

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Linda Cristel Patrício

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para
obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar*

Orientado por

Professora Doutora Maria Angelina Sanches

e

Professora Doutora Rosa Maria Ramos Novo

junho
2017

Agradecimentos

Foi longa a etapa que percorri para poder alcança, finalmente, o grau de mestre. Sem dúvida que é o momento mais esperado da minha vida, pois estou prestes a concluir mais um objetivo. Mas isto não seria possível se esta longa caminhada não tivesse sido partilhada e apoiada por determinadas pessoas que foram cruciais em todos os momentos da minha vida. Por isso e, por muito mais, resta-me deixar o meu profundo agradecimento:

Às minhas orientadoras Angelina Sanches e Rosa Novo por todos os momentos de partilha e conforto, por toda a dedicação e disponibilidade demonstrada. E, acima de tudo por me ajudarem a crescer tanto a nível pessoal como profissional.

À comunidade educativa da Creche e do Jardim-de-Infância em que me integrei, agradeço todo o apoio e aprendizagens que me ajudaram a realizar.

Às crianças com quem tive o privilégio de trabalhar, pois sem elas nada teria sido possível, bem como às suas famílias pois contribuíram para a realização deste trabalho. O meu sincero agradecimento às instituições e sobretudo aos profissionais que nelas trabalham, principalmente às “minhas” educadoras.

Ao meu colega de estágio, João, que acompanhou e vivenciou todo o meu percurso, um obrigado por todos os momentos partilhados.

Às pessoas mais importantes da minha vida, aos meus pais, obrigado por acreditarem em mim e me apoiarem incondicionalmente. Ao meu irmão que sente um grande orgulho em mim e porque sempre me apoiou. À minha tia Purificação e ao meu primo Ricardo, por estarem sempre do meu lado e me apoiarem, por todo o carinho e dedicação que têm por mim desde sempre. Ao Cristiano, por me fazer sentir todos dias especial, por me dar força, apoio e por termos feito esta caminhada juntos.

Aos meus amigos de infância que sempre me apoiaram e encorajaram, obrigado por me fazerem sorrir sempre que eu mais precisava, por nunca me deixarem só e sobretudo pela sincera amizade que sempre demonstraram. Para terminar queria agradecer à cidade de Bragança por me ter acolhido ao longo destes seis anos.

Resumo

O presente relatório de estágio desenvolveu-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, tendo por finalidade a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar. A prática educativa foi desenvolvida em contexto de Creche e Jardim-de-Infância e a temática que me mereceu particular reflexão foi o desenvolvimento motor, no sentido de saber que oportunidades neste âmbito, são proporcionadas às crianças.

Considerando a educação física como um domínio enquadrado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar é fundamental, desde cedo ser promovida nas crianças, pois é consoante os seus desenvolvimentos, o crescimento, o meio ambiente e a existência de materiais diversificados e formas, como brincar/jogar, que possibilita criar/explorar experiências, bem como serem ativos de forma a progredir no desenvolvimento motor.

Neste sentido, o presente relatório segue uma linha orientadora de investigação-ação, através da qual procuro: refletir sobre o papel da Educação física na aprendizagem e desenvolvimento da criança; ilustrar a variabilidade do desenvolvimento motor, bem como analisar em que medida o espaço e os materiais facilitam o desenvolvimento progressivo a nível motor.

Deste modo, assumo a necessidade de, no contexto da Educação de Infância, se promoverem práticas pedagógicas que fomentem o desenvolvimento motor das crianças.

Palavras-chave: Prática de ensino supervisionada; Educação física; Desenvolvimento motor; Brincar/ jogo; Aprendizagem ativa.

Abstract

The following internship report has been developed under the Supervised Teaching Practice, with the purpose of achieve the preschool master degree. Therefore, the educational practice was developed in the context of day care and kindergarten and the subject that deserved my best attention was the motor development, in order to know what opportunities offered to children in the context of early childhood education.

Considering the physical education as a domain, within the framework of Curricular Guidelines of Preschool Education, from an early age provided to children, once that, depending on them developments, growing, environment and the existence of many different materials and shapes, like playing, it become possible to create/explore other experiences and be active in order to make progresses in motor development. In this regard, the present report follows an investigation-action orientation line, through which I want to reflect about the Physical Education role at child's learning and development, evidencing the variability of motor development, as well as to observe how do the space and the materials make the progressive motor development easier.

Therefore, I assume that, in the context of Physical Education, is necessary to promote pedagogical practices in order to foment the children motor development.

Key-words: Supervised Teaching Practice; Physical Education; Motor Development, Play/game; Active learning

Índice Geral

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice de figuras	vi
Índice de Quadros	vii
Índice de Tabelas.....	viii
Lista de siglas e abreviaturas	ix
Introdução.....	1
Capítulo 1. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada	3
1. Caraterização do Contexto da Creche	3
1.1. A instituição.....	3
1.2. A sala de atividades	5
1.3. O grupo de crianças	6
1.4. Rotina Diária.....	8
2. Caraterização do Contexto de Jardim-de-Infância	10
2.1 A Instituição	10
2.2. A sala de atividades	11
2.3. O grupo de crianças	14
2.4. Rotina Diária	15
Capítulo 2. Enquadramento teórico	19
2.1. O domínio da Educação Física: perspetiva das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	19
2.2. O desenvolvimento motor da criança na primeira infância.....	22
2.3. O brincar/jogar no desenvolvimento das crianças.....	31
2.4. A importância dos espaços em contexto de infância para o seu desenvolvimento físico e motor.....	33
Capítulo 3. Metodologia de Investigação	37

3.1. Metodologia.....	37
3.2. Pergunta de partida e objetivos da investigação.....	37
3.3. Estudo de caso: Abordagem Qualitativa	37
3.4. Técnicas de recolha e análise de dados	38
3.4.1 Observação	39
3.4.2 Notas de Campo	39
3.4.3. Diários de Bordo	40
3.4.4. Registo Fotográfico em Vídeo.....	40
3.5. Procedimento de análise dos dados	41
Capítulo 4. Descrição e análise da ação educativa	43
4.1. A ação educativa em contexto de Creche.....	44
4.1.1. Manuseamento de materiais diversificados.....	44
4.1.2. A exploração do espaço interior e exterior.....	51
4.2. A ação educativa em contexto de Jardim de infância.....	58
4.2.1 A chegada do Halloween.....	58
4.2.2. O mundo das cores	68
4.2.3. Porque chove?	78
Reflexão.....	87
Considerações finais.....	93
Referências bibliográficas	97

Índice de figuras

Figura 1.Planta da “Sala parque”.....	5
Figura 2. Planta da sala de atividades	12
Figura 3. Fases de desenvolvimento motor (Gallahue, 2005, p. 57).....	27
Figura 4. Manipulação e livre exploração de bolas	45
Figuras 5, 6 e 7. Manipulação e exploração livre das bolas	47
Figuras 8 e 9. Exploração dos fantoches.....	50
Figura 10. Exploração livre do retroprojeto.....	52

Figura 11. A criança anda até à parede	52
Figura 12. A gatinhar, a criança tenta apanhar a luz	53
Figura 13. A criança sobe para o sofá para tocar nas imagens projetadas	54
Figuras 14 e 15. Exploração dos tuneis a gatinhar.....	55
Figuras 16 e 17. Deslocação livre das crianças com apoio de objetos.....	56
Figura 18. Manipulação das matérias no espaço exterior	58
Figuras 19 e 20. Exploração da abóbora.....	61
Figura 21. Recorte de figuras alusivas ao Halloween.....	62
Figura 22. Sequência do percurso a realizar pelas crianças.....	63
Figuras 23 e 24. Lançamento dos arcos	64
Figura 25. Realização do registo gráfico da receita, em grande grupo	68
Figura 26. Exposição da receita na parede da sala.....	68
Figura 27 e 28. Registo gráfico da história	70
Figura 29. Contagem e comparação dos objetos encontrados	72
Figuras 30 e 31. Realização e pintura do gráfico.....	73
Figura 32. A criança exemplifica o jogo da macaca	74
Figura 33. Elaboração da pintura coletiva	77
Figuras 34 e 35. Construção do relógio e decoração dos estados do tempo	79
Figura 36. Início da experiência da precipitação “Como chove”	81
Figura 37. Manipulação do material	81
Figuras 38, 39 e 40. Execução do jogo Labirinto	85
Figuras 41 e 42. Exploração livre do Labirinto	85
Figura 43. Realização do jogo Labirinto	86

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Idade das crianças.....	14
Gráfico 2. Frequência no Jardim-de-Infância.....	14

Índice de Quadros

Quadro 1. Aquisições do grupo no início da prática.....	8
Quadro 2. Organização da Rotina diária das crianças na “sala parque”.....	9
Quadro 3. Organização da Rotina diária das crianças no jardim-de-infância	17
Quadro 4. Atividade de bolas: Manipulação e exploração livre da criança	46
Quadro 5. Exploração de fantoches	50

Índice de Tabelas

Tabela 1. Marcos de desenvolvimento motor dos 18 meses aos 6 anos	29
Tabela 2. Execução das crianças no jogo da macaca.....	74

Lista de siglas e abreviaturas

(ATL) - Atividades de Tempos Livres

(CEB) - Ciclo do Ensino Básico

(Ed. Est.) - Educadora Estagiária

(ES) - Ensino Secundário

(ESEB) - Escola Superior de Educação de Bragança

(IPSS) - Instituição Privada de Solidariedade Social

(OCEPE) - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

(PES) - Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) desenvolvida nos anos letivos de 2015/2016, 2016/2017 e refere-se ao estágio curricular realizado em contexto Pré-Escolar. Este tem como principal objetivo fundamentar, analisar e refletir sobre as experiências pedagógicas desenvolvidas em dois contextos de ensino, creche e jardim de infância.

De facto, a PES, é uma unidade curricular fundamental e bastante relevante para professores/educadores, pois permitiu-nos desenvolver capacidades que são fundamentais para o futuro desempenho profissional. Estou certa de que a unidade curricular me fez desenvolver diversas capacidades (físicas, cognitivas e afetivas) e que mais tarde me vão encorajar para desenvolver novas atividades. Neste sentido, concordo com Formosinho (2009) quando afirma que:

A Prática Pedagógica Final é a fase de prática docente acompanhada, orientada e refletida, que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho global em contexto real que permita desenvolver competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz (p.105).

No desenvolver da minha prática recorri e apoiei-me em algumas ferramentas pedagógicas que me permitiram ter um bom desempenho, tais como, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), livros e revistas disponíveis, as planificações semanais e as reflexões, bem com os diários de bordo, as fotografias e os vídeos como forma de registo.

Saliento que a área da expressão físico motora sofreu alterações referente ao nome, denominado agora de Educação Física, contudo os conteúdos a desenvolver e os objetivos a alcançar são os mesmos. Sabe-se que esta área desde sempre satisfaz as necessidades básicas das crianças de forma a proporcionar-lhes oportunidade de bons hábitos e uma vida ativa. Tem também um papel importante na promoção e na aquisição de competências, tanto a nível pessoal como social e cultural. Por outro lado, a educação física está associada à interação entre as possibilidades fisiológicas, perceptivo-motoras e mentais de cada criança. Neste sentido pretendo ressaltar a problemática que desenvolvi ao longo do Mestrado sobre o *Desenvolvimento motor* no sentido de

aprofundar conhecimentos e saber quais as oportunidades oferecidas às crianças na primeira infância de forma a responder à seguinte questão: *que oportunidades de desenvolvimento motor são proporcionadas às crianças no contexto de educação de infância?*

Uma vez que no âmbito da primeira prática em que estive inserida, as crianças eram bastante pequenas e o desenvolvimento motor teria de ser estimulado, dispus-me a desenvolver atividades nesse sentido. Todavia, num segundo momento de prática, inserida no jardim-de-infância, tal propósito é relacionado com as restantes áreas do saber. Tal como referem as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa 2016), as áreas de conteúdo são como “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (p.31). Desta forma, todas as diferentes áreas de conteúdo são abordadas de forma integrada e global.

Em termos de estrutura, este relatório encontra-se organizado por capítulos. No primeiro capítulo descrevo a contextualização da prática de ensino supervisionada no âmbito da Creche e do Jardim-de-Infância. No segundo capítulo desenvolvo o enquadramento teórico, apresentando algumas fundamentações e justificações associadas às experiências que executei. No terceiro capítulo, apresento a metodologia, com a pergunta de partida seguida dos objetivos, a explanação do estudo utilizado e as respetivas técnicas e recolha de dados. Seguidamente, no quarto capítulo, exponho a descrição e análise da ação educativa, onde irei descrever e refletir sobre algumas das experiências realizadas ao longo da PES, referentes à creche e ao jardim de infância, bem como, a análise detalhada das crianças do estudo.

Para finalizar, termino com uma reflexão e as considerações finais, uma síntese e análise global sobre os aspetos mais importantes da minha prática no âmbito da concretização da PES, bem como as referências bibliográficas em que me debrucei ao longo de todo este trabalho.

Capítulo 1. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada

Neste primeiro capítulo apresento o enquadramento geral da PES, que se desenvolveu no âmbito de Creche, no decurso do 2.º semestre do ano letivo de 2015/2016 e depois em contexto de Jardim-de-Infância no decorrer do 1.º semestre do ano letivo de 2016/2017.

Em relação a cada uma destas etapas procedo à caracterização dos contextos, das salas de atividades, dos grupos de crianças e das rotinas diárias.

1. Caracterização do Contexto da Creche

1.1. A instituição

Iniciei o estágio no dia 8 de março, e uma vez que não conhecia a instituição, decidi apresentar-me no dia anterior para conhecê-la. Trata-se de uma instituição particular de solidariedade social (IPSS) que integra as valências de Creche, Jardim-de-Infância, 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e Centro de Atividade de Tempos Livres (ATL). O estabelecimento é de ampla dimensão e apresenta uma clara divisão de espaços por valência. O espaço de recreio dispõe de zonas equipadas para cada nível educativo, creche, jardim de infância e 1.º CEB, e outras de utilização comum como o campo de jogos. Ao nível dos equipamentos e no que se destina à Creche, conta com um campo sintético para jogar à bola, uma caixa de areia e um escorrega. De acordo com a alínea do ponto 4 do Anexo “Regras técnicas gerais relativas às áreas funcionais e respectivo equipamento” da *Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto de 2011*, deve conter as seguintes características:

d) Recreio constituído por um espaço exterior vedado, com uma zona coberta, com zonas de interesse para as crianças e que permita a utilização de brinquedos com rodas. Quando a utilização do recreio for partilhada com bebés, deve prever a separação de espaços. Deve, ainda, contemplar equipamento diverso, estruturas fixas ou móveis, que permitam subir, trepar e escorregar, bebedouros, bancos para adultos, bancos e mesas para as crianças, recipientes para recolha selectiva de lixo e iluminação.

Na parte inferior da instituição localiza-se o 1.º CEB com diversas salas, todas elas identificadas, na porta, com o ano de escolaridade. Na parte superior localiza-se, de um lado, o Jardim-de-Infância, e do outro, a Creche com entradas independentes, mas

com ligação interior entre todas, o que facilita a reentrada em alguns espaços para o contexto de outras atividades.

De acordo com a *Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto no Artigo 17.º, alínea 2*, referente à localização do espaço para as crianças, “devem, preferencialmente, desenvolver-se no rés-do-chão de forma a conseguir-se o contacto direto com o espaço exterior e a permitir a evacuação rápida das crianças em caso de perigo, sem necessidade de recurso à utilização de escadas ou ascensores”. A instituição referida está de acordo com a legislação apresentada.

O modelo curricular de toda a instituição apoia-se no Modelo High/Scope, procurando promover a aprendizagem ativa e ir ao encontro das necessidades formativas de cada criança enquanto meio potenciador do seu desenvolvimento no sentido de, como defende Hohmann e Weikart (2011), “as crianças pequenas constroem conhecimentos que as ajude a dar sentido ao mundo” (p.5).

Na entrada, onde os encarregados de educação entregam as suas crianças, tem exposto um placar com as devidas informações (identificações, horário de funcionamento da instituição, horário das educadoras, lista de refeições da semana, projeto da instituição, entre outras coisas) e ainda uma funcionária que se encarrega de acolher as crianças e encaminha-las para as respetivas salas. Aqui, cada encarregado de educação assina o seu nome e a hora pela qual entrega a sua criança.

A Creche encontra-se aberta a partir das 07:45 horas e encerra às 19:00 horas, ou seja, está disponível quase doze horas por dia, no sentido de responder às necessidades das famílias. Tal como refere a *legislação Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, no artigo 8.º*. “O horário de funcionamento da Creche deve ser o adequado às necessidades dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais, não devendo a criança permanecer na Creche por um período superior ao estritamente necessário.” Na componente educativa funciona a partir das 09:00 horas às 12:00 horas e das 14:00 horas às 16:00 horas, num total de cinco horas diárias, e na componente de apoio à família das 07:45 horas às 09:00 horas; das 12:00 horas às 14:00 horas e das 16:00 horas às 19:00 horas.

A instituição comporta diversas salas, consoante as idades, a cantina, as salas de reuniões, casas de banho e a sala de amamentação. Tudo devidamente indicado, proporcionando um clima de segurança afetiva e física, podendo assim assegurar as melhores condições para um bom desenvolvimento das crianças.

1.2. A sala de atividades

A sala integra crianças a partir dos três meses de idade, até à iniciação da marcha e tal como é referido na Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, no Artigo 7.º, a “sala parque”, é composta por um número máximo de 10 crianças. É uma sala bastante ampla e acolhedora o que deve ser entendido como um aspeto positivo relevante, uma vez que é onde as crianças passam a maior parte do seu tempo. A sala está dividida em espaços funcionais e bem delimitados. Assim, tem espaço para brincar, constituído por uma caixa com bolas, brinquedos eletrónicos e bonecos lá dentro, colchões e um “parque cama de viagem”. Tem ainda um espaço para comer, com quatro cadeiras apenas e um armário com os biberões de água de cada criança e alguns materiais de higiene pessoal como, lenços e guardanapos, bem como capas de arquivos de documentos.

Há dois espaços adjacentes aos quais se tem acesso a partir do interior da sala. Um deles é destinado à higiene dos bebés, com uma banheira para o caso de ser necessário dar banho às crianças, contendo ainda uma prateleira dividida com os produtos de cada criança, como fraldas, toalhetas, pomadas e um termómetro. O outro espaço é o berçário (local onde as crianças dormem, cada uma tem a sua cama devidamente identificada com o nome e a fotografia). Um outro espaço é a copa dos leites que está separada da sala por uma estrutura envidraçada, e que tem todo o equipamento necessário à conservação e preparação das refeições. Por fim, há um outro espaço – o vestiário – que é usado para guardar os agasalhos e as mochilas que os pais trazem. De acordo com Post e Hohmann (2007), de facto,

o espaço físico por si só revela o modo como apoia o desenvolvimento básico dos bebés e das crianças pequenas - por ser suave, (...) proporcionar às crianças uma variedade de níveis, vistas e materiais; e por ter áreas distintas para comer, dormir, mudar a fralda e brincar (p.101).

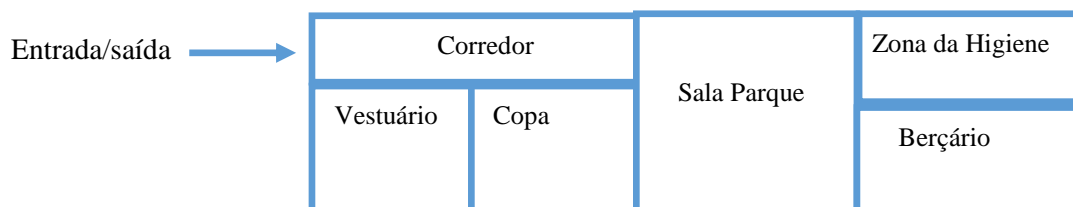


Figura 1.Planta da “Sala parque”

No que diz respeito à caracterização da sala, esta não tem muito equipamento, contudo dispõe do essencial, tendo em conta a faixa etária das crianças e o seu desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo), pois “um ambiente bem pensado

promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post e Hohmann, 2007, p.101). Concordando com as OCEPE (Silva *et al.*, 2016), “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” (p.37). Na mesma linha de pensamento, Post e Hohmann (2007) referem que “bebés e crianças são livres de se movimentar, explorar materiais, exercitar a criatividade e resolver problemas dentro dos seus limites” (p.15).

Neste sentido, a “sala parque” foi pensada e organizada com os devidos materiais para que as crianças possam explorar, experimentar e expressar interesses, dando resposta às suas próprias necessidades. Neste âmbito é de salientar, tal como defendem Post e Hohmann (2007), que,

o espaço físico é seguro, flexível e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe. Este ambiente inclui uma grande variedade de *materiais* que os bebés e as crianças pequenas podem agarrar, explorar e brincar à sua maneira e ao seu ritmo (p.14).

De acordo com as ideias dos autores acima referidos, o fundamental é a criança ter conforto e variedade tanto no espaço como a nível dos materiais para que a criança possa explorar e brincar livremente.

Um ambiente educativo acolhedor e estimulante, do ponto de vista da exploração e diversificação, é essencial para o desenvolvimento de um bom projeto de trabalho. Os recursos do meio envolvente podem transformar-se, eles mesmos, em novos contextos educativos, na medida em que o educador e as crianças podem observar, explorar e construir novos conhecimentos.

1.3. O grupo de crianças

O grupo com o qual desenvolvi a prática profissional era composto por 11 crianças, dos quais 8 são do sexo masculino e 3 do sexo feminino. Todas as crianças frequentaram a instituição pela primeira vez e na maioria eram assíduas, participativas, manifestando particular interesse por ouvir música, canções, no manuseamento de fantoches, em andar livremente pela sala e ainda “mexer” nos armários, abrindo e fechando portas.

Ao longo do tempo, fui recolhendo dados que permitiam ir conhecendo as características de cada criança e do grupo, identificando que em geral gostavam de receber e dar carinho, eram bastante simpáticas, expressivas, sociáveis, energéticas e adoravam o contacto físico entre elas e o adulto (educadora, estagiário e auxiliar).

Neste grupo, havia crianças que andavam, e como tal, resolvi construir uma tabela com o nome das crianças e as respetivas idades bem como a sua aquisição do gatinhar e da marcha. O projeto de investigação e intervenção visava estimular o movimento e o desenvolvimento da motricidade fina e grossa. Entende-se ser importante encorajar as crianças, no momento, pois é uma locomoção relevante nestas idades. Contudo, e tal como afirma Papalia, Olds e Feldman (2001), é de ter em conta que algumas “competências básicas como agarrar, gatinhar e andar não precisam de ser ensinadas aos bebés. (...) necessita apenas de espaço livre para se mover e de liberdade para ver o que é capaz de fazer” (p.171).

No que se refere às famílias, em geral, eram bastante participativas e interessadas em acompanhar e apoiar o desenvolvimento das suas crianças. A instituição possuía uma caderneta para cada criança, sendo esta utilizada por encarregados de educação e a educadora, o que lhes permitia estar sempre a par do que se passava em casa e na instituição.

Considerando a importância da família no processo educativo das crianças, como afirmam Post e Hohmann (2007), é benéfica a presença dos pais na instituição para assim haver um,

envolvimento crescente entre os pais e o centro infantil (...) Pais e educadores podem fortalecer a confiança e o respeito que têm uns pelos outros e progredir em conjunto na sua capacidade de proporcionar cuidados e educação infantil às crianças (p.352).

Neste sentido, as crianças ao verem os pais envolvidos na instituição sentem-se confiantes, tranquilos e não abandonados.

De acordo com as aquisições das crianças, apesar de o grupo ser pequeno nem todos tinham a mesma idade e as mesmas habilidades motoras. O quadro 1 que se segue demonstra as aquisições do mesmo grupo, no início da prática.

Quadro 1. Aquisições da marcha no início da prática

Início da prática – 8 de março	
Aquisição da marcha	
Salvador	9 meses
João	1 ano
Aquisição da marcha com ajuda do adulto	
David	10 meses
Diogo	Com 10 meses
Francisco	9 meses
Gabriel	1 ano
Maria	Com 1 ano e 4 meses
Matilde P.	1 ano
Matilde B.	1 ano e 4 meses
Sentados	
Tomás	7 meses
Guilherme	6 meses

1.4. Rotina Diária

A rotina diária implementada na “sala parque” engloba o tempo dos cuidados básicos a prestar às crianças, atendendo à sua necessidade e a ação pedagógica, valorizando o papel educativo de todas as atividades. Segundo este ponto de vista, o dia inicia com o acolhimento, um momento temporal muito importante, pois é caracterizado como o tempo educativo em que a criança deixa o seu conforto familiar e fica na instituição. Segundo Araújo (2013) *cite in* Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), o momento de acolhimento é “reconhecido como um tempo de *abrigar*, de apoio à transição, de reencontro, de comunicação, de bem-estar” (p.43). É de referir que as crianças não chegavam todas ao mesmo tempo, o que permite ir preparando o acolhimento de cada uma, dedicando maior atenção.

Depois de a criança se ambientar segue-se o momento em grupo, pois é um tempo dedicado a movimento, a canções/músicas e a histórias. Corroborando a ideia de Hohmann e Weikart (2011) “o tempo em grande grupo constrói nas crianças um sentido de comunidade” (p.231). De seguida surgem os momentos de higiene, de alimentação e de descanso, tal como se revê na legislação (*Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, no artigo 5.º*).

De tarde, e depois de todo o grupo ter acordado, eram preparados todos os lanches. Cada criança tinha devidamente assinalado, o que comia, uma vez que o lanche era trazido de casa. Seguia-se a higienização de cada uma e depois as crianças interagem em atividades diversas envolvendo-se em jogos e na exploração de materiais diversificados e na interação com o adulto.

Chegada a hora da partida, a criança era entregue à família/pais, havendo sempre o cuidado de dialogar por parte dos educadores sobre os acontecimentos/experiências do dia e ainda sobre aspetos descritos nas cadernetas que cada criança tinham.

O quadro que se segue mostra de forma resumida a rotina diária das crianças na Sala parque:

Quadro 2. Organização da rotina diária das crianças na “sala parque”

Período	Tempo	Descrição
Manhã	7.45h às 9.30h	Entrada das crianças na instituição: neste tempo as crianças eram entregues por um adulto e este teria de assinar a entrega da criança.
	9.30h às 10.30h	Acolhimento do grupo: com a chegada das crianças era preparado o momento de grande grupo.
	10.30h às 12h	Momento em grupo: as crianças exploravam e manuseavam de materiais. Esta hora era dedicada às histórias, músicas, jogos e movimentos.
		Tempo dos cuidados básicos: preparavam-se os almoços e ao mesmo tempo era feita a higienização das crianças. Tudo terminado, embalavam-se as crianças na parte do berçário para a sesta.
Tarde	14.30h às 15.00h	Lanche: preparação dos lanches consoante as crianças iam acordando.
	15.00h às 16.00h	Atividade livre: ao final da tarde as crianças exploravam livremente os recursos utilizados da parte da manhã.
	16.00h	Tempo de Partida: é chegada a hora em que os pais/familiares vêm buscar as crianças à instituição.

Neste contexto de crianças pequenas, é importante a sequência diária para que assim, desde cedo, se estabeleceram horários e rotinas para organizar o seu dia-a-dia e antecipar o que vai acontecer. A rotina diária, dia após dia, permite que a criança explore e ganhe confiança nas suas competências em desenvolvimento, consoante o seu ritmo.

2. Caracterização do Contexto de Jardim-de-Infância

2.1 A Instituição

A prática de ensino supervisionada em contexto de Jardim-de-Infância decorreu numa instituição que faz parte de um agrupamento de escolas que integra os níveis de Educação Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º CEB e Ensino Secundário [ES], sendo esta da rede pública. Relativamente ao Pré-Escolar, abarca três Jardins-de-Infância, em que, um deles se localiza no meio rural e dois em meio urbano, na cidade de Bragança.

A instituição era envolvida na educação pré-escolar e 1.º CEB. O Jardim-de-Infância localiza-se na parte superior das instalações, e no rés-do-chão encontra-se o 1.º CEB. Ainda no rés-do-chão, localiza-se a cantina que é usada por todas as crianças que frequentam a instituição.

Ao nível do espaço exterior, existe uma grande área de espaços verdes com um parque e escorrega.

Acresce referir que esta instituição, no que se refere ao jardim de infância, funciona das 09:00 horas às 12:00 horas no período da manhã, e das 14:00 horas às 16:00 horas no período da tarde, relativamente à sua componente letiva, tendo em conta a componente social ou o apoio à família, esta integra o período de almoço das 12:00 horas às 14:00 horas e o de atividades educativas a partir das 16:00 horas até à hora de saída de cada criança, podendo ocorrer até às 19:00 horas.

Particularmente no espaço destinado ao Jardim-de-Infância, este tem um vasto espaço verde, um campo de futebol e um parque revestido com placas de borracha e equipamentos com materiais lúdicos, como escorregas e baloiços. Na entrada da instituição encontram-se diversas salas, tais como: a sala de “reuniões 1” (onde podemos tirar fotocópias), a sala da “coordenação”, a sala de trabalho, a sala de convívio, as casas de banho para os funcionários e dispõe ainda de um elevador. Além disso, comporta um corredor que divide de um lado a biblioteca e as escadas para o rés-do-chão, e do outro lado, o jardim de infância. Este espaço dedicado às crianças dos três aos cinco anos, é composto por quatro salas, em que cada uma agrega vinte cinco crianças; a sala polivalente que tem como finalidade acolher as crianças no início da manhã, bem como realizar atividades lúdicas (atividades de educação física e de música); ainda uma arrecadação, casas de banho, uma para as meninas e outra para os meninos; um posto de socorro e cabides individuais para cada criança com espaço para

arrumações e devidamente identificado, com a fotografia e o nome da criança. Hohmann e Weikart (2011) constata a importância do espaço de arrumações para as crianças, pois, “torna-se possível que cada uma saiba onde se encontram os seus objetos pessoais. (...)”. Possibilita às crianças que tomem consciência dos seus objetos, da arrumação de roupas e materiais de que não necessita durante as suas atividades e estimula para o conhecimento do seu nome bem como da escrita.

É relevante salientar a relação sentida por parte de toda a equipa educativa ao longo do estágio, pois, desenvolveram-se trabalhos de partilha e de corresponsabilização, nas atividades desenvolvidas, tornando as experiências realizadas muito positivas e agradáveis.

2.2. A sala de atividades

No que diz respeito à sala em que intervimos, esta inclui várias áreas de atividades, como Hohmann e Weikart (2011) referem “Num contexto de aprendizagem activa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados para que essa aprendizagem seja efectuada.” (p.161). A sala comportava as seguintes áreas, a saber: a área das artes visuais, a área do computador, a área da leitura, a área dos jogos, as áreas da emergência da escrita e da matemática, a área da casa com a cozinha e o quarto incorporados e a área do hospital.

É importante a existência destas diferentes áreas pois as crianças necessitam de usar diferentes objetos e materiais para fazerem as suas explorações bem como criar e resolver problemas (Hohmann & Weikart (2011). Além disso, tal como referem os mesmos autores,

As crianças precisam de (...) espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaços para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses (p.162).

No que pude observar, a sala de atividades estava em conformidade pois, para além das áreas descritas, continha ainda uma área para o educador, equipada com uma secretária, computador e impressora, bem como uma estante de acesso a todos os dossiês das crianças. Incluía ainda espaço suficiente na sala para a circulação de todo o grupo.

As áreas estavam bem delimitadas no espaço e estavam divididas por divisórias baixas, o que permitia às crianças ver e movimentarem-se na totalidade da sala, bem como facilitar no supervisionamento do(s) adulto(s) da mesma. É importante salientar que todas as áreas de atividade estavam devidamente identificadas, encorajando assim a criança para a descoberta da escrita. Nesta linha, importa considerar que, como refere Mata (2008),

As crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que veem outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspetiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita (p.14).

Ao nível dos equipamentos da sala, existiam três mesas de trabalho, à volta das quais reuníamos em grande grupo. Duas para pequenos grupos e uma para grande grupo; três armários, um com os dossiês de cada criança e os outros dois com materiais para o uso de todos, tais como: marcadores, lápis de cor/cera, cola, tesouras, folhas e cartolinas, tudo definido e bem visível em prateleiras e gavetas de arrumação; uma parede para expor os trabalhos; um quadro interativo e de escrita; um projetor, bem como o tapete de acolhimento, onde as crianças conversavam, discutiam ideias e degustavam bolachas como reforço alimentar.

Para uma melhor avaliação e análise das áreas de atividade, segue-se a planta da sala na figura seguinte (figura 2), devidamente legendada.

- 1- Área das artes visuais
- 2- Mesas de pequeno grupo
- 3- Mesa de grande grupo
- 4- Secretária do educador
- 5- Área do computador
- 6- Área da leitura
- 7- Área dos jogos
- 8- Área da emergência da escrita/matemática
- 9- Área da casa: quarto e cozinha
- 10- Área do hospital
- 11- Armário e estantes
- 12- Painel para expor trabalhos

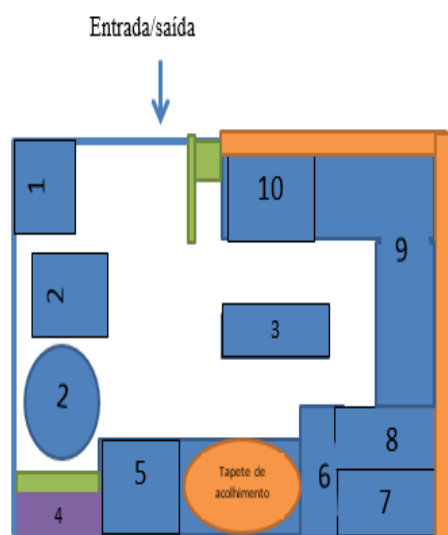


Figura 2. Planta da sala de atividades

A área das artes visuais abrangia, o desenho, o recorte, a colagem, a modelagem e a pintura. No que se refere às atividades de desenho, recorte e colagem, estas decorriam na mesa central da sala. Por sua vez, a modelagem funcionava em duas mesas e ao lado destas funcionava a pintura, que continha um cavalete e tintas de várias cores e pinceis.

A área do computador tinha apenas um computador em que as crianças estavam em contacto com uma das tecnologias tão usadas pela sociedade. Um dos principais objetivos era facilitar a compreensão e a motivação da criança em explorar o teclado, as letras e os números através de jogos, pois a “brincar” também se aprende.

A área da leitura, era uma área constituída por uma estante com livros, em que a parte inferior da estante era destacada para o livro da semana. Era um espaço privilegiado para explorar o gosto pelos livros e onde a criança desenvolvia a linguagem oral e escrita. É importante referir que junto desta área localizava-se o tapete de acolhimento.

Na área dos jogos existia uma mesa e dois bancos onde se construíam puzzles, dominós e jogos de encaixe. Esta era uma zona privilegiada para o desenvolvimento da motricidade fina, para a memória, a atenção, socialização e partilha de ideias. Já na área da emergência à escrita/matemática, as crianças usufruíam de dominós de encaixe sobre números, quadros com números, formas geométricas em miniatura, entre outras. O objetivo desta área era desenvolver o raciocínio lógico matemático, identificar e contar números e resolver situações simples através da contagem. Integrado nesta área, a emergência da escrita é uma área que incentiva para o conhecimento de letras e de escrita já que possui letras em plástico para construir e encaixar.

A área da casa era uma área que incluía o quarto e a cozinha, onde se encontravam objetos que se utilizavam no dia-a-dia. Tinha ainda a área do hospital, que, tal como as duas áreas anteriores, tem como finalidade desenvolver a independência, a socialização, a imitação, o desenvolvimento da linguagem, as regras sociais e o jogo do “faz de conta”.

Tirando partido do espaço livre disponível na entrada da sala, foi construída uma área de jogos de movimento, como por exemplo o do labirinto e da macaca, tendo sido estes desenhados no chão. As crianças usufruíam deste espaço no momento da exploração das áreas de atividade.

De facto, as áreas de atividade nem sempre estiveram predispostas desta forma (figura 2), porém, ao ver a não flexibilidade em relação à área da leitura, nós, estagiários

em conjunto com a educadora e as crianças, decidimos fazer uma troca. Como a área da leitura requer mais sossego e aconchego decidimos localizá-la junto do tapete de acolhimento e à área da emergência da escrita/matemática junto dos jogos de mesa, pois são áreas que promovem maior concentração. É recorrente haver alterações nas áreas de atividade para que assim haja um maior desenvolvimento de interesses e evolução por parte das crianças nessas mesmas áreas. No entanto, é importante considerar que “envolver as crianças nas mudanças do ambiente dá-lhes um sentimento de controle sobre o mundo,” (Hohmann & Weikart, 2011, p.173), e ajuda-as a serem capazes de tomar decisões.

2.3. O grupo de crianças

De acordo com o *Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro de 1979, Art.25.º - 1-* “o número de crianças confiadas a cada educador não poderá, em caso algum, ser superior a vinte e cinco.” Assim sendo e de acordo com o decreto-lei acima descrito, o grupo de crianças era composto por vinte e cinco crianças, treze do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades de três a cinco anos de idade. Dezasseis crianças frequentavam o jardim-de-infância há três anos, e apenas uma criança com três anos e uma outra com quatro anos, frequentavam-no pela primeira vez.

As restantes tinham quatro anos e frequentavam pelo segundo ano, como podemos verificar nos *Gráficos 1 e 2*.

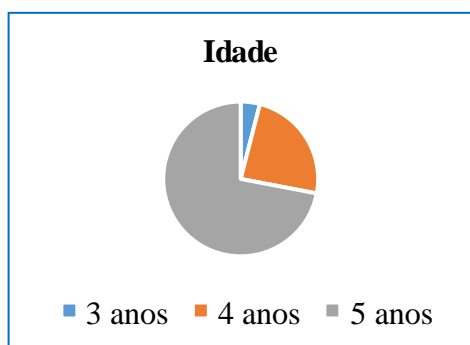


Gráfico 1. Idade das crianças

Frequência no Jardim de infância	Número de crianças
1.º ano	2
2.º ano	5
3.º ano	18

Gráfico 2. Frequência no Jardim de infância

O grupo de crianças era heterogéneo. Nas semanas de observação reparei que as crianças mais novas observavam e aprendiam com os colegas mais velhos aquando da realização de atividades. Recorrendo às OCEPE (Silva *et al.*, 2016), estas defendem que as interações entre crianças ou até mesmo com os adultos constituem uma base no processo educativo, e que, a “existência de grupos de crianças de diferentes idades acentua na diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas

ocasiões de aprendizagem entre crianças” (p.24). Ainda na mesma linha de pensamento, a dinâmica da interação entre as crianças, mesmo com diferentes idades “(...) contribui para a aprendizagem de todos, na medida em que constitui uma oportunidade de explicitarem as suas propostas e escolhas e como as conseguiram realizar” (p.25). Neste sentido, as interações entre crianças facilitam o desenvolvimento bem como as aprendizagens.

Observei ainda que nas atividades livres de grupo, as crianças exploravam as áreas com entusiasmo, que se realizassem no interior da sala ou no exterior. Utilizavam o desenho, a pintura e a escrita com regularidade, realizando variadas produções. Realizavam construções com recurso a blocos/puzzles/legos/plasticina. Apreciavam ouvir histórias, tanto a nível tecnológico como com recurso ao manual. Apercebi-me que não existiam áreas para as meninas nem áreas para os meninos; todos usufruíam dos materiais expostos na sala e nas áreas de atividade. Eram bastante curiosas e manifestavam particular interesse pelas atividades que os estagiários levavam, semana após semana.

Relativamente às minhas intervenções, houve sempre o cuidado de valorizar os gostos, os desejos e as vontades do grupo de forma a iniciar uma intervenção diferente e inovadora todas as semanas, procurando assim proporcionar experiências de aprendizagem para que a criança se pudesse assumir, tal como refere Gâmbôa (1999, p.159) *in* Gâmbôa (2011), como “(...) aprendente, em liberdade e cooperação, procura e reinterpreta o conhecimento; transforma-o, isto é, participa na sua construção, apropriando-se do seu significado como algo substantivo para si” (p.70). Foi com base neste pressuposto que procurei conhecer e apoiar a ação de cada criança, favorecendo a progressão de todas.

2.4. Rotina Diária

O dia-a-dia das crianças no jardim de infância iniciava-se às 9:00 horas no que diz respeito à componente educativa. Inicialmente, o grupo encontrava-se na sala polivalente e, só depois era conduzido até à sala, pela educadora ou auxiliar. Chegados à sala, as crianças sentavam-se ordeiramente no tapete acalmando-se da agitação e do encontro entre crianças de diferentes salas. Inicialmente, cada criança marcava a presença e solicitava-se apenas a uma criança a marcação do quadro do tempo. Depois dialogava-se com o grupo sobre novidades do fim de semana ou da tarde anterior,

falando apenas as crianças que desejavam partilhar as suas ideias/interesses no seio do grupo.

A hora do lanche da manhã era feito a partir das 10:00 horas e prolongava-se até às 10:30 horas, e de seguida seguia-se o recreio, no salão polivalente ou no espaço exterior. Este era um tempo livre destinado à brincadeira, permitindo a crianças de salas diferentes, conviverem, partilharem interesses, brincarem os seus próprios jogos e regras. Hohmann e Weikart (2011) referem que a brincadeira em espaços exteriores “permite às crianças brincarem juntas (...) familiarizarem-se com os ambientes naturais” (p.231).

Das 11:00 horas às 12:00 horas as crianças realizavam atividades relacionadas com uma temática ou exploravam as diferentes áreas de atividade. Relativamente às temáticas, estas realizavam-se, em grande ou pequeno grupo, onde as crianças e o adulto se reuniam para em conjunto, realizarem as atividades. Como referem Hohmann e Weikart (2011) “ainda que seja o adulto a iniciar muitas das actividades (...) é através da iniciação do adulto que a criança se desinibe e parte para a discussão ou experimentação. É através das atividades em conjuntos que “(...) dá às crianças e aos adultos a oportunidade de trabalharem juntas, gostarem de estar em conjunto e construir um reportório de experiências comuns” (p.231). Quando a temática era realizada em grande grupo, muitas vezes prolongava-se para a parte da tarde, mas em pequeno grupo a era conciliada com a exploração das áreas, funcionando de forma rotativa.

Às 12:00 horas seguia-se a hora de almoço. Neste tempo, as crianças que almoçavam em casa eram acompanhadas por um adulto até à entrada da instituição onde os pais/encarregados de educação os esperavam, e as restantes crianças formavam uma fila e eram acompanhados pela auxiliar da sala até à cantina. Depois seguia-se o recreio até às 14:00 horas. Entrando na sala, a esta hora, realizava-se um momento de relaxamento e degustação de bolachas como reforço alimentar, pelo que era pedido o auxílio de duas crianças (de forma aleatória), mas procurando que todas pudessem participar na tarefa. Terminado o relaxamento e a degustação das bolachas seguiam-se atividades, dando por vezes continuidade às atividades da manhã. Logo após surgiram as atividades nas áreas. Um pouco antes da partida, às 16.00horas, as crianças arrumavam a sala e era feita uma reflexão sobre as atividades realizadas e situações vividas ao longo do dia. No quadro 3 apresento a organização da rotina diária do grupo

de Jardim de infância, salientando, porém, que sempre que necessário, esta organização sofria alterações.

Quadro 3. Organização da rotina diária das crianças no jardim de infância

Período	Tempo	Descrição
Manhã	9.00h	Acolhimento: neste tempo as crianças entravam ordeiramente na sala e marcavam a presença. Era solicitada a uma criança para marcar o tempo e, depois, em grande grupo as crianças contavam as novidades. No início da semana eram selecionadas crianças para o quadro das responsabilidades em relação às áreas de atividade.
	10.00h às 10.30h	Lanche: as crianças desciam, acompanhadas pelas auxiliares de ação educativa, até à cantina. O lanche era trazido de casa pelas crianças, contudo havia na instituição pacotes de leite, pão e fruta à sua disposição.
	10.30h às 11.00h	Recreio: as crianças dirigiam-se para o salão polivalente ou para o parque da instituição acompanhadas pelas auxiliares da ação educativa. Neste espaço, as crianças realizavam atividades livres.
	11.00h às 12.00h	Tempo de grande e pequeno grupo: este tempo era dedicado a atividades sobre alguma temática. Em pequeno grupo realizavam-se, de forma rotativa, entre a temática a realizar e as atividades nas áreas.
	12.00 às 13.00h	Almoço: novamente as crianças deslocavam-se até à cantina, onde a própria instituição se encarregava dos almoços. As crianças que iam para casa eram acompanhadas até à entrada da instituição para serem entregues aos pais/familiar.
Tarde	13.00h às 14.00h	Recreio: terminada a hora de almoço, as crianças usufruíam do salão polivalente ou do recreio para as suas atividades livres.
	14.00h às 14.30h	Reforço alimentar/relaxamento: depois de toda a agitação no recreio, as crianças entravam ordeiramente na sala e, em forma de relaxamento, degustavam as bolachas.
	14.30h às 15.45h	Tempo de grande e pequeno grupo: este tempo era dedicado à continuidade das atividades realizadas na parte da manhã, bem como usufruir das áreas de atividade.
	15.45h às 16.00h	Arrumar: as crianças que se encontravam nas áreas arrumavam os materiais, e as crianças responsáveis pela supervisão dessas tarefas observavam se tinham tudo organizado. Reflexão: em grande grupo fazia-se uma reflexão sobre o dia.

	16.00h	Lanche/Tempo de Partida: as crianças que ainda permaneceram na instituição, desceram para a cantina para lancharem. As restantes são acompanhadas até à entrada da instituição onde em entregues aos pais/familiares.
--	--------	--

O quadro apresentado mostra-nos a rotina diária da componente letiva que as crianças usufruíam ao longo do dia. No entanto, é de referir que às segundas-feiras à tarde, entre as 15:30 horas as 16:00 horas havia aula de música com outro professor da instituição e às terças-feiras de manhã entre as 11:00 horas e as 12:00 horas havia uma atividade em parceria com a Escola Superior de Educação de Bragança numa vertente de educação física, em que as crianças finalistas realizavam atividades com a supervisão de professores dessa mesma área.

Na época de Natal e de Reis, a rotina diária foi um pouco alterada devido aos ensaios, para a peça musical dedicada ao Natal, e o cantar das janeiras.

Era evidente que as crianças já conheciam e se encontravam familiarizadas com a rotina, e desta forma, permitia-lhes saber o que iam fazer a seguir e o que poderia acabar em algum outro momento. Desta forma, como refere Oliveira-Formosinho (1996) *cite in* Oliveira-Formosinho, Spodek, Brown, Lino e Niza (1996), “A criança sabe o que a espera, conhece o que antecedeu bem, como conhece o tempo da rotina em que está no momento, conhece as finalidades desse tempo de rotina” (p.71). Como também refere o mesmo autor, o conhecimento da rotina permite criar “condições estruturais para a criança ser independente, activa, autónoma, facilitando, assim, ao educador uma utilização cooperativa do poder” (p.72).

Coincidindo com os autores, de facto a rotina é bastante importante para criar uma criança ativa, organizada e independente. Saber quais os momentos da sua rotina, o que a espera naquele momento e quando acaba. Contudo, cabe ao educador saber lidar com a mesma rotina e ser cooperante, pois esta rotina é criada para beneficiar todo o seu grupo de forma organizada.

Capítulo 2. Enquadramento teórico

Neste capítulo é realizado o enquadramento teórico sobre a prática de educação física em contexto de Educação Pré-Escolar, bem como o processo de desenvolvimento motor das crianças na primeira infância. Pretendo assim abordar a educação física como uma área relevante no desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo da criança, bem como também a sua interligação com as outras áreas do saber. Por último, explico sobre o jogo enquanto meio educativo também ele importante para o desenvolvimento da criança.

2.1. O domínio da Educação Física: perspetiva das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As OCEPE é um documento que se destina a apoiar os educadores e a equipa educativa no processo educativo a desenvolver nas crianças em Educação Pré-Escolar, baseando-se em objetivos globais pedagógicos definidos pela Lei de Quadros¹ para apoiar a construção e gestão do currículo.

Segundo o mesmo documento, este menciona fundamentos e princípios para um bom processo na evolução da criança tendo em conta o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens, em relação ao clima relacional de cada uma, a sua maturação biológica e as experiências proporcionadas em diferentes contextos (social e físico).

De facto, o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança decorre em conformidade com outros fatores, como a maturação biológica e as experiências que lhes são proporcionadas, tal como já referenciado, contudo há que ter em conta que a criança é um ser único e que as interações entre adultos e outras crianças lhes proporcionam diversas experiências e oportunidades de aprendizagem. Desta forma, todas as aprendizagens e oportunidades são importantes, sobretudo nesta fase da vida em que há uma evolução rápida. Embora muitas das aprendizagens das crianças se efetuem em ambientes diversos, há que realçar a importância do contexto da educação de infância, como contexto de ambiente rico e estimulante, no qual as aprendizagens têm ligação e sentido, com o mundo e os outros. Deste modo, é fundamental o trabalho do educador em desenvolver relações proximais com todas as crianças e com o meio educativo, para assim reconhecer a sua importância para um bom desenvolvimento e sucesso nas aprendizagens. Para isso, o educador deve recorrer a um ambiente com materiais diversificados e estimulantes, com estruturas próprias e diferentes

¹(Lei n. 95/97, 10 de fevereiro)

aprendizagens, construindo condições essenciais para a criança aprender a aprender, incluindo o brincar. Desta forma, tal como referem as OCEPE (Silva, *et al.*, 2016), existe uma complementaridade entre o aprender e o brincar, e desta forma, “as crianças vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo” (p.31), contribuindo para aprendizagens diversas como a nível da língua, da matemática e/ou das ciências.

Considerando as áreas de conteúdo na educação pré-escolar, estas incluem estruturas próprias e diferentes aprendizagens, mas, que são abordadas de forma integradora e globalizante, pois os diferentes conteúdos e respetivos aspetos formativos são comuns, o que permite à criança adaptar-se a instrumentos fundamentais para uma aprendizagem ao longo da vida.

Considerando que o domínio da educação física, integrada na área da expressão e comunicação, é progressivamente dominada desde que a criança nasce e constitui um meio privilegiado em relação ao mundo e ao funcionamento dos processos de aprendizagem, no Jardim de infância, este domínio deverá proporcionar diversas experiências e oportunidades para a criança ter diversas oportunidades, tais como: conhecer e saber usar o seu corpo; participar, cooperar e competir; seguir regras para proceder em conjunto, e saber organizar-se para atingir um fim comum, aceitando e ultrapassando dificuldades e sucessos.

Assim sendo, as atividades realizadas no âmbito desta área de conteúdos, leva a que a criança desenvolva as suas habilidades motoras funcionais.

O domínio da educação física, além de fazer parte do domínio da expressão e comunicação, que integra o domínio da Educação Artística [Dança e Música] bem como, a Linguagem Oral, em que a criança identifica diferentes partes do corpo e a Matemática, desenvolvendo conhecimentos que lhe possibilita representar e orientar-se no espaço. Relaciona-se ainda com outras áreas de conteúdo como a área da Formação Pessoal e Social, contribuindo assim para o desenvolvimento da independência e autonomia da criança com relações sociais, na promoção de um estilo de vida saudável e no incentivo à prática de exercício físico, bem como no contacto com a natureza, articulando-se, assim, com a área do Conhecimento do Mundo.

Constatamos que o domínio da educação física está interligado com todas as áreas e domínios do conteúdo curricular e proporciona à criança oportunidades diversificadas e desafiantes. Desta forma, tal como é afirmado nas OCEPE (Silva *et al.*, 2016), a educação física “possibilita [à criança] um desenvolvimento progressivo da

consciência e do domínio do seu corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço e com os outros” (p.43). Assim vai-lhe permitir,

mobilizar o corpo com mais precisão e coordenação, desenvolvendo resistência, força, flexibilidade, velocidade e a destreza geral. Possibilita-lhe ainda aprender, a coordenar, alterar e diferenciar melhor os seus movimentos, através do controlo do equilíbrio, ritmo, (...) de forma a desenvolver e aperfeiçoar as suas capacidades motoras em situações lúdicas (...) (p.44).

Proporciona, ainda, à criança brincar livremente nos diferentes espaços, tendo condições para explorar livremente o espaço com movimentos ou tirar partido de materiais provenientes do meio. Subjacente ao domínio da educação física, ainda se encontra a abordagem lúdica, interligada com jogo, este sendo um recurso educativo que possibilita diferentes alternativas, interesses, motivações e propostas. Por fim, os jogos com regras, sendo progressivamente mais complexo, permitindo à criança um desenvolvimento da coordenação motora e da socialização, compreensão e aceitação de regras, bem como o alargamento da linguagem.

Como já referi anteriormente, a educação física permite à criança diversos eixos de aprendizagem relacionados entre si, destacando-se a mobilidade do corpo com precisão e coordenação; o controle voluntário de movimento; a relação do corpo com objetos, e as relações sociais em situação de jogo. Assim, de forma a percebermos melhor este processo e corroborando as OCEPE (Silva *et al.*, 2016), seguem-se pormenorizadamente os 3 eixos no processo de aprendizagem, que são:

1- *Deslocamentos e Equilíbrios*: de facto, quando a criança inicia a educação pré-escolar, esta já possui algumas aquisições motoras básicas (correr, andar, etc.), todavia, a partir das aquisições que a criança tem, serão criadas situações de forma a controlar voluntariamente movimentos como: iniciar, parar, seguir diferentes direções. Explorar estes diferentes movimentos faz com que a criança “tome consciência dos vários segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal (...)” (OCEPE, Silva *et al.*, 2016, p.45);

2- *Perícias e Manipulações*: neste eixo, a criança utiliza materiais/objetos como bolas, arco, balões, etc., de forma a explorar a relação do seu corpo, em movimento no espaço, com matérias/objetos diversificados, utilizando e controlando esses movimentos e materiais/objetos com as partes do corpo. Segundo as OCEPE (Silva *et al.*, 2016), neste eixo, “a criança adapta progressivamente as suas ações a

meios específicos e a objetos variados, aumentando o seu repertório e as suas ações a meios específicos e a objetos variados (...) a realização de ações motoras básicas (...) “(p.45). Assim, na exploração do corpo com objetos diversificados, a criança faz movimentos no espaço e controla objetos utilizando diferentes partes do corpo, como por exemplo as mãos, os pés, etc.

3- *Jogos*: neste eixo de aprendizagem a criança aprende a jogar com outras crianças de forma a cooperar e a aceitar regras, quer seja em jogos individuais, quer em pares ou em equipa.

Este eixo de aprendizagem é importante para o educador em relação às capacidades e habilidades de cada criança, pois num trabalho em equipa poderá haver a interajuda entre os mais capazes e os menos capazes.

De acordo com os funcionamentos e princípios da educação de infância, e de acordo com o domínio aqui descrito, percebemos que o desenvolvimento motor de qualquer criança não deve ser deixado ao acaso. Tal como afirma Neto (1995),

A criança tem em si uma grande necessidade de se movimentar, pois da qualidade do seu comportamento motor vai depender todo o processo de desenvolvimento. Assim, os aspectos do desenvolvimento motor até uma idade mais avançada não devem ser descuidados, mas sim encorajados e estimulados tanto quanto possível (p.17).

Neste sentido, quando a criança não é capaz de desenvolver ou aperfeiçoar alguma competência motora, seja em que atividade for, deve ser encorajada e não deve desistir, pois têm grande potencial no seu desenvolvimento. Contudo, como referi atrás, todo este processo de aprendizagem na educação física tem etapas, e, por isso, no ponto a seguir mencionarei o desenvolvimento motor nas diferentes etapas da primeira infância.

2.2. O desenvolvimento motor da criança na primeira infância

Primeiramente é necessário salientar que o desenvolvimento motor se refere apenas ao estudo das alterações do desenvolvimento e do comportamento motor ao longo da vida, tal como nos referencia Guedes (2011) (citada por, Maria Vasconcelos 2011). A partir do nascimento a criança vai progressivamente dominando e utilizando o seu corpo no mundo que o rodeia, mas é necessário estimulá-la para desenvolver este domínio, pois como refere Gallahue (2002) *cite in* Spoken (2002) “o desenvolvimento motor e perceptual das crianças não deve ser deixado ao acaso. (...) se as crianças não

forem capazes de desenvolver e aperfeiçoar competências motoras fundamentais o resultado mais frequente será a frustração e o fracasso nos jogos, (...)” (p.49).

Visto que a criança desde cedo demonstra a necessidade em se movimentar, quando nasce tem vários reflexos arcaicos, movimentos que são de forma involuntária, mas que com o tempo vão desaparecendo. Tal como refere Bassedas, Huguet e Solé (1999), “Quando nasce, o bebê está provido de uma série de reflexos arcaicos, movimentos não controlados conscientemente, porque se trata de respostas a estímulos externos que não passam pela zona do córtex cerebral” (p.31). Com o tempo o seu sistema nervoso central está preparado para iniciar uma maturação extremamente importante, que é a base de todo o seu bom desenvolvimento daqui em diante, chamado de desenvolvimento neuro motor, onde o bebê desenvolve o controlo muscular desde a cabeça aos pés. Primeiramente corre na cabeça e só depois nos ombros, tendo como nome *leis céfalo caudal* e, depois o controle da musculação desde o centro do corpo às suas extremidades, denominado de *Próximo distal*. Assim, o bebê passa dos movimentos involuntários que tinha, como a sucção, a preensão e os movimentos automáticos, para movimentos voluntários.

Um outro aspeto importante no desenvolvimento motor da criança é a utilização das mãos para explorar e agarrar objetos/brinquedos. Inicialmente, os bebês têm um reflexo chamado de *preensão*, fecham a mão ao tocar num objeto com a palma da mão, e este reflexo com o tempo vai desaparecendo. Com 5 meses, o bebê já agarra de forma voluntária um objeto/brinquedo com toda a sua mão, colocando logo de seguida na boca. Aos poucos vai utilizando os quatro dedos e o polegar para apanhar um objeto/brinquedo, sendo este momento chamado de *domínio da pinça fina*. Como referem Bassedas, Huguet e Solé (1999),

Aos poucos, vai fazendo movimentos mais precisos, utilizando a posição entre os quatro dedos da mão e o dedo polegar para pega um objeto. Desta maneira, adquire o que se denomina *domínio da pinça fina*, o qual é um avanço que lhe permitirá precisar mais seus gestos, continuar com mais capacidade os jogos de pegar, soltar e segurar, pôr e tirar, (...) e desta maneira, evoluir em suas capacidades cognitivas” (p.32).

No primeiro mês de vida o bebê está sempre deitado e não segura a cabeça. No final dos 3 meses já segura a cabeça quando pegamos ao colo, e por volta dos 5 meses, já muda a sua postura quando está deitado ou sentado. Como podemos ver, durante a

primeira infância a criança sofre inúmeras mudanças. Ao nível dos ossos há também transformações no tamanho e na composição, sendo desta forma que a criança melhora a coordenação dos movimentos. Tal como afirmam Beer e Boyd (2011) “o desenvolvimento motor depende em grande parte da ossificação. Ficar de pé, por exemplo, é impossível se os ossos das pernas do bebê são moles demais, por mais que os músculos e o sistema nervoso estejam desenvolvidos” (p.128). Quando o bebê completa os 8 meses, já é capaz de movimentar o corpo e as mãos para expressar e representar situações, como abanar a mão para dizer adeus ou olá. Assim, no primeiro ano de vida, o bebê utiliza as mãos para explorar o mundo que a rodeia, conhecendo objetos/brinquedos e pessoas que com ele convivem, ajudando nas capacidades cognitivas. Ao longo desta evolução surge a maturação do sistema nervoso central, o seu crescimento ósseo e muscular e as experiências afetivas.

Para além de todos estes aspetos de desenvolvimentos do bebê, existe ainda um outro bastante importante, denominado de *tônus muscular*, tratando-se de contração parcial, passiva e continua dos músculos, que o ajuda a manter a postura corporal. A postura corporal do bebê vai sofrendo alterações.

Aos 10 meses, o bebê já agarra objetos/brinquedos para se apoiar e agarrar. Até completar o primeiro ano, o bebê já começa a caminhar com ou sem ajuda, começado assim a conhecer o seu corpo e a experimentar movimentos voluntários.

No final do primeiro ano de vida, a criança alcança a aquisição de caminhar automaticamente. Obviamente que nem todas as crianças obtêm essa aquisição com um ano de idade, mas, é a partir dela que a criança vai evoluindo até obter este domínio, controlando cada vez mais a sua postura vertical. A este nível é útil precisar que para Basseadas, Huguet e Solé (1999) o alcance da criança para caminhar automaticamente “do ponto de vista psicomotor, é básica para evoluir até o domínio e o conhecimento das possibilidades do corpo” (p.33).

A partir do segundo ano de vida, a criança vai conhecendo o seu corpo e o que ele é capaz de fazer no espaço e no tempo. Deste modo, a construção corporal tal como o nome nos diz, vai se construindo ao longo da vida e por nós próprios, ou seja, cada pessoa constrói o seu esquema corporal à sua maneira e conforme as suas possibilidades. Numa criança, a sua principal conquista em relação ao corpo é o seu próprio conhecimento e as suas capacidades, para assim mais tarde tomar consciência dele, permitindo-lhe situar temporal e espacialmente.

Para Gallahue e Ozmun (2005),

Todos nós – bebês, crianças, adolescentes e adultos – estamos envolvidos no processo permanente de aprender a mover-se com controle e competências, em reação aos desafios que enfrentamos diariamente em um mundo em constante mudança. Podemos observar diferenças de desenvolvimento no comportamento motor provocadas por fatores próprios do indivíduo (biologia), do ambiente (experiências) e da tarefa em si (físicos/mecânicos) (p.55).

Em relação à construção do esquema corporal, como referi anteriormente, este é construído pela própria criança através de ações que ela faz e que recebe através do seu corpo. É nesta evolução que há independência motora; em saber controlar e separar diferentes movimentos sejam eles mais simples e que, mais tarde, se tornem complexos, sendo automatizados. De acordo com Ruiz Pérez (in Basseadas, Huguet & Solé, 1999), podemos então diferenciar habilidades, como: as de locomoção e de deslocamento; as de não locomoção, ou seja, de estabilidade equilíbrio; e as de projeção-receção e manipulação.

As habilidades de locomoção e deslocamento, como referem Basseadas, Huguet e Solé (1999), são “habilidades básicas como: caminhar, correr, saltar, rodar, puxar, baixar, levantar, etc.” (p.33) e em todas estas habilidades existe uma evolução que “se inicia com a falta de coordenação, com as dificuldades para manter o equilíbrio, com a rigidez de algumas partes do corpo, (...)” (p.33), que são adquiridas entre os dois e os três anos de idade, havendo um maior aperfeiçoamento entre os quatro e cinco anos de idade. Todas estas variações e complicações nas habilidades vão sendo superadas e desenvolvidas através das suas próprias capacidades.

Em relação às *habilidades de locomoção*, como referem Basseadas, Huguet e Solé (1999), “são todas aquelas que não requerem deslocamentos com o corpo e no espaço; somente um deslocamento em relação ao eixo corporal” (p.34), nomeadamente habilidades como “balançar-se, inclinar-se, girar, dobrar-se, agachar-se, etc.” (p.34). Estas habilidades exigem controle no equilíbrio do corpo, desenvolvendo-se um enorme progresso na criança desde que nasce até aos seis anos.

As habilidades de projeção-receção e manipulação, dizem respeito ao movimento do objeto em relação à visão e ao próprio movimento, pois envolve apenas uma parte do corpo, o que representa apenas uma parte na coordenação. Neste tipo de

habilidades há a presença de um objeto no qual se pode fazer lançamentos ou receções, como por exemplo: a rolar a bola, agarra com uma ou as duas mãos. Tal como já referi, esta habilidade evolui consoante os anos, tornando-se assim a criança com uma melhor coordenação nos movimentos. Segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999), esta habilidade “permite desenvolver uma consciência mais ampla do corpo, a qual ajuda a construir progressivamente o esquema corporal, por vezes importantíssimas na construção da própria identidade” (p.34). Nesta habilidade está presente a construção do conhecimento do corpo, em parceria com a linguagem, na medida em que a criança começa a dizer o nome das partes do corpo. No final da educação pré-escolar, a criança já conhece todas as partes do seu corpo, mas é nesta fase que descobre a simetria do mesmo corpo e nas partes em que se divide: a direita e esquerda e as partes em que se divide o corpo e a lateralidade. As partes do corpo são: cabeça, tronco e membros. Pois é o que faz parte do esquema corporal, porém ainda é difícil a orientação destas partes do corpo em relação a outras pessoas. Para o esquema corporal existem ainda exercícios como a resistência, a força, a flexibilidades, agilidade e a velocidade que podem ser estimulados na criança de forma lúdica.

Por fim, em relação à orientação no espaço e no tempo, os autores Bassedas, Huguet e Solé (1999) descrevem, noções de “sobre, até aqui, perto, em seguida, depressa, cedo, amanhã, depois, etc” (p.35) e que as crianças dos dois aos seis anos vão desenvolvendo, e adquirindo novas noções, como: “no alto/em baixo, em frente/atrás, de um lado/de outro, direta/esquerda, (...) (p.35). Nesta fase, o principal na construção destas noções é o próprio corpo da criança e só mais tarde é que relaciona estas mesmas noções em relação ao corpo de outras pessoas e ao meio em que está. Todas estas noções temporais e espaciais são importantes para o desenvolvimento da criança.

Para Gallahue (2005), as diferentes fases no desenvolvimento motor, correspondem a diferentes estádios. Este autor consagra quatro fases, nomeadamente: fase do movimento reflexo; fase do movimento rudimentar; fase do movimento fundamental a fase do movimento especializado explicando o desenvolvimento motor através de uma ampolheta (figura 3).

Uma vez que a minha prática de ensino supervisionada se realizou em contexto de creche e pré-escolar, ou seja, com crianças dos 5 meses aos seis anos de idade, vou destacar as três primeiras fases de desenvolvimento motor, nomeadamente as que correspondem aos que o autor designa como: reflexa; rudimentar e fundamental.

A figura 3 ilustra o pensamento de Gallahue (2005, p. 57), tentando explicar o desenvolvimento motor.

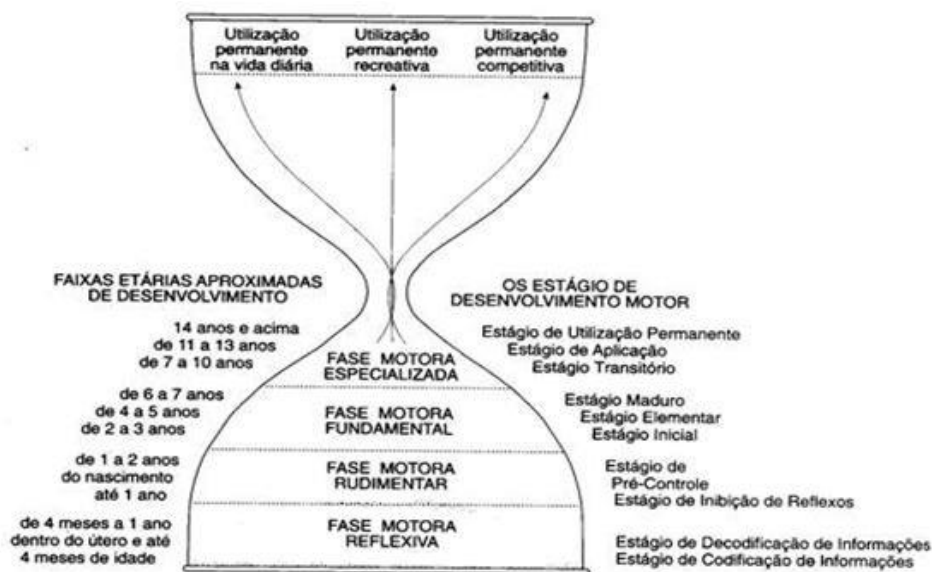


Figura 3. Fases de desenvolvimento motor (Gallahue, 2005, p. 57).

A primeira fase motora, designada de *reflexiva*, faz referência aos primeiros movimentos do feto. Como nos diz Gallahue (2005) “os reflexos são movimentos involuntários, controlados” (p.57) que fazem menção ao ambiente, em relação à luz, a sons, etc. e este movimento é fundamental para que o bebê aprenda sobre o seu corpo e o mundo exterior que o rodeia. Esta fase é ainda caracterizada por dois reflexos, *primitivos* e *posturais*. Os *reflexos primitivos*, tal como nos diz Gallahue (2005) “podem ser classificados como agrupadores de informação, caçadores de alimentação e de reações protetoras” (p.57), ou seja, são reflexos que estimulam a atividade cortical e o desenvolvimento, e são considerados mecanismos de sobrevivência primitivos.

Por sua vez, os *reflexos posturais*, são a segunda forma de movimentos involuntários, são idênticos na aparência e nos comportamentos voluntários posteriores, contudo continuam a ser involuntários. São reflexos que servem como “equipamentos de teste neuromotor para mecanismos estabilizadores, locomotores e manipulativos” (Gallahue, 2005, p.58), utilizados mais tarde pela criança como controle consciente. Esta fase é ainda dividida por dois estádios sobrepostos: O *estádio de codificação de informações* e o *estádio de descodificação de informações*. O *estádio de codificação de informação* é um agrupamento caracterizado pelos estímulos involuntários no período fetal até ao quarto mês do período pós-natal. Neste estádio as partes inferiores do cérebro são mais desenvolvidas que o córtex, ou seja, são capazes de causar inúmeros

estímulos involuntários, enquanto que o *estádio de descodificação de informações* é um processamento de informação que dá início no quarto mês de vida da criança, onde esta já tem muitos reflexos pois neste estágio o cérebro da parte superior continua a desenvolver-se e a parte inferior do cérebro, aos poucos, cede o controle dos movimentos reflexos, substituídos pela atividade voluntária obtida pelo córtex cerebral. É neste estágio que o controle voluntário dos movimentos se envolve em estímulos, armazenando-os.

A segunda fase motora, denominada rudimentar, são os movimentos que o bebê faz desde que nasce até aos 2 anos de idade. Como refere Gallahue (2005) “Os movimentos rudimentares são determinados pela maturação (...) (p.58), e variam de criança para criança devido a fatores biológicos ou ambientais. São também considerados movimentos involuntários necessários à sobrevivência como controlar o pescoço, a cabeça, o tronco, os músculos e movimentos de locomoção como andar, gatinhar, etc. A fase anteriormente descrita pode ser dividida por dois estádios destinadas à parte superior do controle motor: *estádio de inibição de reflexos* e o *estádio de pré-controle*.

O *estádio de inibição de reflexos* inicia-se no nascimento da criança, mas com o desenvolvimento do córtex vai havendo diminuições ou até mesmo o desaparecimento de alguns reflexos, o que de facto acontece com os *reflexos primitivos e posturais*, sendo substituídos por movimentos voluntários. Neste estágio, os movimentos apesar de intencionais são bastante descontrolados e grosseiros, tal como nos exemplifica o autor Gallahue (2005),

No nível da inibição de reflexos, (...) os movimentos, embora intencionais, parecem descontrolados e grosseiros. Se o bebê deseja entrar em contacto com um objeto, haverá atividade global da mão inteira, pulso, ombro e até do tronco. O processo de movimentar a mão para o contacto com o objeto, apesar de voluntário, apresenta falta de controle (p.59).

No *estádio de pré- controle*, a criança já começa a ter precisão e controle na maioria dos movimentos que faz, o que acontece por volta de um ano de idade. Neste estágio, as crianças aprendem, assim, a ter equilíbrio, a manusear objetos e a deslocarem-se pelo meio (ambiente).

Para finalizar, a fase de movimentos fundamentais representa a exploração de capacidades motoras no corpo. Esta fase representa o período neonatal da criança, no qual estão ativamente envolvidas na exploração e experimentação das capacidades motoras do seu próprio corpo. É um período em que a criança aprende a reagir com o controle motor e desempenhar vários movimentos de locomoção, como por exemplo: correr e pular; e de manipulação, como apanhar. Como nos referem Gallahue (2005),

Os padrões de movimento fundamentais são padrões básicos de comportamento observáveis. Atividades locomotoras (correr e pular), manipulativas (arremessar e apanhar) e estabilizadoras (andar com firmeza e equilíbrio em um pé só) são exemplos de movimentos fundamentais que devem ser desenvolvidos nos primeiros anos de infância” (p.60).

Contudo, esta fase de movimentos fundamentais é possuidora de três estádios: o inicial, o elementar e o maduro. Relativamente ao *estádio inicial*, este representa as primeiras tentativas de desempenhar uma habilidade funcional, onde o movimento é caracterizado pelo uso excessivo do corpo em relação a fluxos rítmicos e à coordenação (em crianças de 2 anos). Seguidamente, no *estádio elementar*, há envolvimento um maior controle na coordenação rítmica e um aperfeiçoamento nos elementos temporais e espaciais. Todavia, os movimentos ainda são exagerados, mas mais bem coordenados. Este estágio relaciona-se mais com as crianças da faixa etária dos 3 ou 4 anos de idade. Para finalizar, no *estádio maduro*, a criança entre os 5/6 anos de idade, já desempenha movimentos coordenados e controlados, mas, as habilidades de manipulação com objetos em movimentos, como: apanhar e/ ou derrubar, são desenvolvidos mais tarde.

Para percebermos melhor o progresso constante nas habilidades motoras finas e gerais das crianças entre os 18 meses até aos 6 anos de idade, segue-se a tabela sobre os marcos dessas habilidades.

Tabela 1. Marcos de desenvolvimento motor dos 18 meses aos 6 anos²

Idade	Habilidades motoras gerais	Habilidades motoras finas
18 a 24 meses	Corre desajeitadamente; sobe escadas com ambos os pés em cada degrau; empurra ou puxa caixas ou objetos com	Demonstra clara preferência por uma das mãos; empilha 4 a 6 blocos; vira páginas, uma de cada

² (Boyd e Bee, 2011, p.209. Baseando-se nas perspectivas de Connolly & Dalgleish, 1989; Diagram Group, 1977; Fagard & Jacquet, 1989; Mathew & Cook, 1990; Thomas, 1990)

	rodas.	vez; pega coisas sem perder equilíbrio; gira tampas para abrir um vidro.
2 a 3 anos	Corre com facilidade; sobe em móveis sem auxílio; reboca e empurra brinquedos grandes em torno de obstáculos.	Pega pequenos objetos; arremessa bola pequena quando de pé.
3 a 4 anos	Sobe escadas com um pé por degrau; pula com os dois pés; caminha nas pontas dos pés; pedala e dirige um triciclo; anda em qualquer direção puxando brinquedos grandes.	Agarra bola com braços estendidos; corta papel com tesouras; segura lápis entre o polegar e os outros dedos.
4 a 5 anos	Sobe e desce escadas com um pé por degrau; fica de pé e corre nas pontas dos pés.	Atinge bola com bastão; chuta e agarra bola; dispõe contas de um colar em fileira; segura lápis corretamente.
5 a 6 anos	Pula com pés alternados; caminha em linha reta; usa escorregadores, balanços.	Joga bem com bola; enfia agulhas e dá pontos grandes.

Em relação aos 18 e 24 meses, as habilidades motoras gerais da criança começam a desenvolver-se. Empurra objetos para se deslocar, sobe escadas com ambos os pés e corre desajeitado. Nas habilidades motoras finas já tem uma mão predominante, empilha objetos, pega em objetos, já tem habilidade com as mãos e os dedos.

Com 2 e 3 anos a criança já corre e sobe em móveis, empurra os brinquedos. Quanto à motricidade fina, continua a pegar em objetos, mas de pequenas dimensões e chuta bolas com os pés. Ao longo dos anos a criança vai progredindo e entre os 3 e 5 anos já sobe escadas com um pé, anda em qualquer direção e nas pontas dos pés. Em comparação com as habilidades finas, corta, papel, segura no lápis com os polegares, agarra em bolas com os braços estendidos. Quando termina a educação pré-escolar a criança já domina as habilidades motoras, pula com os pés alternados, caminha de forma reta, balança e escorrega. Com 2 anos podemos observar que a criança já corre, mas não com tanta precisão como com 6 anos. Todo este aperfeiçoamento ocorre com o desenvolver das habilidades de movimento fundamentais. Nas habilidades motoras finas, joga bem à bola e enfia agulhas.

Concluindo a análise do quadro, podemos verificar a progressão da criança ao longo do tempo, desde a Creche que vai melhorando as suas habilidades gerais e finas desenvolvendo-se até à idade adulta.

2.3. O brincar/jogar no desenvolvimento das crianças

O brincar/jogar é fundamental desde o primeiro ano de vida da criança. Recuando aos tempos de infância relembramos os bons momentos que passamos na rua ou até no recreio da escola, as brincadeiras que inventávamos e como esses momentos foram importantes para o nosso crescimento. Brincar e/ou jogar é um dos aspetos mais marcantes da nossa infância. Na opinião de Dallabona e Mendes (2004),

a infância é a idade das brincadeiras. Acreditamos que por meio delas a criança satisfaz, em grande parte, seus interesses, necessidades e desejos particulares, sendo um meio privilegiado de inserção na realidade, pois expressa a maneira como a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo (p.107).

Moyles (2002) diz-nos que “o brincar é sem dúvida um meio pelo qual os seres humanos e os animais exploram uma variedade de experiências em diferentes situações, para diversos propósitos” (p. 11).

De facto, brincar/jogar é essencial e necessário pois ajuda a criança na construção e formação da sua identidade, bem como na comunicação com o outro. É através da brincadeira que a criança se depara com situações de aprendizagem o que as conduz de certa forma ao interesse por parte das mesmas, construindo conhecimento e motivação necessária para uma boa aprendizagem. Como defende Figueiredo (2010) é “(...) um meio para aprender ou que se aprende porque se brinca” (p35). Também Vygotsky (citado por Basseadas, Huguet & Solé, 1999), “o jogo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança (...) contém em si mesmo uma série de condutas que representam diversas tendências evolutivas e, por isso, é uma fonte muito importante de desenvolvimento” (p.143).

Todos os momentos de brincar/jogar são importantes em termos de desenvolvimento, sejam eles livres ou em contexto de interação na sala de atividades com crianças ou também com os adultos, em que estes coloquem, pouco a pouco, a criança na interação de jogo.

Para Basseadas, Huguet e Solé (1999), é também necessário dar relevância “à necessidade de movimento e de jogo” (p.87), pois as crianças apresentam a necessidade de explorarem o espaço e efetuar movimentos tanto com o seu corpo como com objetos. Assim é fundamental cuidar do espaço bem como dos materiais existentes à sua volta de

forma a estes serem apropriados a todas as crianças e a não colocarem a criança em perigo, mas sobre este tópico falaremos a seguir.

Vários pedagogos, professores e psicólogos dão importância ao jogo como desenvolvimento global e harmonioso das crianças, porém para falarmos de jogo devemos esclarecer em que medida uma criança joga. Basseadas, Huguet e Solé (1999), destacam cinco diferentes critérios “o papel do prazer, a ausência de uma finalidade externa imposta, o imediatismo, a livre iniciativa dos participantes e o facto de que se trata de uma simulação” (p.142) e acrescentam que:

Através do jogo, ela explora o meio, as pessoas e os objetos que a rodeiam; aprende a coordenar as suas ações com as outras pessoas; aprende a planejar e a considera os meios necessários para alcançar um bom objeto com intenções diversas e com fantasia (p.143).

Para Ferreira (2010), o brincar “imaginativo, é baseado em experiências vividas ou presenciadas, em que são utilizados objetos reais ou imaginários. (...) O brincar revela-se em toda a sua complexidade, opera a interpretação entre o real e o irreal” (p.12).

Neste sentido, também Neto (2001) concorda com a necessidade de brincar ao afirmar que,

O jogo não é só um direito, é uma necessidade. Jogar não deve ser uma imposição, mas uma descoberta. Brincar/jogar não é só uma idade, é uma vivência. O jogo não é um processo definido, é um processo aleatório. Jogar/brincar não é só incerteza, é uma forma acrescida de ganhar segurança e autonomia (p.9).

Assim sendo, jogar/brincar devem ser proporcionados às crianças desde sempre, pois desta forma torna-nos seres autónomos e seguros, ainda que, é nesta prática que a criança se liberta para assim ser ela própria a descobrir as suas próprias aprendizagens. Tal como afirma Bragada (2000), é na educação pré-escolar que a Educação Física deve contribuir para o desenvolvimento harmónico multilateral e interdisciplinar possibilitando o desenvolvimento das capacidades motoras e das habilidades motoras ou básicas.

Desta forma, podemos interligar o domínio da educação física ao recurso brincar/jogar, pois tal como referem as OCEPE (Silva *et al.*, 2016), esta área de

conteúdo é subjacente à abordagem lúdica e que desta forma, “(...) o jogo constitui um recurso educativo, que é apresentado de forma atrativa e tem em conta os interesses, motivações e propostas das crianças” (p.44). Neste sentido, a educação física está interligada com este recurso, e é através dele que a criança livremente satisfaz os seus interesses. Explora e descobre de forma a aprender, utilizando a diversão, a socialização e a aceitação de regras como meio. Para Rocha, Campos e Rocha (2003), é nos períodos em que a criança frequenta o jardim de infância que ocorrem as fases sensíveis à aprendizagem de determinadas habilidades e destrezas essenciais à aprendizagem, ao desenvolvimento (afetivo, cognitivo e motor) e à vida em sociedade. Na mesma linha de pensamento, Neto (1994), refere que a educação física contribui para muitos benefícios, se for feita regularmente, benefícios esses a nível do crescimento físico, do desenvolvimento das capacidades físico motoras, e, da socialização e valorização da autoestima.

2.4. A importância dos espaços em contexto de infância para o seu desenvolvimento físico e motor

Em primeira referência, considero pertinente referir a *legislação consagrada aos espaços, no âmbito da creche, a Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto no artigo 7.º Capacidade e Organização*, a sala onde realizei a prática tinha onze crianças e explicitando a área mínima por criança esta tinha 2 m² por criança pois elas ainda não andavam. Segundo as condições ambientais, o *artigo 20.º* da mesma legislação acima descrita, a sala berçário sendo um espaço para crianças até à aquisição da marcha, contém:

b) Sala-parque para os tempos ativos das crianças, cujo equipamento móvel possibilite aos profissionais manter contacto com as crianças numa posição cómoda e facilitada. Deve dispor de brinquedos que respeitem as normas de segurança, adequados à idade das crianças e às suas necessidades lúdicas e de desenvolvimento, espaços acolchoados e devidamente protegidos para os bebés, cadeiras de repouso, espelho inquebrável e pavimento amortecedor, facilmente lavável.

No contexto de Jardim de infância, de acordo com a legislação em vigor³, a sala de atividades deve dispor de uma área de 40 m² a 50 para um grupo de 20 a 25 crianças, devendo incluir uma área de 2 m² por criança. Como também prevê o documento referido esse espaço destina-se ao desenvolvimento de atividades educativas a realizar pelas crianças, quer individualmente quer em grupo.

Recorrendo às palavras de Oliveira-Formosinho (2007-2008), *citando* Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011), o espaço é “(...) como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, (...) seja organizado e flexível; (...); seja seguro; seja lúdico (...)” (p.11).

Os espaços devem ser adoptados consoante as necessidades educativas, pois o espaço e a sua organização têm muita importância no bem-estar dos profissionais e das crianças. Corroborando com Basseadas, Huguet e Solé (1999), “as crianças necessitam de espaços abertos e com o mínimo de condições (...) para sentirem-se à vontade. (...) é preciso decorar e organizar o espaço de maneira que fique acolhedor, seguro, amplo e funcional para os deslocamentos.” (p.106).

Todavia nos dias de hoje, a grande parte das crianças passam o seu dia em espaços fechados e estruturados pelos adultos; há pouca oportunidade de desfrutar do espaço exterior de forma a estar em contacto com a natureza. Vários estudos indicam-nos que as crianças têm diminuído a sua mobilidade uma vez que há a inadequação de espaços grandes para a criança se poder movimentar, brincar e/ ou explorar. Figueiredo (2010) *citando* Kitta (2003) caracteriza a nova geração de crianças como *safety-seat*, referenciando que estas “têm contacto com o ambiente exterior através das janelas dos automóveis “(p.35). Em Portugal, podemos ainda acrescentar o conhecimento do meio envolvente (...), através das janelas do jardim de infância” (p.35). Ora, as OCEPE (Silva, *et al.*,2016) sugerem-nos a ideia a explorar o espaço exterior para que a criança possa movimentar o seu corpo e conhecer objetos que existem em sua posse e à sua volta. O espaço exterior, é um espaço igualmente educativo e de grandes potencialidades e oportunidades educativas. É ainda, como é referido pelas OCEPE (idem) “um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre” (p.27). Em geral, é notório que o espaço interior é o mais

³ Referimo-nos ao previsto no Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, anexo n.º 1- Ficha n.º 1 - Sala de actividades.

utilizado por decisão do educador, mas os pais também têm a sua cota de responsabilidade neste processo, uma vez que se ouve muito os mesmos a dizerem para não deixar o/a filho/a sair para a rua devido às condições climatéricas. Por sua vez, Neto (2001), refere:

Sem a imunidade que lhe é conferida pelo jogo espontâneo, pelo encontro com outras crianças num espaço livre, onde se brinca com a terra, se inventam jogos, se vivem aventuras, a criança vai revelando menos capacidade de defesa e adaptabilidade a novas circunstâncias (p.1).

Como é do conhecimento de todos, as atividades de educação física requerem movimentos variados como correr, saltar, trepar e neste sentido é necessário recorrer ao espaço exterior para o desenvolvimento de motoras, emocionais e afetivas.

Van der Speck *et al* (in Arez & Neto, 2000), revelam a importância da qualidade do meio envolvente, sendo este estimulante para realização de atividades pois “se for permitido e possibilitado às crianças o acesso a uma grande variedade de actividades e de experiências no seu envolvimento, elas serão encorajadas a experimentá-lo, a investigar e a solucionar problemas” (p.35).

É, ainda, de referir que o tempo de recreio no espaço exterior, é um momento em que as crianças se sentem mais descontraídas, onde podem correr, saltar, escorregar e gritar. O facto de se sentirem livres faz com que realizem com gosto as atividades e não se sintam retraídas. Estar ao ar livre dá ainda a oportunidade de as crianças mostrarem o que são capazes de fazer e poder aprender. Tal como refere a Sociedade Portuguesa de Pediatria (2003, *cite in* Póvoas *et al.*, (2013),

as vantagens de brincar ao ar livre verificam-se a vários níveis. Ao favorecer a atividade física, constitui uma estratégia na prevenção da obesidade. Intelectualmente, estimula a aquisição de competências, treino da atenção e capacidade de resolução de problemas. No plano emocional e social, brincar proporciona diversas situações em que é testada a relação com os pares, permitindo desenvolver a resiliência. Além disso, ao transferir para a brincadeira objetos ou fenómenos da realidade externa, a criança constrói as bases para a compreensão de si própria e do mundo, expressando os seus medos e frustrações, mas também a sua criatividade (109).

Assim, o jardim de infância tem um papel importante, o de proporcionar às crianças vários momentos dinamizadores de pura diversão, seja no espaço interior, seja no exterior para assim também poderem estar em contacto com o mundo que as rodeia e poderem conhecê-lo quando brincam.

Capítulo 3. Metodologia de Investigação

3.1. Metodologia

Neste capítulo pretendo descrever a opção metodológica utilizada na orientação da investigação integrada na prática de ensino supervisionada.

Começo por dar conhecer a questão de partida e os objetivos que orientaram a pesquisa e, de seguida, descrevo a metodologia e as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha dos dados, bem como os procedimentos de análise e interpretação dos mesmos.

3.2. Pergunta de partida e objetivos da investigação

Com este trabalho pretendo aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento motor das crianças bem como sobre as oportunidades que lhes são proporcionadas nos diferentes contextos (creche e jardim de infância) para promovê-lo. No decorrer de uma investigação, tal como afirma Almeida e Freire (2003), “um investigador é orientado por determinados objetivos”, deste modo destaco três dos objetivos que me ajudaram a responder à questão inicial.

Partindo da seguinte questão: Que oportunidades de desenvolvimento motor são proporcionadas às crianças no contexto de educação de infância?, Pretende-se dar resposta aos objetivos:

- 1) Perceber o desenvolvimento motor da criança;
- 2) Analisar em que medida o espaço e os materiais facilitam o desenvolvimento motor da criança;
- 3) Refletir sobre o papel da educação física na aprendizagem e desenvolvimento multilateral da criança.

3.3. Estudo de caso: Abordagem Qualitativa

Para Borgan e Biklen (1994), a investigação é (...) um campo que era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatísticas, alargou-se para completar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (p.11). Para estes autores [Borgan & Biklen, 1994] a expressão “«Investigação qualitativa» é entendida “como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por

qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (p.16). Na linha de Bell (2004), os investigadores de uma investigação qualitativa pretendem compreender em vez de analisar, pois “estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística” (p.20).

Neste estudo de caso, pretende-se realizar um estudo detalhado do nível de desenvolvimento motor das crianças.

Decidir pela realização de um estudo de caso pressupõe um interesse relevante num caso particular e complexo “de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes” (Stake, 2007 p.11). Ainda de acordo com Ponte (1991) o seu objetivo é descrever e analisar, enquanto Merriam (1998), acentua que tem como objetivo avaliar.

Também com recurso a Yin (1994), citado por Coutinho e Chaves (2002) “o estudo de caso pode ser conduzido por um dos três propósitos básicos: explorar, descrever ou ainda explicar” (p.225).

Estas definições, tomadas em conjunto, acentuam o que é específico no estudo de caso: a sua incidência num objeto social. Esta premissa é coerente com o propósito geral deste estudo quando se pretende conhecer, descrever e interpretar o desenvolvimento motor das crianças em contexto de creche e jardim de infância.

Mas, se o objetivo de análise é o desenvolvimento motor da criança, o ângulo de incidência do olhar investigativo requer, porém, uma segunda ancoragem que se passa a explicitar de seguida.

3.4. Técnicas de recolha e análise de dados

De facto, em cada investigação existem pontos fortes ou fracos, mas é da abordagem e dos procedimentos de recolha e análise de dados adotados que depende a nossa natureza de estudo e as informações que pretendemos alcançar.

No presente estudo, combinaram-se múltiplas fontes como a observação (Serrano, 2001; Gómez, Flores & Jiménez, 1999), o registo de dados através de notas de campo (Bogdan & Biklen, 1994) e o diário de bordo (Coutinho *et al.*, 2009 & Máximo-Esteves, 2008), bem como os registos fotográficos e em vídeo (Bogdan & Biklen, 1994; Máximo-Esteves, 2008 & Graue & Walsh, 2003).

Nenhuma fonte única possui uma vantagem indiscutível sobre as outras, visto que as várias fontes são complementares e refletem uma tentativa de assegurar uma compreensão do fenómeno em estudo (Yin, 2003). Esta diversificação de “fontes de evidência” é, para Stake (2007), um princípio muito importante a seguir num estudo de caso. E por isso, se passa a explicitá-las em seguida.

3.4.1 Observação

A observação foi a técnica de recolha de dados mais utilizada na medida em que desde cedo me deu a oportunidade de tomar “conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). Ainda na mesma ideia do autor, a observação permite “compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p.87), registando e descrevendo detalhadamente.

Assim, o recurso a esta técnica foi uma mais valia para concretizar o estudo, tanto mais que se trata de uma “técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos (...)” (Sousa, 2005, p.91). Por outro lado, também a observação foi suportada com recurso a registos vídeo e complementada com a elaboração de notas de campo que em seguida terei ocasião de explicitar.

3.4.2 Notas de Campo

As notas de campo, foram um instrumento de recolha de dados que se revelaram cruciais na medida em que me permitiram recolher informações detalhadas e descritivas desde o contexto, aos participantes, para assim, poder ter registo de ideias, estratégias ou reflexões. Para Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha (...)” (p.150). Já para Esteves (2008, citando Spradly, 1980), as notas de campo incluem:

- a) *Registos detalhados, descritivos e focalizados* do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interações (trocas, conversas), efetuados sistemáticamente, respeitando a linguagem dos participantes neste contexto (Spradly, 1980). O objetivo é registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que integram neste contexto. As notas de campo incluem, ainda b) *material reflexivo*, isto é, notas

interpretativas, interrogativas, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras” (p.88).

Neste sentido, realizaram-se dois tipos de notas de campo: do tipo descritivo e do tipo reflexivo. As primeiras procuraram captar, por palavras, uma imagem “do local, pessoas, ações e conversas observadas”. As últimas referem-se “ao ponto de vista do observador, às suas ideias e preocupações” (Bogdan & Biklen, 1994, p.152).

3.4.3. Diários de Bordo

Os diários de bordo tornaram-se bastante úteis para a minha investigação para me recordarem de determinados episódios que se sucederam ao longo da minha prática. Considerados como um instrumento de recolha de dados, para Coutinho *et al.*, (2009) citado em Castro (2012), os diários de bordo servem “para recolher observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de ocorrências e ajuda o investigador a desenvolver o seu pensamento crítico, a mudar os seus valores e a melhorar a sua prática” (p.23). Na mesma linha de pensamento, Máximo-Esteves (2008) refere que os diários são “colectâneas de registos descritivos acerca do que ocorre na aula sob a forma de notas de campo ou memorandos (...) de observações estruturadas e registo de incidentes críticos” (p.89). Neste sentido, este instrumento de recolha de dados, para além de me recordar de episódios ocorridos, também funcionou como uma autorreflexão, que me ajudam mais tarde a perceber certas atitudes, situações de sucesso ou insucesso por parte das crianças. Assim, os diários de bordo foram um instrumento de registo que considerei revelante ao longo da prática para assim ter registos do grupo e poder (re)conhecer e refletir sobre os mesmos, de modo a intervir com objetivos melhorados e mais eficazmente.

3.4.4. Registo Fotográfico em Vídeo

As fotografias são imagens que ao serem tiradas/divulgadas tornam-se ideias claras e têm a particularidade de mostrar certos pormenores. Este registo foi bastante útil e mais fácil de ser utilizado, pois através do telemóvel/ máquina fotográfica, podem ser captadas várias imagens em determinados momentos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), “As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p.183). Por sua vez, Máximo-Esteves (2008), refere que os registos fotográficos são documentos “(...) que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois

de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas” (p.91). Na investigação, a fotografia é separada por duas categorias, tal como nos descrevem os autores Bogdan e Biklen (1994) “as que foram feitas por outras pessoas e aquelas que o investigador produziu” (p.184), sendo esta última categoria a que eu utilizei. Todos os registos fotográficos utilizados foram efetuados por mim. Neste sentido, o uso do registo fotográfico funciona como uma observação na medida em que a fotografia se constitui como um “lembrete”, algo a estudar ou a refletir, que uma vez arquivado pode, mais tarde, ser analisado e reanalisado sempre que necessário.

Em relação ao vídeo, este “pode ser útil para o registo de observações” (Graue & Walsh, 2003, p. 136), e considerando a problemática deste estudo focando no movimento das crianças, o vídeo foi fundamental para poder aceder a dados que mostravam esse processo. Como refere Graue e Walsh (2003), “O registo em vídeo de um acontecimento permite que o mesmo seja observado muitas vezes e é particularmente útil ao nível da microanálise” (p.136), daí esta investigação ter optado pela introdução deste instrumento de recolha de dados.

3.5. Procedimento de análise dos dados

Falar em análise de dados significa interpretar e dar sentido a todo o material de que se dispõe da recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994). Para fazer frente ao caudal da informação, recorri à análise de conteúdo.

Como refere Sousa (2005), uma análise de conteúdos trata-se de “uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente” (p.264).

A prossecução dos objetivos de trabalho formulados implicou a realização de vários procedimentos de análise de dados. Nessa elaboração respeitaram-se os seguintes passos que a seguir se descrevem.

Em ambos os contextos [creche e jardim de infância] descrevi notas de campo desde o início até ao fim, em progressão. Ao longo das observações, estabeleci um quadro organizado em que, inicialmente observei o grupo e organizei os dados por criança, desde o início até ao fim, procurando registar numa tabela posteriormente. Mais tarde, através da leitura dos registos, procurei inferir categorias à posteriori, inserindo categorias mutuamente exclusivas (motricidade grossa e fina). Por fim, à medida que ia

escrevendo os textos, recorria a vários extratos (filmagens, fotografias e diários de bordo) mais significativos para dar exemplos.

Capítulo 4. Descrição e análise da ação educativa

Neste capítulo relato e reflito sobre a experiência educativa selecionada no âmbito da ação educativa em contexto de creche e, posteriormente, em jardim de infância. As experiências de ensino aprendizagem, que aqui descrevo, tentam ilustrar interações que permitam encontrar resposta para a questão investigativa formulada inicialmente sobre o desenvolvimento motor das crianças. Foram experiências de aprendizagem que decorreram entre o 2.º semestre do ano letivo de 2015/2016 e do 1.º semestre do ano letivo de 2016/2017.

Desde sempre me preocupei com as crianças, encorajando-as a explorar e a descobrir por si mesmas, de forma a serem crianças ativas nas suas próprias aprendizagens, pois como afirma Tompkins (1996) *cite in* Brickman e Taylor (1996), um dos objetivos fundamentais é “encaminhar as crianças para a prática da aprendizagem activa” (p.6).

Tive ainda o cuidado de escutar e valorizar as opiniões das crianças e promover uma intervenção inovadora todas as semanas, de forma a interligar as diferentes áreas de conteúdo. As experiências de aprendizagem foram centradas numa pedagogia participativa, valorizando os gostos, os desejos e as vontades das crianças, entendendo-as como agentes ativos no processo de construção do seu conhecimento. Neste âmbito, corrobora-se a ideia de Gâmboa (1999, p.159) *in* Gâmboa (2011), quando afirma que um “aprendente, em liberdade e cooperação, procura e reinterpreta o conhecimento transforma-o, isto é, participa na sua construção, apropriando-se do seu significado como algo substantivo para si” (p.70). Nesta mesma linha de pensamento, não só o manuseamento de materiais é considerado aprendizagem ativa. Fazer escolhas, ter acesso a materiais estimulantes, manusear objetos consoante os seus interesses, trabalhar e comunicar com outros, também é uma aprendizagem ativa. Tal como refere Tompkins (1996) *cite in* Brickman & Taylor (1996) a aprendizagem ativa “é uma abordagem para a infância que permite às crianças o pleno uso das competências que estão a despertar” (p.12).

Desta forma, e na impossibilidade de evidenciar todas as experiências de aprendizagem que promovi, apresento as que considero mais significativas para a compreensão do trabalho desenvolvido, em contexto de creche e de jardim de infância. É ainda de considerar que os nomes das crianças são fictícios. Dando mais ênfase à observação e ao registo fotográfico/vídeo, importa salientar que ao longo da prática

prestei particular atenção a cada criança, a nível individual e em grupo, procurando conhecer as capacidades, os interesses e as dificuldades manifestadas.

4.1. A ação educativa em contexto de Creche

4.1.1. Manuseamento de materiais diversificados

Antes de descrever a ação educativa referente ao primeiro contexto, é de salientar que em consideração esteve a idade do grupo, as suas aquisições, bem como as semanas de observação da prática.

Como podemos observar através do *Quadro 1* (*vide p.8*), as crianças apresentam diferentes níveis de desenvolvimento motor: sentar, arrastar e gatinhar, andar. Inicialmente a criança começa por se sentar, uma vez que ainda não tem força muscular suficiente para se colocar ereto. Em média, as crianças com 3 ou 4 meses de idade ficam sentadas com apoio, como por exemplo os *bumbos*, e por volta dos 7, 8 meses já se sentam sem qualquer apoio. Em relação ao arrastar e gatinhar existem estádios por que todas as crianças passam. Primeiramente, a criança com 7 meses já lança um joelho para a frente ao lado do corpo, com 8 meses já se arrasta, movendo o abdómen no chão. Neste mês, o tronco e a parte superior e inferior são bastante coordenados e fortes, suportando assim o peso do seu corpo. Quando têm 10 meses, a criança já se apoia com as mãos nos joelhos, o que requer maior coordenação e equilíbrio, e com quase 1 ano, a criança já gatinha apoiando-se com as mãos e os pés. A habilidade de andar também é desenvolvida através de estádios, até porque uma criança não deixa de gatinhar e começa logo a andar. Primeiro começa por se segurar nos móveis e anda acompanhado, isto é, com alguém que guia a criança, depois começa a colocar-se de pé com a ajuda e permanece de pé com ajuda, até que deixa de ter ajuda e começa a andar sozinho, estes estádios acontecem por volta dos 11 meses até um ano e meio.

Estas aquisições não são iguais de criança para criança, dependendo assim da promoção para a aquisição de qualquer tipo de locomoção aqui descrita, ou seja, cada criança tem o seu ritmo e oportunidades para a prática de qualquer tipo de locomoção.

Ora a nível do desenvolvimento motor das crianças em contexto “sala parque” era este, aquando os processos de observação que me levou a planear a ação educativa que se segue na parte seguinte e que venho apresentar. Quando cheguei à sala, o grupo ainda não estava completo, uma vez que as crianças até às 9:30 horas podem entrar na instituição. Desta forma, quando entrei, as crianças ficaram admiradas com o objeto

de grande dimensão que coloquei no centro da sala, colocando-a ao seu dispor. Tratava-se de uma piscina de plástico com bolas de diferentes tamanhos, texturas e sons.

Deixei que as crianças explorassem livremente os materiais. Observei que o saco com as bolas, que ainda não tinha colocado dentro da piscina, chamou à atenção da Matilde P.⁴. Uma vez que esta menina ainda não andava, foi-se “arrastando”, deslocando-se, até ao saco, e começou a manuseá-las, retirando-as e colocando-as de novo no saco (figura 4). Interagindo com ela, questionei-a a cerca do que estava a fazer, a criança retraiu-se, manifestando-se envergonhada. Pedi-lhe uma bola e ela deu-ma, revelando ter capacidade de agarrar no objeto e transferi-lo, libertando-se do objeto que agarrou (Luque & Serrano, 2015). Disse-lhe para dar uma bola à educadora, mencionando o seu nome, dando continuidade à interação, fê-lo sem hesitar. Neste sentido, a criança pareceu-me demonstrar interesse pelo que estava a fazer por iniciativa própria, ou seja, interagir e aprende por si só (Hohmann, Banet & Weikart, 1995).



Figura 4. Manipulação e livre exploração de bolas

A piscina, foi um material que chamou a atenção da maior parte das crianças, de modo que todas se aproximaram, tocaram e entraram para dentro dela. Depois da exploração das bolas por parte da Matilde P., coloquei-as dentro da piscina. Eram todas diferentes, uma vez que nestas idades é importante trabalhar os sentidos: em termos de tamanho (pequenas e grandes), em termos de material (de pano e de plástico) e do som que emitem.

No que pude observar, na sua maioria manipulavam e exploravam as bolas através do toque, da boca, do cheiro e da escuta do som produzido no ouvido, atirando-as, ouvindo-as e mordendo-as. Alias, tal como refere Hohmann, Banet e Weikart (1995), a criança pequena “aprende o que é um objecto, explorando-o, segurando-o, agarrando-o, trepando para cima dele, metendo-se por baixo dele, deixando-o cair,

⁴ Conforme nota de campo do diário de bordo, de 3 de maio/2016)

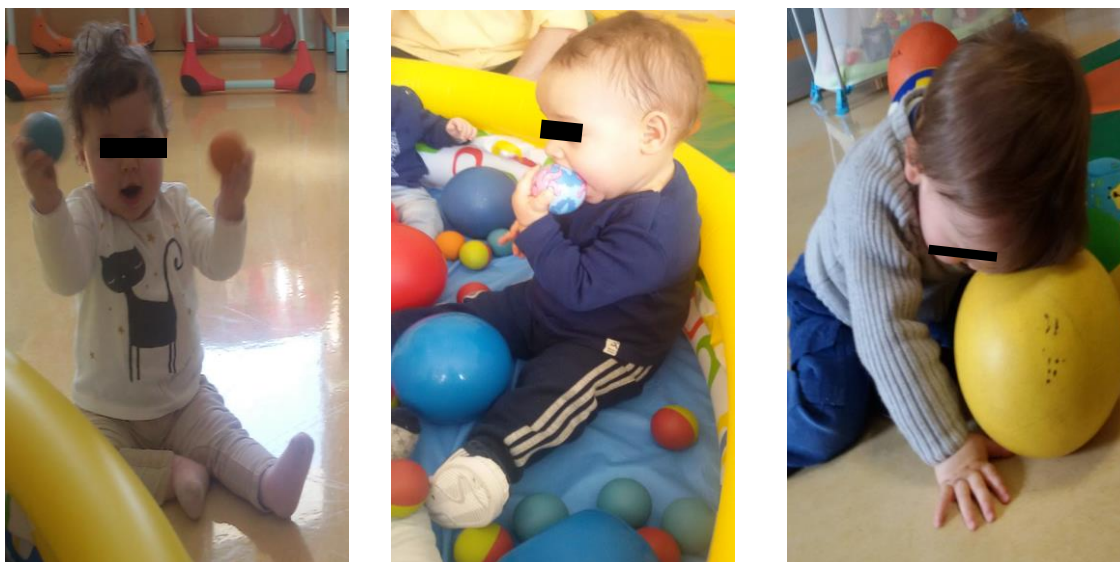
tocando-lhe, vendo-o de ângulos diferentes, cheirando-o, tomando-lhe o gosto, ouvindo-o” (p.178), ainda assim, os vários sons produzidos pelas bolas proporcionando ao grupo movimentos corporais. Desta forma, tal como referem as OCEPE (Silva, *et al.*, 2016) “A expressão corporal livre, a partir de estímulos musicais diversificados, constitui uma experiência única: a partir do “ouvir” a criança “faz”, criando e interpretando” (p.55).

De acordo com o seguinte quadro (quadro 4) podemos observar e analisar que tipo de manipulações e explorações foram feitas pelo grupo através do contacto com as bolas.

Quadro 4. Atividade de bolas: manipulação e exploração livre da criança

Manipulação e exploração	Nome das crianças
Com as mãos	Tomás; Matilde B; Matilde P; Francisco; Salvador; Guilherme com o meu auxílio
Com a boca	Gabriel; Francisco; Salvador; Diogo; Tomás.
Bater os objetos	Matilde P; David; Francisco

Através do contacto livre por parte do grupo na atividade anteriormente descrita e através de notas de campo, vídeo e fotografias, foram utilizadas três formas de manipulação e exploração dos objetos. Como se pode verificar através do quadro anterior, a maior parte das crianças utilizou as mãos para conhecer, explorar e manusear as bolas, sendo estas de diferentes tamanhos e texturas. Pudemos observar ainda, que, as mesmas crianças manifestaram outros interesses com o mesmo objeto, utilizando os sentidos e batendo com as bolas. Na manifestação de bater com as bolas, uma na outra e no chão, observei apenas duas crianças; agarrando nas bolas pequenas, batiam uma na outra; com a bola grande, atiravam-na para o chão.



Figuras 5, 6 e 7. Manipulação e exploração livre das bolas (Filmagem, de 3 de maio/ 2016)

A dificuldade de interagir com o novo objeto foi manifestada por parte das crianças mais novas do grupo. O Tomás e o Guilherme como ainda não gatinhavam nem andavam, permaneciam sentados. Como referi, as duas crianças estavam sentadas em *bumbos* e reparei que estavam agitadas e a mexer com os braços, revelando desejo de interagir com os materiais. Fui aproximando as crianças da piscina e coloquei-as dentro, de maneira a interagirem com todo o grupo. Pude observar que a experiência com os objetos foi encantadora, eles exploraram através do tacto, cheiro e paladar e atiraram e soltaram todos os objetos, mostrando assim interesse pela atividade. Neste sentido, e de acordo com Piaget (1969), o autor destaca esta experiência como uma prática que as crianças fazem a partir dos quatro meses, quando já são capazes de agarrar um objeto, tendo como nome o *esquema de ação*. Para Basseadas, Huguet e Solé (1999), este esquema representa para o bebé uma força limitada para,

segurar o objeto, puxá-lo, movê-lo, soltá-lo, observá-lo, etc. À medida que tenha experiências com os objetos, esses esquemas serão ampliados, diversificando-se e coordenando-se até chegar a condutas que já podíamos denominar condutas *complexas* diante das coisas que são próprias das crianças de um ano e meio (...) (p.26).

Em contrapartida, e apesar das dificuldades encontradas nas crianças mais novas, de um modo geral, todas escolheram e manusearam diferentes materiais de diferentes formas, livremente. Todavia, não só a idade diferencia as crianças do grupo, o seu desenvolvimento depende muito das características físicas e potencialidades por meio de herança, pois nem todas as crianças têm as mesmas características. De facto, quando

uma criança nasce, esta recebe uma informação genética por parte dos progenitores, o que lhe permite fazer parte da espécie do ser humano, ou seja, contém um sexo definido, traços faciais, braços, pernas, cérebro com algumas capacidades em desenvolvimento e um *calendário de manutenção*⁵. Sabemos que caminhar “é igual para todos, aproximadamente ao final do primeiro ano, falar aos dois anos” (Basseadas, Huguet e Solé, 1999). Depois da aquisição, estarão marcados outros aspetos como a estimulação e a ajuda recebida no exterior. Assim, tal como afirmam os autores,

a herança recebida dá-nos uma série de possibilidades e indica-nos em que momento aproximado estarão disponíveis. O grau de aquisição e as características de tal aquisição dependerão das inter-relações que a criança faz em experimentação com as pessoas de seu convívio (p.22).

Podemos então referir que no primeiro ano de vida, a criança tem a capacidade de estabelecer laços fortes com quem cuida e convive com ela, contudo esses laços dependem das características e relações que ela própria produz no seu primeiro ano. [O desenvolvimento do ser humano é o resultado da ligação do programa de maturação e o estímulo com a sociedade e as pessoas que a rodeiam e cuidam dela.].

É notório que o desenvolvimento das crianças da sala parque é diferente, uma vez que todas elas têm uma herança e um meio físico e social diferente. Nota-se que assim, consolida-se que a interação da presença com bolas foi um novo estímulo para estas crianças.

Todo o grupo manuseou os materiais com a mesma particularidade, o uso recorrente das mãos, o que demonstrou a capacidade das crianças em usar as mãos e os dedos de forma precisa sobre os objetos, neste caso, as bolas e a piscina. Podemos assim referir que a atividade favorece o desenvolvimento motor fino e o desenvolvimento motor global (Luque e Serrano, 2015). Nesta atividade, em concreto, pude observar que as crianças manipularam as bolas através de várias ações e consoante os seus interesses e idade. O Salvador, o Gabriel, a Matilde P., e o João eram as crianças mais velhas do grupo e apesar da sua herança genética ser diferente, os interesses para explorar e conhecer os objetos era a mesma. Pude observar que o Salvador e o Gabriel chutavam frequentemente as bolas e de seguida apanhavam-nas com o auxílio das duas mãos.

⁵ Refere-se a calendário de maturação a informações geneticamente estabelecidas por uma sequência de desenvolvimento, igual a todo o ser humano. Este calendário é especialmente indicativo no desenvolvimento dos dois primeiros anos de vida (Basseadas, Huguet & Solé, 1999).

Como os objetos eram para o uso e exploração de todos, quando chutadas e lançadas para outro canto da sala, chamavam à atenção de outras crianças, como o David e o Diogo que, mesmo gatinhando, tentavam sempre apanhar as bolas. Ou, como a Matilde B., que, apesar de permanecer sentada no tapete de acolhimento, abanava os braços e o tronco para apanhar as bolas.⁶

Como referi anteriormente, eram várias as ações utilizadas pelo grupo como: agarrar o objeto com as duas mãos; carregá-lo e transportá-lo pela sala com ajuda das mãos e largar de forma voluntária a bola, ou seja, deixar com que ela caísse intencionalmente, e chutá-la.

Após o manuseamento e o contacto com as bolas, resolvi levar para a sala outros materiais. Neste sentido e depois de ter analisado, nas semanas de observação, os brinquedos que existem nas caixas da “sala parque”, resolvi requisitar brinquedos diferentes dos que as crianças estavam habituadas a manipular. Assim, resolvi levar para a sala fantoches de animais como: urso, porco, polvo, cão e sapo. Quando cheguei à instituição sentei-me no tapete que é utilizado pelas crianças como um espaço que oferece segurança e conforto, e onde estão as caixas com os brinquedos. Comecei por retirar os fantoches, um a um, dando voz a cada um deles, e tentando cativar a atenção das crianças, pois estas estavam a interagir com outros brinquedos. Tal como Costa e Baganha (1989) mencionam, o fantoche é um objeto inanimado que ganha vida com a ação do manipulador, neste sentido e tendo em conta a idade e o desenvolvimento das crianças, utilizei os fantoches para chamá-los pelo nome, cantarem e interagirem com eles, suscitando a sua atenção e envolvimento na atividade, aquando da tentativa de pegar e manipular.

No decorrer das semanas de observação, quando se colocava música na sala, pelo menos 2 crianças (Salvador e Gabriel), manifestavam interesse pelo que ouviam, começando a dançar. Foi desta forma que, interligando o interesse das crianças pela música, utilizei os fantoches.

Como é evidente, ao longo desta atividade, as crianças exercitaram a destreza manual e corporal, utilizando as mãos para agarrar, carregar/transportar e manipular os diferentes fantoches, como explorar as roupas, a textura do tecido (com pelo, liso, rugoso) e as feições (olhos, nariz, boca). Reparei ainda na forma como, por vezes, davam carinho aos fantoches, como fazer festas e dar mimo.

⁶ Conforme nota do diário de bordo, 3 de maio/2016)

No quadro que se chegou analisamos o comportamento das crianças perante os fantoches.

Quadro 5. Exploração de fantoches

Exploração dos fantoches	Nome da criança
Abraços perante o fantoche	Maria
Toque nas feições do fantoche	Francisco; Gabriel, Diogo
Tocar/agarrar explorar o tecido	Salvador; Maria; Matilde B; Matilde P; Diogo

Podemos verificar que apenas uma criança demonstrou carinho por parte do fantoche. Ao mesmo tempo, a criança explorou, através do tacto, as texturas dos dois fantoches que manuseou, o primeiro fantoche (o urso) tinha pelo e era macio; o segundo fantoche (sapo), tinha tecido rugoso. Esta criança explorou ainda as feições dos fantoches, como os olhos e o nariz, tentando mesmo arrancar. A maior manifestação por parte das crianças com os fantoches foi o toque e a exploração do tecido, pois eram objetos diversificados. Apenas uma criança, (Matilde B.), abriu a boca no momento em que apertava o nariz do fantoche (cão). Por sua vez, a Matilde P., utilizou um outro recurso para a exploração do fantoche: através de uma maraca feita com uma garrafa e arroz, a criança introduziu essa mesma garrafa na boca do sapo.



Figuras 8 e 9. Exploração dos fantoches

O objetivo desta atividade centrava-se em despertar a curiosidade das crianças e incentivá-las à manifestação das atividades com objetos e à interação, utilizando o fantoche como mediador da mesma. Foi notório e visível, o gosto pela atividade, despertando a curiosidade de todo o grupo na manipulação dos fantoches. Contudo, o auxílio do adulto, neste caso eu, é fundamental nestas atividades. Como referem Hohmann e Weikart (1995), se o adulto intervir na altura certa e de forma apropriada faz com que as crianças manipulem os materiais com base nos seus interesses, pois

“Com o apoio apropriado dos adultos, elas tornam-se então agentes activos da sua própria aprendizagem (...)” (p.35).

No decorrer do dia, as crianças iam almoçar e ocorreu uma situação que posso entendê-la como tratando-se de um incidente crítico. Uma criança estava a chorar e a tocar-me nas pernas, parecendo querer a minha atenção. Não respondi, de imediato, ao seu pedido, e pegou num fantoche, sentou-se, deixando de chorar. Parece entender-se que a criança utilizou o fantoche como meio de expressar os sentimentos ajudando-a a retomar à calma, e funcionando como meio de conforto e de recreação⁷.

Após o almoço surge a hora de descanso, seguindo-se a hora do lanche. O tempo de descanso depois de almoço é importante, pois o sono varia de criança para criança. Quando a criança não descansa ou dorme o tempo suficiente, pode manifestar-se irritada ou apática (Rizzo, 1984). A atividade de exploração dos fantoches levou a uma reação diferente por parte das crianças em relação à atividade da manhã. Mas depois de se familiarizarem de novo com os objetos acabaram por manuseá-los tirando partido deles para brincar.

4.1.2. A exploração do espaço interior e exterior

Dada a vontade de algumas crianças em querer deslocar-se (andar e ou gatinhar), resolvi estimulá-las para tal, utilizando diferentes espaços da instituição, o interior e o exterior. Numa primeira atividade, optei por levar um projetor com vários recortes de imagens em papel e luzes de diferentes cores, projetando-as no chão e na parede da sala. Nesta atividade estavam presentes poucas crianças (apenas 4) por estarem a faltar, o que, de certa forma, facilitou a observação do seu comportamento. A luz do projetor suscitou a curiosidade das crianças, o que dificultou dar início à atividade, pois, as crianças queriam explorar primeiramente o projetor. Percebi que seria pertinente que pudessem efetuar essa exploração, pois como referem Hohmann e Weikart (2011), “Quando as crianças exploram um objeto e descobrem os seus atributos, começam a compreender como funcionam” (p.36), e quando essa exploração é feita pela sua própria ação, e não pela do adulto, estas observam, exploram e descobrem, aprendendo.

Observei que desde o momento em que liguei a luz do projetor, o Salvador e o Gabriel olharam para ele e aproximaram-se, rindo-se. Depois, apenas o Salvador colocou as mãos sobre o vidro da projeção e tocou no projetor, bem como se pôs de

⁷ Conforme nota do diário de bordo, 12 de abril /2016)

frente para a ventoinha do projetor, rindo-se, uma vez que deitava calor; achava graça pois o calor fazia mexer-lhe o cabelo.

Em seguida escureci a sala, fechando os estores; liguei a luz do projetor; o Salvador colocou a mão por cima do projetor, uma vez que projetava luz, colocava a sua mão sobre o vidro do projetor sem hesitar, e quando tapava a luz, ele sabia onde destapar, despertando nele admiração, e ao mesmo tempo, entretenimento.

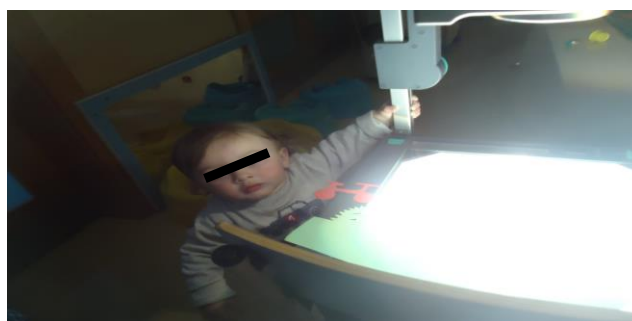


Figura 10. Exploração livre do retroprojeto

Terminada esta situação de exploração do projetor, coloquei os recortes de figuras, projetando a imagem na parede. A primeira reação do grupo foi ir até à parede para apanhar ou tocar o que nela estava projetado. O Salvador e o Gabriel, como já andavam foram as primeiras crianças a chegar e a tocar na parede, no entanto, o Diogo como era bastante rápido a gatinhar chegou logo de seguida. Apesar de ainda não se manter de pé e andar, o Diogo utilizou outra forma de locomoção para se deslocar e chegar até ao projetor com as imagens, tentando explorá-las⁸.



Figura 11. A criança anda até à parede

Outra reação das crianças foi bater na parede, depois de perceberem que não dava para apanhar as sombras ao bater com as mãos, olhavam para mim, que me encontrava na retaguarda, tentando comunicar a sua interação. Incentivei sempre as

⁸ Conforme notas do diário de bordo e em vídeo 13 de abril/ 2016

crianças a tocar ou a apanhar as sombras pois desta forma utilizavam o sentido do tacto e audição. De seguida, aproveitei que as crianças estavam a tocar na parede, de costas para mim, e aponte uma lâmpada de cor para elas. Automaticamente, o Salvador riu-se e andou em ziguezague, tentou andar mais rápido, tentando equilibrar-se para não cair e tentar apanhar a luz. O Diogo mesmo a gatinhar, andava sempre atrás da luz para a apanhar e, num certo momento, observei que como não conseguiu apanhá-la chorou e quando conseguiu tocar-lhe, esboçou um sorriso. Este jogo de luz e formas levaram-me a perceber a importância de as crianças poderem concretizar com sucesso certas experiências.



Figura 12. A gatinhar, a criança tenta apanhar a luz (Filmagem, de 13 de abril/ 2016)

Como referi anteriormente, esta atividade foi realizada com 4 crianças, contudo pude perceber que apesar das diferenças ao nível das habilidades motoras rudimentares, as crianças envolveram-se na atividade e utilizaram as competências adquiridas para aceder a novas realizações.

De facto, podemos analisar que as 4 crianças tentaram apanhar as luzes projetadas, mas com diferentes níveis de locomoção: andar (Salvador; Gabriel); e gatinhar (Diogo; Matilde P.).

Em relação ao Salvador, a criança demonstrou, desde logo, curiosidade pelo projetor, o que fez com que explorasse o vapor e a luz, com as mãos. Para além disso, depois de projetadas as imagens na parede, começou a correr até elas. Não conseguindo tocar-lhes, subiu para o sofá insuflável que se encontrava encostado à parede e colocou-se de joelhos, tocando nas imagens. Ainda assim, apesar de andar, na atividade em que as luzes permaneciam no chão, o Salvador gatinhou, seguindo o trajeto da projeção das luzes para as apanhar.



Figura 13. A criança sobe para o sofá para tocar nas imagens projetadas

Para além do Salvador, as restantes crianças que efetuavam a atividade da projeção das luzes, gatinhavam até elas tentando apanhá-las. Através do registo de vídeo, pude observar que o Diogo, nesta atividade, gatinhava até às luzes para as apanhar, mas, quando não conseguia, chorava; após apanhar a luz, manifestava agrado⁹.

Dando continuidade às diferentes formas de locomoção das crianças, resolvi levar para a sala novos materiais que estimulassem todas as crianças do grupo, a deslocarem-se no espaço. Na escolha dos materiais procurei ter em conta a idade das crianças procurando que fossem resistentes, confortáveis e almofadados, no sentido de garantirem a segurança e bem-estar das crianças. Construí tuneis com cartão, de plástico em meia-lua, almofadadas e um túnel com uma cadeira tapada com um lençol e um túnel descartável feito de tecido. Dispus os materiais no centro da sala para cativar a atenção das crianças e observar como exploravam os diferentes materiais.

O Salvador, o Diogo, o David e o Francisco foram as primeiras crianças a passarem por baixo dos túneis. Contudo algumas crianças (Matilde P., Maria, Gabriel) revelaram ter receio e timidez na exploração dos mesmos. Tentei interagir com elas de forma a explorarem o percurso e os diferentes materiais. Apesar dos diferentes tipos de locomoção nem todas as crianças manifestaram interesse em passar por debaixo dos túneis (João, Matilde B.); porém tocaram nos materiais¹⁰.

Penso que a realização desta atividade, se tenha apresentado positiva do ponto de vista da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, pois permitiu-lhes explorar e descobrir as características dos objetos existentes na sala, o que vem reforçar a opinião de Hohmann, Banet e Weikart (1995): “depois de as crianças terem explorado um objecto e descoberto as suas características, começam a perceber de que modo as suas

⁹ Conforme notas de campo e em vídeo de 13 de abril/2016

¹⁰ Conforme de campo e em vídeo, 4 de maio/ 2016

diferentes partes funcionam e se ajustam” (p.178). Desta forma, as crianças realizaram trajetos, enfrentaram e superaram obstáculos, ganhando confiança.



Figuras 14 e 15. Exploração dos tuneis a gatinhar

Nesta atividade, todas as crianças do estudo exploraram os tuneis, contudo com uma particularidade. O Salvador como é o mais desinibido, passou logo pelo túnel, fazendo-o consecutivamente. Como as restantes crianças, utilizei objetos da sala para chamar à atenção e incentivá-las a passar por debaixo dos túneis, pois inicialmente tinham receio de o fazer. A Matilde P., como se tinha descalçado, utilizei a sua sapatilha como recurso para a ir buscar por dentro do túnel. Após ter alcançado a sapatilha, a criança esboçou um sorriso. Para além de ter passado pelo túnel de pano, a criança utilizou a cadeira para andar. De forma ereta, empurrava a cadeira com as mãos e com um pé atrás e outro à frente, arrastava a cadeira e dava pequenos passos, elevando a coluna ligeiramente para trás. No mesmo momento, observei o David, que também utilizou um túnel insuflável para a mesma exploração. De forma ereta, mãos em cima do túnel, a criança empurrava o objeto e consoante era empurrado, dava pequenos passos com um pé à frente e o outro atrás, juntando-os depois continuava a sequência. Ambas as crianças transportaram de livre vontade os materiais.

Desta forma, e como afirma Tompkins (1996) *cite in* Brickman & Taylor (1996), “Quando as crianças estão interessadas nalguma coisa, é mais provável que aprendam algo de novo e que permaneçam interessadas no que estão a fazer” (p.13). Neste caso, o objeto aumentou a consciência das crianças sobre como se mover e aumentou a sua capacidade e satisfação na locomoção utilizando os tuneis. Foi através da observação diária do grupo que constatei o gosto por materiais e de que modo podessem ser deslocados. Como referem Hohmann e Weikart (2011), “observar as crianças é algo que os adultos que ensinam e cuidam de crianças podem fazer todos os dias” (p.116), para

assim observar e perceber quais os seus interesses, os seus estilos de interações e para aprender sobre coisas específicas que interessam ao grupo.



Figuras 16 e 17. Deslocação livre das crianças com apoio de objetos (Filmagem, de 4 de maio/ 2016)

A atividade que descrevo a seguir decorreu no exterior. Foram utilizados materiais diversificados, entre eles, bolas com cores e formas, bonecos e brinquedos com rodas, no sentido de “as crianças desenvolverem um conjunto de capacidades motoras e de coordenação” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 38).

Como eram crianças de tenra idade, os cuidados foram redobrados, uma vez que a ida ao exterior não era recorrente.

Com as devidas condições, as crianças foram transportadas para o exterior, de forma a prosseguir a exploração do meio e dos materiais existentes. Segundo Vygotsky (*in* Davis e Oliveira, 1993), “o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento” (p.56), neste sentido, o espaço exterior estimula a criança de forma a sentir-se segura e ao mesmo tempo prazer e ser desafiada a estabelecer relações com os pares. O ambiente deve de facto ser acessível à criança de forma a satisfazer-lhe as necessidades e a construir uma identidade pessoal com autonomia e independência. De acordo com Carvalho e Rubiano (2001) *cite in* David e Weinstein citados por,

Todos os ambientes construídos para crianças deveriam atender cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil, no sentido de promover: identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidades de crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidades para contacto social e privacidade (p.109).

Na mesma linha de pensamento, Horn (2004), define o espaço de forma a ser “planejado e estabelecido para facilitar encontros, interações e trocas entre as crianças, garantindo o bem-estar de cada uma e do grupo como um todo” (p.37).

Neste sentido, a primeira reação das crianças foi explorar a relva e os troncos das árvores, tocando-lhes com as mãos, e só mais tarde manipularam os materiais. Já que a interação com a natureza é percebida como um espaço para viver, dá oportunidades a que a criança experimente e crie múltiplas oportunidades de exploração e aprendizagem. De acordo com Reis (2008) “as crianças são “cientistas activos” que procuram, constantemente, satisfazer a sua insaciável curiosidade sobre o mundo que as rodeia. Muitas actividades básicas (...) são constantemente utilizadas sempre que a criança manipula e interage com o seu ambiente” (p.16). Assim, partindo da ideia anterior do autor, pude observar que, o Salvador foi o primeiro a explorar a casca da árvore e a tocar na relva, só depois destacou os brinquedos de rodas, como sendo os seus preferidos.

Depois da exploração do espaço, as crianças que já andavam foram as que mais se destacaram ao brincar com brinquedos com rodas, como por exemplo: a lagarta, 2 cavalos, o tubarão e triciclos. Apenas precisavam de ajuda para se sentarem e para empurrarem os triciclos para se movimentarem pelo recreio. Como afirmam Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), é nos três primeiros anos de vida que *os aprendizes sensoriomotores* aprendem através da utilização do seu corpo a investigar o que as rodeia e a interagir com os outros.

Nesta linha de pensamento, observei o Gabriel e o João a interagirem com os brinquedos de rodas, um com o cavalinho e outro empurrava um outro objeto. Enquanto a Maria, desinibida e sem medo, sentou-se sobre a “lagarta”, e balançava o seu corpo para a frente e para trás, mexendo o brinquedo. O David como ainda não se sentia confortável em andar num dos brinquedos de rodas, apenas se apoiava nele.

As crianças mais novas, como o Guilherme, a Matilde B. e o Tomás permaneceram sentadas e gatinhavam pela manta que coloquei por cima da relva. Manipularam materiais diversos colocados à sua disposição, como bolas de diversos tamanhos e cores, e olhavam fixamente para as coisas que viam, como a relva a mexer-se com o vento, ou a formiga a transportar comida.¹¹ Horn (2004) diz-nos que “É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas,

¹¹ Conforme nota de campo e em vídeo, 1 de junho/2016

transformando-as em um pano de fundo no qual se inserem emoções” (p.28). Através da fixação do olhar das crianças pelo que as rodeava, percebi o gosto por esta atividade ao ar livre.



Figura 18. Manipulação das matérias no espaço exterior

A realização desta atividade ao ar livre leva as crianças a desenvolverem experiências de jogos decisivos nas aquisições motoras, perceptivas e sociais (Neto, 2000). Este processo torna-se importante uma vez que o espaço de convívio, de socialização, de jogo e aventura tem vindo a decrescer de importância nos quotidianos das crianças de meio urbano, devido ao aumento do tráfego automóvel, violência e insegurança.

A falta de atividade livre por parte das crianças mais novas tem como consequência a diminuição do nível de autonomia com complicações no desenvolvimento motor. Se a criança não tiver contacto com outras crianças, não explorar a natureza, não brincar ao jogo espontâneo e não se envolver em atividades de aventura, têm menos capacidade de desenvolver defesas e de adaptabilidade a novas circunstâncias (Neto, 1999, 2000). Cabe aos educadores combaterem essa falta de contacto com a natureza e utilizar estratégias adequadas para o espaço exterior. Daí a opção por esta atividade.

4.2. A ação educativa em contexto de Jardim de infância

4.2.1 A chegada do Halloween

Nesta segunda parte do capítulo descrevo algumas das experiências de aprendizagem realizadas em contexto de Jardim de infância, no 1.º semestre do ano letivo de 2016/2017.

Na instituição onde desenvolvi a PES havia horas determinadas para a educação física, o que desde logo me agradou, uma vez que me ia proporcionar algumas experiências diversas na área que me suscita particular interesse.

Como referem as áreas de conteúdo, devem entender-se como base numa “construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante” (OCEPE, Silva, *et al.*, 2016, p.31).

As crianças que almoçavam na instituição entravam ordeiramente para a sala e sentavam-se no tapete de acolhimento, enquanto iam chegando as restantes crianças que almoçam em casa. Enquanto o grupo não se formava ia-se dialogando sobre o almoço e as brincadeiras realizadas no salão polivalente. Com o grupo completo, eram distribuídas as bolachas de degustação, e nesse mesmo momento a Francisca disse: - *Faltam doze dias para o Halloween.*

Com a conversa estabelecida pela criança e pela educadora perante o grupo todo, a educadora perguntou: - *Aí é? E o que é o Halloween?* (Educadora).

Várias crianças comentaram que o *Halloween* era andarem disfarçadas de bruxas pelas ruas e ir a casa dos vizinhos pedir doces, tal como referiu a Francisca – *O Halloween é andar mascarada de bruxa e ir à casa dos vizinhos e dizer “doçura ou travessura” e depois dão-nos doces.*

Comentava-se em grande grupo quais as roupas que mais utilizavam nessa festividade, os doces preferidos e os enfeites nas casas feitos com abóboras e velas. Como era habitual todos os anos, nesta época, as crianças iam vestidas a rigor para a instituição e celebravam esta festividade.

(Nota de campo de 19 de outubro/2016)

Tirando partido deste diálogo, pensei recriar a festa do *Halloween*, uma vez que o grupo estava à espera desta festividade. Primeiramente resolvi levar para a instituição abóboras diferentes em termos de tamanho, cor e utilidade, e questionei o grupo sobre a utilidade e características desse fruto. Consoante iam entrando na sala ouviu-se em coro em tom de admiração:

- *Abóboras!* (Todos)

- *O que é que vamos fazer com isto?* (Henrique)

- *Surpresa!* (Ed. Est.)

(Nota de campo de 24 de outubro/2016)

Sentados no tapete questionavam-se o porquê de estarem abóboras na sala. Perguntei o que seria uma abóbora e todos responderam sem hesitar que era um vegetal, como normalmente era conhecido, e que na verdade é um fruto. De seguida, dando exemplo de algumas abóboras, perguntei para que serviam e a maior parte dos

elementos do grupo disse que era para a sopa, fazendo referencia algumas sopas que não gostavam. A educadora questionou as crianças sobre o tipo de doces que já tinham feito com a abóbora, e uma criança respondeu: - *Também se pode fazer aqueles bolinhos que fizemos no natal!* (Leandra).

Procedi à abertura da abóbora e interroguei o grupo sobre o que observavam. O Miguel referiu: - *São mesmo sementes!* [apontando]

- *Pois são. Podemos dizer também que são pevides de abóbora* (Ed. Est.)

(Nota de campo de 24 de outubro/ 2016)

Propus pesquisar, através do recurso à Internet, se a abóbora seria mesmo um legume e quais as suas características. Desta forma, o uso de meios tecnológicos serviu como recurso de aprendizagem para assim a criança recolher informações alargando, assim, o seu conhecimento. Segundo as OCEPE (Silva *et al.*, 2016),

O acesso ao computador no Jardim de infância, ou noutra local da comunidade, é um meio privilegiado na recolha de informação, na comunicação, na organização, no tratamento e dados etc. Assim, possibilita aprendizagens, não só no âmbito do conhecimento do mundo, como também nas linguagens artísticas, na linguagem escrita, na matemática, etc.

A importância dos meios tecnológicos e informáticos no conhecimento do mundo, próximo e distante, e no contacto com os outros valores e culturas faz com que a sua utilização no Jardim de infância seja considerada como um recurso de aprendizagem (p.93).

Após regressarmos do pequeno-almoço, propus às crianças organizarem-se em 5 grupo de 5 elementos e fazermos decorações na sala para a festa do *Halloween*. Em grande grupo, cada criança ia comentando quais as figuras emblemáticas que conhecia e, de seguida, utilizamos mais uma vez o recurso à internet para pesquisar algumas figuras alusivas. As mais escolhidas foram: abóboras, morcegos, bruxas e fantasmas. Como a sala tinha duas mesas para trabalhar em pequenos grupos e uma em grande grupo (figura 2), determinamos utilizar as mesas das áreas de trabalho para realizar a construção das figuras.

A mesa grande ficou destinada à decoração das abóboras; um grupo de crianças responsabilizou-se por limpar a abóbora, retirando as sementes e a polpa (figuras 19 e 20). Outro grupo ficou na pintura e decoração das figuras de fantasmas, utilizando materiais variados como folhas de plantas recolhidas da rua, copos de plástico e pratos

reutilizados, etc. Nos dois grupos restantes, decoravam e pintavam figuras de abóboras e recortavam bruxas e morcegos.



Figuras 19 e 20. Exploração da abóbora

No decurso destas tarefas, observou-se que as crianças revelavam dificuldades o nível do desenvolvimento da motricidade fina. Pela forma como agarravam no pincel, no lápis, na tesoura ou como retiravam a polpa da abóbora percebi que a faixa etária das crianças interferiu na forma como utilizavam as mãos na realização das atividades. A criança do grupo que tem 3 anos já começava a cortar papel utilizando uma mão, contudo não seguia as linhas de contorno. Na pintura, para além de ser uma das suas áreas preferidas, tentava não sair da área do contorno, mas era-lhe difícil, contudo, a criança já tinha definida a mão dominante e a de auxílio.

Por vezes, as crianças de quatro anos de idade já agarravam no lápis junto ao polegar e com o auxílio do indicador, no uso da tesoura já rodavam o papel com a mão que está a assistir, e cortavam ao longo das linhas. Como refere Luque e Serrano (2015), entre os 4 e 5 anos de idade, “o uso da mão é caracterizado pela diminuição do movimento do ombro e cotovelo e aumento da capacidade para fazer movimentos mais refinados do pulso e dedos” (p.31). Nesta idade a criança já pinta dentro dos contornos e com a tesoura, já corta com mais precisão. A maioria das crianças do grupo tinham 5 anos de idade e, por conseguinte, o domínio das mãos era superior. As duas mãos trabalham em conjunto, e dominavam o uso da tesoura, cortavam ao longo das linhas e das curvas, recortando figuras com facilidade (figura 21).



Figura 21. Recorte de figuras alusivas ao Halloween

Saliento que as crianças só construía as figuras emblemáticas que quisessem, no entanto, desejaram construir todas as figuras, de maneira que a atividade se prolongou.

Tendo em conta as crianças do estudo de caso apresentado na minha metodologia, de facto apercebi-me que nem todas são iguais. Nesta atividade em concreto destaco a motricidade fina, em que, a Marta, sendo a mais nova do grupo, tem mais dificuldade em agarrar nos objetos, apesar do gosto pela pintura, como já referi, a criança saía fora das linhas, pois era muito rápida a pintar, agarrava no lápis/pincel/cera no topo com toda a mão e fazia movimentos bruscos em diferentes direções, por vezes, pintava na mesa, contudo, era visível que a Marta utilizava uma mão para pintar e a outra para auxiliar. Nunca recusou nenhuma atividade e mostrava-se sempre bastante motivada na realização da mesma.

A Francisca trabalhava com as duas mãos, claramente tem a mão dominante e a de auxílio, recortava pelas margens e na exploração e retirada da polpa da abóbora utiliza uma mão para “raspar” a polpa e a outra mão para auxiliar, segurando na abóbora para não se mexer.

Os dois rapazes, o Tiago e o Miguel, pintavam claramente com uma mão (a dominante), segurando na ponta do pincel. O Miguel, na elaboração do fantasma com materiais reutilizados, pegava num marcador com o auxílio do polegar e do indicador, rodando e, com a outra mão a auxiliar o seu trabalho, de forma a desenhar em toda à volta.

Na exploração da abóbora, o Tiago utilizou uma mão para raspar e retirar a polpa de dentro do legume e a outra mão agarrava por cima da abóbora para não escapar, utilizando mais tarde uma colher para retirar mais facilmente as sementes/pevides. É ainda de salientar que na realização das atividades de plástica o Miguel terminava em último porque demorava na elaboração das suas figuras. Contudo

era uma criança que gostava do que fazia pois era dedicado. Na elaboração do seu nome pedia sempre o meu auxílio. Ele era capaz de o escrever, mas queria-me mostrar que era capaz de o fazer.

Após todos os trabalhos anteriores estarem concluídos, partimos para o salão polivalente onde as crianças se depararam com um percurso que teriam de realizar, mas transportando abóboras. Inicialmente comecei por questionar as crianças sobre quantas abóboras havia no salão e qual seria a mais pesada ou a mais leve, explicando, assim, conteúdos matemáticos relacionados com conceito de número e de medição de peso em relação a outros objetos. Recorrendo às OCEPE (Silva *et al.*, 2016),

as crianças aprendem a matematizar as suas experiências informais, abstraíndo e usando as ideias matemáticas para criarem representações de situações que tenham significado para elas e que surgem muitas vezes associadas a outras áreas de conteúdo. (...). No jardim de infância, a aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano (...) (p.74).

De seguida realizamos o aquecimento dos membros superiores e inferiores, uma vez que íamos correr, saltar e transportar é importante ter os nossos músculos quentes para não haver qualquer tipo de lesões na realização das atividades. Iniciamos o percurso com transporte de objetos. Cada criança escolhia qual a abóbora que pretendia utilizar para a realização do percurso. Inicialmente teriam de dar passos largos por entre os arcos e contornar os mecos, para de seguida subir as escadas do escorrega e finalmente escorregar sem deixar cair a abóbora, por fim, teria de saltar por entre os arcos ao pé-coxinho, terminando o percurso na linha final (figura 22).



Figura 22. Sequência do percurso a realizar pelas crianças

Após terminada a primeira atividade (figura 22), a seguinte consistia em formar grupos de 2 elementos, tendo como objetivo enfiar três arcos num cone (figuras 23 e 24). Este leque de diferentes atividades proporcionou a realização de vários movimentos, promovendo a interação, a cooperação, e a promoção do desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social. Como refere as OCEPE (Silva *et al.*, 2016), os jogos enquanto recurso educativo, quando possuem regras, progressivamente mais complexos, são, ainda, ocasiões de desenvolvimento da coordenação motora e socialização, de compreensão e aceitação de regras e de alargamento da linguagem, proporcionando, ainda, uma atividade agradável que dá prazer às crianças” (p.44). Por esta razão, o jogo é um meio de ajuda no desenvolvimento da formação pessoal e social das crianças.



Figuras 23 e 24. Lançamento dos arcos

Ao longo das atividades, foi possível perceber que as crianças que se manifestaram mais desinibidas eram as mais velhas e as primeiras a quererem participar nas atividades. Através da observação foi possível recolher dados que me permitiram examinar o grupo envolvido nas atividades e a sua relação com os materiais e o espaço envolvente. De acordo com Formosinho (2002),

A observação directa de crianças envolvidas em actividades desenvolvimentalmente apropriadas é um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento de informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e actividades aos interesses e necessidades das crianças. Observar e registar as escolhas das crianças, observar como experimentam e exploram os materiais, observá-las em actividades que envolvam grandes músculos e a coordenação sensoriomotora fina constituem importantes contributos para conhecer e avaliar as crianças” (p.180).

Ao longo da intervenção foi possível verificar as habilidades das crianças a nível dos eixos de desenvolvimento de educação física, e as suas marcas de desenvolvimento. Para isso tive em conta o que referem as OCEPE (Silva *et al.*, 2016) e o indicador na tabela das habilidades motoras de Boyd e Bee (2011). Analisando as crianças em estudo, pelo que pude observar, ao longo das duas atividades, a Marta foi assertiva, participando na realização das mesmas. Começou a atividade por não escolher nenhuma abóbora, fazendo o percurso sem o objeto. De seguida, ao contornar os mecos, a Marta não dava uma volta inteira pelo meco, mas sim meia volta, subiu as escadas do escorrega com um pé de cada vez em cada degrau e escorregou. No final, saltou a pés juntos pelos arcos, fletindo os joelhos e com as mãos paralelas ao joelho tomava balanço e saltava com ambos os pés, colocando a palma dos pés sobre o chão. A criança concluiu a atividade, sendo de relevar, que nesta idade a criança já é capaz de subir escadas com um pé por degrau, de pular com os dois pés e de transportar objetos pequenos, contudo nesta atividade a criança não se sentiu confortável para transportar.

Considero assim que, ao iniciar a educação pré-escolar, a criança já possui aquisições motoras diversas e a ação sobre os objetos, permitindo-lhes explorar o seu corpo em relação aos objetos em movimento e controlá-los através de outras partes do corpo. Relativamente à segunda atividade, notou-se mais dificuldade, não em relação ao lançamento do objeto, uma vez que a criança agarrava com ambas as mãos os arcos e atirava, mas, na destreza e no controlo ocular para lançar o arco de forma a enfiá-lo no cone. Para Luque e Serrano (2015), o controlo ocular é,

a capacidade para coordenar os movimentos dos olhos para localizar e seguir pessoas e objetos, no meio, de forma eficiente. O controlo do movimento dos olhos é necessário para (...) manter o contacto ocular com uma pessoa ou objeto, mudar o foco visual de uma coisa para a outra, e para a coordenação olho/mão (p.63).

Na execução desta atividade percebe-se que a criança ainda não trabalha os olhos de forma coordenada com as mãos para localizar o objeto e lançá-lo, daí a sua dificuldade em localizar-se e guiar as mãos de forma a lançar o arco e enfiá-lo no cone.

Na Francisca, notou-se aquando da execução da primeira atividade, ser capaz de correr, andar a pé-coxinho, saltar, pular e trepar, pois é característico destas idades, a criança ser capaz de efetuar atividades utilizando estas habilidades, ainda que, de acordo com as suas habilidades finas, a criança ao escolher e transportar o objeto fê-lo com os braços estendidos, fazendo assim o percurso da atividade (Gesell, 1997). Pegando com

as duas mãos, o objeto foi encostado ao peito, subiu com bastante facilidade as escadas do escorrega, subindo com um pé por degrau e desceu sem que o objeto caísse das mãos. Desta forma a criança controlou o objeto e realizou o percurso utilizando as suas capacidades. Na segunda atividade, a criança debruçava-se de cada vez que apanhava um arco. Com um pé ligeiramente mais à frente que o outro, a criança inclinava a parte do tronco e a cabeça para a frente, atirando o arco para o cone de forma a enfiá-lo. O Tiago era um rapaz bastante agitado nas atividades de educação física e no início do percurso decidiu escolher a abóbora mais pesada, o que de certa forma lhe dificultou o percurso. Começou por contornar os cones, mas atrapalhou-se e não contornava na totalidade todos os arcos, ainda assim, só dava meia volta. Subiu as escadas tal como a Francisca e desceu o escorrega de pé, acabando por deixar cair a abóbora. No enfiamento dos arcos, a criança colocou-se de forma ereta para os cones, fletindo o tronco à frente, debruçando-se para apanhar os arcos, um de cada vez. Fletindo os joelhos, a criança elevava o corpo e lançava os arcos, um a um, conseguindo enfiar dois.

Comparativamente, no Miguel, era notório o gosto pela atividade. Contornou os arcos por duas vezes, colocando sempre uma mão por cima e rodava. Saltava com ambos os pés por entre os arcos e preferiu executar a atividade sem objeto de transporte. A segunda atividade, e perante as características motoras de uma criança de 5 anos, foi de fácil execução uma vez que já possui, simultaneamente, o movimento da cabeça com o dos olhos, e ao atirar os arcos já o fazia com uma só mão. Para além de ter enfiado os três arcos no cone, a criança colocava um pé à frente e o outro atrás, ao fletir o tronco à frente para apanhar um arco, levantava o calcanhar do pé que estava atrás e inclinava a cabeça e o tronco para a frente promovendo o balanço, e lançava os arcos com uma mão enquanto a outra colocava-a ligeiramente afastada do tronco.

Porém, relativamente ao desenvolvimento geral do grupo, em relação à situação de jogo (a pares ou em grupo/equipa) nota-se o pouco envolvimento nas interações sociais. Aos 5 anos de idade é visível o gosto por brincar ou realizar outra atividade com crianças mais novas. Contudo, é nas atividades de jogo com regras e aceitações que as crianças desenvolvem o seu Eu, aceitando e aprendendo as regras. Na mesma linha de pensamento, Condessa (2009), salienta que é na brincadeira que a criança se expressa, aprende regras e adapta-se aos outros, neste caso, ao grupo. Assim, o jogo, para além de ser uma prática motivadora nas crianças, é também, uma forma de transmitir regras, tanto a nível do funcionamento do jogo, como em regras de convivência e de partilha com os outros.

Pude observar que numa atividade de lançamento de arcos, duas crianças efetuavam a atividade e uma criança não conseguiu enfiar o arco no cone, encolhendo os ombros, a criança que competia com ela viu-se ao mesmo tempo, não enfiou o seu arco no seu respetivo arco. Desta forma, notou-se a solidariedade e interação de ambos na atividade¹².

Terminada a atividade e toda a agitação no salão polivalente, foi o momento de leitura e interpretação do conto *Mas que grande abóbora Mimi* de Valerie Thomas e Korky Paul. O conto foi ilustrado através de imagens apresentadas pelo retroprojektor da sala para assim o grupo poder reconhecer que este recurso não é apenas para atividades de lazer, como jogar, ver vídeos e ouvir música, mas que pode ser um recurso de aprendizagem. Após a leitura, o grupo, no geral, explicou e referenciou que o uso da abóbora na história era para bens alimentares e, desta forma, partimos nós para a realização de *Waffles/talassas*, utilizando o mesmo recurso que a personagem da história.

Sentadas ao redor de uma mesa, cada criança à vez, adicionava um ingrediente ou utilizava a batedeira. No uso da batedeira, pude observar que a maioria do grupo utilizava apenas uma mão para confeccionar a receita, utilizando a outra para se apoiar na mesa ou colocada, paralelamente, às pernas. Ao partir ovos e ao medirem as quantidades necessárias para a confeção da receita, as crianças desenvolveram aspetos sobre o domínio da matemática. Na linha das OCEPE (Silva *et al.*, 2016), assinalaram o contacto com o objeto balança pois “Estas experiências possibilitam que as crianças compreendam progressivamente a utilidade de instrumento de medida padronizadas, dando que estas também fazem parte do seu quotidiano” (p.82). Durante a confeção as crianças dialogavam entre si sobre os ingredientes a utilizar e o Simão referiu que em casa também ajudava a mãe na confeção de bolos¹³.

Ao finalizar a receita registamo-la graficamente (figuras 25 e 26) para mais tarde ser exposta junto à área da cozinha. Através de uma tabela, registamos a palavra, o desenho ou imagem correspondente ao ingrediente. Desse modo, o grupo entrou em contacto com a escrita apostando no processo de emergência da escrita e da leitura, pois segundo as OCEPE (Silva, *et al.*, 2016) “O desenho de um objeto pode substituir uma

¹² Conforme nota de campo e vídeo, 25 de outubro/2016

¹³ Conforme nota de campo e vídeo, 26 de outubro/2016

palavra, uma série de desenhos permite “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento. O desenho serve também, muitas vezes, de suporte ao processo de emergência da escrita” (p. 69).



Figura 25. Realização do registo gráfico da receita, em grande grupo



Figura 26. Exposição da receita na parede da sala

No final da atividade e depois de colocado na parede da área da cozinha como tinha sido decidido, repetimos novamente quais os ingredientes necessários à confeção das *Waffles*.

Por fim, as crianças festejaram o *Halloween* vestidos a rigor e com pinturas faciais, feitas pelos estagiários, enquanto as *Waffles* eram preparadas na máquina, para mais tarde todas degustarmos.

4.2.2. O mundo das cores

Após o agrado do grupo por parte do conto, *Mas que grande abóbora Mimi*, resolvi levar para a sala uma bruxa feita de gesso. Coloquei-a sentada numa cadeira, virada de frente para o tapete de acolhimento para que quando as crianças entrassem na sala, tivessem contacto com ela. Ordeiramente o grupo entra na sala, acompanhado pela auxiliar, e em tom de admiração exclamaram: *É a bruxa Mimi!*

(Nota de campo de 31 de outubro/2016)

Na verdade, era apenas uma bruxa de gesso que requisitei na Ludoteca da Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB), porém, dado o contacto anterior com a bruxa Mimi, as crianças identificaram-na como sendo a personagem do conto anterior. Foi desta forma que a atividade seguinte se desenrolou. Destacando a continuidade educativa, através do que a criança já sabia em atividades anteriores, desenrolou-se a atividade seguinte. Através do recurso às tecnologias, foram projetadas imagens e narrado o conto: *A Bruxa que Roubou o Sol* de Mariana Monteiro Cardoso. De seguida, foi solicitado ao grupo que recontassem o conto, destacando o nome do título e quais as figuras que se destacavam. Foram ainda destacados os contrastes entre o dia e a noite e quais os elementos existentes. Os mais destacados foram o sol, as nuvens, as estrelas e a lua. Após o diálogo, o grupo foi dividido em dois grupos, solicitando ao grupo a realização de um registo gráfico do conto. Enquanto um grupo fazia o seu registo (figuras 28 e 29), outro grupo explorava livremente as áreas de atividade, quando terminadas ambas as explorações, as crianças trocavam de atividade, para que todos participassem em ambas.

Em relação ao registo gráfico, conversei com os dois grupos e em conformidade decidimos registar graficamente o conto utilizando apenas uma folha de cor preta e lápis de cor e/ou de cera branco, uma vez que o conto destacava os contrastes entre o dia e a noite. Desta forma, tal como referem as OCEPE (Silva *et al*, 2016), cabe ao educador “alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação [das crianças] e as possibilidades de criação. Assim, é importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos” (p.49).

Nesta atividade tive em conta a motricidade fina das crianças, a forma como pintavam, desenhavam, contornavam e agarravam nos utensílios, bem como a criatividade e naturalidade em como aceitavam participar neste desafio, pois estavam acostumadas a fazer os registos gráficos em folha branca. Inicialmente notei dificuldades por parte dos grupos ao iniciar o registo, para as ultrapassar fui mostrando, novamente através do projetor, imagens do conto e foram surgindo ideias.

Através das figuras 27 e 28, podemos verificar que ambas as crianças já trabalhavam com as duas mãos. Uma mão é a dominante, ou seja, é a liderada, e a outra é a não dominante ou a que dá assistência (Serrano & Luque, 2015). Sendo a mão dominante a direita, é notável como as crianças agarram com precisão o lápis/lápis de cera, utilizando como auxílio os dedos, polegar e indicador. Agarram no utensílio pela ponta, exercendo força. A mão da assistência, neste caso a esquerda, é utilizada para

segurar a folha, de forma a pintarem e contornarem sem que a folha escape e, de forma a não pintar a mesa.

Relativamente à Marta, observei que a utilização dos lápis foi diferente das anteriores, agarrou no topo do utensílio com toda a mão, fazendo movimentos horizontais, verticais e circulares.

É notório que as crianças mais velhas do grupo realizaram outro tipo de registos com mais facilidade que as crianças que frequentam pela primeira vez o Jardim de infância. Cada uma tem diferentes formas de imaginação e possibilidades de criação.



Figura 27 e 28. Registo gráfico da história

Concluída a atividade por parte dos 2 grupos, dirigimo-nos ao pátio da instituição. Enquanto nos dirigíamos para o exterior, as crianças questionavam-se sobre o facto de àquela hora irmos para o pátio, uma vez que aquele só era utilizado na hora do recreio. De imediato referi que tínhamos de encontrar algo que a Bruxa Mimi, do conto, nos tinha retirado e precisava da colaboração de todos porque achava que estava perdida algures no pátio, pelo que todos responderam que eram os sóis que a bruxa tinha roubado.

Já no parque, antes de iniciamos a atividade incuti algumas regras. Individualmente teriam de encontrar um sol de cada vez e colocá-lo no centro do parque, determinado por um desenho, só depois de deixarem um sol é que iriam à procura de outro. Esta atividade era individual, contudo, todos trabalharam para a mesma finalidade que era encontrar o maior número de sóis desaparecidos. Neste sentido, Vayer e Trudelle (1999) referem que a criança “(...) aprende sobretudo a viver com os outros, isto é, a respeitar a regra do jogo social porque, essa é uma das condições do jogo, não há jogo sem regras, nem que sejam as que impomos a nós próprios” (p.54). Desta forma, as crianças iniciaram o jogo, dispersando-se pelo recreio,

correndo, subindo e descendo o escorrega, entrando e saindo pelo túnel, de forma a encontrar o maior número de sóis, escondidos pelo espaço.

Através do vídeo filmado pude analisar que a Marta inicialmente desfrutou dos objetos do recreio e só depois é que partiu para a procura dos sóis, chegando mesmo a colocar-se de pé num brinquedo em movimento. Após repreender a criança, esta desceu e comecei a comunicar com ela sobre o facto de os sóis poderem estar perto dela. Observando as crianças à sua volta, a Marta sorrateiramente aproximou-se do caixote do lixo, colocou-se de joelhos e com as mãos agarradas ao suporte da tampa, olhou por debaixo e proferiu: *Encontrei uma!* Incentivei a criança a retirá-lo e logo de seguida, a criança, saltitou, pé ante pé, sorrindo enquanto se deslocava pelo pátio mostrando ao grupo que tinha encontrado um objeto.

O Tiago e a Francisca foram as crianças mais motivadas na procura dos objetos. O Tiago correu no pátio, amarrou-se perante brinquedos e procurou por de baixo dos mesmos, encontrando um sol. Para terminar, reparei que o Miguel após encontrar um sol, não procurou mais nenhum.

Através desta atividade, o grupo ainda se envolveu matematicamente na resolução de um problema, o que lhes permitiu explorar o espaço envolvente e os objetos. Realçando esta ideia, as OCEPE (Silva, *et al.*, 2016) ressaltam que “O brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, (...) oferecendo múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemático. (...) (p.75). Para além da resolução do problema, o grupo situou-se no espaço de maneira a abordar a geometria, que aborda a orientação espacial, no sentido em que o grupo conhece o local da atividade e como se movimenta, isto é, “envolve a compreensão das relações entres diferentes posições no espaço, primeiro em relação à sua posição e ao seu movimento” (...) (p.80).

Após encontrarem todos os sóis, ordeiramente sentamo-nos em círculo no chão do parque e procedemos, em conjunto, à contagem dos elementos recolhidos (figura 32).

(Nota de vídeo de 2 de novembro/2016)



Figura 29. Contagem e comparação dos objetos encontrados

Depois recolhemos os sóis e dirigimo-nos para a sala, onde prosseguimos para a atividade seguinte.

Sentados na mesa de grande grupo, foi feito um gráfico de barras. Através da curiosidade do grupo, procedemos à organização e ao tratamento dos dados acentuados na classificação, contagem e comparação dos dados. Na construção do gráfico de barras, cada criança preenchia uma barra colando apenas um sol. Importa salientar, tal como afirmam Castro e Rodrigues (2008), que “a organização dos dados em gráficos permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos das mesmas categorias é mais evidente” (p.72). Neste sentido, na interpretação do gráfico, o grupo destacou que o número de sóis era o mesmo e que o tamanho é que era diferente, assim, havia 8 sóis pequenos e 8 sóis grandes (figura 29).

Após o preenchimento do gráfico (figuras 30 e 31), desenhamos as barras correspondentes aos diferentes tamanhos para, mais tarde, procederem à decoração. Antes da pintura, foi necessário alertar o grupo para a necessidade de dar um título ao gráfico, em grande grupo discutimos e interrogamo-nos acerca do título, concordando ser o título do conto *A bruxa que roubou o Sol*”. Para terminar, a decoração foi feita a pares e de forma rotativa, enquanto um par estava na mesa grande a pintar o gráfico, os restantes exploravam as áreas de atividade. Nesta atividade, o tempo em pequeno grupo foi importante para as crianças explorarem os materiais, fazerem as suas escolhas e falarem do que estão a fazer, dando sempre continuidade da atividade ao grupo seguinte. A exploração das áreas envolve o restante grupo, podendo cada criança decidir estar só ou com um amigo ou vários, podendo partilhar e discutir o que querem fazer, e o que estavam a fazer, proporcionando um momento social na partilha de ideias, na imitação e aprendizagem com base no que viram dos outros.

Após a conclusão do trabalho, o mesmo foi exposto na sala para estar sempre em contacto com as crianças, bem como com os encarregados de educação, de modo a estarem a par sobre o que as suas crianças fazem.



Figuras 30 e 31. Realização e pintura do gráfico.

No que pude observar da atividade no exterior, as crianças expressavam alegria e felicidade por estarem em contacto com a natureza, pela liberdade de se movimentarem e pela atividade que nunca antes realizaram. Resolvi, então, recriar um jogo tradicional na sala, a macaca, e mais tarde reconstruir um outro no salão polivalente, para que todas as crianças da instituição pudessem usufruir. Tal como refere Bragada (2002), “o jogo tradicional pode surgir, no contexto da Educação Física, como mais um meio a ser utilizado, contribuindo para a consecução dos objectivos desta disciplina, da mesma forma que outra actividade desportiva qualquer” (p.7).

Enquanto as crianças desceram para o pequeno-almoço, construí a macaca no espaço livre da entrada da sala. Utilizei material que ficasse colado por bastante tempo no chão da sala, para assim, quando as crianças estivessem na exploração das áreas de atividade, tivessem mais uma para se divertirem e explorarem.

Restava apenas uma hora para depois as crianças irem almoçar. Neste momento fui buscar o grupo ao salão polivalente, onde permaneciam no intervalo, e ordeiramente caminhamos para a sala. Com a porta fechada, criei um pouco de *suspense* nas crianças, dizendo que tinha uma surpresa dentro da sala e que só podíamos entrar depois de estarmos em silêncio. Ao abrir a porta, todas as crianças passaram por cima da macaca fazendo os gestos com os pés e mostrando que sabiam jogar.

Antes de explorarmos o jogo, perguntei ao grupo, que se encontrava sentado no tapete de acolhimento, se sabiam que jogo estava representado no chão, estes responderam que era o jogo da macaca e que se jogava com uma pedra. Visto que estávamos numa sala, tivemos de encontrar um outro objeto que servisse para jogar. Após a discussão onde surgiram respostas como: flores, garrafas, borrachas e tampas de garrafa, decidimos reutilizar as tampas das garrafas ou dos iogurtes, para servir como lançamento da tampa no jogo.

De seguida, questioneei o grupo sobre se sabiam jogar, a Francisca, sem hesitar, levantou-se e demonstrou como se jogava (figura 32).

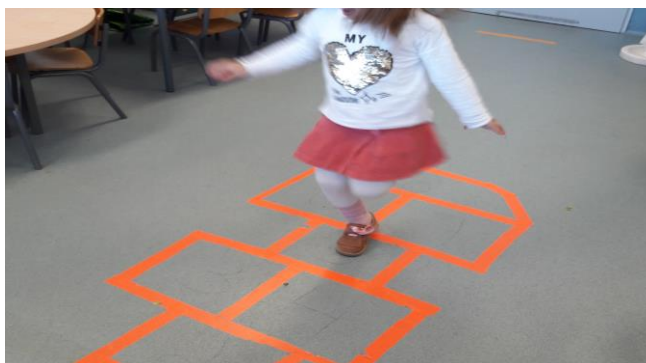


Figura 32. A criança exemplifica o jogo da macaca

Com a exemplificação e abordagem das regras por parte da criança o restante grupo aprender, e, a jogar, neste sentido, foi valorizada a democratização em grupo. Tal como referem as OCEPE (Silva *et al.*, 2016), a criança que é valorizada e escutada contribui para o seu bem-estar e para o “contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo de aprendizagem” (p.33).

Após a exemplificação da Francisca, discutimos as regras do jogo, em que apenas uma criança de cada vez executava o mesmo, a tampa não podia parar em cima de nenhuma linha e não podiam colocar os pés em cima das linhas que contornavam o jogo.

Foram várias as crianças que quiseram jogar o jogo, todas perceberam a dinâmica, mas, o mais difícil era o lançamento da tampa de forma a ficar dentro das “casas”, para além de saltar ao pé-coxinho não era fácil para todo o grupo. Relativamente ao jogo, segue-se uma tabela de forma a podermos analisar o desempenho das crianças que participaram no jogo (tabela 2).

Tabela 2. Desempenho motor das crianças no jogo da macaca

Miguel	Dificuldade a saltar ao pé-coxinho, no equilíbrio e rotação do tronco. Realizou o jogo com auxílio
Ana Luís	Facilidade em atirar a tampa, saltar ao pé-coxinho e com os pés afastados. Dificuldade em equilibrar-se. Auxílio ao rodar o tronco.
Íris	Facilidade em atirar a tampa acertando dentro de uma “casa”, saltar ao pé-coxinho.
Magali	Facilidade em atirar o objeto. Dificuldade em rodar o tronco. Execução do jogo com auxílio.

Francisca	Facilidade em atirar a tampa, virar o tronco, saltar a pé coxinho e com pés afastados, bem como a apanhar da tampa (equilíbrio).
Marta	Percebeu a dinâmica do jogo, executou-o rápido, pisando nas linhas. Salta ao pé-coxinho e com os pés afastados, com auxílio.
Henrique	Realiza o jogo com rapidez e facilidade, salta ao pé-coxinho e apanha a tampa.
Ricardo	Realiza o jogo sem dificuldades, salta ao pé-coxinho e com as pernas afastadas, atrapalha-se no “céu”, saindo de jogo. Apanha a tampa com facilidade e termina o jogo.
Luana Soraia	Executa a atividade com auxílio.

De acordo com a tabela acima descrita, é visível a dificuldade da maioria das crianças em equilibrar-se ao saltar num só pé, contudo, foi notório que todas perceberam a dinâmica do jogo da macaca. Recorrendo à tabela de habilidades de Gallahue e Ozmun (2005, p.223), podemos verificar que apesar de a criança já se saber equilibrar com 5 anos de idade, não consegue saltar apenas com um pé, ter impulso e equilibrar-se de seguida.

Todavia foi um jogo que permaneceu, tanto no polivalente como na sala de grupo, para que as crianças usufríssem sempre que possível, de forma a se desafiarem e a progredirem.

De acordo com as crianças em estudo, a Marta, sendo a criança mais nova do grupo, tem mais dificuldades em saltar ao pé-coxinho. Não tem equilíbrio suficiente numa só perna para que quando salta e ficar ereta. Duas das suas maiores dificuldades são saltar ao pé-coxinho com o pé não dominante e ter de fletir o tronco à frente para apanhar a tampa, estando apoiada com um só pé. No topo da macaca, denominado de “céu”, ao estar com as pernas abertas e ao rodar o corpo para se virar e continuar o jogo, a criança não tem equilíbrio. Para além disso, o campo de visão da Marta ainda não está totalmente desenvolvido. Desta forma, tornava-se difícil lançar a tampa e ficar dentro das linhas da “casa”, pois a tampa não podia parar em cima de qualquer linha. Como a Marta tem 3 anos, as suas capacidades coordenativas desenvolvem-se até aos 6 anos num primeiro período de aquisição e só depois de consolidação das habilidades motoras básicas (Bragada, 2002). Mesmo assim, a criança ao adquirir outras aquisições, estas, servem de base para desenvolver outras aquisições mais complexas e realizar a atividade.

O Tiago, executava o jogo muito rápido, assim era notório que pisava constantemente as linhas do jogo, o que foi desde logo definido que não era permitido.

Contudo sabia a dinâmica do jogo, saltava ao pé-coxinho, tinha equilíbrio e rodava o corpo rotação do corpo, para terminar o jogo.

O Miguel teve bastante dificuldade na realização do jogo. Não conseguiu saltar ao pé-coxinho, apesar do estagiário João o auxiliar. Pisava as linhas de jogo enquanto saltava na execução dos passos e ao saltar com os dois pés em afastado não tinha equilíbrio. De facto, nas crianças de 5 anos, as suas habilidades motoras, tal como podemos observar na *Tabela 2*, estão mais desenvolvidas do que nas crianças de 3 e 4 anos, pois para além de saltarem ao pé-coxinho, pulam com os pés alternados. A dificuldade mais sentida é chegar ao topo e rodar o tronco para continuar a sua jogada para a “casa” inicial. Contudo, como era uma atividade nova, havia dificuldades iniciais, mas para superar as suas dificuldades deve haver continuidade do jogo.

Nas atividades livres de exploração nas áreas, notei especial preferência pelo domínio das artes. As crianças gostam de explorar a pintura no cavalete e no papel. Desta forma resolvi desafiar as crianças para a realização de uma atividade coletiva, promovendo o projeto curricular da instituição apelidado por *As cores da Vida*.

Em pequenos grupos, uma vez que o grupo era heterogéneo, dividi-os por idades (o grupo dos 3 e 4 anos e o grupo dos 5 anos) e conversei com elas acerca do mundo das cores. Observamos as cores da sala e as que eram possíveis ver através das janelas da sala e associamo-las a sentimentos ou outros objetos. *O que teve mais destaque foi o amarelo referente ao sol associado à alegria e a cor vermelha do carro dos bombeiros associado ao amor*¹⁴. Após o diálogo que se realizou em 2 grupos diferentes, decidi organizar o grupo todo para a visita que iria chegar. Era eu disfarçada de pintora. Apresentei-me ao grupo disfarçada de pintora e mostrei quais as características e objetos específicos desta profissão, como: a bata, o cavalete, os pinceis, as tintas e a paleta das cores. Posteriormente foram apresentadas, uma a uma, lengalengas com imagens associadas a cores. Dando início à leitura, as crianças adivinhavam a lengalenga através das imagens. Tal como referem as OCEPE (Silva *et al.*, 2016),

Não podemos esquecer que o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente. O desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite “narra” uma história ou representar os momentos de um acontecimento (p.69).

¹⁴ Conforme nota de campo do diário de bordo, 24 de janeiro/2017)

De seguida, como o grupo permanecia junto, questionei-os sobre as cores: *Será que só existem estas cores [apontando para as cores apresentadas nas lengalengas]?* De imediato, o Henrique colocou o dedo no ar e respondeu: - *Podemos misturar as cores e saem outras.*

Foi no seguimento desta resposta que demos início ao jogo da mistura de cores. Num saco de *zippy* colocamos duas cores, e cada criança, através do tacto espalhava as duas cores, e dizia qual a nova cor que obteve. Assim aprenderam novos conceitos e fizeram a distinção entre cores primárias, secundárias e neutras através de um gráfico.

Perceberam que as cores primárias são três (amarelo, azul e magenta) e que podem ser misturadas com outras para surgirem novas cores, as cores secundárias são as que surgem na junção das cores primárias, e por fim, as cores neutras são o branco e o preto que compõem a tonalidade de todas as cores.

No fim desta atividade e para reaproveitar as cores que descobrimos através das misturas, decidimos realizar uma pintura coletiva. Uma vez que as crianças de 5 anos se encontravam numa atividade extracurricular, esta atividade realizou-se com as crianças de 3 e 4 anos. Primeiramente dialogamos sobre as diferenças do papel (A3, A4) e depois as características dessas folhas comparadas com o papel de cenário, as folhas eram finas e o papel de cenário era grosso. As respostas mais frequentes por parte das crianças eram – *O papel de cenário é mais grande que a folha onde desenhamos.* (Simão) e – *Com o papel de cenário grande podemos fazer desenhos maiores.* (Mariana). Com o papel de cenário exposto na mesa de grande grupo, a prioridade foi que todas as crianças tivessem as batas vestidas para iniciar a pintura.

(Nota de campo, de 24 e 25 de janeiro/2017)



Figura 33. Elaboração da pintura coletiva

A maior dificuldade foi começar, uma vez que o papel de cenário era de grandes dimensões, as crianças não estavam habituadas, e o papel tinha de ser reaproveitado, pois todo o grupo iria pintar e desenhar nele. Cada criança executou aquilo que mais gostava e escrevia o seu nome, pois todos queriam mostrar o trabalho que fizeram. A atividade foi bastante produtiva, e resultou no desenvolvimento de atitudes sociais por parte de todo o grupo, a ajuda e a partilha de materiais foram notórios aspetos, bem como a continuidade da atividade, uma vez que a atividade teve o seu início com as crianças mais novas e terminou com as mais velhas. O trabalho resultou num corredor de pré-escolar coberto por um papel de cenário decorado por todas as crianças da instituição, depois, em conversa com outras educadoras, a ideia expandiu-se e todas as crianças nas suas salas realizaram a mesma atividade.

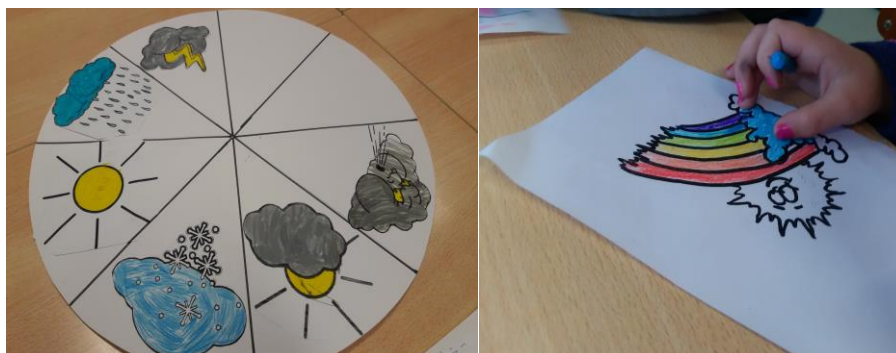
4.2.3. Porque chove?

Com o outono à vista eram visíveis as temperaturas mais baixas e os dias mais tristes, frio e chuva, o que causava descontentamento por parte das crianças, uma vez que assim não podiam brincar no parque. Numa das minhas observações, reparei que em dias de chuva as crianças olhavam pela janela da sala, para a rua, questionando-se sobre o porquê de chover¹⁵.

Aproveitando este questionamento por parte das crianças pensei em construirmos um relógio do tempo, no qual todos os dias, após a marcação das presenças, registávamos o tempo. Comecei por conversar com as crianças em pequenos grupos para tentar perceber quais os estados do tempo que conheciam, para assim, mais tarde, fazer uma seleção e construir um relógio do tempo. Os mais votados foram: o sol, as nuvens escuras, o sol escondido, a chuva, a neve, o vento, a trovoadas e o arco-íris.

Feita a seleção, cada criança decorou um estado do tempo preferido e colou no relógio (figuras 34 e 35). Terminada a atividade, decidimos que todas as manhãs, apenas uma criança ao acaso, registava o estado do tempo nesse dia, e assim permanecia até ocorrer mudança de tempo.

¹⁵ Conforme nota de campo do diário de bordo, 2 de novembro, 2016



Figuras 34 e 35. Construção do relógio e decoração dos estados do tempo

Relativamente à questão inicial das crianças acerca do porquê chove, decidi estimular mais a curiosidade, optando pela leitura de um pictograma com rimas. De acordo com as OCEPE (Silva, *et al.*, 2016),

as rimas, lengalengas, ou trava-línguas e as adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa que estão frequentemente presentes nas salas e no dia a dia das crianças e são meios de trabalhar a consciência linguística, em contexto de educação de infância (p.64)

Atentos ao pictograma, perceberam a mensagem do mesmo, mas, que algumas palavras tinham o mesmo som que outras, questionando-se sobre o que seria. Foi quando o Henrique colocou o dedo no ar e disse: *As palavras que terminam com o mesmo som chamam-se rimas*. Felicitando a criança, pedi ao grupo para aplaudir o Henrique pois estava correto na informação dita. Assim encorajei a criança a exemplificar com uma palavra ao seu critério. A resposta do Henrique foi: *Joana rima com banana*. Depois do exemplo do Henrique, e visto que o grupo estava atento ao seu exemplo, pensei em construir um jogo de descoberta de rimas, a partir da história. Enquanto relia a história, as crianças descobriam as palavras que terminavam com o mesmo som, ou inventavam outras. Dando início ao jogo, destaco algumas rimas, abordadas por algumas crianças do grupo:

- *Gotinha rima com levezinha.* (Ana Marta)
- *Engraçadas, molhadas.* (Luana F.)
- *Saltou rima com escorregou.* (Leonor)
- *Eu sei duas palavras que rimam professora.* (Miguel)
- *Diz lá Miguel, estamos curiosos!* (Ed. Est.)
- *Cão rima com pão.* (Miguel)
- *Fantástico Miguel. Muito bem meninas.* (Ed. Est.)

(Notas de campo de 28 de novembro/2016)

A este respeito Adams, Forman, Lundberg e Beeler (2007), “a sensibilidade às rimas surge com bastante facilidade para a maioria das crianças”, e o envolvimento das crianças neste jogo de rimas leva-as à “iniciação da consciência fonológica” (p.51).

O excerto acima apresentado, permitiu-me perceber que a participação das crianças no jogo das rimas levava-as a pensar e procurar as palavras que terminavam com o mesmo som, podendo assim dizer que foi uma atividade realizada com sucesso e onde as crianças se envolveram facilmente.

Para suscitar ainda mais a curiosidade das crianças sobre a chuva, resolvi levar para a sala material de laboratório para-realizarmos uma experiência. De acordo com as OCEPE (Silva, *et al.*, 2016) “A área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (p.85).

Enquanto as crianças desfrutavam do recreio da manhã, na sala eram expostos os materiais a utilizar: gobelés, conta-gotas, corante, água, espuma de barbear, lamparina, isqueiro e covetes. *Arrastei uma mesa para junto do tapete de acolhimento, coloquei o material todo em cima da mesa. Quando as crianças entraram na sala ficaram admirados com os materiais, pois nunca tinham entrado em contacto com os mesmos, contudo era material que exigia atenção pois para além de ser emprestado pela ESEB, era frágil e não consumível. Pude observar a admiração e o espanto nas suas caras ao saberem que os materiais expostos eram para eles explorarem e conhecerem.*¹⁶

Em grande grupo e sentados no tapete de acolhimento, observavam o material exposto em cima da mesa. Primeiramente comecei por apresentar os materiais, um a um, seguidamente, enchendo o gobelé com água, cobrimo-lo com espuma de barbear e questionei as crianças sobre o que iria acontecer, ouvindo: *As gotas vão cair*, de seguida com a ajuda do conta-gotas colocamos o corante por entre a espuma, e uma outra criança proferiu em voz de espanto: *ah estão a cair*. O efeito resultante foi “fios de corante” a saírem por entre a espuma de barbear.¹⁷

¹⁶ Conforme nota de campo do diário de bordo, 29 novembro/2016)

¹⁷ Conforme nota em vídeo, de 29 de novembro/2016)



Figura 36. Início da experiência da precipitação “Como chove”

Após a visualização da experiência (figura 36), as crianças manusearam o material e exemplificaram novamente a experiência. No que observei através das suas exemplificações, a maior dificuldade que encontrei em todo o grupo foi apertar o conta-gotas para que o corante permanecesse dentro do objeto e de seguida colocá-lo entre a espuma de barbear e apertar novamente o conta-gotas para libertar o corante (figura 37).



Figura 37. Manipulação do material

Todas as crianças utilizavam apenas uma mão, a dominante, para pressionar o conta-gotas e não auxiliavam com a outra mão. Daí, todo o grupo ter dificuldade em executar a experiência.

Para finalizar a atividade, o grupo sentou-se na mesa de grande grupo e procedeu-se ao registo gráfico da experiência realizada. Mas todos os trabalhos foram expostos no corredor, entre as salas, para que toda a instituição conhecesse o trabalho realizado pelas crianças desta sala.

Num outro momento, uma criança disse que o gelo também era água e eu questionei-o como isso era possível, se na experiência feita anteriormente vimos que a água não estava em cubos. A criança posteriormente me respondeu que o gelo era feito no congelador com quadrinhos. Corrigindo a observação da criança referindo que o objeto com quadrinhos, como ele referiu, se chamam covetes.

A partir do questionamento da criança sobre como se formava o gelo, resolvemos fazer uma nova experiência de forma a responder à questão da criança. Colocamos água líquida nas covetes e colocamos no congelador da cantina, durante algumas horas. De seguida, surgiu a dúvida sobre o que era a água líquida que foi colocada das covetes. Dando exemplos, proferi e expliquei os diferentes estados da água: *A água em estado líquido é a que bebemos, a que está na garrafa de água [apontando para uma garrafa]. O gelo é água, tal como vimos ao colocar nas covetes, mas depois de estar no congelador fica congelada e é chamado de água no estado sólido. E existe outro estado da água. São três! Dois já sabem, [repetindo-os], o terceiro chama-se água em estado gasoso.*

(Nota de campo de 31 de novembro/ 2016)

Sempre que referiu os novos conceitos, apresentei exemplos, mas no estado gasoso não, o que fez com que as crianças me perguntassem como era. Como a questão surgiu pelo interesse das crianças, fomentando a curiosidade eu perguntei se queriam ver o estado gasoso, surgindo assim uma nova experiência.

Sentadas, em cadeiras, ao redor de uma mesa, as crianças visualizavam e questionavam os nomes dos materiais expostos na mesa. Previamente foi colocado o gobelé por cima da lamparina a arder, quando começou a ferver uma criança disse:

- *São bolhinhas!* (Francisca)
- *E porque é que estão lá essas bolhinhas?* (Ed. Est.)
- *Está a ferver.* (Francisca)
- *E porque é que está a ferver?* (Ed. Est.)
- *Porque está muito quente.* (Ana Francisca)

(Nota em vídeo de 31 de novembro/2016)

Depois de percebermos que a água estava quente, cada criança colocava a mão por cima do gobelé, de forma a não se queimar, para assim poder comprovar se estaria mesmo quente ou não. De seguida, as crianças repararam que estava a sair alguma coisa por cima do gobelé, e eu questioneei sobre o que seria:

- *Por causa que as bolhas transformaram-se em fumo.* (Diogo)
- *É vapor!* (Tiago)
- *As bolhas transformaram-se em vapor.* (Diogo)
- *Muito bem Diogo.* (Ed. Est.)

- *As bolhas estão tão quentes, tão quentes, que ficam muito levezinhas, e acontece-lhes como os balões, ficam tão levezinhas e...* (Educadora)

- *Rebentão.* (Henrique)

- *Sobem, sobem, sobem, lá para cima, ao pé do sol. E depois ficam lá juntinhas às nuvens e quando as nuvens estão carregadas, carregadas, de gotinhas, o que é que acontece?* (Educadora)

- *Rebentão!* (Todos)

- *E para onde vão as gotinhas?* (Ed. Est.)

- *Para os rios e para as piscinas.* (Henrique)

- *Ou para a terra. Mas nós ainda não acabamos a nossa experiência ...* (Ed. Est.)

(Nota em vídeo de 31 de novembro/2016)

Continuando a experiência, por cima do gobelé foi colocado um prato relógio, ao ser colocado questionei novamente o grupo sobre o que iria acontecer. Mas todos gritavam para colocar o cubo de gelo por cima do prato relógio. De imediato, ao colocar o cubo de gelo por cima do prato relógio, todos responderam que estava a derreter.

Refletindo sobre a experiência realizada, as crianças descobriram que a água tem três estados: o estado líquido é a água que bebemos, o sólido é quando fazemos gelo e o estado gasoso é quando fervemos água e vemos o vapor. Assim, ao introduzirmos as ciências na educação pré-escolar, as crianças alargam os seus saberes, bem como, a abordagem a aspetos científicos.

Para terminar a atividade, cantamos o pictograma, pois a música é uma área que está desde sempre na vida das crianças e contribui para o prazer e bem-estar. Trabalhar as letras das músicas, desenvolve também a linguagem e é uma forma divertida de a criança compreender o sentido da música. Como se encontra registada nas OCEPE (Silva, *et al*, 2016),

Trabalhar as letras das canções relaciona a música com o desenvolvimento da linguagem, o que passa por compreender o sentido do que se diz, tirar partido das rimas para discriminar os sons, explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original. Também a linguagem oral, utilizada de forma expressiva e ritmada, pode ser considerada uma forma de desenvolvimento musical (p.55).

Enquanto as crianças marcavam a sua presença, eu ia preparando o labirinto, o que desde logo despertou a atenção das crianças que, sentando-se ao meu redor, me

questionaram sobre se o labirinto que estava a construir ia ficar na sala e era para eles. Tentei explicar ao grupo que o jogo era feito com material que rasgava com facilidade e assim tínhamos de ter cuidado e preservá-lo. Seguidamente perguntei se sabiam como se jogava este jogo. Dialogamos e decidimos algumas regras. Primeiramente, apenas uma criança efetuava o jogo. A segunda regra consistia em encontrar a saída para encaminhar a bola até à saída do labirinto sem passar por cima das linhas de contorno do jogo, e a terceira regra, consistia na bola a ser encaminhada, apenas, pelo cabo do guarda-chuva, pois não era permitido tocar com partes do corpo na bola para facilitar o movimento da mesma para a saída (figuras ,38, 39 e 40).

Através de notas de campo, vídeo e fotografias, pude observar e analisar que a maior dificuldade foi encaminhar a bola com o guarda-chuva. Esta atividade necessitava de controlo entre o caminhar da bola e a força exercida sobre o guarda-chuva. A posição do corpo por parte das crianças também foi um desafio bem como a destreza manual. O mais fácil foi encontrar a saída, uma vez que antes de executar o percurso todas as crianças sabiam onde se encontrava a saída.

Exemplificando e começando pelo Miguel, a estratégia que ele utilizou para transportar a bola até à saída foi arrastando a bola com o auxílio do guarda-chuva. Com uma postura direita, ia dando pequenos passos, pé ante pé, e arrastava a bola com o cabo do guarda-chuva, seguindo as linhas de contorno do jogo. Com calma, controle e firmeza, a criança concluiu o jogo, encontrando a saída. A Marta, não respeitava as linhas de contorno do jogo, passando por cima das mesmas, agarrando no guarda-chuva com as duas mãos, uma mais a baixo que a outra, ia dando pancadas na bola para esta chegar até à saída. A Francisca explorou o jogo de maneira diferente, dominando a habilidades motora, pé-coxinho, a criança realizou o jogo sempre dessa forma, encontrando a saída. Partindo desta habilidade que a criança dominava bem, realizou a atividade tomando consciência dos vários segmentos do corpo e através das suas limitações e do espaço em que se envolvia.

O Tiago utilizou uma postura ereta na execução do jogo, de forma a dar pequenos passos e pancadas na bola com o auxílio do guarda-chuva para chegar até à saída.

A maioria do grupo realizava o jogo lentamente, uma particularidade relevante para o jogo, pois quanto mais lentamente encaminhava a bola, mais facilmente se chega à saída sem cometer erros.



Figuras 38, 39 e 40. Execução do jogo Labirinto

Depois da execução do jogo, 5 crianças decidiram que o labirinto podia ter outras finalidades. A Leandra decidiu que o labirinto podia ser para fazer um desfile de moda, exemplificando. O Diego executou um jogo como sendo uma lagarta a sair do labirinto à procura de uma maçã. Deitado no chão, a criança foi-se arrastando com o apoio dos joelhos e dos cotovelos de forma a encontrar a saída e encontrar a maçã. A Marta usou o labirinto como sendo uma estrada para contornar com o carrinho de bebé e poder passeá-lo. O Daniel utilizou as linhas de contorno do labirinto para fazer uma corrida de carros e a Francisca utilizou o labirinto de forma a realizá-lo ao pé-coxinho.

Assim através dos interesses das crianças, encontramos novas finalidades para o jogo do labirinto de forma a serem exploradas por todo o grupo. Houve jogos que as crianças já conheciam e transportaram-no para o jogo do labirinto, mas outras crianças, através da sua criatividade e liberdade de imaginação, recriaram novos jogos com o labirinto como auxílio, como exemplo disso, as figuras 42 e 43 mostraram-nos a Maria a conduzir um carro de bebés e o Diego a interpretar uma lagarta.



Figuras 41 e 42. Exploração livre do Labirinto

É de realçar que a atividade foi muito bem-sucedida, pois na manipulação e na relação do corpo com os objetos, as crianças realizaram habilidades motoras adequadas e através do domínio de aparelhos portáteis, neste caso da bola e do guarda-chuva, controlaram e exploraram a relação do corpo com os objetos que se encontravam em movimento no espaço, bem como, controlaram os objetos através das mãos e dos pés (figuras 39, 40 e 41).

É possível observar que uma criança realizou o jogo de forma diferente, utilizando os joelhos fletidos, com os pés bem apoiados no chão e com uma postura de 90°. De facto, a Ana Marta foi caminhando lentamente e regularmente dando pequenas pancadas na bola com o auxílio do guarda chuva. Com uma postura tranquila, a criança encontrou a saída, efetuando com sucesso o jogo (figura 44).



Figura 43. Realização do jogo Labirinto

Reflexão

Considerando a globalidade da ação educativa descrita, é necessário relançar sobre a mesma um olhar reflexivo, no sentido de aceder a uma melhor leitura e interpretação da mesma.

Os dados recolhidos nos dois contextos, levaram-me a perceber que as crianças eram diferentes em relação às idades e ao nível do desenvolvimento motor, contudo, ao longo da prática houve uma evolução por parte das mesmas. No decorrer da minha intervenção, senti uma grande diferença, mas no decorrer das semanas de observação fui compreendendo como funcionava a dinâmica da rotina diária, bem como a forma de articulação da equipa educativa e, inclusivamente, compreendi, quais os interesses das crianças e o que se revelaria importante e adequado.

Em contexto de creche, as crianças encontravam-se na fase motora rudimentar (figura 3, p.27), contudo, no início da prática, apenas o Salvador caminhava, duas delas caminhavam com auxílio e gatinhavam (Matilde e David) e o Diogo gatinhava. Em relação à manipulação de objetos, todos agarravam, batiam, atiravam e soltavam diferentes materiais. De acordo com o segurar objetos, as crianças tinham coordenação com a palma da mão e os dedos, recorrendo ao indicador para segurar. Tal como afirmam Case-Smithe, Bigsby e Clutter (1998), Siddiqui (1995) *citados por* Gallahue e Ozmun (2005) os fatores ambientais, influenciam a qualidade de segurar os objetos, incluindo: peso, tamanho, textura e a forma como o objeto está a ser segurado. Neste sentido, as crianças manusearam e exploraram diferentes objetos de forma a progredirem em relação às habilidades de manipulação.

Recorrendo às tabelas de habilidades de Gallahue e Ozmun (2005, p.169), em relação ao Salvador, era uma criança que já controlava a cabeça e o pescoço, o que o levava a controlar o tronco e a ser capaz de se sentar e ficar de pé, sozinho. Nas tarefas locomotoras, era uma criança independente, movimentando-se de forma ereto e sozinho, recorrendo a brinquedos com rodas. Era uma criança ativa que explorava o espaço interior e exterior. Apesar de caminhar, a criança gatinhava frequentemente nas atividades, como na exploração dos diferentes túneis.

Em relação ao David e à Matilde, a estabilidade de ambos era atingir a postura ereta, o que os levava a explorar livremente objetos de forma a movimentarem-se pelo meio envolvente, (figura 16 e 17, p.56), ficando em pé. Corroborando a ideia de Gallahue e Ozmun (2005) “fatores ambientais adicionais, como encorajamento e

assistência dos pais e disponibilidade de móveis à sua volta que sirvam como apoio para as mãos, contribuem com o aparecimento do ato de caminhar independentemente na criança” (p.171). Por vezes recorriam à ajuda do adulto para caminharem pelo interior da sala, segurando as suas mãos. Sentavam-se frequentemente no chão sem auxílio e viravam-se para ambos os lados para observarem o que se passava a seu redor. Contrariamente, a Matilde, explorava brinquedos com rodas de maneira a movimentar-se pelo espaço, com recurso aos membros inferiores, e pude observar que a criança quando tinha sede, apontava para o armário onde se encontrava o seu biberão e quando lhe pedia uma bola, entregava-a sem hesitar; quando não era a bola que pretendia, acenava com a cabeça a dizer que não; quando era a bola que queria acenava que sim.

(Nota de vídeo de 23 de maio/2016).

Para se deslocarem e alcançarem/explorarem os materiais, observei que a Matilde B. se arrastava, sentada no chão mas nas atividades descritas anteriormente, como na exploração dos tuneis e na descoberta das luzes, a criança gatinhava. Começou a caminhar lentamente no exterior com atividades de ar livre recorrendo a brinquedos de rodas.

(Notas de vídeo de 1 de junho/2016)

O David gatinhava pelo espaço envolvente, apenas na procura de objetos para (figura 16 e 17), recorrendo ao *padrão contralateral*, em que a criança engatinhava com o braço direito e com a perna esquerda.

Para terminar, o Diogo deslocava-se, engatinhando de forma rápida, mas quando era colocado no berçário ficava agarrado (utilizando as mãos, fazendo força com os dedos), com uma postura ereta, abanando-se. No espaço, sentava-se frequentemente e controlava o tronco. Na exploração dos materiais colocava-se com uma perna ligeiramente encostada ao tronco de forma a sentar-se por cima da perna e explorava os materiais com uma mão, enquanto a outra ficava apoiada no chão. Através de notas de vídeo (dia 7 de junho/2016), observei o Diogo a utilizar um túnel almofadado como recurso para caminhar, sozinho. Arrastando o objeto para a frente, a criança começou a dar pequenos passos, mas quando o objeto se afastava demasiado, a criança caía sentada no chão, pois não tinha equilíbrio.

Ao longo da prática observei e retirei notas sobre o grupo, o que me levou a registar uma progressão, de todos, a nível o desenvolvimento motor. Apesar de não terem todos o mesmo grau de aquisições das habilidades, exploraram os materiais e as

atividades que lhes proporcionei. Por exemplo, a Matilde B era uma criança que desde o início da minha prática estava sempre sentada, apesar de rodar o tronco e observar tudo o que se passava à sua volta, não se deslocava nem gatinhava. Não tinha equilíbrio e permanecia sentada, abanando com os membros. Desde sempre encorajei a criança para se deslocar, colocando materiais por perto para assim se ir arrastando. Pude observar que a técnica que a criança utilizava para se aproximar era elevar os membros inferiores e fazer saltar o tronco. De seguida, sentava-se e colocava-se em posição de gatinhar com *padrão contralateral*, deitando-se, de seguida, de barriga para baixo e abanando as pernas. No dia 7 de maio/2016, através de uma nota de vídeo, a criança gatinhou, procurando uma bola. Após apanhar a bola, sentou-se e explorou-a, quando a bola se afastou, a criança elevou o tronco para a frente, apanhando-a com ambas as mãos, esboçando um sorriso através da sua conquista.

Apesar das habilidades do grupo a nível da locomoção, não nos podemos esquecer que nestas idades é fundamental a manipulação e a exploração dos materiais associados aos sentidos. É através do tacto, paladar, visão, audição e olfato que as crianças fazem as suas próprias descobertas e manipulações.

Visto que a criança demonstra uma grande necessidade de se movimentar, ela começa desde cedo a explorar o seu espaço e a querer expressar-se, tal como descrevi em relação ao contexto de creche. Contudo, há que ter em consideração que nem todas as crianças exploram e aprendem as mesmas coisas com a mesma idade. Neste sentido, Neto (1995) afirma que “É durante os primeiros anos de vida que as habilidades motoras fundamentais surgem e se aperfeiçoam tendo em conta o desenvolvimento, ao nível dos movimentos de estabilidade, locomoção e manipulação de objectos” (p. 11).

Por sua vez, com Flinchum (1986) refere que, as crianças dos 3 aos 6 anos de idade, são seres dinâmicos que exploram espontaneamente vários espaços, envolvendo-se em brincadeiras e jogos. Assim, o contexto de Jardim de infância, é um dos principais promotores do desenvolvimento das crianças e deverá continuar a fornecer oportunidades para que [as crianças] estejam em contacto com diversas formas de se movimentar. Relativamente ao grupo com quem realizei a PES, este era composto por crianças entre os 3 e os 6 anos, que se encontravam na *fase fundamental* mais concretamente no *estádio* elementar (figura 3, p.27).

De acordo com os Eixos de Aprendizagem, apresentados no Capítulo 2, o eixo 3 *Jogos*, foi o mais difícil de coordenar, uma vez que com crianças pequenas torna-se difícil aceitar regras, contudo, através da prática, foi notório a cooperação entre o grupo.

Tanto nas atividades de educação física em que as crianças incentivavam quem participava encorajando-as a realizar as atividades com sucesso, como nas restantes áreas de conteúdo, as crianças auxiliavam-se mutuamente.

Tendo em cota as crianças do estudo, observou-se um grande desenvolvimento por parte da criança de 3 anos. De acordo com as suas habilidades adquiridas, como andar e correr, a criança deslocava-se pelo espaço, controlando o seu corpo e explorando novos movimentos como: equilibrar-se, alcançar, segurar e soltar. Contudo, a falta de coordenação entre o controle ocular e o lançamento de materiais é visível, como referenciei na atividade descrita (figuras 23 e 24, p. 64), ainda que, a criança já tinha definido qual a sua mão dominante e a de auxílio. Ainda assim, sentia dificuldades nos movimentos que executava ao fazer os registos gráficos, no recorte e em apanhar objetos, pois como já referi, havia dificuldades no controlo oculo-manual. Ainda assim, a criança demonstrava ser empenhada e determinada. Registei fotograficamente a Marta a copiar o seu nome no quadro. Previamente pediu-me para registar o seu nome e de seguida copiou-o, demonstrando-se feliz por esta conquista.

(Registo em vídeo de 30 de novembro/2016)

Como a Marta era a criança mais nova do grupo, desde logo me cativou para recolher dados e poder observá-la em relação ao restante grupo, uma vez que eu achava que a idade era um fator determinante nas habilidades motoras. O que me leva agora, após este estudo, a refletir e a determinar que idade do grupo não é o único factor determinante na aquisição das habilidades. Reforçando esta ideia, Gallahue e Ozmun (2005) afirmam que “As crianças não progridem de forma igual no desenvolvimento das habilidades motoras funcionais. As brincadeiras e as experiências instrutivas vão influenciar grandemente” (p.227).

Como podemos verificar na *Tabela 2* em que o grupo realizou o jogo da macaca, as crianças mais velhas também sentiram dificuldades. O Miguel, sendo dos mais velhos do grupo, nota-se a falta de equilíbrio ao saltar ao pé-coxinho e a girar e rodar o tronco, tal como o Tiago, a Magali e o Ricardo que têm entre 4 e 5 anos. Recorrendo à *Tabela 11.1b* e *Tabela 11.1c* de Gallahue e Ozmun (2005, p.224 e 225), uma criança com 3 anos já é capaz de “saltitar até 3 vezes no pé de preferência” e “envolve impulso com um pé e pouso no mesmo pé”. Assim podemos verificar que estas crianças, apesar de terem 4 e 5 anos, ainda não se sentem capazes de se equilibrarem ao saltitar no jogo e “gira o tronco e o quadril e leva o peso do corpo” para se debruçar e apanhar um objeto.

Contrariamente, na execução do jogo do labirinto, as crianças foram mais perspicazes e manipularam a bola com o auxílio do guarda-chuva, movendo-se perante as linhas do jogo, controlando o corpo e a bola, respeitando as regras do jogo e para o finalizar.

Embora a idade esteja relacionada com o nível de desenvolvimento motor da criança, há desempenhos motores funcionais diferentes, como pudemos observar anteriormente e ao longo da prática. A Francisca, com a mesma idade que o Miguel, tem um ritmo diferente, podendo partir de fatores como o encorajamento e oportunidade para a prática, ou fatores hereditários. Neste sentido, a Francisca desloca-se sobre diferentes espaços, utilizando materiais diversificados, manipulando-os e controlando-os com diferentes partes do corpo. Equilibra-se, salta ao pé-coxinho e controla os seus *movimentos axiais*, entendidos como “movimentos relacionados com a postura, envolvem inclinação, alongamento, giros, rotações e similares” (Gallahue & Ozmun, 2005, p.223). Na execução do jogo da macaca, a criança fê-lo sem hesitar. Lançou o objeto, saltou ao pé-coxinho, rodou o corpo e debruçou-se para apanhar o objeto. Recorrendo novamente à *Tabela 11.1c* de Gallahue e Ozmun (2005, p.225), com 3 anos de idade uma criança é capaz de “Utilizar o corpo para apanhar os objetos” e aos 5 anos “apanha objectos utilizando as mãos”. Neste sentido a Francisca já adquiriu, ainda que o continuou a sua macaca, de modo a aperfeiçoar as suas habilidades.

Relativamente às habilidades do grupo, a progressão para um outro estágio depende de vários fatores como podemos verificar, todavia, corroborando a ideia de Gallahue e Ozmun (2005), o importante é incluir oportunidades e diferentes experiências às crianças, encorajando-as para a prática e recorrendo a um ambiente propício à aprendizagem.

Respondendo à minha questão inicial, de facto todas as oportunidades de exploração e descoberta por parte das crianças são desenvolvidas em ambos os contextos, contudo cabe aos pais, educadores e ao contexto em que as crianças se encontram inseridas, a desenvolver e a proporcionar experiências novas e dinamizadoras às crianças. Tal como afirma Flinchum (1986), é através de estímulos, desafios e motivações que a criança desenvolve os padrões básicos das habilidades motoras fundamentais.

Seguindo esta mesma linha de pensamento, enquanto educadora estagiária, tentei proporcionar experiências de aprendizagem centradas numa pedagogia participativa, valorizando os gostos, os interesses e de ambos os grupos, assumindo sempre, a criança, como agente ativo em torno do seu processo de construção e conhecimento. Para

terminar, as crianças devem ser sempre auxiliadas no desenvolvimento do seu desempenho motor, de forma a realizar movimentos corretos, tornando a criança motivadora, interessada e empenhada ao longo da execução das atividades.

Considerações finais

O presente relatório teve como objetivo descrever a aprendizagem profissional desenvolvida em contexto de Creche e Jardim de infância, assim como conhecer o nível de desenvolvimento motor das crianças.

Tendo como base o desenvolvimento motor em crianças na primeira infância, todas as experiências desenvolvidas ao longo da minha prática de ensino supervisionada recaíram sobre essa problemática, tendo ainda em conta os eixos de aprendizagem organizados nas OCEPE (2016) que fazem referência ao domínio da educação física, bem como o seu envolvimento com as restantes áreas de conteúdo. Pretendi ainda realçar a relação do jogo como recurso educativo, os espaços físicos e os materiais diversificados.

O enquadramento teórico realizado, e que sustentou este trabalho, foi uma mais-valia para compreender o quão importante é levar as crianças para a prática da educação física através do brincar/jogar de forma a aprenderem e a descobrir por si mesmo o mundo que as rodeia.

Os resultados obtidos no estudo desenvolvido, embora se assumam como exploratórios e não possam ser generalizáveis, contribuíram, no entanto, para o desenvolvimento de competências relativamente à observação e à reflexão, conduzindo assim a um novo olhar sobre a criança pois ao dar atenção ao seu desenvolvimento motor comecei por valorizar os seus movimentos, compreender os ganhos bem como ainda as suas dificuldades.

Também aprendi que as rotinas em relação aos contextos são importantes, pois fazem com que a criança preveja o seu dia-a-dia e as tarefas que vai realizar. Em relação ao contexto de Creche, a relação com a rotina é diferente porque incide em certos hábitos, como prever a hora das refeições quando tem fome ou a hora de dormir quando tem sono.

Com a implementação da rotina em Creche e Jardim de infância cria-se assim uma criança ativa, segura e confiante perante o mundo; uma criança organizada, com capacidades de antecipar e perceber o que a espera. Primeiramente porque acredito que as instituições e a equipa com quem trabalhei foram devesas importante e todos os dias de estágio me proporcionaram novas aprendizagens. Depois, realço o desenvolvimento motor, porque fiquei atenta a determinados movimentos por parte das crianças. Acredito que se não fosse a minha problemática, não valorizava cada desenvolvimento ao

pormenor. A partir da apresentação dos resultados, é possível verificar algumas conclusões importantes acerca do estudo, ainda assim, estas conclusões não podem ser assertivas para outros contextos e para as crianças no geral, uma vez que já referi que cada criança tem o seu próprio desenvolvimento.

Em relação à gestão dos grupos, tanto em contexto de Creche como em Jardim de infância, houve diferenças, uma vez que as idades também eram diferentes. De acordo com as idades na Creche, o trabalho em grupo é importante para criar interações entre as crianças e entreajuda, proporcionando experiências, partilhando e formando união. Em contexto de Jardim de infância, o trabalho de grupo, para além de haver uma continuação de interações sociais entre as crianças do grupo e com o educador, é uma forma de contribuir para a comunicação, confiança, partilha de ideias, para a promoção da autoestima e autoconfiança, fazendo com que a criança reconheça as suas possibilidades e progressos, estimulando a sua aprendizagem.

Em relação a este tópico das atividades de grupo, as reflexões finais diárias também promovem a comunicação entre o grupo [crianças e educador], a autoconfiança, e transformarem-se num momento para desenvolver o pensamento científico, abordando as áreas de conhecimento trabalhadas.

Pude perceber, ao longo da prática, que cada criança é um ser único e que tem diferentes formas de estar, pensar e de aprender, e cabe-me a mim, enquanto futura educadora, proporcionar estratégias diversificadas para todo o grupo. Neste sentido, a prática é fundamental para a profissão de um professor/educador. É no terreno que o docente seleciona as suas melhores estratégias consoante o público-alvo. Segundo Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010), “o conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional” (p. 21).

Ao longo da prática sempre houve o consentimento por parte da educadora em relação às minhas intervenções, pois as planificações eram feitas tendo em conta a faixa etária das crianças, o seu desenvolvimento e interesses, tendo o cuidado de escutar e valorizar as suas opiniões, de forma a progredirem, estimulando as suas habilidades e capacidades e, interligando as diferentes áreas de conteúdo.

Penso que consegui concretizar a intervenção educativa com sucesso, contando sempre com o apoio do colega de estágio e da educadora e tendo como suporte a planificação, os diários de bordo, as fotografias /vídeos e notas de campo. Em relação à planificação, foi um importante suporte para mim enquanto educadora aprendiz,

utilizei-a para descrever ideias sobre a semana de intervenção e registar algumas observações. Tal como afirma Zabalza (1998), a planificação,

trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de acção. (...) trata-se de prever possíveis cursos de acções (...) de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja de representar, dentro do possível, as nossas ideias (...) e como podíamos levar a cabo, um plano a concretizar (p.48).

Realço ainda a imaginação por parte de todas as crianças. Em contexto de Creche, aprendi a observar e a valorizar cada exploração que a criança fazia no uso de objetos, brincando e fazendo as suas investigações de acordo com os seus desejos e necessidades de expressão. Através da imaginação a criança expressa-se no seu mundo imaginário e elabora assim os seus sentimentos e experiências. Contrariamente, no Jardim de infância, a imaginação surgia em todas as áreas de conteúdo, quando registavam graficamente ou em colagem, numa brincadeira ou em jogos de educação física, a criança ao imaginar estava a criar e a permitir-lhe sonhar e divagar, muitas vezes trazendo o seu mundo imaginário para o mundo real. Entendo que a imaginação é importante e faz parte da criança, é um elemento essencial e criativo, que faz com que ela [criança] se desenvolve intelectualmente e sentimentalmente.

Percebi que o educador tem um papel fundamental na promoção para a educação física, seja no espaço exterior como no interior com materiais diversificados, para que assim haja um melhoramento no processo de ensino e interação com os outros. Tal como afirma Neto (1997), “O tempo da criança não é fácil de gerir. Pais e outros membros da família não têm grandes oportunidades no que respeita à organização do tempo livre e horários dos jovens” (p.11). Neste sentido, cabe ao educador promover novas experiências e encorajar as crianças para novas experiências e descobertas.

Em relação à realização deste documento, senti mais dificuldades em descrever as atividades e sintetizar toda a informação, pois é difícil descrever aquilo que se vivenciou para outra pessoa ler e compreender. Uma outra dificuldade sentida foi quando iniciei a prática em contexto Creche pois foi o meu primeiro contacto com crianças de 3 meses até um ano de idade. Não me sentia preparada para realizar atividades com os bebés. Neste sentido, as disciplinas de Mestrado foram extremamente importantes para me ajudarem na prática [Metodologia da Educação em Creche; Didáticas Integradas em Educação de Infância; Didática da Comunicação e do Conhecimento do Mundo e Didática das Expressões em Educação de Infância], bem

como os seminários desenvolvidos na Escola Superior de Educação, a ajuda dos docentes e das educadoras cooperantes.

Realço ainda a relação que tive e continuarei a ter com todos os profissionais das instituições, com as educadoras, auxiliares da sala e dos restantes colaboradores desde a portaria à biblioteca, bem como com os familiares das crianças. Tentei estabelecer uma relação pessoal próxima com o grupo; nas áreas de atividade circulava entre eles, participando nas descobertas e produções de cada criança. Ouvia-as e encorajava-as a comunicar as suas ideias com sucesso ou as suas dificuldades, valorizando sempre as suas aprendizagens. Para Hawkins (1986, citado por Katz,1999) “um professor tem um papel único... Este não é o papel de uma mãe ou de um terapeuta ou de um colega, mas de alguém que valoriza os aprendizes e a aprendizagem profissional” (p.47).

Sublinho também a importância das reuniões de grupo realizadas com os meus colegas de estágio e respetivas educadoras cooperantes, da mesma instituição. A partilha de ideias, os acontecimentos positivos e negativos sucedidos, as experiências e ensinamentos dos educadores cooperantes, foram importantes para nós mesmos nos podermos corrigir possíveis problemas e discutir ideias, podendo reformulá-las com o auxílio de outras pessoas, dos seus conhecimentos e experiências.

Para concluir, importa referir que, enquanto futura profissional, a prática de ensino supervisionada desenvolvida, contribuiu para a minha formação pessoal e académica, dando-me a possibilidade de refletir sobre o que realizei, onde errei, onde posso melhorar e o que posso manter como futura educadora. Pretendo continuar a trabalhar neste ramo e poder aprender sempre mais acerca do desenvolvimento das crianças quer a nível social, pessoal e de ensino/aprendizagem. Sei que tenho um longo caminho a percorrer, mas nunca desistirei. Caminharei para alcançar os meus objetivos, junto do que temos de melhor e que são o nosso futuro, as crianças.

Referências bibliográficas

- Adams, M. J., Forman, B., Lunderbetg, I., & Beeler, T. (2007). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto: Artmed
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. (3.^a edi.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancoradas em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira Formosinho, S. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp.29-74). Porto: Porto Editora
- Arez, A., & Neto, C. (2000). *The study of independent mobility and perception of the physical environment in rural and urban children*. In C. Neto (Ed.). *Play and Community – Proceedings of XIV 1999 PA World Conference*. Lisboa: Eduções CML.
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar Na Educação Infantil*. São Paulo: Artmed
- Been e Boyd (2011). *A Criança em Desenvolvimento*. Porto Alegre: Armat
- Bragada, J. (2000). Dossier: *Educação Física no Jardim de Infância*, In: Revista Horizonte, Vol. XVI – Nº 96.
- Bragada, J. (2002). *Jogos Tradicionais e o desenvolvimento das capacidades motoras na escola*. Lisboa: Centro de Estudos e Formação Desportiva
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto De Investigação*. Lisboa: gradiva
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Boy, D., & Bee, H. (2011). *A Criança em Crescimento*. São Paulo: artmed
- Carvalho, M., & Rubiano, M. (2001). Organização dos Espaços em Intituições Pré-Escolares. In: Oliveira, Z. (org) *Educação Infantil: muitos olhares*. (5.^aed.). São Paulo: Cortez
- Castro, C. (2012). Material Textos Teóricos. Consultado a 15 de maio de 2017, disponível em: <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

- Condessa, I. C. (2009). *Reaprender a brincar*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal* (pp.221-243). Revista Portuguesa de Educação: CIEEd- Universidade do Minho. Consultado a 23 de junho de 2016, disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>
- Costa, I. A., & Baganha, F. (1989). *O Fantoche Que Ajuda A Crescer*. Porto: Edições ASA.
- Dallabona, S. R., & Mendes, S.M. (2004). *O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, Brincar, uma forma de Educar*. Revista de divulgação científica do ICPG Consultado a 15 de maio de 2017, disponível em: <https://pt.slideshare.net/brinquedotecaJoanadarc/o-lidico-na-educacao-infan-tiljogar-brincar-uma-forma-de-educar>
- Ferreira, D. (2010). *Cadernos de Educação de Infância*, n. 90, 12-13. Edição da APEI
- Flinchum, B. (1986). *Desenvolvimento Motor da Criança*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- Formosinho, J. O. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores - Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores- Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., & Machado, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo
- Gallahue, D. (2002). Desenvolvimento Motor e Aquisição da Competência Motora na Educação de Infância. In B. Spodeck (org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.49-83). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gallahue, D., & Ozmun, J. (2005). *Compreender o desenvolvimento motor Bebês, Crianças, Adolescentes e adultos. Terceira edição*. São Paulo: Phorte Editora
- Gâmbua, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In Oliveira-Formosinho, J. (coord.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Porto: Porto Editora
- Guedes, M. (2011). *Aprendizagem motora problemas e contextos*. In Maria Vasconcelos (2011), *Aprendizagem motora problemas e contextos* (pp. XIII-XVI). Cruz Quebrada: fmHEdições
- Gesell, A. (1997). *A Criança dos 5 aos 10 Anos*. Lisboa: Don Quixote

- Gómez, R. G., Flores, G. J., Jiménez, G.E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Edicione Aljibe
- Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann, M; Banet, B. & Weikart, D. (1995). *A Criança Em Acção (4.ªed.)*. Lisboa: Função Calouste Gulbenkian
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança (6.ª ed.)*. Lisboa: Função Calouste Gulbenkian
- Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas – A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed
- Katz, L. (1999). O que podemos aprender com Reggio Emilia? In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (1999), *As Cem Linguagens da Criança*. (pp.37-55). São Paulo: Artmed.
- Luque, C. & Serrano, P. (2015) *A Criança e a Motricidade Fina*. Lisboa: Papa-Letras
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Editor Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Acção* Porto: Porto Editora
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Tradução de Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed.
- Mussen, H. P., Conger, J. J., & Kagan, J. (1977). *Desenvolvimento e Personalidade da Criança*. (4.ªed.). São Paulo: Harbra
- Neto, C. (1994). *A Criança e a Actividade Desportiva*. In: Revista Horizonte. Vol. X, Nº 60
- Neto, C. (1995). *Motricidade e Jogo na Infância*. Brasil: Editora Sprint.
- Neto, C. (1997). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FMH
- Neto, C. (1999). O jogo e os quotidianos de vida da criança. In R. Krebs, F. Copetti & T. Beltram (Eds.). *Perspetivas para o Desenvolvimento Infantil*. Santa Maria - Brasil: Edições SIEC - Santa Maria

- Neto, C. (2000). O jogo e tempo livre nas rotinas de vida quotidiana de crianças e jovens. In *A Criança, o Espaço, a Ideia*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.
- Neto, C. (2001). A criança e o jogo: perspectivas de investigação. In B. Pereira, A. Pinto (Coord.). *A Escola e a Criança em Risco – Intervir para Prevenir*. Porto: Edições ASA
- Oliveira-Formosinho, J. (org.), Spodek, B., Brown, P., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (org). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.51-85). Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2012). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira Formosinho (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.61-101). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em creche: Participação e Diversidade*. Coleção Infância nº 18. Porto: Porto Editora
- diversidade. Coleção Infância nº 18. Porto: Porto Editora
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. (8.ª ed.). Amadora: McGrawHill
- Ponte, J., Matos, J. F., Guimarães, H. M., Leal, L. C., & Canavarro, A. P. (1991). *O processo de experimentação dos novos programas de Matemática: Um estudo de caso*. Lisboa: IIE.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação De Bebés Em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Póvoas, M., Castro, T., Mateus, A. M., Costa, M., Escária, A., & Miranda, C. (2013). *O brincar da criança em idade pré-escolar*. Acta Pediatra Portuguesa. Évora Disponível em: <http://actapediatrica.spp.pt/article/viewFile/1166/2532>
- Rizzo, G. (1984). *Creche*. (3.ª ed.). Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora
- Reis, P. (2008). *Investigar e Descobrir*. Alpiarça: Edições cosmos
- Rocha, L., Campos, C., & Rocha, C. (2003). *A Educação Física no Jardim de Infância e no 1º CEB: características e contextos de formação*. Educar e Aprender, Nº 1. CIED – Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Serrano, P. G. (2001). *Modelos de Investigación Cualitativa em Educación Social y Animación Sociocultural Aplicaciones Prácticas*. Madrid: NARCEA

- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tompkins, M. (1996). Aprendizagem Activa. In N. Brickman & L. Taylor, *Aprendizagem Activa* (pp. 5 – 13) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Vayer, P. & Trudelle, D. (1999). *Como aprende a criança*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Vasconcelos, M. (2011). Aprendizagem motora problemas e contextos *In* Maria Da Graça Sousa Guedes (2011), *Aprendizagem motora problemas e contextos* (pp. XIII-XVI). Cruz Quebrada: fmHEdições
- Yin, R. (2003). *Case Study Research, Design and Methods*. Third Edition
- Zabalza, M. (1998). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA

Legislação

- Decreto de Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro de 1979. *Estatuto dos Jardins-de-Infância do sistema público de educação pré-escolar*. DGIDC
- Decreto de Lei n.º 262/2011 de 31 de agosto. *Diário da República, 1.ª série — N.º 167 — 31 de agosto de 2011* Ministério da Educação. Lisboa
- Legislação do Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto de 1997. *Define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar*. DGIDC