era uma preocupação da educadora. As crianças tinham consciência de que expressão motora envolve todo o movimento do corpo e que não é só fazer ginástica.

No que respeita ao ponto 5.2 “As crianças envolvem-se em propostas de movimento diversificadas, incluindo as mais exigentes e específicas de uma forma autónoma, com ou sem os colegas, no espaço exterior ou no espaço interior”, a

educadora respondeu que as crianças se envolviam em propostas de movimento diversificadas mas para algumas mais tímidas e reservadas como o A., A. e G., tinham de ganhar primeiro confiança para se envolverem plenamente no que lhes era proposto.

Quando questionada sobre o número de vezes que fazia atividades de movimento com as crianças, a educadora respondeu que o fazia pelo menos uma vez por semana, numa sessão planeada. No entanto, muitas vezes as crianças manifestam interesse em determinadas atividades que surgem mais espontaneamente e muitas vezes acabam por realizar-se atividades de movimento.

Quanto à questão “Usa a música com as atividades do movimento? Algumas crianças / adultos usam instrumentos musicais enquanto as crianças se movimentam e dançam?”, a educadora respondeu quem sim, que utilizava a música durante as atividades e por vezes também alguns instrumentos musicais.

A educadora foi também questionada sobre se já tinha realizado uma reunião de pais sobre o jogo movimento tanto para mães, pais ou ambos, ao que respondeu que uma reunião de pais dirigida apenas para o tema do movimento não, mas nas reuniões de pais eram abordadas todas as áreas curriculares e em conversas regulares com os pais, do dia-a-dia trocam-se informações a respeito de competências que as crianças vão adquirindo ou desenvolvendo.

No que respeita ao **Item 3- Planeamento do movimento/jogo a partir de observações das crianças**, o mesmo foi classificado como nível 6 pois no que respeita ao ponto 3.2 “As observações são registadas nos portfólios das crianças, sendo utilizadas, posteriormente, no planeamento” as mesmas ainda não eram registadas em portfólios mas sim noutra tipo de registos de avaliação que contemplam o movimento e que posteriormente era mostrado aos pais.

Quando questionada sobre quantos membros da equipa participaram no treino do jogo/movimento, a educadora Eva respondeu que normalmente era apenas ela que participava mas que se a auxiliar Paula estivesse presente no momento, também participava

Quanto à questão “As atividades de movimento estão escritas no planeamento semanal”, a educadora respondeu de forma afirmativa.

No que respeita à pergunta “Quantas vezes planeia atividades de movimento para todo o grupo, pequenos grupos e crianças individualmente?”, a Eva respondeu que planeava atividades de movimento para todo o grupo uma vez por semana.

De acordo com os resultados obtidos através da aplicação da subescala, a educadora cooperante do contexto de jardim-de-infância também atribuía bastante importância à prática da expressão motora e incluía-a nas suas rotinas semanais, envolvendo-se com as crianças nas atividades de movimento e apropriando-se da mesma através de formação individual, aprofundando questões relacionadas com este tema. O espaço disponível para a prática da expressão motora e do movimento era adequado, apesar de o acesso ao exterior estar mais limitado às crianças que frequentavam a creche.

Durante o 2º semestre em que realizei a minha PES tive oportunidade de frequentar o espaço exterior (quintal) bastantes vezes, embora esta utilização não tivesse sido diária, bem como a utilização do salão.

No final da PES II e apesar de não ter sido feita nova análise da mesma, posso afirmar que tentei, sempre que possível, proporcionar momentos de expressão motora e movimento em ambos os contextos, recorrendo a recursos diversificados (bolas, balões, cordas, arcos, mesas, cadeiras, túneis, colchões, jogos, brinquedos de balancé, escorregas, baloiços, etc), bem como explorando os espaços físicos disponíveis de forma diversificada (salas, biblioteca, salão, quintal, jardim público e outros espaços do centro histórico de Évora.

### 3.4. Conclusões

Terminado o meu estágio da PES em creche, na sala de 1 ano e em jardim-de-infância, na sala de 3 anos, do Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade, é altura de fazer um balanço e uma breve análise da forma como decorreu ao longo destes meses a minha intervenção nos dois contextos.

Esta foi uma experiência fundamental pois tive oportunidade de arriscar pôr em prática vontades e desejos que vinha acumulando ao longo da minha aprendizagem na licenciatura.

Fui muito bem recebida e acolhida em ambos os grupos e por todos os que trabalham naquela instituição, o que facilitou bastante a minha integração e o posterior trabalho desenvolvido. Nunca houve nenhum entrave às atividades que me propus desenvolver, nem por parte das educadoras cooperantes nem pela restante comunidade educativa, o que fez com que conseguisse desenvolver os objetivos delineados.

Desde o meu primeiro dia em sala que tentei não me limitar a observar, mantendo-me à margem dos grupos, mas sim a interagir com eles, a integrando-me nas rotinas, brincadeiras e atividades das crianças, que me deram tanto, que me acolheram e que tanto contribuíram para a minha aprendizagem.

Tentei pôr em prática os conhecimentos teóricos, o que para mim constituiu um desafio. Tentei também, ao longo do meu estágio, conquistar a confiança e amizade das equipas e crianças e penso que o consegui, bem como absorver o máximo de informação sobre as mesmas.

Criar um clima de afeto e estabilidade emocional, é um dos aspetos que considero mais importantes para o desenvolvimento equilibrado das crianças.

Ao longo do meu estágio não senti qualquer constrangimento, não tendo ocorrido nenhuma situação que me tenha deixado nervosa ou com a sensação de impotência.

Conhecer mais profundamente as rotinas da creche e do jardim-de-infância, as reações e motivações das crianças, reconhecer-lhes pareças e especificidades, ajudou-me a confirmar o meu grande desejo de vir a ser educadora de infância. A PES I revelou-se fundamental para um conhecimento mais profundo da realidade em que estava inserida e para me preparar para a PES II, que se revelou muito desafiante e através da qual realizei inúmeras aprendizagens.

Tentei colocar-me no papel de investigadora da minha própria ação. Nem sempre foi fácil, pois estive sempre muito envolvida nas atividades propostas. Distanciar-me um pouco para recolher informações mais específicas sobre as crianças revelou-se, por vezes, uma tarefa difícil de concretizar.

Este foi um estágio muito intenso, nos dois contextos, que exigiu muito de mim. Tentei pôr em prática aprendizagens feitas ao longo da licenciatura. Foi necessário observar muito para poder refletir sobre os grupos com que estava e para poder adaptar-me a duas salas muito dinâmicas e desafiantes, compreender a sua estrutura, organização, princípios orientadores e conhecer mais aprofundadamente o modelo curricular MEM (Movimento da Escola Moderna). Este é o modelo pedagógico pelo qual as educadoras cooperantes Eva e Vanda regem a sua prática. Para poder desempenhar de forma mais correta a minha prática, precisei ainda de me integrar na metodologia do grupo.

Poder planificar com as crianças, envolvendo-as nesse momento, atendendo aos seus interesses, motivações e necessidades foi algo de novo, que nunca tinha feito. Aprender a gerir o tempo e o espaço foi outro enorme desafio, que fui aperfeiçoando com a prática.

Foi muito interessante verificar como crianças tão pequenas são co-construtoras da sua aprendizagem.

Compreendi e reforcei a minha opinião sobre a importância da expressão motora na infância, bem como a dos espaços e recursos, que podem fazer a diferença na aquisição deste tipo de competências, tão importantes para o desenvolvimento integral da criança.

Proporcionar momentos de prática da expressão motora, de uma forma lúdica, deve ser encarado pelos educadores como uma questão séria.

“O movimento é ele próprio o centro da vida ativa das crianças. É uma faceta importante de todos os aspectos do seu desenvolvimento, seja no domínio motor, cognitivo ou afetivo do comportamento humano” (Gallahue, 2002,p.49).

## Considerações Finais

Foram muitos os sentimentos que se misturaram em momentos de tão importante realização académica mas sobretudo pessoal.

Escolhi vir a ser educadora e fiquei muito entusiasmada com este estágio, que me deu a possibilidade de me projetar no futuro e ultrapassar algumas inseguranças. Nem sempre foi fácil; foi um esforço bastante grande conseguir conciliar vários aspetos da vida académica e pessoal mas é muito reconfortante chegar ao fim com a sensação de dever cumprido.

Foi um ano muito rico a nível de aprendizagens; constatei que as crianças, desde a mais tenra idade, têm interesses e necessidades sendo necessário desenvolver estratégias que vão ao encontro das mesmas, sempre com o objetivo de potenciar o seu desenvolvimento, de forma integrada, a vários níveis. As crianças são parte ativa das suas aprendizagens. Tal como referido no Decreto-Lei nº 241/2001, “ o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”.

Esforcei-me muito para que tudo corresse da melhor forma, pois não quis desapontar e muito menos prejudicar as crianças dos grupos com que interagi. Pelo contrário, tentei contribuir para fomentar aprendizagens ricas e significativas, transmitindo ao mesmo tempo confiança e amizade às crianças com quem estive ao longo de alguns meses.

Contextos que ofereçam à criança oportunidades para aprender ativamente são determinantes para que a criança se possa desenvolver de forma harmoniosa.

Tal como referido no 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 interação com os adultos e com as outras crianças”.

Tive de refletir sobre a minha prática para que esta se ajustasse ao grupo. Sinto que fui fazendo progressos e que este ano de estágio em ambos os contextos foi muito enriquecedor e me preparou para a entrada na vida profissional enquanto educadora de infância.

Irei sempre lutar pelos meus objetivos, pois quando queremos muito realizar um sonho, devemos correr atrás dele. Tenho a certeza que será isso que farei daqui para a frente!

## Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador: Que sentido? Que formação? In B. Campos (org) (pp.21-30). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Cadernos de Formação de Professores. Porto: Porto Editora.
- Barreiros, J. & Neto, C. (s/d): *O Desenvolvimento Motor e o Género*. Acedido em [http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textosjb/texto\\_3.pdf](http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textosjb/texto_3.pdf)
- Caillois, R. (1990). *Os jogos e os homens*. Lisboa: Cotovia.
- Dicionário da Língua Portuguesa. (1994). Porto: Porto Editora
- Elkonin, D. B. (1998). *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes
- Folque, A. (2012). *O aprender a aprender no Pré-Escolar: o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação pré-escolar: A construção social e moralidade*. (3ª ed.). Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Freire, J. B. (1994). *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione.
- 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 infância. In Bernard Spodek (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp 49-83) . Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian

Garvey, C. (1977). *Brincar*. Lisboa: Moraes Editores

Haywood, K. & Getchell, N. (2009). *Life span motor development*. 5th ed. Human Kinetics

Homrich, L. (org.) (2013). *Aprendizagem Motora. Cadernos de referência de exporte*. Brasília: Fundação Vale/Representação da UNESCO no Brasil. Acedido em <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002249/224987por.pdf>

I.S.S. (2005). *Gestão da Qualidade das Respostas Sociais: Creche*. (Perfil de desenvolvimento da criança)

Kitson, N. (1997) Adult intervention in children's socio-dramatic fantasy play, *Education*, 25 (1), 3-13

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação

Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar*. Acedido em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>

- Neto, A. S., Mascarenhas, L., Nunes, G., Lepre, C., & Campos, W. (2004). *Relação entre fatores ambientais e habilidades motoras básicas em crianças de 6 e 7 anos*. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, 3(3), 135-140
- Neto, C. (1994). A Criança e a Actividade Desportiva. *Revista Horizonte*. 10(60), 203-206.
- Neto, C. (1998). O desenvolvimento da criança e a perspectiva ecológica do jogo. In R. Krebs, F. Copetti & T. Beltram (Eds.). *Discutindo o Desenvolvimento Infantil* (pp. 161-164). Santa Maria - Brasil, SIEC - Santa Maria
- Neto, C. (2003). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FHM.
- Neto, C., & Marques, A. (2004). A mudança de competências motoras na criança moderna: A importância do jogo na actividade física. In J. Barreiros, M. Godinho, F. Melo, & C. Neto (Eds.), *Desenvolvimento e aprendizagem: Perspectivas cruzadas* (pp. 1-25). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Neto, C. (2009). Brincar: um contexto para a criança se desenvolver e aprender? In I. Condessa (Org.). *(Re)aprender a brincar – Da especificidade à diversidade* (pp. 19-32). Ponta Delgada. Nova Gráfica.
- Paim, M. (2005). Desenvolvimento Motor de crianças no pré-escolar entre 5 e 6 anos. *Revista Digital EFdeportes*, 58.
- Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. *Actas do ProfMat 98* (pp. 27-44). Lisboa: APM.
- Portugal G. (1998). *Crianças, famílias e creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2002). Práticas de Supervisão e Prática Pedagógica das Licenciaturas em Educação de Infância e Ensino Básico (1º Ciclo) na Universidade de Aveiro. In Infância e Educação – Investigação e Práticas, Revista do GEDEI, nº4. Porto: GEDEI.

Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In M. I. Miguéns (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67), Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Roldão, M. C. (2000). *Formar professores. Os desafios da profissionalidade e currículo*, Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP.

Vygotsky, L. S. (1991) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes

## **Apêndice 1-Proposta: Rasgar e amachucar folhas de jornal**

Relatório individual de creche (12-11-2013)



Figura 9- As crianças rasgam e amachucam papel

-As crianças mais velhas conseguiram amachucar o papel de revista e perceberam o que lhes estava a ser pedido, as mais novas estiveram mais interessadas em rasgar o papel. A maioria das crianças esteve interessada em fazer esta exploração. A C., o R., o S., a M.M. e a M. foram as crianças que mostraram maior interesse em colocar os pedaços de papel dentro dos vasos, levantando-se para o fazer.

## **Apêndice 2- Proposta: Manipulação de arcos de borracha**

Relatório individual de creche (12-11-2013)



Figura 10- As crianças brincam com arcos de borracha

-As crianças mostraram interesse no que estava a acontecer e quando lhes dei os instrumentos para que os manuseassem e experimentassem, o seu interesse nos mesmos aumentou.

### Apêndice 3-Proposta: Sessão de expressão motora na sala

Relatório individual de creche (19-11-2013)



Figura 11- Sessão de expressão motora

-Dancei com as crianças e percebi que algumas estavam mais atentas à música, como a C., a M. e o R. Estes meninos mexiam a cintura, batiam palmas, a música que estavam a ouvir estava a diverti-los.

-Algumas crianças como a C. o G. e o S. estiveram muito interessadas em apanhar as argolas que estavam disponíveis e colocá-las no braço.

-A M.D. e a M.D. não quiseram mesmo passar por baixo da mesa, nem com a manta nem sem a manta.

-Consegui observar que todas as crianças que passaram por baixo da mesa o fizeram a gatinhar. Apenas a M.P. rastejou para conseguir passar este obstáculo. A M. está agora a começar a dar os primeiros passinhos, é das crianças mais novas do grupo mas nem por isso menos participativa.

#### **Apêndice 4-Proposta: Sessão de expressão motora no salão**

Relatório individual de creche (17-2-14)



Figura 12- Dança com lenços no salão

-A sessão de expressão motora que decorreu no salão foi muito interessante para poder observar determinados aspetos, não só de envolvimento nas tarefas propostas mas também de desenvolvimento motor das crianças.

-O F. participou, apesar de não andar, dançou apoiando-se nos adultos ou em alguns colegas, pois a maioria das crianças já dança dando a mão aos pares, fazendo roda ou em pequenos grupos.

-Penso que resultou bem a brincadeira com o tecido grande, as crianças queriam esconder-se debaixo dele mas poderia ter funcionado melhor se não fosse tão grande. Talvez um lençol tivesse sido mais adequado, pois para algumas crianças, levantar o tecido e esconderem-se lá debaixo foi um pouco difícil e pode ter-se tornado desmotivador.

-O F. preferiu andar pela sala, agarrando-se às cadeiras, uma vez que ainda não consegue andar sozinho.

#### **Apêndice 5- Propostas: Sessão de dança com a professora Elsa/ Ralar cenoura**

Relatório individual de creche (7-3-14)

-Os adultos ajudaram as crianças a subir as escadas até lá. A maioria já consegue subir e descer degraus com relativa facilidade, precisando um pouco de ajuda no que respeita ao equilíbrio. O F. faltou hoje. É a única criança da sala que ainda não anda.

-Ao som de música, a professora de dança Elsa dramatizou uma história, apelando a que as crianças realizassem diferentes tipos de movimento: andar, correr, gatinhar, levantar os braços, marchar, dar as mãos e ficar em roda, dançar a pares, deitar, sentar, bater as palmas. A maioria das crianças esteve muito envolvida nestes jogos. O T. estranhou um pouco e por vezes choramingava mas ao ficar mais familiarizado com a atividade ficou mais descontraído e participativo. Estive atenta às crianças que mais estranham situações novas como a M.D., a M. e a L. A L. participou, apesar de forma mais tímida e reservada, não fez tudo o que foi proposto e precisou do apoio de um adulto para se sentir mais tranquila e não chorar. No entanto, considero que já fez progressos em querer participar, mesmo que de forma mais reservada.

-No que respeita ao ralar da cenoura com um ralador, as crianças mais envolvidas foram a M.M., a M. e o S. Ralar a cenoura foi um desafio, pois exigia alguma perícia na manipulação da cenoura e força.



Figura 13- Sessão de dança no salão



Figura 14- As crianças ralam cenoura

## **Apêndice 6- Proposta: Sessão de expressão motora no quintal**

Relatório individual de creche (14-3-2014)

-Os jogos de encaixe são desafiantes para as crianças e já verifiquei que muitas vezes, mesmo quando não conseguem encaixar a peça no lugar correto, não desistem facilmente. A C. não revela tanta capacidade de resiliência e aborrecia-se, choramingando por não ser capaz.

-Quando chegámos ao quintal, foi visível o entusiasmo das crianças, que corriam por aquele espaço agradável. Um dos grandes interesses das crianças do grupo foi o escorrega. A maioria conseguia subir as escadas do escorrega sozinha. Foi necessário o

apoio dos adultos para que não se magoassem, pois queriam subir todos ao mesmo tempo.

-Ao longo da história a expressão motora também foi trabalhada através de exercícios como marchar, deitar, sentar, levantar os braços e dizer adeus, fazer roda, andar depressa e devagar, saltar. A L. e o F. foram mais acompanhados pelos adultos. A L. porque é uma criança mais tímida e reservada e que precisa de sentir o apoio do adulto para se sentir mais segura e o F. porque ainda não anda e não consegue realizar certo tipo de movimentos e exercícios. A M. foi das crianças mais participativas, realizando os exercícios todos que eram propostos de uma forma muito alegre.

-Ao longo do meu estágio tive oportunidade de ver as mudanças que ocorreram nas crianças, a nível social, das interações, mas também a nível motor. Essas mudanças tornam-se ainda mais visíveis quando comparadas com o semestre passado. Vi a M. P. dar os primeiros passinhos, a L. já andava quando regresssei no 2º semestre. Apenas o Francisco continua sem andar de forma autónoma, apesar de o fazer agarrado a objetos e apoiado nas paredes e armários. O F. já demonstra ter equilíbrio mas ainda não anda, não sei se por ter medo ou por ser mais cómodo gatinhar.

Já observei todas as crianças do grupo a correr, exceto a L.e o F. Esta é uma habilidade motora que também foi possível verificar ao longo do meu estágio. O T., o G., a C. e o S. já conseguem saltar. A M. tenta fazê-lo mas ainda não consegue impulsionar o corpo de forma a tirar os pés do chão. Também a habilidade de subir e descer escadas está bem mais desenvolvida.

- Na primeira vez que fui com as crianças ao quintal, no semestre passado, foi preciso levar bastantes crianças ao colo, pois ainda não eram capazes de subir as escadas até àquele espaço exterior (e são bastantes, desde a sala de creche até ao 1º piso). A M.P., a L., a C. precisavam de ajuda e agora já conseguem subir e descer escadas, não totalmente de forma autónoma mas com um pequeno apoio do adulto.

As situações de movimento, de exploração do corpo, mesmo nas idades mais baixas devem ser planificadas pelo educador, para que as crianças possam adquirir e desenvolver competências essenciais ao desenvolvimento físico, psíquico e de relacionamento com o mundo e os outros. Ao longo do meu estágio na sala de creche houve a preocupação de planificar, em conjunto com a educadora Vanda momentos que proporcionassem o desenvolvimento dessas competências. Estes momentos têm estado muito presentes, mas não só na planificação de sessões de expressão motora.

As crianças desenvolvem habilidades motoras a dançar sozinhas ou com os pares, a manipular bolas ou balões, a gatinhar e rastejar, a dançar coreografias, a manipular pequenos objetos, a subir e descer escadas. São momentos que mesmo que não sejam intencionalizados e planificados, acabam por acontecer, muitas vezes de forma espontânea.

## Apêndice 7- Sessão de expressão motora no salão

Relatório individual de creche (19-3-2014)



Figura 15- O X. atravessa o túnel



Figura16-A M. trepa o colchão com a ajuda da Xana

-Para subirmos as escadas até ao salão com as crianças, experimentámos fazê-lo de gatas, ensinando-as. Muitas delas conseguiram fazê-lo sem dificuldade, como o G., o T., a M.M., a M., a M., a C. e o R. A outras crianças do grupo foi necessário dar mais apoio, pois subir tantas escadas ainda é um grande desafio.

-Durante a sessão de expressão motora os adultos dividiram-se por grupos com as crianças. Uma vez que eramos 5 adultos, cada uma pôde acompanhar três crianças, o que é muito positivo. Nem sempre é possível contar com tantos recursos humanos. Foi a pensar neste aspeto que foi possível planificar a sessão pensando num percurso, em que as crianças passavam pelas várias estações, de forma rotativa, acompanhadas por um adulto. As crianças ainda são muito pequenas para serem autónomas mas vão começando a ganhar confiança e vão adquirindo competências motoras através da repetição de movimentos, tentando superar dificuldades e aperfeiçoando técnicas. Observei o X., o R., a M.M. e o G. a trepar o colchão de forma autónoma, sem a ajuda dos adultos.

-O bowling foi um grande desafio porque algumas crianças queriam derrubar as garrafas mas outras queriam explorar simplesmente a bola, atirando-a para onde queriam e foi isso que fizeram. Algumas crianças sentaram-se e empurrando a bola tornou-se mais fácil acertar com a mesma nas garrafas, pois controlavam melhor a direção da bola do que estando de pé e atirando-a.

## **Apêndice 8- Proposta: Sessão de expressão motora no salão**

Relatório individual em jardim-de-infância (17/12/13)

Depois deste momento, fui ao salão preparar o material necessário para a sessão de expressão motora e a educadora, a auxiliar Paula e a estagiária da EPRAL Ana Rita ficaram na sala com as crianças.

Depois de ter tudo preparado fui novamente ter à sala para chamar as crianças e dirigimo-nos todos para o salão. Coloquei uma música no rádio a tocar e perguntei às crianças se queriam dançar uma música, para aquecermos os nossos músculos e para nos divertirmos. As crianças disseram que sim e fiz alguns movimentos para que imitassem. Aconteceu que muitas crianças tomaram naquele momento a educadora como referência, olhando para a Eva e para o que a educadora estava a fazer, o que é perfeitamente normal. A educadora ao aperceber-se da situação, comentou esse aspeto comigo, pois eu não me tinha apercebido e tentei a partir desse momento captar a sua atenção, falando mais enquanto realizava cada movimento, por exemplo dizia “vamos bater as palmas aqui em cima”, enquanto fazia também o gesto.

Depois de a música ter acabado, perguntei às crianças se queriam ouvi-la e dançar mais uma vez e como as crianças responderam entusiasmadas que sim, foi o que fizemos.

A música terminou, formámos uma roda e perguntei às crianças se queriam ouvir uma história que eu tinha para lhes contar e se queriam participar na história. Todos disseram que sim e comecei a contar a história. Tentei envolver as crianças na história e penso que consegui fazê-lo. As crianças realizaram os exercícios propostos interpretando-os como parte da história que estavam a viver.

Tive oportunidade de verificar que saltar, colocando um pé em cada arco não ofereceu dificuldade às crianças do grupo. A expressão motora é uma área bastante trabalhada pela educadora desde muito cedo com as crianças, o que faz com que estas desenvolvam competências motoras adequadas à sua faixa etária. Trepar um colchão alto, um obstáculo que as crianças encontraram no percurso, também não se revelou difícil para a maioria mas penso que foi desafiante, tal como andar com equilíbrio em cima de um banco sueco. O P. foi a criança que se mostrou mais insegura a fazê-lo mas, com a ajuda e motivação da educadora, que também acompanhou o grupo durante a sessão, conseguiu superar este desafio.

## **Apêndice 9- Proposta: Brincar com balões**

Relatório individual de jardim-de-infância (30/4/14)

-Quando as crianças acordaram da sesta, fomos para a sala e sentámo-nos na área polivalente. Perguntei-lhes se queriam fazer um jogo e responderam que sim. Fui buscar um balão, que estava escondido e as crianças ficaram curiosas e entusiasmadas. Quando

comecei a mostrar os restantes balões, explicando que havia um balão para cada um, ficaram muito contentes. Os balões tinham várias cores e pensei que, ao distribuí-los de forma aleatória, algumas crianças dissessem que queriam outra cor que não a que lhes tinha saído mas tal não aconteceu, todos aceitaram muito bem a cor do seu balão.

-As crianças exploraram de forma livre os balões, divertidas. No entanto também fomos sugerindo alguns movimentos e habilidades, como dar vários toques sem deixar o balão cair no chão, dar toques com as duas mãos, jogar a pares, dar toques com os pés, com a cabeça.



Fig.17- Brincadeira livre com os balões



Fig. 18- As crianças jogam a pares com o balão

## **Apêndice 10- Proposta: Sessão de dança com a professora Mercedes**

Relatório individual de jardim-de-infância (6/5/2014)

-Um pouco antes das 10 horas fomos para o salão. A sessão de dança criativa foi interessantíssima. A Mercedes conseguiu captar a atenção das crianças e estas aderiram muito bem às suas propostas. Ao presenciar a sessão até me esquecia por vezes da idade das crianças, pois estavam bastante envolvidas no que estavam a fazer.

As músicas que colocou a tocar, as canções que cantou, diferentes do que estamos habituados a ouvir, foram mais uma forma de enriquecer, na minha opinião, o momento. Apenas numa sessão foi possível abordar várias áreas de conteúdo: a expressão motora, dramática, musical, conhecimento do mundo, também a matemática e estiveram sempre interligadas, a interdisciplinaridade foi bastante visível. Para explorar a matemática, relacionando-a com a dança, a professora utilizava os números que as crianças conhecem. Por exemplo, mostrava o número 4 e perguntava às crianças que número era aquele. Depois de responderem, dizia-lhes que tinham de dar quatro voltas para o lado esquerdo, dentro do arco.

O T., o PF. e o M. foram os meninos que observei que revelaram mais dificuldade em cumprir as instruções que iam sendo dadas às crianças, pela Mercedes.



Figuras 19 e 20- Sessão de dança utilizando arcos

### Apêndice 11- Proposta: Jogos coletivos

Relatório individual de jardim-de-infância (7/5/14)

Depois de termos dançado uma música com coreografia (aquecimento) e de ter explicado as regras do jogo às crianças, começámos a jogar. Verifiquei que as crianças estavam bastante divertidas e que corriam bastante, para não serem apanhadas pelo “lobo mau”. Assim, de forma divertida, as crianças estavam a desenvolver competências motoras como a corrida e mudanças de direção de forma rápida, ao mesmo tempo que desenvolviam a atenção e concentração, bem como o cumprimento de regras.

A R. e o PF., nunca se afastavam das tocas (arcos) ou por vezes nem saíam dos mesmos. Disse à Raquel que tinha de correr, para fugir do lobo e que só quando a música parasse é que podia ir para a toca para não ser apanhada. A R. respondeu-me: “Não vês que eu não quero ser apanhada?”. O que achei curioso foi que ela sabia que não estava a respeitar as regras do jogo mas foi a forma que encontrou para não ser apanhada. Depois de lhe ter explicado que assim não estava a jogar corretamente, a R. já saía para fora do arco mas corria bem perto do mesmo para ter tempo de fugir.



Figuras 21 e 22 - As crianças a jogar ao jogo do lobo mau e dos coelhinhos

## **Apêndice 12-Proposta: Sessão de yoga**

Relatório individual de jardim-de-infância (16/5/14)

O Ricardo, professor de yoga do riso, fez um jogo de apresentação com as crianças, para que se sentissem mais confortáveis e menos tímidas. O decorrer da sessão foi muito divertido, com muitas gargalhadas, com muita exploração dos movimentos do corpo, envolveu exercícios de respiração, exercícios mais lúdicos com bolas de sabão, que as crianças adoraram, com as 5 vogais, enfim, o professor, além de ter tornado aquele momento divertido, conciliou-o com uma série de conhecimentos didáticos e pedagógicos. Todas as crianças aderiram muito bem ao que foi proposto durante praticamente uma hora, à exceção da Piedade, que não quis participar em praticamente toda a sessão. Os adultos presentes tentaram motivá-la mas ela não esteve recetiva e a sua vontade foi respeitada.



Figuras 23 e 24- A sessão de yoga do riso foi muito estimulante

## **Apêndice 13- Proposta: Sessão de dança com a Professora Mercedes**

Relatório individual de jardim-de-infância (20/5/14)

-A sessão, tal como a passada, foi muito interessante. A professora fez novamente um exercício de apresentação, para que as crianças dissessem o seu nome, interligando a expressão motora, o movimento com a voz, a melodia, foi muito interessante e as crianças estavam bastante divertidas. Assistir a momentos como estes faz-me enriquecer enquanto profissional, são ideias bastante interessantes que vou adquirindo para vir a utilizar no futuro, pois são propostas que abrangem várias áreas de conteúdo, não esquecendo a parte lúdica e que vão ao encontro dos interesses das crianças.

-A Mercedes voltou a integrar várias áreas de conteúdo, interligando-as. A maioria das crianças aderiu muito bem às atividades propostas, outras foi necessário ir acompanhando, incentivando-as a participar porque se dispersam com maior facilidade, como é o caso do M., do T., da TB.

#### **Apêndice 14-Proposta: Brincar livremente no jardim**

Relatório individual de jardim-de-infância (22/5/14)

Aproveitámos o tempo que nos restava para irmos ao jardim ver os animais que lá existem (patos, gansos, pavões) e para as crianças brincarem livremente. Uma das crianças apanhou uma pinha e veio mostrar aos adultos. A educadora sugeriu às crianças que apanhassem mais para levarmos para a sala e daí surgiu a ideia da construção de um jogo para brincar com as pinhas. Esta proposta das crianças será desenvolvida na próxima semana.



Fig.25 e 26- Brincadeiras no jardim público de Évora

#### **Apêndice 15-Proposta: Luta de almofadas**

Relatório individual de jardim-de-infância (23/5/14)

-Como o diário desta semana estava muito preenchido, a reunião foi um pouco mais longa que o habitual, o que fez com que, ao irmos para o salão, não fizéssemos a estafeta que estava planeada, pois as crianças estavam com muita vontade de começar a luta de almofadas, perguntando várias vezes quando iam para o salão. A luta foi um momento muito divertido, as crianças adoraram fazer esta brincadeira. A educadora lembrou uma regra importante: não bater com a almofada na cara dos amigos, para ninguém se magoar. As crianças correram, divertiram-se, tentaram defender-se das almofadadas dos amigos.



Figuras 27 e 28- Luta das almofadas

## **Apêndice 16-Proposta: Dançar hip hop**

Relatório individual de jardim-de-infância (27/5/15)

-Hoje recebemos a mãe da Mariana, que veio dinamizar uma sessão de expressão motora, mais concretamente veio dinamizar uma aula de dança Hip hop, pois quando contámos ao grupo que a mãe da Mariana vinha esta semana ter connosco e lhes perguntámos o que gostavam de fazer na expressão motora, sugeriram dançar Hip Hop. Uma vez que a expressão motora é o tema central do meu relatório final, a disponibilidade que a mãe da M demonstrou e a simpatia com que o fez, contribuíram para poder observar as crianças neste tipo de registo.

O entusiasmo era bastante visível nas crianças. O facto de usarem um boné para dançar, foi algo que também as deixou surpreendidas e agradadas.



Fig.29- As crianças a dançar Hip Hop



**Mestrado em Educação Pré-escolar**  
**Prática de Ensino Supervisionada em Creche**  
2013/2014  
*Planificação diária Cooperada*

**Dia:** 19/11/2013

**Horas:** 9 às 13h

**Visto:**  
\_\_\_\_\_

**FORMANDA**

Nome: Susana Cosinha

Nº: 11473

**INSTITUIÇÃO**

Denominação: Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade

Ed. Cooperante: Vanda Chaveiro

**GRUPO**

**IDADES:** 1 ANO

Nº crianças: 15

**1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA/GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO**

Desenvolver habilidades e competências motoras de forma lúdica.

Reconhecer-se a si e às restantes crianças e adultos do grupo, através de fotografias tiradas ao longo de várias manhãs.

**2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR**

Expressão motora: Dança, percurso e relaxamento

- Desenvolver a coordenação motora, noção de espaço, equilíbrio, coordenação motora, deslocamento, ritmo e atenção- *Área da expressão e comunicação- domínio da expressão motora*
- Interagir com outras crianças e adultos- *Área de Formação Pessoal e Pessoal*
- Estimular o contacto com a música e aprender a ouvi-la- *Área da expressão e comunicação- domínio da expressão musical*

Visualização de um filme com as fotografias das crianças

- Tomar consciência do “eu”, reconhecendo-se em fotografias- *Área de Formação Pessoal e Social*
- Reconhecer outras crianças e adultos do grupo, através da fotografia- *Área de Formação Pessoal e Social*

Almoço

Promover a autonomia - *Área de Formação Pessoal e Social*

- Incentivar as crianças a serem mais autónomas na forma como utilizam a colher.

Estabelecer vínculos afetivos- *Área de Formação Pessoal e Social*

- Relacionar-se com os adultos e crianças da sala.

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

**09:00h** Acolhimento

**10:15h** Depois do reforço da manhã e de termos observado e conversado sobre quem veio ao colégio e quem ficou em casa, proponho às crianças que dançam ao som de uma música. Coloco a música infantil a tocar no rádio com cd e as crianças movimentam-se de forma livre e descontraída pela sala. Estarão disponíveis na sala pequenas argolas de borracha para que as crianças as utilizem e explorem para realizar movimento. Este manuseamento será feito de forma livre mas também irei propor alguns movimentos como colocar as argolas na cabeça, em cima do pé, passar para a outra mão, atirar ao ar, colocá-la no pulso, etc. Depois deste momento de aquecimento, irei montar um pequeno percurso, com uma mesa que funcionará como um obstáculo, que servirá para as crianças passarem por baixo da mesma, de gatas, a rastejar, como se sentirem mais confortáveis e da maneira que for mais fácil para elas. Depois de passarem por baixo da mesa, percorrerão um caminho indicado por discos de borracha coloridos. Proponho às crianças que passem de uns discos para os outros, sem pisar o chão. As crianças que ainda não andam sozinhas ou precisam ainda de uma pequena ajuda para se sentirem seguras (Mariana Pinheiro, Francisco e Leonor, Carminho) farão o percurso com a ajuda de um dos adultos da sala. As crianças repetirão o percurso as vezes que desejarem e até se mostrarem interessadas no mesmo.

Depois deste momento mais intencional, coloco uma música clássica no rádio, com o objetivo de proporcionar um momento calmo e sereno, de relaxamento. Proponho às crianças que se deitem no chão e que escutem a música. Irei realizar diversos movimentos com fitas coloridas e irei observar a reação das crianças às mesmas, tentando perceber qual o tipo de sensação que estas lhe provocam.

Pretendo que esta sessão de actividade de expressão motora seja um momento que permita às crianças desenvolverem competências e habilidades motoras de uma forma prazerosa.

**11:00h** Terminada a sessão de expressão motora, peço às crianças para se sentarem num dos espaços da sala onde estão coladas as suas fotografias na parede e digo-lhes que vão ver um pequeno filme (filme este feito a partir de fotografias suas ao longo de várias manhãs do meu estágio). O filme será acompanhado por uma música infantil. Estarei atenta às reações dos meninos para tentar perceber se se reveem nas fotografias e se estão a gostar do filme em que são eles os protagonistas.

**11:15h** Almoço. Dirigimo-nos para a sala da frente, refeitório, para as crianças almoçarem. As crianças deslocam-se a andar, sem a ajuda dos adultos, exceto o Francisco, a Leonor e a Mariana Pinheiro, que ainda não andam sozinhos e que serão acompanhados pelos adultos da sala. Estas três crianças sentam-se, com a ajuda dos adultos da sala nas cadeiras de bebé para comer enquanto as restantes crianças se sentam nas duas mesas redondas do refeitório. Eu, a Vanda e as auxiliares Xana e Paula colocar-lhes-emos guardanapos ao pescoço, para evitar que se

sujem, uma vez que a maioria das crianças já come sozinha. Ajudarei, com a educadora e as auxiliares, as crianças na sua refeição e incentivarei algumas crianças a usar correctamente a colher, enquanto converso com elas. A Maria do Carmo é uma das meninas que está a começar a comer sozinha e pretendo ajudá-la. Depois de comerem, bebem água nos seus biberões.

**11:45h** Higiene

**12:10h** Hora da sesta.

#### **4. RECURSOS NECESSÁRIOS**

Materiais: Rádio com cd, cd de música, argolas de borracha, mesa, discos de borracha, computador, data show, tela para projetor.

Humanos: estagiária, educadora Vanda, auxiliar Xana e auxiliar Paula

#### **5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO**

Para avaliar a minha intervenção, irei observar a atitude das crianças face ao que lhes é proposto, tentar perceber o seu envolvimento na atividade de expressão motora. Se desistirem facilmente, poderei concluir que a mesma poderá não ter sido suficientemente estimulante ou demasiado difícil para algumas crianças, uma vez que se encontram em estadios de desenvolvimento motor diferentes. Pedirei a opinião à educadora sobre a forma como decorreu esta actividade, uma vez que conhece bem o seu grupo de crianças. Irei tentar identificar se houve momentos de interação entre os pares através da observação, ou se pelo contrário, as crianças estavam mais centradas em si próprias.

Quando projetar o filme, irei observar a reação das crianças ao mesmo, uma vez que ainda não se expressam verbalmente.

Pedirei à educadora que registre fotograficamente vários momentos da manhã para posteriormente fazer uma análise das mesmas. Verificarei também se a manhã decorreu de acordo com a minha planificação e se os objetivos propostos foram desenvolvidos.



**Mestrado em Educação Pré-escolar**  
**Prática de Ensino Supervisionada em**  
**Jardim-de-Infância**  
*Planificação diária Cooperada*

Dia: 27/5/2014

Horas: 9 às 13h

Visto: \_\_\_\_\_

**FORMANDA:**

Nome: Susana Rebelo Marques Bravo Cosinha

**INSTITUIÇÃO:**

Denominação: Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade

Educador(a) Cooperante: Eva Leal

**1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO**

O grande sentido do dia é tomar contacto com diferentes tipos de exercícios de expressão motora, desta vez com a dança (Hip Hop), através da professora Ana Fernandes, que é mãe de uma criança do grupo, a M., bem como responder a propostas emergentes como a continuação do projeto das aves de rapina.

**2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:**

*Dança (Hip Hop) com a mãe da Mariana*

- Desenvolver a atenção e a concentração- *Área da Formação Pessoal e Social*
- Participar ativamente em propostas de dança em grupo- *domínio da dança*
- Apreciar e comentar danças que lhe são apresentadas- *Área da Formação Pessoal e Social*

*Construção de ovos de águia com massa de moldar*

- Desenvolver o controlo motor, amassando a massa de moldar- *domínio da expressão motora*
- Representar os ovos, recorrendo ou não a um modelo (fotografia)- *domínio da expressão plástica*

- Divertir-se com o manuseamento da massa- *Área de Formação Pessoal e Social*

Preparar interação com o falcoeiro Paulo Martinho

- Fazer perguntas, demonstrando curiosidade sobre o tema explorado (aves de rapina)- *domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*
- Questionar para obter informação sobre algo que lhe interessa- *Área da Formação Pessoal e Social*
- Desenvolver a atenção e a concentração- *Área da Formação Pessoal e Social*
- Organizar o discurso oral- *domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*

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

#### **9:00h Acolhimento no salão.**

**9:20h** Vamos para a sala e as crianças sentam-se nas cadeiras. Este é o momento de marcar as presenças, o tempo e a data. A marcação das presenças começa por ser feita pela criança que marca a data e o tempo. Depois entrega a caneta para o colega que lhe segue no mapa das presenças e assim sucessivamente. Se as crianças quiserem contar alguma novidade, podem fazê-lo, partilhando a mesma com o grupo.

A Paula chegará entretanto e damos-lhe os bons dias. O reforço alimentar (fruta) vai passando pelas crianças, que retiram um pedaço de fruta e passam o prato para o colega do lado, até que todos comam. Enquanto é distribuído este reforço alimentar, sentamo-nos com as crianças à mesa para a reunião de grupo e para fazermos o plano do dia, registando o que vamos fazer hoje. Iremos lembrar as crianças de que hoje iremos receber uma convidada especial, a mãe da Mariana, que virá ensinar-nos a dançar Hip Hop, algo que foi sugerido pelas crianças.

As crianças distribuem-se depois pelas várias áreas, de acordo com os seus interesses e irei reunir-me com as crianças que estão a desenvolver o projeto das aves de rapina para prepararmos a interação com o falcoeiro Paulo Martinho que virá amanhã ao colégio. Iremos rever a tabela do projeto e perceber quais são as perguntas a que ainda não respondemos ou se surgem novas questões que queiram colocar ao Paulo. Vou ouvir as

crianças, tentar perceber os aspetos pelos quais ainda revelam curiosidade e farei esse registo por escrito, para o caso das crianças não se lembrarem das questões que querem ver respondidas e pelas quais demonstram curiosidade.

Uma vez que uma criança do grupo, a R. demonstrou interesse em construir ovos de águia, após termos pesquisado na internet como são estes ovos, respondendo a um interesse do António, iremos também construir alguns ovos, com massa de moldar, pois esta foi uma sugestão sua. Se mais alguma criança além da R. mostrar interesse em participar na construção dos ovos, poderá fazê-lo. Irei levar uma imagem de ovos de águia, para o caso da R. querer recorrer a um modelo. Quando a mãe da M. chegar interrompemos o que está a ser feito e retomaremos quando a sessão de dança terminar.

A sessão de dança decorrerá por volta das 10h30m na biblioteca do colégio, uma vez que o salão estará a ser utilizado quando a mãe da M chegar. Iremos todos participar, crianças e adultos, envolvendo-nos nas propostas da professora. A Ana, mãe da M., pediu-nos que as crianças levassem para este momento de dança, bonés, que farão parte da coreografia que nos vem ensinar. Irei fotografar alguns momentos, bem como fazer alguns vídeos para que depois possa observar a atitude das crianças mais detalhadamente.

Terminada a sessão com a mãe da M., regressamos à sala e perguntamos às crianças a sua opinião, se acharam interessante, se gostaram de participar na dança proposta. Iremos continuar a desenvolver as atividades do início da manhã.

Por volta das 11h20m dizemos às crianças para arrumarmos a sala e sentamo-nos na área polivalente para as comunicações. Conversamos sobre o que aconteceu durante a manhã e avaliamos o plano do dia. Faremos também o registo do que fizemos no Diário de Turma e depois de fazer esse registo por escrito, peço a uma criança para ilustrar o mesmo. Se surgir alguma situação durante a manhã que a criança queira registar no diário de turma e se esta for pertinente, registá-la-emos.

Cerca das 11h45m, iremos ao recreio, no quintal, para que as crianças brinquem livremente.

Ao meio-dia, as crianças vão à casa-de-banho lavar as mãos e vamos para o refeitório, almoçar.

**12:00h Almoço.**

**12:30h Higiene/Lavar dentes.**

**13:00h Sesta**

#### **4. RECURSOS NECESSÁRIOS**

Materiais: bonés das crianças, massa de moldar branca, folhas, canetas de feltro, máquina fotográfica.

Humanos: Eu, educadora Eva, auxiliar Paula, mãe da M.

#### **5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO**

Para avaliar a manhã, irei observar a atitude das crianças face ao que lhes é proposto.

Durante a sessão de dança, irei observar a atitude das crianças, se participam quando solicitadas, se respeitam as indicações que vão sendo transmitidas pela mãe da M., se tentam cumprir com rigor os exercícios propostos e se se divertem com a dança apresentada.

Irei verificar se as crianças envolvidas no projeto das aves de rapina mostram interesse em registar algumas perguntas para colocarmos amanhã ao falcoeiro Paulo Martinho, que nos fará uma visita ao colégio, levando alguns exemplares destas aves e se conseguem identificar quais as questões que ainda não foram respondidas ao longo do projeto, para que o Paulo nos ajude.

Vou observar o interesse e a forma como a R. constrói os ovos com massa de moldar, se consegue reproduzi-los e se recorre a imagens que levarei para que possa ter um modelo de referência.

Pedirei a opinião à educadora Eva sobre a forma como decorreu a manhã.

Irei também verificar se decorreu tudo de acordo com a minha planificação e verificar se os objetivos que propus foram os mais adequados.

**Mestrado em Educação Pré-escolar - PES Jardim-de-Infância**
  
*Planificação Semanal Cooperada - Design do Plano*

Semana de: 26-5-14 a 30-5-14

Jardim de Infância: Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade Educador(a) Cooperante: Eva Leal

Visto: \_\_\_\_\_

Nome da Aluna: Susana Cosinha

Grupo de Crianças: 3 anos

**Propostas Emergentes:**

- Escrever palavras nos cadernos de escrita, recorrendo aos ficheiros de escrita
- Massa de cores
- Projeto sobre aves de rapina
- Ensaiai canção do Mocho
- Brincar na área da garagem com a nova estrada
- Construção de ovos de águia com massa de moldar
- Construção de balizas para o jogo das pinhas
- Conversa e registo escrito das regras de trânsito que as crianças conhecem e ilustração das mesmas
- Colagem e recorte
- Dramatização da história da Carochinha

**Propostas do(a) educador(a):**

- Ação sensibilização sobre higiene oral (2ª feira de manhã)
- Aprender canções novas (canção alentejana Senhora Cegonha)
- Convite para comunicação do projeto das aves de rapina
- Preparar adivinha sobre a águia
- Expressão motora com a mãe da Mariana (Hip Hop, 3ª feira de manhã)
- Preparar interação com falcoeiro Paulo Martinho
- Visita do falcoeiro Paulo Martinho
- Convite para sala de 1 ano (História da Carochinha)
- Registo da visita do falcoeiro
- Montar exposição das aves de rapina
- Ouvir lenga-lengas
- Comunicação do projeto das aves de rapina à sala dos 3 anos B
- Visualização de um vídeo das atividades realizadas ao longo do estágio da Susana

**Trabalho de acompanhamento individual ou de pequeno grupo:**

- Brincar nas áreas
- Construção de ovos de águia com massa de moldar
- Construção de balizas para o jogo das pinhas
- Projeto “As aves de rapina”
- Registo escrito de algo que as crianças queiram partilhar
- Exploração dos ficheiros de escrita
- Regar plantas da sala

**Momentos de animação:**

- Expressão musical (cantar canções novas) 2ª feira à tarde
- Expressão motora com a mãe da Mariana, 3ª feira de manhã
- Apresentação da dramatização da história da Carochinha à sala de 1 ano, 6ª feira
- Comunicação do projeto das aves de rapina à sala de 3 anos B
- Visualização de um vídeo das atividades realizadas ao longo do estágio da Susana, 6ª feira à tarde

**Rotinas institucionais a garantir:**

- Acolhimento no salão/quintal até às 9h15m
- Expressão motora no salão (3ª feira, às 10h)

**Saídas previstas:****Rotinas organizativas a contemplar:**

- Acolhimento no salão/quintal (9h)
- Marcar presenças/Marcar data/Marcar tempo/Reforço alimentar/Reunião de grupo
- Atividades orientadas dentro ou fora da sala
- Recreio
- Almoço
- Higiene /Lavar dentes
- Sesta
- Atividades orientadas ou livres na sala
- Lanche
- Higiene

**Visitas/Convidados previstos:**

- Mãe da M., 3ª feira às 10h para dançar Hip Hop
- Falcoeiro Paulo Martinho, 4ª feira às 10h

**Os grandes sentidos da semana / Intenção das propostas apresentadas:**

O grande sentido da semana é responder a propostas emergentes que vão surgindo, bem como finalizar e apresentar o projeto das aves de rapina desenvolvido à sala de 3 anos B.

Iremos receber a visita de um falcoeiro que vem contribuir para enriquecer as aprendizagens das crianças no que respeita ao tema do projeto desenvolvido e iremos receber também a mãe da M. que nos vem ensinar a dançar Hip Hop, que contribuirá também para enriquecer as experiências das crianças do grupo.

# Uso do modelo pedagógico do MEM no desenvolvimento do currículo

Educação Pré-Escolar

GRUPO: \_\_\_\_\_

NOME: \_\_\_\_\_

## PERFIL DE UTILIZAÇÃO

Registe uma opção entre 1 e 4, sendo que:

1 – ainda não utilizo

3 – utilizo com frequência

2 – utilizo às vezes

4 – utilizo sempre

CENÁRIO PEDAGÓGICO	OBS. (a, b, c, ...)	1ª	2ª	3ª
		recolha	recolha	recolha
		1º semestre	2º semestre	
<b>Áreas de Trabalho</b>				
Biblioteca / centro de documentação		2	4	
Oficina de escrita e reprodução		2	4	
Laboratório de ciências e matemática		2	4	
Oficina de construções e carpintaria		2	4	
Ateliê de artes plásticas		3	4	
Área de dramatização		3	4	
Área Polivalente		4	4	
<b>Rotina diária e semanal</b>				
Acolhimento em conselho e planificação		1	4	
Tempo de actividades e Projectos		3	4	
Comunicações		4	4	
Trabalho curricular participado pelo grupo / Animação cultural		1	4	
Avaliação em Conselho		1	4	
<b>Instrumentos de Pilotagem</b>				
Diário		4	4	
Mapa de actividades		-	-	
Mapa de presenças		4	4	
Mapa de tarefas		-	-	
Inventários		1	3	
Lista de projectos		1	2	
Registo : "Quero mostrar, contar ou escrever" -		1	2	
Plano do dia		4	3	

<b>ORGANIZAÇÃO E GESTÃO COOPERADA EM CONSELHO DE COOPERAÇÃO EDUCATIVA</b>	<b>Obs</b>	<b>1ª recolha</b>	<b>2ª recolha</b>	<b>3ª recolha</b>
<b>Avaliação dos instrumentos de pilotagem</b>				
Promovo a tomada de consciência sobre a participação das crianças em diversas áreas da sala e em diversas actividades de grupo (comunicações, projectos, conselhos), procurando desocultar problemas e mostrar progressos; identificar estratégias para resolver problemas individuais ou do grupo, negociando contratos de responsabilidade.		3	3	
<b>Acolhimento em Conselho</b>				
Dou oportunidade às crianças para mostrarem coisas que trazem de casa, falarem de assuntos pessoais, ou ditarem um texto		2	4	
Ajudo as crianças a clarificarem as suas mensagens fazendo perguntas que levam à reconstrução e expansão do discurso		4	4	
Promovo a passagem do diálogo (criança-educador(a)) para o grupo, encorajando a criança a falar para o grupo ou o grupo a comentar/discutir o que essa criança disse.		3	3	
Apoio o planeamento do trabalho / projectos decorrendo das experiências individuais trazidas de casa e partilhadas em grupo		2	3	
<b>Planificação da semana e do dia</b>				
Leio a coluna do “queremos” do diário da semana anterior, para identificar/negociar o que se transporta para a nova semana		1	3	
Ajudo as crianças a pensarem no planeamento das actividades e projectos identificando acções (fazer isto) quando, com quem e como.		1	3	
Apoio as crianças na negociação do planeamento, procurando um equilíbrio entre os desejos e as necessidades de cada uma e do grupo.		1	4	
Negoceio com as crianças que se irá fazer nesse dia, preenchendo ou não o plano do dia.		4	4	
<b>Distribuição de tarefas</b>				
Identifiquei com o grupo um conjunto de tarefas indispensáveis ao bom funcionamento da vida em grupo		1	3	
Implementei um sistema rotativo de responsabilidades semanais que integrem pares constituídos por crianças de diferentes idades.		1	-	
Avalio com as crianças a forma como desempenharam as tarefas na semana anterior, identificando evoluções, problemas e como os resolver com a ajuda do grupo.		1	-	
<b>Balanço semanal em Conselho de Cooperação Educativa</b>				
Leitura do Diário: Clarificação das ocorrências negativas – <i>“Identificam-se, discretamente, as fontes de conflito, o quê, onde, e como aconteceu o que se registou, sem nenhum clima de policiamento judicial, mas como quem cuida de saber atenciosamente dos sobressaltos da vida, dos que fraternalmente partilham um projecto de transformação acarinhado”</i> Niza, 2007, pág.4		1	4	
<b>Estimulo a clarificação ética dos conflitos com base numa lista de operações:</b>				
Explicar o que aconteceu: dou a palavra ao autor do escrito para explicitar o que aconteceu e aos visados para complementarem com diferentes pontos de vista; o grupo pode também ajudar a clarificar.		1	4	
Explicitar intenções e sentimentos: Convidar o visado a dizer as razões porque agiu assim e os autores a dizerem o que sentiram e porque se sentiram incomodados.		1	4	
Perceber as consequências do que se fez: ajudo o grupo a compreender as consequências possíveis dos seus actos.		1	4	
Estimulo as crianças a imaginarem-se no lugar do outro.		1	4	

Decidir em conselho: convido o grupo a encontrar soluções, reparações, ou estratégias de prevenção de problemas - mudanças no espaço e nos materiais; apropriação de regras do jogo social (ex: falar em vez de agir); reforço da inter-ajuda convidando o grupo a apoiar-se /responsabilizar-se alargando a cooperação.	1	4	
Aceito que não se obtenham consensos, dando <u>tempo</u> a uma <u>verdadeira</u> negociação e construção de compromissos comuns, podendo voltar a eles mais tarde.	1	4	
Envolve-me directamente no registo de ocorrências positivas, oferecendo-me como modelo.	1	3	
Escrevo sobre ocorrências positivas que envolvem crianças muitas vezes referidas no “não gostámos” de forma a apoiar o seu desenvolvimento e promover o conforto moral.	1	3	
Lemos a coluna do “fizemos” e a do “queremos” para fazer o balanço do que conseguimos alcançar e do que se irá passar para a próxima semana. Este balanço/planeamento pode ter que passar para 2ª feira, se se sentir necessidade de dar mais tempo à discussão das ocorrências negativas e positivas	1	4	

<b>TRABALHO DE APRENDIZAGEM CURRICULAR POR PROJECTOS COOPERATIVOS DE PRODUÇÃO, DE PESQUISA E DE INTERVENÇÃO</b>	<b>OBS</b>	<b>1ª recolha</b>	<b>2ª recolha</b>	<b>3ª recolha</b>
<b>Participação e acompanhamento sustentado</b>				
Envolve-me nas várias áreas da sala promovendo a organização (escolha de materiais, identificação de acções, formas de cooperação) das crianças com vista ao trabalho autónomo.		3	3	
Envolve-me nas várias áreas da sala promovendo a apropriação de formas de trabalhar /brincar mais complexas através da acção conjunta e da linguagem, compartilhando o prazer da co-construção e da problematização.		3	4	
Envolve-me em diálogos sustentados (pensamento partilhado e sustentado), procurando entrar em comunicação com as ideias e intenções das crianças e co-construir significados mais avançados.		3	4	
Promovo a cooperação entre as crianças e a tutoria e a responsabilização mútua		3	4	
Acompanho/ promovo o desenvolvimento de competências de acordo com os saberes de cada criança (diferenciação).		2	3	
Promovo o registo de experiências das crianças como forma de comunicação, de reflexão, de tomada de consciência e de planeamento de acções futuras.		2	4	
<b>Projectos</b>				
Apoio as crianças, promovendo uma “conduta de projecto” como instrumento de pensamento para antecipação de uma representação mental do que se quer fazer, saber ou mudar.		3	3	
Ajudo a clarificar o significado social do trabalho previsto, com vista à sua utilização, apropriação, intervenção e difusão.		3	3	
Ajudo a elaborar o projecto de actuação desdobrando-o em acções.		2	3	
Ajudo a conceber um plano de trabalho distribuindo as acções no tempo e atribuindo as responsabilidades.		2	3	
Apoio a sua execução em interacção dialógica.		3	3	
Apoio a monitorização dos processos e sua avaliação continuada, reformulações ou redireccionamentos		2	3	
Promovo e apoio a organização da comunicação dos resultados do projecto alargando as formas de difusão.		1	4	
Promovo a avaliação do processo e da utilização social dos resultados pela reflexão crítica em grupo, recorrendo a vários pontos de vista (pais, elementos da comunidade, outras crianças, etc)		1	3	

<u>CIRCUITOS DE COMUNICAÇÃO</u>	OBS	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
<b>Comunicações de trabalho</b>				
Promovo a difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho realizado através de um tempo diário de Comunicações a partir do trabalho nas áreas ou Comunicações de Projectos, Exposições, Publicações e Correspondência.		2	3	
Exponho nas paredes da sala os trabalhos recentes das crianças, junto às áreas em que foram desenvolvidos		3	3	
<b>Promovo a difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho com base numa lista de operações:</b>				
1) Mostrar /dizer e descrever, explicar - apoio a apresentação e explicitação do trabalho desenvolvido acentuando os seus objectivos, os processos que levaram à sua concretização (como, com quem) e os resultados		2	3	
2) Questionar e comentar – dou a palavra ao grupo para questionar, comentar, partilhar pontos de vista, no sentido da construção partilhada de significados e tomada de consciência colectiva sobre os processos e os produtos.		3	3	
3) Avaliar – promovo a apreciação crítica do trabalho pelo grupo, construindo critérios relevantes para cada tipo de trabalho, no sentido de aprender a avaliar objectivamente e a encontrar formas de resolver os problemas, responsabilizando o grupo pelo progresso de cada um.		2	3	
4) Produzir ideias para melhorar o trabalho – promovo a explicitação de ideias para melhorar, complementar ou desenvolver o trabalho apresentado, no sentido de assegurar o desenvolvimento das aprendizagens em cooperação.		2	3	

<u>TRABALHO CURRICULAR COMPARTICIPADO PELO GRUPO / ANIMAÇÃO CULTURAL</u>	OBS	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
Tenho uma rotina semanal consistente de actividades de animação cultural e trabalho colectivo nas várias áreas do currículo (Leitura de histórias e dramatizações; Cultura alimentar; Correspondência; Conferências; Expressão musical; Expressão motora; Relatos /balanço das visitas de estudo; trabalho de texto; conceitos matemáticos e de ciências da natureza).		1	4	
Promovo as visitas de estudo regulares como forma de relação com o meio, enriquecimento das aprendizagens (observação, questionamento, recolha de informação, contacto com áreas diversas da actividade humana) e interpelação do meio.		1	4	
Promovo a vinda de pais e elementos da comunidade à sala para partilharem saberes com o grupo		1	2	
Promovo a comemoração de datas festivas significativas da comunidade como forma de revitalização do património cultural, planeando com o grupo a sua operacionalização.		1	3	

**MOVEMENT/PLAY – Item 1 – Espaço e recursos**

Escala Movement/play

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
<p><b>1.1.</b>As crianças usufruem de poucas oportunidades de experiências de movimento-jogo.</p> <p><b>1.2.</b>Espaço pequeno para a criança se movimentar/mexer.</p> <p><b>1.3.</b>Predominam as rotinas diárias</p> <p><i>(Nota: Revela-se importante ler as notas – de esclarecimentos e questões – anexadas)</i></p>		<p><b>3.1.</b>As crianças têm acesso a um anexo do interior que permite/potencia o movimento (a).</p> <p><b>3.2.</b> Alguns recursos encorajam os(as) bebês/crianças a se deslocarem/movimentarem de diferentes maneiras (b).</p> <p><b>3.3.</b> As crianças têm acesso, todos os dias, a espaços do exterior que permitem o movimento (c).</p>		<p><b>5.1.</b> 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><b>5.2.</b> O espaços e os recursos são de fácil acesso para as crianças. (for example they are the on some level and in the room; no barriers for children with disabilities.).</p> <p><b>5.3.</b> Diversidade de atividades desafiantes, que decorrem ao ar livre e permitem um forte envolvimento físico das crianças no jogo (e).</p>		<p><b>7.1.</b> 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><b>7.2.</b> 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 2012*

## MOVEMENT/PLAY – Item 2

### Envolvimento do adulto no movimento com as crianças

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
<p><b>1.1.</b> 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><b>3.1.</b> Os adultos acompanham, algumas das vezes, o movimento/jogo das crianças no espaço interior (a).</p> <p><b>3.2.</b> Os adultos encorajam/estimulam as crianças a movimentarem-se de várias formas no espaço interior e no espaço exterior.</p> <p><b>3.3.</b> Pelo menos um dos membros da equipa educativa participa nos momentos de movimento/jogo.</p>		<p><b>5.1.</b> 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"> <li>- Os adultos estão dispostos a reunir as crianças no chão em propostas de movimento.</li> <li>- Os adultos estimulam as crianças mais paradas – menos agitadas – a movimentar-se.</li> <li>- Os adultos inserem/incluem as crianças</li> </ul>		<p><b>7.1.</b> 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><b>7.2.</b> 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</p>

			<p>com necessidades educativas especiais.</p> <p><b>5.2.</b> 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><b>5.3.</b> A equipa educativa partilha informações relativas ao movimento/jogo com as famílias das crianças (d).</p> <p><b>5.4.</b> O movimento é reconhecido, promovido e assegurado pelos adultos, sendo considerado determinante para o desenvolvimento das crianças (e).</p>	<p>acrobática, visitas de especialistas, entre outras.</p> <p><b>7.3.</b> 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><b>7.4.</b> Os adultos expandem os seus conhecimentos, acerca do movimento, através de leituras adicionais e frequentando outros cursos nesta área.</p>
--	--	--	--	---

			<p><b>5.5.</b> A maioria dos adultos participa em workshops/conferências que têm como temática o movimento. Os adultos alargam o conhecimento e compreensão através da leitura.</p>	
--	--	--	---	--

*Adaptado Carol Archer: Early Years Advisory Teacher January 2012*

## MOVEMENT/PLAY – Item 3 –

### Planeamento do movimento/jogo a partir de observações das crianças

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
<p><b>1.1.</b> O educador não observa atividades de movimento das crianças.</p> <p><b>1.2.</b> 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><b>3.1.</b> Os adultos fazem observações do envolvimento das crianças em atividades de movimento (a).</p> <p><b>3.2.</b> As observações são registadas nos portfólios das crianças, sendo utilizadas, posteriormente, no planeamento (b).</p>		<p><b>5.1.</b> 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><b>5.2.</b> Os planos são escritos de acordo com as observações feitas, com os interesses e necessidades específicas de movimento de cada criança.</p> <p><b>5.3.</b> Os familiares e os profissionais partilham observações de crianças envolvidas em atividades de</p>		<p><b>7.1.</b> 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><b>7.2.</b> As propostas de movimento são projectadas para as necessidades específicas de cada criança.</p> <p><b>7.3.</b> As observações dos familiares são incluídas no planeamento e avaliação das propostas de</p>

			<p>movimento em casa e na instituição.</p> <p><b>5.4.</b> Os portfólios das crianças incluem o seu progresso ao nível do movimento, jogos, fotos e/ou observações escritas.</p>	<p>movimento.</p> <p>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*

## Notes for Clarification

### Movement-Play Subscale: Item 1 Space and resources

*Please note: Safety in terms of appropriateness and condition of space and equipment applies to all the above items. Mats and cushioning surfaces must be available for free fall and rough and tumble activities indoors and outdoors. Equipment in all areas must be safe so that major causes of serious injury are minimised. Adults must join children in their play or be near by to ensure babies and children are safe. Any activities with babies and children must be carried out with their consent.*

(a) Some floor space means approximately 25% of floor space in the room indoors is available for movement indoors.

**Movement-play activities** include babies being on their backs and tummies, pushing up with their hands whilst on their tummies, rolling over, crawling, and pulling themselves up. Later on children will climb, jump, balance, swing, run, spin until they fall over, hang upside down skip, push and pull heavy items, rough and tumble.

(b) Some resources means at least three different types of resources are accessible for children from the following list:

**Babies:** pillows and soft mats in defined area, small soft balls, large body balls, lycra, chiffon scarves, tunnel, tumbling mats, carnival sticks, shallow spinning cone, baby gym with slide, stairs and tunnel. For babies and children who seem immobile or reluctant to engage in movement activities adults will need to provide daily opportunities for tummy time.

**Toddlers and Nursery children:** cardboard boxes, space blanket, tubes, pillows, small soft balls, large body balls, lycra, large cotton covered elastic, carnival sticks, ribbon sticks, chiffon scarves, tunnels, spinning cone, balancing equipment, nursery gym with slide, stairs and tunnel; and tumbling mats.

(c) Access to outdoors means at least one hour each day in a setting open for four hours a day and proportional for settings open for longer hours.

(d) Sufficient floor space means that at least 50% of floor space in the room indoors is available for movement activities.

(e) Many challenging activities means that more than three of the following types of equipment are also accessible for at least half the children to use at once from the following:

**Babies:** floor space for babies to be on their backs and tummies, tunnels to crawl through, shallow spinning cone, soft play shapes to climb and jump off, lycra material for rocking babies in, baby gym with stairs, slide and tunnel. (Adults can also swing babies in their arms, hold babies upside down).

**Toddlers and Nursery children:** spinning cone, slide, swing, A-frames and ladders, trampoline, monkey bars, climbing walls, climbing frames, trees to climb, equipment to jump off, equipment for balancing, swinging, tug of war, climbing over and under adult bodies, rough and tumble, and wheel barrows and bricks.

Stationary and portable equipment meet this standard. To give credit these types of equipment need to be accessible for a substantial portion of the day.

(f) The range of activities means that approximately 5 - 7 activities are accessible and space available so that:

**Babies** can be on their backs and tummies on the floor and can roll, crawl, climb, slide, spin, jump, hang upside down, push and pull.

**Toddlers and Nursery children** can run, jump, spin, roll, crawl, be on their tummies, hang, slide, balance, climb, skip, swing, rough and tumble, and push and pull or carry heavy items.

(g) A wide range of equipment and resources would include sufficient resources for children to be able to engage in the range of activities described above.

#### Questions

1. How often do children use the resources available to them?
2. Is there space available for movement indoors when the weather is bad?

*Carol Archer: Early Years Advisory Teacher*

*January 2012*

#### **Movement-Play Subscale: Item 2 Adults engaging in movement with children**

(a) Sometimes means at least once a week.

(b) Regularly means approximately 3 – 5 times a week.

(c) Vigorous activities:-

**Babies** being tossed in the air, swinging babies in your arms, tummy time, crawling, rolling, climbing, holding babies upside down for example.  
**Toddlers and nursery children** hanging from A-frames or monkey bars, spinning and falling, pulling, pushing and carrying heavy things, tug of war, climbing, jumping, and running for example.

(d) For example at least two of the following are shared with parents/carers: movement play leaflet for parents; meeting with parents/carers to discuss movement play and the benefits for their children; the DVD Moving, Learning and Growing to be shown at a parents meeting; displays and/or a portfolio of children engaged in movement activities explaining the benefits.

(e) This includes joining children in their movement, displaying photos of children's engagement in movement activities, making booklets with children about their movement activities for example.

(f) Parents are offered the DVD to take home on loan; parents take home a copy of the movement play leaflet for parents, parents loan resources to take home to use with their child/ren in movement activities, discuss with parents the ways their child/ren like to move at home and at the setting with the view to offer opportunities to develop their interests and schemas.

## Question

1. How often do you do movement activities with the children?
2. Do you use music with movement activities? Do some children/adults use musical instruments as other children move and dance?
3. Have you held a parents meeting about movement play for either mothers or fathers or both?

*Carol Archer: Early Years Advisory Teacher*

*January 2012*

### **Movement-Play Subscale: Item 3 Planning for movement play from observations of children**

- (a) Some means about once a month for at least one child
- (b) Sometimes means at least once a week and written on the planning sheet

(c) Regularly means once a fortnight for babies and once a month for toddlers and nursery children with a written record in the child's portfolio and on the planning sheet

**Questions:**

1. How many members of staff have attended training in movement play?
2. Are movement activities written into your planning each week?
3. How often do you plan for movement
4. activities for the whole group, small groups and individual children

## Motricidade Global (observação 1º semestre)

### Perfil de desenvolvimento da criança (Competências físicas e motoras)

Competências Nomes	Fica sentado	Rasteja ou gatinha	Agarra-se às coisas para se puxar e manter de pé	Fica de pé e anda à volta de algo enquanto se agarra aos objetos ou mobília	Consegue andar sozinho	Corre	Para e anda para trás alguns passos	Sobe a pequenas estruturas (ex: escorrega, estruturas de parque infantil)	Atira pequenos objetos	Carrega pequenos objetos	Empurra os objetos	Puxa os objetos	Anda de triciclo ou outros brinquedos de rodas sem pedais
Aluno 1	3	1	2	2	1	1	1	1	3	1	2	3	1
Aluno 2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Aluno 3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Aluno 4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Aluno 5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Aluno 6	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3
Aluno 7	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3
Aluno 8	3	3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	3
Aluno 9	3	1	1	3	1	3	1	1	2	1	2	3	1
Aluno 10	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Aluno 11	3	3	3	3	3	1	2	3	3	3	3	3	3
Aluno 12	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Aluno 13	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Aluno 14	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Aluno 15	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3

Legenda:

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

## Capacidades motoras finas (1º semestre)

Competências Nomes	Retira os objetos de dentro de uma caixa ou contentor	Deita os objetos para dentro de uma caixa ou contentor	Usa as mãos para remexer e agarrar ou manipular objetos, areia, comida, etc	Usa o sistema de pinça (dedo polegar com o 4º dedo) para agarrar pequenas coisas	Consegue comer sozinha (segura o copo para beber não derramando muito, segura a colher para comer sozinha)	Observações (data de nascimento das crianças)
Aluno 1	2	2	3	1	1	16-10-2012
Aluno 2	3	3	3	3	3	28-11-2011
Aluno 3	3	3	3	3	3	26-06-2012
Aluno 4	3	3	3	3	3	24-01-2012
Aluno 5	3	3	3	3	3	01-08-2012
Aluno 6	3	3	3	3	3	16-04-2012
Aluno 7	3	3	3	3	3	06-07-2012
Aluno 8	3	3	3	3	3	29-04-2012
Aluno 9	2	1	2	1	1	07-08-2012
Aluno 10	3	3	3	3	3	03-02-2012
Aluno 11	3	3	3	2	2	07-09-2012
Aluno 12	3	3	3	3	3	12-01-2012
Aluno 13	3	3	3	3	3	03-04-2012
Aluno 14	3	3	3	3	3	16-01-2012
Aluno 15	3	3	3	3	3	05-06-2012

Legenda:

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

## Perfil de desenvolvimento da criança (Competências físicas e motoras)

### Motricidade Global (2º semestre)

Competências Nomes	Fica sentado	Rasteja ou gatinha	Agarra-se às coisas para se puxar e manter de pé	Fica de pé e anda à volta de algo enquanto se agarra aos objetos ou mobília	Consegue andar sozinho	Corre	Para e anda para trás alguns passos	Sobe a pequenas estruturas (ex: escorrega, estruturas de parque infantil)	Atira pequenos objetos	Carrega pequenos objetos	Empurra os objetos	Puxa os objetos	Anda de triciclo ou outros brinquedos de rodas sem pedais
Aluno 1	3	3	3	3	2	1	1	1	3	1	2	3	1
Aluno 2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Aluno 3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Aluno 4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Aluno 5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Aluno 6	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3
Aluno 7	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
Aluno 8	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Aluno 9	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Aluno 10	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Aluno 11	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Aluno 12	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Aluno 13	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Aluno 14	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Aluno 15	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3

Legenda:

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

## Perfil de desenvolvimento da criança (Competências físicas e motoras)

### Capacidades motoras finas (2º semestre)

Competências Nomes	Retira os objetos de dentro de uma caixa ou contentor	Deita os objetos para dentro de uma caixa ou contentor	Usa as mãos para remexer e agarrar ou manipular objetos, areia, comida, etc	Usa o sistema de pinça (dedo polegar com o 4º dedo) para agarrar pequenas coisas	Consegue comer sozinha (segura o copo para beber não derramando muito, segura a colher para comer sozinha)	Observações (data de nascimento das crianças)
Aluno 1	3	3	3	1	2	16-10-2012
Aluno 2	3	3	3	3	3	28-11-2011
Aluno 3	3	3	3	3	3	26-06-2012
Aluno 4	3	3	3	3	3	24-01-2012
Aluno 5	3	3	3	3	3	01-08-2012
Aluno 6	3	3	3	3	3	16-04-2012
Aluno 7	3	3	3	3	3	06-07-2012
Aluno 8	3	3	3	3	3	29-04-2012
Aluno 9	2	3	3	2	2	07-08-2012
Aluno 10	3	3	3	3	3	03-02-2012
Aluno 11	3	3	3	3	3	07-09-2012
Aluno 12	3	3	3	3	3	12-01-2012
Aluno 13	3	3	3	3	3	03-04-2012
Aluno 14	3	3	3	3	3	16-01-2012
Aluno 15	3	3	3	3	3	05-06-2012

Legenda:

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

**Tabela de observação de competências motoras das crianças**  
**Deslocamentos e equilíbrios**

	Rasteja em todas as direções, com apoio das mãos e pés	Rola sobre si próprio em posições diferente, nos dois sentidos	Salta sobre obstáculos	Salta de um plano superior com recepção equilibrada
Aluno 1	3	3	3	3
Aluno 2	3	3	3	3
Aluno 3	3	3	3	3
Aluno 4	3	3	3	3
Aluno 5	3	3	3	3
Aluno 6	3	3	3	3
Aluno 7	3	3	3	3
Aluno 8	3	3	3	3
Aluno 9	3	3	3	3
Aluno 10	3	3	3	3
Aluno 11	3	3	3	3
Aluno 12	3	3	3	3
Aluno 13	3	3	3	2
Aluno 14	3	3	3	3
Aluno 15	3	3	3	3
Aluno 16	3	3	3	3
Aluno 17	3	3	3	3
Aluno 18	3	3	3	3
Aluno 19	3	3	3	3
Aluno 20	3	3	3	3

Legenda:

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

## Perícias e Manipulações

	Lança uma bola com as duas mãos para além de uma marca	Lança uma bola na vertical e recebe-a com as duas mãos
Aluno 1	3	3
Aluno 2	2	2
Aluno 3	2	3
Aluno 4	2	2
Aluno 5	2	2
Aluno 6	2	2
Aluno 7	2	3
Aluno 8	2	2
Aluno 9	2	3
Aluno 10	2	3
Aluno 11	2	2
Aluno 12	2	2
Aluno 13	2	3
Aluno 14	2	3
Aluno 15	2	2
Aluno 16	2	2
Aluno 17	2	3
Aluno 18	2	3
Aluno 19	2	2
Aluno 20	2	2

**Legenda:**

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

## Expressão e Comunicação/ Produção e criação

	Movimenta-se e expressa-se de forma coordenada	Comunica através do movimento expressivo	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
Aluno 1	3	3	3	3
Aluno 2	3	2	2	2
Aluno 3	3	2	2	2
Aluno 4	3	2	2	2
Aluno 5	3	2	2	2
Aluno 6	3	3	3	3
Aluno 7	3	2	2	2
Aluno 8	2	2	2	2
Aluno 9	3	2	3	2
Aluno 10	3	3	2	3
Aluno 11	2	2	2	2
Aluno 12	3	2	2	2
Aluno 13	2	2	2	2
Aluno 14	3	2	2	2
Aluno 15	3	3	3	3
Aluno 16	3	3	3	3
Aluno 17	3	2	3	3
Aluno 18	3	2	3	3
Aluno 19	2	2	2	2
Aluno 20	3	2	2	2

**Legenda:**

1-Ainda não

2-Emergente/Quase alcançado

3- Totalmente alcançado

## Jogos

	Pratica jogos infantis, cumprindo as suas regras e cooperando com os parceiros	Observações (Idades das crianças)
Aluno 1	2	21-04-2010
Aluno 2	2	25-01-2010
Aluno 3	2	02-04-2010
Aluno 4	2	25-03-2010
Aluno 5	3	24-06-2010
Aluno 6	3	15-12-2009
Aluno 7	2	13-03-2010
Aluno 8	2	22-12-2010
Aluno 9	2	15-06-2010
Aluno 10	2	16-10-2010
Aluno 11	2	17-05-2010
Aluno 12	2	18-06-2010
Aluno 13	2	03-04-2010
Aluno 14	2	05-07-2010
Aluno 15	2	03-03-2010
Aluno 16	3	22-05-2010
Aluno 17	3	28-02-2010
Aluno 18	3	06-10-2010
Aluno 19	2	12-11-2010
Aluno 20	2	08-06-2010

**Legenda:** 1- Ainda não 2- Emergente/Quase alcançado 3- Totalmente alcançado