



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Relatório de Estágio

O Desenvolvimento da Motricidade na Criança e as Expressões
Um Estudo em Contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino
Básico

Carolina de Fátima Botelho Borges

Especialidade

Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico

Orientadora

Professora Doutora Maria Isabel Cabrita Condessa

Ponta Delgada

Abril 2014

Relatório de Estágio

O Desenvolvimento da Motricidade na Criança e as Expressões Um Estudo em Contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessário à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, *sob orientação científica* da Professora Doutora Maria Isabel Cabrita Condessa.

Agradecimentos

A elaboração deste relatório de estágio não teria sido possível sem a amizade o companheirismo e as palavras de incentivo de muitas pessoas. Desta forma, dedico este espaço para agradecer a todas as pessoas envolvidas neste processo.

Em primeiro lugar, um agradecimento especial à minha orientadora de relatório, Professora Doutora Maria Isabel Condessa pela sua orientação, disponibilidade, dedicação e paciência durante todo este processo. Agradeço-lhe por me acompanhar neste processo de forma profissional, pelas sugestões dadas, para que o trabalho fosse elaborado da melhor forma, por acreditar na minha capacidade, e pelas palavras de incentivo, nos momentos de fragilidade.

Aos meus pais, pelo esforço e dedicação ao longo desta etapa. Pelos momentos de apoio, de carinho, de amor e pelas palavras de coragem. Agradeço-lhes por me ajudarem na concretização de um sonho.

Aos meus irmãos, pelo apoio e disponibilidade para me ajudarem ao longo deste processo.

Ao Ricardo por toda a paciência dedicada para me apoiar ao longo de todo o processo e pelas palavras de coragem, por toda a sua dedicação. Agradeço também compreensão nos momentos em que estive mais ausente.

Agradeço também aos orientadores da Universidade dos Açores, Professora Doutora Raquel Dinis e ao Professore Doutor Adolfo Fialho, por contribuírem no meu processo de formação, e pela partilha e transmissão de conhecimentos.

Igualmente importante foi a orientação das docentes cooperantes, a Educadora Irene Santos e a Professora Sandra Taveira, onde agradeço apoio e dedicação e o modo como nos receberam nas suas salas. Obrigada ainda pela partilha das suas experiências e conhecimentos que foram fundamentais no processo de estágio.

A todas as crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo, queria deixar um, muito obrigada por me terem recebido de forma tão carinhosa nas vossas salas. E pelos momentos inesquecíveis que me proporcionaram.

Gostaria ainda de agradecer à minha colega de núcleo de estágio, pelo companheirismo, pela amizade, o apoio e pelas palavras de incentivo.

Por fim, agradeço a todos os Educadores de Infância e Professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, que enriqueceram este trabalho com as suas opiniões, pelo tempo e paciência disponibilizada para o preenchimento do inquérito. E a todas as crianças que

participaram nas provas de motricidade, para que pudesse recolher um maior número de informação para enriquecer o meu trabalho.

A todos, o meu muito obrigada

Resumo

O presente relatório de estágio, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tem o intuito de relatar as vivências realizadas pela formanda no decurso do processo de estágio, no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II. Neste documento, procurou-se fundamentar o perfil de desempenho profissional do educador/ professor e de algumas macro estratégias adotadas no contexto de prática pedagógica; assim como, aprofundar, quer ao longo do estágio, quer através da realização de dois pequenos estudos, a temática escolhida – a importância do desenvolvimento da motricidade na aprendizagem, contemplando as atividades desenvolvidas nas áreas das expressões.

Este documento reúne uma extensiva descrição, análise e reflexão de intervenções que foram desenvolvidas nos dois estágios – Pré-escolar e 1.ºCiclo. Para um contributo para a temática e para um acréscimo de conhecimento da estagiária, em pleno desenvolvimento pessoal e profissional, foi efetuado um estudo empírico, onde foram recolhidos dados adicionais e que completam o tema pesquisado no relatório. Recolheu-se a opinião de 31 profissionais de educação, e aplicaram-se atividades/provas, especificamente elaboradas para o efeito, a 47 crianças dos 5 aos 8 anos. Face a toda a metodologia adotada, à compilação de dados e análise, pretende-se dar a conhecer quais são os contributos da escola no desenvolvimento da motricidade da criança.

Da informação recolhida, depreende-se que são inúmeras as práticas de motricidade realizadas em atividades implementadas nas áreas das expressões e que promovem o desenvolvimento motor geral e fino na criança. Estas práticas, implementadas pelo educador/ professor e, por vezes com o apoio de especialistas na expressão e educação físico-motora, assumem cada vez um maior papel na vida das crianças/alunos, nas primeiras idades escolares, sendo um dos principais promotores para o desenvolvimento de competências escolares, sociais e saúde/bem-estar.

Relevamos aqui neste documento, o esforço efetuado para refletir os momentos menos favoráveis e potenciar os mais favoráveis, permitindo-me crescer e desenvolver ao longo deste percurso de formação.

Palavras-chave: formação inicial, práticas pedagógicas, perfil de educador/ professor, motricidade, expressões, coadjuvação, aprendizagens escolares, bem-estar físico.

Abstract

This internship report, developed under the Masters in Preschool Education and Teaching 1st Cycle of basic education, aims to report the experiences made by the trainee during the internship process in the context of curricular units Supervised Educational Practice I and Supervised Educational Practice II. In this paper, we tried to substantiate the performance profile of professional educator / teacher and some macro strategies adopted in the context of teaching practice; and, further, whether along the internship, either by carrying out two small studies, the chosen theme - the importance of the development of motor skills in learning, looking at the activities in the areas of expressions.

This document gathers an extensive description, analysis and reflection of interventions that were developed in two internships - Preschool and 1st cycle. To contribute to the theme and to an increase of knowledge of the trainee, personal and professional, an empirical study was conducted, where additional data were collected, completing the researched of the theme in the report. Was collected the opinion of 31 education professionals and also applied activities / events specifically designed for this purpose, for 47 children, from 5 to 8 years. Given all the methodology, the data collection and analysis, we intend to make known what are the contributions of the school in the development of motor skills of the children.

From the information gathered, it appears that there are many practices carried out in motor activities implemented in the areas of expression which promotes general and fine motor development in children. These practices implemented by the educator / teacher and sometimes with the support of experts in speech-motor physical education, increasingly assume a greater role in the lives of children / students in the early school ages, with a major push to development of academic, social, health / wellness skills.

In this document we pretend to show the effort made to reflect the less favorable moments and potentiate the most favorable, allowing me to grow and develop throughout this training course.

Keywords: initial training, pedagogical practices, educator / teacher profile, motricity, expressions, coadunation, school learning, physical well-being.

Índice Geral

| | |
|--|------------|
| Agradecimentos | iii |
| Resumo | v |
| Abstract | vi |
| Lista de Abreviaturas | x |
| Índice de Imagens | xi |
| Índice de Gráficos..... | xi |
| Índice de Tabelas | xii |
| Introdução | 2 |
| | |
| Capítulo I- O Desenvolvimento da Motricidade e a Escola Infantil..... | 6 |
| 1. A Motricidade Infantil e as Culturas da Infância na Sociedade Atual | 7 |
| 2. A Importância da Motricidade no Desenvolvimento e Bem-Estar da Criança | 11 |
| 2.1. A Motricidade na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico | 13 |
| 3. As Expressões Enquanto um Momento Facilitador do Desenvolvimento da Motricidade..... | 17 |
| 3.1. A Expressão Plástica e a Motricidade Fina: Rasgar, Cortar, Colar, Desenhar, Pintar e Modelar | 19 |
| 3.2. A Expressão Dramática: da Motricidade Geral nos Jogos Dramáticos à Motricidade Fina na Manipulação de Fantoches | 24 |
| 3.3. A Expressão e Educação Físico- Motora: da Atividade Física aos Jogos de Bola..... | 27 |
| 3.4. A Expressão Musical: a Exploração de Instrumentos e as Atividades de Roda..... | 32 |
| 4. O Desenvolvimento da Motricidade e a Sua Importância na Aquisição de Competências Escolares - do Português à Matemática | 35 |
| 5. O Papel do Educador/ Professor no Potenciar do Desenvolvimento da Motricidade na Criança | 39 |
| 5.1. Do Modelo High/ Scope à Aprendizagem Construtivista | 40 |
| 6. A Coadjuvação dos Especialistas aos Monodocentes- Educador/ Professor do 1.ºCiclo do Ensino Básico | 45 |
| | |
| Capítulo II- O Nosso Estágio Pedagógico..... | 48 |
| 1. O Perfil do Educador de Infância/ Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Atualidade..... | 49 |
| 2. A Observação, a Planificação, a Reflexão e a Avaliação: Quatro Ferramentas Essenciais ao Educador/ Professor | 52 |
| 3. O Nosso Estágio Pedagógico: Um Processo de Aprendizagem..... | 58 |

| | | |
|--|---|-----------|
| 3.1. | O Estágio em Contexto Pré-Escolar | 60 |
| 3.1.1 | Caraterização do Meio | 61 |
| 3.1.2 | Caraterização da Escola | 61 |
| 3.1.3 | Caraterização da Sala de Atividades | 63 |
| 3.1.4 | Caraterização do Grupo de Crianças | 65 |
| 3.2 | O Estágio em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico..... | 67 |
| 3.2.1 | Caraterização do Meio | 68 |
| 3.2.2 | Caraterização da Escola | 69 |
| 3.2.3 | Caraterização da Sala de Aulas | 70 |
| 3.2.4 | Caraterização da Turma | 71 |
| 4. | O Desenvolvimento de Atividades da Área da Motricidade nas Práticas de Estágio..... | 73 |
| 4.1. | Apresentação e Análise Reflexiva de Algumas Atividades Implementadas no Âmbito do Pré-Escolar | 74 |
| 4.1.1. | Atividade I- Elaboração da Prenda para o Dia da Mãe | 75 |
| 4.1.2. | Atividade II- Percurso (Momento de Expressão Motora) | 78 |
| 4.2. | Apresentação e Análise Reflexiva de Algumas Atividades Implementadas no Âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico..... | 81 |
| | Quadro 2- Atividades planificadas e implementadas no âmbito do 1.º ciclo do EB sobre o tema do relatório..... | 81 |
| 4.2.1. | Atividade I- Gincana (Educação e Expressão Físico-Motora)..... | 82 |
| 4.2.2. | Atividade II- Exploração de Instrumentos Musicais (Expressão Musical) | 84 |
| 5. | Conclusões Finais Sobre o Nosso Estágio..... | 85 |
| Capítulo III- Estudo Empírico | | 88 |
| Estudo I: A opinião de alguns Educadores de Infância e de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre o trabalho da motricidade e as expressões para o desenvolvimento da criança..... | | 89 |
| 1. | Métodos e Procedimentos | 89 |
| 1.1. | Objetivos e Finalidades do Estudo | 89 |
| 1.2. | Instrumentos de Pesquisa | 90 |
| 1.3. | A Amostra de Estudo | 92 |
| 1.4. | Apresentação e Análise dos Resultados | 96 |
| 1.5. | Conclusão e Discussão dos Resultados..... | 116 |
| Parte II- Estudo 2: A Coordenação Motora de Crianças da Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico | | 120 |
| 1. | Métodos e Procedimentos | 120 |
| 2.1. | Amostra do Estudo..... | 120 |

| | |
|---|------------|
| 2.2. Instrumentos Utilizados..... | 120 |
| 2.3. Descrição da Prova..... | 121 |
| 2.4. Apresentação e Análise dos Dados | 123 |
| 2.5. Conclusões e Discussão dos Dados..... | 129 |
| Considerações Finais | 131 |
| Referências bibliográficas:..... | 135 |
| Anexos..... | 141 |

Lista de Abreviaturas

cit. in. - Citado em

EB - Ensino Básico

EM - Expressão Motora

et al. - E outros

Ibidem - Mesma Obra ou Mesmo Autor

IMC - Índice de Massa Corporal

MM - Materiais Manipulativos

p. - Página

PAA - Plano Anual de Atividades

PCE - Projeto Curricular de Escola

PCG - Projeto Curricular de grupo

PCT - Projeto Curricular de Turma

PEE - Projeto Educativo de Escola

PES I - Prática Educativa Supervisionada I

PES II - Prática Educativa Supervisionada II

PFI - Projeto Formativo Individual

s/d - Sem data

s.p - Sem página

Índice de Quadros

| | |
|--|-----------|
| Quadro 1- Atividades planificadas e implementadas no âmbito do Pré-escolar sobre o tema do relatório..... | 74 |
| Quadro 2- Atividades planificadas e implementadas no âmbito do 1.º ciclo do EB sobre o tema do relatório..... | 81 |

Índice de Imagens

| | |
|---|------------|
| Imagem 1 – Crianças a realizar o corte | 76 |
| Imagem 2 – Crianças a colar o tecido | 76 |
| Imagem 3 – Continuação da colagem | 76 |
| Imagem 4 – Trabalho final do dia da mãe | 77 |
| Imagem 5 – Criança a saltar no trampolim | 79 |
| Imagem 6 – Criança a rolar estendida | 79 |
| Imagem 7 – Criança a saltar a pés juntos | 79 |
| Imagem 8 – Corrida de sacos | 82 |
| Imagem 9 – Lançamento da bola | 83 |
| Imagem 10 – Transição entre estações | 83 |
| Imagem 11 – Registo da altura | 121 |
| Imagem 12 – Registo do peso | 121 |
| Imagem 13 – Prova de recorte | 122 |
| Imagem 14 – Prova de recorte | 122 |
| Imagem 15 – Prova de colagem | 122 |
| Imagem 16 – Prova de colagem | 122 |
| Imagem 17 – Lançamento na horizontal | 122 |
| Imagem 18 – Lançamento na vertical | 122 |
| Imagem 19 – Prova de equilíbrio | 123 |
| Imagem 20 – Prova de flexibilidade | 123 |

Índice de Gráficos

| | |
|--|-----------|
| Gráfico 1- A idade dos Inquiridos | 92 |
| Gráfico 2- Género dos inquiridos | 93 |
| Gráfico 3- Habilitações Académicas dos Inquiridos | 94 |

| | |
|---|-----|
| Gráfico 4- Anos de Experiência Profissional dos Inquiridos | 94 |
| Gráfico 5- Formações específicas que os educadores/professores têm na área das expressões..... | 95 |
| Gráfico 6- Opinião dos educadores/ professores sobre a importância do trabalho sobre a motricidade para a criação de hábitos de vida saudável..... | 99 |
| Gráfico 7- Opinião dos nossos educadores/ professores sobre o contributo da escola para o desenvolvimento da motricidade na infância | 101 |
| Gráfico 8- Frequência com que os inquiridos lecionam a Expressão Plástica | 104 |
| Gráfico 9- Frequência com que os inquiridos lecionam a Expressão Plástica..... | 104 |
| Gráfico 10- Frequência com que os inquiridos leciona a Expressão Musical..... | 105 |
| Gráfico 11- Frequência com que os Inquiridos lecionam a Expressão e Educação Físico-Motora | 106 |
| Gráfico 12- Opinião dos educadores/ professores sobre os espaços utilizados para o desenvolvimento de atividades ligadas à motricidade..... | 124 |

Índice de Tabelas

| | |
|---|-----|
| Tabela 1- Opinião dos educadores/ professores sobre a importância do trabalho da motricidade para o desenvolvimento equilibrado da criança | 96 |
| Tabela 2- Opinião dos educadores/ professores sobre a importância do trabalho sobre a motricidade para o desenvolvimento de competências escolares..... | 98 |
| Tabela 3- Opinião dos educadores/ professores sobre os motivos de importância do trabalho sobre a motricidade para a criação de hábitos de vida saudável | 100 |
| Tabela 4- Opinião dos educadores/ professore sobre a forma como contribui a escola para o desenvolvimento da motricidade | 102 |
| Tabela 5- Opinião dos educadores/professores sobre quem leciona a área das expressões..... | 107 |
| Tabela 6- Opinião dos educadores/ professores sobre a importância da coadjuvação | 108 |
| Tabela 7- A relevância do trabalho das expressões no desenvolvimento da motricidade fina visual-manual | 109 |
| Tabela 8- A relevância do trabalho das expressões no desenvolvimento da motricidade fina visual-pedal | 110 |
| Tabela 9- A relevância do trabalho das expressões no desenvolvimento da motricidade geral | 111 |
| Tabela 10- Opinião dos educadores/ professores de atividades realizadas para desenvolver a motricidade fina e a geral | 111 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 11- Opinião dos educadores/ professores sobre outros momentos em que se promove atividades que beneficiam o desenvolvimento da motricidade | 113 |
| Tabela 12- Exemplos de materiais utilizados pelos inquiridos | 114 |
| Tabela 13- Opinião dos educadores/ professores sobre algumas estratégias que ajudam a desenvolver a motricidade nas crianças..... | 116 |
| Tabela 14- Dados da observação das características físicas e de parâmetros de coordenação motora (Grupo I)..... | 124 |
| Tabela 15- Dados da observação das características físicas e de parâmetros de coordenação motora (Grupo II)..... | 125 |

Índice de Anexos

Anexo I- Projeto de Relatório de Estágio

Anexo II- Projeto Formativo Individual

Anexo III- Sequência Didática Pré-Escolar

Anexo IV- Sequência Didática 1.º Ciclo

Anexo V- Carta de pedido de autorização para implementação dos inquéritos

Anexo VI- Inquérito por Questionário

Introdução

O presente Relatório de Estágio, inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, visa o relato, a descrição e reflexão de práticas educativas desenvolvidas no âmbito das unidades Curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II, durante os anos letivos de 2012/2013 e 2013/2014.

O documento intitulado *O Desenvolvimento da Motricidade na Criança e as Expressões. Um Estudo em Contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico* destina-se à obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, conforme o previsto no artigo 11.º do Despacho n.º 3057/2009, de 23 de janeiro. O Relatório de Estágio, de acordo com a alínea i) do artigo 2.º do Regulamento do Mestrado da Universidade dos Açores, “deverá contemplar a revisão dos conhecimentos actualizados da especialidade, o plano de trabalhos aplicados a desenvolver, as aplicações concretas num determinado contexto, os resultados esperados e a análise crítica dos resultados obtidos”.

Neste documento não será possível relatar toda a prática pedagógica vivida ao longo dos dois estágios, as dúvidas, os questionamentos e as inquietações, tendo em conta a limitação do documento. Importa mencionar algumas situações que decorreram ao longo das práticas pedagógicas, dando a conhecer um pouco da nossa experiência vivida e de novos conhecimentos adquiridos. Enquanto aprendizes, muitas destas situações enriqueceram as nossas vidas, pois os dois estágios profissionais, realizados em contextos diferentes foram o nosso primeiro contato com a prática docente, e servirão de base para a nossa ação enquanto futuros educadores e professores.

A escolha do tema do relatório deveu-se a um especial interesse pessoal por esta área, uma vez que a motricidade faz parte de todo o desenvolvimento humano, e muitas das vezes é esquecida como uma aquisição fundamental no processo de aprendizagem, como menciona Piaget “a motricidade intervém a todos os níveis das funções cognitivas- da perceção aos próprios esquemas. Todos os mecanismos cognitivos repousam na motricidade” (cit.in Sérgio, 2000, p.95). Sobre este tema também importa, focar a área das expressões, tentando perceber como os trabalhos expressivos podem influenciar o desenvolvimento da motricidade. As expressões são domínios onde a criança apresenta uma maior liberdade de criatividade e imaginação na realização de

ações. Daí a sua importância no movimento e na criação de diversas atividades, é que é impossível falar de movimento sem fala de motricidade, ou seja, da criança em ação.

Ao longo das práticas pedagógicas a importância do desenvolvimento da motricidade, como base em diversas aprendizagens, foi-se tornando cada vez mais perceptível ao contatar com diferentes idades e diferentes desenvolvimentos.

Relativamente à organização do presente documento, este divide-se em três capítulos: o primeiro faz referência ao desenvolvimento da motricidade na escola infantil; o segundo diz respeito ao estágio pedagógico; o terceiro e último capítulo apresenta o trabalho empírico realizado sobre a temática.

No que diz respeito ao primeiro capítulo, este apresenta a revisão de literatura feita na área do tema em estudo, tentando esclarecer de que forma a escola atual contribui para o desenvolvimento da motricidade e que consequências tem a motricidade, ou a falta dela, para o progresso da criança. Assim sendo, um dos assuntos que se pretende tratar neste trabalho é a implicação da motricidade infantil na sociedade atual, como forma de preservar as culturas da infância. Outro dos aspetos que tentámos compreender, é se a motricidade influencia o desenvolvimento e bem-estar da criança, quer na Educação Pré-Escolar quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste ponto pretende-se focar a motricidade geral, bem como a motricidade fina, em ambos os contextos escolares.

Um assunto também de extrema relevância e evidenciado no presente relatório são as expressões, mostrando-se de que forma estas atividades são facilitadoras de um desenvolvimento equilibrado da motricidade na criança. Como não nos podemos esquecer, existem outras áreas de conteúdo com elevada ponderação no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a área do Português e da Matemática. Também aqui tentámos mostrar como o potenciar da coordenação motora é essencial na aquisição de competências escolares nestas duas áreas, assim como, perceber de que forma o trabalho nestas áreas, podem ajudar nas habilidades de coordenação motora fina.

Importa referir no trabalho da motricidade, o papel do educador/ professor no potenciar do desenvolvimento da motricidade nas crianças, seguindo dois modelos curriculares distintos, o *High Scope* na educação pré-escolar, à aprendizagem construtivista no 1.º ciclo do ensino básico.

Interessa-nos ainda neste trabalho, abordar o trabalho de parceria entre os docentes titulares e os docentes especialistas, numa coadjuvação que apenas se verifica com a área da expressão motora.

No que concerne ao segundo capítulo, serão apresentados numa primeira fase, alguns aspetos importantes que marcam o perfil de um profissional da educação, e a ter em conta desde a formação inicial. Ao longo do nosso estágio foi necessário ter em conta alguns procedimentos que balizam o trabalho dos educadores/ professores, são eles a observação, a planificação, a reflexão, e por fim, a avaliação. No decorrer do presente trabalho e no capítulo mencionado, serão apresentadas algumas ideias a este respeito, ideias essas apresentadas na literatura da especialidade.

Antes de apresentar as situações de prática propriamente ditas, importa dar a conhecer o funcionamento do estágio pedagógico, que decorreu no âmbito das duas unidades curriculares acima mencionadas, na Universidade dos Açores. Serão referidos todos os procedimentos a ter em conta antes da prática, durante a prática e depois da prática, como os agentes envolvidos – estagiários, orientadores de escola e orientadores da universidade.

Este segundo capítulo comporta ainda as caracterizações realizadas antes da nossa ação, e que foram fundamentais para se refletir sobre o impacto das nossas práticas pedagógicas. Ao compararmos a situação inicial com os momentos após o estágio foi - nos possível verificar o quanto a nossa prática se tornou expressiva na promoção de aprendizagens significativas para as crianças do nosso estágio. Seguidamente serão apresentadas e refletidas algumas práticas de estágio, tendo em conta a nossa temática. Neste ponto, será importante mostrar as estratégias utilizadas, nos diferentes contextos escolares, de forma a confrontar com alguma da informação recolhida anteriormente. Também serão expostas as reflexões das práticas - nas perspetiva das crianças, bem como na perspetiva da estagiária.

No terceiro e último capítulo, serão apresentados dois estudos realizados para completar este relatório de estágio. O primeiro estudo, realizado com Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, consistiu numa recolha de opiniões através de inquérito por questionário, em relação à importância do desenvolvimento da motricidade para o bem-estar da criança, para as aprendizagens escolares e para a criação de hábitos de vida saudáveis. Tentámos compreender ainda, na sua opinião, qual o impacto do trabalho nas expressões para o desenvolvimento da motricidade nas crianças, nomeadamente na estimulação da coordenação motora geral e da coordenação motora fina.

O segundo estudo, foi realizado com dois grupos de crianças de diferentes idades, o primeiro com crianças entre os 5 e os 6 anos de idade, e o segundo com

crianças entre os 7 e os 8 anos de idade, e comportou o desenvolvimento de algumas provas e testes, em atividades de coordenação motora fina e de coordenação motora geral, com o intuito de comparar o desenvolvimento das crianças de cada grupo.

Por fim, apresentamos as considerações finais, onde haverá espaço para refletirmos sobre as conclusões a que chegámos quanto ao processo de estágio, ao estudo na temática e à evolução do estagiário. Apresentaremos aqui as limitações com que nos deparamos e as nossas sugestões. Seguem-se as referências bibliográficas e os anexos, que completam o presente Relatório de Estágio.

Capítulo I- O Desenvolvimento da Motricidade e a Escola Infantil

1. A Motricidade Infantil e as culturas da Infância na Sociedade Atual
2. A Importância da Motricidade no Desenvolvimento e Bem-Estar da Criança
3. As Expressões Enquanto um Momento Facilitador do Desenvolvimento da Motricidade na Criança
4. O Desenvolvimento da Motricidade e a sua Importância na Aquisição de Competências Escolares— da Língua Portuguesa à Matemática
5. O Papel do Educador/ Professor no Potenciar do Desenvolvimento da Motricidade na Criança
6. A Coadjuvação dos Especialistas aos Monodocentes- Educador/ Professor do 1.ºCiclo do Ensino Básico

1. A Motricidade Infantil e as Culturas da Infância na Sociedade Atual

O trabalho da motricidade é feito desde muito cedo pela criança. O contato com o mundo, com o outro e os movimentos desenvolvidos desde tenra idade, já são manifestações da motricidade, como afirma Le Boulch (2001) *“a criança desde o nascimento apresenta potencialidades para desenvolver-se, mas que elas não dependem só da maturação dos processos orgânicos, senão também do intercâmbio com o outrem e que isto é da maior importância na primeira infância”* (p.5).

É através de um conjunto de desafios que a criança ultrapassa, do contato com diversos estímulos, com o meio e com outros indivíduos que a motricidade infantil se desenvolverá. Por desenvolvimento da motricidade entende-se que esta é *“o conjunto das transformações de resposta, entendidas numa base diacrónica, e constatáveis ao nível dos movimentos, das qualidades físicas e motoras e das actividades humanas na adaptação às variações do meio físico e social”* (Neto, s/d, p.4).

Nas primeiras idades o desenvolvimento motor é feito através de estímulos, reagindo ao meio com movimentos reflexos. Inicialmente a criança imita gestos e movimentos, e através da tentativa e erro e da sua liberdade para se movimentar ela adquire e desenvolve habilidades motoras mais básicas até às mais específicas.

No que diz respeito ao desenvolvimento global da criança as atividades motoras realizadas, pelas mesmas, só farão sentido se permitirem em simultâneo o desenvolvimento das suas capacidades físico-motoras e coordenativas e as aprendizagens realizadas através da descoberta do seu corpo, que estimulam o prazer e o gosto pelo movimento. Além disso, as atividades motoras deverão proporcionar a socialização de cada criança a uma cultura motora capaz de contribuir para o seu integral desenvolvimento e de se prolongar ao longo da vida numa lógica de saúde, qualidade de vida e bem-estar.

Assim, deverá desde cedo ser estimulado o desenvolvimento da motricidade infantil, pois esta proporciona em primeiro lugar, um melhor funcionamento e desenvolvimento dos aparelhos e do sistema do corpo humano e, conseqüentemente, uma melhor aprendizagem para a sua vida em sociedade. Esta aprendizagem requer a aquisição de capacidades de equilíbrio e postura, essenciais ao deslocamento e exploração do ambiente; de perícia e manipulação de objetos, fundamentais ao

trabalho e à comunicação, o convívio e a colaboração, requisitos de uma socialização da própria criança com os companheiros. Desta forma, o principal objetivo da motricidade infantil é contribuir para o desenvolvimento do corpo e da mente de uma forma coerente, através da educação do e pelo movimento.

Segundo Samulski (cit. in. Neto, 2003), *“Por educação do movimento entende-se a formação da personalidade através de processos de aprendizagem motora”* (p. 227). É através do movimento que a criança absorve e contata com o mundo exterior e toma consciência do seu mundo interior, este faz parte das necessidades fundamentais da vida, porque a criança através do movimento contata e experiêcia o mundo que a rodeia.

Através do conhecimento/domínio do seu corpo *“e da sua capacidade para a produção dos seus movimentos, a criança comunica com os seus pares, realiza as suas aquisições e desenvolve a sua personalidade através de empenhos, que se reflectem nas mais rudimentares manifestações de movimento expressivo e criativo.”* (Condessa, 2006). Logo nos primeiros anos de vida, a criança torna-se um ser criador, através do seu próprio movimento. Os primeiros anos de vida são importantíssimos para qualquer aprendizagem que a criança venha a adquirir. Como menciona a autora Dulce Santos (2005) serão nestes anos que desenvolveremos as habilidades fundamentais para a sobrevivência do ser humano, onde se aprende *“a ficar de pé, a caminhar, a correr, a rastejar, a saltar e a falar”* (p. 11). Muitas destas aquisições estão ligadas ao desenvolvimento da motricidade infantil, e são os primeiros anos de vida decisivos para estas aquisições, pois nos anos que se seguem existe uma repetição dos movimentos de modo a os aperfeiçoar. Após esta aquisição a criança irá desenvolver e experienciar novas situações ao contatar com o meio, com os objetos e com outras crianças e até mesmo, com adultos, através de diferentes tipos de jogos, de atividades lúdicas, entre outros, desenvolvendo a sua motricidade.

Mas são cada vez mais raros os momentos onde podemos encontrar as crianças, na sua fase decisiva do desenvolvimento a experienciar atividades motoras, pois nos últimos tempos são notórias as mudanças sociais e com isto, o crescente aumento de hábitos sedentários. Estes hábitos sedentários são impulsionados pelo crescente aumento eletrónicos, os hábitos televisivos, as rotinas das crianças extremamente organizadas, *“ (...) a densidade e tráfego urbano, provocando o aumento da restrição de espaço disponível para as actividades de rua e como consequência a insegurança crescente no meio escolar e habitacional”* (Neto, 1994, 1997; cit in. Neto, s/d.). As

atividades desenvolvidas pelas crianças da sociedade atual controlam mais o movimento e o próprio espaço onde a criança desenvolve a sua ação, pois em grande parte são desenvolvidas por instituições que delimitam em muito as atividades. As atividades de exploração e de experiências em grupo, no que diz respeito aos jogos espontâneos são cada vez mais limitadas pela maioria das nossas crianças. Nas sociedades contemporâneas acaba-se por perder as “culturas da infância” onde não existem as brincadeiras de rua, os jogos tradicionais, as próprias brincadeiras espontâneas, entre outros, esquecendo-se um pouco da cultura da infância. Huizinga (1951, cit in. Neto, 2003) menciona que “*brincar tem sido visto como a razão de quase todas as realizações humanas e como a base fundamental em que a cultura humana se alicerça*” (p. 99).

É necessário mudar estes hábitos, pois a criança para o seu bom desenvolvimento necessita de jogo e atividade física, ou seja de manter o corpo em movimento de criar, para fomentar desde logo hábitos de vida saudável e uma vida ativa, não queremos as nossas crianças com um repertório lúdico pobre, daí cada vez será mais importante na sociedade em que vivemos motivar e deixar a criança explorar o seu corpo em diferentes situações e em diferentes espaços. Para além do mais, “*a actividade lúdica surge como uma manifestação frequente e espontânea no comportamento infantil, parecendo ser uma atitude natural e indispensável ao seu desenvolvimento*” (Pessanha, 2003, p. 151).

Para um melhor desenvolvimento da motricidade infantil, e para colmatar os problemas mencionados anteriormente que se têm vindo a desenvolver com a sociedade contemporânea, é fundamental preservar as *culturas da infância*, pois através dos jogos, das brincadeiras, das danças, entre outros, que são passados de geração em geração, através da interação com outras crianças e deixando um pouco de lado o sedentarismo e as atividades ligadas às novas tecnologias, estas movimentam-se e desenvolvem habilidades motoras, psicomotoras e sócio motoras, através da atividade lúdica. Para além das atividades referidas anteriormente virem cada vez mais a cair em desuso, os brinquedos tradicionais também têm sofrido uma certa desvalorização, porque têm aparecido nos mercados cada vez mais brinquedos “*estereotipados e em massa*” que “*condicionam as brincadeiras que com eles se têm e uniformizam-nas*” e “*como se o que fosse importante fosse o brinquedo e não a brincadeira em si*” (Barra & Sarmiento, s/d., p.5). Também são cada vez mais os chamados brinquedos eletrónicos, colocados à disposição das nossas crianças.

Assim, é cada vez mais importante criar estilos de vida ativos desde a infância, “ (...) criando condições de estimulação oferecidos pela intervenção directa dos pais (...), pelas escolas (...), e pela comunidade.” (Neto, s/d., p.8) Ora, mas são cada vez mais as preocupações neste aspeto, onde a atividade de brincar na infância, nas sociedades contemporâneas e pós- industriais, dependem muito do tempo que os pais tem disponível para acompanhar as crianças nas suas brincadeiras, os próprios espaços existentes na comunidade nem sempre são os mais indicados para que a criança se movimente de forma ativa. Nesta linha de pensamento Neto (s/d.) refere que “ a necessidade de espaço e tempo para a criança brincar, de forma livre e espontânea, depende em larga medida da necessidade de tempo e espaço para a família” (p. 10). Desta forma, a escola desde logo deve ter uma crescente preocupação em fomentar o movimento criativo, dando “a oportunidade de experimentação, de adaptação e de exploração do corpo e do movimento” (Condessa, 2006), com espaços apropriados e disponibilizando diversos materiais em que a criança possa ser livre para criar promovendo uma aprendizagem ativa, para que não deixe de movimentar o seu corpo e iniba a sua criatividade.

Para Kytta (1995, cit in. Neto, s/d.), “as actividades de exploração do espaço físico são particularmente importantes no desenvolvimento de representações cognitivas de envolvimento e essenciais para a organização de um sistema coordenado de referências” (p.7). Por outro lado, há que oferecer às crianças momentos de jogo, como jogos espontâneos, jogos tradicionais, com regras, entre outros, pois estes também possibilitam-nas contactar com o seu mundo exterior, através da exploração, da imaginação, da fantasia e a própria adaptação aos diferentes espaços. Porque nesta fase de desenvolvimento é fundamental a atividade física e o jogo, para a delimitação de hábitos saudáveis e para uma vida ativa. A atividade física e o jogo fazem com que a criança tenha uma melhor perceção de si própria, “eficácia pessoal, auto-estima, interação social e bem- estar psicológico” (Neto, 2003, p. 19).

Assim, devemos desde cedo proporcionar às crianças momentos onde se desenvolva a motricidade, através dos jogos, das brincadeiras, estimulando o movimento, pois é através do seu corpo que esta tem uma perceção do meio exterior, que explora os espaços que frequenta, que contacta com o outro e comunica desde tenra idade. O desenvolvimento da motricidade também será importante para outras áreas de conhecimento, onde a aquisição de certas habilidades serão fundamentais para a aquisição de outras aprendizagens, como apresentarei mais à frente. Importa ainda, dar

atenção às *culturas da infância*, não como meras atividades de entretenimento para ocupar as crianças, onde a vertente física e motora será a mais relevante neste nosso trabalho. Estas serão importantes para criar desde cedo hábitos de vida saudável, esquecendo as atividades tecnológicas que têm levado a uma vida sedentária, e não deixando cair em esquecimento a cultura infantil que tanto facilita na interação com os outros, com o meio e com o conhecimento de si mesmo, através da percepção do seu corpo em movimento.

2. A Importância da Motricidade no Desenvolvimento e Bem-Estar da Criança

O desenvolvimento da motricidade nas crianças é fundamental para as aprendizagens que esta vai realizando ao longo do seu percurso escolar. Existem movimentos que são adquiridos pelo ser humano de forma espontânea, ou seja, sem que seja preciso alguém que os ensine, ao que os autores Papalaia, Olds e Feldman referem como sendo as habilidades motoras básicas, como por exemplo o agarrar, engatinhar e o andar (2009, p.141). A criança adquire uma nova habilidade motora que o ajudará na aquisição do próximo movimento. O contato com o meio e com diversos objetos facilitarão à criança desenvolver novas aquisições, no que diz respeito à sua motricidade. Como exemplo disso, uma criança que queira ter o contato com um brinquedo que o chame à atenção, tenta chegar até ele para o agarrar, realizando diversas deslocções até chegar até ele - a rastejar, a gatinhar, agarrado a um móvel.

Inicialmente aprendem habilidades simples que, com o passar do tempo serão desenvolvidas, tornando-se em habilidades mais complexas, onde a criança passa a ter uma maior noção e controlo do seu corpo e do espaço. A criança inicialmente não consegue agarrar objetos pequenos, mas com o passar do tempo esta desenvolve a preensão onde passa a dominar o movimento em pinça, o que possibilita pegar em objetos mais pequenos. O mesmo acontece com o movimento de andar, onde inicialmente a criança só consegue coordenar os movimentos separados dos braços, pernas e pés antes de dar o primeiro passo.

A motricidade pode ser dividida em duas: a motricidade global e fina. A motricidade global apoia-se sobretudo na realização de movimentos que desenvolvem o equilíbrio e a locomoção, trabalhando as habilidades motoras ligadas aos grandes grupos musculares. A motricidade fina “*desenvolve-se com base na percepção, organização e representação espaço-temporal que possibilita um aumento progressivo da dominância lateral e do controlo dos movimentos manipulativos (...)*” (Condessa & Fialho, 2008, p. 20), ou seja, todas as habilidades motoras que envolvam os pequenos músculos e o controlo das ações segmentares, realizadas na coordenação olho-mão/olho-pé, isto é, visuo-manual/visuo-pedal. As primeiras aquisições das crianças prendem-se com o domínio deste tipo de ações e, para todas as crianças o desenvolvimento da motricidade é fundamental às aprendizagens posteriores. Contudo, existem situações onde verifica-se um maior desenvolvimento da motricidade fina, e em outros casos onde o desenvolvimento da motricidade global é mais visível, ou vice-versa.

Segundo Marques (1979, cit. in. Godtsfriedt, 2010) “*a motricidade fina só se desenvolve, depois de a criança ter dominado os movimentos ligados aos grandes músculos*”. O desenvolvimento da motricidade em conjunto com outras aprendizagens, ajudará a criança a realizar algumas tarefas associadas às habilidades motoras finas, como exemplo disso temos “*(...) a distinção entre esquerda e direita, organização espaço-temporal, aumento dos lapsos de atenção concentrada, distinção do antes e do depois, a resistência a fadiga e a simbolização e reversibilidade do pensamento em suas relações com a linguagem*” (Ibidem).

“*Entendida como produto e produtora de processos e experiências de aprendizagem, a motricidade representa um aspecto da construção do humano que deve interessar à escola.*” (Filho, 2010). A motricidade relacionada aos processos de aprendizagem nas escolas poderá levar a uma superação, no que diz respeito, às dificuldades de aprendizagem. Desta forma, é importante tanto na Educação Pré-escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico (EB) ter em atenção ao desenvolvimento da motricidade nas nossas crianças, pois esta está ligada ao desenvolvimento de aprendizagens nas crianças, como ao bem-estar das mesmas, ao sentirem-se capazes de realizar determinadas atividades/ tarefas propostas pelo Educador/ Professor e na própria interação com os outros.

“*A escola é a maior experiência de formação e afeta todos os aspetos do desenvolvimento humano. Na escola, as crianças adquirem conhecimentos, habilidades*

e competência social, desenvolvem seus corpos e mentes se preparam para a vida adulta.” (Papalaia, Olds & Feldman, 2009, p. 339).

2.1. A Motricidade na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

É através do corpo que a criança mantém uma relação com o mundo, e este é fundamental para o desenrolar de todo o processo, tanto ao nível do seu desenvolvimento como das suas aprendizagens. Antes de entrar na educação pré-escolar, a criança já adquiriu algumas habilidades motoras básicas como o andar e o transporte e manipulação de alguns objetos.

É importante ter em conta o desenvolvimento motor da criança desde os primeiros anos de escolaridade, onde devem ser proporcionadas *“ocasiões de exercício da motricidade global e também fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu corpo.”* (Ministério da Educação, 1997, p. 58). Durante a educação Pré-Escolar, as crianças realizam grandes progressos ao nível das suas habilidades motoras. Desenvolvem a sua motricidade global, aperfeiçoando os movimentos como o correr e o pular. No que diz respeito ao desenvolvimento da motricidade geral, o educador deve ter em conta a necessidade que as crianças têm em se movimentar, criando espaços mais abertos e com diversos materiais para que os possam explorar. A criança tem diversas formas de utilizar e de sentir o corpo, como *“trepitar, correr e outras formas de locomoção, bem como deslizar, baloiçar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, (...)”*, e através destes movimentos, a criança poderá adquirir novas aprendizagens, pois terá uma noção mais acentuada do seu próprio corpo (Ibidem, p. 58). Estas aprendizagens levarão a que exista um maior controlo sobre o corpo, e conseqüentemente a um controlo voluntário dos seus movimentos, tendo a capacidade de iniciar e terminar um movimento, seguir diversos ritmos ou até mesmo diferentes direções. *“A exploração de diferentes formas de movimento permite ainda tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao exterior”* (Ibidem, p. 58).

O trabalho da motricidade global também se nota quando a criança tem capacidade de inibir o movimento, mantendo-se quieta, pois consegue controlar o seu corpo. “ *À medida que as habilidades motoras gerais se aprimoram, a criança corre, pula, salta, arremessa objetos e faz pontaria. Por volta do final desse período e entrando na terceira infância, são mais comuns as brincadeiras impetuosas envolvendo luta, chutes e às vezes perseguição*” (Pellegrini, 1998; cit. in. Papalaia, Olds & Feldman, 2009, p. 291).

No que concerne ao trabalho da motricidade fina na educação pré-escolar, esta também apresenta aspetos muito importantes para o desenvolvimento da criança e para o seu bem-estar, estando presente nas mais variadas tarefas que as crianças desempenham no seu quotidiano, porque a criança aprende a manipular objetos diversificados.

É na educação pré-escolar que a criança explora o que será fundamental para iniciar o seu processo de escrita, nomeadamente o de manusear um lápis. O desenvolvimento desta habilidade é iniciado com atividades ligadas ao desenho, à pintura, às brincadeiras, onde a criança aperfeiçoa a técnica de segurar no lápis. Começa por agarrar o lápis com toda a mão, mas com o passar do tempo, e com repetidas tarefas, melhora a sua técnica. Isto também acontece através da observação que faz do educador enquanto segura um lápis e escreve, bem como observações realizadas aos seus colegas. Os jogos de faz de conta serão uma das situações fundamentais para que a criança desenvolva estas habilidades motoras. Exemplo disso é quando a criança faz de conta ser um médico e imita a ação de escrever ao passar uma receita ao seu paciente, ou a fazer de conta que é professor a tomar notas dos seus alunos. São situações vividas pelas crianças e que através do que observam, tentam imitar algumas pessoas que tomam como ponto de referência, desenvolvendo habilidades motoras finas. “ *Brincar é o trabalho das crianças e isso contribui para todos os domínios do desenvolvimento. Por meio das brincadeiras, a criança estimula os sentidos, aprende como usar os músculos, coordena a visão com o movimento, obtém domínio sobre o corpo e adquire novas habilidades*” (Papalaia, Olds & Feldman, 2009, p. 291).

Para além das brincadeiras de faz de conta, dos desenhos e da pintura, as atividades que envolvam o receber e atirar objetos, como bolas ou outros materiais, onde se utilize as mãos ou até mesmo os pés estamos perante o trabalho de habilidades motoras fina. “ *As atividades motoras finas ou refinadas, como abotoar uma camisa e desenhar imagens envolvem a coordenação mãos-olhos e os pequenos músculos*”

(Ibidem, p. 243), responsabilizando-a para os cuidados do seu próprio corpo. Em muitas das atividades realizadas pela criança, esta desenvolve a sua coordenação óculo-manual, importante para efetuar um amplo leque de tarefas, como por exemplo ao realizar um desenho, ao cortar uma figura, ao lançar um determinado objeto dirigindo-o a um alvo, são tudo situações onde a criança coordena o movimento através da visão. O caso da utilização da tesoura é um exemplo do que foi referido anteriormente, e para além do mais, é uma situação onde o envolvimento do corpo é muito significativo, desde o movimento da língua “*e contração de músculos das costas e dos braços*” (Bee, 1977; cit. in. Godtsfriedt, 2010).

Por volta dos três anos de idade, depois de já realizar diversas atividades onde a criança utiliza as mãos, esta toma a preferência para a utilização de uma das mãos, em detrimento da outra. Tem perceção de qual a mão onde tem mais força e é mais habilidosa para realizar a sua tarefa, podendo desta forma o educador observar se a criança é destra ou esquerdina.

Nos desenhos das crianças de três anos de idade pode-se notar sobretudo a presença de formas geométricas e cruces. Desenham a figura humana, mas de uma forma muito rudimentar, mas após esta fase, começam a apresentar desenhos mais complexos. “*Aos quatro anos a criança é capaz de recortar sobre uma linha, desenhar uma pessoa razoavelmente completa e fazer desenhos e letras grosseiras. E aos cinco anos, a criança é capaz de se vestir sem muita ajuda, copia um quadrado ou um retângulo e desenhar uma pessoa mais elaboradamente que antes*” (Papalaia & Olds, 2000; cit. in. Godtsfriedt, 2010). Pois nesta fase, a criança já progrediu ao nível da coordenação motora fina “*e os crescentes poderes cognitivos, elas podem expressar-se por meio da arte. As mudanças nos desenhos feitos pelas crianças pequenas parecem refletir o amadurecimento cerebral, tanto quanto o dos músculos*” (Papalaia, Olds & Feldman, 2009, p. 244).

Na educação pré-escolar, as brincadeiras livres, os jogos com maior atividade e não muito estruturados, melhoram o desenvolvimento físico e motor das crianças.

“*À medida que desenvolve habilidades motoras, as crianças em idade pré-escolar mesclam continuamente as habilidades que já possuem com aquelas que estão adquirindo para produzir capacidades mais complexas*”. (Ibidem, p. 243).

Todas as habilidades motoras, adquiridas e desenvolvidas na educação pré-escolar, serão importantes para as aprendizagens da criança no 1.º ciclo do EB, e é também nestas idades que se dará o aperfeiçoamento das habilidades adquiridas até

então, bem como a aquisição de movimentos mais complexos. Como nos apresenta Perez (1987), é a partir dos seis anos de idade que se destaca uma maior riqueza dos comportamentos motores, onde a criança apresenta um melhor controlo motor, que se manifestam no progressivo aumento da precisão dos movimentos, e onde existirá um maior controlo visual (p. 175).

Nestas idades começa-se a notar a uma maior diversidade e a quantidades dos movimentos utilizados pelas crianças, ou seja, *“Corren más, saltan más, lanzan com mayor precicsón, aguatan un esfuerzo durante más tiempo, etc”* (Ibidem, p. 176). Assim sendo, notar-se -á com a utilização de diversas atividade ligadas ao desenvolvimento motor, que a criança a partir destas idades e com o passar do tempo irá adquirir uma maior rendimento motor, nomeadamente a força, a resistência, a flexibilidade, o equilíbrio e uma maior coordenação.

Verifica-se também, nestas idades, uma maior precisão no lançamento e receção de bolas, no pontapear, o que indica um desenvolvimento da motricidade fina óculo-manual e óculo-pedal. Nas atividades que implicam o lançamento de objetos, já se começa a notar uma maior aproximação do lançamento realizado pelo adulto, pois nesta ação deixa de implicar apenas o movimento dos braços, passando a existir um envolvimento de todo o corpo, onde a criança começa a implicar também o movimento da perna.

Cabe aos professores desenvolver atividades que promovem o movimento, em espaços apropriados, onde as crianças também possam ter uma liberdade, bem como, considerar a utilização de materiais tendo em conta as caraterísticas das crianças. Desenvolve-se assim, o conhecimento do próprio corpo, a coordenação motora, a noção de espaço e de tempo importantes na aquisição das aprendizagens escolares e bem-estar da criança, pois começa a tomar consciência das suas capacidades e o que o seu corpo é capaz de fazer.

No que diz respeito à coordenação motora fina, notou-se que na idade pré-escolar as habilidades a este respeito são muito desenvolvidas, o que será extremamente importante no desenvolvimento cognitivo, na iniciação à leitura e à escrita, iniciando desta forma uma aquisição de diversas competências escolares.

3. As Expressões Enquanto um Momento Facilitador do Desenvolvimento da Motricidade

Como já referi anteriormente, a criança desde que nasce movimenta-se, e é através do movimento que interage com o mundo e com os outros. Os movimentos, os gestos, e algumas expressões faciais são utilizados pela criança desde logo como uma forma de comunicar com o adulto. Existe esta necessidade, pois como ainda não adquiriu as competências ao nível da linguagem oral, estes possibilitam transmitir as suas vontades ou as inquietações ao adulto. A criança ao manifestar uma necessidade através de um gesto, por exemplo, e se o adulto lhe dá uma respostas a esta necessidade, a criança, a partir deste momento assimila o gesto como forma de comunicar com o adulto, sempre que apresentar a mesma necessidade. Segundo Santos et, al. (2010), “ *o movimento espontâneo se transforma aos poucos em gestos, que, ao ser realizado a partir de uma intenção, se reveste de significação ligada à ação, voltada para a realização da cena, fora da qual nada significa* ” (s.p.)

Mais tarde, e com o desenvolvimento dos seus movimentos, a criança começa a ter uma maior atenção aos objetos e acaba por agarrá-los, apreendendo novas formas de comunicação. Por exemplo, ao agarrar um lápis, a criança é capaz de através da garatuja, tentar exprimir-se, segundo a sua linguagem própria da infância. Não só através da garatuja, mas de todas as formas de expressão que a criança utiliza, esta exprime “*sensações corporais, sentimentos, desejos, um conjunto de fatores emotivos acompanhantes da sua evolução geral e que ela não pode formular pela palavra (...).*” (Stern, s/d., p.8).

Desta forma, com o passar do tempo a criança desenvolverá outras formas de expressão como um meio de comunicar e de se desenvolver, e quanto maiores forem as capacidades da criança a este nível “ *(...) maiores possibilidades terá o seu pensamento de se desenvolver, de se exprimir, de se realizar ou agir*” (Santos, 1983, ct.in. Leite & Malpique, 1986, p. 15). Porque segundo o mesmo autor, “*o pensamento vive da sua possibilidade de expressão: pela palavra, pelo grafismo, pela atitude, pelo movimento.*” (Ibidem, p.15).

Ao falar de movimento, falamos imediatamente de motricidade, e nas crianças em idade escolar devemos dar a devida atenção a este aspeto, desde a motricidade global, que se desenvolve primeiramente e à motricidade fina, que se desenvolve com o

aperfeiçoamento dos movimentos e dos músculos associados a ações mais precisas. Desta forma, *“a criança, por volta dos dois anos de idade, insere-se no mundo da representação cujos comportamentos são expressos em desenhos, no brincar de fazer de conta, no reconhecimento no espelho e na imitação.”* (Santos et al., 2010), desenvolvendo e aperfeiçoando a sua motricidade fina e a geral. Com o desenvolvimento da motricidade fina, a criança já é capaz de agarrar e manipular outros objetos, desde lápis, a pincéis, a instrumentos musicais, bolas, entre outros, onde a perícia seja mais fina.

As expressões tornam-se assim importantes no processo de desenvolvimento da criança, fortalecendo também a sua criatividade. É necessário deixar a criança explorar, descobrir novas coisas, experimentar novas formas de utilizar os objetos e perceber as diferentes funcionalidades do objeto. Segundo Stern (s/d.), *“ a actividade criadora desempenha, pois, um papel indispensável na vida da criança; toda a restrição da expressão atenta contra a sua evolução normal.”* (p. 9).

Neste subcapítulo irei-me debruçar sobre isto mesmo, o trabalho nas diferentes expressões como facilitadoras no desenvolvimento da motricidade nas crianças. Apresentarei as diferentes áreas das expressões e de algumas atividades que potenciam o desenvolvimento da motricidade, tanto no que diz respeito à motricidade fina, ou à motricidade geral, ou até mesmo ambas.

“ A expressão tem uma função precisa: formular o que não pode ser dito verbalmente.” (Stern, s/d., p.14). Esta também torna-se importante para a criança representar o seu mundo interior, bem como, o mundo que a rodeia.

No que diz respeito à educação pré- escolar, podemos encontrar três áreas distintas: a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo. No que refere à área de Expressão e Comunicação, esta encontra-se dividida em três domínios: o das expressões motora, dramática, plástica e musical, o da linguagem oral e abordagem à escrita, e por fim, o da matemática. Embora estes domínios apareçam juntos numa mesma área na educação pré-escolar, já no 1º ciclo esta apresentação altera-se, onde deixámos de ter diferentes conteúdos agrupados na mesma área, passando assim a existir a expressão e educação físico-motora, expressão plástica, expressão musical, expressão dramática, o português, a matemática e o estudo do meio.

Relativamente às quatro expressões, que é o tema deste subcapítulo, importa referir que estas são quatro expressões distintas, mas que não podem ser vistas de uma

forma isolada, pois complementam-se. É extremamente importante que as atividades sejam diversificadas, *“de modo a que a criança vá dominando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objetos.”* (Ministério da Educação, 1997, p. 57)

Para além da diversificação das atividades e dos materiais, há que ter em conta também o espaço para a criatividade da criança, que deve ser *“ (...) um espaço de liberdade que não lhe impeça a natural capacidade para se exprimir.”* (Leite & Malpique, 1989, p.63).

“Para que a educação artística tenha o alcance que se pretende é indispensável que seja praticada em óptimas condições. Os meios utilizados devem ser eficazes. Não se trata de ocupar a criança durante algumas horas, mas de utilizar a sua actividade para educa-la.” (Stern, 1959, cit.in. Leite & Malpique, 1989, p.65).

Deste modo, iremos relevar a importância da motricidade no desenrolar de atividades de expressão na infância, já que *“ A expressão é como um vulcão, algo que brota espontaneamente, algo que vem do interior, das entranhas, do mais profundo do ser. Exprimir é tornar-se vulcão. (...) Exprimir-se significa realizar um acto, que não é ditado, nem controlado pela razão.”* (Stern, 1991, cit.in. Sousa, 2003, p. 165).

3.1. A Expressão Plástica e a Motricidade Fina: Rasgar, Cortar, Colar, Desenhar, Pintar e Modelar

Neste ponto do trabalho, apresentarei algumas atividades da Expressão Plástica, onde o desenvolvimento motor da criança acontece, mais concretamente ao nível da motricidade fina. Esta *“ (...) implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão.”* (Ministério da Educação, 1997, p.61). Atividades que para os adultos parecerão simples, mas que na educação e para as crianças engloba um número elevado de competências, que as ajudarão no seu desenvolvimento, como o rasgar, o cortar, o colar o desenhar, o pintar e o modelar. Nesta área da expressão existem mais atividades do género, mas são estas as

mais utilizadas diariamente nas nossas escolas, e daí abordarei o seu papel no desenvolvimento da motricidade fina das crianças.

Segundo Sousa (2003c), “ *O termo «Expressão Plástica» foi adoptado pela educação pela arte portuguesa, para designar o modo de expressão- criação através do manuseamento e modificação de materiais plásticos.*” (p. 159). A expressão plástica é uma área pedagógica, onde se dá atenção ao desenvolvimento da criança. Esta surge na criança de forma livre, natural e espontânea, desde que tenha a capacidade de explorar diferentes objetos.

Através desta forma de expressão, a criança é capaz de exteriorizar representações que interiorizou com as suas experiências de vida, ou seja, “ *O seu principal objetivo é a expressão das emoções e sentimento através da criação com materiais plásticos.*” (Sousa, 2003c, p.160). Não é intenção do professor formar desde logo pequenos artistas, mas satisfazer a necessidade da criança ao nível da expressividade e da criatividade.

Será de extrema importância o trabalho partir da iniciativa da criança, não imposto pelo Educador/ Professor, ou então que seja dado um tema à criança para o representar na sua forma criativa, não devendo o adulto dar indicações de como a criança deve fazer. Esta atitude, embora não sendo para prejudicar a criança, acaba por o ser, porque esta passa a expor no seu trabalho a sua imaginação e criatividade. “ *Através da expressão livre, a criança não só desenvolve a imaginação e a sensibilidade, como também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros (...)* ” (Gonçalves, 1991, ct.in. Sousa, 2003c, p.169)

“*Desenha-se, pinta-se e modela-se apenas pelo prazer que esses actos proporcionam e não com a intenção de produzir algo que seja «arte».*” Interessa o ato expressivo da criança. (Sousa, 2003c, p.160)

São diversas as técnicas e materiais utilizadas na expressão plástica, que devem ser adequadas às idades e às dificuldades das crianças, pois será através destes, “ *(...) que a criança se poderá expressar e criar.*” (Ibidem, p. 183). Com o passar do tempo, e consequente aquisição de novas experiências por parte das crianças, será fundamental que as técnicas e os materiais sejam pensados novamente para não inibir o desenvolvimento da criatividade, dando ao mesmo tempo a possibilidades de manipular outros materiais.

O rasgar, o cortar e o colar são técnicas que envolvem a motricidade fina da criança, a coordenação psicomotora. Nestas todo o corpo da criança está envolvido,

desde as costas, o braço, etc. A criança ao efetuar o ato de rasgar está perante uma atividade lúdica, que de certa forma a levará posteriormente à expressão criativa, aquando da realização da colagem. Segundo os autores Homem, Gomes e Montalvão (2009), o ato de rasgar poderá ser visto “ (...) *como forma de libertação das energias, das fantasias e das expressões contidas, nem sempre fáceis de verbalizar e exteriorizar* (...) ” (p.44).

As crianças entre os 4 e os 7 anos de idade mostram uma especial preferência por atividade expressivo-criativas que envolvam o corte e a colagem.

No que diz respeito ao desenho, esta é uma técnica utilizada desde muito cedo pela criança. Quando começa a desenhar, a criança não se preocupa com o trabalho que apresenta, mas no entanto, é a desenhar que a criança também comunica, expressa “ (...) *sentimentos e pensamentos do que para representação do real*” (Sousa, 2003c, p. 193). O desenho não deixa de ser para a criança uma atividade lúdica, expressiva e criativa, pois esta não se importa com a perfeição estética do produto final do seu trabalho, mas sim com o facto de poder deixar um registo e ao mesmo tempo perceber que o movimento de uma parte do seu corpo tem importância na ação de desenhar, ou seja, a criança não está preocupada com o resultado do seu trabalho, mas com o movimento que está a efetuar, neste caso da mão e do braço, desenvolvendo sem que se aperceba as motricidades tão importantes para o seu crescimento.

Por volta dos dois anos de idade, a criança só é capaz de desenvolver grandes movimentos com o braço, realizando uma sucessão de riscos, quase como desenhando em toda a folha e mudando repentinamente a sua direção. Isto acontece porque nesta idade, ao realizar este movimento, está a mobilizar o braço através do movimento do ombro. Posteriormente, nos seus movimentos utiliza o ombro e o cotovelo, o que lhe permite realizar movimentos circulares. Só por último, consegue introduzir o movimento do pulso, onde passa a controlar melhor os seus movimentos, para depois mais tarde, já com o desenvolvimento da coordenação visual-manual perceber, durante um desenho, os limites do espaço que tem delimitado, como por exemplo, uma folha de papel, ou um contorno já marcado. Com este movimento a criança é capaz de movimentar o seu pulso mudando a direção do seu trabalho, ou controlar quando deve levantar a mão, para que os traçados que está a realizar não saiam das fronteiras da folha de papel.

O desenho é uma técnica importante nestas idades para o desenvolvimento da motricidade fina, no que diz respeito à coordenação visual - manual. Como afirma o

autor acima citado, “*Ao desenhar novelos e garatujas, a criança está a descobrir a existência de uma relação entre o que a sua visão ordena, o que o seu braço executa e o que fica marcado no papel.*” (Sousa, 2003c, p. 172).

Ao desenhar a criança movimenta o seu braço, a mão e os dedos. Não é importante para os mais pequenos explicar aos adultos o que rabisca ou desenha, mas sim praticar estes movimentos, exercitando a sua coordenação motora, orientando o seu braço através da sua visão.

Segundo Sousa, ao iniciar esta técnica, a criança não tem muita noção do seu corpo nem dos movimentos que efetua, e como tal, ao pegar num lápis e num papel, esta irá realizar traços com tanta força, que por vezes acaba por rasgar o papel e saindo dos limites dos limites do mesmo. Mas,

A pouco e pouco e em função da quantidade e diversidade das explorações de desenho que for fazendo, os seus movimentos começam a ser menos rígidos, mais fluidos e precisos, conseguindo fazer com que a mão efectue com cada vez maior precisão o que a mente ordena e a vista coordena. (Sousa, 2003c, p. 196)

O desenho é uma técnica que com o passar do tempo a criança irá aperfeiçoar, pois como esta está em constante desenvolvimento motor, existirá mais perfeição porque a criança terá a sua habilidade motora fina também mais desenvolvida, onde conseguirá coordenar melhor os seus movimentos.

É com o desenvolvimento dos movimentos acima referidos que a criança passa a desenhar formas mais próximas da figura humana. Mas a criança não precisa só de uma boa coordenação dos seus movimentos, sendo necessário também que possua a noção do seu corpo, do seu esquema corporal. Só através desta é que a criança irá desenhar figuras onde apresentam os diversos membros, nos respetivos lugares. Não tendo uma noção do seu próprio corpo, poderão surgir erros no desenho de pessoas, como por exemplo, os membros superiores da sua figura ligados à barriga e posteriormente à cabeça. O mesmo acontece com o pescoço, ou seja, como a criança não tem a noção do seu próprio pescoço a cabeça das suas figuras ficam ligadas ao tronco, “*a percepção do seu próprio pescoço aparece tardiamente e por isso só surge nos desenhos da criança por volta dos 7 anos.*” (Sousa, 2003c, p. 201).

Após o “*(...) desenvolvimento dos grandes movimentos do braço, efectuados a partir do ombro, juntando-se-lhes depois os do cotovelo e os do pulso, estende-se agora aos movimentos da motricidade fina da pinça polegar-indicador-médio (...)*”, são estes movimentos da motricidade fina que permitem à criança os movimentos de

manipulação do lápis, da caneta, entre outros, e o que a levará a desenhar pormenores mais pequenos. (Ibidem, p.204).

No caso da pintura “*Quanto mais pequena é a criança maior deverá ser o pincel e o formato do papel, pois só assim ela poderá expandir-se livremente, ao registar o movimento impulsivo do braço, do antebraço e da mão.*” (Gonçalves, 1977, cit.in. Sousa, 2003c, p. 187). Tal como no desenho, não interessa que a criança inicialmente pinte bem, o importante é que expresse os seus sentimentos, a sua criatividade e imaginação através da pintura, da mesma forma que desenvolve os movimentos necessários para poder pintar.

Na pintura como no desenho, o desenvolvimento da coordenação motora é de extrema importância, pois conseguirá orientar melhor o seu trabalho. A coordenação visual-manual também nesta técnica é importante para que se aperceba e controle os seus movimentos. O movimento da motricidade fina da pinça, ou seja, a forma como a criança manipula e utiliza o pincel, é de tal forma importante como o manusear do lápis. Através da coordenação e da forma como manuseia o pincel, terá uma melhor perceção do seu trabalho. Ao controlar os movimentos do seu braço conseguirá utilizar apenas a ponta do pincel, quando forem necessários traços mais finos, ou pressioná-lo no papel para criar traços mais grossos. Terá noção quando deverá evitar utilizar demasiada força, no pincel, evitando borrar o seu trabalho, ou escorrer demasiada tinta.

Segundo Stern (1991), a criança deve pintar na vertical o trabalho fixado à parede ou num cavalete, não no chão, porque a criança dobra-se sobre si mesma, e nem sobre a mesa, pois apoia o seu corpo sobre esta, o que para o autor ambas as situações dificultam o movimento do braço. “*De pé, diante do papel afixado na parede, o braço pode movimentar-se livremente.*” (cit. In. Sousa, 2003c, p. 229).

A modelagem é uma técnica importante no desenvolvimento do movimento dos dedos das mãos da criança, consequentemente da motricidade fina. Pela modelagem, a criança consegue através do movimento da suas mãos experimentar e descobrir diversos materiais, bem como as formas que poderá dar ao material de modelar. “*A destreza conseguida nas suas habilidades manuais são assinaladas posteriormente, na rapidez com que aprende a desenhar a escrita.*” (Sousa, 2003c, p. 255). Através da modelagem a criança tem contato com novas sensações, adquiridas através do tato ao modelar diversos tipos de materiais, desenvolvendo novas formas de se expressar, através do “*Amassar, esticar, enrolar, bater-lhe, bater com ela, (...).*” (Ibidem, p. 257). Através

desta técnica a criança pode “ (...) *apalpar, sentir, tocar, agarrar e tactear formas e texturas.*” (Ibidem, p. 188).

Existe uma particularidade importante neste material que se prende facto com o facto de a criança ter acesso a modelos tridimensionais, pois através deste pode representar diversos objetos e figuras, depositando neles a perceção que tem, e a sua representação a 3 dimensões, podendo desenvolver noções ligadas à área da Matemática, como por exemplo o volume dos objetos.

3.2. A Expressão Dramática: da Motricidade Geral nos Jogos Dramáticos à Motricidade Fina na Manipulação de Fantoques

A expressão dramática é outra das formas de expressão onde a criança desenvolve os seus movimentos, nomeadamente a motricidade fina em certas atividades, e o desenvolvimento da motricidade geral noutras. Neste ponto farei referência a duas atividades, uma onde a motricidade fina é importante e outra em que a motricidade geral manifesta-se mais.

Através da expressão dramática a criança descobre - se a si e ao outro, desenvolvendo a interação social, aquando do seu trabalho com o outro. É uma forma de exprimir e comunicar com o seu corpo.

Um dos meios de expressão mais privilegiados da criança na expressão dramática é através do seu imaginário. A criança exprime-se com o auxílio da sua imaginação, onde poderá representar situações reais, às quais já tenha vivenciado, colocando neste meio de expressão uma forma de exteriorizar tais situações. “*É através da expressão dramática que a criança se experimenta a si mesma, vive a sua imaginação, os seus sonhos, as suas fantasias e até os seus medos, provando a si própria as suas capacidades de transformação e de imaginar em outras situações.*” (Sousa, 2003b, p. 34).

Através da expressão dramática, a criança socializa com o outro, tomando assim atenção à partilha e à vivência com regras, levando-a a viver num mesmo espaços com outros de forma harmoniosa. É de uma forma espontânea que a criança, através desta expressão, poderá resolver os seus próprios conflitos e ultrapassá-los, pois “*a expressão*

dramática permite, através de uma pedagogia activa e dinâmica, auxiliar e orientar as aquisições e a maturação da criança, sem nada lhe impor de exterior a si própria.” (Leenhardt, 1997, p.17). Esta área da expressão para além de, ajudar a criança no trabalho em grupo, na interação com o outro, ainda “ (...) ajuda-a no seu processo de desenvolvimento bio-psico-sócio-motor, pondo em jogo a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores ético-morais e estéticos (...).” (cit.in Sousa, 2003b, p.33).

Nesta área das expressões podemos encontrar diversas atividades para realizar com as crianças, de forma que estas se exprimem. O jogo dramático é uma destas opções a trabalhar com as crianças e é essencial para o seu desenvolvimento harmonioso. Segundo Leon Chancerel, (s/d.), “*Jogos dramáticos serão, portanto, jogos que proporcionam à criança o meio de exteriorizar, pelo movimento e pela voz, os seus sentimentos profundos e as suas observações pessoais.*” (cit.in Sousa, 2003b, p.26). Através do jogo dramático, as crianças expressam naturalmente as suas pulsões, conseguindo desta forma exteriorizar os seus sentimentos, emoções e pensamentos, de forma natural e criativa.

“Quando se afirma que toda a criança é um artista, está-se simplesmente a verificar uma das características do desenvolvimento psicológico, pois, de facto, ao experimentar os mecanismos do mundo através do jogo e da imaginação, a criança recria, às apalpadelas e sem espírito de conformidade, esse mundo que a rodeia.” (Leenhardt, 1997, p.18)

Para algumas crianças, representar poderá ser inicialmente muito desconfortável e estranho. O jogo dramático pode revelar-se um bom exercício para estas crianças, pois não estão preocupadas em decorar um texto em que o têm que representar, que muitas vezes só atrapalha as dramatizações, ficando por vezes confusas em que parte do texto é que iam e ficando paralisadas. O jogo dramático desenvolve-se tendo em conta a criança e o que esta pretende apresentar, possibilitando que ela seja capaz de improvisar sobre um determinado tema por ela imaginado, ou na discussão com o restante grupo. Com isto, o objetivo passa por “*dar à criança ocasião para exprimir uma sensibilidade pessoal, de lavá-la a adquirir os meios dessa expressão através duma disciplina do corpo, da voz, da emoção, por uma disciplina social também, enfim, de lhe dar acesso, por uma percepção vivida, à linguagem teatral.*” (Ibidem, p. 26)

Com o jogo dramático a criança é capaz de representar de através de comportamentos observados de outros e tentar exteriorizar estes comportamentos

através do seu corpo, sendo capaz que o outro perceba de quem se trata. Poderá demonstrar através de gestos, expressões, movimentos do corpo ou mesmos representando uma situação em específico, levando a que a criança seja capaz de controlar as suas próprias atitudes, da mesma forma que se vai apercebendo do que poderá fazer com o seu próprio corpo. Desta forma, um bom desenvolvimento motor da criança é importante, pois facilmente conseguirá manipular objetos importantes nas suas representações, como a coordenação do seu próprio corpo para o movimentar em relação ao espaço e para o próprio contato com os outros. O jogo dramático é, portanto, um bom exercício de desenvolvimento da motricidade geral onde todo o corpo da criança está envolvido.

“Através deste exercício de expressão dramática, a criança descobre essa linguagem do corpo que tantas vezes nos falta e que também faz parte da linguagem teatral.” (Leenhardt, 1997, p. 45)

Por outro lado, temos o teatro de fantoches, onde a criança manipula o fantoche. O fantoche é *“um elemento forte de conhecimento e desenvolvimento das crianças.”* (Costa & Braganha, 1989, p. 29). A maioria das crianças adora expressar-se através de um fantoche, sente prazer ao manipulá-lo, ou pelo facto de poderem representar através de um objeto, onde atrás deste podem comunicar.

O fantoche é outra das técnicas muito apreciadas pelas crianças e utilizada tendo em conta as idades. É um objeto muito rico, pois pode ser adaptado a diversas situações e utilizado não só na área da expressão dramática, como nas restantes áreas curriculares.

Para que a criança o consiga manipular *“É preciso aprender a controlar o gesto do braço e da mão, a coordenar a deslocação dos dois braços, se estes movimentam dois bonecos diferentes, e também a orientar-se pelo movimento do conjunto, quando são vários os manipuladores a disciplinar o movimento de todo o corpo (...).”* (Leenhardt, 1997, p. 59). Na utilização desta técnica é importante que a criança tenha a perceção e orientação do seu corpo, e que possuir uma destreza ao nível das mãos, para que possa movimentar o seu fantoche, para além do que tem que ter a noção e a técnica de colocar os dedos, onde um fica a suportar a cabeça e outros dois os braços. A própria organização dos movimentos que desenvolve do trabalho ao nível da motricidade fina.

“ Realmente, tudo é possível num espectáculo de fantoches, nenhuma contingência técnica é insuperável, e todos os meios de expressão nele se encontram reunidos: verbais, gestuais, manuais, plásticos e musicais.” (Ibidem, p.53).

3.3. A Expressão e Educação Físico- Motora: da Atividade Física aos Jogos de Bola

Neste ponto do capítulo faremos referência ao trabalho na Expressão e Educação Físico-Motora para um melhor desenvolvimento da motricidade na criança.

São diversas as competências e os movimentos trabalhados na educação desde cedo para que a criança adquira um bom desenvolvimento motor. Podemos considerar dois pontos essenciais que englobam todo o trabalho motor, onde por um lado temos a motricidade geral, ao nível da posição e da forma de deslocação do corpo, e por outro lado a motricidade fina, que corresponde ao nível do contato e manipulação de objetos.

Segundo David Gallahue (1982), para a preparação de atividades nesta área das expressões é necessário ter em atenção as diferentes fases do movimento, seguindo um modelo hierárquico e sequencial apresentado pelo autor, onde na base temos os movimentos reflexos, seguindo-se os rudimentares, os fundamentais, e no topo do modelo, os movimentos especializados (Condessa, 2009, p.51). É possível observar a evolução destes movimentos, pois as mudanças são visíveis. Inicialmente, há que dar ênfase aos movimentos fundamentais, criando situações onde a criança os possa aperfeiçoar, são os movimentos “ (...) *de locomoção - tais como andar, correr, saltar, saltitar, deslizar, escalar; de manipulação- como arremessar, receber, chutar, rebater, bater, rolar; e de estabilização- como equilíbrio estático (ficar num só pé), equilíbrio dinâmico (andar numa superfície estreita) e apoios invertidos (...)* ” (Filgueiras, 2002).

Nota-se um bom desenvolvimento motor nas crianças quando estas são capazes de adquirir e aperfeiçoar diferentes movimentos, e através da forma como adaptam os movimentos a uma situação inesperada. A evolução do desenvolvimento motor não se dará de forma repentina, mas sim de uma forma hierárquica. Deste modo, todos estes movimentos devem ser introduzidos através de diversas atividades físicas, como as brincadeiras lúdicas e os jogos, ou seja, devem ser diversificados possível, e o adulto deverá complexificá-los cada vez mais de forma a estimular o desenvolvimento motor da criança. Desde que estas atividades exigem movimento, a criança será capaz de adquirir destrezas motoras, “ (...) *coordenação, equilíbrio e a capacidade de controlar o seu corpo*” (Homem, Gomes & Montalvão, 2009, p.43).

A Educação Motora torna-se extremamente importante pois “ (...) *procura o desenvolvimento das faculdades motoras imanes no indivíduo, através da experiência, da autodescoberta e autodireção do educando. O desporto, o jogo, a*

ginástica, a dança, o circo, os vários processos de reeducação, readaptação e expressão corporal podem ser meios de educação motora (...).” (Sérgio, 2000, p. 155).

Desta forma, a Expressão e Educação Físico-Motora deverão ser praticadas nas escolas desde o ensino pré-escolar, pois é nestas idades que o trabalho da atividade física se afigura como crucial para o início da prática desportiva e física, porque o homem não poderá “ (...) *atingir o aperfeiçoamento das suas capacidades se não forem sujeitas a estímulos específicos através de variadas formas de atividade.*” (Neto, 1994, p.11). Segundo o mesmo autor, no que diz respeito à motricidade infantil, é fundamental que entre os 3 e os 9 anos idade a criança adquira novas habilidades motoras. Através da aquisição de habilidades motoras básicas, como equilíbrios, deslocamentos, manipulações, e da combinação destas habilidades com atividades devidamente organizadas e diversificadas, bem como através dos espaços e dos materiais, a criança desenvolve as aprendizagens motoras fundamentais. É através da diversidade de atividades, onde se desenvolvem habilidades motoras, que a criança toma noção da sua adaptação às diversas situações, tomando o gosto pelas atividades físicas. Se assim for, a criança mais facilmente desenvolverá habilidades motoras, onde realizará “ (...) *tarefas mais precisas e que solicitem maior exigência das diversas estruturas ou componentes da motricidade.*” (Neto, 1994, p. 118).

É aos cinco anos de idade, que o controlo motor da criança “ (...) *atinge a maturidade: consegue saltar sobre um só pé e assim como à corda, sobe e desce escadas saltando a pés juntos, ou sobre um pé alternadamente.*” (Thill, Thomas & Caja, 1994, p.47). Com a aquisição do controlo motor e com o estímulo para a realização de atividades dinâmicas e diversificadas nesta área, a criança desenvolve também capacidades ao nível físico-motor. Por exemplo, ao desenvolver a marcha e a corrida de diferentes formas e a diferentes ritmos, proporciona-se à criança capacidades de equilíbrio e resistência. O equilíbrio ajudará a criança na realização de numerosas atividades físicas, desde andar de bicicleta, andar de patins, andar de *skate*, saltar e trepar. No que diz respeito à resistência, o seu desenvolvimento depende de variados fatores, como do sistema cardiovascular, respiratório e muscular, sendo que quanto mais forem as atividades desenvolvidas a este respeito, maior serão as capacidades de resistência das crianças. A prática deste tipo de atividades é essencial à saúde, assim como à criação de hábitos de vida saudáveis. Em suma, “*As crianças, desde que possuem a capacidade de correr, andar de bicicleta, nadar, etc,... manifestam uma progressiva adaptação ao esforço de maior duração*” (Condessa, 2009, p.102).

Ainda é importante referir que a Expressão e Educação Físico-Motora são importantes para o desenvolvimento da força, velocidade e flexibilidade, podendo ser desenvolvidas através de diferentes tipos de salto, jogos, atividades de subir e descer, balançar, entre outros. Depois ainda existem as atividades que impliquem o lançar, o receber, conduzir, driblar, o pontapear, ou seja, que envolvem perícia e manipulação, bem como atividades de andar, correr, saltar, rastejar, rolar e deslizar, envolvendo os movimentos ligados aos deslocamentos e equilíbrios. Nos dois primeiros anos do 1.º ciclo do EB, “ *em Deslocamentos e Equilíbrios e Perícias e Manipulação encontram-se competências representativas das acções motoras fundamentais, cujo domínio permite à criança desta idade estruturar a sua disponibilidade de adaptação aos principais tipos de actividades física*” (Ministério da Educação, 2004, p.36). Quanto maior for o trabalho destas competências, para além do seu desenvolvimento, mais fáceis serão as aprendizagens mais complexas associadas aos anos seguintes deste ciclo. Como exemplo disso, as atividades de ginástica, as que envolvem jogos mais complexos e a patinagem, que serão bem-sucedidas se a criança reunir as bases em desenvolvidas.

“Pela actividade físico-motora a criança desenvolve-se de forma global, através quer de actividades funcionais, denotadas pelo prazer de agir que se apresentam de uma forma mais ou menos espontânea; quer de actividades intencionais: para comunicar e aprender, através de projectos ou de outras sugestões para actividade.” (Vayer, 1992).

Na educação Pré-escolar, a expressão pelo movimento dá-se de uma forma muito mais espontânea, onde a criança tem um controlo mais acentuado sobre os seus movimentos. Com o passar do tempo e com o seu desenvolvimento, as atividades passam a ser mais controladas, no entanto, há que ter atenção pois, com esta transição de tipo de atividades, poderá haver uma inibição do movimento expressivo da criança. Exemplo disso, são as atividades ritmo expressivas extremamente importantes para a vida das crianças, onde através destas a criança desenvolve-se a vários níveis. Desde cedo, a criança explora os seus movimentos ao ritmo de algum som de forma livre, mas com o passar do tempo, estas atividades podem aperfeiçoadas de uma forma mais orientada, adquirindo assim movimentos cada vez mais complexos. Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), podemos encontrar que “*o ritmo, os sons produzidos através do corpo e o acompanhamento da música ligam a expressão motora à dança e também à expressão musical*” (p.59). Ou também, como apresenta Organização Curricular e Programas do Ensino Básico- 1.º ciclo (2004), as atividades

ritmo expressivas ajudam a “ *combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições musicais*” (p.57).

“ *É da articulação entre o desenvolvimento global da motricidade, realizada na Educação Motora, com o desenvolvimento específico, realizado através das actividades desportivas praticadas na E.F. (...), que a Educação e Expressão Físico-Motora no 1.º ciclo joga um papel crucial.*” (Condessa, 2008). Estas áreas devem considerar o desenvolvimento motor e as habilidades preceptivas, de forma a melhorar o controlo motor, a aquisição e o aperfeiçoamento de padrões motores fundamentais e estimular a aquisição de habilidades motoras básicas e específicas. (Neto, 1994, p. 21).

Nos dias que correm é imperativo inculcar nas nossas crianças o gosto pela atividade física, pois é cada vez mais visível na sociedade contemporânea o sedentarismo e o implemento de tecnologias em diversas áreas da sociedade que levam a uma diminuição das práticas de desporto. Tendo em conta as novas sociedades, os adultos com o tempo escasso, as crianças colocadas em instituições após o horário da escola, entre outros fatores, é evidente uma atividade motora por parte das crianças cada vez menor, onde as brincadeiras, os jogos e a interação com outras crianças são cada vez menores. Apenas algumas crianças têm acesso a práticas desportivas, após o horário escolar. Assim sendo, na sociedade atual “ *(...) prevalece a inactividade física, o que prejudica o desenvolvimento das capacidades e aptidões para a prática de qualquer actividade física e desportiva.*” (Condessa, 2008). Desta forma, a escola passa a ter uma responsabilidade maior, combatendo o sedentarismo e promovendo a atividade física, quer na educação pré-escolar, com a Expressão Motora, e no 1.º ciclo do Ensino Básico, através da Expressão e Educação Físico-Motora. Estas áreas curriculares serão importantes, pois através da diversidade das atividades, e da qualidade das mesmas, poderão despertar nas crianças o gosto pela prática física em anos futuros.

Desde logo, a escola deve ter esta preocupação de levar as nossas crianças à prática da atividade física, deixando a criança explorar diferentes atividades, através da brincadeira, dos diversos tipos de jogos, da dança, etc.

Para além do desenvolvimento motor, a prática de exercício físico influencia também o desenvolvimento pessoal e social da criança.

Devem ser criadas situações no quotidiano das crianças e nas escolas que apelam com maior incidência no movimento da criança, e como consequência no

desenvolvimento motor. É através do movimento que a criança desenvolve competência a nível motor, cognitivo, afetivo e social, contactando com o meio, o espaço envolvente, com os outros, etc. Segundo Condessa (2006) “ *São os contextos criados que lhe permitem alcançar um desenvolvimento adequado e orientado para o seu bem estar.* ”

No que diz respeito aos jogos de bola, a criança, para desenvolver bem este tipo de atividades, deve ter um bom domínio perceptivo-motor e o conhecimento do seu corpo em movimento. As crianças em idade pré-escolar, no que diz respeito aos jogos com bolas, têm mais dificuldades.

Estas lacunas passam pela cooperação entre as crianças que estão a participar, que é muito pouca na sua generalidade, e pela falta de noção da quantidade de força no ato de atirar a bola, podendo muitas vezes esta nem chegar ao colega, ou até mesmo passar a posição onde o colega se encontra. Para tal, é importante o conhecimento do seu próprio corpo, e da experiência de manipulação de objetos, que se dá na relação que a criança estabelece com o meio através do movimento. Em suma, estamos a falar na importância do desenvolvimento da motricidade geral para desenvolver tais atividades.

Mas nos jogos de bola não estão só patentes as habilidades motoras, ao nível da motricidade geral, estando também associadas a esta as habilidades da motricidade fina, tanto na perceção visual-manual como na visual-pedal, onde a criança controla a sua ação através do que a sua visão. A apreensão de bolas está associada à motricidade fina visual-manual, no que respeita ao agarrar as bolas, e caso do pontapear, falamos da perceção visual-pedal. A perceção visual-manual é desenvolvida desde logo pelas crianças com a apreensão do lápis, dos pincéis, entre outros objetos, relacionadas com as outras áreas das Expressões. Este tipo de atividades desenvolve várias partes do corpo como os braços, as mãos, os dedos, e a própria visão.

O ato de lançar “ (...) implica na criança que atira um controle tónico e para a criança que recebe, o exercício de apreensão. Dependendo do tamanho da bola, a apreensão se faz com uma ou duas mãos.” (Le Boulch, 2001, p. 158).

Os jogos de bolas podem ser associados ao trabalho na Matemática, como ao pedir que as crianças ordenem as bolas por tamanhos, peso, ou que as organizem por tamanho crescente ou decrescente e até mesmo de volume. Estes são conceitos que poderão ser trabalhados em simultâneo, sendo importante trabalhar com diferentes bolas, a nível de tamanho, cores e texturas. Logo que a criança esteja familiarizada com a bola, deverão ser sugeridos diversos tipos de manipulação, desde “*jogar com uma*

mão; atirar a bola para outra criança com uma mão, tentando efetuar um trajeto contínuo e regular; rebolar a bola com uma mão.” (Le Boulch, 2001, p. 157).

Em suma, importa salientar que esta área da expressão “ (...) assume um «papel relevante» na prática interligada de «saberes» (...ser, ...sentir, ...estar, ...fazer, ...tornar-se, ...dizer, ...) com o intuito do desenvolvimento global destas crianças (...).” (Condessa, 2008).

3.4. A Expressão Musical: a Exploração de Instrumentos e as Atividades de Roda

A expressão musical é outra das áreas das expressões onde a criança não só adquire conhecimentos ao nível da educação musical, mas também ao nível do seu desenvolvimento motor. Em algumas das atividades desenvolvidas nesta área, a criança deverá ser capaz de coordenar o seu corpo com a música que está a ouvir, e para tal é necessário o desenvolvimento das motricidades a vários níveis. “ *O corpo é também colocado em acção, em movimentação efectuada em conformidade com os tempos da música, dando-se atenção à percepção, à compreensão e à sensibilidade*” (Sousa, 2003c, p.96).

Esta área de expressão proporciona às crianças momentos de grande alegria, para além de ser uma área muito rica para o desenvolvimento das crianças. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), esta área “ *assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, (...)* ” tendo em conta diversos aspetos que a criança aprende para caraterizar os sons (p. 63). Não é importante que a criança só aprenda a intensidade, a altura, o timbre e a duração, mas sim que a criança interiorize e tome consciência destes aspetos, para poder depois escutar, cantar, dançar, tocar e até mesmo criar. “*O objectivo da educação pela música é a criança, a sua educação, a sua formação como ser, como pessoa, o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade.*” (Sousa, 2003c, p. 18). Para iniciar, torna-se importante que a criança tome em atenção os sons que a rodeiam no dia-a-dia, desenvolvendo a escuta e podendo reproduzi-los e até mesmo, a identificá-los, trabalhando e desenvolvendo desta forma a educação musical. Do mesmo modo, a dança também torna-se um elemento

fundamental no desenvolvimento da expressão musical, pois segundo Howard Gardner (1983), “ *As crianças pequenas relacionam, de forma natural, a música e o movimento corporal, achando virtualmente impossível cantar sem acompanhar essa acção com actividade física* ” (cit. in. Hohmann & Weikart, 1997, p.657).

O movimento está assim associado à música, seja como forma de expressar ou como forma de comunicar com os outros, o seu conhecimento sobre determinada música.

Por exemplo, ainda no útero da mãe, a criança é capaz de ouvir sons onde mostram o seu agrado, ou conhecimento da mesma através de “ (...) *pontapés e outros movimentos* ” (Hohmann & Weikart, 1997, p.658). E logo “ *Após o nascimento, a criança produz movimentos de «reconhecimento» daquelas canções, movendo-se ou parando de se movimentar quando a mãe para a meio ou muda inesperadamente para outra, desconhecida da criança* ” (Sousa, 2003c, p. 58). O movimento e a música estão inteiramente relacionados através da dança, da expressão corporal, da manipulação de instrumentos. “ *De facto, a música é um importante aspecto da infância precoce, pelo facto das crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir e a fazer música, e a moverem-se ao seu som* ” (Hohmann & Weikart, 1997, p.658). Nas atividades ligadas à expressão musical devem ser dadas oportunidades para as crianças ouvirem música e poderem se mover ao ritmo da mesma, uma vez que a música, para além de área da formação, deve ser utilizada junto das crianças “ (...) *para expressar emoções e sentimentos, bem como para satisfazer as necessidades de criatividade* ” (Sousa, 2003 c, p. 19).

Para este ponto do trabalho e como desenvolvimento do tema deste Relatório, irei-me debruçar na exploração de instrumentos e nas atividades de roda. As atividades de roda são uma forma de expressão artística onde podemos ligar o movimento à música, de forma lúdica. Na prática, embora as crianças ao praticarem atividades de roda não terem a noção própria do seu cariz lúdico, aprendem a dominar o seu corpo, através do saber-fazendo, a ter uma maior noção do espaço e do tempo, e desenvolvem a sua relação com os outros. Estas são importantes de maneira que as crianças, ao participarem em atividades de roda, e quando lhes é dada uma determinada canção pedindo-lhes que a representem através do seu corpo, a criança está a desenvolver a sua imaginação, não deixando de ser importante a noção que tem do seu corpo para que o possa orientar no espaço onde se encontra. Estas promovem “ (...) *o pensamento criativo, o sentido rítmico, o ajustamento dramático, o sentido artístico e cultural e a expressão-impressão, (...)* ” (Batalha, 2009, p.131). As atividades de roda permitem, ao

cantar, desenvolver a sua comunicação, ao dançar as suas habilidades motoras e desenvolver os seus sentidos. Segundo a mesma autora, as atividades de roda “*favorecem o conhecimento dos diversos deslocamentos básicos, a compreensão das diferentes evoluções no espaço, as primeiras noções de ritmo e a tomada de consciência de uma comunidade*” (Ibidem, p. 131).

A criança desde cedo tem necessidade de se expressar, que muitas vezes acontece ao som da música, de tal forma que a escola não deve ser indiferente a isso, devendo desenvolver atividades de movimento corporal e musical adequadas às idades e às necessidades das mesmas, pois “*Todo o movimento, corporal e musical, proporciona à criança vivências diversificadas tanto mais ricas quanto mais adequado for o meio educativo*” (Sousa, 2003c, p.21). O bater palmas, bater com os pés criando diversos ritmos, bater com as mãos sobre a mesa, o galopar, o saltar, o caminhar, são tarefas que as crianças poderão desenvolver ao ritmo da música.

“*À música e ao ritmo segue-se a movimentação que traduz a sensibilidade expressiva que permite a liberdade de criação de movimentos*” (Sousa, 2003c, p.96). Quanto maior for o contato da criança com a música, maiores e mais espontâneos serão os seus movimentos e maior será a sua sincronização motora com o ritmo, ou seja, é colocada uma música e a criança tenderá espontaneamente a balancear a sua cabeça, o seu tronco, acabando por movimentar todo o corpo. É a partir dos cinco anos que as crianças desenvolvem as suas capacidades de coordenação, e ao mesmo tempo começa a ter sentido rítmico, pois segundo Gesell (1946), “*A maioria das crianças desta idade pode sincronizar movimentos dos pés e das mãos com o ritmo de uma música. Brinca, salta e dança ritmicamente ao som da música*” (cit. in. Sousa, 2003c, p. 64).

No que diz respeito à exploração de instrumentos musicais, estes também são fundamentais no trabalho da expressão musical. Como se trata de expressão musical, “*Os objetivos não são o saber «tocar bem e afinado» ou «ler uma pauta», mas a satisfação de necessidades (instintivas, emocionais, sentimentais) e o desenvolvimento de capacidades (percepção, atenção, memória, cognição, criação)*” (Sousa, 2003c, p. 20). Importa a criança explorar os diversos instrumentos, as suas características, os seus sons, explorando ao mesmo tempo as suas capacidades motoras em contato com diferentes instrumentos. Aos três anos de idade as crianças gostam de experimentar instrumentos musicais. Existe uma diversidade de instrumentos, mas à que ter em atenção que existem instrumentos mais apropriados a cada idade.

É essencial mostrar às crianças desde cedo a diversidade de instrumentos existentes, e se possível deixá-las explorá-los, não devendo ser instrumentos demasiadamente complexos, mas sim aqueles mais livres, de percussão ligeira, onde a criança por si poderá criar diversos ritmos. Ao tocar um instrumento a criança desenvolve movimentos ao nível do braço, controlando a mão e os dedos, e dependendo do instrumento, este movimento permitirá uma maior coordenação. Poderá ao mesmo tempo movimentar o seu corpo à medida que desenvolve certos ritmos. Esta não deixa de ser uma atividade ritmo-expressiva e criativa, na medida em que a criança tem total liberdade de criação.

À medida que cresce e que contacta com diferentes instrumentos, a criança terá que coordenar muito mais os seus movimentos, como por exemplo ao tocar um xilofone. Aqui terá que ter a sua motricidade fina desenvolvida, na medida em que necessita de uma coordenação visual-manual aperfeiçoada para tocar da melhor forma o instrumento. Para além do mais, o seu controlo motor será maior se tocar com as duas mãos em simultâneo.

Poderá ser a própria criança a criar os seus instrumentos, envolvendo a expressão plástica.

4. O Desenvolvimento da Motricidade e a Sua Importância na Aquisição de Competências Escolares - do Português à Matemática

O desenvolvimento da motricidade tem um papel importante na aquisição de competências escolares, no Português, ao nível da leitura e da escrita, e na Matemática, na manipulação de materiais. Neste ponto do trabalho pretenderei mostrar como a motricidade influencia no desenvolvimento cognitivo das crianças, e nas suas respetivas aprendizagens. São vários os autores que afirmam que o movimento é fundamental para as aprendizagens que a criança realiza, como Alves (2007) que nos diz que, “*o movimento permite à criança explorar o mundo exterior através de experiências concretas sobre as quais são construídas as noções básicas para o seu desenvolvimento intelectual*” (cit. In. Santos, Dorneles, Diaz & Ducios, 2010).

Aos dois anos de idade, a criança começa a praticar o ato da preensão do lápis, dando início aos movimentos que lhe serão fundamentais para o ato do grafismo.

Posteriormente, desenvolverá a coordenação motora fina, onde terá uma maior controle da mão e dos dedos, que a ajudarão em muito no ato da escrita e da leitura. O desenvolvimento motor da criança, quer na sua destreza e coordenação, são fundamentais para a aquisição de aprendizagens, pois como nos afirma a autora Alves (2007), “*para a criança conseguir um bom desempenho na aprendizagem da leitura e da escrita, ela também terá que constatar um bom desenvolvimento físico*” (cit. In. Santos, Dorneles, Diaz & Ducios, 2010).

Para iniciar com sucesso as aprendizagens ao nível da leitura e da escrita, a criança deverá já ter desenvolvido a orientação do seu corpo no espaço, pois é através desta orientação que ela iniciará o ato da escrita e da leitura, orientada da esquerda para a direita, influenciadas pela sua coordenação motora.

É importante referir que para a criança aprender a ler, de forma orientada, não necessita verbalizar a sua direita e a sua esquerda, mas é importante que tenha esta noção tendo por referência o seu corpo. Não deixa de existir uma grande influência dos movimento aquando da aprendizagem da leitura, pois a criança terá que apresentar uma coordenação motora fina enriquecida, ao nível visual-manual, onde orienta a visão com o movimento da mão, ou seja, na fase inicial da aprendizagem da leitura, ela tem tendência a seguir a linha que está a ler com o dedo, usando assim a sua motricidade fina, ao nível visual-manual, para a sua orientação na leitura.

A educação pré-escolar deve enaltecer atividades que levem a criança ao trabalho de pré-leitura, porque “*o trabalho psicomotor terá como objetivo proporcionar-lhe uma motricidade espontânea, coordenada e rítmica, que será o melhor aval para evitar problemas de disgrafia*” (Le Boulch, 1988, p.32).

A leitura é “*(...) feita graças a uma sucessão de movimentos oculares bruscos e ritmados, orientados obrigatoriamente da esquerda para a direita*” (Le Boulch, 1988, p.33).

Antes de mais, a escrita é uma forma de comunicação e um meio de expressão. Inicialmente a criança começa por reproduzir diversos traços, sem intenção de reproduzir nada, pelo simples prazer dos movimentos efetuados pelo braço. Estes movimentos permitir-lhe-ão aperfeiçoar a técnica de preensão e treinar os movimentos coordenado entre o olho e a mão. O grafismo evolui quando a criança, através das suas perceções, consegue reproduzir em símbolos, dando início assim à pré-escrita. Após alcançar esta etapa “*(...) a criança é capaz de representar, através de signos*

convencionais, figuras geométricas, letras, e de evoluir no domínio gráfico cujo coroamento é a escrita” (Le Boulch, 2001, p.90).

Para um desenvolvimento global da coordenação visual-manual, a educação pré-escolar deve criar situações onde sejam realizadas atividades que envolvam as destrezas de coordenação fina. Quanto mais for o treino da criança em relação ao ato gráfico, melhor será a regulação da criança nos movimentos visuais.

Tal como a leitura, a escrita também envolve a orientação que a criança desenvolve, pois esta necessita de ter noção que a escrita se dá da esquerda para a direita, mesmo sem coordenar da melhor forma a sua lateralidade. Neste sentido, Le Boulch (1988), refere *“As dificuldades motoras específicas, envolvidas pela aquisição da praxia complexa que é a escrita, exigem um trabalho especial da coordenação fina da mão e dos dedos, que só será dominada após vários anos” (p.60).*

No que concerne às aquisições ao nível da Matemática, o desenvolvimento motor influenciará em muito as aprendizagens e o bom desempenho da criança nesta área curricular. Uma das aquisições a realizar pela criança será a perceção das figuras geométricas, onde a criança distingue as diferentes formas geométricas, através da exploração e manipulação das mesmas. Em idade pré-escolar, a criança é capaz de reconhecer diferentes objetos através do tato, traduzindo a perceção tátil numa imagem visual. Através deste tipo de exercício, a criança *“Põe em evidência a importância do tato para distinguir a linha curva da linha reta, a presença de ângulos e, mais tarde, as dimensões” (Le Boulch, 2001, p. 123).*

Ao movimentar o corpo num espaço, e ao se relacionar com os objetos, a criança descobre alguns eixos de orientação do seu corpo em relação aos objetos, desenvolvendo a sua lateralidade, a noção de atrás e à frente, em cima e em baixo, o dentro e o fora, conceitos importantes trabalhados na área da Matemática, e que ajudarão a criança a orientar o seu corpo no espaço em relação aos outros e aos objetos. São atividades do quotidiano, através de jogos do lúdico, e das interações com o outro, que a criança desenvolve na educação pré-escolar noções que trabalhará futuramente.

Outra das situações, onde o desenvolvimento da motricidade será uma mais-valia para as aprendizagens das crianças, trata-se do trabalho desenvolvido com os Materiais Manipuláveis (MM). Para Reys (1971), os MM são definidos como sendo *“(…) «objectos» ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar” (cit. In. Matos & Serrazina, 1996, p. 193).*

“Os materiais manipuláveis apelam a vários sentidos e são caracterizados por um envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem activa” (Matos & Serrazina, 1996, p. 193). São materiais ligados ao trabalho na área da Matemática, mas a criança ao trabalhar com este tipo de materiais, ao desenvolver aprendizagens matemáticas, terá também que ter uma boa coordenação motora, pois terá que mexer, manipular, transformar, reajustar, organizar os diferentes tipos de materiais com o auxílio da sua motricidade fina, adquirindo as competências desejadas.

A coordenação motora será de extrema importância na aquisição de alguns conceitos matemáticos, como por exemplo no estudo da Geometria, em que a falta de capacidade de coordenação por parte da criança se irá traduzir em certas dificuldades em algumas aquisições. Desta forma, Matos e Serrazina (1996) afirmam que

Uma primeira capacidade espacial é a coordenação visual-motora, isto é, a capacidade de coordenar a visão com os movimentos do corpo. Muitas vezes, ao iniciarmos o estudo da Geometria, não nos preocupamos em saber se os alunos são capazes de coordenar a visão e os seus actos motores. E no entanto se o aluno ainda não tiver adquirido uma certa desenvoltura nesta capacidade é muito difícil aprender geometria. (p. 271).

Em suma, várias das aprendizagens ligadas ao Português e à Matemática dependem de uma boa evolução das destrezas motoras da criança, sobretudo ao nível da coordenação motora fina, que influenciará o desenvolvimento de aprendizagens necessárias ao crescimento da criança, e da sua inteligência. As noções que a criança adquire em relação a seu corpo em movimento ajudarão na definição de lateralidade, bem como de noções espaciais importantes na aquisição de competências na Matemática. Desde a educação pré-escolar que devem ser criadas situações que levem a criança a desenvolver a sua motricidade fina, para que a ajudem depois no ato da escrita, como o desenho e atividades de pré-escrita, desenvolvendo a sua coordenação visual-manual, bem como para a leitura. Estas situações criadas desde cedo servirão para o sucesso da criança no trabalho desenvolvido no 1.º ciclo do EB.

5. O Papel do Educador/ Professor no Potenciar do Desenvolvimento da Motricidade na Criança

Neste ponto do trabalho pretendo apresentar a importância do trabalho do educador e do professor para o desenvolvimento da motricidade na criança.

Para tal, irei-me reportar a dois modelos curriculares para melhor explorar este ponto do tema do presente Relatório de Estágio: o High/ Scope, no contexto da Educação Pré-escolar, e a Aprendizagem Construtivista, no contexto do 1.º ciclo do Ensino Básico (EB).

Antes de abordar os modelos curriculares anteriormente referidos, será importante fazer um breve apontamento sobre em que consiste os modelos curriculares. Estes fazem parte da ação dos docentes, pois os ajudam no processo de ensino - aprendizagem, e numa prática mais fundamentada, podendo transpor para a prática da melhor forma os conteúdos teóricos, ou seja, os modelos curriculares “ (...) são um poderoso instrumento de mediação de teoria e da prática” (Formosinho, 2007, p.11).

Assim sendo, “um modelo curricular corresponde a uma grande conquista da história da pedagogia, pois se constitui num instrumento de apropriação e desenvolvimento de uma gramática pedagógica posta ao serviço da aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos” (Ibidem, p. 10).

O educador/ professor apoia-se neles para reunir as estratégias mais apropriadas para atuarem perante o seu grupo de crianças/ turma, tendo sempre em conta os seus educandos, pois “o modelo curricular é um importante andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistem, aprendam e desenvolvam um “habitus” para aprender” (Ibidem, p. 34).

Em suma, “os modelos curriculares incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objectivos e dos métodos de ensino, da organização do espaço e do tempo escolares” (Ibidem, p.11).

5.1. Do Modelo High/ Scope à Aprendizagem Construtivista

Começarei por abordar o modelo curricular High/ Scope, tendo em conta que é um modelo da Educação Pré-Escolar, e de seguida o modelo da Aprendizagem Construtivista, associado ao 1.º ciclo do EB.

Segundo Weikart (1995) “ (...) o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção” (cit. in. Hohmann & Weikart, 1997, p.1). Este é um modelo que tem o foco na criança, sendo a sua aprendizagem baseada na ação da criança como o ser ativo da sua aprendizagem. O adulto tem o papel de “ (...) apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção” (Ibidem, p. 1).

O modelo curricular em estudo é desenvolvido sempre tendo em conta as crianças, uma vez que estas serão os agentes ativos do ensino-aprendizagem, onde partindo dos seus desejos e curiosidades, serão as próprias a explorar, a colocar as questões e a dar respostas às mesmas, porque “através da aprendizagem pela acção – viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Ibidem, p. 5).

Estando a criança tão envolvida na sua aprendizagem, ela irá adquirir, através de numerosas atividades, algumas experiências chamadas de *experiências-chave*, que como referem Homann & Weikart (1997), são “ (...) interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (p.5).

Neste modelo curricular, sendo o foco a criança na sua aprendizagem pela ação, não deixa de ser fundamental uma interação positiva entre o adulto e as crianças, pois será o adulto o elemento de segurança para guiar e orientar as suas ações, encorajando-as nas suas pesquisas. “ A aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objetos e da sua interacção com as pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Ibidem, p. 22).

Tendo em conta o papel do educador no potenciar do desenvolvimento da motricidade, este deve ter em conta, em primeiro lugar, os interesses das crianças, através das observações realizadas, para que organize o seu espaço de sala de atividades da melhor forma. O educador terá que ter em atenção o espaço, a sua divisão e

organização, bem como os materiais disponíveis. Para o bom desenvolvimento da criança na sua aprendizagem pela ação, bem como para o seu desenvolvimento motor, esta explora o meio movimentando o seu corpo, utilizando os seus sentidos para explorar e manipular os objetos que a rodeiam, que a ajudarão nas suas aprendizagens.

O educador deve dar espaço para que a criança possa explorar, desenvolvendo estratégias que partiram do interesse das crianças, não inculcando como a criança deve realizar as suas aprendizagens, mas sim “ (...) *encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças*” (Ibidem, p. 27). Para Hohmann & Weikart (1997), os adultos apoiam a aprendizagem ativa através:

- *da organização dos espaços ambientais;*
- *da organização de rotinas;*
- *do encorajamento de acções intencionais, de resolução de problemas e de reflexão verbal por parte das crianças;*
- *do planeamento de experiências;*
- *do estabelecimento de um clima interpessoal apoiante;*
- *da interpretação das acções da criança em termos das experiências- chave do Currículo High/ Scope (p. 28- 29).*

Tendo em conta o desenvolvimento da motricidade e as aprendizagens ativas das crianças, os adultos deverão dar às crianças espaço e tempo, de maneira a que as crianças desenvolvam atividades onde exercitem os seus músculos. Para além do espaço e do tempo, os materiais deverão ser diversos para que possam empurrar, levantar, atirar, modelar, etc, porque, “*aprender através da acção significa, para uma criança de idade pré-escolar, envolver o corpo todo*” (Ibidem, p. 38). A diversidade dos materiais deve ser grande para poder satisfazer as necessidades de todas as crianças, pois as escolhas das mesmas são diversificadas, e tratando de uma aprendizagem pela ação, o adulto não deve inculcar o tipo de atividades que a criança deve realizar. O dar tempo às crianças para explorar materiais ou para resolver uma determinada tarefa, mesmo sendo uma tarefa complicada, não deve ser interferida por parte do adulto, porque esta será uma forma de as crianças pensarem e resolverem tal situação, permitindo-lhes desenvolver mecanismos que poderão ser úteis no futuro para a resolução de problemas que aparecerão no dia-a-dia.

O espaço, o tempo e os materiais devem ser adequados para que a criança, nas suas iniciativas de aprendizagem, possa utilizar o movimento, trabalhando as diversas habilidades motoras. Segundo Gardner (1983), o movimento é “ (...) *a capacidade de*

uma pessoa controlar as actividades do seu corpo e segurar objetos com perícia” (cit. in. Ibidem, p.625).

O Educador deve disponibilizar momentos para que a criança se possa movimentar, seja sozinha, com os seus colegas ou até mesmo com o próprio Educador, podendo assim explorar as potencialidades do seu corpo e desenvolver a sua motricidade. Devem ser criadas estratégias para que a criança corra, salte, corte, pinte, desenhe, dance, invente jogos, entre outras tarefas. Através destas tarefas, o Educador levará a que as crianças “ (...) *aprendem sobre si próprias e sobre o mundo, mas também desenvolvem competências de coordenação motora, melhoram a sua forma física e ganham um sentimento de prazer e de auto - confiança nas suas capacidades*” (Ibidem, p. 626).

Os Educadores devem ter em conta que para as crianças desenvolverem as suas habilidades ao nível do movimento, elas sentem a necessidade de explorar as coisas sozinhas, experimentar “ (...) *vários tipos de movimento, ter tempo e espaço para brincadeiras físicas activas, interagir com os colegas e imitar as outras crianças e os adultos*” (Ibidem, p. 627). Nestas atividades de movimento, o adulto deve estimular a criança para que realize e experimente diversas posições, através de jogos, de atividades de faz-de-conta, de uma forma livre e ativa, ou ser o próprio Educador a realizar jogos onde as crianças possam explorar as diversas posições, pois através destes ficarão a conhecer melhor as possibilidades do seu corpo, desde ao enrolar-se como uma bola, equilibrar-se num só pé, a saltar de um lado para o outro, etc. Ao nível do modelo curricular High/ Scope, as intenções educativas devem partir sempre das crianças, mas no caso de estas não serem capazes de propor algo, o educador deve sugerir a atividade, cabendo às crianças o restante desenvolvimento da mesma.

No caso do desenvolvimento da motricidade, devem ser estimuladas atividades onde a criança desenvolva o movimento e que implique a manipulação de objetos, que podem passar pelo desenho, pintura, atirar bolas, pontapear, transportar objetos de um lado para outro, motivando assim habilidades ligadas à motricidade fina das crianças, tendo desta forma o educador um papel importante no potenciar do desenvolvimento da motricidade.

Nas experiências de aprendizagem de expressão livre, o educador deve reconhecer e dialogar com as crianças sobre as suas conquistas ao nível da motricidade, e até mesmo pedir para que a criança descreva os movimentos que realizou,

desenvolvendo a consciência da criança pelos seus movimentos e o diálogo entre adulto e criança.

Ainda segundo os mesmos autores, o educador deve encorajar “ (...) *as crianças a solucionar problemas relacionados com movimento nos tempos de pequenos grupos, grande grupo (...)* ” (Ibidem, p. 641), como por exemplo, apresentar diversos ritmos, associando o desenvolvimento motor com uma atividade de dança, por exemplo.

Caso sejam jogos, ou movimentos que a criança ainda não os domine, o educador deve sempre fazer uma exemplificação, para que as crianças o possam observar.

No que concerne ao Modelo de Aprendizagem Construtivista e tendo em conta o papel do professor no potenciar do desenvolvimento da motricidade no 1.º ciclo do EB, este modelo advém da teoria construtivista de Jean Piaget, onde segundo estudos realizados pelo mesmo, este refere que o conhecimento é construído através da interação que o sujeito mantém com o objeto, ou seja “*para Piaget, a criança se apodera de um conhecimento se “agir” sobre ele, pois aprender é modificar, descobrir, inventar*” (cit.in. Peranzoni & Camargo, 2011).

Segundo Fosnot (1996), “*o construtivismo é uma teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem, que se ocupa tanto daquilo que é o “conhecer” como do modo como se “se chega a conhecer”*” (p. 9). Os professores que fundamentam a sua prática neste modelo têm consciência que o significado das coisas não pode ser imposto através de simbolismo ou pela transmissão, pois “ (...) *uma perspectiva construtivista da aprendizagem sugere uma abordagem do ensino que oferece aos alunos a oportunidade de uma experiência concreta e contextualmente significativa, através da qual eles podem procurar padrões, levantar as suas próprias questões e construir os seus próprios modelos, conceitos e estratégias*” (Ibidem, pp. 9-10).

Anteriormente, só o professor tinha o papel de transmitir os saberes, mas com o aparecimento do construtivismo, este processo de ensino-aprendizagem passa a ser partilhado, onde o aluno tem uma grande função na construção das suas aprendizagens, sendo o professor o mediador das mesmas, ou seja, “*a proposta construtivista vem estabelecer uma nova relação entre quem aprende e quem ensina*” (Peranzoni & Camargo, 2011). Tendo em conta esta situação, “*a função do professor é propiciar situações para que a criança construa seu sistema de significação, o qual, uma vez organizado na mente, será estruturado no papel, oralmente ou através de outras formas de expressão, tais como a pintura, o desenho, a modelagem e a encenação, entre*

outros” (Ibidem). O professor deve estimular a criança para tais aprendizagens, e para que seja ela própria a construir o seu conhecimento, deve ainda organizar os espaços para que contribua, facilite e estimule, neste caso, o movimento da criança. Wilson (1992) refere que, “ (...) a qualidade do ensino resulta em proporcionar a cada aluno o currículo ideal. A prova de que este objetivo é alcançado deve ser buscada no trabalho efetuado pelas crianças e nas qualidades e atitudes mentais que manifestarem (...) O docente é reconhecido como o fator de maior influência na aprendizagem do aluno” (ci.in. Solé, 2001, p. 56).

Desta forma, serão desenvolvidas, para além das aprendizagens ao nível do cognitivo, as habilidades motoras, não esquecendo que “na proposta construtivista, as atividades devem sempre se originar das necessidades específicas da criança, do interesse do aluno em buscar soluções ao problema que se lhe propõe” (Ibidem). Para o sucesso do desenvolvimento das crianças devem ser incluídas no seu processo de ensino aprendizagem atividades lúdicas, podendo incluir os jogos e as brincadeiras que muitas das vezes são estratégias importantes na aquisição e desenvolvimento de conhecimentos. Os alunos devem ser conduzidos a realizar atividades que envolvam o desenvolvimento motor através das diversas expressões, desde danças, a recortes, a jogos dramáticos, jogos com bola; e das restantes áreas de conteúdo, trabalhando com jogos de memória, materiais manipuláveis, que possam melhorar competências adquiridas anteriormente ao nível das habilidades motoras, desde a motricidade geral, à motricidade fina.

Para além do espaço disponível, como referi anteriormente, neste caso, tanto na sala de aula, num espaço mais pequeno, como no restante espaço da escola, também o material disponibilizado contribuirá para o desenvolvimento do conhecimento das crianças através de conceções criadas anteriormente. Estes deverão ser o mais diversificado possível, colocados ao dispor dos alunos para que sempre que sentirem necessidade de os usar, estes estejam ao seu alcance.

Em todo o momento da sua aquisição de conhecimento o aluno poderá constituir certas conceções, que em alguns dos casos nem são as mais corretas, mas “nesta compreensão a postura do educador diante de soluções construídas pelos alunos necessita estar comprometida com a concepção de erro construtivo, isto é, considerar, valorizar o que é produzido pelo educando” (Ibidem). Esta situação em muitos casos não acontece, preferindo o professor corrigir os erros, sem antes perceber como e porquê aluno chegou a tal conclusão. “Além disso, na proposta construtivista o erro é

previsto e desejado, pois o aluno, a partir do erro, irá buscar caminhos e formas visando construir o seu conhecimento e somente assim ele irá aprender” (Ibidem). Carvalho (1993), também afirma que “o que interessa ao professor, numa resposta, não é estar “certa” ou “errada” e, sim, como o aluno chegou a “tal” resposta. O “erro” é parte importante da aprendizagem, já que expressa uma hipótese de elaboração de conhecimento, consistindo-se, portanto, em “erro construtivo” (cit.in. Peranzoni & Camargo, 2011).

Segundo Ferreira (1991) e tendo em conta o modelo construtivista, não nos podemos esquecer que

Os temas de interesse surgem da própria realidade do aluno, de suas necessidades, de seus problemas, de sua curiosidade sobre o que vê na comunidade, nos meios de comunicação, na família, etc. O professor deve saber conciliar ambas as intenções, a do professor que quer permitir ao aluno aprender e a do aluno que deseja aprender (cit.in. Peranzoni & Camargo, 2011).

De tal forma que *“no construtivismo, o todo do indivíduo é valorizado, sendo este um agente do seu próprio conhecimento” (Ibidem).*

6. A Coadjuvação dos Especialistas aos Monodocentes- Educador/ Professor do 1.ºCiclo do Ensino Básico

Como último ponto deste capítulo, farei um breve apontamento sobre a coadjuvação e a cooperação entre os docentes- especialista e titular de turma, nos dois diferentes níveis de ensino do estágio, e da forma como parcerias são importantes para um bom desenvolvimento das nossas crianças.

Nos dias que correm são cada vez mais os docentes que trabalham em equipa, permitindo uma maior relação entre professores de diferentes áreas; a chamada coadjuvação. Para Leite, *“coadjuvar significa cooperar e auxiliar cooperativamente e coadjuvação significa colaboração e auxílio solidário” (In. Ministério da Educação, 2000, p.50).*

Nas nossas escolas existe coadjuvação, tanto na educação Pré-Escolar, como no ensino do 1.º ciclo do EB, apenas na Expressão Motora (Educação Pré-escolar) e na Educação e Expressão Físico-Motora (1.º ciclo). Esta coadjuvação é feita entre o Educador/ Professor titular, e por um docente especialista, neste caso de Educação Física. Nestas situações, existe uma cooperação entre os dois docentes, pois para o professor especialista, ser-lhe-á mais fácil criar as atividades, tendo em atenção as condições necessárias para o bom funcionamento das aulas, tendo os docentes titulares neste aspeto significativa importância, pois ninguém conhecerá melhor o seu grupo/ turma do que eles próprios, seja ao nível dos seus gostos, preferências, as suas habilidades ou mesmo as dificuldades, no que toca ao planeamento de atividades físicas.

Ao falarmos em coadjuvação existem sempre aspetos onde se deve ter uma atenção redobrada, nomeadamente no que diz respeito “ *a criar condições para uma formação de qualidade*” (Leite, In. Ministério da Educação, 2000, p. 49). Inicialmente a sua implementação nas escolas não era aceite da melhor forma pelos nossos docentes, pois estavam habituados a uma prática mais restrita, sem a colaboração de outros colegas especializados em algumas áreas, ou seja, a monodocência predominava nas escolas, ficando os docentes fechados na sua sala, com os seus alunos, sem que ninguém interferisse nas suas práticas, levando a que um sentimento de inaptidão e insatisfação se instalasse nos professores titulares, pois entendiam que a coadjuvação era um atestado de incompetência passado, a educadores/professores por parte de entidades reguladoras das políticas educativas, nomeadamente a Secretaria Regional da Educação e/ou o Ministério da Educação.

Quanto à definição de monodocência, o autor Pargana (2000) segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, diz-nos que “ (...) *a monodocência como responsabilidade de um professor único para o desenvolvimento de um ensino globalizante*” (Ibidem, p. 71). O mesmo autor apresenta por seu turno uma das suas preocupações em relação à coadjuvação, onde nos diz que, sendo o professor coadjuvante um especialista numa determinada área, este tem “ (...) *saber técnico e científico, mas falta-lhes o saber pedagógico para trabalhar com os meninos da primária*” (Ibidem, p. 71).

Lentamente caminhou-se para uma maior abertura dos docentes e para o trabalho em equipa. Rangel (2000) admite “*que o professor seja generalista, seja polivalente, mas não o único a intervir junto dos alunos*” (Ibidem, p. 65). O apoio do professor especialista pode ser uma mais-valia para as escolas, no que diz respeito à prática de

Educação Física (E.F.), levando a uma boa cooperação quando o professor generalista participa na planificação das atividades, aumentando a qualidade das aprendizagens dos alunos. Com a coadjuvação é possível que o professor generalista evolua os seus conhecimentos na área que está a ser trabalhada com outro docente, pois a sua formação abrange um maior número de áreas, não tendo uma área de especialização. O professor titular poderá assumir o comando na elaboração de estratégias de ensino, quando disso houver necessidade.

No caso de um professor especialista não poder comparecer a uma aula, o educador/professor titular já possui uma maior à vontade e novas competências para a explanação dos conteúdos, uma vez que já foi desenvolvido anteriormente um trabalho coadjuvado com o professor especialista.

Com a coadjuvação e com a cooperação entre os docentes de diferentes áreas interessa acima de tudo, garantir “ (...) *que os alunos tenham um currículo alargado e de qualidade*” (Ibidem, p.66).

Para Pacheco (2000), a coadjuvação não é feita para substituir os profissionais da educação, mas sim como um meio de cooperação de docentes que lecionam às crianças na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do EB. Neste sentido, apresentaremos no capítulo seguinte alguma fundamentação acerca do perfil de desempenho e da formação desses profissionais, que habitualmente trabalham em regime de monodocência.

Capítulo II- O Nosso Estágio Pedagógico

1. O Perfil do Educador de Infância/ Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Atualidade
2. A Observação, a Planificação, a Reflexão e a Avaliação: Quatro Ferramentas Essenciais ao Educador/ Professor
3. O Nosso Estágio Pedagógico: Um Processo de Aprendizagem
4. O Desenvolvimento de Atividades da Área da Motricidade nas Práticas de Estágio
5. Conclusões Finais Sobre o Nosso Estágio

1. O Perfil do Educador de Infância/ Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Atualidade

Ao falar em educação, é imprescindível fazer referência aos agentes associados à prática do ensino, que se assumem como responsáveis pela educação das nossas crianças, ou seja, os Educadores de Infância e os Professores do 1.º ciclo do EB, que em conjunto com a família, contribuirão para o desenvolvimento educativo das nossas crianças.

Durante muito tempo, manteve-se a ideia de que o Educador/ Professor era apenas transmissor de saberes e de conhecimentos, sendo responsável apenas pelo desenvolvimento cognitivo das crianças e que não exercia outras funções ou responsabilidades perante os educandos e a comunidade educativa. Mas com a mudança da sociedade, estas concepções sobre o papel do Educador/ Professor foram alteradas. Nos dias que correm as responsabilidades aplicadas à função de Educador/ Professor são outras, não se cingindo apenas ao domínio cognitivo, mas também ao motor, psicológico, afetivo, etc. Será ele também o responsável por educar as crianças a diferentes níveis que os possibilitará na vida futura tornarem-se seres responsáveis, informados e conscientes.

Para se ser um bom profissional de educação não basta saber os conteúdos a lecionar, é também importante que a forma como os transmite seja facilitadora das aprendizagens das crianças. Segundo Alarcão & Tavares (2002), o que é necessário é ter o “ (...) desejo de querer ser um bom profissional da educação, um educador que envolva a pessoa toda” (p. 131).

Nas palavras dos autores acima citados

Ser professor não é apenas uma ciência; é também uma arte que pressupõe amor, dedicação, entusiasmo, alegria, vida. Ser professor é ajudar ao educando a crescer, a desenvolver-se, a sair de si mesmo de um modo global, harmónico e progressivo. Ser professor é comprometer-se inteiramente com a escola em que está inserido e com o sistema educativo de que ela faz parte, em ordem a transformá-la numa autêntica comunidade educativa. Ser professor é também educar-se, crescer, desenvolver-se com os seus próprios alunos, com a sua escola (2002, pp. 131-132).

Como acabámos de ver são inúmeras as razões que levam à formação de um bom profissional da educação.

Voltando novamente à questão do perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º ciclo do Ensino Básico, no Decreto-Lei n.º 240/ 2001 estão explanados os critérios que definem o perfil do Educador/ Professor de ensino básico. No documento são apresentadas duas grandes dimensões respeitantes ao perfil específico do Educador/ Professor, fazendo a primeira referência à conceção e desenvolvimento do currículo, e a segunda à integração do currículo.

No que diz respeito à primeira dimensão, exposta para o educador de infância, o documento menciona que *“na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”*. Quanto à aproximação feita ao professor do 1.º ciclo, o perfil delineado nesta dimensão mostra-nos que *“o professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”*.

No que concerne à segunda dimensão apresentada, é evidenciado que *“na educação pré-escolar, o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo”*. Por outro lado, *“o professor do 1.º ciclo do ensino básico promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presente nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo”*.

É com base neste perfil específico destes agentes da educação, que tanto o educador como o professor serão determinantes no que diz respeito ao desenvolvimento e às aprendizagens das nossas crianças. Ao referir que o educador/ professor são determinantes para as aprendizagens das crianças, falamos de um professor eficaz. Segundo Guskey & Passaro (1994), a eficácia do professor é definida como sendo *“ a crença/ convicção do professor de que pode influenciar a maneira como os alunos aprendem, mesmo em relação àqueles que são «difíceis» ou desmotivados”* (cit. in. Morais & Medeiros, 2007, p.41). Esta forma de os professores encararem a sua prática tem os feito ultrapassar muitas dificuldades apresentadas no decorrer das suas práticas. Assim, *“ (...) torna-se possível inferir que os professores com um sentido elevado de auto-eficácia são, naturalmente, abertos a novas ideias e mais permeáveis a*

experienciar novos métodos, como forma de encontrar abordagens mais eficazes para a aprendizagem dos estudantes” (Ibidem, p. 41).

É importante salientar que a formação inicial de professores em muito contribui para a formação de profissionais da educação com as competências e com o perfil apresentado. Segundo García (1999), a formação inicial de professores consiste na *“formação e treino de professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar” (p.77).*

Na formação de professores há que contemplar a formação académica com a formação pedagógica propriamente dita, onde nos é transmitido como ensinar, de como educar as gerações futuras. A formação de professores é considerada por Medina e Domínguez (1989) como sendo *“ a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos (...) ” (cit. in. García, 1999, p.22).* A formação de professores procura ainda desenvolver nos futuros profissionais formas próprias de ensinar, não querendo uma formação de professores estereotipada, onde fazem todas a mesma coisa, seguindo sempre as mesmas ideias. Importa sim inovar, mostrar a sua capacidade de criar nas crianças aprendizagens significativas.

Para além do mais,

A produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho longo, realizado no interior e no exterior da profissão, que obriga a intensas interações e partilhas. O novo profissionalismo docente tem de basear-se em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação com os restantes actores educativos, e na prestação de serviços de qualidade (Nóvoa, 1991, p.27).

Seguindo a linha de pensamento do autor acima citado, na atualidade, uma das competências requeridas aos professores para realizar qualquer tarefa que lhe seja imposta são as competências éticas, *“uma vez que se destinam a enformar a acção docente naqueles aspectos que ultrapassam o domínio da legislação e entram no da consciência moral” (Seiça, 2003, p.21).* A escola e as próprias salas de aula são conhecidas como espaços de intervenção ética, ou seja, espaços onde acontece uma troca de vivências e a interiorização de valores e normas para a existência em sociedade. O professor deve ter em atenção a criação e assegurar também um bom ambiente de trabalho, seguro, onde exista respeito, segurança, justiça, afeto, de forma a promover o bem-estar dos alunos. Para além da ética profissional, há que respeitar a deontologia. Estamos perante duas competências importantes na ação educativa dos docentes. Não

importa que os profissionais de educação sejam apenas respeitados pela sociedade, *“mas como cidadãos-profissionais interventivos, sensíveis e empenhados no bem comum dos alunos (...)”* (Sanches, 2004, In. Seíça, 2003, p.15).

Segundo Nóvoa (1992) ser professor obriga-nos *“ a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”* (cit. in. Nóvoa et. Al., s/d. p.10).

2. A Observação, a Planificação, a Reflexão e a Avaliação: Quatro Ferramentas Essenciais ao Educador/ Professor

Na prática dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do EB, existem quatro ferramentas imprescindíveis para um bom trabalho junto das crianças. Para além das orientações curriculares, dos programas e de todos os documentos orientadores para desenvolvimento das suas práticas pedagógicas, existem procedimentos que são essenciais a essas mesmas práticas. Exemplo disto é a observação, a planificação, a reflexão e por fim, a avaliação que são utensílios essenciais à docência, de forma a desenvolver estratégias que originem aprendizagem mais significativas para o seu grupo de crianças/ turma.

Antes de se realizar qualquer plano, é necessário recolher primeiramente toda a informação relevante a cerca das crianças, dados que serão preciosos para a concretização desses mesmos planos. Esta situação só será possível através da primeira ferramenta de um educador/ professor - a observação. As informações necessárias serão recolhidas através da interação com as crianças, aproveitando o Educador/ Professor para observar o que a criança faz, como reage a determinada situação, fazendo depois registos sobre a mesma. Para possibilitar o trabalho do adulto deverão ser feitos registos das observações, para que posteriormente possam relembrar, relatar e até mesmo acrescentar novas observações, com o objetivo de compreender o desenvolvimento da criança e a sua evolução. *“ As informações obtidas através da observação adequadamente recolhida, sumarizada e interpretada podem fornecer evidências sobre os progressos das crianças, ser utilizadas para planear as actividades curriculares e conceber estratégias e acções para melhorar áreas específicas do desenvolvimento”* (Parente, In.Oliveira-Formosinho,2002, p.169).

Segundo John Dewey (1993), a observação “ *é a exploração, a inquisição com o objetivo da descoberta de qualquer coisa previamente escondida e desconhecida*” (cit. in. Hohmann & Weikart, 1997, p. 141). É através das interações e das observações que o Educador/ Professor conhece melhor as crianças, as suas fragilidades, dificuldades, gostos, interesses e que conhecimentos é que têm. Ainda Formosinho (1996) refere que “*através da observação sabe-se muito sobre cada criança: o que faz sozinha, o que faz apoiada, o que lhe desperta interesse e sustém a sua atenção, o que ambiciona fazer, aquilo de que gosta e aquilo de que não gosta. Em resumo, o que pensa, o que sente, o que espera, o que sabe e o que pode vir a saber*” (p. 61).

A partir das observações o educador/ professor é capaz de saber mais sobre cada criança, como por exemplo, os materiais com que mais gosta de trabalhar, as atividades que prefere realizar, as crianças com quem interage mais e menos, as áreas em tem mais dificuldades, a forma como resolve determinado problema, entre outros, ou seja, compreender melhor as rotinas e as preferências de cada um dos seus alunos. Com um melhor conhecimento sobre cada criança, o agente de educação é capaz de saber como cada uma irá reagir a dada situação, o que o qualifica sobre o “ *(...) no planeamento das experiências destinadas às crianças e na interação com elas em cada momento*” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 141).

Assim sendo, a observação é a base para a planificação, agrupando as melhores estratégias de ensino- aprendizagem, tendo em conta os gostos e as fragilidades das crianças. Esta é o ponto de partida para a planificação e para que o educador/ professor possa tomar as decisões fundamentais para a sua atividade educativa.

Segundo a perspetiva de outros autores, a observação poderá ser considerada uma componente da avaliação, pois segundo Tavares e Alarcão (2002), não se poderá fazer “ *(...) um juízo de valor sobre o que não se observou*” (p.187). Ainda na opinião dos mesmos autores, “ *trata-se de um elemento básico para uma boa avaliação e, ao mesmo tempo, um passo indispensável para um diagnóstico bem fundamentado*” (p. 188).

A segunda ferramenta da prática do educador/ professor é a planificação. Segundo Hohmann e Weikart (1997), “ *planear é um processo intelectual no qual os objetivos internos dão forma a acções antecipadas*” (p. 249). Na perspetiva de outros autores, a planificação é entendida como sendo uma “ *(...) actividade que consiste em definir e sequenciar os objetivos do nosso ensino e da aprendizagem dos nossos alunos, determinar processos para avaliar se eles foram conseguidos, prever algumas*

estratégias de ensino/ aprendizagem e selecionar materiais auxiliares” (Tavares & Alarcão, 2002, p.158).

No ato de planificação é necessário ter em conta todas as observações realizadas anteriormente às crianças, de forma a proporcionar um ambiente estimulante de desenvolvimento, promovendo atividades significativas, bem como diversificadas. É importante pensar em estratégias que envolvam as crianças, e que também as encoraje a participar nas mesmas, pois é importante “ (...) *planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só (...)* ” (Ministério da Educação, 1997, p.26).

Ao planificar, o educador/ professor necessita de tomar decisões: o tempo que irá disponibilizar, as estratégias que irá utilizar, que materiais irá recorrer, entre outros. Dando ênfase a esta ideia, Arends (1999) menciona que “*a planificação e a tomada de decisões são vitais para o ensino e interação com todas as funções executivas do professor*” (p. 44).

Na planificação, o agente de educação expõe os temas e os conteúdos a abordar, tendo em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, no caso do educador, e dos Programas Curriculares no caso do professor do 1.º ciclo do EB. As informações contidas nestes documentos serão transformadas e adaptadas, “ (...) *pele processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase*” (Clark e Lampert, 1986, cit. in. Arends, 1999, p. 44). É necessário ter a noção de “o que ensinar” e do “tempo” que será disponibilizado para cada tema.

“*Outras funções da planificação do professor incluem a decisão tempo de instrução atribuída a alunos individualmente ou em grupos, a contribuição dos grupos, a organização de horários diários, semanais e trimestrais (...)* ” (Ibidem, p.44). Desta forma, a planificação é um instrumento que ajudará o Educador/ Professor a desenvolver a sua prática de uma forma mais segura e a gerir melhor a sua sala.

Tendo em conta todas as situações apresentadas anteriormente é importante referir que a planificação não deve ser um documento para seguir à risca, ou seja, não se trata de um instrumento fechado sem hipóteses de alteração, pois poderá ser necessário efetuar alterações aquando da realização da prática, tendo em conta as situações vividas no momento. Trata-se pois, de um instrumento aberto possível de ser reformulado. Estas poderão implicar alterar o tipo de estratégia, modificar e recorrer a outros materiais,

poderá haver necessidade por parte das crianças em prolongar a tarefa ou atividade, o que implicará o aumento de tempo não previsto numa dada atividade, recorrer a outras atividades não planejadas, etc. É importante que o Educador / Professor tenha a capacidade de alterar a planificação, com o objetivo de melhorar as estratégias de aprendizagem para que o desenvolvimento da criança seja o mais coerente possível. Nesta ordem de ideias, Zabalza (1994) diz-nos que uma planificação rígida sem possibilidades para o imprevisto, é pouco útil pois, mais cedo ou mais tarde “ (...) a própria dinâmica imprevisível do grupo turma acabará por impor-se” (p. 55).

Segundo Zahorik (1970), os “ (...) professores que planificam prévia e minuciosamente são menos sensíveis às ideias e contributos dos alunos, poucas vezes as utilizando durante o desenvolvimento da aula” (cit. in. Zabalza, 1994, p. 55).

Em suma, a planificação é um meio de organização do trabalho dos Educadores/ Professores onde decidem o que ensinar e como ensinar, de forma a desenvolver as aprendizagens das crianças, devendo ser flexível e aberta.

A terceira ferramenta elementar para a prática do educador/ professor é a reflexão. A reflexão é um “ (...) instrumento de mediação da ação, na qual se usa o conhecimento para orientar a prática (...) ” (Nóvoa, In Zeichner, 1993, p.32). Esta poderá surgir durante a prática, ou após a prática, onde o adulto deve ser capaz de pensar para si próprio se as aprendizagens pretendidas foram adquiridas pelas crianças. Desta forma teremos para a primeira situação - a *reflexão na ação*, e na segunda a chamada *reflexão sobre a ação*. Se a criança não conseguiu realizar determinada tarefa ou não adquiriu as aprendizagens necessárias, o Educador ou Professor deverá tentar perceber se serão dificuldades de aprendizagem da criança, ou as estratégias utilizadas por este não foram as mais adequadas à criança. O responsável não se pode assegurar que as suas estratégias são sempre as mais corretas, pois se assim for, não existe uma reflexão completa. Nestas situações o Educador/ Professor deve prestar atenção à criança que demonstrou tais dificuldades e ir em busca de respostas de forma a saber porque tal situação se desenrolou, para compreender e desenhar uma nova abordagem.

No que diz respeito à reflexão na ação, o “ (...) professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar” (Schön, 1990, p.82).

Segundo o mesmo autor, na reflexão na ação pode-se considerar quatro momentos distintos: o primeiro é o de surpresa por parte do professor, que “ (...) permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz”; no segundo momento este reflete

sobre o que aconteceu, onde “ (...) pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido”; o terceiro momento consiste em reformular “ (...) o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímia no cumprimento das instruções.”; e o quarto e último momento é quando o Educador/ Professor cria uma nova situação, efetuando experiências, “ (...) por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno” (Ibidem, p. 83).

O outro tipo de reflexão mencionada anteriormente permite que o agente de educação faça um juízo de consciência. Após a prática, ele terá de pensar no que aconteceu, no que foi observado, como correu a sua prática, que alterações poderá fazer em futuras intervenções, entre outros cenários.

Perante estas situações, podemos falar no *professor reflexivo*, uma vez que reflete sobre as suas experiências de ensino, sendo “ (...) capazes de atribuir o seu sucesso ou falhanço a factores externos a eles próprios, ou podem, igualmente, avaliar os factores pessoais que envolveram nas tarefas de ensinar (...) ” (Morais & Medeiros, 2007, p.47).

Segundo Nóvoa “ os professores que são práticos reflexivos desempenham importantes funções (...) na produção de conhecimento sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria experiência” (In Zeichner, 1993, p.9).

Em suma, Dewey diz-nos que é “ (...) uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de se ser professor” (cit. in. Zeichner, 1993, p.18).

A nossa quarta e última ferramenta é a avaliação. Segundo Serpa (2010), as várias investigações feitas a cerca da avaliação têm mostrado que existe uma “ (...) necessidade de colocar a avaliação da aprendizagem ao serviço da clarificação do acto pedagógico e dos processos de pensamento de quem aprende, sobretudo ao nível das estratégias cognitivas, metacognitivas e motivacionais” (p. 15).

Já para Tavares & Alarcão (2002), a avaliação é definida como sendo um “ (...) processo sistemático para determinar até que ponto os objetivos foram atingidos (...) ” (p. 175).

A avaliação é utilizada pelo Educador/ Professor com o objetivo de recolher informações necessárias, de forma a tomar as melhores decisões para os seus alunos, pois “ (...) as decisões que os professores tomam são importantes para a vida do aluno” (Arends, 1999, p. 228). A avaliação será possível se o professor reunir um leque

de informações a cerca dos alunos. Existem diversas formas de avaliar as nossas crianças; na educação pré-escolar a mais utilizada é através da observação e da interação do educador com a criança, que o permite recolher informações delas e compreender o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens. No que diz respeito ao 1.º ciclo do EB, o professor poderá recorrer à avaliação formativa e à avaliação sumativa. Existem outros tipos de avaliação, mas as mais utilizadas são as referidas anteriormente. Segundo Serpa (2010), a distinção entre estes dois tipos de avaliação são os objetivos proposto pelo professor, sendo que “ (...) a formativa procura a verificação do domínio, ou não, de todos os assuntos leccionados, a sumativa pretende determinar até que ponto são dominados os objectivos mais amplos do programa” (p. 33). Na opinião de Tavares & Alarcão (2002), a avaliação formativa “ (...) acompanha e orienta o processo de ensino/aprendizagem, a avaliação sumativa é aquela que se realiza no final da unidade, do período, do ano, do curso, para nos certificarmos acerca do domínio dos objectivos finais” (p. 175).

A avaliação formativa ajudará ao professor no que diz respeito à planificação, pois esta poderá ser feita antes do momento de ensino-aprendizagem, o que facilita na tomada de decisões e na satisfação das necessidades das crianças, ou até mesmo durante o momento de ensino-aprendizagem. Esta também pretende “ (...) informar os professores acerca dos conhecimentos e das competências anteriores dos alunos para ajudar na planificação” (Arends, 1999, p. 229). As informações recolhidas através da avaliação formativa não deverão servir para julgar as crianças, mas sim pelo contrário, para ajudar a criar as melhores estratégias de forma, a que os alunos adquiram os conhecimentos e tenham sucesso nas suas aprendizagens.

Relativamente à avaliação sumativa, esta ao contrário da formativa, é uma forma de julgar onde são atribuídos valores às suas aprendizagens, as chamadas classificações, ou seja, “o objetivo deste tipo de avaliação é o de sumariar o desempenho de um determinado aluno, grupo de alunos (...), num conjunto de metas ou objetivos de aprendizagem” (Ibidem, p. 229). Ainda Arends (1999) menciona que “ a informação obtida através das avaliações sumativas é a que os professores utilizam para determinar as classificações e as informações enviadas aos alunos e seus pais” (p. 229).

Esta ferramenta (a avaliação) não deve ser usada como uma forma de manter a concentração dos alunos nem como um instrumento de poder, pois poderá “ (...)

provocar efeitos muito negativos na personalidade e desenvolvimento intelectual das crianças, etc” (Zabalza, 1994, p.219).

Em suma, os quatro utensílios essenciais à prática pedagógica e atrás abordados são indispensáveis à prática do Educador/ Professor, que os deverão contemplar em todas as suas práticas, pois com eles poderão estruturar da melhor forma as estratégias de ensino-aprendizagem, desenvolvendo nas crianças conhecimentos e aprendizagens. Estes recursos instrumentais acabam por estar todos relacionados e interligados em círculo fechado. De facto, um pode ser sempre a consequência de outro, ou seja, por exemplo, para o Educador/ Professor elaborar uma planificação, terá que ter realizado anteriormente a observação do seu grupo de crianças/ turma, efetuando uma avaliação diagnóstico.

3. O Nosso Estágio Pedagógico: Um Processo de Aprendizagem

Este ponto do capítulo II tem como objetivo primordial dar a conhecer o funcionamento dos estágios pedagógicos realizados na Universidade dos Açores, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este mestrado contempla dois momentos de estágio. Os estágios pedagógicos foram desenvolvidos - o primeiro no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada I (PES I), e o segundo no âmbito de Prática Educativa Supervisionada II (PES II), em contextos escolares diferentes, na PES I em Educação Pré-Escolar e na PES II no 1.º Ciclo do EB.

O processo de estágio tem início com a realização de algumas reuniões com os orientadores da Universidade de forma organizar os núcleos de estágio e o sorteio das escolas. Concluída esta etapa, foram conhecidos os educadores/ professores cooperantes, bem como as idades do grupo de crianças/ turma, e ainda o orientador da Universidade que nos acompanhou ao longo do estágio. Relativamente ao número de elementos que compõem o núcleo de estágio, na Educação Pré-Escolar este era composto por três elementos (A, B e C), embora o meu núcleo de estágio fosse composto apenas por dois (A e B). No 1.º Ciclo do EB o funcionamento alterou-se um

pouco, sendo todos os núcleos compostos por dois elementos. Os elementos de cada núcleo de estágio realizavam a sua intervenção de forma alternada.

No seguimento foi-nos proposto a elaboração de um documento, o Projeto Formativo Individual (PFI). (ver Anexo II) Este documento tornou-se importante na medida em que continha diversas informações a cerca das crianças, da escola, reflexões de alguns dados recolhidos, bem como as metodologias mais adequadas ao grupo de crianças/ turma e as macro estratégias de atuação e a avaliação. Este documento foi importante uma vez que comportava as nossas intenções para desenvolver da melhor forma a nossa ação durante o tempo de estágio. Para a elaboração do mesmo, foi necessário ter em conta as observações previamente realizadas no contexto da escola e grupo/turma; documentos como o Plano Anual de Atividades (PAA), o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Projeto Curricular de Escola (PCE), o Projeto Curricular de Grupo (PCG) no caso da Educação Pré-Escolar, e o Projeto Curricular de Turma (PCT), no caso do 1.º Ciclo do EB. Todos os documentos referidos foram importantes pois forneceram-nos muitas informações: os primeiros a respeito do funcionamento da instituição e das suas atividades programadas, e os segundos forneceram-nos informações importantes sobre as características e particularidades das crianças.

Embora os dois estágios tenham decorrido em contextos escolares diferentes, em ambos foram necessários cinco fases fundamentais: a observação, a planificação, a intervenção, a avaliação e a reflexão.

A observação decorreu durante as duas primeiras semanas do primeiro estágio, enquanto a observação do segundo estágio foi realizada em cinco dias. Esta serviu para recolher o maior número possível de informações sobre as crianças, como também conhece-las e interagir com as mesmas, saber quais as suas rotinas, a organização das atividades, as dinâmicas utilizadas pela orientadora cooperante, bem como, das problemáticas do grupo/ turma, e ainda a organização das salas. Ao longo do processo de observação foram preenchidas algumas grelhas como forma de registo. Todas as observações realizadas ajudaram, como referi anteriormente, na elaboração do PFI e na implementação de estratégias de aprendizagem, tendo sempre em conta todos os dados recolhidos das observações.

De seguida procedeu-se à planificação, tendo esta sido elaborada de acordo com as informações recolhidas nas observações. É importante referir que o apoio dos orientadores nesta etapa foi fundamental, pois as ideias eram discutidas com os orientadores cooperantes, que nos davam indicações, algumas sugestões ou até mesmo

ideias para uma melhor elaboração das estratégias de aprendizagem adequadas ao grupo de crianças/ turma. O mesmo acontecia com os orientadores da Universidade, onde semanalmente nos reuníamos na Universidade para a ajuda e cooperação na elaboração das planificações, existindo uma troca de ideias quer entre os orientadores, quer entre os restantes colegas, de forma a melhorar a prática. O apoio de ambos os orientadores, das escolas e da universidade, foi fundamental no desenrolar de todo o estágio, bem como a partilha de ideias dos colegas.

Como já foi referido, as planificações são documentos orientadores, mas que nem sempre são possíveis de seguir, ou seja, não são um tipo de documento fechado, mas aberto e flexível. Em certas ocasiões foi necessário alterar estratégias e abdicar de outras, sempre a pensar nas aprendizagens das crianças.

Seguidamente à planificação decorria a intervenção, onde eram postas em prática as estratégias delineadas anteriormente nos planos.

Após cada intervenção foram realizadas as avaliações das crianças através de grelhas de registo e de avaliação elaboradas previamente, tendo em conta os descritores de desempenho estipulados nas planificações, de forma a poder avaliar cada criança de um modo rigoroso. Para além das avaliações, eram também realizadas as reflexões após cada intervenção, tanto com os orientadores cooperantes como com os orientadores da Universidade. Nestas era feito o balanço da intervenção, que passava pela apreciação dos aspetos positivos, e do aconselhamento relativo aos aspetos a melhorar, onde todos os elementos eram ouvidos, desde o formando, ao orientador, bem como à colega de núcleo de estágio.

3.1. O Estágio em Contexto Pré-Escolar

Seguidamente neste ponto apresentarei as caracterizações referentes à prática de estágio na educação pré-escolar, nomeadamente a caracterização do meio, a caracterização da instituição de estágio, da sala de atividades e por fim, do grupo de crianças. Importa salientar que na caracterização do grupo de crianças não serão colocados os nomes, mas as mesmas serão nomeadas por letras para que a identidade do grupo de crianças seja protegida.

Todas as caracterizações que serão apresentadas de seguida foram importantes ao longo do processo de estágio.

3.1.1 Caracterização do Meio

A Escola Básica do Primeiro Ciclo e Jardim de Infância Professor Dr. Alexandre Linhares Furtado situa-se na freguesia da Fajã de Baixo, no Concelho de Ponta Delgada, na ilha de S. Miguel. Esta localiza-se na periferia de Ponta Delgada, limitada a norte pela freguesia da Fajã de Cima, a sul e este pela freguesia de São Roque e a oeste pela freguesia de São Pedro.

Na freguesia da Fajã de Baixo, podemos encontrar algumas instituições, tais como: a Junta de Freguesia, a Casa de Saúde de S. Miguel, o Centro Cultural e Social da Casa do Povo, o Rancho Folclórico, o Agrupamento 739 do Corpo Nacional de Escutas, a Igreja, o Centro Social e Paroquial, onde funciona um Jardim de Infância.

É uma freguesia que beneficia da proximidade ao centro de Ponta Delgada, sendo fácil para os habitantes desta localidade usufruírem de inúmeros serviços, como por exemplo, os da corporação de bombeiros de Ponta Delgada e do Hospital Divino Espírito Santo.

A população desta freguesia é composta essencialmente por pessoas da classe média-baixa, sendo que a maioria da população ativa trabalha no sector terciário.

A Fajã de Baixo foi também local de nascimento de várias figuras emblemáticas na cultura (poetas, políticos, autores teatrais, etc.) de entre os quais saliento a Natália Correia, uma escritora e poetisa, e o Alexandre Linhares Furtado, Cirurgião, que em sua homenagem lhe foi dado o nome à escola onde realizei o meu estágio.

3.1.2 Caracterização da Escola

A Escola EB1/ JI Professor Doutor Alexandre Linhares Furtado situa-se na freguesia da Fajã de Baixo, na periferia de Ponta Delgada, fazendo parte da unidade

orgânica da Escola Básica e Integrada Canto da Maia. É uma escola com ótimas instalações, uma vez que, sofreu obras de ampliação e requalificação recentemente.

Na escola existem quatro salas do pré-escolar, devidamente equipadas e adaptadas aos grupos de crianças. As casas de banho estão devidamente adaptadas ao tamanho e idades das crianças do pré-escolar.

Existem espaços destinados ao recreio, sendo estes espaços interiores e exteriores. No que diz respeito à educação pré-escolar existe um espaço de pequenas dimensões, na entrada da escola, que é utilizado para recreio quando o tempo não se encontra nas melhores condições.

Os espaços exteriores são amplos, com áreas em cimento, espaços verdes, um campo de futebol e um pequeno parque infantil. Estes espaços são de extrema importância para o desenvolvimento motor das crianças, pois tem liberdade nos seus movimentos por estarem em espaços amplos. A exploração que a criança faz deste espaço é importante para o seu desenvolvimento, pois contacta com lugares que a estimulam a diferentes tipos de movimento. O contato com estes espaços amplos é propício à atividade física, onde a criança, principalmente em hora de recreio, brinca com outras crianças, dando asas à sua criatividade e imaginação.

O parque infantil é utilizado rotativamente para as crianças poderem brincar nos equipamentos, de modo a que todas as crianças da escola tenham igual possibilidade de usufruir este espaço lúdico. Relativamente ao grupo de crianças que integravam o meu estágio, estas brincavam no parque infantil às sextas-feiras. Os parques infantis são ótimos para desenvolver alguns ações de deslocamento, como o escorregar, o subir, trepar, descer, andar mantendo o equilíbrio, que ajudarão a criança em habilidades de flexibilidade, equilíbrio e força.

É importante referir os espaços exteriores, pois estes são espaços, tal como os espaços interiores, que *“possibilita a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de atividades informais”* (Ministério da Educação, 1997, p. 39).

A escola possui ainda um pavilhão, destinado às sessões de expressão motora, que por vezes também serve de recreio coberto. O pavilhão foi fundamental no desenvolvimento de atividades ligadas ao desenvolvimento da motricidade. Para além do espaço amplo dispõe de diversos materiais apropriados para o desenvolvimento da motricidade geral e fina.

Para além das quatro salas do pré-escolar ainda existe uma sala de recursos, uma sala de professores, uma sala de reuniões, uma sala de núcleo (NEE), uma sala de apoio, um gabinete da coordenadora, uma reprografia, uma sala de primeiros socorros e um refeitório com cozinha.

Em relação ao corpo docente da instituição, no que respeita à educação pré-escolar, a escola, em 2012/2013, dispunha de uma equipa com seis educadoras, incluindo uma educadora de NEE e uma educadora apoio educativo, e ainda de um docente de Educação Física.

3.1.3 Caracterização da Sala de Atividades

Ao longo das observações que realizei, no que diz respeito à sala de atividades, pude constatar que se tratava de uma sala ampla, com ótimas condições, confortável, arejada e com uma boa luminosidade natural, uma vez que possui amplas janelas.

A sala de atividades encontrava-se dividida por áreas, num total de seis áreas, sendo estas: a área da casinha, a área da garagem e dos legos, a área do computador, a área da biblioteca e dos jogos de mesa, a área do tapete e a área de trabalho.

A área da casinha possuía um fogão, uma mesa com cadeiras, um louceiro, uma cama, um guarda-roupa e uma cómoda com tamanhos apropriados às crianças. Ainda existiam algumas bonecas, carrinhos de bebé, peças de vestuário, utensílios de cozinha e algumas peças de comida em plástico. Na maioria, quem brincava nesta área era as meninas, onde podíamos observar muitas vezes os jogos de “faz de conta”. No jogo de faz de conta umas representavam as mães e outras as filhas, bem como algumas profissões que lhes eram mais familiares. Esta área torna-se importante no desenvolvimento de diversas habilidades motoras, porque através os jogos de “faz de conta”, a criança tenta reproduzir certos comportamentos observados em outros indivíduos, desenvolvendo assim habilidades motoras. Ao brincar que está a colocar a mesa ou a dar de comer a um bebé, o vestir e despir as bonecas, a criança trabalha a motricidade fina visual-manual, como também ao passear o bebé no carrinho e percorrer a sala contornando obstáculos, estamos perante movimentos ligados à motricidade

geral. Não deixa de ser uma área onde a criança coloca toda a sua imaginação, e onde por vezes as crianças se tornam mais desinibidas

De seguida encontramos a área da garagem e dos legos, na área estão algumas estantes para arrumação, um móvel que representava uma estrada e um tapete com a representação de uma cidade. Na sua maioria nesta área brincavam os meninos, esta ainda possui carrinhos com diversos tamanhos e legos. A referida área apela ao trabalho da coordenação motora fina visual-manual principalmente no trabalho das crianças com os legos, pois através destes as crianças desenvolvem ações de encaixar e desencaixar, formando diversas construções.

Uma terceira área é a do computador, este era utilizado sobretudo para a visualização de vídeos, ouvir músicas ou fazer alguma pesquisa com o auxílio da educadora.

A área da biblioteca e dos jogos de mesa era outra das áreas que podíamos encontrar nesta sala de atividades. Encontrávamos nela duas estantes, uma para os livros e outra com os jogos de mesa, e uma pequena sala em vimes onde as crianças podiam sentar-se a ler os livros. O grupo de crianças concentrava-se muitas vezes nesta área, embora não soubessem ler estavam a folhear os livros e a tentar contar a história, através das imagens apresentadas no livro, a outra criança entrando em uma forma de imitação e de “faz de conta”. Para além disso, a criança vai desenvolvendo gestos que serão importantes na sua iniciação à leitura, como exemplo disso o apontar o dedo e seguir o que está a ler desenvolvendo a coordenação visual-manual importantíssima para as aprendizagens futuras.

Para além dos livros tínhamos uma variedade de jogos como “puzzles”, dominós, jogos de associações, este tipo de jogos tal como os legos são objetos importantes para o desenvolvimento da motricidade fina das crianças.

Outra área muito importante na sala de atividades era a área do tapete. Era nesta área que o grupo se reunia todos os dias quando entrava na sala para realizar o acolhimento e onde se iniciava a rotina, cantavam os bons dias e prosseguiam às marcações nos quadros afixados, nomeadamente o de presenças, o do tempo, o da distribuição de tarefas e do dia. Ainda nesta área eram contadas as histórias em grande grupo, introduzidos novos conteúdos, onde eram trabalhadas algumas canções, lengalengas, poemas com a ajuda de pictogramas, explicava-se as tarefas a realizar ao longo do dia e ainda partilhava-se vivências. Esta também servia para fazer um pequeno relaxamento após as horas de almoço. Ainda era nesta área que se desenvolviam a

maioria das atividades de Expressão Dramática livres ou orientadas, onde as crianças usufruíam de fantoches e adereços para as caracterizações. Atividades ligadas à dança também eram realizadas nesta área, quando não era possível recorrer a outro espaço da escola.

Por fim, existia a área de trabalho, dotada de algumas mesas onde as crianças desenhavam, pintavam, faziam trabalhos de recorte, colagem, construção de jogos, entre outros. Ou seja, todas as atividades relacionadas com a Expressão Plástica eram efetuadas neste espaço. A sala dispunha ainda de uma zona de águas que apoia a área de trabalho. Após as atividades ou as brincadeiras livres as crianças arrumavam as áreas e os materiais utilizados.

Esta sala de atividades possuía ainda uma ampla zona de arrumações com bancada de apoio. Todo o mobiliário existente na sala era adequado à faixa etária das crianças, e algum deste mobiliário foi restaurado de forma a trazer mais cor à sala, uma vez que “ *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.*” (Ministério da Educação, 1997, p.37).

3.1.4 Caracterização do Grupo de Crianças

Para a caracterização do grupo de crianças foi necessário realizar algumas observações ao grupo, mais concretamente através de observações diretas, efetuadas em registo anedótico, realizadas segundas e terças-feiras, durante quatro semanas.

O grupo de crianças da minha sala de estágio era constituído por dezassete crianças, onde dez eram do sexo masculino e sete do sexo feminino.

Tratava-se de um grupo de crianças com três anos de idade, onde todos estavam a frequentar o pré-escolar pela primeira vez, apenas três crianças frequentaram creche e outras quatro que estiveram ao cuidado de uma ama, todas as restantes até à altura estiveram aos cuidados de familiares. Com isto, pude verificar que grande parte do grupo de crianças só começou a ter regras de convivência na sala, com outras crianças e com a instituição em geral quando começaram a frequentar a educação pré-escolar.

Apesar de estas estarem a frequentar uma escola pela primeira vez, algumas das crianças apresentavam conhecimentos e tinham muita facilidade na expressão oral, provavelmente seriam estimuladas pelos familiares.

Assim, e após as observações realizadas ao meu grupo de estágio foi possível realizar uma divisão em dois grupos distintos: o primeiro grupo com as crianças identificadas como sendo o A, B, C, D, E, F, G e H, o segundo grupo com as crianças I, J, K, L, M, N, O, P e Q.

O primeiro grupo era muito participativo, pois sempre que era solicitada a participação do grupo estes eram os primeiros a querer participar. Já possuíam conhecimento dos números até cinco e por vezes já faziam contagens até ao número dez. Este era um grupo que consegue aprender e apreender os conteúdos apresentados com muita facilidade, recontavam histórias, reproduziam poemas e lengalengas com a ajuda de pictogramas e memorizavam com muita facilidade canções. Na hora do acolhimento, adoravam contar as suas vivências. As crianças C e D eram as mais inquietas, que acabavam por vezes a destabilizar o grupo, pois estavam constantemente a conversar e na brincadeira, e por vezes tinham muitas dificuldades em se manterem quietos e calados. A criança E era a mais introvertida, nunca manifestava o seu desejo em participar, mas se solicitada respondia corretamente ao solicitado.

Neste grupo notou-se desde logo um desenvolvimento motor acentuado, ao nível motricidade fina e geral. Já exerciam uma boa preensão dos lápis e dos pinceis, pois eram realizadas diversas atividades. Manipulavam e construíam jogos sem dificuldades. Inicialmente as atividades com a tesoura apresentavam ser mais difíceis, mas depois com o trabalho progressivo a esse respeito acabaram por manipular a tesoura com uma maior facilidade. O salto a pés juntos, a pé coxinho inicialmente para este grupo era complicado de realizar. Desenvolviam sem dificuldades diversas formas de deslocamento, a andar de diversas formas ou a correr, mas os deslocamentos de equilíbrio haviam algumas dificuldades. Embora nos deslocamentos de rastejar e rolar nem sempre eram conseguidos da melhor forma.

No segundo grupo são crianças com algumas aprendizagens a nível cognitivo. Este era um grupo que gostava de participar, percebia o que lhes era transmitido, mas por vezes eram muito distraídos, o que fez com que não participassem tantas vezes. As crianças L e N conseguiam reproduzir lengalengas, poemas ou canções com a ajuda de um pictograma e recontavam histórias, estas também gostavam de contar as suas vivências na hora do tapete.

A criança N é uma criança que por vezes demonstrava um comportamento mais agitado, interrompia muitas vezes quando estávamos a falar de determinado tema com assuntos inapropriados para o momento, necessitava muitas vezes de ser chamada à atenção. Tentava passar por cima dos colegas, para ser a primeira a fazer uma determinada atividade, e quando chamado à atenção pelo seu comportamento, fica muito chateado, pois não suportava. Com o decorrer do estágio notou-se uma evolução neta criança, as atividades em grande grupo e as atividades com regras foram importantes para o comportamento da criança.

A criança K era uma criança um pouco agitada, tendo algumas dificuldades de concentração, acabando por distrair os colegas, dificultando-a quando estava a realizar algum trabalho, pois distraía-se com grande facilidade.

Ao nível do desenvolvimento motor, notava-se algumas fragilidades neste grupo, ao nível da coordenação motora fina. Eram crianças que utilizam muito os lápis, mas em relação aos pinceis não os manipulavam com os dedos em forma de pinça, mas sim agarravam os pinceis entre os dedos contra a palma da mão. Mas no entanto utilizavam muito os jogos na brincadeira livre, como puzzles, legos e os dominós.

Este grupo inicialmente apresentava algumas dificuldades em realizar deslocamentos a rastejar ou a rebolar. Uma das crianças sentia muitas dificuldades a saltar para cima de algum objeto, ou a andar sobre o objeto mantendo o equilíbrio, pois tinha medo de alturas. Com o desenvolvimento de atividades a este nível o seu medo foi atenuando.

Contudo eram crianças muito participativas, arrumavam as áreas quando lhes era solicitado e quando faziam trabalhos gostavam muito de ajudar na limpeza da área de trabalho e arrumá-la.

3.2 O Estágio em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Seguidamente neste ponto apresentarei as caracterizações referentes à prática de estágio no 1.º ciclo do EB, nomeadamente a caracterização do meio, a caracterização da instituição de estágio, da sala de atividades e por fim, do grupo de crianças. Tal como no ponto anterior os alunos serão indicados por letras.

Relativamente à minha turma de estágio no 1.º ciclo do EB esta pertencia ao núcleo escolar da EB1/JI de Matriz, mas como a sua escola encontrava-se em obras de requalificação estes, no presente ano letivo estavam a frequentar as instalações da EB1/JI das Maricas, em São Roque. Contudo, e no que diz respeito à caracterização do meio farei referência ao que é de maior conhecimento das crianças, o da Freguesia de São Sebastião-Matriz.

3.2.1 Caracterização do Meio

Quanto à caracterização do meio, como já referi dei maior destaque ao ambiente de maior conhecimento da turma, neste caso da Freguesia de São Sebastião, uma vez que era nesta que se situa a escola da minha turma de estágio.

Assim sendo a escola onde realizei a minha PES II foi na EB1/JI da Matriz situada na freguesia de São Sebastião, no concelho de Ponta Delgada. A freguesia de São Sebastião é uma parte integrante da cidade de Ponta Delgada, sendo confrontada a norte pelos Arrifes, a sul pelo mar e a este, com as freguesias de São Pedro e São José.

Esta escola albergava alunos de vários concelhos, uma vez que está situa no centro de Ponta Delgada.

Relativamente ao meio que a circunda, este apresenta diversas instituições e recursos, como o Jardim José do Canto e o Jardim e Palácio de Sant'Ana, dispunha também de várias igrejas, conventos e ermidas, de uma Biblioteca Pública e Arquivo de Ponta Delgada, do Museu Carlos Machado e dos Paços do Concelho e as Portas da Cidade. Ainda temos uma variedade de zonas comerciais, tanto nas ruas circundantes à própria escola, como nas zonas mais afastadas da mesma. Inicialmente foram pensadas atividades para ser desenvolvidas em alguns dos jardins, como passeios, percurso diversos jogos, pois são espaços amplos com diversos cantos e recantos a explorar, para além de um contato com o meio natural. Mas infelizmente estas não foram concretizadas. Estes eram espaços excelentes para prática de atividades relacionadas com o desenvolvimento motor.

3.2.2 Caracterização da Escola

A caracterização apresentada de seguida, neste caso fará referência às instalações da escola de São Roque, uma vez que foram estas instalações que usufruí ao longo do meu estágio.

Ambos os núcleos escolares, EB1/JI de Matriz e EB1/JI das Maricas, pertencem à Unidade Orgânica da Escola EBI Roberto Ivens. O edifício da escola EB1/JI de Maricas é edifício do tipo P3, inaugurada em 1988, e situando na canada das Maricas, na freguesia já referida anteriormente. Esta, apesar de ser uma escola com já alguns anos de existência, apresentava um estado razoável de conservação. Apresentava-se dividida em 3 blocos, todos estes dispunham de casas de banho para os alunos, não existindo nenhuma adaptada para crianças com deficiências motoras.

Para a prática de Educação Física existia um polivalente que, devido ao aumento do refeitório, ficou com um espaço muito reduzido, dificultando a lecionação das aulas de educação física neste espaço. Este só era utilizado para a prática destas aulas em poucas situações, uma vez que as salas do pré-escolar utilizavam-no para o mesmo. Devido a esta situação, existia um espaço exterior à escola, mais concretamente um pavilhão desportivo, localizado mesmo atrás do edifício, que foi cedido pela Associação de Voleibol para a prática de educação física. Grande parte das atividades de expressão motora desenvolvidas por mim decorriam neste pavilhão. Sempre que as condições climatéricas não fossem as mais favoráveis, os alunos não poderiam deslocar-se a este pavilhão, uma vez que ainda ficava um pouco distante e porque também não existia nenhum acesso coberto até este.

Para além deste pavilhão existiam ainda diversos espaços exteriores amplos, com áreas em cimento e pequenos espaços verdes, e de espaço com um baloiço e um escorrega. Os espaços exteriores em cimento foram utilizados várias vezes por mim no decorrer da minha prática pedagógica. Estes espaços apresentados foram fundamentais para o desenvolvimento de atividade ligadas ao desenvolvimento da motricidade, pois eram amplos, sem obstáculos que implicassem perigo para a turma, e adaptáveis a qualquer atividade física. Os espaços referidos eram ainda utilizados para as horas de recreio, onde os alunos aproveitavam para jogar futebol, às escondidas, às apanhadas, entre outros jogos importantes para o desenvolvimento motor.

Em relação ao corpo docente da qual a turma dispunha era composto pela docente titular, uma docente especializada em educação física, que leciona as aulas coadjuvadas, uma docente de inglês, uma de educação especial e uma de apoio escolar.

3.2.3 Caracterização da Sala de Aulas

Ao longo das observações que realizei, no que diz respeito à sala de aula, pude constatar que se tratava de uma sala com ampla dimensão, arejada e com uma boa luminosidade natural, uma vez que possui amplas janelas.

Quanto à disposição das mesas, estas estavam divididas em três filas viradas para o quadro. Nas laterais ao quadro, encontrava-se alguns painéis para fixar algum material de apoio aos conteúdos abordados, ou mesmo para expor trabalhos realizados pelos alunos.

Na sala existiam vários armários para arrumação que continham alguns materiais de apoio às aulas como materiais pedagógicos, servindo ainda para a arrumação de alguns materiais dos alunos, como as capas com fichas. Existiam na sala alguns cacifos, onde os alunos guardavam os seus manuais e cadernos. A sala ainda possuía um computador com ligação à internet.

No que diz respeito aos materiais existentes na sala de aula estes eram poucos, uma vez que a maioria do material encontrava-se armazenado devido à mudança de escola. Ainda assim, existia quatro dicionários, um globo, um rádio, um torso do corpo humano e como já referi anteriormente um computador. Existia ainda material manipulável de apoio à matemática como o ábaco e o tangram, importantes para a aquisição de aprendizagens matemáticas, envolvendo também o trabalho da coordenação motora fina.

À saída da sala de aula existia uma pequena área de apoio à mesma, com uma pequena bancada e um lavatório necessários quando para a realização das atividades de Expressão Plástica. A sala não dispunha de espaços específicos para a prática de atividades ligadas às expressões, sempre que era necessário o trabalho nestas áreas a sala era adaptada, realizando algumas mudanças nas mesas. Esta foi importante sobretudo na realização de atividades de coordenação motora fina. Recorri a este espaço

também para a realização de jogos de movimento ligados à Expressão Musical, a dramatizações e a algumas coreografias, que por ser um espaço mais pequeno e de maior conforto das crianças, estas sentiam-se mais à vontade nas atividades.

3.2.4 Caraterização da Turma

Para a caraterização da turma foi necessário realizar algumas observações à turma, mais concretamente através de observações diretas, efetuadas em registo anedótico. Estas observações decorreram durante cinco dias, repartidos em duas semanas, sendo dois dias e meio por semana.

A turma na qual realizei o meu estágio era constituída por dezoito alunos, sendo treze alunos do sexo masculino, e os restantes cinco do sexo feminino. Tratava-se de uma turma com idades compreendidas entre os oito e os dez anos de idade, correspondendo a um 3.ºano, com proveniência de dois concelhos distintos, nomeadamente do concelho de Ponta Delgada e do concelho da Ribeira Grande, sendo a sua maioria residentes no concelho de Ponta Delgada.

Esta apresentava-se com dois níveis de ensino, onde apenas o aluno B estava matriculado no 2.º ano. A turma, na sua maioria, apresentava uma grande variedade de competências já desenvolvidas, embora em alguns, notava-se uma maior dificuldade na compreensão dos conteúdos, que acabou por ser explicada pela distração destes alunos e alguma preguiça por parte de outros.

Esta era uma turma muito participativa, sempre dispostos a responder e a participar em qualquer uma das atividades, e mesmo os alunos com mais dificuldades esforçavam-se para participar e acompanhar a restante turma. Quando se tratava de trabalhar e expor a matéria, estes mantinham-se muito atentos. Muitas das vezes, antes de se iniciar qualquer explicação ou informação sobre a matéria, eram os próprios alunos a apresentar as suas ideias acerca do tema que estava a ser abordado, ou eram os próprios a detetar algumas regularidades e a tirar as suas conclusões, como por exemplo na área do Português. No que respeita à área de Matemática, a turma manteve-se ainda mais participativa. Esta era uma área onde os alunos haviam vindo a desenvolver muitas competências, sendo interessante averiguar os diferentes raciocínios apresentados pela

turma, o que se traduzia numa explanação e discussão de ideias muito dinâmicas e elucidativas. No geral, estes alunos eram muito autónomos na realização das suas tarefas e demonstravam o gosto de trabalhar. Porém, a turma mantinha-se mais concentrada na altura de efetuar alguns registos dos conteúdos abordados. Quando isto não acontecia, a turma tornava-se mais barulhenta e impaciente.

Outro dos aspetos muito importantes que pude observar na turma, foi o fato de os alunos com mais facilidades de aprendizagem e capazes de realizar tarefas autonomamente, tomavam a iniciativa de apoiar um colega do lado com mais dificuldades, dando explicações, ajudando em algumas correções ou até mesmo acompanhado a leitura.

A caracterização da turma, como já referi, foi realizada através dos dados que recolhi nas minhas observações e de alguns dados fornecidos pela orientadora cooperante. Desta forma, foi possível fazer uma organização da turma em três grupos distintos: o primeiro grupo era composto pelo aluno B; o segundo grupo foi composto pela restante turma.

O primeiro grupo, composto apenas por um aluno com maiores dificuldades em às aprendizagens cognitivas e motoras. A criança B tinha algumas necessidades, usufruindo de apoio educativo. Esta criança tem uma doença degenerativa que afeta muito a fala e alguns dos movimentos, mas era uma criança que lia com muita facilidade, pois fazia muitas leituras. Este também participava quando se sente mais à vontade para o fazer. Ao nível da escrita, necessitava de algum apoio por parte de um adulto ou até mesmo de um colega. A nível das atividades motoras, este não possuía capacidades para acompanhar a restante turma, mas o entanto em jogos com bola, corridas e alguns percursos, este participava em conjunto com os colegas, desenvolvendo as atividades ao seu ritmo e possibilidade, possuía mais dificuldades ao nível dos saltos. Os colegas que o acompanhavam nestas atividades adaptavam-se ao seu ritmo de forma a integrá-lo no grupo. Em relação à motricidade fina, este também tinha algumas fragilidades, uma vez que a doença também já lhe atrofia o movimento das mãos, mas mais uma vez não deixava de realizar qualquer tarefa, levando claro mais tempo para a conclusão das atividades. Muitas das minhas estratégias tiveram em conta este aluno, de forma a integrá-lo, ou realizar estratégias adaptadas ao mesmo aluno.

Quanto ao segundo grupo, que corresponde aos restantes alunos da turma e a nível das capacidades motoras, notou-se inicialmente algumas fragilidades ao nível da perícia e manipulação. Desta forma, a docente responsável pela área da Educação Física

começou por introduzir alguns jogos com bolas, de forma a trabalhar estas competências.

Em relação à área da Expressão Plástica quando eram introduzidos materiais diversos, como tecido ou feltro, existia uma maior dificuldade por parte destes alunos, não apresentando cortes perfeitos, o mesmo em relação ao recorte de figuras com diversos pormenores onde as crianças apresentaram algumas fragilidades. Mas no que diz respeito à área das expressões, os alunos não deixavam de ser muito participativos e mostravam muito entusiasmo no trabalho destas áreas, empenhando-se na realização das atividades. Mas como se tratava de uma turma muito competitiva, na área da expressão físico-motora esta competição era mais evidente, principalmente quando se tratava da realização de certos jogos. Assim, muitas das vezes era necessário estar constantemente a chamar-lhes à atenção no que concerne à competição. É importante referir que a turma, na sua maioria, praticava desporto ou frequentava alguma associação de jovens. Depois de algum diálogo realizado com a turma foi possível recolher algumas das atividades praticadas pela mesma, como: voleibol, ballet, natação, patinagem, ginástica, futebol e surf. Ainda existiam alunos que frequentavam os escuteiros e o conservatório. Alguns destes alunos praticam mais do que um tipo de desporto.

4. O Desenvolvimento de Atividades da Área da Motricidade nas Práticas de Estágio

No seguimento deste ponto, apresentarei algumas das atividades desenvolvidas na área da temática do presente Relatório de Estágio realizadas no decorrer das duas práticas pedagógicas. Em cada um dos contextos de estágio foram selecionadas duas atividades, ou seja, no total serão apresentadas quatro atividades, sendo duas desenvolvidas no âmbito da PES I, e outras duas no âmbito das PES II. A atividade será apresentada e posteriormente será feita uma análise reflexiva das mesmas, tendo em conta o envolvimento dos alunos e a minha própria intervenção.

Primeiramente serão apresentados um quadro com a apresentação das atividades desenvolvidas ao longo das práticas pedagógicas, da PES I e da PES II tendo em conta a temática do presente trabalho, onde destas foram selecionadas duas. Começarei por

apresentar as atividades desenvolvidas no âmbito da educação pré-escolar, e no ponto seguinte as relativas à prática no 1.º ciclo do EB.

4.1. Apresentação e Análise Reflexiva de Algumas Atividades Implementadas no Âmbito do Pré-Escolar

Quadro 1- Atividades planificadas e implementadas no âmbito do Pré-escolar sobre o tema do relatório

| Intervenções | Data | Atividade | Áreas de Conteúdo | | | | | | | Área de Conhecimento do Mundo |
|---|-------------|-----------|-----------------------------------|--|---------------------|--------------------|-------------------|--------------------------------------|--|-------------------------------|
| | | | Área de Formação Pessoal e Social | Área de Expressão e Comunicação (Domínios) | | | | | | |
| | | | | Expressão Motora | Expressão Dramática | Expressão Plástica | Expressão Musical | Linguagem Oral e Abordagem à Escrita | | |
| 1.º Intervenção (8 a 10 de abril) | 8 de abril | 1.ª | X | | | X | | | | |
| | | 2.ª | X | | X | | | | | |
| | 9 de abril | 3.ª | | | | | X | | | X |
| | | 4.ª | | | X | | | | | |
| | | 5.ª | X | X | | | | | | X |
| | | 6.ª | X | | | X | | | | |
| 2.ª Intervenção (29 e 30 de abril e 2 e 3 de maio) | 29 de abril | 7.ª | X | | | X | | | | |
| | 30 de abril | 8.ª | X | X | | | | | | X |
| | | 9.ª | X | | | | X | | | |
| | 1 de maio | 10.ª | X | | | X | | | | |



| | | | | | | | | | | |
|---|------------|------------------------|----------|----------|--|--|----------|--|--|--|
| 3.^a Intervenção (21 e 22 de maio) | 21 de maio | 11.^a | X | X | | | | | | |
| | 22 de maio | 12.^a | | | | | X | | | |



Legenda:



Atividade selecionada para análise e reflexão

4.1.1. Atividade I- Elaboração da Prenda para o Dia da Mãe

A primeira intervenção selecionada da prática pedagógica decorreu na 2.^a semana de intervenção, que corresponde à semana intensiva, e teve início no dia 29 de abril. Nesta atividade foi trabalhada a área de Expressão Plástica. Nesta atividade optei por uma organização em dois pequenos grupos, que realizaram a atividade sequencialmente, para conseguir controlar e auxiliar da melhor forma todas as crianças. A atividade consistiu na decoração de uma flor com pedaços de tecidos, flor essa que foi construída a partir do gargalho de uma garrafa de plástico.

Cada grupo dispôs-se em cada uma das mesas de trabalho, da sala de atividades, onde sobre esta estava o material necessário para dar início à atividade: as tesouras, os tecidos, os pincéis e a cola. As referidas flores foram previamente cortadas, mas para que as crianças percebessem o processo de construção da mesma, foi realizada uma das flores junto das crianças. Importa referir que a escolha da flor não foi efetuada ao acaso, uma vez que a temática que estava a ser desenvolvida, ao longo da semana, com o grupo de crianças tinha sido sobre as *Planta*.

Assim sendo, a atividade foi desenvolvida em duas fases; a primeira do corte ou rasgagem do tecido, e uma segunda, que consistia na colagem do tecido na flor, propriamente dita.

Esta atividade foi pensada também para que as crianças pudessem praticar o corte, a colagem e a rasgagem com material diferente do papel, neste caso com o tecido.

Com o desenrolar desta atividade pretendia-se que as crianças trabalhassem e desenvolvessem o manuseamento da tesoura nas ações de corte, realizassem colagens e rasgagens com diferentes materiais (tecidos), e ainda efetuassem a manipulação de pincéis para a aplicação da cola, tudo isto ações de coordenação motora fina.



IMAGEM 1- CRIANÇA A REALIZAR O CORTE

Desta forma deu-se início à atividade onde a cada criança, sentada em redor da mesa, teve a oportunidade de escolher os tecidos. Seguidamente começaram a cortar o tecido, utilizando a tesoura. Algumas crianças, apenas as que sentiam ainda algumas dificuldades a manipular a tesoura, optaram por rasgar o tecido. Nesta situação a estagiária interveio para auxiliar as crianças no corte das extremidades do tecido, para que de seguida estas conseguissem rasgar o mesmo.

A maioria das crianças optou pela utilização da tesoura e, embora com algumas dificuldades, foram explorando a técnica até a realizarem autonomamente. Foi disponibilizado algum tempo para que as crianças reunissem uma quantidade de tecido suficiente para preencher toda a flor. Como foi realizada a atividade de corte do material pela primeira vez, prolongou-se o tempo da atividade. Terminado o corte, os tecidos foram colocados em recipientes diferentes para que fosse mais fácil à criança escolher, bem como circular.

Por fim, no momento de colar os pedaços de tecido na flor, foi utilizada a cola líquida, pois é mais fácil de trabalhar com as crianças de 3 anos de idade, e tendo também em atenção que como era tecido para as crianças era mais fácil aplicar a cola com a ajuda do pincel. Inicialmente foi necessária a minha ajuda, pois algumas crianças estavam com dificuldades em fixar o tecido, mas depois de alguma ajuda e de exemplificar com algumas crianças, estas concluíram a sua tarefa com êxito.



IMAGEM 2- CRIANÇAS A COLAR O TECIDO



IMAGEM 3- CONTINUAÇÃO DA COLAGEM

A decoração da flor ficou ao critério da cada criança, de forma a desenvolver ainda a sua imaginação e criatividade. Terminada a tarefa pelo primeiro grupo, o segundo grupo desenvolveu a sua atividade seguindo o mesmo procedimento.



IMAGEM 4- TRABALHO FINAL DO DIA DA MÃE

Seguidamente serão mencionados os dois grupos para uma melhor análise da atividade descrita anteriormente, sendo o primeiro o grupo que incluía as crianças com mais facilidade nestas habilidades de motricidade fina, e o segundo, o que incluía as crianças com mais dificuldades. Do primeiro grupo fizeram parte as crianças A, C, D, E, F e G; e do segundo as crianças indicadas como I, J, K, L, M, N, O, P e Q. Realçamos que não foi possível realizar a observação deste trabalho às crianças B e H.

Relativamente ao primeiro grupo, este não apresentava grandes dificuldades nesta área da expressão, pois sempre que lhes era dado a escolher uma atividade livre, optavam por desenhar, pintar, realizar cortes e colagens, daí se notar neste grupo um bom desenvolvimento para este tipo de tarefas. É importante mencionar que como se tratava de um grupo de 3 anos de idade, os trabalhos efetuados com a tesoura tinham sido introduzidos muito recentemente. Contudo a maioria das crianças manuseava bem a tesoura realizando cortes, consequência da prática realizada tanto nas atividades livres, como nos trabalhos orientados.

Ao longo das intervenções recorreu-se várias vezes a atividades de motricidade fina onde se utilizava dos mesmos. Daremos como exemplo, a evolução das capacidades motoras da criança H, que ao finalizar o estágio, esta já era capaz de recortar algumas figuras.

No que diz respeito ao segundo grupo estes apresentavam mais dificuldades, necessitando várias vezes de auxílio da estagiária, sobretudo no corte, pois ainda não possuíam o movimento certo da mão de forma a manusear a tesoura corretamente. Nas restantes atividades de expressão plástica já não necessitavam de auxílio. Por vezes,

recorriam às duas mãos para abrir e fechar a tesoura, daí a atividade descrita acima, pois como foi utilizado o tecido, estas preferiram rasgá-lo ao invés de cortá-lo. Porém, numa fase inicial, não deixaram de experimentar de utilizar a tesoura no início, mas como sentiram dificuldades, foi-lhes sugerido que rasgassem em vez de cortar

Relativamente à análise que faço a cerca da minha intervenção com as crianças, posso dizer que este não foi o primeiro momento em que trabalhei a Expressão Plástica no pré-escolar. Inicialmente tinha um pouco de receio em relação ao desenvolvimento da atividade, pois como as crianças iam trabalhar com tecido, fiquei um pouco inquieta por serem estas a cortá-lo. Inicialmente esta atividade foi planeada para que os tecidos fossem já todos cortados em pedaços, e as crianças teriam que colar apenas na flor, mas como era minha intenção trabalhar a coordenação motora fina, acabei por alterar um pouco a minha intenção inicial, tendo sido proposto que fossem as crianças a cortá-lo. Com o decorrer da atividade a minha preocupação foi desaparecendo, uma vez que as crianças foram capazes de realizar a tarefa e apenas poucas crianças necessitaram de auxílio.

4.1.2. Atividade II- Percurso (Momento de Expressão Motora)

A segunda intervenção selecionada da prática pedagógica realizou-se na 3.^a semana de intervenção, que corresponde à última semana de estágio, e decorreu no dia 21 de maio de 2013. Este momento decorreu no pavilhão da escola e foi dedicado à prática da Expressão Motora (EM), numa atividade organizada para um grande grupo. A sessão de aula foi dividida em três momentos distintos: o primeiro disse respeito ao aquecimento, o segundo ao desenrolar da atividade propriamente dita, neste caso à realização de um percurso, e por fim, procedemos a uma parte de relaxamento.

No percurso, tivemos várias etapas, elaboradas em diversas estações sequenciais para que as crianças efetuassem diferentes movimentos em cada uma delas. Antes da realização do percurso, foi explicado ao grupo o que era pretendido em cada etapa, e exemplificados os movimentos com cada uma das crianças, para que se pudesse começar a atividade da melhor forma.

A temática que estava a ser trabalhada nesta semana era a *Água*, assim em várias etapas, as atividades e movimentos, tiveram em conta o que estava a ser trabalhado na sala de atividades, para que houvesse uma ligação com esses conteúdos.

Nesta atividade pretendia-se que as crianças trabalhassem vários conteúdos da EM:

- Realizassem percursos a rastejar, a saltar de pés juntos, a saltar ao pé-coxinho;
- Realizassem ações de subir, de descer, de rolar o corpo no solo, com ou sem ajuda;
- Realizassem ações de agarrar uma bola, bater e rolar a bola no chão.



IMAGEM 5 - CRIANÇA A SALTAR NO TRAMPOLIM

O percurso foi composto por cinco estações. A primeira começava com as crianças a realizar um pequeno percurso de distância a correr até a um mini trampolim, onde em cima deste realizavam alguns saltos de forma a impulsionar o corpo para de seguida saltar para cima de um plinto de espuma. Depois de estarem em cima do plinto, caminhavam sobre este e saltava para o chão.

Na segunda, encontrava-se um trampolim com um colchão por cima, formando um plano inclinado. As crianças, uma de cada vez, desciam o plano inclinado como um caranguejo e voltavam a subi-lo da mesma forma. De seguida, as crianças neste mesmo plano inclinado, rolaram com o corpo estendido, como se fossem uma onda a bater na areia.

A terceira estação continha alguns arcos dispostos no chão de forma alinhada para que a criança saltasse a pés juntos, uma vez, e ao regressar, saltasse a pé coxinho.

Quanto à quarta estação, a criança



IMAGEM 6- CRIANÇA A ROLAR ESTENDIDA



IMAGEM 7- CRIANÇA A SALTAR A PÉS JUNTOS

caminhava lateralmente sobre um banco, desenvolvendo o equilíbrio, e ao regressar no banco vinha a rastejar em posição facial (de barriga para baixo) como se estivesse sobre uma prancha no mar.

Por fim, na quinta e última estação foram formados pares, com cada criança disposta frente a frente e sentada no chão de pernas afastadas. Um de cada vez, realizava o batimento de uma bola no chão três vezes, de seguida passava-a, rolando no chão para o colega.

No final realizou-se o relaxamento.

No decorrer das atividades notou-se um interesse crescente, por parte das crianças, para realizarem todo o percurso. Inicialmente, verificou-se uma maior hesitação no mini trampolim, pois é um equipamento pouco utilizado nas escolas. As crianças ao saltarem e criarem balanço ficavam com medo de bater no plinto e cair. Mas com a repetição do exercício acabaram por gostar muito desta estação e realizaram-na muito bem. Começavam com a corrida para dar balanço, saltavam algumas vezes no mini trampolim, sempre com as mãos apoiadas no plinto, para impulsionar de seguida o corpo, onde afastavam as pernas e caíam no plinto. Por fim caminhavam sobre este sem problemas. Apenas a criança O retraía-se um pouco nesta tarefa, assim como na do equilíbrio sobre o banco, porque apresentava medo de alturas. Neste caso, a estagiária apoiou individualmente a criança e ela realizou todas as estações, como os restantes colegas.

Na estação de rolar o corpo no plano inclinado, as crianças D, K e O, não conseguiam manter o corpo completamente estendido, acabando sempre por enrolar o corpo como uma bola.

Quanto ao restante grupo de crianças não houve dificuldades no decorrer do percurso, pois eram movimentos de motricidade geral que já vinham a ser desenvolvidos ao longo das sessões de Expressão Motora. Notou-se pois uma evolução nas crianças nomeadamente onde inicialmente havia algumas dificuldades: nos saltos a pés juntos, nos saltos a pé coxinho e no equilíbrio sobre o banco.

Relativamente à minha intervenção, neste momento de Expressão Motora, senti-me mais à vontade para controlar o grupo fora do espaço de sala de aula, num espaço mais amplo. Inicialmente tinha alguns receios para colocar as crianças a saltar no mini trampolim, mas assim que vi o interesse das crianças e o seu empenho, fiquei mais segura e confiante para o resto sessão.


4.2. Apresentação e Análise Reflexiva de Algumas Atividades Implementadas no Âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Quadro 2- Atividades planificadas e implementadas no âmbito do 1.º ciclo do EB sobre o tema do relatório

| Intervenções | Datas | Atividades | Áreas Curriculares | | | | | | | |
|---|------------|------------------|--------------------|------------------------------------|--------------------|---------------------|-------------------|-----------|------------|----------------|
| | | | Cidadania | Expressão e Educação Físico-Motora | Expressão Plástica | Expressão Dramática | Expressão Musical | Português | Matemática | Estudo do Meio |
| 1. ^a Intervenção (7 a 9 de outubro) | 7 de out. | 1. ^a | | | | | X | | | |
| | 8 de out. | 2. ^a | | X | | | | | X | |
| 2. ^a Intervenção (21 a 25 de outubro) | 21 de out. | 3. ^a | X | | | | X | | | |
| | 22 de out. | 4. ^a | | X | | | | | X | |
| | 24 de out. | 5. ^a | | | | | | | X | |
| | 24 de out. | 6. ^a | | | X | | | | | |
| | 25 de out. | 7. ^a | | | | | | X | X | X |
| | 25 de out. | 8. ^a | | | | X | | | | |
| 3. ^a Intervenção (4 a 6 de novembro) | 4 de nov. | 9. ^a | X | | | | X | | | |
| | 5 de nov. | 10. ^a | X | X | | | | | | |
| 4. ^a Intervenção (18 a 20 de novembro) | 18 de nov. | 11. ^a | | | | | X | | | |
| | 20 de nov. | 12. ^a | | | | | | X | | X |



| | | | | | | | | | | |
|--|-----------|-------------|--|--|--|----------|--|--|--|--|
| 5.ª Intervenção (2 a 4 de dezembro) | 2 de dez. | 13.ª | | | | X | | | | |
|--|-----------|-------------|--|--|--|----------|--|--|--|--|

Legenda:  Atividade selecionada para análise e reflexão

4.2.1. Atividade I- Gincana (Educação e Expressão Físico-Motora)

A primeira atividade selecionada da prática pedagógica do 1.º ciclo do EB decorreu na 3.ª semana de intervenção, mais precisamente no dia 5 de novembro de 2013. Este momento ocorreu num dos espaços exteriores da escola e foi desenvolvido em grande grupo. Desta sessão fizeram parte três momentos distintos: o primeiro respeitante ao aquecimento, o segundo referente ao desenrolar da atividade propriamente dita, neste caso a gincana, e por fim, o último de relaxamento.

Seguidamente ao aquecimento, os alunos formaram duas equipas, e a estagiária procedeu à explicação da gincana, para que se pudesse dar início à atividade. Para a realização desse jogo foram necessários alguns materiais como: sacas, arcos, bolas, cones, baldes, colheres e batatas.

Com esta atividade pretendia-se que os alunos realizassem percursos de diferentes formas, como: deslocar-se saltando a pés juntos no solo com diferentes amplitudes, a correndo e mantendo o equilíbrio em cima de um banco; lançar em precisão, acertando em alvos; para além das competências ligadas à convivência em grupo, respeitando os colegas, bem como o trabalho de equipa.



IMAGEM 8 – CORRIDA DE SACAS

Este exercício envolveu a realização de uma série de habilidades que os alunos tiveram de realizar em equipa. As equipas foram organizadas mantendo-se lado a lado, com todos os seus elementos em fila de forma a manter uma maior organização, e para que a ordem fosse respeitada,

e para que os elementos de cada equipa não chocassem uns com os outros no momento de partida e de chegada. A gincana começa com uma corrida de sacas até a um cone mais próximo, que marcava o início de uma nova tarefa, neste caso de pular a pés juntos num conjunto de arcos colocados no chão em direção à próxima etapa. Depois dos saltos a pés juntos, estes dispunham de uma colher, onde equilibravam uma batata, que teriam de transportar na boca sem deixar cair a batata o chão, mantendo uma caminhada de pé ante pé, mantendo o equilíbrio. Seguiu-se a quarta etapa onde teriam que lançar uma bola esponjosa a um alvo, neste caso a um recipiente colocado a uma distância considerável. Por fim, decorria a corrida de velocidade, um sprint, até ao local onde se encontra a sua equipa. Só quando um aluno terminava a primeira etapa é que o seguinte poderia sair para realizar a sua atividade.

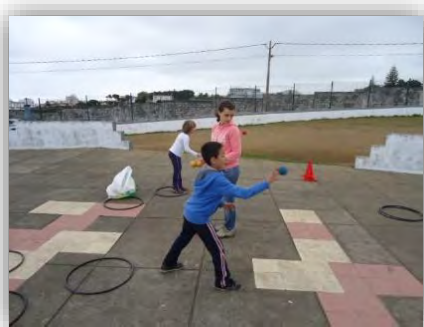


IMAGEM 9 – LANÇAMENTO DA BOLA



IMAGEM 10 - TRANSIÇÃO ENTRE ESTAÇÕES

Esta é uma atividade que combinava várias capacidades físicas e coordenativas, como o equilíbrio, força, flexibilidade e a coordenação oculo-manual.

A atividade foi importante também para desenvolver o espírito de equipa, o que nem sempre é fácil, pois a turma era bastante competitiva, não lidando muito bem com o perder. Mas tirando esta situação a atividade correu como planeada, notou-se um entusiasmo revelado pelos alunos, principalmente no saltar com as sacas e no transporte da batata na colher. Todos os alunos participaram, incluindo o aluno B, que como já foi referido, é um alunos com necessidades educativas especiais e com problemas motores, mas que não deixou de participar. Só não realizou os saltos com as sacas, os restantes exercícios fê-los ao seu ritmo. Quanto aos restantes elementos da turma notaram-se evoluções, desde as primeiras sessões até ao momento desta atividade, principalmente no lançar e receber bolas, onde alguns alunos ainda apresentavam algumas dificuldades.

Relativamente à minha intervenção gostei de a implementar, pela atividade em si pois tive oportunidade de trabalhar com as crianças em atividades mais ligadas aos

jogos tradicionais e por ter sido uma aula realizada num espaço exterior. Os alunos acabaram por se entender nas equipas, o que era uma das minhas maiores preocupações, a competitividade. Mas a turma era muito ativa o que para mim também foi muito importante, notando neste conjunto de alunos um grande entusiasmo e participação na atividade proposta, o que nos motivou para as nossas práticas de ensino.

4.2.2. Atividade II- Exploração de Instrumentos Musicais (Expressão Musical)

A segunda atividade selecionada da prática pedagógica no 1.º ciclo do EB decorreu na 4.ª semana de intervenção, mais precisamente no dia 18 de novembro de 2013. Esta atividade realizada no âmbito da Expressão Musical decorreu na sala de aula. A atividade consistia em explorar diferentes instrumentos musicais, desde: pandeiretas, caixas chinesas, sinos, triângulos, maracas, reco-recos e as clavas, e posteriormente coordenar os instrumentos com a música. Neste momento de intervenção a temática que estava a ser trabalhada era o *Comércio*, por isso, optei pela canção a *Foi na Loja do Mestre André*, onde fiz algumas alterações no título da canção, passando a ser *Foi na Loja do Senhor Miguel*, colocando o nome de um dos alunos da turma, ainda alterei a letra de forma a abordar os assuntos falados na semana, quanto à música manteve-se a mesma. A letra foi alterada, colocando em vez de instrumentos, alguns ingredientes para realizar um bolo, uma vez que neste dia foi introduzido o *texto instrucional* através da receita de um bolo.

A cada ingrediente apresentado na letra foi associado um instrumento musical, pelo que apenas os alunos com os instrumentos relativos àquele ingrediente o poderiam tocar nas respetivas partes da letra.

Inicialmente foi cantada duas vezes a canção, para de seguida, ter sido dado um tempo para que os alunos pudessem explorar o seu instrumento, ao mesmo tempo que ouviam a música. Após esta preparação foi dado início então à atividade.

No começo houve uma certa desorganização dos instrumentos, um pouco pela desconcentração de alguns alunos, mas com a repetição da atividade os vários elementos da turma conseguiram coordenar os instrumentos com a música nos momentos certos.

Com a implementação desta atividade pretendia-se que os alunos fossem capazes de:

- Utilizar instrumentos musicais;
- Experimentar as potencialidades sonoras dos instrumentos;
- Acompanhar o ritmo de uma canção, utilizando instrumentos;
- Acompanhar a letra da canção;
- Cantar em grande grupo.

A exploração dos instrumentos musicais acompanhando a canção escolhida foi importante para a turma, uma vez que já havia sido feita na intervenção anterior, mas sem a utilização de música. Nessa altura a sua exploração ficou ao critério de cada aluno. Foi a pedido dos alunos que recorri novamente aos instrumentos musicais, mas desta vez com música. Da observação que realizei constatei que a diferença foi visível, pois nesta intervenção orientada pela música tinham que respeitar o tempo e o ritmo da música, o que levou a uma maior coordenação. Esta foi uma atividade importante no trabalho da coordenação motora fina dos alunos. Para além, de ainda ter desenvolvido a cooperação entre a turma, pois quando não era a vez de um aluno tocar, este estava atento aos colegas do lado para os ajudar.

Relativamente à análise que posso fazer da minha intervenção, posso dizer que foi uma mais-valia para a minha formação, pois pude dar continuidade ao trabalho desenvolvida na intervenção anterior, e o mais gratificante foi ver a evolução dos alunos. Penso que a música foi importante pois eles já a conheciam, e a alteração da letra fez com que os alunos se mantivessem mais concentrados, o que facilitou em muito a minha intervenção.

5. Conclusões Finais Sobre o Nosso Estágio

Após a apresentação de elementos fundamentais para a prática pedagógica, e que foram de igual forma fundamentais para o desenvolvimento do nosso estágio, da caracterização dos dois contextos de estágio, e da apresentação e reflexão das atividades desenvolvida na prática dos dois estágios tendo em conta a temática em estudo neste relatório, apresentamos, de seguida, as nossas conclusões.

Primeiramente é importante destacar que a formanda, ao longo das suas práticas e em ambos os contextos escolares, teve sempre em atenção o trabalho da motricidade, delineando estratégias para o desenvolvimento da mesma e recorrendo às áreas das expressões. Apesar das circunstâncias muito próprias de cada contexto de estágio, foram desenvolvidas o máximo de atividades ligadas ao tema, não descurando da gestão curricular próprias de cada contexto, ou seja, na educação pré-escolar, as experiências de aprendizagem relacionadas com a temática em estudo desenvolveram-se na rotina da sala de atividades, pois como já foi mencionado, nas idades da educação pré-escolar, a criança ao movimentar-se no espaço, interagindo com os outros, manipulando objetos, está constantemente a desenvolver a sua coordenação motora, nos momentos de brincadeira livre, bem como nas atividades orientadas, como as expressões.

No caso, do 1.º ciclo do EB, as atividades ligadas às expressões não foram desenvolvidas rotineiramente como no contexto escolar anterior, havendo dias e horas específicas para a realização de atividades desta natureza. No entanto, não se deixou de desenvolver a motricidade ligadas às restantes áreas, porque apesar de tudo, a criança movimenta-se, manipula os materiais necessários às suas aprendizagens, e um simples momento fora da sua secretária ajuda que a criança se mantenha mais concentrada nas suas tarefas.

Podemos concluir ainda que ao longo das intervenções, e de dia para dia, foi possível observar a evolução das crianças ao nível do seu desenvolvimento, bem como do comportamento, nas atitudes e no seu interesse ao realizar as tarefas propostas. No grupo de educação pré-escolar notou-se uma evolução mais acentuada, onde estes foram apresentando progressos ao nível da sua coordenação motora, o que inicialmente fariam com mais dificuldade, solicitando sempre a ajuda do adulto. Verificou-se também uma maior confiança no seu próprio trabalho, não hesitando tantas vezes à introdução de novas estratégias ou de atividades diferentes das que estavam habituadas. E as expressões, que sem dúvida nestas idades ajudam em muito, pelo facto de cada vez mais se sentirem mais à vontade para criar e explorar. Ao nível da coordenação motora fina, as estratégias de ensino - aprendizagem foram aceites da melhor forma pelas crianças, verificando-se melhorias no seu desenvolvimento motor, pois aos poucos foram introduzidos novos materiais e diferentes técnicas. O mesmo aconteceu na coordenação motora geral, verificando-se o afastamento das ansiedades aquando das propostas de novas tarefas, onde algumas crianças ultrapassaram os seus medos, sendo depois as mesmas a sugerir atividades e as primeiras a participar.

Relativamente à prática no 1.º ciclo do EB, as estratégias utilizadas proporcionaram também evoluções na turma ao nível de alguns movimentos de coordenação fina, bem como a nível do trabalho em grupo. As atividades de Expressão Plástica, Expressão Musical, Expressão Dramática e de Expressão e Educação Físico - Motora mostraram ser de uma enorme riqueza para o desenvolvimento da coordenação motora fina e geral.

Em suma, os dois momentos de estágio desenvolvidos foram uma experiência enriquecedora na formação da estagiária como futura profissional da educação, ajudando-a a desenvolver novas aprendizagens, novos conhecimentos e a ficar a conhecer a própria realidade das escolas. O contato com crianças de diferentes idades e a partilha de conhecimentos dos orientadores é fundamental na formação inicial. A responsabilidade de transmitir conhecimentos, o contato com todos os processos necessários para uma boa prática de ensino foram momentos importantes no processo de formação, existindo como em todas as situações de formação inicial, algumas fragilidades e receios.

Em relação ao desenvolvimento da temática em momentos de estágio foi possível comprovar a opinião de vários autores a este respeito, tomando uma maior consciência da verdadeira importância do desenvolvimento da motricidade nas crianças para o seu bem-estar físico, psicológico, social e cognitivo.

Capítulo III- Estudo Empírico

Parte I- **Estudo I:** A Opinião de Alguns Educadores de Infância e de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico Sobre o Trabalho da Motricidade e as Expressões para o Desenvolvimento da Criança

Parte II- **Estudo 2:** A Coordenação Motora de Crianças da Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico

Estudo I: A opinião de alguns Educadores de Infância e de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre o trabalho da motricidade e as expressões para o desenvolvimento da criança

1. Métodos e Procedimentos

Neste primeiro ponto do capítulo, farei a apresentação dos objetivos do estudo, do instrumento de pesquisa e dos procedimentos utilizados para a recolha e tratamento dos dados para a primeira parte do meu estudo, caracterizando de seguida a população e a amostra em estudo.

1.1. Objetivos e Finalidades do Estudo

Para o estudo empírico foi importante ter em conta os objetivos delineados, são estes:

-Observar e analisar nos contextos escolares, espaços, materiais e atividades promotoras de motricidade.

-Explorar as potencialidades das Expressões no desenvolvimento da motricidade.

Para além das práticas apresentadas, seria importante realizar uma pesquisa junto dos profissionais da educação, tanto do pré-escolar como do 1.º ciclo do EB, para recolher a opinião dos mesmos em relação à importância do desenvolvimento da motricidade nas suas práticas pedagógicas e as implicações de um bom desenvolvimento da motricidade para o sucesso escolar das nossas crianças. Será também importante averiguar a opinião dos inquiridos em relação ao trabalho nas expressões para o desenvolvimento da motricidade, bem como os espaços utilizados por estes, os materiais e até mesmo as atividades desenvolvidas.

1.2. Instrumentos de Pesquisa

O presente estudo empírico foi realizado tendo por base as Escolas Básicas e Jardins de Infância, pertencentes a duas escolas da ilha de São Miguel: a Escola Básica e Integrada (EBI) Roberto Ivens e a Escola Básica e Secundária (EBS) de Vila Franca do Campo.

Através deste primeiro estudo pretendo compreender de que forma os Educadores/ Professores dão importância ao desenvolvimento da motricidade, e como esta contribui para o bom desenvolvimento da criança. Neste sentido, analisámos o contributo da área das expressões na estimulação e aprendizagem de atividades que requerem a motricidade geral e específica.

O questionário, no nosso caso aplicado por administração direta (preenchido diretamente pelos inquiridos) é definido, segundo Tuckman (1994), como “ *processos para adquirir dados acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as e não observando-as (...)* ” (cit. in. Pacheco, 2006, p. 22).

O nosso inquérito por questionário, elaborado para esta parte do estudo, foi composto por questões fechadas e abertas, estruturadas em três partes do questionário, a saber:

| |
|---|
| Questões Analisadas: |
| Parte I |
| Dados pessoais, académicas e profissionais |
| Idade |
| Sexo |
| Nível de ensino que leciona |
| Situação Profissional |
| Tempo de serviço |
| Habilitações Académicas |
| Formação específica na área das expressões |

| |
|---|
| Parte II |
| O trabalho sobre a motricidade para o desenvolvimento da Criança |
| <ul style="list-style-type: none">• Na sua opinião, qual a importância do trabalho sobre a motricidade para o desenvolvimento equilibrado da criança? |

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, qual a importância do trabalho sobre a motricidade para o desenvolvimento de competências escolares? |
| <ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, qual a importância do trabalho sobre a motricidade na criação de hábitos de vida saudável? |
| <ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, como contribui a escola atual no desenvolvimento da motricidade na infância? |

| |
|--|
| Parte III |
| A importância do trabalho nas expressões para o desenvolvimento da motricidade |
| <ul style="list-style-type: none"> • Com que frequência se trabalham as várias áreas das expressões no (a) seu (a) grupo/ turma? |
| <ul style="list-style-type: none"> • Acha importante o trabalho conjunto do/a professor/a titular de turma e do/a professor/a especializado/a? |
| <ul style="list-style-type: none"> • Em função do nível de ensino/ano que leciona no atual ano letivo, explicita, em que medida o trabalho nas expressões é relevante para as crianças/ alunos desenvolverem a sua motricidade. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Dê exemplos de atividades/ competências mais trabalhadas na sua turma em contexto de aula (s). |
| <ul style="list-style-type: none"> • No contexto de escola que outros momentos/espacos se promovem atividades que beneficiem o desenvolvimento da motricidade e quais são essas atividades? |
| <ul style="list-style-type: none"> • Enumere materiais existentes na sua escola e que ajudam a desenvolver a motricidade nas crianças/alunos. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Enumere, estratégias que ajudam a desenvolver a motricidade nas crianças/alunos. |

Para uma melhor leitura e análise serão apresentadas algumas tabelas e gráficos, baseados nas variáveis importantes no estudo. Quanto ao tratamento dos dados recolhidos, realizou-se uma análise descritiva e comparativa dos resultados apresentados nas tabelas e gráficos, em frequências e/ ou percentagens. Procedeu-se igualmente à análise das questões abertas, recorrendo à análise qualitativa de conteúdo referente a cada questão.

Ao longo da apresentação e da análise dos dados, farei algum reforço dos mesmos, expondo transcrições de alguns dos inquiridos, que apresentarei como indicação do E quando me referir a Educadores de Infância, e do P para identificar os Professores do 1.º Ciclo do EB. Serão ainda identificados com o número do questionário os Educadores, não aparecendo necessariamente por ordem, mas sim de forma aleatória, acontecendo o mesmo para os Professores do 1º Ciclo.

1.3. A Amostra de Estudo

O presente estudo incidiu sobre Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do EB, docente da EBI Roberto Ivens e da EBS de Vila Franca do Campo.

Foram entregues questionários a todos os docentes que lecionavam em 2013/2014, em cada uma das unidades orgânicas que participaram no estudo. Contudo, a taxa de retorno foi baixa e participaram na investigação uma amostra de trinta e um docentes, sendo 8 (25,8%) dos inquiridos Educadores de Infância e os restantes 23 (74,2%), Professores do 1.º Ciclo do EB. O estudo será baseado na análise dos dados dos 31 inquiridos por questionário.

É importante salientar que por termos uma amostra com uma grande discrepância entre o número de Educadores de Infância e o número de Professores do 1.º Ciclo do EB, iremos recorrer apenas às percentagens para realizar a comparação entre estes dois grupos.

Passaremos de seguida à análise de alguns dados da caracterização da amostra, como a idade, o género, as habilitações académicas, os anos de experiência na profissão e se possuem alguma formação específica nas expressões.

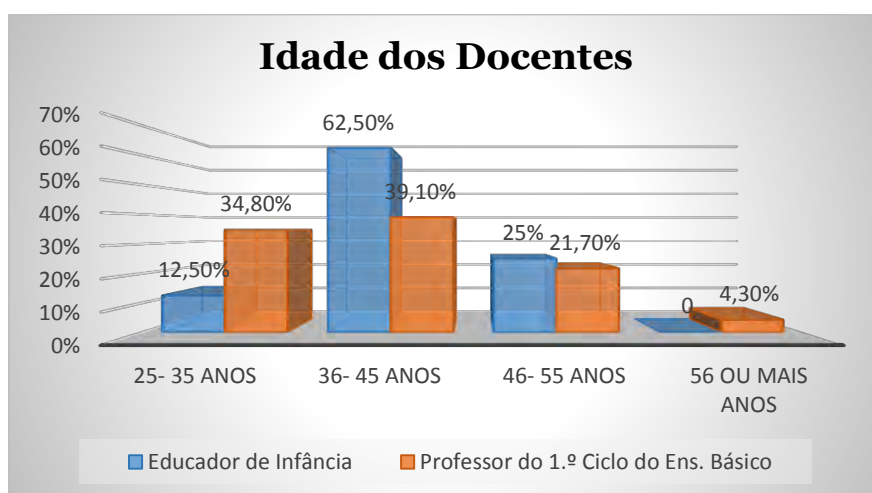


Gráfico 1- A idade dos Inquiridos

Através da observação do **Gráfico 1**, nota-se que a maioria dos Educadores de Infância inquiridos situa-se na faixa etária dos 36 aos 45 anos de idade (62,5%), 25% na faixa etária dos 46 aos 55 anos de idade, e por fim, 12,5% dos Educadores inquiridos estão na faixa etária dos 25 aos 35 anos.

Quanto à idade dos Professores do 1.º Ciclo do EB inquiridos, podemos observar através do gráfico acima, que a maioria (39,1%) situa-se na faixa etária dos 36 aos 45 anos, logo de seguida, segue-se a faixa etária dos 25 aos 35 anos, composta por 34,8% dos inquiridos. Encontram-se nas idades compreendidas entre os 46 e os 55 anos de idade 21,7% dos professores do 1.º Ciclo do EB, e apenas 4,3% dos professores tem 56 ou mais anos de idade.

Em suma, a maioria dos inquiridos, tanto educadores de infância como professores do 1.º ciclo, caracteriza-se por integrarem um escalão etário com idades compreendidas entre os 36 e os 45 anos. Encontramo-nos presente a um maior grupo de jovens profissionais professores, por relação aos educadores.

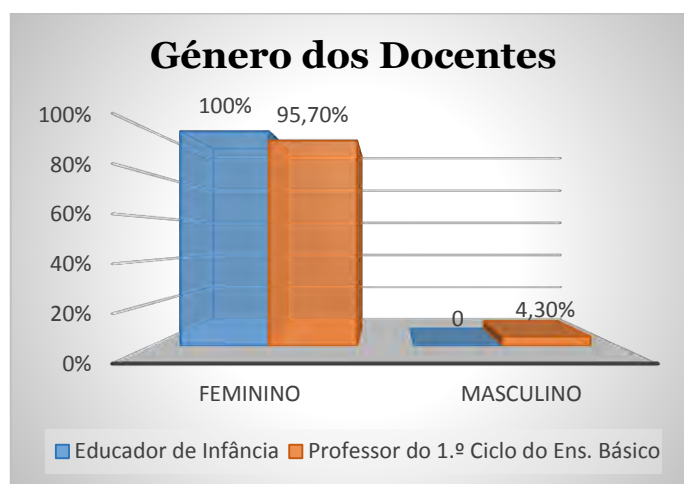


Gráfico 2- Género dos inquiridos

Como podemos observar através do **Gráfico 2**, verifica-se que a nossa amostra em estudo é, na sua expressiva maioria, do género feminino.

Note-se ainda que a totalidade dos inquiridos pertencentes ao Jardim de Infância é do género feminino. Assim sendo, dos professores do 1.º ciclo do EB, apenas 4,3% é do género masculino (1 Professor).

Em relação às habilitações académicas (**Gráfico3**), 75% dos educadores de infância referem que possuem o grau de licenciatura e os restantes 25% dos educadores possuem o grau de bacharelato.

Quanto às habilitações académicas dos professores do 1.º ciclo do EB, 82,6% dos professores inquiridos são licenciados e os restantes 17,4% acrescem a essa licenciatura uma pós-graduação.

Tendo em conta os dados apresentados, verificámos que existe uma maior incidência dos inquiridos no grau de licenciatura.

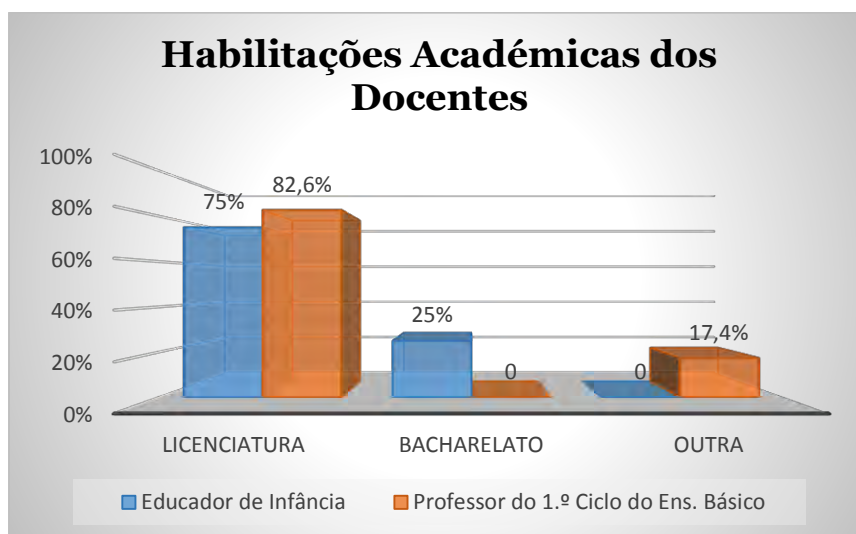


Gráfico 3- Habilitações Académicas dos Inquiridos

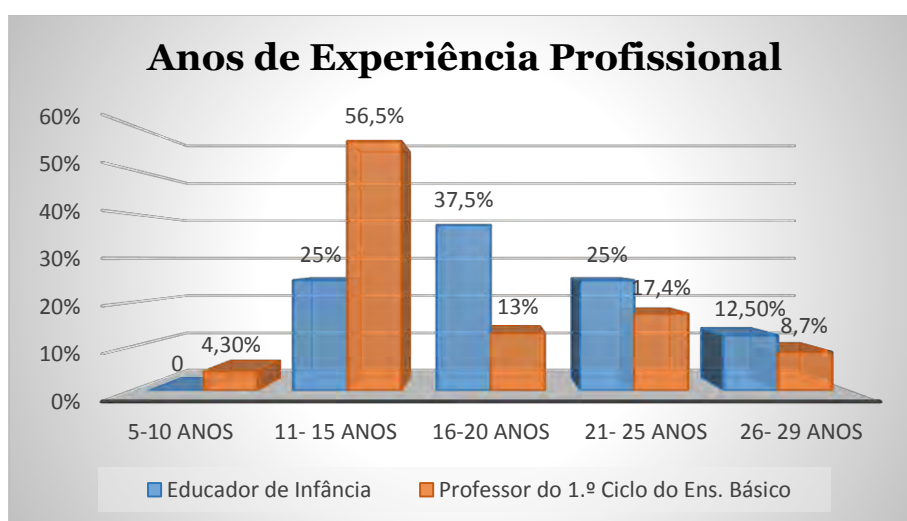


Gráfico 4- Anos de Experiência Profissional dos Inquiridos

Segundo os dados apresentados no **Gráfico 4**, aferimos que em termos de anos de experiência, os educadores inquiridos têm uma variação entre os 11 e 29 anos de experiência profissional, notando-se 37,5% dos educadores entre os 16 e os 20 anos de experiência. Enquanto os professores do 1.º ciclo do EB apresentam uma maior variação, entre os 5 e os 29 anos de experiência, sendo que a maior incidência é nos 11 a

15, onde se encontram 56,5% dos professores do 1.º ciclo do EB. Importa salientar que apenas 4,3% apresenta pouca experiência profissional (entre 5 a 10 anos de experiência).

No que diz respeito à resposta da questão “ Para além da formação inicial possui alguma formação qualificada e mais específica na área das expressões?” (**Gráfico 5**), verificamos que grande parte dos inquiridos (52,5% dos educadores e 78,2% dos professores) não possui formação específica na área das expressões, comparativamente aos 37,5% dos educadores que afirmam ter recebido uma formação específica na área das expressões e dos 21,7% dos professores. Nota-se um maior número de educadores com formação na área das expressões.

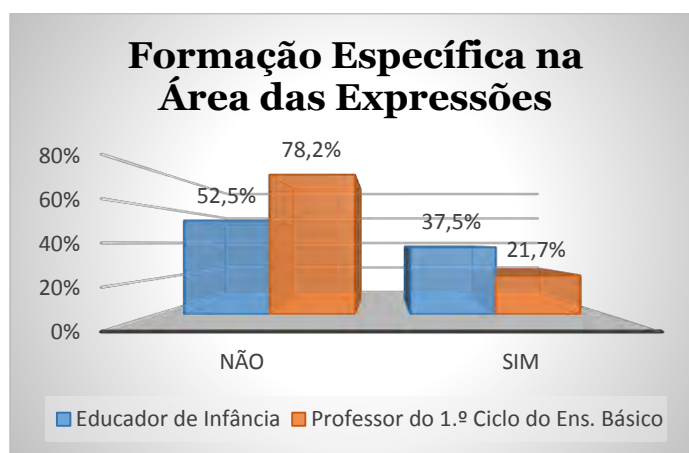


Gráfico 5- Formações específicas que os educadores/professores têm na área das expressões

Os inquiridos especificaram o tipo de temáticas da formação recebida, desta forma apresentarei algumas das respostas dos inquiridos. Assim sendo, um dos inquiridos menciona ter efetuado duas formações, a primeira de *Atividades Físico-Desportivas no Jardim de Infância*, e uma segunda formação de *Movimento e Drama (E1)* e a outra foi a de *Música, movimento e drama no desenvolvimento infantil (P16)*. Ainda registamos formações de Expressão físico-motora, com a variante de Educação Física, de Expressão Plástica e de Expressão Musical.

Terminada a apresentação e análise da amostra em estudo, segue-se a apresentação e análise dos resultados.

1.4. Apresentação e Análise dos Resultados

Neste ponto farei a apresentação e análise dos dados referentes às restantes partes que constituem o inquérito por questionário, nomeadamente sobre as opiniões dos inquiridos sobre o trabalho da motricidade no desenvolvimento e bem-estar das crianças e da importância do trabalho na área das expressões artísticas para o trabalho e desenvolvimento da motricidade.

Tabela 1- Opinião dos educadores/ professores sobre a importância do trabalho da motricidade para o desenvolvimento equilibrado da criança

| | | Educador de Infância | | Professor do 1.º Ciclo do EB | | Total | |
|--------------|--|----------------------|------|------------------------------|------|-------|------|
| | | Fr | % | Fr | % | Fr | % |
| NR | | 1 | 12,5 | 1 | 4,3 | 2 | 6,5 |
| Respostas: | Desenvolvimento global e equilibrado | 3 | 37,5 | 8 | 34,8 | 11 | 35,5 |
| | Desenvolvimento cognitivo relacionando com a aquisição de competências escolares (escrita/ leitura/ raciocínio matemático) | 1 | 12,5 | 3 | 13 | 4 | 12,9 |
| | Desenvolve a autonomia e integração no grupo | 2 | 25 | 2 | 8,7 | 4 | 12,9 |
| | Desenvolvimento Motor relacionado com a aquisição de capacidades e competências físicas e motoras | 0 | 0 | 2 | 8,7 | 2 | 6,5 |
| | Desenvolve a brincadeira, o lúdico, a imaginação e a criatividade | 0 | 0 | 2 | 8,7 | 2 | 6,5 |
| | Outras | 1 | 12,5 | 5 | 21,7 | 6 | 19,4 |
| Total | | 8 | 100 | 23 | 100 | 31 | 100 |

Legenda: NR- Não Respondeu; Fr- Frequência; %- Percentagem

Ao analisar a **Tabela 1** podemos constatar que os inquiridos apresentam diferentes opiniões em relação à importância do trabalho da motricidade para o desenvolvimento da criança. Assim sendo, cerca de 35,5% da totalidade dos inquiridos (37,5% dos educadores e 34,8% dos professores), mencionam que é importante trabalhar a motricidade, pois esta leva a criança a um desenvolvimento global e equilibrado. O **P2** refere “*O trabalho sobre a motricidade reflete-se no desenvolvimento equilibrado da criança, repercutindo-se na vida da criança tanto a nível social e*

intelectual”, e o **P6** menciona que *“A motricidade se estiver bem desenvolvida, todas as aprendizagens se desenvolvem da melhor forma”*.

Logo de seguida temos uma percentagem de 13%, o que equivale a 12,5% dos educadores inquiridos e 13% dos professores inquiridos, que mostram ter uma opinião sobre o fato do trabalho da motricidade proporcionar às crianças um desenvolvimento cognitivo relacionado com a aquisição de competências escolares, tais como a leitura, a escrita, o raciocínio lógico-matemático. Essa opinião é reforçada na apreciação dos testemunhos do **P9**, que refere que *“Uma criança que não tem a motricidade bem desenvolvida irá ter muitos problemas de leitura-escrita e também, no raciocínio matemático”*, enquanto o **P23** diz-nos *“Na minha opinião o trabalho sobre a motricidade é muito importante, pois facilita na introdução da grafia no 1.º ciclo”*.

Com o mesmo número de inquiridos, logo com a mesma percentagem apresentada anteriormente (12,9%), temos a opinião de que o trabalho sobre a motricidade desenvolve a autonomia e a integração das crianças no grupo. Sobretudo os educadores (mais 16,3% de educadores do que professores) realçam este facto. Por exemplo, o **E12** escreve: *“Compreendo que a criança se exprime sobretudo através de ações ou expressando-se corporalmente e sabendo nós a sua importância acredito que se de trabalhar ou desenvolver atividades que vão capacitar e de dar uma melhor competência à criança na sua autonomia, na realização das atividades”*.

Na opinião de 6,5% dos inquiridos, todos professores, referiram que o trabalho sobre a motricidade promove o desenvolvimento motor relacionado, com a aquisição de capacidades e competências físicas e motoras, tal como menciona o **P20**, *“o trabalho na motricidade com os alunos desenvolve a destreza manual e física”*.

Ainda outros 6,5% dos inquiridos referiram que o trabalho sobre a motricidade desenvolve a brincadeira, o lúdico, a imaginação e a criatividade, sendo exemplo disso o **P15**, que nos diz: *“É importante para o desenvolvimento da imaginação e criatividade”*.

Por fim, 19,4% dos inquiridos (12,5% de educadores e 21,7% de professores) apresentou outras respostas à questão colocada, muitos referindo apenas ser de extrema importância ou apenas muito importante. Por exemplo o **E24** refere ser de *“ Extrema importância”*, ainda o **P26** diz *“ O trabalho da motricidade é de suma importância tanto no Pré-escolar como no 1.º ciclo”*.

Tabela 2- Opinião dos educadores/ professores sobre a importância do trabalho sobre a motricidade para o desenvolvimento de competências escolares

| | | Educador de Infância | | Professor do 1.º Ciclo do EB | | Total | |
|--------------|--|----------------------|------|------------------------------|------|-------|------|
| | | Fr | % | Fr | % | Fr | % |
| NR | | 1 | 12,5 | 3 | 13 | 4 | 12,9 |
| Respostas: | Facilita a aquisição da linguagem oral e escrita | 3 | 37,5 | 5 | 21,7 | 8 | 25,8 |
| | Facilita a aquisição e aplicação dos conteúdos | 2 | 25 | 6 | 26,1 | 8 | 25,8 |
| | Facilita a aquisição do raciocínio lógico-matemático | 0 | 0 | 3 | 13 | 3 | 9,7 |
| | Desenvolvimento da coordenação motora | 0 | 0 | 3 | 13 | 3 | 9,7 |
| | Promove a concentração e atenção nas atividades | 1 | 12,5 | 0 | 0 | 1 | 3,2 |
| | Outras | 1 | 12,5 | 3 | 13 | 4 | 12,9 |
| Total | | 8 | 100 | 23 | 100 | 31 | 100 |

Legenda:

NR- Não Respondeu; Fr- Frequência; %- Percentagem

Observando a tabela acima apresentada (**Tabela 2**), verifica-se que aproximadamente 26% da totalidade dos especialistas da educação inquiridos (37,5% dos educadores e 21,7% dos professores) creem que a motricidade é muito importante, pois facilita a aquisição da linguagem oral e escrita. Como exemplo, o **P17** refere no seu questionário que *“a motricidade é fundamental para que a criança possa aceder às formas de linguagem e ao simbolismo”*. Ainda o **E19** afirma ser *“Muito relevante, sobretudo no que diz respeito às competências da escrita e da leitura”*.

Outros 25,8% dos inquiridos referem que facilita a aquisição e aplicação dos conteúdos, sendo uma opinião partilhada, tanto pelos educadores como pelos professores, existindo apenas 1% de diferença entre ambos. A menção do **E14** prova isso mesmo, referindo que *“Uma criança com a motricidade bem desenvolvida irá ter mais facilidade na aquisição de competências escolares”*.

Uma terceira hipótese é que a motricidade facilitará a aquisição do raciocínio lógico- matemático, onde 9,7% dos docentes partilha dessa opinião, sendo estes todos professores. O **P11** diz que *“É importante, pois ajuda na manipulação de materiais (...) e na contagem matemática”*. A mesma percentagem de inquiridos (a totalidade de professores) mostram ainda ter a opinião de que a importância do trabalho sobre a

motricidade é relevante para o desenvolvimento da coordenação motora e consequente aquisição de competências escolares. Podemos analisar essa apreciação no testemunho do **P8**, que salienta que “*desenvolve a lateralidade, a coordenação, o conhecimento do corpo, importantes na aquisição de competências da escrita, leitura e matemática*”.

Ainda 3,2%, representando 12,5% dos educadores, expõem que um bom desenvolvimento da motricidade desenvolve a concentração e a atenção das crianças, no seu trabalho para um bom desenvolvimento das competências escolares.

Por fim, 12,9% da totalidade dos inquiridos (12,5% de educadores e 13% de professores) apresentaram outras opiniões, referindo entre outras, a oportunidade para desenvolver a orientação e a organização do trabalho, a facilitação das primeiras aprendizagens, ou ainda a importância de existir um equilíbrio entre o trabalho da motricidade e o escolar.

Relativamente à resposta dos inquiridos à questão “Na sua opinião, qual a importância do trabalho sobre a motricidade na criação de hábitos de vida saudáveis”, da observação do **Gráfico 6**, averiguámos que a expressiva maioria (87,5% dos educadores e 82,6% dos professores), afirma que o trabalho sobre a motricidade leva à criação de hábitos de vida saudável. Como podemos verificar através do gráfico, não existiram opiniões negativas a este respeito.

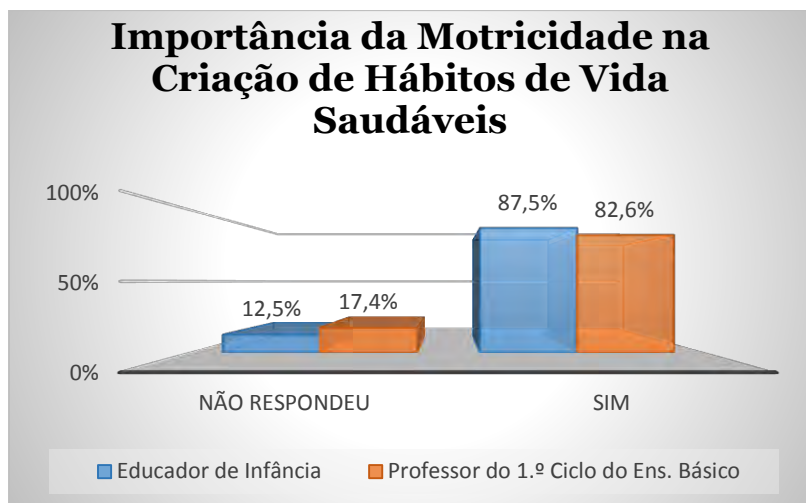


Gráfico 6- Opinião dos educadores/ professores sobre a importância do trabalho sobre a motricidade para a criação de hábitos de vida saudável

Na **Tabela 3** podemos encontrar alguns dos motivos que os inquiridos apresentaram, para através do trabalho da motricidade, se criarem hábitos de vida saudáveis.

Tabela 3- Opinião dos educadores/ professores sobre os motivos de importância do trabalho sobre a motricidade para a criação de hábitos de vida saudável

| | | Educador de Infância | | Professor do 1.º Ciclo do EB | | Total | |
|-------------------|---|----------------------|------|------------------------------|------|-------|------|
| | | Fr | % | Fr | % | Fr | % |
| NR | | 1 | 12,5 | 4 | 17,4 | 5 | 16,1 |
| Respostas: | Desenvolvimento da coordenação motora geral - exercício físico (movimento corporal) | 5 | 62,5 | 6 | 26,1 | 11 | 35,5 |
| | Capacidade de autonomia e respeito pelas rotinas | 0 | 0 | 5 | 21,7 | 5 | 16,1 |
| | Felicidade e bem-estar psicológico | 0 | 0 | 2 | 8,7 | 2 | 6,5 |
| | Desenvolvimento da coordenação motora fina - perícia | 0 | 0 | 3 | 13 | 3 | 9,7 |
| | Desenvolvimento global | 0 | 0 | 1 | 4,3 | 1 | 3,2 |
| | Outras | 2 | 25 | 2 | 8,7 | 4 | 12,9 |
| Total | | 8 | 100 | 23 | 100 | 31 | 100 |

Legenda: NR- Não Respondeu; Fr- Frequência; %- Percentagem

Assim sendo, 35,5% da totalidade dos inquiridos, sobretudo os educadores (mais 36,4% de educadores do que professores) referem este facto, mostrando que o trabalho sobre a motricidade é importante para o desenvolvimento da coordenação motora geral - exercício físico (movimento corporal), o que levará a uma aquisição de hábitos de vida saudáveis. O **P26** afirma “*O desenvolvimento da motricidade permite à criança desenvolver capacidades motoras que vão motivar para a prática de exercício físico (hábitos de vida saudável)*”. Na opinião de um Educador (**E19**), “*Toda a atividade física contribui para hábitos de vida saudável. Logo, a motricidade, no campo da expressão motora, tem uma importância primordial*”.

A capacidade de autonomia e respeito é outra das variáveis apresentadas pelos inquiridos (16,1%), sendo esta uma opinião exclusivamente de 21,7% dos professores, como sendo importante para a criação de hábitos de vida saudável, através do trabalho sobre a motricidade. A opinião do **P27** mostra esta ideia: “*Uma criança com uma motricidade bem desenvolvida é autónoma e gere bem todas as tarefas diárias, desde o*

saber cuidar de si, como o saber participar e interagir em grupo, logo começa a criar gosto e assimila hábitos de vida saudável e desportiva”.

O trabalho sobre a motricidade, na opinião de 6,5% dos inquiridos (8,7% dos professores), proporciona a felicidade e o bem-estar psicológico, criando uma vida saudável para as nossas crianças. Como exemplo disso, o **P22** afirma que *“um bom desenvolvimento a nível da motricidade é fundamental para uma vida equilibrada (corpo e mente).”*

Outros 9,7% dos inquiridos, todos professores, referem que a criação de hábitos de vida saudáveis se poderão refletir também com um bom desenvolvimento da coordenação motora fina - perícia. Ainda 3,2% da totalidade dos inquiridos (4,3% dos professores) são da opinião que o desenvolvimento global será uma consequência para a criação de hábitos de vida saudáveis. Por fim, 12,9% apresentaram diferentes opiniões das apresentadas na Tabela 3.

O **Gráfico 7** apresenta as opiniões dos inquiridos quanto à questão “Na sua opinião, como contribui a escola atual no desenvolvimento da motricidade na infância”. Numa primeira análise foi importante verificar a apreciação dos mesmos em relação ao contributo da escola para o desenvolvimento da motricidade, tendo em conta o grau de concordância, e posteriormente apresentar algumas das razões indicadas pelos inquiridos.

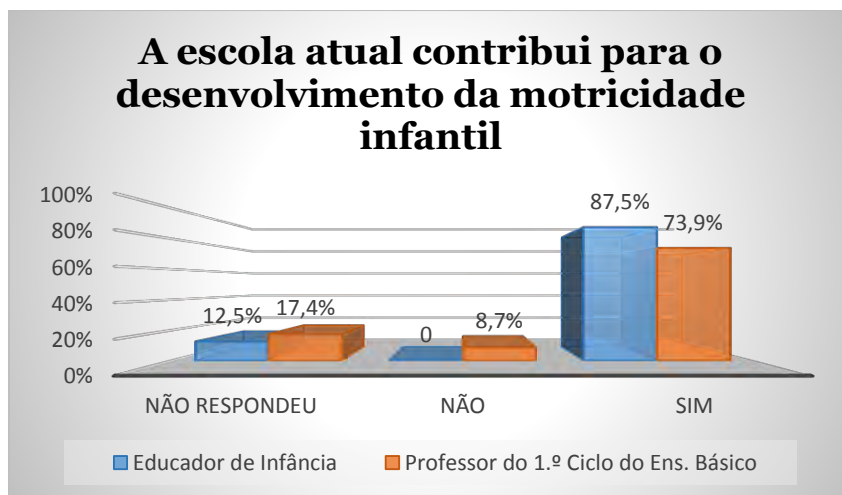


Gráfico 7- Opinião dos nossos educadores/ professores sobre o contributo da escola para o desenvolvimento da motricidade na infância

Como podemos observar, a grande maioria dos inquiridos afirma que a escola contribui para o desenvolvimento da motricidade, dos quais 87,5% são educadores e 73,9% são professores. Apenas 8,7% dos professores não partilham da mesma opinião.

A tabela que se segue (**Tabela 4**) apresenta algumas das razões dadas pelos educadores/ professores para mostrar a sua opinião sobre o contributo da escola para o desenvolvimento da motricidade.

Tabela 4- Opinião dos educadores/ professore sobre a forma como contribui a escola para o desenvolvimento da motricidade

| | | Educador de Infância | | Professor do 1.º Ciclo do EB | | Total | |
|-------------------|---|----------------------|------|------------------------------|------|-------|------|
| | | Fr | % | Fr | % | F | % |
| NR | | 1 | 12,5 | 4 | 17,4 | 5 | 16,1 |
| Respostas: | Permite o bem-estar geral que implica o desenvolvimento global e harmonioso num vasto leque de atividades | 0 | 0 | 9 | 39,1 | 9 | 29 |
| | Permite a realização de atividades nas diferentes áreas | 1 | 12,5 | 3 | 13 | 4 | 12,9 |
| | Disponibiliza diferentes espaços e materiais para a prática de atividades que envolvem a motricidade | 1 | 12,5 | 3 | 13 | 4 | 12,9 |
| | Promove e motiva o bem-estar físico - desenvolvimento da coordenação motora geral através do movimento corporal e do exercício físico | 2 | 25 | 2 | 8,7 | 4 | 12,9 |
| | Promove a boa disposição e bem-estar psicológico-prática de atividades lúdicas | 1 | 12,5 | 1 | 4,3 | 2 | 6,5 |
| | Várias | 2 | 25 | 1 | 4,3 | 3 | 9,7 |
| Total | | 8 | 100 | 23 | 100 | 31 | 100 |

Legenda:

NR- Não Respondeu; Fr- Frequência; %- Percentagem

Ao observar a tabela acima apresentada, podemos constatar que 29 % do total dos inquiridos (39,1 exclusivamente dos professores) refere que a escola contribui para o desenvolvimento da motricidade, uma vez que permite o bem-estar geral que implica o desenvolvimento global e harmonioso num vasto leque de atividades. Todos os inquiridos que partilham desta opinião são professores do 1.ºCiclo do EB. O **P2** diz-nos que:

A escola atual, ao contrário da escola tradicional, já está mais centrada numa nova relação entre motricidade e aprendizagem, ou seja, as implicações que o

trabalho da motricidade tem nos diversos processos de aprendizagem. A escola atual já considera a criança como uma totalidade complexa, na qual não é possível dissociar a cognição, a afetividade e a motricidade.

Com a mesma percentagem, 12,9%, são apresentadas três razões distintas, onde os inquiridos mencionam que a escola contribui sobre o trabalho da motricidade através da realização de atividades nas diferentes áreas, sendo 12,5% educadores e 13% professores. Como exemplos temos as opiniões do **P7**, que diz “ *A escola contribui com o desenvolvimento de diferentes atividades e estratégias nas diferentes áreas (Educação física, Dramática, Música, Português, Matemática)* ”, e do **E24**, referindo: “ *Contribui na medida em que implementa atividades relacionadas com a expressão motora*”. Um segundo motivo apresentado faz referência a que escola disponibiliza diferentes espaços e materiais para a prática de atividades que envolvem a motricidade, sendo que 12,5% dos educadores e 13% dos professores partilham desta opinião. Por fim, o terceiro e último fator, que correspondente à mesma percentagem, apresenta que a escola promove e motiva o bem-estar físico, através do desenvolvimento da coordenação motora geral e através do movimento corporal e do exercício físico. Dos 12,9% apresentados, 25% são educadores e 8,7% são professores, notando-se uma maior percentagem de educadores que aderem a esta hipótese. Nesta ideia, o **E5** refere que a escola contribui “*Através de jogos motores, aulas de Expressão Motora/ Dramática; convívios desportivos; saídas a pé...; Exploração do corpo...*”, e o **P6** diz que “*A escola proporciona espaços de recreio bons assim como a prática da Expressão Físico-Motora*”.

Um quinto fundamento atribuído corresponde à opinião de 6,5% dos inquiridos, que apresentam a escola como promissora da boa disposição e do bem-estar psicológico através da prática de atividades lúdicas. O **P20** responde: “*A escola contribui para que as crianças tenham uma motricidade que lhes permitem manusear, brincar, descobrir as suas brincadeiras e aprendizagens significativas*”. Por fim, 9,7% dos Educadores/ Professores que responderam ao inquérito apresentaram outras opiniões, diferentes das apresentadas anteriormente.

Será feita agora a apresentação e análise das questões que compõem a terceira e última parte do inquérito, e como mencionei anteriormente, esta faz referência ao trabalho das expressões e da motricidade como consequência uma da outra.

Começarei por apresentar e analisar a frequência com que as quatro expressões são trabalhadas e, posteriormente quem as leciona. Assim sendo, os **Gráficos 9, 10, 11 e 12**, apresentam os dados referentes à frequência com que os inquiridos lecionam a área

das expressões. Foram dadas três opções de escolha para a frequência com que as Expressões são lecionadas: a primeira “Menos de 1 vez por semana”, a segunda “Entre 1 a 2 vezes por semana” e a terceira “Mais de 2 vezes por semana. Quanto a quem leciona, também foram dadas três opções, onde a primeira corresponde apenas ao trabalho do “Educador/ Professor responsável pela turma”, a segunda como sendo lecionada apenas por um “Especialista”, e a terceira e última, o “Trabalho de parceria entre Educador/ Professor responsável pela turma e Especialista”.

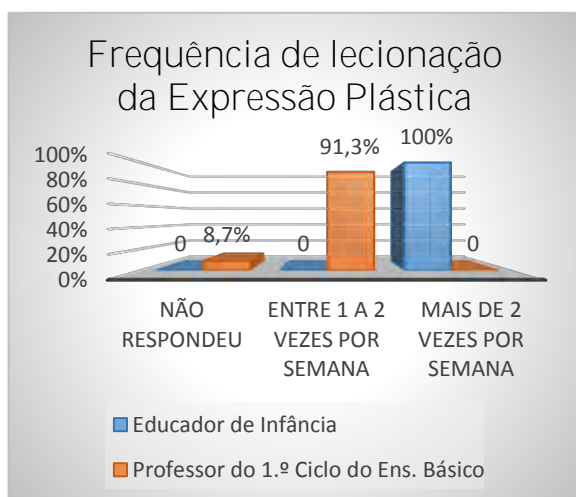


Gráfico 8- Frequência com que os inquiridos lecionam a Expressão Plástica

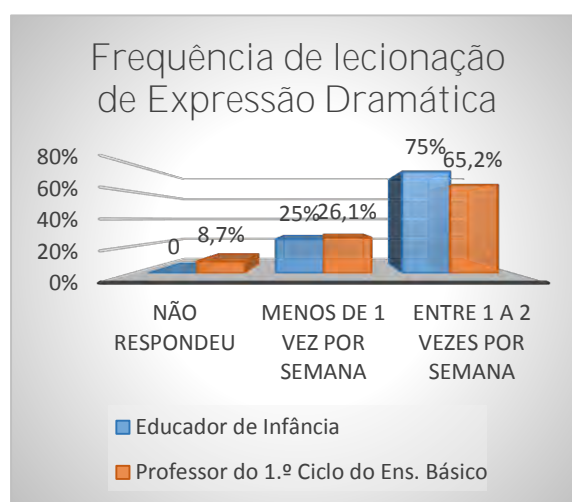


Gráfico 9- Frequência com que os inquiridos lecionam a Expressão Dramática

O **Gráfico 8** mostra-nos que 91,3% dos professores lecionam a Expressão Plástica entre 1 a 2 vezes por semana, e que a totalidade (100%) dos educadores inquiridos lecionam a Expressão Plástica mais de 2 vezes por semana. Notando-se uma maior leção das expressões por parte dos educadores.

Na área da Expressão Dramática, podemos observar (**Gráfico 9**) que 25 % dos educadores lecionam esta expressão menos de 1 vez por semana e os restantes 75% lecionam-na entre 1 a 2 vezes por semana. Relativamente aos professores do 1.º ciclo do EB, 26,1% lecionam a Expressão Dramática menos de uma vez por semana, e 65,2 % lecionam a mesma expressão entre 1 a 2 vezes por semana. Desta forma nota-se que em relação a lecionar a referida expressão menos de 1 vez por semana, a percentagem de professores do 1.º ciclo é ligeiramente maior em comparação com os educadores. Por outro lado a percentagem de educadores é maior, com uma diferença de 10%, no que

diz respeito a lecionar a expressão dramática. Onde podemos tirar que os educadores trabalham mais esta área do que os professores inquiridos.

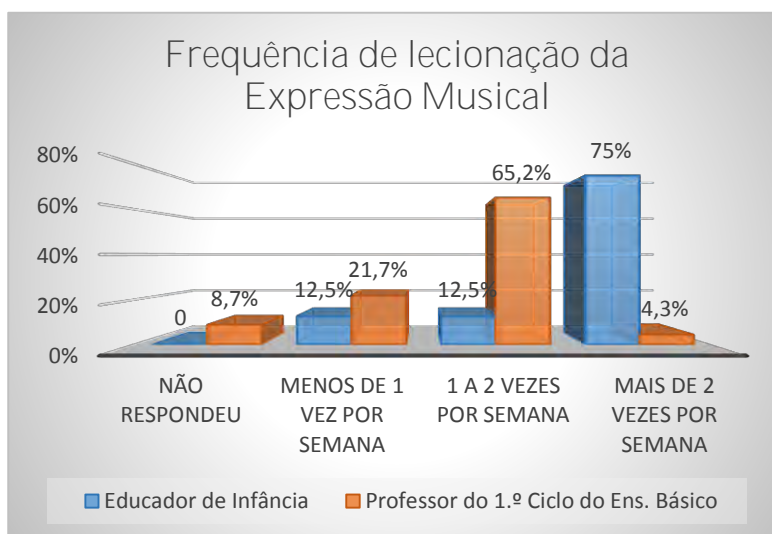


Gráfico 10- Frequência com que os inquiridos lecionam a Expressão Musical

No que diz respeito à Expressão Musical, verifica-se ao observar o **Gráfico 10** que 12,5% dos educadores lecionam esta área menos de 1 vez por semana, outros 12,5 % lecionam entre 1 a 2 vezes por semana, e ainda temos 75% dos educadores que lecionam a Expressão Musical mais de 2 vezes por semana. Quanto aos professores inquiridos, 21,7% destes lecionam a expressão menos de 1 vez por semana, 65,2 lecionam-na entre 1 a 2 vezes por semana, e por fim, 4,3% lecionam a Expressão Musical mais de 2 vezes por semana. A percentagem de professores que leciona a Expressão Musical menos de 1 vez por semana é maior que a percentagem de educadores. Por outro lado, a percentagem de professores a lecionar a expressão entre 1 a 2 vezes por semana, é maior do que a dos educadores. Ainda nota, que a maior percentagem de educadores lecionam esta expressão mais de 2 vezes por semana. Assim sendo, podemos retirar que os professores lecionam esta área, maioritariamente, entre 1 a 2 vezes por semana, enquanto a maior percentagem dos educadores lecionam-na mais de 2 vezes por semana.

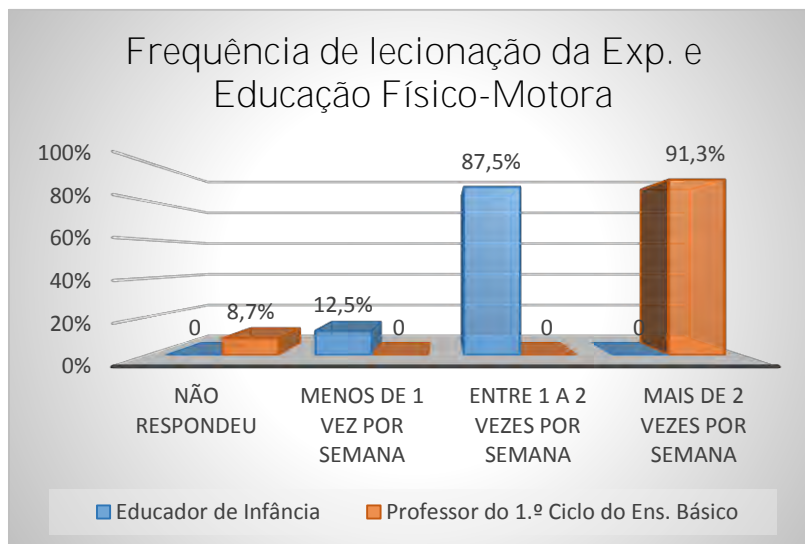


Gráfico 11- Frequência com que os Inquiridos lecionam a Expressão e Educação Físico-Motora

Através da observação do **Gráfico 11**, verifica-se dos educadores inquiridos 12,5% lecionam menos de 1 vez por semana a Expressão e Educação Físico-Motora e os restantes 87,5% entre 1 a 2 vezes por semana, ainda nota-se que nenhum dos educadores leciona esta expressão mais de 2 vezes por semana. Por fim, 91,3% dos professores dizem trabalhar esta área mais de 2 vezes por semana. Assim sendo, verificámos que a maior percentagem de educadores leciona a Expressão e Educação Físico-Motora, entre 1 a 2 vezes por semana, enquanto os professores que responderam, lecionam todos a mesma área mais de 2 vezes por semana.

Em suma, e através dos gráficos apresentados, podemos verificar que as áreas lecionadas com maior frequência são a Expressão Plástica, a Musical e a Educação e Expressão Físico-Motora. Podemos ainda aferir que os Educadores lecionam com maior frequência a Expressão Plástica e a Musical, enquanto os Professores lecionam mais a Expressão Físico-Motora.

Através da observação da **Tabela 5**, podemos verificar quem leciona a área das expressões. Importa referir que a totalidade (100%) dos Educadores de Infância inquiridos lecionam eles próprios todas as áreas das expressões. Tendo em conta os professores inquiridos, nota-se uma maior variação das opiniões. Na área da Expressão Plástica, a maioria dos professores (82,6%) lecionam esta área, e 13% refere trabalhar em parceria com um professor especialista.

No que diz respeito à área da Expressão Dramática, 91,3% dos professores inquiridos mostra serem eles a lecionar esta área e 4,3% mostra dispor de um docente especializado para trabalhar a Expressão dramática com a sua turma. Relativamente à Expressão Musical, 58% dos professores inquiridos apresenta serem eles próprios a lecionar a área, 4,3 % dispõem de um docente especializado e 13% trabalham em parceria com um especialista. Na área da Expressão e Educação Físico-Motora, 13% dos docentes do 1.º ciclo do EB mencionam ser o docente especializado a instruir esta área, e 82,6% leciona a área em parceria com o professor especialista.

Assim sendo, a Expressão Plástica, a Dramática e a Musical é lecionada na sua maioria pelos professores titulares, tendo em conta a opinião dos inquiridos. Por outro lado, nota-se um maior trabalho de partilha na área da Expressão e Educação Físico-Motora. É evidente ainda que a totalidade dos educadores inquiridos leciona as quatro áreas da expressão, sem o auxílio de um especialista ou coadjuvação.

Tabela 5- Opinião dos educadores/professores sobre quem leciona a área das expressões

| | | Expressão Plástica | | Expressão Dramática | | Expressão Musical | | Expressão e Educação Físico-Motora | |
|-------------------|-----------|--------------------|-------|---------------------|-------|-------------------|------|------------------------------------|-------|
| | | E | P | E | P | E | P | E | P |
| NR | | 0% | 4,3% | 0% | 4,3% | 0% | 4,3% | 0% | 4,3% |
| Respostas: | 1) | 100% | 82,6% | 100% | 91,3% | 100% | 58% | 100% | 0% |
| | 2) | 0% | 0% | 0% | 4,3% | 0% | 4,3% | 0% | 13% |
| | 3) | 0% | 13% | 0% | 0% | 0% | 13% | 0% | 82,6% |
| Total | | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Legenda:

E- Educador de Infância; **P-** Professor do 1.º ciclo; **NR-** Não Respondeu

(1)- Educador/Professor responsável da Turma; **(2) -** Especialista; **(3) -** Trabalho de Parceria entre Educador/ Professor responsável da Turma e Especialista.

Neste seguimento, temos as respostas à questão “ Acha importante o trabalho conjunto do/a professor/ a titular de turma e do/a professor/a especialista?. A totalidade

dos inquiridos refere ser importante o trabalho em conjunto do professor titular da turma em conjunto com o professor especializado.

De seguida, na **Tabela 6** são apresentadas as razões dos inquiridos sobre a importância do trabalho em conjunto do professor titular de turma e o professor especializado.

Tabela 6- Opinião dos educadores/ professores sobre a importância da coadjuvação

| | | Educador de Infância | | Professor do 1.º Ciclo do EB | | Total | |
|--------------|--|----------------------|------|------------------------------|------|-------|------|
| | | Fr | % | Fr | % | Fr | % |
| NR | | 1 | 12,5 | 1 | 4,3 | 2 | 6,5 |
| Respostas: | Partilha e parceria de conhecimentos e ideias entre profissionais | 2 | 25 | 7 | 30,4 | 9 | 29 |
| | Melhor condução ou dinamização de atividades em aula | 1 | 12,5 | 6 | 26,1 | 7 | 22,6 |
| | Uma mais-valia para o desenvolvimento educativo dos alunos | 1 | 12,5 | 4 | 17,4 | 5 | 16,1 |
| | Planificação realizada em conjunto enriquece as estratégias/atividades | 1 | 12,5 | 2 | 8,7 | 3 | 9,7 |
| | Outras | 2 | 25 | 3 | 13 | 5 | 16,1 |
| Total | | 8 | 100 | 23 | 100 | 31 | 100 |

Legenda:

NR- Não Respondeu; Fr- Frequência; %- Percentagem

Podemos observar que 29% da totalidade refere ser importante o trabalho coadjuvado, uma vez que permite uma partilha e parceria de conhecimentos e ideias entre profissionais. O **P11** menciona que “*É importante e essencial um trabalho em conjunto e de parceria, para a colaboração de estratégias e ideias*”, e o **E3** diz haver “*Maior partilha de conhecimentos e técnicas*”. Outros 22,6%, ou seja, 12,5% dos Educadores de Infância e 26,1% dos Professores do 1.º ciclo, mostram que este trabalho em conjunto facilita na melhor condução e dinamização das atividades em aula. Ainda temos a opinião de 16,1% dos inquiridos, que corresponde a 12,5% dos educadores e os restantes 17,4% dos professores, que apresentam esta partilha de tarefas como uma mais-valia para o desenvolvimento educativo dos alunos. Para completar esta ideia, temos a opinião do **P4**, que diz: “*Beneficia os alunos no seu desempenho e motivação repercutindo-se num sucesso educativo*”, e na opinião do **E12**: “*Pois é mais uma*

peessoa que vai estar com a criança ou crianças para que ela desenvolva capacidades nas áreas onde tem mais dificuldades”. Foi ainda apresentada a ideia que a planificação realizada em conjunto enriquece as estratégias/ atividades, onde podemos verificar que 9,7% dos inquiridos partilham desta opinião. Por fim, 16,1 % mostraram outras opiniões a este respeito.

No que diz respeito à relevância do trabalho nas expressões para as crianças desenvolverem a sua motricidade fina, mais concretamente visual-manual, podemos constatar através da **Tabela 7** que 75% dos Educadores de Infância e 73,9% dos professores do 1.ºciclo acham a Expressão Plástica muito relevante para o desenvolvimento da motricidade visual-manual. Na Expressão Dramática, 39,1% dos professores diz esta ser muito relevante, enquanto 37,5% dos educadores pensa o mesmo. Metade dos educadores inquiridos refere que esta área é relevante. Quanto à Expressão Musical, 72,3% dos inquiridos mostra que esta é muito relevante para desenvolver a motricidade visual-manual. Por fim, 50% dos educadores e aproximadamente também metade dos professores (52,2%) mencionou a Expressão e Educação Físico-Motora como muito relevante para o desenvolvimento desta motricidade.

Tabela 7- A relevância do trabalho das expressões no desenvolvimento da motricidade fina visual-manual

| | NR | | Nada Relevante | | Pouco Relevante | | Relevante | | Muito Relevante | | Total | |
|---|----|-------|----------------|------|-----------------|------|-----------|-------|-----------------|-------|-------|------|
| | E | P | E | P | E | P | E | P | E | P | E | P |
| Expressão Plástica | 0 | 21,7% | 0 | 0 | 0 | 0 | 25% | 4,3% | 75% | 73,9% | 100% | 100% |
| Expressão Dramática | 0 | 30,4% | 0 | 0 | 12,5% | 13% | 50% | 17,4% | 37,5% | 39,1% | 100% | 100% |
| Expressão Musical | 0 | 30,4% | 0 | 0 | 12,5% | 8,7% | 50% | 26,1% | 37,5% | 34,8% | 100% | 100% |
| Expressão e Educação Físico-Motora | 0 | 26,1% | 0 | 8,7% | 0 | 0 | 50% | 13% | 50% | 52,2% | 100% | 100% |

Legenda:

NR- Não Respondeu; E- Educador de Infância; P- Professor do 1,ºCiclo do EB

Quanto à **Tabela 8**, esta apresenta-nos a opinião dos Educadores/ Professores inquiridos sobre a importância do trabalho das expressões para a criança no desenvolvimento da motricidade fina visual-pedal. Na motricidade visual-pedal, as opiniões divergem mais, havendo quem ache o trabalho nas expressões nada relevante

para o seu desenvolvimento. Para 12,5% dos educadores e 17,4% dos professores inquiridos, a Expressão Plástica é muito relevante. No que diz respeito à Expressão Dramática, metade dos educadores (50%) e 30,4% dos professores acha-a muito relevante. Para o desenvolvimento da motricidade visual-pedal, 38,6% da totalidade dos inquiridos, sendo a opinião dos professores superior com uma diferença de 13,6%, mostra como relevante o trabalho na Expressão Musical. Por fim, 75% dos educadores e 73,9% dos professores mostra a Expressão e Educação Físico-Motora como muito relevante para desenvolver a motricidade visual-pedal.

Tabela 8- A relevância do trabalho das expressões no desenvolvimento da motricidade fina visual-pedal

| | NR | | Nada Relevante | | Pouco Relevante | | Relevante | | Muito Relevante | | Total | |
|---|-------|-------|----------------|-------|-----------------|------|-----------|-------|-----------------|-------|-------|------|
| | E | P | E | P | E | P | E | P | E | P | E | P |
| Expressão Plástica | 12,5% | 34,8% | 0 | 17,4% | 12,5% | 8,7% | 62,5% | 21,7% | 12,5% | 17,4% | 100% | 100% |
| Expressão Dramática | 0 | 26,1% | 0 | 4,3% | 12,5% | 8,7% | 37,5% | 30,4% | 50% | 30,4% | 100% | 100% |
| Expressão Musical | 12,5% | 34,8% | 0 | 8,7% | 25% | 0 | 50% | 30,4% | 12,5% | 26,1% | 100% | 100% |
| Expressão e Educação Físico-Motora | 0 | 21,7% | 0 | 0 | 0 | 0 | 25% | 4,3% | 75% | 73,9% | 100% | 100% |

Legenda:

NR- Não Respondeu; **E-** Educador de Infância; **P-** Professor do 1,ºCiclo do EB

Ao observar a **Tabela 9** verificámos a opinião dos inquiridos do trabalho nas expressões para o desenvolvimento da motricidade geral nas crianças. Como tal, 55,4% dos inquiridos referem a Expressão Plástica como muito relevante para desenvolver a motricidade geral, enquanto 67,9% mencionam a Expressão Dramática como sendo relevante. Para 64,1%, a Expressão Musical é muito relevante, e por fim, 62,5% dos educadores e 65,2% dos professores os inquiridos mostram a Expressão e Educação Físico-Motora como muito relevante para desenvolver a motricidade geral.

Tabela 9- A relevância do trabalho das expressões no desenvolvimento da motricidade geral

| | NR | | Nada Relevante | | Pouco Relevante | | Relevante | | Muito Relevante | | Total | |
|---|-------|-------|----------------|------|-----------------|------|-----------|-------|-----------------|-------|-------|------|
| | E | P | E | P | E | P | E | P | E | P | E | P |
| Expressão Plástica | 25% | 34,8% | 0 | 8,7% | 0 | 8,7% | 50% | 17,4% | 25% | 30,4% | 100% | 100% |
| Expressão Dramática | 12,5% | 30,4% | 0 | 0 | 0 | 4,3% | 50% | 34,8% | 37,5% | 30,4% | 100% | 100% |
| Expressão Musical | 25% | 30,4% | 0 | 0 | 25% | 13% | 25% | 17,4% | 25% | 39,1% | 100% | 100% |
| Expressão e Educação Físico-Motora | 12,5% | 26,1% | 0 | 0 | 0 | 4,3% | 25% | 4,3% | 62,5% | 65,2% | 100% | 100% |

Legenda:

NR- Não Respondeu; E- Educador de Infância; P- Professor do 1,ºCiclo do EB

Seguidamente iremos apresentar uma tabela (**Tabela 10**) onde podemos observar alguns exemplos de atividades pelos educadores e professores inquiridos, para trabalhar as expressões, desenvolvendo a motricidade visual-manual, visual-pedal e a motricidade geral.

Tabela 10- Opinião dos educadores/ professores de atividades realizadas para desenvolver a motricidade fina e a geral

| | Fina | | Geral |
|---------------------------|--|---|--|
| | Visual-manual | Visual-pedal | |
| Expressão Plástica | <p>Educadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Modelar com as mãos ou com outros utensílios; -Encaixar peças; -Recorte, colagem, desenho, pintura, picotagem; <p>Professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desenho geométrico; -Contornos, dobragens, pinturas sobre vários suportes, recorte, modelagem, rasgar, perfurar e enfiar; -Manipular e fazer bolinhas com papel; | <p>Educadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Utilizar diferentes partes do corpo para fazer carimbagem; -Pintura com os pés; <p>Professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desenhar figuras com os pés; -Contornar labirintos desenhados no chão; | <p>Educadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Decalque; <p>Professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Formação de letras com o corpo; |

| | | | |
|---|---|---|--|
| Expressão Musical | <p>Educadores: -Atividades com instrumentos musicais; -Entoar canções com gestos; -Dançar livremente; -Construção de instrumentos musicais;</p> <p>Professores: -Mimar canções; -Coreografias; -Exploração de instrumentos musicais; -Bater com as mãos na mesa em diferentes ritmos.</p> | <p>Educadores: -Fazer batimentos com diferentes partes do corpo; -Jogos de ritmo.</p> <p>Professores: -Coreografias; -Batimento com os pés; -Esquema corporal com música(frente, trás, direita e esquerda);</p> | <p>Educadores: -Participar em coreografias; -Dançar; -Marcar o ritmo com o corpo;</p> <p>Professores: -Coreografias; -Exploração dos elementos segmentares do corpo, inventando e reproduzindo sons; -Exercícios de destreza manual, pedal e corporal; -Dança das cadeiras; -Andar quando a música toca e parar quando a música parar.</p> |
| Expressão Dramática | <p>Educadores: -Representar que põe a mesa; -Construção de fantoches;</p> <p>Professores: -Dramatização com fantoches; -Jogos do mimica; -Brincar com balões.</p> | <p>Educadores: -Representar que está a andar de bicicleta;</p> <p>Professores: -Jogos dramáticos; -Andar à volta de um objeto sem tirar os olhos dele.</p> | <p>Educadores: -Dramatizações;</p> <p>Professores: -Jogos cénicos; -Jogo do espelho; -Teatro de sombras; -Tocar com as mãos na cabeça, nos ombros, nos joelhos, nos pés; -Imitar os movimentos do professor.</p> |
| Expressão e Educação Físico-Motora | <p>Educadores: -Tocar com cada um dos dedos no polegar;</p> <p>Professores: -Manipulação de arcos, bolas; -Flexibilidade, controlo de postura, equilíbrio; -Jogos de encaixe e empilhar; -Jogos de arremessar.</p> | <p>Educadores: -Deslocar-se de diferentes formas; -Pontapear uma bola par um alvo específico;</p> <p>Professores: -Condução de bola; -Saltar à corda; -Orientação no espaço a partir de referências visuais; -Estafetas; -Pés unidos ou afastados, flexionar o tronco em ângulo reto.</p> | <p>Educadores: -Movimentos de equilíbrio; -Atirar e segurar bolas;</p> <p>Professores: -Jogos coletivos; -Atividades rítmicas; -Jogos tradicionais; -Andar na ponta dos pés ou em calcanhares; -Caminhar entre obstáculos; -Pular à corda; -Brincar às apanhadas; -Corrida de sacos.</p> |

Registamos um conjunto de atividades variadas e com interesse para o desenvolvimento da motricidade, geral ou específica.

Tabela 11- Opinião dos educadores/ professores sobre outros momentos em que se promove atividades que beneficiam o desenvolvimento da motricidade

| | | NR | Respostas: | | | | | |
|------------------------------|----|------|-----------------------------------|-------------------------------|------------------------------|------------------|-------------------------------|--------|
| | | | Momentos de convívios desportivos | Momentos de atividades livres | Momentos de festas temáticas | Momentos de aula | Momentos de visitas de estudo | Várias |
| Educador de Infância | Fr | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 |
| | % | 0 | 25 | 25 | 25 | 0 | 12,5 | 12,5 |
| Professor do 1,º Ciclo do EB | Fr | 9 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 |
| | % | 39,1 | 13 | 8,7 | 4,3 | 13 | 8,7 | 8,7 |
| Total | Fr | 9 | 5 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| | % | 39,1 | 38 | 33,7 | 29,3 | 13 | 21,2 | 21,2 |

Legenda:

NR- Não Respondeu; Fr- Frequência; %- Percentagem

Através da **Tabela 11**, podemos observar que 38 % os inquiridos refere que as atividades desenvolvidas em momentos de convívio desportivos beneficiam o desenvolvimento da motricidade, onde logo de seguida, com 33,7%, são apresentados os momentos de atividades livres. Foram ainda indicados os momentos de festas temáticas, os momentos de aula na opinião de 13% dos professores do 1.º ciclo, e por fim os momentos de visitas de estudo.

O **Gráfico 12** apresenta igualmente alguns dos espaços utilizados pelos inquiridos para desenvolver atividades que proporcionam o desenvolvimento da motricidade. Assim sendo, podemos verificar que 37,5% dos educadores e 13% professores utilizam o recreio, enquanto 25% e apenas 13% dos professores dos educadores utilizam o ginásio. Apenas os professores (8,7%) utilizam a sala de aula e 12,5% dos educadores recorre ao polivalente ou o refeitório.

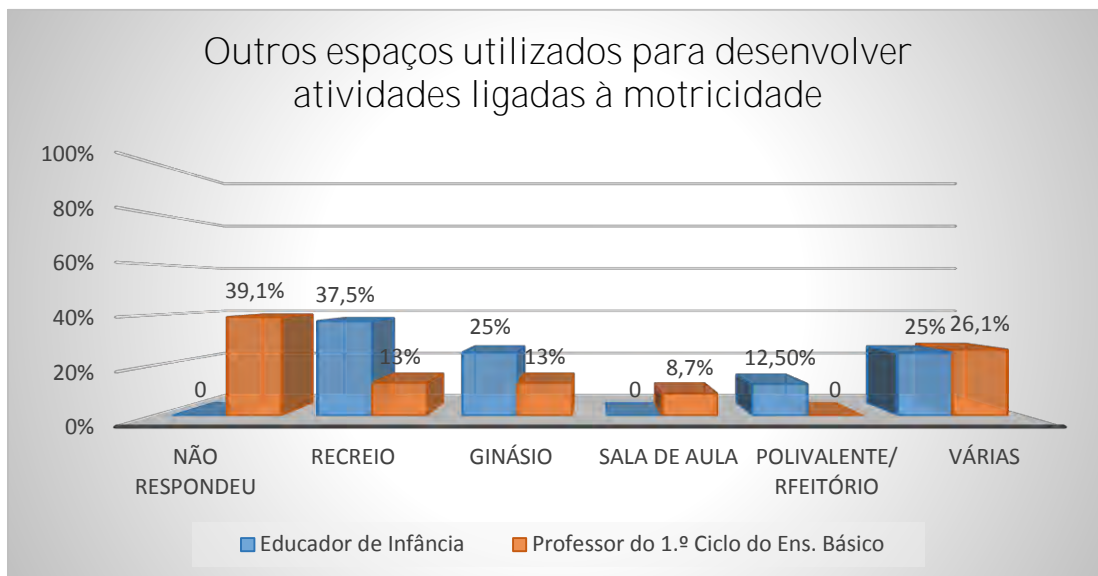


Gráfico 12- Opinião dos educadores/ professores sobre os espaços utilizados para o desenvolvimento de atividades ligadas à motricidade

Pela observação da **Tabela 12**, podemos encontrar um conjunto muito interessante de materiais que foram mencionados pelos inquiridos para as atividades que proporcionam o desenvolvimento da motricidade, tanto dos educadores como dos professores, bem como nas diferentes áreas.

Tabela 12- Exemplos de materiais utilizados pelos inquiridos

| Educadores de Infância | Professores do 1.º ciclo |
|--|---|
| Materiais utilizados na Expressão Plástica | |
| Tesouras Cola (tubo, batom, toto cola...) Esponjas Borracha Material de desperdício Lápis Canetas Pincéis Plasticina | Pasta de modelar Cartolinas Goma Eva Jornais Barro Plástico Plasticina Lápis Tintas Pincéis Pasta de moldagem Materiais recicláveis Colas Tesouras Desenhos |

| Materiais utilizados na Expressão Musical | |
|--|---|
| Frascos Talheres Instrumentos Musicais | Instrumentos musicais Cd de música áudio |
| Materiais utilizados na Expressão Dramática | |
| Casinha das bonecas Talheres Esponjas Biberons Frascos Mobiliário | Fantoches |
| Materiais utilizados na Educação e Expressão Físico Motora | |
| Material de Exp. Motora Arcos Cordas Baloços Escorregas | Bolas (Silicone...) Balões Arcos Cordas Raquetes Skates Trampolins Colchões para rolamentos Patins Escorrega Baloços |
| Materiais utilizados na área do Português | |
| Jogos Didáticos Puzzle Lápis Canetas | Jogos (encaixe, coordenação visomanual, tabuleiro) Material pedagógico |
| Materiais utilizados na área da Matemática | |
| Jogos Didáticos Puzzle | Água (percepção tridimensional e orientação espacial) Jogos (encaixe, tabuleiro) Material Pedagógico Tampas de garrafas Tangrans Manuseamento de Material Multibásico Barras Cuisinaire |

Tabela 13- Opinião dos educadores/ professores sobre algumas estratégias que ajudam a desenvolver a motricidade nas crianças

| | | NR | Respostas: | | | | | |
|-------------------------------------|-----------|------|---------------------------|--|----------------------------------|------------------------------------|--------------------|--------|
| | | | Utilizando diversos jogos | Atividades de exploração corporal/ movimento | Atividades de Expressão Plástica | Exploração de diferentes materiais | Atividades lúdicas | Várias |
| Educador de Infância | Fr | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| | % | 37,5 | 12,5 | 12,5 | 12,5 | 12,5 | 0 | 12,5 |
| Professor do 1,º Ciclo do EB | F | 6 | 5 | 4 | 3 | 1 | 1 | 3 |
| | % | 26,1 | 21,7 | 17,4 | 13 | 4,3 | 4,3 | 13 |
| Total | Fr | 9 | 6 | 5 | 4 | 2 | 1 | 4 |
| | % | 63,6 | 34,2 | 29,9 | 25,5 | 16,8 | 4,3 | 25,5 |

Legenda:

NR- Não Respondeu; **Fr-** Frequência; **%-** Percentagem

Ao observarmos a **Tabela 13**, verifica-se que 34,2% dos inquiridos diz utilizar diversos jogos para desenvolver a motricidade, onde desta percentagem, 12,5% são educadores e 21,7% são professores do 1.ºciclo. Outros 29,9% mencionam recorrer a atividades de exploração corporal e de movimento, enquanto 25,5% (12,5% são educadores e 13% são professores) recorre a atividades de Expressão Plástica. Na opinião de 16,8%, são utilizadas estratégias onde as crianças possam explorar diferentes materiais, por fim, 4,3% proporciona momentos de atividades livres.

1.5.Conclusão e Discussão dos Resultados

Através do estudo acima apresentado, podemos ficar a conhecer a opinião de 31 profissionais da educação sobre a importância do desenvolvimento da motricidade para a criança, bem como o trabalho das quatro áreas da expressão ajudam no desenvolvimento motor da mesma.

Do estudo podemos concluir que o trabalho sobre a motricidade é importante para o desenvolvimento equilibrado da criança, porque permite um desenvolvimento global e equilibrado, o desenvolvimento cognitivo relacionado com a aquisição de

competências escolares, e ainda o fortalecimento da autonomia e a interação no grupo, ou seja, o contatar com os outros e a confiança que a criança cria em si própria permite-lhe uma melhor exploração e liberdade. O desenvolvimento motor relacionado com a aquisição de capacidades e competências físicas e motoras leva ainda ao desenvolvimento equilibrado da criança, bem como permite a criança desenvolver a brincadeira, o lúdico, a sua imaginação e a criatividade. Como se nota, são vários os aspetos importantes do trabalho sobre a motricidade para um desenvolvimento equilibrado da criança.

Como já foi apresentado anteriormente, o trabalho sobre a motricidade é importante para desenvolver competências escolares nas crianças. Os inquiridos partilham da mesma opinião, o que nos leva concluir, através das suas ideias, que uma motricidade bem desenvolvida facilita a aquisição da linguagem oral e escrita, ajuda na aquisição dos conteúdos, bem como na aplicação dos mesmos. Facilita ainda a aquisição do raciocínio lógico-matemático, desenvolve competências ao nível da coordenação motora, e ainda, promove a concentração e atenção nas atividades, aspetos muito importantes para qualquer aprendizagem que a criança possa adquirir.

Os inquiridos são ainda da opinião que o desenvolvimento da motricidade é importante para a criação de hábitos de vida saudáveis nas nossas crianças, porque é através de uma boa prática de exercício físico que o progresso da motricidade que se dá, e conseqüente desenvolvimento da coordenação motora geral, para além de ajudar na capacidade de autonomia e a respeitar os outros. Uma criança com uma vida saudável está feliz e bem psicologicamente. O desenvolvimento da motricidade para a criação de hábitos de vida saudável ainda é importante para o desenvolvimento da coordenação fina, através dos trabalhos de perícia, bem como para o seu desenvolvimento global, o que fará com que a criança se sinta bem consigo mesma, proporcionando-lhe um bem-estar que levará a uma criação de hábitos de vida saudáveis.

Neste estudo podemos ainda concluir que a escola contribui para o desenvolvimento da motricidade, pois permite o bem-estar geral da criança e conseqüente desenvolvimento global e harmonioso, permitindo ainda a realização de atividades nas diferentes áreas, disponibilizando diferentes espaços e materiais para a prática de atividades que envolvam a motricidade. A escola contribuiu ainda, na opinião dos inquiridos, para o desenvolvimento da motricidade, pois promove e motiva o bem-estar físico, proporcionando o desenvolvimento da coordenação motora geral através do

movimento corporal e do exercício físico. Nota-se ainda que a escola promove a boa disposição e bem-estar psicológico, na prática de atividades lúdicas.

Quanto à terceira parte do inquérito por questionário, podemos observar a opinião dos inquiridos em relação ao trabalho das expressões para o desenvolvimento da motricidade. No que diz respeito à frequência com que as expressões são lecionadas, podemos concluir do estudo que a Expressão Plástica e a Expressão Musical são desenvolvidas com maior frequência pelos educadores de infância, embora os professores do 1.º ciclo do EB também trabalhem estas áreas. A Expressão Dramática é lecionada entre uma a duas vezes por semana e a Educação e Expressão Físico-Motora é praticada um maior número de vezes pelos professores do 1.º ciclo do EB.

No caso de quem leciona as áreas das expressões, conclui-se do estudo apresentado que todos os educadores inquiridos são os próprios a lecionar todas as áreas das expressões. Assim sendo, e no caso dos professores na leção da Expressão Plástica, é apenas o professor titular em alguns casos, noutros o professor titular em conjunto com um professor especialista. Na Expressão Dramática é o professor titular a lecionar, e em apenas alguns dos inquiridos, por vezes esta área é lecionada por um docente especialista. Para a Expressão Musical as opiniões variam, onde temos em alguns casos o professor titular, noutros o especialista, e ainda, o professor titular em conjunto com o professor especialista. É importante referir que na maioria dos inquiridos é o professor titular a lecionar a área. Em relação à Educação e Expressão Físico-Motora, esta área é lecionada pelo professor titular em conjunto com o professor especialista, ou apenas o professor especialista.

Outro aspeto importante a referir é que a totalidade dos inquiridos acha o trabalho em conjunto com o professor especialista importante, pois existe uma maior partilha e parceria de conhecimentos e ideias profissionais e melhora a condução ou dinamização de atividades em aula. Os inquiridos referem ainda ser uma mais-valia para o desenvolvimento educativo dos alunos. A realização da planificação em conjunto enriquece as estratégias/atividades foi outra das opiniões apresentadas.

Outra situação que importava averiguar era a relevância do trabalho das expressões para o desenvolvimento da motricidade fina, manual-visual e manual-pedal, como da motricidade geral. Assim sendo, podemos concluir que, no que diz respeito à motricidade fina visual-manual, as quatro áreas das expressões são muito relevantes, apesar de haver alguns inquiridos que tenham apresentado a Expressão Dramática, a Expressão Musical e a Educação e Expressão Físico-Motora como pouco relevantes

para o desenvolvimento da motricidade fina. Para o desenvolvimento da motricidade fina visual-pedal nota-se uma opiniões diversas, onde a Expressão Plástica, a Dramática e a Musical, para alguns não têm qualquer relevância, para outros têm pouca relevância e há quem diga ainda que sejam relevantes e muito relevantes. No caso da Educação e Expressão Físico-Motora, esta é mencionada como relevante e muito relevante no desenvolvimento da motricidade fina, visual-pedal. Quanto à relevância das expressões para o desenvolvimento da motricidade geral, nota-se que a grande maioria das opiniões variam entre o pouco relevante, o relevante e o muito relevante nas diferentes expressões.

Nota-se ainda que existe uma preocupação da parte dos educadores/professores inquiridos na organização de atividades na área das expressões para desenvolver a motricidade fina visual-manual e visual-pedal, bem como a motricidade geral.

Verificou-se ainda com este estudo que, na opinião dos inquiridos, as atividades desenvolvidas em momentos de convívio, de atividades livres, de festas temáticas, de visitas de estudo, e também os momentos na sala de aula beneficiam o desenvolvimento da motricidade.

Podemos ainda constatar os espaços utilizados no desenvolvimento de atividades propícias ao desenvolvimento da motricidade, como o recreio, o ginásio, o polivalente ou ainda o refeitório.

Relativamente aos materiais utilizados, nota-se que os inquiridos procuram diferentes materiais para facilitar o trabalho das expressões no desenvolvimento da motricidade.

Por fim, verifica-se diversas opiniões na adoção de estratégias para o desenvolvimento da motricidade nas crianças, ao fazerem referência da utilização diversos jogos, atividades de exploração corporal/ movimento, atividades de Expressão Plástica e ainda, atividades lúdicas.

Em suma, nota-se uma maior preocupação dos profissionais da educação e das escolas em proporcionar à criança um desenvolvimento motor completo, recorrendo às expressões, a diferentes materiais, em diferentes espaços e estratégias.

Parte II- Estudo 2: A Coordenação Motora de Crianças da Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. Métodos e Procedimentos

Nesta segunda parte do capítulo farei a apresentação de um segundo estudo, efetuado com crianças, e que se propôs avaliar as suas características físicas e capacidades motoras. Assim sendo, apresentarei a amostra em estudo, os instrumentos utilizados para a recolha da informação e a descrição das provas utilizadas.

2.1. Amostra do Estudo

Este estudo incidiu sobre crianças em idades pré-escolar e do 1.º ciclo pertencentes a escolas da ilha de São Miguel, Ponta Delgada e Vila Franca do Campo.

Foram definidas algumas provas, que serão descritas no ponto 2.3 deste capítulo, onde fosse possível recolher indicações das características físicas das crianças, a coordenação motora fina e ainda, atividades de coordenação motora geral. Neste estudo é importante recolher a informação de criança da educação pré-escolar como de crianças do 1.º ciclo do EB. Assim sendo, a amostra é composta por um total de 47 crianças, sendo 22 da educação pré-escolar e 25 do 1.º ciclo do EB. O primeiro grupo tem idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade, e o segundo com idades entre os 7 e os 8 anos. O estudo será baseado na análise dos dados recolhidos dessas 47 crianças.

2.2. Instrumentos Utilizados

Para um melhor registo e posterior análise dos dados, foi criada previamente uma grelha de registo. Esta encontrava-se dividida em três partes, a primeira com o registo das características físicas das crianças, permitindo recolher dados sobre a idade, o peso, a altura, elementos fundamentais para se determinar o índice de massa corporal

(IMC). A segunda parte com o registo das provas ligadas à coordenação motora fina, através da realização de pequenas tarefas que permitiram avaliar o corte, a colagem- na expressão plástica e o lançamento de bolas em precisão- na expressão motora. Por fim, uma terceira parte, onde constam os dados referentes às provas de coordenação motora geral, como o equilíbrio e a flexibilidade (provas pertencentes ao *FitnessGram*).

Para além da grelha de registo foram feitos alguns registos fotográficos.

2.3. Descrição da Prova

Antes de iniciar a descrição da prova propriamente dita, é importante salientar que a recolha dos dados foi feita em três dias distintos, em espaços adequados às atividades, bem como à utilização dos materiais utilizados. Também foram asseguradas todas as medidas de segurança para as crianças. À exceção das provas ligadas ao corte e à colagem, onde as várias crianças se encontravam a trabalhar em volta de uma mesa, as restantes provas foram realizadas individualmente, com apenas uma criança no local da prova, para um melhor controlo da aplicação da prova.

Passando agora às provas, e no que diz respeito às características físicas das crianças, foi feito o registo da idade de cada uma, de seguida a criança era pesada (Kg), bem como o registo da altura (cm). Posteriormente estes dados foram utilizados para calcular o Índice de Massa Corporal

(IMC) de cada uma destas, que se determina com a seguinte fórmula - $\frac{\text{massa(kg)}}{(\text{altura} \times \text{altura})}$



IMAGEM 11 – REGISTO DO PESO



IMAGEM 12 – REGISTO DA ALTURA

A segunda parte da prova consistiu no recorte de uma imagem, onde pude observar cada criança e realizar o registo da sua atividade. Terminado o recorte, foi pedido às crianças que decorassem a sua imagem, anteriormente recortada, onde dispunham de diversos materiais para colar na mesma. Através destas duas atividades pude observar a criança a manusear a tesoura e a trabalhar com diferentes materiais.



IMAGEM 13 – PROVA DE RECORTE



IMAGEM 14 – PROVA DE RECORTE



IMAGEM 15 – PROVA DE COLAGEM

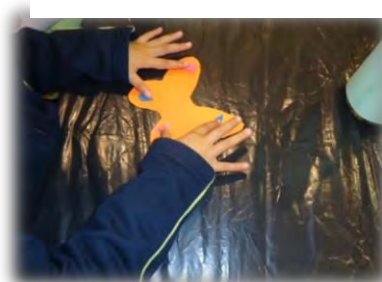


IMAGEM 16 – PROVA DE COLAGEM

Uma terceira prova consistiu no lançamento de bolas na vertical e na horizontal. Para o lançamento da bola na vertical, a criança tinha que fazer o lançamento da bola para um arco suspenso, que se encontrava a uma distância de aproximadamente 200 cm e 70cm, da linha de lançamento onde a criança se encontrava e o alvo. O lançamento na horizontal, a criança estava à mesma distância de um balde, fazendo o lançamento para o interior do mesmo. A cada criança foram dadas três tentativas de lançamento da bola. O registo foi segundo uma escala.



IMAGEM 17 – LANÇAMENTO NA HORIZONTAL



IMAGEM 18 – LANÇAMENTO NA VERTICAL

No que diz respeito às provas de coordenação motora geral foram realizadas provas como o equilíbrio e a flexibilidade. Para a prova de equilíbrio, foi colocado um banco sueco virado ao contrário, para obter uma base mais estreita. A criança colocava-se sobre o banco tentando-se equilibrar o maior tempo possível, posição flamingo.



IMAGEM 19 – PROVA DE EQUILÍBRIO

A última prova, consistiu na flexibilidade onde a criança sentada no chão com as pernas totalmente esticada e os pés juntos, flexionando o seu corpo com os braços esticados sobre o assento de um banco sueco na horizontal de forma a medir (cm) a sua flexibilidade.



IMAGEM 20 – PROVA DE FLEXIBILIDADE

2.4. Apresentação e Análise dos Dados

Feita a apresentação de todos os dados recolhidos, nas tabelas abaixo (**Tabela 14 e 15**), é o momento para apresentar cada Grupo I e o Grupo II, no que diz respeito às características físicas e à sua coordenação motora- motricidade geral e fina.

Tabela 14 - Dados de Observação das Características Físicas e de Parâmetros de Coordenação Motora (Grupo I)

| Nome | Caraterísticas Físicas | | | | Coordenação Motora Fina | | | | Coordenação Motora Geral | |
|---------------|------------------------|-----------|-------------|------------------------------|-------------------------|--------|--------------------------------|----------------------------------|-----------------------------|--------------------|
| | Idade (Anos) | Peso (Kg) | Altura (Cm) | IMC Índice de Massa Corporal | Cortar* | Colar* | Lançamento da bola na vertical | Lançamento da bola na horizontal | Equilíbrio (Tempo Flamingo) | Flexibilidade (cm) |
| Sofia | 5 | 14 | 103 | 13.2 | B | B | 0 | 0 | 00:00:12:47 | 27 |
| Teresa | 5 | 30 | 126 | 18.9 | S | B | 0 | 0 | 00:00:02:16 | 28 |
| Inês | 5 | 26 | 119 | 18.4 | S | B | 0 | 0 | 00:00:39:84 | 35 |
| António | 5 | 20 | 119 | 14.1 | I** | B | 2 | 3 | 00:00:07:14 | 32 |
| Clarice | 5 | 24 | 117 | 17.5 | B | B | 0 | 1 | 00:00:10:21 | 33 |
| Sara | 5 | 19 | 119 | 13.4 | S | B | 1 | 0 | 00:00:04:44 | 34 |
| Anabela | 5 | 18 | 120 | 12.5 | S | B | 1 | 0 | 00:00:07:27 | 15 |
| Mariana | 5 | 20 | 120 | 13.9 | B | B | 1 | 0 | 00:00:18:01 | 25 |
| Matilde | 5 | 24 | 118 | 17.2 | B | S | 2 | 0 | 00:00:11:23 | 27 |
| Carolina | 5 | 19 | 115 | 14.4 | B | S | 1 | 1 | 00:00:21:20 | 28 |
| Nádia | 5 | 15 | 105 | 13.6 | S | B | 2 | 1 | 00:00:11:67 | 25 |
| Matilde | 6 | 21 | 115 | 15.9 | B | S | 0 | 0 | 00:00:11:17 | 25 |
| Álvaro | 6 | 25 | 119 | 17.7 | S | S | 1 | 0 | 00:00:11:17 | 25 |
| Francisco | 6 | 22 | 119 | 15.5 | S | I | 1 | 0 | 00:00:05:71 | 27 |
| José Manuel | 6 | 24 | 123 | 15.9 | S | S | 1 | 0 | 00:00:19:00 | 20 |
| Martim | 6 | 27 | 123 | 17.8 | S | B | 1 | 0 | 00:00:05:59 | 23 |
| Daniela | 6 | 20 | 123 | 13.2 | S | B | 2 | 0 | 00:00:03:23 | 35 |
| Vasco | 6 | 27 | 122 | 18.1 | B | B | 1 | 0 | 00:00:03:17 | 32 |
| Raul | 6 | 25 | 121 | 17.1 | S | B | 0 | 0 | 00:00:05:30 | 20 |
| André | 6 | 30 | 123 | 19.2 | S | B | 2 | 0 | 00:00:17:00 | 23 |
| Jéssica | 6 | 22 | 116 | 16.3 | B | B | 0 | 0 | 00:00:04:45 | 15 |
| Mateus | 6 | 24 | 123 | 15.9 | S | B | 1 | 2 | 00:00:33:41 | 27 |
| Mín. | 5 | 14 | 103 | 12,5 | -- | -- | 0 | 0 | 00:00:02:16 | 15 |
| Máx. | 6 | 30 | 126 | 19,2 | -- | -- | 2 | 3 | 00:00:39:84 | 35 |
| Média | 5,5 | 22,5 | 118,5 | 15,9 | -- | -- | 1 | 0 | 00:00:12:03 | 26,4 |
| Desvio Padrão | 0,5 | 4,2 | 5,4 | -- | -- | -- | 0,7 | 0,8 | -- | 5,6 |

Legenda:

* **Escala do Cortar e Colar:** B – Corta ou cola bem; S – corta ou cola com dificuldades; I - corta ou cola mas com ajuda.

** (Corta reto, mas não recorta bem)

*** **Escala do lançamento de bola:** 0- nenhuma execução; 1- uma execução; 2- duas execuções; 3- três execuções.

Tabela 15 - Dados de Observação das Características Físicas e de Parâmetros de Coordenação Motora (Grupo II)

| Nome | Características Físicas | | | | Coordenação Motora Fina | | | | Coordenação Motora Geral | |
|---------------|-------------------------|-----------|-------------|------------------------------|-------------------------|---------|--------------------------------|----------------------------------|-----------------------------|--------------------|
| | Idade (Anos) | Peso (Kg) | Altura (Cm) | IMC Índice de Massa Corporal | Cortar* | Colar** | Lançamento da bola na vertical | Lançamento da bola na horizontal | Equilíbrio (Tempo Flamingo) | Flexibilidade (cm) |
| Carolina | 7 | 22 | 123 | 14.5 | S | S | 2 | 3 | 00:00:27:47 | 23 |
| Telmo | 7 | 50 | 139 | 25.9 | S | B | 3 | 2 | 00:00:15:12 | 18 |
| Moisés | 7 | 29 | 129 | 17.4 | S | B | 2 | 3 | 00:00:37:81 | 33 |
| Dino | 7 | 22 | 119 | 15.5 | S | S | 2 | 0 | 00:01:00:32 | 36 |
| Margarida | 7 | 26 | 128 | 15.9 | B | B | 3 | 2 | 00:00:33:63 | 27 |
| Lucas | 7 | 28 | 129 | 16.8 | S | B | 2 | 3 | 00:02:53:71 | 23 |
| Micaela | 7 | 28 | 129 | 16.8 | S | S | 3 | 2 | 00:01:04:57 | 27 |
| Mariana | 7 | 22 | 123 | 14.5 | B | B | 3 | 0 | 00:04:38:34 | 25 |
| Alexandra | 7 | 25 | 124 | 16.3 | S | B | 0 | 3 | 00:03:54:98 | 35 |
| Diogo | 7 | 26 | 120 | 18.1 | S | S | 2 | 3 | 00:03:13:67 | 34 |
| Carlos | 7 | 30 | 134 | 16.7 | B | B | 0 | 2 | 00:02:49:35 | 25 |
| Inês | 7 | 23 | 123 | 15.2 | B | B | 0 | 2 | 00:04:36:09 | 29 |
| Vítor | 8 | 36 | 135 | 19.8 | S | S | 3 | 2 | 00:01:27:39 | 20 |
| Liliana | 8 | 33 | 143 | 16.1 | B | B | 2 | 2 | 00:04:03:55 | 26 |
| Sofia | 8 | 34 | 138 | 17.9 | B | S | 2 | 2 | 00:02:17:27 | 32 |
| Cecília | 8 | 32 | 140 | 16.3 | B | B | 3 | 2 | 00:02:10:15 | 40 |
| Tatiana | 8 | 45 | 145 | 21.4 | B | S | 3 | 2 | 00:02:10:47 | 19 |
| Nuno | 8 | 38 | 144 | 18.3 | S | B | 3 | 1 | 00:00:50:69 | 30 |
| Miguel | 8 | 23 | 120 | 16.0 | B | B | 2 | 1 | 00:03:28:02 | 28 |
| Ruben | 8 | 31 | 132 | 17.8 | S | B | 1 | 2 | 00:01:47:28 | 28 |
| Vasco | 8 | 33 | 137 | 17.6 | B | B | 0 | 3 | 00:01:29:50 | 22 |
| Luísa | 8 | 26 | 127 | 16.1 | B | B | 3 | 3 | 00:03:34:89 | 31 |
| Leandro | 8 | 29 | 134 | 16.2 | B | S | 3 | 2 | 00:02:44:90 | 25 |
| Sofia | 8 | 20 | 118 | 14.4 | S | B | 2 | 0 | 00:04:55:72 | 34 |
| António | 8 | 24 | 123 | 15.9 | B | B | 1 | 3 | 00:05:02:59 | 28 |
| Mín. | 7 | 20 | 118 | 14,4 | -- | -- | 0 | 0 | 00:00:15:12 | 18 |
| Máx. | 8 | 50 | 145 | 25,9 | -- | -- | 3 | 3 | 00:05:02:59 | 40 |
| Média | 7,5 | 29,5 | 130 | 17,1 | -- | -- | 2 | 2 | -- | 28 |
| Desvio Padrão | 0,5 | 7,1 | 8,1 | -- | -- | -- | 1,1 | 0,9 | -- | 5,5 |

Legenda:

* **Escala do Cortar e Colar:** **B** – Corta ou cola bem; **S** – corta ou cola com dificuldades; **I** - corta ou cola mas com ajuda.

** (Corta reto, mas não recorta bem)

*** **Escala do lançamento de bola:** **0**- nenhuma execução; **1**- uma execução; **2**- duas execuções; **3**- três execuções.

O Grupo I, apresentado na **Tabela 14**, corresponde às crianças em idade pré-escolar enquanto o Grupo II (**Tabela 15**) às crianças do 1.º ciclo do EB. Tentaremos caracterizar cada grupo e comparar as características dos seus alunos.

No grupo I, foram observadas onze crianças com 5 anos de idade, outras onze com 6 anos de idade. O grupo II apresenta três elementos a mais que o anterior, com doze crianças com 7 anos de idade e as restantes treze com 8 anos.

Quanto ao peso nas crianças com idade pré-escolar varia entre os 14 kg e os 30 kg, correspondendo a uma média de aproximadamente 23 kg. O grupo do 1.º ciclo do EB apresenta uma média de peso de aproximadamente 30 kg, variando o seu peso entre os 20 kg e os 50 kg, notando-se uma diferença entre os dois grupos de 7 kg e uma maior variabilidade nos alunos mais velhos.

Relativamente à altura das crianças em estudo, o grupo I apresenta alturas entre os 103 cm e os 126 cm, onde a média é de aproximadamente 119 cm. Em relação ao grupo II existe uma diferença, em média, de 11 cm, apresentando alturas entre os 118 cm e os 145 cm, com uma média de aproximadamente 130 cm. Nota-se que apesar da diferença de idades, existem crianças em idade pré-escolar com a mesma altura de crianças do 1.º ciclo.

Um último aspeto das características físicas das crianças em estudo foi o cálculo do IMC. Nas crianças de 5 e 6 anos o IMC varia entre 12,5 e os 19,2, com uma média de 15,9. Quanto nas crianças com 7 e 8 anos, o IMC varia entre 14,4 e os 25,9, apresentando uma média de 17,1. Verifica-se uma diferença entre os dois grupos de 1,2. Algumas crianças que constituem o grupo II apresentam-se com um IMC acima do pretendido, revelando-se a existência de casos de obesidade.

Terminada a caracterização física dos grupos de crianças, passarei então à análise dos dados referentes à coordenação motora fina.

Na primeira atividade relacionada com a motricidade fina - o corte, foram estabelecidas três variáveis para avaliar cada uma das crianças que fizeram parte do estudo. De acordo com a escala acima representada, oito crianças, entre os 5 e 6 anos de idade, tiveram um bom corte (B), e treze crianças, entre os 7 e 8 anos tiveram a mesma qualificação. Relativamente ao (S) – corta com dificuldades, treze crianças do primeiro grupo atingiram esta escala e doze outras crianças do segundo grupo tiveram esta mesma classificação. Em relação ao (I), que corresponde à avaliação de “corte mas com

ajuda”, somente uma criança do grupo do pré-escolar necessitou de ajuda para concluir a tarefa, enquanto no segundo grupo ninguém atingiu esta escala.

Face a estes dados recolhidos, podemos concluir que no segundo grupo existe um maior número de crianças que atingiram melhor domínio do corte (B), relativamente ao primeiro grupo, no que se traduz numa diferença de cinco crianças entre os grupos. Na segunda escala (S), existe efetivamente um maior equilíbrio entre os dois grupos, situando-se a diferença em apenas uma criança.

No que diz respeito ao colar, a diferença entre o primeiro e segundo grupos é relativamente curta, traduzindo-se em mais uma criança (segundo grupo) a atingir a classificação de (B), face aos dezasseis do primeiro grupo. A situação difere um pouco na atribuição da nota (S), em que cinco crianças do primeiro grupo atingiram esta meta, e oito crianças do segundo grupo. Quanto à atribuição da nota (I), e à semelhança da atividade cortar, somente uma criança do pré-escolar não teve sucesso e nenhuma do 1º ciclo obteve esta classificação.

Estes dados relativos indicam-nos que as crianças avaliadas para este estudo têm mais facilidade no colar do que no cortar, havendo um menor equilíbrio na atribuição das diferentes notas e um maior número de crianças em ambos os grupos que atingiram a nota (B).

As crianças que fizeram parte deste estudo sobre a motricidade foram também observadas nos lançamentos, tanto verticalmente como horizontalmente, de bolas. Esta observação consistia em fazer a contagem de quantas vezes a bola acertava no seu alvo, sendo que cada aluno atirava três bolas.

No caso do pré-escolar, e relativamente ao lançamento na vertical, sete crianças não acertaram uma única vez no alvo, ao passo que dez crianças acertaram somente uma situação, cinco crianças atingiram o alvo por duas ocasiões e nenhuma das crianças conseguiu acertar por 3 vezes. No que respeita ao 1º ciclo, quatro das crianças não conseguiram atingir o alvo e somente duas crianças acertaram por 1 ocasião, enquanto nove alunos atingiram o alvo por 2 situações e dez crianças atingiram o alvo por 3 vezes. Desta forma, nota-se que existe um maior número de crianças no grupo II que atingiram o alvo num número maior de vezes, entre 1 e 3 vezes temos o total de vinte e uma crianças, comparativamente ao grupo I, onde se encontram apenas quinze, demonstrando assim uma coordenação motora fina relativamente mais desenvolvida em relação ao grupo I.

Em relação aos dados dos lançamentos na horizontal, no caso do pré-escolar, dezassete alunos não conseguiram atingir o alvo uma única vez, sendo que apenas três crianças acertaram no alvo por 1 ocasião e apenas um aluno conseguiu acertar 2 situações no alvo. Também só um aluno conseguiu acertar na totalidade das vezes. No 1º ciclo, há uma grande diferença no número de alunos que acertam efetivamente nos alvos, onde doze alunos o conseguiram por 2 ocasiões e oito alcançaram a totalidade dos lançamentos, em contraste com os alunos do primeiro grupo que, e como anteriormente referido, apenas um aluno conseguiu 2 vezes o alvo e outro as 3 vezes. Ainda cinco alunos do segundo grupo não conseguiram acertar (três crianças) ou atingir o alvo por 1 só vez (duas crianças), um número muito menor dos vinte alunos do primeiro grupo em igual circunstância, o que releva que o segundo grupo, das crianças mais velhas, apresenta uma coordenação motora fina mais desenvolvida, no que se refere à motricidade visual-manual.

Relativamente às provas ligadas à coordenação motora geral, e no que diz respeito ao equilíbrio no grupo I, encontramos uma variação de tempo entre os 2 segundos (s) e 16 milésimas de segundos (ms) e os 39 s e 84 ms, enquanto no grupo II foram registados tempos entre os 15 s e 12 ms e os 5 minutos (m), 2 s e 59 ms. Como se pode constatar, nota-se um maior tempo de equilíbrio nas crianças do 1.º ciclo do EB em relação às com idade pré-escolar.

Por fim, no que respeita à flexibilidade, podemos ver, através da **Tabela 14**, os dados recolhidos em crianças de 5 e 6 anos de idade, em centímetros (cm). Assim sendo, encontramos crianças com flexibilidade registada entre os 15 cm e os 35 cm, o que nos dá uma média de 26 cm.

Nas crianças com 7 e 8 anos de idade, estes valores alteram-se ligeiramente, onde encontramos valores entre os 18 cm e os 40 cm, apresentando uma média de 28 cm. Nota-se assim uma diferença de mais 8 cm no grupo II em relação ao grupo.

2.5. Conclusões e Discussão dos Dados

Terminada a análise dos dados recolhidos nas provas realizadas com um grupo de crianças do pré-escolar e com um grupo de crianças do 1.º ciclo do EB, podemos concluir que existem diferenças ao nível da coordenação motora fina e geral em ambos os grupos, assim como, nas características físicas apresentadas.

Nas provas de coordenação motora fina o grupo II apresenta um maior desenvolvimento da coordenação motora fina em relação ao grupo I, como se pode constatar nos dados apresentados acima. No corte e na colagem nota-se que as crianças de 7 e 8 anos atingiram sobretudo as classificações de B e S, enquanto no grupo I é evidente uma maior concentração das crianças na classificação de S. Relativamente à colagem, existe um maior equilíbrio entre ambos os grupos, onde a maioria das crianças concluiu a tarefa sem dificuldades. Quanto aos lançamentos de bola, as crianças dos 5 e 6 anos têm mais dificuldades em acertar no alvo, ou seja, têm um menor controlo do movimento do braço e, conseqüentemente, do lançamento da bola, mas ainda assim algumas conseguiram lançar a bola e acertar no alvo entre 1 a 2 vezes. No grupo II a situação é inversa, onde grande parte acertou no alvo, o que releva que estes têm uma maior consciência, ou seja, antes de lançar a bola existe uma maior concentração e o movimento do braço é mais controlado.

Em suma, e no que respeita à coordenação motora fina, nas crianças em idade pré-escolar notou-se mais dificuldades na realização das tarefas em relação às crianças do 1.º ciclo do EB.

Relativamente à coordenação motora geral, as crianças de 7 e 8 anos de idade conseguiram um tempo mais elevados no que se refere ao equilíbrio, embora seja importante referir que as crianças de 5 e 6 anos conseguiram alguns tempos semelhantes como os das crianças de 7 e 8 anos. A mesma situação verifica-se na flexibilidade, onde mesmo assim, algumas crianças do pré-escolar atingiram os mesmos valores de crianças do 1.º ciclo.

Importa ainda referir que existiram crianças com uma maior dificuldade numa determinada tarefa do que noutras, como por exemplo, ao nível da coordenação motora fina, existiram crianças que desenvolveram a tarefa de corte e colagem sem nenhuma dificuldade (B), mas no lançamento de bola não conseguiram acertar

nenhuma vez no alvo. Outra situação que importa referir como exemplo, foi de uma criança do pré-escolar que necessitou de ajuda para cortar a figura, mas conseguiu atingir ambos os alvos 2 vezes.

Desta forma, podemos ver que nas crianças o ritmo de aquisição de cada habilidade motora é variável de criança para criança, sendo o fator idade um elemento de peso nesse domínio. Verificamos também que existem crianças que alcançaram um maior desenvolvimento na coordenação motora geral à coordenação motora fina, e vice-versa.

Considerações Finais

Conforme foi enunciado na introdução a este documento, este ponto do trabalho, procura refletir sobre as principais intenções para a concretização deste Relatório de Estágio, e da nossa prática pedagógica, nos contextos pré-escolar e escolar, realizados no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II, onde foram implementadas um conjunto de atividades adotando as estratégias mais apropriadas ao grupo de criança/turma.

O estágio foi extremamente importante para a formação da estagiária, enquanto futura profissional da educação. De tal forma, o presente Relatório de Estágio espelha o trabalho, a dedicação e o empenho dados ao processo de estágio, desempenhando as funções, onde houve sempre uma preocupação com o desenvolvimento profissional e pessoal. Para além da própria aprendizagem da estagiária, existiu também a preocupação e dedicação às aprendizagens das crianças que fizeram parte destes dois estágios, tendo em conta as necessidades e capacidades de todas as crianças envolvidas neste processo.

Com o desenvolvimento do estágio foi possível colocar em prática os conhecimentos que tinham vindo a ser adquiridos ao longo dos anos na formação académica, e experienciar a realidade dos profissionais da educação. Outro dos aspetos importantes do estágio foi o aprender a ter uma atitude reflexiva, desde a pré ação, na ação e na pós ação, o que me ajudou a crescer intervenção após intervenção, e a melhorar a minha prática. A prática de estágio em Educação Pré-Escolar e no 1.ºCEB foi, assim, um processo de aprendizagem e de formação.

Para a elaboração deste documento foi necessário formular alguns objetivos gerais, e outros mais específicos, tendo em conta a temática do relatório que nos orientaram na elaboração deste trabalho. Assim sendo, pretendia-se dar respostas aos objetivos inicialmente definidos no Projeto de Relatório de Estágio. Desta forma, é chegado o momento de analisar de que forma eles foram atingidos, ou não.

De um modo geral podemos verificar que os objetivos foram alcançados. Uma preocupação que se manteve ao longo da prática educativa foi a de utilizar estratégias, que fossem articuladas com a prática da educadora/ professora cooperante, bem como com a colega de núcleo de estágio, pensando sempre no grupo de crianças/ turma, para que as suas aprendizagens não fossem afetadas. Outra

especial atenção surge com a interligação de todas as áreas curriculares, onde a estagiária teve sempre em conta este aspeto.

No decorrer das práticas a atenção esteve sempre centrada nas crianças para que fossem implementadas estratégias, que resultassem em momentos de aprendizagem significativas. Claro não podendo esquecer as necessidades e capacidade de cada criança individualmente, pois cada uma possui características diferentes, bem como o seu ritmo de aprendizagem. Não descurando também do desenvolvimento pessoal e social das crianças numa perspetiva da educação pela cidadania.

O facto de existir uma temática para o desenvolvimento do presente relatório de estágio, e tendo em conta as práticas realizadas no âmbito do estágio pedagógico, não foi beneficiada a temática em estudo. Foram abordadas de uma forma coerente todas as áreas de conteúdo/ curriculares, pois todas as atividades planificadas tiveram sempre em conta alguns documentos norteados na prática da educação, como as Orientações para a Educação Pré-escolar, as Organizações Curriculares e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, entre outros, de maneira que existiram sempre conteúdos a abordar, competências a desenvolver e metas a atingir.

Mas importa referir que como a motricidade está implicada em qualquer movimento que nós façamos, do nosso corpo em ação, podemos salientar que a motricidade esteve sempre presente no desenvolvimento das atividades, apesar disso nem todas foram possíveis de verificar o desenvolvimento de habilidades motoras.

Com o desenvolvimento deste estudo pretendia-se ainda verificar explorar as potencialidades das expressões para o desenvolvimento da motricidade. E ao longo das práticas de estágios, esta situação foi visível, notou-se que as expressões auxiliam no desenvolvimento de coordenações motoras diversas. Esta situação foi verificada ainda através das opiniões recolhidas pelos educadores/professores inquiridos. No decorrer da prática fomos tomando consciência das atividades, desenvolvidas na área das expressões, mais específicas para desenvolver, habilidades motoras finas, a nível óculo-manual e óculo-pedal, bem como das habilidades motoras gerais. Notou-se desta forma, que as atividades desenvolvidas nas expressões são promotoras do desenvolvimento da motricidade.

Para além do mais, ao longo das práticas de estágio desenvolvidas, foi verificado que o desenvolvimento da motricidade implica nas restantes aprendizagens escolares, permitindo assim a um bem-estar psicológico, físico e

social. Podemos ainda concluir que existem diversos espaços e materiais importantes no desenvolvimento da motricidade, e segundo o primeiro estudo, os educadores e professores inquiridos partilham da mesma opinião indicando diversos espaços para além do da sala de aula, e materiais.

Por último, para reforçar a temática foi realizado um estudo com crianças, onde foram aplicadas algumas provas como forma de avaliar a motricidade nas crianças, desenvolvendo assim, uma comparação entre um grupo de educação pré-escolar, e um segundo grupo do 1.º ciclo do ensino básico. Foram tidas em conta habilidades de motricidade motora fina e geral. Este estudo enriqueceu em muito o trabalho, pois verificou-se que apesar da diferença de idades existiram muitas semelhanças entre os dois grupos, mas também importa apontar que notou-se um maior desenvolvimento motor no grupo do 1.º ciclo do ensino básico, bem como, situações onde algumas crianças apresentam um maior desenvolvimento ao nível da motricidade geral em relação à motricidade, e vice-versa.

Quanto às atividades desenvolvidas no estágio pedagógico, notou-se que estas foram benéficas para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de algumas habilidades motoras, atividades estas desenvolvidas através das expressões. Contudo notou-se ainda uma melhoria nas restantes áreas de conteúdo, e onde não foi deixado de parte o trabalho da criança de forma criativa, imaginativa importantes no ato de aprendizagem, deixando a criança expressar-se, explorar e movimentar-se.

Contudo existiram algumas limitações na realização do relatório de estágio, uma delas corresponde ao primeiro estudo desenvolvido aos educadores e professores, pois a diferença entre o número de ambos foi muito significativa o que não nos permitiu generalizar as conclusões, nem efetuar uma comparação minuciosa em relação à opinião dos educadores de infância e aos professores do 1.º ciclo do EB.

Relativamente a todo o processo de estágio assumo que este é extremamente importante para o crescimento do estagiário, que deve ser visto como um processo fundamental para o futuro profissional. Deixo ainda aos futuros estagiários, que aproveitem ao máximo esta experiência pois é de uma riqueza o que se aprende, tanto com os orientadores cooperantes como com as próprias crianças. São estas, o motivo do nosso esforço e dedicação, que depois se nota na motivação e nas aprendizagens das crianças. Para além, do mais estes também são momentos em que se aprende todo o processo envolvido por detrás de uma intervenção.

Por fim, gostaria de acrescentar mais uma vez que cresci muito com as práticas, e que senti a minha evolução, não devendo esquecer que devemos aprender a receber e utilizar os conselhos dos profissionais experientes, e não deixar de ouvir as crianças, pois muito daquilo que nos dizem ou transmitem é enriquecedor da nossa prática, permitindo um processo de ensino- aprendizagem de qualidade.

Referências bibliográficas:

- Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Barra, S. & Sarmiento, M. (s/d). *Os Saberes das Crianças e as Interações nas Redes*. Universidade do Minho. Acedido em: http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CDwQFjAB&url=http%3A%2F%2Fcedic.iec.uminho.pt%2FTextos_de_Trabalho%2Ftextos%2Fsaberesdascriancas.pdf&ei=iDBjU96vJqml0AW1poDICA&usg=AFQjCNEUrHiNLAOr9EYmaAG6K8fFui7PGw&sig2=mHikNux3CUUZwV8BuEA57g
- Batalha, A. (2009). *As rodas e jogos cantados como inovação na formação*. In: Condessa, I., (Org.) *Aprender a Brincar: da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. (pp. 129-140)
- Condessa, I. (2009). *Educação Físico-Motora: Documento de Apoio*. Manuscrito não Publicado.
- Condessa, I. (2008). *Actividade física curricular e extracurricular nas Escolas do 1º ciclo de Ponta Delgada*, pp.347-358, In B. Pereira & G. Carvalho (Org.). *Actividade Física, Saúde e Lazer. Modelos de Análise e Intervenção*. Porto: LIDEL.
- Condessa, I., Fialho, A. & Andrade, R. (2008). *O Projecto P.I.R.A.T.A.- C.B e as Expressões Artísticas na Educação Básica*.
- Condessa, I. (2006).” O Movimento Criativo”, pp. 37-52, In G. Castro & M. Carvalho, Actas do colóquio. *A Criatividade na Educação*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Condessa, I. (2006). *Os Ambientes Facilitadores de Aprendizagem na Educação Física Infantil*. In Cinergis (Revista do Departamento de Educação Física e Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul), vol.7, nº2 (Jan/Jun), pp. 9-28, Santa Cruz do Sul: UNISC (ISBN 1519-25 12).

- Costa, I. & Bragha, F. (1989). *O Fantoche que ajuda a crescer*. Edições Asa.

- Filgueiras, I. (2002). *A criança e o Movimento. Questões para pensar a prática Pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental*. In Revista *Avisa Lá*, n.º 11, julho. Acedido em:

- Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para Educação de Infância Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação – Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

- Formosinho, J. (1996). *A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância*. In Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 51- 92). Porto: Porto Editora.

- García, C. (1999). *Formação de Professores. Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.

- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Homem, C., Gomes, B. & Montalvão, R. (200). Workshop vivencial para pais e filhos- A importância da criatividade. *Cadernos de Educação de Infância*, 88, (pp. 41-46).

- Le Boulch, J. (2001). *O Desenvolvimento Psicomotor. Do Nascimento até os 6 anos*. 7.ª Ed. Porto Alegre: ARTMED Editora.

- Le Boulch, J. (1988). *Educação Psicomotora na Idade Escolar*. 2.ª Ed. Porto Alegre: ARTMED Editora.

- Leenhardt, P. (1997). *A criança e a Expressão Dramática*. 4.^a Ed. Lisboa: Editorial Estampa.

- Ministério da Educação. (2000). *Gestão Curricular no 1º Ciclo: Monodocência – Coadjuvação*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação (pp. 43-74).

- Leite, E. & Malpique, M. (1986). *Espaços de Criatividade: a Criança que Fomos/a Criança que Somos... Através da Expressão Plástica*. Porto: Edições Afrontamento.

- Matos, J. & Serrazina, M. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Ministério da Educação. (2006). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico– 1ºCiclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Gabinete para a Expansão e desenvolvimento da Educação Básica.

- Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento Profissional do Professor: A Chave do Problema*. Ponta Delgada: Universidade do Açores.

- Neto, C. (2003). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Cruz Quebrada: Faculdade da Motricidade Humana.

- Neto, C. (1994). *Motricidade e Jogo na Infância*. Brasil: Sprint Edições.

- Neto, C. (s.d.). *Desenvolvimento da Motricidade e as “Culturas de Infância”*. Acedido em: <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/2desenvolvimento.pdf>

- Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A. et. al. (s/d). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. (2006). *Um olhar global sobre o processo de investigação*. In Lima, J. & Augusto, A. (Org.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora 2006
- Papalaia, D.; Olds, S. & Feldman, R. (2009). *Desenvolvimento Humano*. 10.^a Ed. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.
- Parente, C. (2002). *Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão*. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *A supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola* (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.
- Perez, L.(1987). *Desarrollo Motor y Actividades Físicas*. Madrid: Gymnos Editorial.
- Pessanha, A. (2003). *Actividade Lúdica Associada à Literacia*. In. Neto, C. (Org.), *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Santos, D. (2005). *Corpo e Movimento ou Como Transformar Pulgas em Bichos Preguiça*. In. Organização Escolar para a Educação Pré-Escolar (Org.), *A Criança Descobrimdo, Interpretando e Agindo Sobre o Mundo* (pp. 11-18). s.l: Adultos e Crianças Criativas.
- Seiça, A. (2003). *A Docência Como Praxis. Ética e Deontologia: Um Estudo Empírico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Sérgio, M. (2000). *Para uma Epistemologia da motricidade Humana: Prolegómenos a uma Nova Ciência do Homem*. 4.^a Ed. Lisboa: Compendium.
- Serpa, M. (2010). *Compreender a Avaliação: Fundamentos para Práticas Educativas*. Lisboa: Edições Colibri.

- Schön, D. (1990). *Formar Professores como Profissionais Reflexivos*. In Nóvoa, A. (Org.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Solé, I. (2001). *Orientação Educacional e Intervenção Psicopedagógica*. Porto Alegre: ARMET Editora.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Drama e Dança – Horizonte Pedagógico*. 2ºVolume. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003c). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. – 3.º Volume – Música e Artes Plásticas –. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Stern, A. (s/d). *Uma Nova Compreensão de Arte Infantil*. Lisboa: Livros Horizonte
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Thill, E.; Thomas, R. & Caja, J. (1994). *Manual do Educador Desportivo*. Lisboa: Dinalivro.
- Vayer, P. (1992). *O diálogo corporal. A acção educativa na criança dos 2 aos 5 anos*. Lisboa: Instituto Piaget
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação.

Sites consultados:

- Filho, K. (2010). *Construção Psicopedagógica*. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141569542010000200005&script=sci_ar_text
- Godtsfriedt, J. (2010). *Desenvolvimento motor: motricidade global e fina*. Retirado de : <http://www.efdeportes.com/efd143/motricidade-global-e-fina.htm>
- Peranzoni, V. & Camargo, M. *Proposta Construtivista: um desafio sempre atual*. Revista Digital. N.º 161. Outubro de 2011. Retirado de: <http://www.efdeportes.com/efd161/proposta-construtivista-um-desafio-sempre-atual.htm>
- Santos, I. ; Dorneles, L.; Diaz, M. & Duclos, L. (2010). *Corpo e Movimento: Uma Reflexão Sobre a Relação da Motricidade com a Aprendizagem no Universo Escolar*. Revista Digital. N.º 146. Julho de 2010. Retirado de: <http://www.efdeportes.com/efd146/relacoes-da-motricidade-com-a-aprendizagem-escolar.htm>

Anexos