

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Jogo e Motricidade na Infância

A ação educativa da educadora na Expressão Motora no Ensino Pré-escolar

Manuela Sofia Rodrigues Pascoal

Coimbra, 2015

Manuela Sofia Rodrigues Pascoal

A ação educativa da educadora na Expressão Motora na Ensino
Pré-escolar

Dissertação de Mestrado em Jogo e Motricidade na Infância
apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior
de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Pedro Cabral Mendes e co-
orientação do Professor Doutor Rui Manuel Sousa Mendes

Abril de 2015

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Pedro Mendes pelo permanente encorajamento, pela confiança que depositou em mim ao longo do processo de elaboração deste trabalho e, especialmente, pela sua atitude de orientação empenhada, rigorosa e disponível.

Às educadoras que participaram neste estudo pela sua disponibilidade e frontalidade e porque o seu contributo foi inestimável e condição necessária à concretização deste percurso.

Aos meus amigos pelo seu estímulo e pelo incentivo que resultou das suas expectativas positivas, valiosas especialmente nos momentos de incerteza e de cansaço e por se terem feito sentir sempre presentes e solidários.

À minha família pelo estímulo, compreensão e tolerância e, em especial, ao Eurico e ao Tomás por todos os sacrifícios a que este meu percurso os obrigou.

A ação educativa da educadora na Expressão Motora no Ensino Pré-escolar

Resumo

Este trabalho analisou a ação educativa das educadoras no ensino da expressão motora, o seu nível de conhecimento sobre o desenvolvimento motor da criança e a importância que atribuem a este domínio da Educação Pré-escolar.

Nesse sentido foi efetuada uma pesquisa de tipo exploratório recorrendo ao instrumento entrevista semi-estruturada. A amostra foi constituída por doze educadoras de infância da rede pública e privada da educação pré-escolar do concelho de Coimbra.

A análise dos resultados permitiu verificar a importância dada à expressão motora pelas educadoras e que esta faz parte das suas práticas pedagógicas embora as educadoras apresentem dificuldades na articulação vertical dos conteúdos entre os três anos de escolaridade no ensino pré-escolar e no próprio planeamento da sua ação educativa. As inquiridas não dominam as dimensões de aula (instrução, organização, gestão e clima) que devem nortear a intervenção pedagógica do agente de ensino na expressão motora.

Conclui-se que as educadoras entrevistadas conhecem e valorizam o papel da expressão motora no desenvolvimento da criança. No entanto, manifestam pouca robustez científica nas fases pré-interativa e interativa da ação educativa nesta área de conteúdo.

Palavras-chave: Educação pré-escolar; expressão motora; desenvolvimento motor; prática pedagógica, educador;

The educational activity of the teacher in Motor Expression in Pre-school education

Abstract

This work has made the analysis of the educational activity developed by pre-school education teachers in the teaching of motor expression as well as their level of knowledge about children`s motor development and the importance given to this field of pre-school education. Therefore, an exploratory research was done using for that the interview semi structured. The sample of this study consisted of twelve public and private preschool teachers of municipality of Coimbra.

The analysis of the results has shown the relevance given to motor expression and that motor expression is included in their teaching practices although teachers present difficulties in the vertical articulation of the contents of the three years of schooling in pre-school and in planning their own educational activity. Respondents do not dominate the class dimensions (instruction, organization, management and climate) that should guide the educational intervention of the teaching staff in the motor expression .

We conclude that interviewed teachers know and value the role of the expression motor. However, they experience little scientific robustness in pre-interactive and interactive phases of educational action in this content area.

Key-words: preschool education; motor expression; motor development; teaching practice, teacher;

Sumário

1. Introdução	1
1.1 - Pertinência do estudo	3
1.2 - Delimitação do problema	5
1.3 - Objetivos do Estudo	7
1.4 - Estrutura do trabalho.....	8
2. Revisão da literatura	9
2.1 - Desenvolvimento da criança.....	11
2.2 - Desenvolvimento motor dos 3 aos 6 anos	14
2.3 - Educação pré-escolar	18
2.4 - Importância da expressão motora na educação pré-escolar	20
2.5 - Objetivos da Expressão Motora na Educação pré-escolar	22
2.6 - Pedagogia da motricidade infantil.....	24
2.7 - Intervenção pedagógica	30
3. Metodologia	33
3.1 - Análise do conteúdo	37
3.2 - Amostra	37
3.3 - Instrumento de pesquisa	38
3.4 - Procedimentos operacionais	40
3.5 - Procedimentos instrumentais	40
3.6 - Análise estatística	42
4. Apresentação dos resultados.....	44
4.1- Importância da expressão motora no desenvolvimento da criança	45
4.2 - Conteúdos a desenvolver no domínio da expressão motora dos 3 aos 6 anos.....	49
4.3 - A expressão motora no projeto curricular de turma.....	53
4.4 - Lecionação da expressão motora.....	53
4.5 - Conteúdos dinamizados na área da expressão motora.....	56
4.6 - Fase pré-interativa da intervenção pedagógica.....	59

4.7- Intervenção pedagógica (fase interativa).....	61
4.8 - Atividade física espontânea.....	65
5. Discussão dos resultados.....	68
5.1- Importância da expressão motora no desenvolvimento da criança.....	70
5.2 - Conteúdos a desenvolver, no domínio da expressão motora, dos três aos seis anos de idade.....	73
5.3 - Fase pré-interativa da intervenção pedagógica.....	78
5.4 - Lecionação da expressão motora.....	79
5.5 - Conteúdos abordados nas aulas de expressão motora.....	81
5.6 - Intervenção pedagógica na expressão motora.....	82
5.7 - Atividade física espontânea.....	85
6. Conclusão.....	86
Bibliografia.....	90

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

Tabelas

Tabela 1 - Importância da expressão motora no desenvolvimento da criança

Tabela 2 - Conteúdos a desenvolver, no domínio da expressão motora, dos 3 aos 6 anos

Tabela 3 - Formação inicial do agente de ensino

Tabela 4 - Frequência semanal da expressão motora

Tabela 5 - Conteúdos a dinamizar no domínio da expressão motora durante o ano letivo

Tabela 6 - Tipo de planificação do especialista

Tabela 7 - Intervenção pedagógica na expressão motora

Tabela 8 - Atividade física espontânea

Figuras

Figura1- Fases do desenvolvimento motor

INTRODUÇÃO

Ao iniciar a apresentação deste trabalho, convém contextualizar as suas condições de produção, enquadrar e justificar a sua pertinência, as motivações que o originaram e as intenções por ele perseguidas.

O presente estudo enquadra-se no conhecimento que os educadores possuem da prática motora, da sua importância no desenvolvimento da criança e como intervêm pedagogicamente neste nível de ensino.

1.1-Pertinência do estudo

Em Portugal não tem sido realizada investigação acerca da intervenção pedagógica do educador de infância ao nível do domínio da expressão motora, o que se reflete na inexistência de literatura sobre esta temática.

Apesar de ser socialmente aceite que as experiências em idades precoces têm um impacto duradouro no desenvolvimento da criança e, também, que, uma das principais variáveis que influenciam a qualidade dos cuidados e educação da criança em idade pré-escolar se relaciona com a formação e o desempenho dos profissionais que aí trabalham, o modo como eles compreendem as suas práticas e contextos de práticas não tem sido interrogado. De facto, o estudo do pensamento dos educadores, das suas crenças, das suas teorias, do seu conhecimento e da forma como articulam com a sua intervenção pedagógica é um tema pouco explorado. Como afirma Teresa Vasconcelos (p.33, 1997), os educadores de infância são, de todos os professores, aqueles a quem a sociedade reconhece menos poder, o que terá determinado a menor atenção que tem sido dada à investigação das suas práticas e dos seus pensamentos, ou, na expressão da autora, “às suas vozes”.

Todas as tecnologias existentes na nossa sociedade vieram modificar o nosso estilo de vida e conseqüentemente o estilo de vida das nossas crianças, havendo uma diminuição substancial da prática da atividade física e desportiva regular. Neto (1997), afirma que o aparecimento das tecnologias de “ecrã” alteraram, significativamente, o estilo de vida das crianças e jovens provocando o aumento do

sedentarismo. Com toda a oferta das novas tecnologias, as crianças têm reduzido o movimento e a atividade física, passando cada vez mais tempo em atividades sedentárias. A maior sedentarização que, conjugada com maus hábitos alimentares, contribui para o aumento das chamadas “doenças da civilização moderna”.

Esta é também a opinião da Direção Geral de Saúde (DGS, 2005) que afirma, na plataforma contra a obesidade, que devemos reduzir o tempo das nossas crianças em frente à televisão, para, no máximo, uma hora por dia, enquanto criamos ambientes que incentivem a prática de alimentação saudável e aumentem a atividade física nas escolas, na família e na comunidade.

O American College of Sports Medicine (ACSM, 2009), President’s Council on Physical Fitness and Sports, a National Association for Sport & Physical Education (NASPE, 2003) afirmam que as crianças precisam de várias horas por dia de movimento espontâneo. Sugerem, também, que as crianças até aos três anos nunca deveriam estar inativas por mais de sessenta minutos e que necessitam, pelo menos, de trinta minutos por dia de atividade física estruturada. Em relação às crianças em idade pré-escolar, precisam de sessenta minutos desse tipo de atividade diariamente.

O crescimento das cidades, por vezes desordenado, também veio restringir a atividade física das crianças, uma vez que reduz a segurança e diminui a oferta de espaços lúdicos. Por outro lado, as famílias têm cada vez menos capacidade em gerir o tempo livre das crianças devido às suas responsabilidades laborais. Sobre este propósito, Neto (1994, 1997), fala em grandes mudanças sociais nos últimos anos e num aumento dos hábitos sedentários das crianças devido ao crescente envolvimento eletrónico, às rotinas de vida excessivamente organizadas e sobrecarregadas, à densidade e tráfego urbanos que, conseqüentemente, diminui os espaços disponíveis para atividades de rua e aumenta a insegurança.

Por tudo isto, cabe às escolas promover a atividade física e incentivar hábitos saudáveis para manter ao longo da vida atenuando, dessa maneira, os efeitos das atividades que mantêm as crianças corporalmente passivas (Petrica, Carronda & Caetano, 2005).

Outro aspecto de enorme relevância na segunda infância, que se situa entre os dois e os sete anos (Piaget, 1982), é a aquisição dos padrões motores fundamentais que, por sua vez, assumem um papel preponderante no desenvolvimento.

Deste modo, a expressão motora, pode proporcionar uma diversidade de experiências motoras potenciadoras do desenvolvimento motor da criança, criando, assim, as condições para a aprendizagem de habilidades específicas (Flinchum 1982, Harrow 1983, Tani, Manoel, Kokubun, Proença, 1988, Gallahue, 2003, Eckert 1993).

Conforme sugerem vários autores, o desenvolvimento motor acaba por ter relevância no desenvolvimento integral da criança. Vayer (1992) afirma que, pela atividade físico-motora, a criança desenvolve-se de forma global, através, quer de atividades pelo prazer de agir que se apresentam de uma forma mais ou menos espontânea, quer de atividades intencionais para comunicar e aprender, através de projetos ou de outras sugestões para atividade.

Mota (1998), afirma que o desenvolvimento equilibrado de um indivíduo nos domínios bio-psico-social pode ser alcançado através da prática de atividade física. McAuley e Rudolph (1995), citados por Mota (1998) defendem que existem, também, fortes evidências da associação da atividade física com a autoestima e a auto-eficácia, assim como, relativamente ao bem-estar emocional parecem existir evidências de um efeito positivo da atividade física na redução dos sintomas depressivos e de ansiedade (Brown, Wang e Ward, 1995, citado por Esculcas, 1999).

1.2- Delimitação do problema

Através da realização deste estudo pretende-se analisar a intervenção pedagógica dos educadores ao nível da expressão motora, as suas conceções sobre desenvolvimento motor dos três aos seis anos e verificar a importância dada, por estes profissionais da educação, à expressão motora.

De acordo com Petrica (2007), é necessário ter conhecimento sobre como utilizar a atividade física de uma forma organizada e sequencial e utilizar uma estratégia precisa para a educação motora multifacetada da criança. Para alcançar

este objetivo, é necessário conhecer e dominar os conceitos teóricos e práticos da intervenção pedagógica ao nível da atividade física. Para obter este conhecimento é necessário, também, a experiência prática de ensino de forma a aplicar o que se aprende, experimentar procedimentos, modificar esquemas de ação e conceber novas condutas de intervenção.

Ainda de acordo com o mesmo autor (2007), os educadores deverão ter formação para a realização de atividade física com as crianças para, assim, obterem as competências decorrentes de um ensino que deveria dar grande importância a esta área de conteúdo. Por seu lado, Formosinho (1997) defende a formação contínua dos professores de forma a aperfeiçoar e desenvolver as suas competências ao nível dos seus saberes e técnicas visando um melhor desempenho da sua atividade docente.

Segundo Siedentop (1991), um professor eficaz deve possuir um vasto leque de conhecimentos técnicos, saber o que fazer com eles e utilizá-los de acordo com a variabilidade dos contextos de ensino/aprendizagem. Este professor deve utilizar como estratégia de ensino não só as atividades de aprendizagem, controlando o tempo de aula no que respeita a transições, organizações e instrução, mas também o clima emocional e o comportamento dos alunos. É dever do professor, quando elabora o plano de aula, antecipar imprevistos e procurar soluções para eles de forma a otimizar ao máximo o tempo de aula, tempo esse que pode e deve ser aproveitado para a prática e, por conseguinte, para a aprendizagem de matéria de ensino (Pieron, 1996). Mais, o ambiente em que se desenrolam as atividades de ensino constitui igualmente um aspeto fulcral na gestão do tempo, visto que, a manutenção de um clima de aula positivo, em que os alunos se sentem incentivados e elogiados, permite aumentar os níveis de participação nas tarefas de aprendizagem.

A gestão da aula apresenta-se, definitivamente, como um elemento essencial na eficácia do processo de ensino das atividades físicas e desportivas (Carreiro da Costa, 1995, Piéron, 1996). Uma gestão eficaz pode contribuir para uma aprendizagem enriquecedora. De acordo com Sarmiento, Rosado, Rodrigues, Veiga e Ferreira (1990), entende-se gestão da aula como um conjunto de comportamentos do

professor que controlam o tempo, os materiais, as atividades da aula e o comportamento dos alunos.

Conforme alerta Neto (1994), se a atividade física é uma questão de educação, então a escola é responsável por desenvolver estratégias para a promoção da atividade física e da educação para a saúde. O mesmo autor defende, ainda, que a atividade física proporcionada à criança deve ser organizada de forma a desenvolver as suas capacidades e competências motoras.

1.3- Objetivos do estudo

Este estudo pretende dar um contributo para a prática pedagógica dos educadores de infância e retirar implicações práticas para a formação inicial dos educadores.

Deste modo, esta investigação tem como objetivo geral a análise da intervenção pedagógica das educadoras no domínio da expressão motora, como é realizada e que importância lhe é atribuída pelas educadoras. Os objetivos específicos deste estudo são analisar, na prática pedagógica, a expressão motora enquanto área de conteúdo assim como saber que competências as educadoras pretendem desenvolver nas crianças através desta área de conteúdo. Pretende-se ainda saber a posição das entrevistadas face à atividade espontânea.

De acordo com os objetivos do estudo, formularam-se as seguintes questões de investigação:

1. Que importância dá a educadora à expressão motora no desenvolvimento da criança?
2. Segundo a educadora, o que é relevante a criança desenvolver, no domínio da expressão motora, dos três aos seis anos de idade?
3. O domínio da expressão motora da área de expressão e comunicação consta do projeto curricular da escola?
4. A expressão motora é lecionada na sua sala, com que frequência e duração?
5. Que conteúdos na área da expressão motora estão previstos pela educadora dinamizar com os seus alunos?

6. Como a educadora prepara e avalia a sua intervenção pedagógica no domínio da expressão motora?
7. Como a educadora caracteriza a sua intervenção na área da expressão motora?
8. A educadora prevê, na sua prática pedagógica diária, um tempo para o jogo motor e a atividade física espontânea?

1.4- Estrutura do trabalho

O presente estudo está organizado em seis capítulos: introdução, revisão da literatura, metodologia, apresentação dos resultados, discussão, conclusões e recomendações.

A revisão da literatura aborda temáticas relacionadas com o desenvolvimento da criança, o desenvolvimento motor dos três aos seis anos, a educação pré-escolar, os objetivos da expressão motora na educação pré-escolar, pedagogia da motricidade infantil e intervenção pedagógica.

Na metodologia, são descritos os métodos, as técnicas e o instrumento de investigação utilizados para a realização da investigação. Posteriormente e de acordo com os objetivos previstos e as questões de investigação formuladas, no quarto e quintos capítulos apresentam-se os resultados e a discussão dos mesmos. No sexto capítulo, apresentam-se as conclusões e recomendações.

Por fim, apresentam-se as referências bibliográficas.

2- REVISÃO DA LITERATURA

O presente capítulo contextualiza os pressupostos teóricos que estão subjacentes a esta temática. Adicionalmente, concretiza-se o estado da arte no âmbito da problemática em estudo e justificam-se as opções metodológicas que enquadram este trabalho de investigação.

2.1- Desenvolvimento da criança

Com o intuito de desenvolver a temática em questão nesta investigação, é fundamental identificarmos e definirmos cada um dos domínios do desenvolvimento humano. Assim, o estudo do desenvolvimento humano pode ser dividido em três domínios principais: cognitivo, afetivo e motor (Ruiz Perez, 1987, Tani et al, 1988, Magill, 1984). Relativamente ao domínio cognitivo, relaciona-se, sobretudo, com o desenvolvimento intelectual humano, o domínio afetivo resulta, principalmente, do seu desenvolvimento social e emocional e, por último, o domínio motor, reporta-se preferencialmente ao movimento humano. Contudo, os referidos domínios do desenvolvimento humano não são estanques, eles interagem constantemente entre si. Segundo Payne e Isaacs (1999), o nosso comportamento intelectual é uma função das nossas emoções como também do nosso movimento e, certamente, este é influenciado pelas nossas emoções e pelo nosso intelecto. Desta forma, estando os domínios do comportamento humano em constante interação, para uma compreensão completa de qualquer um deles, requer um conhecimento dos outros domínios com que interagem. A compreensão do desenvolvimento motor, requer conhecimentos dos domínios cognitivos e afetivos, porque eles afetam profundamente o comportamento do movimento. E, reciprocamente, para uma melhor compreensão do desenvolvimento humano nos domínios cognitivo e afetivo, tem que existir conhecimento do desenvolvimento motor.

O desenvolvimento implica uma transformação, ou seja, o desenvolvimento do indivíduo traduz-se num vasto leque de mudanças que envolvem as dimensões corporais, a performance motora, os processos cognitivos e as competências sociais e afetivas (Hurlock, 1982, Vasconcelos, 2003).

O ser humano desenvolve-se ao longo da vida relacionando-se com o meio no qual está inserido e são vários os processos que vão ocorrendo tais como o desenvolvimento motor, o desenvolvimento afetivo, o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento social para que haja um desenvolvimento global. A primeira infância é marcada por intensos processos de desenvolvimento. É uma fase determinante para o indivíduo.

Para explicar o fenómeno do desenvolvimento, Malina e Bouchard (2002) e Guedes e Guedes (1997) afirmam que não é recomendável atender-se apenas aos aspetos biológicos do crescimento e da maturação. O desenvolvimento deve ser compreendido com base num conceito mais abrangente, no qual estão envolvidos aspetos biológicos e psicológicos. Essa interpretação baseia-se principalmente no facto de que o crescimento refere-se essencialmente às transformações quantitativas, enquanto o desenvolvimento engloba, ao mesmo tempo, transformações quantitativas e qualitativas. Contudo, apesar de corresponderem a processos diferentes, não se pode deixar de ressaltar a existência de uma interação entre o crescimento e o desenvolvimento, motivo pelo qual, muitas vezes, interpretações dúbias são relacionadas aos respetivos conceitos (Arruda, 2008).

Durante as duas primeiras décadas de vida, as principais atividades do organismo humano consistem em crescer e desenvolver-se, dois fenómenos que ocorrem simultaneamente nesse período, sendo que sua maior ou menor velocidade depende do nível maturacional e, em alguns momentos, das experiências vivenciadas pela criança ou pelo adolescente (Karlberg, Taranger (1976) citados por Guedes e Guedes, (1997). Além destes dois fenómenos, ocorre ainda um outro processo o qual se designa maturação. O processo de crescimento, maturação e desenvolvimento humano interfere diretamente nas relações afetivas, sociais e motoras das crianças (Sobral, 1999).

Primeiramente é necessário esclarecer que o crescimento inclui aspetos biológicos quantitativos (dimensionais), relacionados com a hipertrofia e a hiperplasia celular, enquanto a maturação pode ser definida como um fenómeno biológico qualitativo, relacionando-se com o amadurecimento das funções de

diferentes órgãos e sistemas (Malina, Bouchard, & Bar-Or, 2009; Massa & Ré, 2010; Papalia & Olds, 2000).

Por sua vez, o desenvolvimento é entendido como uma interação entre as características biológicas individuais (crescimento e maturação) com o meio ambiente ao qual o sujeito é exposto durante a vida (Frisancho, 2009; Gallahue & Ozmun, 2006; Malina et al., 2009; Papalia & Olds, 2000; Rogoff, 2005).

De acordo com Pikunas (1981, p.24), “o desenvolvimento pode ser mais claramente entendido como uma série de mudanças sequenciais num organismo, levando à sua maturidade”. Segundo Papalia e Olds (1981), o desenvolvimento diz, sobretudo, respeito às formas quantitativas e qualitativas pelas quais a criança vai mudando ao longo do tempo. A forma quantitativa reflete o que pode ser medido como o peso, a altura, o aumento do vocabulário motor, a proliferação de habilidades motoras e outros. Já a forma qualitativa será menos concreta estando relacionada com os “saltos” que vão ocorrendo nas várias capacidades emergentes do ser humano que resultam de uma série de pequenos passos. Ainda segundo estas autoras (1981, p. 2), “o desenvolvimento é um processo complexo, contínuo e irreversível”.

Para Haywood e Getchell (2003), as mudanças na capacidade funcional fazem parte do processo contínuo que é o desenvolvimento. Todos os seres humanos estão em constante desenvolvimento apesar de, as mudanças provocadas por esse desenvolvimento, poderem ser mais ou menos observáveis consoante os vários períodos da vida. De acordo com estas autoras (2003), este processo está relacionado com a idade e é uma mudança sequencial que ocorre através de interações dentro do indivíduo e através de interações do indivíduo com o ambiente.

Gallahue (2000) entende que o desenvolvimento é um fenómeno composto por mudanças constantes e que acontece durante toda a vida, de forma progressiva e dependente de fatores biológicos

2.2- Desenvolvimento motor dos 3 aos 6 anos

Conforme foi referenciado anteriormente, os diferentes domínios do desenvolvimento, apesar de, previsivelmente, respeitarem uma determinada sequência na construção de habilidades específicas, a complementaridade e interdependência entre si subsiste.

É através do movimento que a criança se relaciona com o meio, com o outro, demonstra a sua afetividade, exprime os seus desejos e comunica. Por seu lado, todo o conhecimento e aprendizagem da criança, centram-se na sua ação da sobre o meio, sobre o outro e sobre as experiências que faz através do movimento. A teoria de Piaget afirma que a inteligência se constrói a partir da atividade motora da criança.

No seguimento do exposto, o desenvolvimento humano ocorre a partir da interação entre fatores ambientais e biológicos. A criança, ao longo do seu desenvolvimento, vai estabelecendo relações com o seu corpo, com o outro e com o mundo que a rodeia. Como Sousa advoga (1977, p. 15) “toda a ação humana é a utilização do corpo no mundo que a rodeia, no espaço e no tempo.”

Recentrando a reflexão no desenvolvimento motor, Haywood e Getchell (2003) definem-no como a modificação do comportamento motor de uma forma sequencial e contínua relacionada com a idade. Sobre este propósito, Gallahue (2002, p. 49) considera que o movimento é “o centro da vida ativa das crianças” e como tal “é uma faceta importante de todos os aspetos do seu desenvolvimento, seja no domínio motor, cognitivo ou afetivo do comportamento humano.”

Através do movimento, a criança toma consciência do seu esquema corporal e explora as potencialidades e limitações do seu corpo desenvolvendo, para além do domínio motor, os domínios cognitivo, afetivo e social. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 1997, p. 58).

Ainda segundo Gallahue e Ozmun (2005), a interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente proporcionam a contínua alteração no comportamento motor ao longo da vida e é a isso que chamam desenvolvimento motor.

Os mesmos autores (2005, pp. 49-81) estabelecem diferentes fases do desenvolvimento motor, às quais correspondem diversos estádios etários da criança. As fases são: 1) Fase do movimento reflexo; 2) Fase do movimento rudimentar; 3) Fase do movimento fundamental; 4) Fase do movimento especializado;

A figura 1 é representativa do modelo teórico deste autor e tenta explicar o desenvolvimento motor através de uma ampulheta, sendo que esta descreve as diferentes fases.

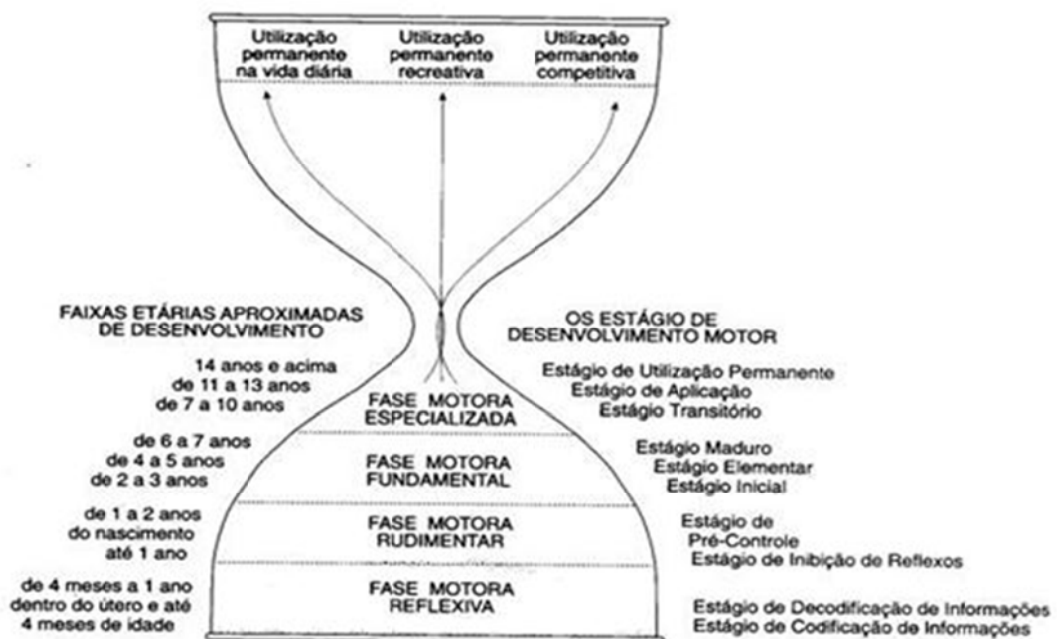


Figura 1. Fases do desenvolvimento motor segundo Gallahue (2005)

A fase motora reflexiva inicia-se no período fetal, onde os primeiros movimentos são reflexos. São movimentos involuntários, controlados subcorticalmente e formam a base para as fases do desenvolvimento motor (Gallahue & Ozmun, 2005). Esta fase divide-se em dois estágios: 1) estágio de codificação de informações que é caracterizada por atividade motora involuntária e se verifica no período fetal e até ao quarto mês de vida pós-natal; e 2) estágio de decodificação de informações em que o bebé começa, gradualmente, a inibir os reflexos que são substituídos por movimentos voluntários.

A fase motora rudimentar caracteriza-se pelas primeiras formas de movimentos voluntários observados nos bebés até, aproximadamente aos dois anos de idade. Esta fase também pode ser dividida em dois estágios: 1) fase de inibição dos reflexos que dura até um ano de idade e se caracteriza pelo facto de os movimentos, apesar de intencionais, serem ainda muito descontrolados e grosseiros; e 2) estágio de pré-controlo que cessa por volta dos dois anos de idade e caracteriza-se por evoluções muito rápidas da criança que ajudam no desenvolvimento do equilíbrio, da manipulação de objetos e na locomoção.

A fase motora fundamental é descrita por Gallahue e Ozmun (2005) como um período onde a criança explora e experimenta as capacidades motoras descobrindo, deste modo, como desempenhar uma variedade de habilidades locomotoras, manipulativas e estabilizadoras, primeiro de forma isolada e depois de forma combinada.

Esta fase divide-se em três estágios: 1) estágio inicial; 2) estágio elementar e c) estágio maduro. No que concerne ao primeiro, ocorrem as primeiras tentativas da criança para desempenhar uma habilidade fundamental. O movimento é marcado por elementos que faltam ou que se apresentam numa sequência imprópria. Nesta fase o movimento é caracterizado pelo uso limitado ou exagerado do corpo e coordenação e ritmo deficientes. No segundo estágio já existe um maior controlo e coordenação rítmica dos movimentos. Apesar de aperfeiçoados, os padrões de movimento são, ainda, geralmente, restritos ou exagerados. No último estágio, a criança já apresenta um desempenho mecanicamente eficiente, coordenado e controlado.

A fase dos movimentos especializados distingue-se pela aplicabilidade dos comportamentos a contextos muito específicos de aplicação, como as atividades desportivas.

No âmbito da fase de aquisição das habilidades motoras fundamentais na fase sensível dos três aos sete anos de idade, justifica-se uma breve análise à classificação das referidas habilidades proposta por Ulrich (2000), Haywood e Getchell (2003) e Gallahue e Ozmun (2005):

1. Movimentos estabilizadores fundamentais: incluem as mudanças motoras sem mudança de posição espacial como, por exemplo, o equilíbrio. Experiências motoras pensadas para melhorar as habilidades estabilizadoras permitem à criança desenvolver flexibilidade nos ajustes da postura quando se movimenta de forma variada em relação aos seus centros e linhas de gravidade e em relação às suas bases de apoio. Todo o movimento envolve um elemento de estabilidade.
2. Movimentos locomotores fundamentais: incluem todos os movimentos nos quais há mudança da posição do corpo como os deslocamentos como a marcha e a corrida. A partir da locomoção, as crianças aprendem a movimentar-se efetiva e eficientemente no espaço que os rodeia. Por exemplo, a corrida, que é um dos padrões mais característicos e mais utilizados pelas crianças, possui características muito próximas às da caminhada, contudo, diferencia-se por apresentar uma breve fase aérea em cada passada.
3. Movimentos manipulativos fundamentais: envolvem a aplicação de força aos objetos e/ou a recepção de força destes. Os movimentos manipulativos combinam, com frequência, movimentos de locomoção e movimentos de estabilização. Este tipo de tarefa motora exige um desenvolvimento avançado da percepção, principalmente da percepção visual e da coordenação.

Em linha com o descrito, as habilidades locomotoras (eg. andar, correr, saltar, rastejar), as habilidades manipulativas (eg. lançar, receber, pontapear) e as habilidades estabilizadoras (eg. equilíbrio unipedal, apoios invertidos) são exemplos de movimentos fundamentais que devem ser desenvolvidos nos primeiros anos de vida.

As crianças estão envolvidas no processo de desenvolver e aperfeiçoar as habilidades motoras fundamentais numa ampla variedade de movimentos de estabilização, locomoção e manipulação. Como tal, precisam de se envolver numa série de experiências de movimento, coordenadas e adequadas ao seu desenvolvimento. O desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais

amadurecidas é determinante para o desenvolvimento motor e a educação motora das crianças pois só à medida que a criança as vai dominando é que estas habilidades podem ser combinadas com outras para formarem habilidades motoras especializadas. De acordo com Gallahue, uma ampla variedade de experiências motoras fornece às crianças grande riqueza de informação em que podem basear a percepção que têm de si próprias e do mundo que as rodeia.

Os padrões motores fundamentais têm início a partir dos dois anos, nesta idade as crianças já têm total domínio dos movimentos rudimentares que são a base para o refinamento dos padrões motores fundamentais. De todas as fases do desenvolvimento infantil, os padrões motores fundamentais são considerados a maior e mais importante delas. Esta fase é considerada uma fase crítica e sensível, pois pode acarretar mudanças que determinarão o futuro motor do indivíduo.

2.3 - Educação pré-escolar

O ensino pré-escolar é atualmente considerado a primeira etapa do processo de educação ao longo da vida e tem como objetivo promover o desenvolvimento das potencialidades da criança, estimulando as capacidades de expressão, de comunicação e de socialização.

De acordo com Dionísio e Pereira (2006), recentemente Portugal foi palco de mudanças profundas ao nível da educação pré-escolar no plano curricular (organização do currículo). Segundo os mesmos autores (2006), o ano de 1997, foi determinante para a educação pré-escolar portuguesa com a criação de uma rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar (ou jardins de infância), a educação, nesses anos prévios à escolaridade básica, passou a ser da responsabilidade do Estado. Conforme o estipulado no Decreto-Lei n.º 147/97, garantia-se, no plano teórico, o livre acesso à educação de todas as crianças que, deste modo, potenciará um desenvolvimento pessoal e social mais equilibrado.

A Lei-Quadro da educação pré-escolar estabelece como princípio geral que a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação ao longo da vida e é complementar à ação da família tentando manter sempre com esta uma relação próxima. Deste modo, espera-se favorecer a formação e o desenvolvimento da criança para que, futuramente, a criança esteja perfeitamente integrada na sociedade e que tenha valores como a solidariedade, a liberdade e a autonomia.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p.15) os princípios pedagógicos da educação pré-escolar são:

Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania, inserindo a criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade. É, também, objetivo da educação pré-escolar contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem e estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas.

Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança é um dos importantes objetivos desta primeira etapa da educação básica assim como incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Deste modo, a educação pré-escolar deverá ser entendida como um “local” de aprendizagens múltiplas que apoia as famílias na educação das crianças de forma a proporcionar a cada criança a oportunidade de desenvolver a sua autonomia, socialização e desenvolvimento intelectual para uma integração equilibrada na vida em sociedade.

2.4- Importância da expressão motora na educação pré-escolar

A expressão motora, na educação pré-escolar, está incorporada na área de expressão e comunicação e tem o nome de domínio da expressão motora.

A expressão motora é uma área de conteúdo que promove o movimento do corpo e, em simultâneo, visa o desenvolvimento global do ser humano. Tal como todas as outras áreas de conteúdo, a expressão motora pressupõe um conjunto de objetivos fundamentais na formação das crianças. É uma área que se articula com a motricidade e o jogo suportando-se num conjunto de práticas capazes de desenvolver diversas habilidades motoras, charneira para uma vida ativa e saudável

Neste seguimento, Neto (1995, p. 19), enaltece a enorme relevância para a criança, por um lado, desenvolver níveis adequados de performance motora entre os 2 e os 6 anos e por outro poder manipular uma grande variedade de objetos. O mesmo autor (1995, p.47), considera a motricidade na infância como um meio gerador de experiências corporais relevantes para o desenvolvimento da criança, em função de certos valores, seja na realização pessoal e social, na criação de referências fundamentais ao respeito pelo seu corpo, assim como no desenvolvimento do sentido de responsabilidade sobre o seu desenvolvimento motor e na criação do empenhamento necessário ao seu bem-estar físico e mental.

Ainda em linha com o sugerido por Neto (1995), estes fundamentos gerais devem adaptar-se às necessidades e interesses da criança tais como a necessidade de uma imagem favorável de si mesma, a necessidade de exercitar o seu corpo, a necessidade de se adaptar ao seu envolvimento físico e a necessidade de estabelecer ligação com os outros.

Por meio da exploração motora, a criança desenvolve consciência do mundo que a cerca e de si própria. O controlo motor possibilita à criança experiências concretas que servirão como base para a construção de noções básicas para o seu desenvolvimento intelectual (Rosa Neto, 2002).

Tendo por base o exposto, a função do ensino pré-escolar também passa por criar condições para que a criança, através do movimento, encontre um conjunto de relações (sujeito, as coisas, o espaço) necessárias ao seu desenvolvimento motor, aprendendo a perceber e a interagir o vivido, o operatório e o mental. Deste modo, na escola deverá existir uma preocupação de assegurar um papel de facilitação da ação, permitindo que cada criança tenha acesso à diversificação de experiências de movimento, na exploração direta de espaços e materiais (Neto, 1995).

Complementarmente à problemática das práticas motoras no desenvolvimento motor das crianças do ensino pré-escolar, no plano comportamental, cognitivo e socio-afetivo, a componente biológica tem, igualmente, ganho relevância. Nos últimos anos, a relação entre atividade física e desportiva, saúde e qualidade de vida são recorrentemente associadas ao estilo de vida das crianças, jovens e adultos. Atualmente, o sedentarismo é um problema de saúde pública, tanto em países em desenvolvimento como em países desenvolvidos, sendo a inatividade física um importante fator de risco para as doenças cardiovasculares, a obesidade e outras doenças.

De acordo com a OMS (organização mundial de saúde, 2010), a falta de atividade física é identificada como um dos grandes fatores de risco e uma das primeiras causas da mortalidade mundial. Esta organização fornece dados que estimam que a falta de atividade física é responsável por, aproximadamente, 21 a 25% de casos de cancro da mama e do colon, 27% dos casos de diabetes e 30% das doenças isquémicas do coração. A falta de atividade física e desportiva é ainda responsável por doenças tais como a hipertensão e a obesidade.

Segundo as orientações da OMS (2010), da American College of Sports Medicine (ACSM, 2009), da União Europeia para a Atividade Física (2009) e da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), crianças e jovens devem praticar, pelo menos, sessenta minutos de atividade física diariamente, seja em jogos, a andar, num desporto ou em atividades lúdicas.

Os benefícios da atividade física e desportiva na prevenção e tratamento de inúmeras doenças estão bem documentados na literatura, Horton (1996), Fontanez

(1996), Rennie (2003), Mccarthy (2003), Gustat (2002), Srinivasan (2002), Wareham (1996), de tal forma que o incentivo à prática de atividade física deve ser uma preocupação da agenda de saúde pública mundial.

2.5- Objetivos da expressão motora na educação pré-escolar

As experiências motoras que se iniciam na infância têm uma importância fulcral no desenvolvimento da criança, uma vez que é através delas que a criança explora, controla e se relaciona com o meio que a rodeia. “A possibilidade de acesso à prática da educação física no meio educativo é um direito que assiste à criança e ao jovem, como forma de apropriação dum elemento de cultura.” (Neto, 1995, p.22). De acordo com Borges (2002, p.19), os objetivos da expressão motora na educação pré-escolar são facilitar o desenvolvimento corporal harmonioso (físico-mental) assim como o desenvolvimento das habilidades motoras. A aquisição de controlo corporal é outro dos objetivos apresentados por Borges (2002) assim como promover a habilidade de utilização do movimento como instrumento de comunicação e expressão. A expressão motora tem, ainda, como objetivos gerais a aquisição de comportamentos e valores referentes ao desenvolvimento pessoal e social e promover atitudes favoráveis à atividade física.

Ainda de acordo com o mesmo autor (2002), a expressão motora apresenta vários objetivos específicos relacionados com o esquema corporal, a orientação espaço-temporal e capacidades motoras. No que diz respeito ao esquema corporal, a criança deve reconhecer o corpo, no seu todo e diferenciar cada uma das partes através do movimento, assim como realizar movimentos independentes e interdependentes com os diversos segmentos do corpo. É importante, também, que a criança reconheça as possibilidades cinéticas do corpo através de movimentos que o afetam como totalidade e que a criança defina a sua dominância corporal.

Relativamente à orientação espaço-temporal, Borges (2002) apresenta como objetivos, a criança orientar-se no espaço, discriminando localização, direção e dimensão assim como movimentar-se, discriminando diferentes momentos do tempo,

seu curso regular e seu fracionamento. A criança, durante a educação pré-escolar, deve identificar e efetuar movimentos, discriminando diferentes velocidades e trajetórias, no deslocamento do corpo e objetos.

As capacidades motoras são outro ponto apresentado pelo autor (2002) e, relacionado com este assunto, a criança deve estruturar movimentos que requeiram coordenação geral e coordenação seletiva e conseguir equilibrar-se com ou sem deslocamento, controlando e ajustando a sua postura assim como melhorar o seu desempenho na execução de atividades que requeiram força, resistência, flexibilidade, agilidade e velocidade.

Um outro conjunto de objetivos apresentados por Borges (2002), relacionam-se com a expressão corporal e engloba a criança conseguir representar, com movimentos corporais, elementos e objetos do meio, comportamentos de animais e pessoas assim como criar a sua própria sequência de movimentos, fatos, histórias e fantasias. A criança deve, ainda, movimentar-se, adaptando-se a diferentes ritmos.

Neto (1995, p. 21), considera importante, durante o ensino pré-escolar, proporcionar à criança condições favoráveis ao desenvolvimento motor e lúdico e estimular a aquisição e aperfeiçoamento de habilidades motoras básicas e específicas assim como as habilidades motoras fundamentais para melhoria do controlo motor. Na opinião do autor (1995), a expressão motora deve proporcionar à criança condições que favoreçam o desenvolvimento das habilidades de solução de problemas motores (*solving problems*) e permitir níveis interativos (comunicação) entre os intervenientes levando a criança à realização pessoal e social. Neto (1995) reforça, também, a ideia da importância da expressão motora durante o período pré-escolar, para a criança criar referências fundamentais de respeito pelo seu corpo, empenhamento necessário ao seu bem-estar físico e mental e desenvolver o sentido de responsabilidade sobre o seu desenvolvimento motor. Refere, ainda, o acesso a ações ligadas a deslocamentos e manipulação de objetos e o desenvolvimento de conhecimentos relativos ao espaço, ao tempo, aos objetos e ao seu corpo

O movimento é reconhecido como sendo o objeto de estudo e aplicação da educação física. Seja qual for a área de atuação, a educação física trabalha com

movimento e, pelo acima exposto, é inegável a sua contribuição no desenvolvimento global do ser humano, desde que estes trabalhos sejam adequados (Go Tani *et al.*, 1988).

De acordo com Go Tani (1998), os movimentos básicos, as habilidades fundamentais e especializadas, quando desenvolvidas sob o aspeto “lúdico”, favorecem a participação ativa da criança que aprende a libertar e expressar as suas emoções pela exploração do movimento, do espaço e do tempo rítmico.

Oferecer à criança a oportunidade de se movimentar usando a sua criatividade, significa estabelecer experiências que contribuirão para o desenvolvimento integral da criança, experiências essas que devem começar logo na educação pré-escolar.

2.6- Pedagogia da Motricidade Infantil

Os educadores/professores passam por um processo de formação inicial que os prepara, com conhecimentos e saberes profissionais, para a profissão docente. Segundo o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro (aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário), a formação inicial de educadores/professores é o que confere a qualificação profissional para a docência sendo esta obtida através da frequência e aproveitamento em cursos e Mestrado específicos, ministrados no ensino superior.

De acordo com Pires (2007, p. 95) o saber profissional é conseguido através da inter-relação entre o conhecimento que é científico, pedagógico e a experiência da ação em contexto. Importa mencionar, ainda, que a gestão e construção do currículo, por parte do educador/professor, deverão ser entendidas sempre numa perspetiva ética e deontológica. Araújo (2008, p.39) entende esta formação inicial como “um suporte fundamental ao desenvolvimento profissional”, no entanto, tanto a formação inicial como a contínua, devem implicar mudanças nos diversos domínios de desenvolvimento, cognitivo, afetivo e social, assim como aprendizagens de saberes, saberes-fazer e saberes-ser (Fabre, 1992, cit. em Forte, 2005, p. 40)

Na Educação Pré-Escolar, a expressão motora é o domínio onde são proporcionadas ocasiões de práticas de desenvolvimento motor em que a criança vai aprender, conhecer e dominar melhor o seu corpo, desenvolvendo capacidades e padrões motores básicos, tanto no âmbito da motricidade global como da motricidade fina (OCEPE, 1997, p. 58). Condessa (2009, p.39) menciona que, neste nível de ensino, as atividades propostas devem ser apresentadas num contexto organizado mas que crie um ambiente lúdico de maneira a privilegiar o brincar e a descoberta da cultura regional.

Através das atividades físicas e motoras, propostas para a expressão motora promove-se o desenvolvimento do bem-estar físico, psíquico e social (Ferreira, 2006). Cabe ao educador, no âmbito da expressão motora, a tarefa de proporcionar um enriquecimento do património motor e cultural da criança tendo ainda como objetivo o desenvolvimento individual e coletivo (Condessa, 2009).

Com o movimento, a criança toma consciência do seu próprio esquema corporal (OCEPE, 1997, p. 58) e explora as potencialidades e limitações do seu corpo desenvolvendo para além do domínio motor, os domínios cognitivos, afetivos e sociais.

Gallahue (2002, p. 49) refere que a progressão realizada no desenvolvimento motor não é muito diferente da encontrada no desenvolvimento cognitivo e afetivo.

De acordo com Condessa (2009, p.43), a expressão motora é vista “(...) como um conjunto de práticas que permitem uma estruturação progressiva e sustentada da motricidade da criança”, mas, como atividade pedagógica que é, não deve ter como objetivo principal só as habilidades motoras, mas sim ser entendida como uma cultura corporal, na qual potencia um desenvolvimento físico, motor, intelectual, cognitivo, afetivo e social da criança, tornando esta área/ domínio um componente indispensável na educação pré-escolar (Ferreira, 2006).

Neste sentido, a expressão motora não se resume ao simples exercício de habilidades motoras, mas também, no inculcar de hábitos que façam as crianças refletir acerca das suas possibilidades motoras e os efeitos benéficos que dela podem receber. Assim, cabe à expressão motora, o papel fundamental de despertar a

educação dos costumes e interesses saudáveis sobre a prática de atividade física, e, por conseguinte, aos educadores a tarefa de desenvolver nos seus educandos um conhecimento motor e cultural, fora e dentro do contexto escolar, que lhes possibilite um desenvolvimento multidimensional. Isto para que a criança aprenda a movimentar-se, a coordenar ações do corpo no espaço, a interagir com os outros e a expressar-se.

Ainda sobre este propósito, o educador, para planejar atividades de expressão motora, deve criar ambientes diversificados, que sejam fundamentais e potenciadores do processo de ensino/aprendizagem, considerando-se sempre, para além do contexto, a própria criança enquanto indivíduo. De acordo com Condessa (2006, p.21), na expressão motora, os movimentos que potenciam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança podem variar no tipo, na forma, nas solicitações dinâmicas e energéticas e no tratamento de informação. Por esta razão, ao organizar uma atividade, os educadores, independentemente das situações ou dos conteúdos a trabalhar, têm de considerar determinados parâmetros, tais como os movimentos, o local, os destinatários, os materiais, os objetivos, as regras, o volume (duração) e a intensidade.

Além disso, os educadores ao lecionarem uma atividade, têm de ter em conta a própria aprendizagem motora, em que, primeiro, há um processo adaptativo para que os alunos consigam executar um determinado movimento ou uma sequência deles, depois, repetir esse movimento para o aperfeiçoar em função dos parâmetros considerados. Como cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem, cabe, então, ao educador organizar o seu plano de trabalho e “(...) programar eficazmente uma educação física mais adequada às possibilidades dos alunos, controlando também os seus efeitos fundamentais” (Cazorla, 1994, p.188).

No que diz respeito à planificação, Bento (2003) afirma que, devido à lógica da realização progressiva do ensino, da sua perspetiva sistemática e de continuidade, do seu carácter processual e do seu decurso temporal, existe a necessidade de diferentes momentos e níveis das tarefas de planeamento e preparação do ensino pelo professor, destacando-se o plano anual, a unidade didática e o plano de aula.

Começando pelo plano anual, Bento (2003) refere que este apresenta uma perspetiva global, que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas, constituindo um plano sem pormenores da atuação ao longo do ano, requerendo, no entanto, trabalhos preparatórios de análise e de balanço, assim como reflexões a longo prazo.

De acordo com Piéron (1992), Mascarenhas e Carreiro da Costa (1995), o plano anual depende de uma multiplicidade de fatores como sejam: a) As instruções pedagógicas dos programas oficiais - é necessário que o professor conheça bem os programas, de modo a poder estabelecer os objetivos prioritários; b) O número de horas dedicadas à educação física /expressão motora – o tempo é um fator determinante na aprendizagem dos alunos; c) As condições materiais de trabalho existentes na escola – no início do ano, é também importante estabelecer uma comparação entre aquilo que o programa exige e as condições existentes (materiais e instalações). É necessário que os professores não se limitem a inventariar os meios disponíveis, mas que estudem também todas as possibilidades que eles oferecem, tendo como referência os objetivos do programa; d) O tipo de avaliação prevista pelas autoridades pedagógicas – Os professores devem também definir as percentagens respetivas a cada domínio a ser avaliado (psicomotor, cognitivo e sócio-afectivo) para cada ano de escolaridade.

Relativamente às unidades didáticas, Bento (2003), menciona que estas são partes essenciais do programa de uma disciplina, constituindo-se como unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico, apresentando aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem. O autor menciona ainda, que as unidades didáticas, abrangem um propósito (projeto, intenções) de ensino, relativamente integral – sob o ponto de vista didático – e tematicamente delimitado, que se estende por várias aulas e que encarna, um contributo bem delineado para a realização dos objetivos e tarefas inscritas no programa anual e global (do primeiro ao último ano) de uma disciplina.

Por sua vez, Januário (1984), refere cinco etapas que os professores devem ter em conta na construção de uma unidade didática: a) Formulação de objetivos

comportamentais terminais – em primeiro lugar os professores têm de estabelecer um plano que contenha as metas a atingir. Assim, a formulação das competências terminais da unidade didática devem estar relacionadas com os objetivos específicos que constituem o elemento que direciona o ensino e a aprendizagem; b) Estruturação de conteúdos – para a construção da unidade didática, há que partir da definição dos objetivos terminais e selecionar, por prioridades, as matérias e os objetos de ensino. É necessário que sejam analisadas as tarefas de aprendizagem, com a consequente melhoria das suas competências motoras; c) Mobilização e disposição dos recursos – na elaboração da unidade didática, torna-se necessário que o professor maximize os espaços e os materiais disponíveis; d) Avaliação – Um outro aspeto que devemos ter em conta é a avaliação. Para que o ensino da unidade didática seja eficaz e para que promova aprendizagens superiores, as decisões que o professor toma devem basear-se em informações corretas sobre a realidade do processo de ensino - aprendizagem. Piéron (1988), refere que a avaliação deve ser efetuada com regularidade de forma a permitir ao aluno acompanhar o seu progresso à medida que vai avançando na unidade didática.

Quanto ao plano de aula, Bento (2003), refere que é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor. Acrescenta ainda que, cada aula deve fornecer um contributo totalmente específico, pertencendo-lhe a ela, a solução das tarefas de uma unidade temática, do programa anual, e do programa de toda a escolaridade.

De acordo com Siendentop (1983) há certas questões a considerar aquando da elaboração de um plano de aula de expressão motora. Essas questões relacionam-se com o seguinte: a) como é que os alunos saberão o que fazer e quando fazer; b) como é que os alunos saberão como fazer a tarefa e que oportunidades terão para desenvolver a tarefa; c) como obterão feedback sobre o que estão a fazer; d) porque é que os alunos quererão desenvolver a tarefa; e) como relacionar uma tarefa com outra de maneira a planear uma sessão.

A primeira questão está relacionada com a instrução sobre como os alunos se devem organizar, quando começar, quando terminar, quando mudar de tarefa. A

segunda questão refere-se à informação sobre como fazer determinada tarefa, que coisas evitar e qual a melhor maneira de a começar a praticar. A terceira questão é sobre organizar as práticas de forma a maximizar o tempo de aprendizagem do aluno. A questão sobre o feedback pedagógico consiste em informar o aluno acerca da sua performance. A questão relacionada com o facto de os alunos quererem desenvolver a tarefa é basicamente motivacional e isto porque os alunos têm de estar motivados para participarem numa tarefa com sucesso. A última questão a ter em conta é relacionar as atividades de forma a haver uma coerência nas sessões para se atingirem os objetivos.

No seguimento do exposto, Piéron (1992), suscita as seguintes preocupações: a) que atividades propôr para alcançar os objetivos; b) quais as possibilidades de aumentar ou reduzir a dificuldade das tarefas de acordo com as características de cada criança; c) que estilo de ensino adotar; d) como definir os critérios de sucesso e; e) como controlar a eficácia do ensino.

Para Neto (1995), o educador, ao planear uma aula de motricidade infantil, deve ter em consideração algumas condições essenciais ao bom funcionamento da sessão. Nessas condições salienta-se a dificuldade das tarefas que não devem ser muito fáceis nem muito difíceis de maneira a permitir a evolução da criança. É importante, também a organização da aula de maneira a que não haja muito tempo de espera entre as tarefas e que a criança esteja o maior tempo possível em atividade motora. Outra coisa a ter em consideração é a oferta diversificada de atividades e que requeiram da parte da criança um leque alargado de habilidades motoras. Por último há que garantir que as aulas vão evoluindo em diferentes fases, fases essas que vão aumentando a complexidade e a exigência das ações mas sempre respeitando o ritmo de cada criança.

De acordo com o que foi dito, pode-se afirmar que a planificação é um procedimento importante, e necessário, do trabalho pré-interativo dos professores, para que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva com qualidade, harmonia, eficácia e consiga os resultados desejados.

2.7- Intervenção pedagógica

No que concerne à intervenção pedagógica no domínio da expressão motora, é importante compreender o que de facto se pretende transmitir às crianças nesta área e o que estas deverão experienciar para que se possa falar de uma lecionação de qualidade. Assim, as aulas de expressão motora, devem proporcionar às crianças experiências agradáveis e motivadoras, de forma regular e sistemática, satisfazendo as necessidades de desenvolvimento físico e motor que só esta área lhes pode proporcionar (Neves, 2007), para que as mesmas desenvolvam uma atitude positiva em relação à atividade física e desportiva (Pangrazi, 2000). É necessário também saber lecionar as práticas motoras de forma organizada e sequencial, tendo em vista uma educação motora multifacetada da criança (Petrica, 2007).

De acordo com Carreiro da Costa (1995), uma intervenção pedagógica com qualidade, na área da expressão motora, é aquela em que o educador gere o tempo de aula disponibilizando mais tempo para a participação motora em situações específicas (relacionadas com os objetivos de aprendizagem) e minimizando os períodos de espera dos alunos. Um outro indicador de sucesso prende-se com a qualidade científica e técnica da instrução a prestar aos alunos, centrada, fundamentalmente, na informação dos requisitos técnicos de execução da tarefa a aprender mas, também, na instrução que é fornecida de uma forma clara e precisa utilizando “demonstrações” frequentes.

Ainda nesta dimensão de aula, Carreiro da Costa (1995), recomenda que o educador deva apoiar a prática motora dos alunos com intervenções de “feedback” focadas nos aspetos “críticos” da habilidade a aprender. No plano comportamental e atitudinal, o mesmo autor (1995) sugere que os alunos apresentem um maior empenhamento cognitivo e motor durante as aulas e, se possível, que não manifestem comportamentos inapropriados.

No âmbito metodológico, o educador deve dominar o espectro dos estilos de ensino e um repertório vasto de técnicas de ensino, sabendo quando e como utilizá-los.

Em linha com o descrito, Neto (1993) defende que é importante definir estratégias de ensino que valorizem a formação motora e lúdica e a condição física das crianças aumentando a qualidade do tempo em que a criança está em atividade e proporcionando-lhe um padrão de atividade física regular. Segundo o mesmo autor (1993), a maneira como o professor conduz a sua intervenção pedagógica influencia o comportamento das crianças, razão pela qual, o educador deverá proporcionar contextos de aprendizagem diferenciados e com maior ou menor controlo por parte do adulto de maneira a que haja uma evolução na aprendizagem. Há várias conceções que têm influenciado a intervenção do educador mas as três conceções que permanecem sempre são: a liberdade por parte da criança sobre as atividades de acordo com um contexto definido pelo educador; orientação direta das aprendizagens pelo educador de acordo com os objetivos estabelecidos; dar uma margem de liberdade à criança, de forma, a que ela explore o ambiente físico.

Segundo Neto (1993), e, de acordo com estas três conceções, a intervenção pedagógica do educador, pode ir desde a liberdade de ação, privilegiando o comportamento espontâneo (movimento indeterminado), até um clima de disciplina ou comportamento determinado (movimento definido). O autor explica a primeira conceção como uma situação de jogo livre (tarefas motoras não definidas) com materiais e espaços diversificados que incitam o comportamento exploratório e a liberdade de ação da criança mas que está inserida num contexto determinado pelo educador. A situação de ensino através da exploração do meio ou “amenagement”(tarefas motoras semi-definidas), foca-se na organização do envolvimento e na intervenção do educador que se baseia em lançar questões ou problemas a resolver permitindo várias hipóteses de resposta.

Por último, a situação de ensino dirigido (tarefas motoras definidas), que se caracteriza pela intervenção direta do educador (atividade estruturada ou de tipo intencional) fornecendo modelos de acordo com os objetivos definidos.

Para Neto (1993), qualquer destas situações é perfeitamente justificável de acordo com o desenvolvimento da criança e para manter o entusiasmo e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Em resumo, uma boa intervenção pedagógica em expressão motora é aquela em que o educador/professor é claro e preciso na sua instrução apoiando-a sempre com demonstrações, em que seja maximizado o tempo de prática, em que haja um nível de dificuldade ajustado ao desenvolvimento da criança, em que o professor controle sistematicamente a atividade desenvolvida pela criança e lhe forneça informações adequadas à sua prestação na atividade e em que o educador/professor crie um ambiente de trabalho positivo. Tudo isto só é possível havendo uma cuidada organização do trabalho a ser feito durante a sessão (Petrica, 1998).

3- METODOLOGIA

Este capítulo descreve a metodologia utilizada na presente investigação, especificando o instrumento utilizado, os critérios de seleção da amostra, os procedimentos adotados para a recolha de dados e as técnicas utilizadas no tratamento estatístico.

Relativamente à metodologia utilizada e, tendo em conta o objetivo do estudo, optou-se pelo paradigma qualitativo, uma vez que esta metodologia permite descrever situações, dividir os dados recolhidos por categorias e interpretar esses mesmos dados com base em fundamentos teóricos e sob a perspetiva pessoal do investigador (Wolcott, 1994).

A investigação qualitativa é um campo de investigação que atravessa disciplinas, campos de estudo e temas que, desde o início do século passado, tem sofrido inúmeras transformações no campo epistemológico e metodológico. O termo qualitativo implica uma ênfase nas qualidades das entidades e nos processos e significados; um estudo qualitativo valoriza a qualidade socialmente construída da realidade, num quadro construtivista, a relação íntima entre investigador e objeto de estudo e os constrangimentos situacionais que enformam a investigação (Denzin & Lincoln, 2000). O termo qualitativo implica, ainda “ uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa” (Chizzotti, 2003, p. 221).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características fundamentais: a) a fonte dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses dados; b) os dados que o investigador recolhe são, essencialmente, de carácter descritivo; c) os investigadores interessam-se mais pelo processo do que propriamente pelos resultados; d) a análise dos dados é feita de forma indutiva e; e) o investigador interessa-se, principalmente, em compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências;

No âmbito da investigação qualitativa, o investigador estuda os fenómenos no seu contexto natural, procurando interpretar esses fenómenos, em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem. Requer assim a recolha de materiais que descrevem momentos da vida dos indivíduos – descrições ricas do mundo social –

que são interpretados na tentativa de aumentar a compreensão sobre o alvo de estudo (Denzin & Lincoln, 2000).

Apesar do que foi dito, a investigação qualitativa possui limitações inegáveis como a impossibilidade da generalização dos dados; ou seja, não se pode, a partir da análise aprofundada de alguns casos, generalizar os resultados para toda a população.

A questão da objetividade é, na opinião de muitos autores, um dos problemas da investigação qualitativa. Afirma-se que, neste tipo de investigação, uma forte componente de observações irão, inevitavelmente, espelhar as crenças e convicções do observador. A perceção de um sujeito sobre determinada problemática poderá ser influenciada pelo seu conhecimento e até pelos seus interesses. A falta de experiência, a falta de conhecimentos ou sensibilidade do observador poderá resultar num problema de objetividade.

Por outro lado, os estudos quantitativos também sofrem, em alguns setores da investigação, de dificuldades de legitimação e aceitação. Neste seguimento, Serapioni (2000) afirma que a fiabilidade dos resultados de investigação quantitativa é questionada por muitos defensores do paradigma qualitativo.

Para Denzin e Lincoln (2000), a investigação qualitativa ao ser um processo essencialmente interpretativo, não privilegia uma metodologia específica nem possui um conjunto de métodos que possa considerar inteiramente seus, recorrendo a métodos da etnografia, dos estudos culturais, da psicanálise, entre outros.

Na investigação qualitativa, existem três formas para recolher a informação pretendida, a partir da análise documental, do inquérito escrito ou questionário e do inquérito oral ou entrevista (Tuckman, 1978). A entrevista, que foi o instrumento utilizado neste trabalho, pode ser analisada e posteriormente interpretada através de uma das técnicas mais usadas em Ciências Sociais, denominada por análise de conteúdo.

3.1-Análise de conteúdo

Para Bardin (1977) a análise de conteúdo visa obter a descrição do conteúdo de mensagens ou indicadores que permitam a inferência de conhecimento e possui duas funções: a) uma função heurística com o objetivo de enriquecer a pesquisa exploratória e aumentar a descoberta dado que não existe nenhuma hipótese para confirmar e b) uma função de administração da prova servindo para confirmar ou não as hipóteses.

Neste trabalho pode enquadrar-se a investigação numa perspetiva heurística, uma vez que, pretendemos enriquecer o nosso conhecimento sobre a intervenção pedagógica do educador no domínio da expressão motora, não formulando hipótese alguma para futura confirmação.

3.2 -Amostra

Nesta investigação participaram 12 educadores de infância, tendo a amostra sido escolhida por conveniência. Apesar de este tipo de amostra não assegurar a representatividade em relação à população, “existem situações de investigação em que não é prático ou mesmo teoricamente aconselhável proceder a amostragem aleatória” (Maroco & Bispo, 2003, p. 83).

De acordo com Martins (2005), esta falta de representatividade deve-se ao fato da investigação qualitativa trabalhar com unidades sociais tais como um indivíduo, uma instituição, um grupo cujo número de pessoas deixa dúvidas se será representativo do conjunto de casos semelhantes de uma sociedade. A dúvida acerca da representatividade está relacionada com a possibilidade de generalização e baseia-se na noção estatística de amostra. Quando se pensa em amostra, pensa-se num grupo selecionado numa determinada população da qual será representativo.

Ao escolher este grupo de 12 educadores, como garantir que será representativo da comunidade da qual fazem parte? Do ponto de vista estatístico ficarão sempre dúvidas.

Acerca deste assunto, Guerra (2006) apresenta uma questão fundamental: o princípio da diversificação. O princípio da diversificação está relacionado com a

garantia que as entrevistas serão aplicadas a um grupo heterogéneo de entrevistados. Na investigação qualitativa há que rejeitar a homogeneidade de forma a garantir que a investigação trata da realidade, sendo para isso necessário escolher uma variedade de sujeitos a entrevistar.

Flick afirma, que “os pesquisadores qualitativos estão interessados nas pessoas que estão realmente envolvidas e têm experiência com a questão em estudo. Portanto, estamos em busca de casos fundamentais em função da experiência, do conhecimento, da prática, que queremos estudar.” (Flick, 2009, p.47)

A idade dos participantes está compreendida entre os 35 e os 56 com uma média de idades de $47 \pm 8,06$ anos de idade, sendo todos os participantes do sexo feminino.

No que diz respeito aos anos de experiência profissional, está compreendida entre os 11 anos e os 35 anos com uma média de $25 \pm 8,73$ anos.

3.3- Instrumento de pesquisa

O instrumento de pesquisa utilizado na realização deste trabalho foi a entrevista semi-estruturada. O referido instrumento apresenta vantagens tais como a qualidade das respostas, uma vez que permite que a pessoa entrevistada se explique de forma precisa e completa permitindo ainda um aprofundamento das questões e a abordagem de diversos problemas (Hoyle, Harris & Judd, 2002). Enquanto o entrevistador observa e regista os comportamentos verbais e não-verbais, os entrevistados são convidados a contar as suas experiências.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1995), as entrevistas fornecem ao investigador informações e elementos de reflexão muito ricos também devido ao contato direto entre este e o entrevistado. Ainda segundo os mesmos autores (1995, p. 192), instaura-se, assim, uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas

abertas e das suas reações, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade.

A entrevista tem sido considerada como uma técnica importante e mesmo aconselhada em estudos exploratórios, porque possibilita uma aproximação ao contexto em estudo e a descoberta de elementos, categorias de análise que contribuem para a reformulação dos objetivos da investigação (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2004). Bogdan e Biklen (1994) consideram a entrevista como uma técnica recomendada para a recolha de dados através de descrições feitas pelas palavras do entrevistado que, permitem ao investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira como o entrevistado interpreta aspetos de uma determinada questão.

Optou-se por utilizar a entrevista semi-estruturada por se tratar do instrumento de pesquisa mais adequado para dar resposta aos objetivos desta pesquisa. Neste seguimento, este instrumento adequa-se à “análise de um problema específico: os dados do problema, os pontos de vista presentes, o que está em jogo, os sistemas de relações, etc.” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 193)

Uma das dificuldades reside no fato de se ir de imediato para o terreno e, através de um olhar desarmado, se registar para analisar, ou a necessidade de criar previamente um modelo teórico devidamente fundamentado na literatura, a partir do qual se estruturam dimensões para recolher informação (Guerra, 2006).

Face à inexistência de estudos até ao momento que tenham analisado a intervenção pedagógica das educadoras no ensino da expressão motora, optou-se pela construção da entrevista sem um modelo teórico de suporte.

Deste modo, foi elaborado o guião de entrevista, constituído por quatro questões fechadas de resposta fixa – idade, formação académica, formação no âmbito da expressão motora e anos de experiência profissional – que serviram para caracterizar o entrevistado e por oito questões abertas.

Antes da aplicação da entrevista foi elaborado um documento de pré-diagnóstico que continha uma proposta de guião de entrevista (Guerra, 2006). Este documento foi enviado a quatro *experts*, doutorados em Ciências do Desporto e com

experiência na área do ensino da expressão motora no pré-escolar. Após a sua análise ao documento e fornecimento de algumas sugestões, objetivando a sua melhoria, o guião de entrevista foi revisto e alterado segundo as suas recomendações. Após a revisão do documento o guião de entrevista foi enviado a um novo painel de quatro *experts*, com as mesmas características em termos de formação e experiência, os quais consideraram o guião de entrevista válido para o objetivo pretendido. Após o processo de construção e validação foi efetuada uma aplicação piloto a 2 educadoras, que serviu para uma primeira familiarização com o mesmo (formular as questões, retirar do entrevistado informação pretendida, cumprir o tempo estipulado, registar em formato áudio) e trocar impressões com os inquiridos, para perceber até que ponto a entrevista cumpria os objetivos estabelecidos ao nível da compreensão das questões (Fink, 1995).

3.4- Procedimentos da recolha de dados

No intuito de legitimar a pesquisa, formalizou-se o pedido de autorização aos diretores dos agrupamentos e instituições particulares em funcionamento no concelho de Coimbra. Posteriormente, foram contactados telefonicamente os participantes e informados sobre a finalidade da entrevista e ainda os motivos que estiveram na origem da seleção dos entrevistados. Em seguida garantiu-se a disponibilidade de cada participante e agendou-se o dia e a hora para a realização da entrevista.

3.5 - Procedimentos instrumentais

A entrevista foi realizada pela investigadora, após a leitura de livros técnicos e seguindo as recomendações sobre análise qualitativa (Milles & Huberman, 1994; Kvale, 1996; Yin, 2003; Paton, 1990; Creswell, 2003).

Conforme é sugerido por Gauthier (2000), os participantes foram assegurados da completa confidencialidade e anonimato das suas declarações e foi igualmente reforçado que estes devem sentir-se livres de expressarem a sua opinião, seja ela positiva ou negativa.

A fim de garantir a qualidade dos dados, respeitaram-se os seguintes procedimentos (Albarello et al, 1997; Creswell, 2003):

- 1) A escolha de um local tranquilo e sem ruídos;
- 2) Momentos antes da entrevista, sem que estivesse o participante a entrevistar, certificou-se se o aparelho áudio estava em boas condições. No caso de falhar, utilizar-se-ia o gravador suplente.
- 3) Antes de começar a entrevista, o entrevistador pôs o interlocutor à vontade, procurando deste modo evitar potenciais apreensões;
- 4) O investigador recordou o acordado: os objetivos da investigação, o quadro institucional, o modo de seleção dos entrevistados, a duração e o papel do entrevistador;
- 5) O investigador agiu de modo que o entrevistado se sinta associado à investigação e compreenda que o seu ponto de vista é importante;
- 6) Depois das apresentações, explicou-se ao entrevistado que tinha a oportunidade de ler a transcrição e a informação da entrevista;
- 7) Realização e gravação da entrevista;

Relativamente à técnica de registo dos dados recolhidos nas entrevistas, vários são os procedimentos que podem ser utilizados, nomeadamente gravações áudio, gravações vídeo e registos manuscritos. Neste trabalho e, de acordo com o que Bogdan e Biklen (1994) defendem, optou-se por gravação áudio. Os mesmos autores (1994) consideram que as entrevistas devem ser gravadas caso sejam muito extensas ou quando essa técnica de recolha de dados é a base principal da metodologia. Este método permite ao investigador recolher dados fidedignos sem correr o risco de corromper a informação transmitida pelos entrevistados.

Face ao descrito, todas as entrevistas foram gravadas com um gravador áudio (telemóvel *iPhone 4*) como acordado no contacto telefónico e tiveram como apoio o guião previamente efetuado (apêndice). Todos os entrevistados autorizaram a gravação da entrevista para garantir a fidelidade da recolha dos dados e para facilitar a posterior análise que se pretende que seja o mais exaustiva possível.

No total foram realizadas 12 entrevistas correspondendo a cerca de 4 horas de gravação e respetiva transcrição integral para texto recorrendo ao *software Microsoft Word*. As entrevistas ocorreram em fevereiro e março de 2014.

3.6 -Análise estatística

A análise de conteúdo é abordada por vários autores existindo várias formas de a operacionalizar. Recorreu-se a Bardin (2008), que estrutura a análise em três fases: pré-análise; exploração do material; tratamento de resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise corresponde à primeira fase, com o objetivo de tornar operacional e sistematizar as ideias iniciais (Bardin, 2008). Numa fase inicial as 12 entrevistas foram transcritas na íntegra. Após a transcrição das 12 entrevistas fez-se uma leitura “flutuante”, que permitiu estabelecer um primeiro contato com os documentos e conhecer o texto, para que, aos poucos, a leitura fosse mais precisa. Foram assim lidas, analisadas e feita uma primeira categorização das 12 entrevistas.

A exploração do material consiste em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente estipuladas. Para realização da análise de conteúdo optou-se pela análise categorial, cronologicamente a mais antiga e a mais utilizada. Esta funciona por operações de desmembramento do texto em categorias de acordo com reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização a análise temática é rápida e eficaz. Importa referir que as categorias respeitam um conjunto de características (Bardin, 2008): exclusividade, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade. As categorias são compostas por um termo chave, que resume o significado principal do conceito a apreender e outros indicadores que descrevem e integram o seu campo semântico (Bardin, 2008; Guerra, 2006).

A definição do sistema de categorias poderia ser feita a priori, fornecendo previamente o sistema de categorias e repartindo-se da melhor forma os indicadores que vão sendo codificados, a posteriori, não sendo o sistema de categorias

previamente fornecido mas resultado da classificação analógica e progressiva dos indicadores categorizados, ou via combinação destes dois processos (Bardin, 2008). No caso desta investigação, o sistema de categorias foi fornecido a posterior resultando da classificação progressiva dos indicadores.

Importa referir que a codificação das entrevistas foi efetuada recorrendo ao software QSR NVIVO 8.

4- APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Depois de concluída a recolha de dados procedeu-se à sua análise através da análise de conteúdo das entrevistas realizadas.

No que refere às habilitações académicas das educadoras entrevistadas foi possível apurar que dez são licenciadas e duas são bacharéis.

De seguida apresentam-se os resultados provenientes da análise de conteúdo às 12 entrevistas realizadas nesta pesquisa.

4.1- Importância da expressão motora no desenvolvimento da criança

A primeira questão colocada às educadoras entrevistadas foi: “Qual a importância da expressão motora no desenvolvimento da criança?”

Desta questão resultaram 72 respostas distribuídas por 3 categorias: desenvolvimento motor (f=55); desenvolvimento cognitivo (f=21); desenvolvimento socio-afetivo (f=9). Por sua vez, as referidas categorias agregaram ainda um total de 9 subcategorias (cf. Tabela 1).

Tabela 1. Importância da expressão motora no desenvolvimento da criança

Categorias	Subcategoria	Frequência Indicadores
Desenvolvimento motor	Motricidade fina	12
	Motricidade global	21
	Esquema corporal	22
	Total por subcategoria	55
Desenvolvimento cognitivo	Linguagem/Comunicação	2
	Aprendizagem	4
	Concentração	1
	Atenção	1
	Total por subcategoria	8

Desenvolvimento socio-afetivo	Socialização	5
	Formação da personalidade/ Eu	4
	Total por subcategoria	9
Total de indicadores por categorias		72

A categoria designada por desenvolvimento motor integra três subcategorias: motricidade fina (f=12); motricidade global (f=21) e esquema corporal (f=22), sendo esta a subcategoria com maior frequência de indicadores.

No seguimento do descrito, uma das educadoras considera que “(...) *A expressão motora é essencial para o desenvolvimento da motricidade fina e da motricidade global(...).*(E1)

Uma outra educadora referiu-se à expressão motora como sendo “*muito importante porque, através do movimento e da exploração do próprio corpo, a criança toma consciência do seu esquema corporal (...)* (E8)

Em relação à categoria designada por desenvolvimento cognitivo apresenta uma frequência de oito indicadores e quatro subcategorias, nomeadamente: linguagem e comunicação (f=2), aprendizagem (f=4), concentração (f=1) e atenção (f=1).

A subcategoria apresentada como linguagem e comunicação é referenciada por uma entrevistada ao reportar que a expressão motora permite como “(...) *desenvolver a capacidade de falar, de compreender (...).*(E12) A subcategoria que apresenta maior frequência de indicadores, a aprendizagem é tratada nas entrevistas da seguinte forma: “(...) *permite que a criança esteja a desenvolver a criatividade e a aprendizagem(...)* (E1)

A categoria desenvolvimento socio-afetivo apresenta uma frequência de nove indicadores e duas subcategorias: socialização (f=5) e formação do Eu (f=4).

Ao falarem na subcategoria designada por socialização, as educadoras dizem: “(...) dá-lhes uma série de perspetivas e maneiras de lidar e de agir(...).(E4) A mesma educadora ainda fala em “(...) e a parte da socialização, a parte do enquadramento em grupos (...). Uma outra educadora diz “(...) através do movimento, as crianças vão interagindo umas com as outras, vão interagindo com o meio ambiente, adquirem as suas próprias noções e conseguem resolver problemas entre elas (...).(E1)

Em relação à subcategoria designada por formação da personalidade/formação do Eu, uma educadora diz “(...) nestas idades aprendem muito melhor a brincar, a experimentar e a vivenciar as coisas (...)” (E4)

4.2- Conteúdos a desenvolver no domínio da expressão motora dos 3 aos 6 anos

A segunda pergunta da entrevista foi: “ Na sua opinião, o que é relevante a criança desenvolver, no domínio da expressão motora, dos três aos seis anos de idade?” Desta questão resultaram 77 respostas distribuídas por oito categorias: habilidades de locomoção; habilidades posturais; habilidades de manipulação global; habilidades de manipulação fina; habilidades de integração visuo-motora; jogos; atividades rítmicas e expressivas-dança; capacidades motoras e esquema corporal.

A tabela 2 apresenta a síntese das categorias e a frequência dos indicadores das respostas dadas pelas educadoras.

Tabela 2. Conteúdos a desenvolver, no domínio da expressão motora, dos 3 aos 6 anos

Categoria	Subcategorias	Frequência Indicadores
Habilidades de locomoção	Corrida	2
	Marcha	5
	Salto	6
	Rastejar	1
	Subir e descer escadas	3
	Total por subcategoria	17
Habilidades posturais	Equilíbrio	8
	Movimentos axiais	2

	Total por subcategoria	10
Habilidades de manipulação global	Lançamento	4
	Receção	4
	Driblar	1
	Habilidade com arco	1
	Habilidade com corda	1
	Total por subcategoria	11
Habilidades de manipulação fina	Pega do marcador	3
	Total por subcategoria	3
Habilidades de integração visuo-motora	Coordenação óculo-manual	1
	Coordenação óculo-manual escrita	1
	Total por subcategoria	2
Jogos	Cumprimento de regras	6
	Selecionar e realizar com intencionalidade e oportunidade as ações características de um jogo	6
	Iniciação ao basquetebol	1
	Total por subcategoria	13
Atividades rítmicas e expressivas-dança	Diferentes formas de movimento	1
	Exteriorizar sentimentos ao som da música	1
	Total por subcategoria	2
Capacidades Motoras	Agilidade	1
	Resistência	2
	Força	1
	Total por subcategoria	4
Esquema Corporal	Organização e estruturação espaço-temporal	7
	Lateralidade	8
	Total por subcategoria	15
Total de indicadores por categorias		77

No que diz respeito aos conteúdos a desenvolver no domínio da expressão motora, dos 3 aos 6 anos, foi possível codificar nas respostas das entrevistadas, a categoria designada por habilidades de locomoção e a sua consequente decomposição em seis subcategorias: marcha (f=2); corrida (f=5); salto (f=6); rastejar (f=1) e subir e descer escadas (f=3)

Sobre a subcategoria marcha, uma das educadoras diz: “(...)o andar, o caminhar (...)”.(E3) A subcategoria correr é mencionada da seguinte forma: “(...) é com a expressão motora que a criança é capaz de começar a correr(...)”(E1)

A categoria codificada por habilidades posturais integra três subcategorias: equilíbrio (f=8); movimentos axiais (f=2) e rolamento à frente (f=1). No âmbito do desenvolvimento motor, a categoria equilíbrio foi valorizada da seguinte forma por uma entrevistada: “ o equilíbrio, treinar o equilíbrio é extremamente importante (...) (E5). A categoria habilidades de manipulação global apresenta uma frequência de onze indicadores e cinco subcategorias que são: lançamento (f=4); receção (f=4);driblar (f=1); habilidades com arco (f=1);habilidades com corda (f=1).Ainda relacionado com esta categoria, uma das educadoras refere o seguinte: “(...)saber atirar uma bola, receber uma bola, coisas que ela vai adquirindo, muito provavelmente, porque tem expressão motora e porque a ajuda neste sentido(...)”(E1)

No que concerne à categoria habilidades de manipulação fina, esta apresenta apenas uma subcategoria: pega do marcador (f=3).

Uma das educadoras fala desta subcategoria da seguinte maneira: “(...) é relevante o segurar de maneira correta num lápis (...)o segurar nos talheres (...) (E11)

Conforme está ilustrado na tabela 2, a categoria integração visuo-motora apresenta uma frequência de três indicadores e duas subcategorias, a coordenação óculo-manual (f=1) e a coordenação óculo-manual-escrita (f=1).

Outra categoria desta dimensão foi codificada por jogos, apresenta uma frequência de 13 indicadores e agrega três subcategorias: cumprimento de regras (f=6); seleccionar e realizar com intencionalidade e oportunidade as ações

características de um jogo (f=6); iniciação ao basquetebol (f=1). Esta categoria é referida por duas entrevistadas do seguinte modo: (...) *jogos de contornar objetos, jogos de saltos (...).jogos mais específicos com a bola ou com os arcos ou com pinos ou com cordas(...).*(E2)

No seguimento da dimensão, conteúdos a desenvolver, no domínio da expressão motora, dos 3 aos 6 anos, foi possível codificar uma outra categoria designada por atividades rítmicas e expressivas-expressão corporal com uma frequência de dois indicadores e detentora de duas subcategorias: diferentes formas de movimento (f=1) e; expressar sentimentos ao som de música (f=1).Sobre esta categoria, uma educadora manifesta-se dizendo: “(...) *aquelas atividades todas que ela vai ter que desenvolver: as diferentes formas de movimento, a dança, também ela saber expressar-se através da dança (...)* saber exteriorizar os seus sentimentos ao som de uma música (...)”(E8)

A categoria seguinte presente na tabela 3, designa-se por capacidades motoras, tem uma frequência de quatro indicadores e subdivide-se em três subcategorias: agilidade (f=1), resistência (f=2); força (f=1).

A última categoria desta dimensão foi codificada por esquema corporal, tem uma frequência de 15 indicadores e duas subcategorias: organização e estruturação espaço-temporal (f=7) e lateralidade (f=8).

4.3- A expressão motora no projeto curricular de turma

De acordo com o guião da entrevista, as inquiridas responderam à pergunta: “O domínio da expressão motora da área de expressão e comunicação consta do projeto curricular da sua sala?” Neste seguimento, dez educadoras responderam que a expressão motora consta do projeto e duas educadoras responderam que não. Das duas respostas negativas, uma entrevistada justificou com o fato da expressão motora fazer parte do enriquecimento curricular e a outra a educadora respondeu alegando que a abordagem da expressão motora se faz, apenas, em articulação com as outras

áreas de conteúdo: “*Não, dessa forma não. Ou seja, é tudo trabalhado de forma transversal (...).*” (E11)

4.4- Lecionação da expressão motora

No que diz respeito a alguns aspetos processuais relacionados com a lecionação da expressão motora, a investigadora inquiriu as educadoras sobre se esta área de conteúdo é lecionada na sua turma, quem a leciona e qual a frequência semanal. Relativamente à primeira pergunta, todas as entrevistadas responderam afirmativamente, ou seja, reiterando que os seus alunos têm expressão motora. Ao serem questionadas sobre quem a leciona, oito educadoras responderam que são elas quem dinamizam esta área de conteúdo embora uma delas tenha também um especialista uma vez por semana e quatro responderam que é um outro agente de ensino. Às cinco entrevistadas que têm um outro agente de ensino, a investigadora perguntou ainda que tipo de formação inicial detém o agente de ensino responsável pela expressão motora da sua turma. Nos cinco casos identificados, três agentes do ensino têm licenciatura em educação física e desporto, um é detentor de uma licenciatura no curso de professores do ensino básico, variante de educação física e um outro concluiu o mestrado nesta área específica. (cf. Tabela 3)

Tabela 3. Formação inicial do agente de ensino

Licenciatura Educação Física e Desporto	3
Licenciatura Ensino Básico-variante Educação Física	1
Mestrado na área	1

Complementarmente, as quatro entrevistadas que não dinamizam as sessões de expressão motora, foram questionadas se “Considera vantajoso para os seus alunos ser um especialista a lecionar a expressão motora? E porquê?” As mesmas

quatro educadoras entendem que os seus alunos beneficiam da presença do agente de ensino externo e justificam pelos seguintes motivos:

Ensino especializado na área da expressão motora;

Responsabilidade no cumprimento de regras;

A importância sentida pela criança por vir um professor de fora para lhes dinamizar a sessão.

Ainda neste âmbito, a investigadora questionou as cinco educadoras se fazem coadjuvação ao especialista e de que forma. Foi possível apurar que três educadoras realizam a coadjuvação assistindo e colaborando na dinâmica da aula, enquanto as outras duas entrevistadas não fazem coadjuvação nem assistem às sessões, uma delas porque a expressão motora é da responsabilidade da associação de pais e fora do horário letivo. Acerca deste assunto a entrevistada diz “ *eu nunca assisti a nenhuma aula e portanto...não porque é fora do meu horário (...) é a associação de pais a responsável (...)* (E9). A outra educadora que não faz qualquer tipo de coadjuvação justifica porque a expressão motora está incluída na mensalidade e que as crianças são acompanhadas desde os dois anos e com o mesmo professor há dez anos. A entrevistada clarifica a sua opção dizendo: *(...) foi sempre assim. Não, ou seja, a (nome da instituição) sempre disponibilizou duas atividades incluídas no valor da mensalidade e uma delas é a educação física onde se trabalha a expressão motora (...) o Cláudio também está connosco há dez anos (...)* (E11)

No que concerne à frequência semanal da expressão motora e à duração de cada sessão, uma das educadoras respondeu que era uma só vez por semana devido à sobrecarga do professor com as outras turmas de pré-escolar, de creche e de outros níveis de ensino da instituição. Segundo a mesma entrevistada, as turmas também têm outras atividades como expressão musical e inglês restando, assim, pouco tempo livre.

Outra das educadoras disse que era suficiente, uma vez que o seu grupo tem duas sessões por semana de quarenta minutos cada.

Acerca deste assunto, outra das entrevistadas respondeu que têm uma sessão por semana e que é aquilo que é possível ter. Por essa razão, as educadoras também vão desenvolvendo algumas sessões embora não sejam devidamente planificadas.

Outra educadora respondeu que as sessões são uma vez por semana, uma hora para os mais velhos e quarenta e cinco minutos para os mais novos. Na sua opinião deveriam ser, no mínimo, duas vezes por semana.

A última educadora também acha suficiente a frequência semanal, uma vez que têm um professor uma vez por semana e a educadora também vai dinamizando.

Tabela 4. Frequência semanal da expressão motora

Frequência semanal	Opinião da educadora	Motivos
Uma vez por semana	Tem que ser assim	Horário do professor Outras atividades das turmas (expressão musical e inglês)
	Suficiente	Tempo disponibilizado pelo Agrupamento
	Insuficiente	Decisão da Direção da instituição
Duas vezes por semana	Suficiente	

4.5- Conteúdos dinamizados na área da expressão motora

Relativamente aos conteúdos que são dinamizados na área da expressão motora durante o ano letivo de 2013/2014, resultaram trinta e sete respostas distribuídas por seis categorias: habilidades de locomoção (f=5); habilidades posturais (f= 3); jogos (f= 14), dança (f=2); capacidades motoras (f=3); esquema corporal (f=10) somando um total de dezassete subcategorias. (tabela 5)

Tabela 5 - Conteúdos a dinamizar no domínio da expressão motora durante o ano letivo

Categorias	Subcategorias	Frequência Indicadores
Habilidades de locomoção	Marcha	2
	Subir e descer o espaldar	1
	Transposição de obstáculos (barreiras)	1
	Rolamento à frente	1
	Total por subcategoria	5
Habilidades posturais	Equilíbrio	3
	Total por subcategoria	3
Jogos	Selecionar e realizar com intencionalidade e oportunidade as ações características de um jogo	10
	Basquetebol	1
	Ténis de campo	1
	Futebol	1
	Jogos tradicionais	1
	Total por subcategoria	14
Dança	Coreografias	2
	Total por subcategoria	2
Capacidades Motoras	Destreza	1
	Força	1
	Resistência	1
	Total por subcategoria	3
Esquema Corporal	Noção Corporal	4
	Organização e estruturação Espacial	2
	Lateralidade	4
	Total por subcategoria	10
Total de Indicadores por categoria		37

A categoria designada por habilidades de locomoção integra quatro subcategorias: marcha ($f=2$), subir e descer o espaldar ($f=1$), transposição de obstáculos ($f=1$) e rolamento à frente ($f=1$).

Esta categoria apresenta uma frequência de cinco indicadores sendo a marcha a subcategoria com maior frequência de indicadores ($f=2$).

Em relação a esta categoria, uma das educadoras referiu-se a ela da seguinte forma: “(...)tem tudo a ver com a deslocação dos miúdos, portanto, fazer andamentos para trás e para a frente, para um lado, esquerda, direita (...).(E3)

A segunda categoria, foi codificada por habilidades posturais e apresenta uma frequência de três indicadores e uma subcategoria, nomeadamente o equilíbrio (f=3); como se pode verificar na tabela 5.

Sobre estas habilidades posturais, uma educadora reportou o seguinte: “(...)conjunto de aquisições que nós queremos que eles tenham no final do ano como as (...).noções de equilíbrio (...)” (E5)

De acordo com os conteúdos da expressão motora que foram indicados pelas entrevistadas foi possível delimitar a categoria jogos, com uma frequência de 14 indicadores e cinco subcategorias: selecionar e realizar com intencionalidade e oportunidade as ações características de um jogo (f=10), basquete (f=1), ténis (f=1), futebol (f=1) e jogos tradicionais (f=1).

Relativamente a esta categoria uma educadora dá relevância à formação multilateral através da prática de diferentes modalidades: “(...)também é importante, alguns jogos nesta idade. Alguns jogos específicos como ele faz: ao basquete, ao vólei ainda não fazemos, ao ténis, algumas vezes já fazem brincadeiras com bolas de ténis para verem os diferentes desportos que há(...)” (E2)

De acordo com as categorias constantes na tabela, a dança apenas tem a frequência de dois indicadores e uma subcategoria que é coreografia (f=2). Sobre esta categoria uma das educadoras refere que recorre a exercícios coreográficos na abordagem às atividades rítmicas e expressivas – dança: “(...) às vezes desenvolvo incluindo coreografias(...)” (E6)

Ainda no âmbito dos conteúdos da expressão motora dinamizados pelas entrevistadas, foi possível codificar a categoria capacidades motoras que, por sua vez, apresenta uma frequência de três indicadores e três subcategorias: destreza (f=1); força (f=1); resistência (f=1).

Na categoria esquema corporal, foi-lhe agregada uma frequência de dez indicadores e três subcategorias nomeadamente: noção corporal (f=5), organização e

orientação espacial (f=2) e lateralidade (f=4). Sobre este propósito, uma educadora valoriza o esquema corporal como matéria de ensino: “(...) eu, com o meu grupo, tenho vindo a dinamizar muito o esquema corporal. Muito porque eles não têm qualquer tipo de noção (...). (E6) Uma outra entrevistada enaltece desta maneira a lateralidade como uma competência terminal do ano letivo: “(...) um conjunto de aquisições que nós queremos que eles tenham no final do ano como (...) as questões da lateralidade.(...) terem um domínio completo sobre o seu corpo (...). (E5)

4.6- Fase pré-interativa da intervenção pedagógica

Conforme o guião da entrevista (Apêndice 1), a investigadora inquiriu as educadoras que têm um especialista a lecionar a expressão motora sobre o seguinte: “Tem conhecimento de como o especialista prepara e avalia a sua intervenção pedagógica no domínio da expressão motora? Participa de alguma forma no referido planeamento e avaliação?” (Tabela 6)

Tabela 6. Tipo de planificação do especialista

Categorias	Subcategorias	Frequência/ Indicadores
	Anual	1
	Mensal	1
	Semanal	2
	Total por subcategoria	4
Avaliação	Trimestral	1
	Feita pelas educadoras	1
	Não sabe responder	3
	Total por subcategoria	5
Total de indicadores por subcategorias		9

Uma educadora considera que o especialista elabora planificações semanais e mensais.

Uma educadora entrevistada explicou que o professor faz uma planificação semanal sempre com uma sequência. Nesta sequência há sempre exercícios que se vão repetindo porque têm de ser mais trabalhados. Os exercícios vão evoluindo em termos de dificuldade. A educadora mencionou ainda que têm um conjunto de metas para cada período em termos de cada área e de cada domínio e que essas metas são progressivas até à avaliação final que é feita pelas educadoras com a ajuda do especialista.

A educadora seguinte respondeu que não sabe como é que o professor faz, uma vez que a expressão motora é extracurricular e da responsabilidade da associação de pais.

A última educadora deste grupo respondeu que o professor faz uma planificação anual com base nas metas de aprendizagem e vai fazendo avaliações trimestrais para verificar se os objetivos estão a ser cumpridos.

Em relação às educadoras que lecionam, elas próprias, a expressão motora fez-se a mesma pergunta: ” Como prepara e avalia a sua intervenção pedagógica no domínio da expressão motora?”

Sobre este assunto, todas as entrevistadas responderam que elaboram planificações semanais excetuando-se somente um caso que referiu que opta pela planificação quinzenal.

Para o desenho das suas planificações, as educadoras recorrem a fontes bibliográficas, têm em conta as expectativas dos seus alunos e articulam com os temas do projeto da sala ou os temas que estão a desenvolver no momento. Como muitas das educadoras trabalham com grupos heterogéneos, umas fazem as mesmas atividades mas com graus de dificuldades diferentes e outras fazem planificações diferentes para as várias idades.

4.7- Intervenção pedagógica (fase interativa)

No seguimento do guião utilizado, as educadoras foram inquiridas sobre a intervenção pedagógica: “Como caracteriza a sua intervenção pedagógica/a

intervenção do professor na expressão motora? Que estratégias utilizam na gestão, instrução, organização e clima da aula e se recorre à interdisciplinaridade?

Desta questão resultaram oitenta respostas distribuídas por cinco categorias: organização da classe (f=8), instrução (f=12), clima (f=7), estrutura da sessão (f=30) e interdisciplinaridade (f=23), somando um total de dezoito subcategorias.

Tabela 7. Intervenção pedagógica na expressão motora

Categorias	Subcategorias	Frequência Indicadores
Organização da classe	Sentados Dispersos	6
	Sentados em Roda	1
	Por grupos	1
	Total por subcategoria	8
Instrução	Estilo de ensino por comando direto	8
	Através de uma história, canção, filme ou poema	4
	Total por subcategoria	12
Clima	Agradável	6
	Momento potenciador de aprendizagens diversas	1
	Total por subcategoria	7
Estrutura da sessão	Aquecimento	6
	Instrução	7
	Desenvolvimento	11
	Relaxamento	4
	Avaliação	2
	Total por subcategoria	30
Interdisciplinaridade	Domínio da matemática	10
	Área de formação pessoal e social	1
	Área de conhecimento do mundo	5
	Abordagem à leitura e	2

	escrita	
	Expressão musical	4
	Expressão dramática	1
	Total por subcategoria	23
Total de índices por categoria		80

No âmbito da dimensão intervenção pedagógica, a categoria organização da classe, integra três subcategorias: sentados (f=6); sentados em roda (f=1); por grupos (f=1).

No que concerne à organização da classe uma das educadoras descreveu a estratégia que utiliza para esse efeito: “(...) *sento-me com eles*(...)” (E1) Outra educadora elenca algumas formas de organização utilizadas pelo professor “(...) *senta-os, conversa um bocadinho com eles* (...)”(E1) Outra ainda diz: “(...) *organiza por grupos* (...)” (E2)

A segunda categoria designada por instrução é composta por duas subcategorias: estilo de ensino por comando direto (f=8); através de uma história, filme, canção ou poema (f=4). Esta categoria é mencionada por uma educadora da seguinte forma: “(...) *são jogos e atividades propostas* (...)” (E7) Outra educadora diz: “(...) *ordem direta* (...)” (E10) Ainda uma outra entrevistada disse: “(...) *eu utilizo quase sempre uma canção ou uma história como estratégia*(...)”(E6)

A terceira categoria presente na tabela 8 foi codificada por clima da sessão e integra duas subcategorias: agradável (f=6); momento potenciador de aprendizagens diversas (f=1).

Esta categoria é referida pelas educadoras do seguinte modo: “(...) *é assim um momento...um auge da semana*(...).(E1) “(...) *é um clima agradável de brincadeira, de alegria*(...). ”(...) *eles gostam muito*(...)(E2)

A quarta categoria, designada por estruturação da sessão, é composta por cinco subcategorias: aquecimento (f=6); explicação (f=7); desenvolvimento (f=12); relaxamento (f=4); avaliação (f=2). Esta categoria apresenta uma frequência de trinta e quatro indicadores sendo o desenvolvimento a subcategoria com maior frequência (f=11).

No que diz respeito a esta categoria uma entrevistada disse: “(...)primeiro faço um momento de aquecimento, alguns exercícios para aquecer os músculos e, também, em que eles estão mais concentrados(...)”(E10) Uma outra entrevistada falou deste modo: “(...)cumprimenta e explica tudo o que será feito ao longo da aula(...)”(E11) Ainda sobre esta categoria uma educadora disse: “(...)depois, entretanto, entramos na parte mais...pronto...em que trabalhamos as competências (...)”(E4)

A categoria interdisciplinaridade, integra seis subcategorias: domínio da matemática (f=10), área da formação pessoal e social (f=1), área do conhecimento do mundo (f=5), abordagem à leitura e à escrita (f=2), expressão musical (f=4) e expressão dramática (f=1). Apresenta uma frequência de vinte e três indicadores.

Relativamente a esta categoria, uma das entrevistadas refere que o professor que leciona a expressão motora articula-a com o conhecimento do mundo: “(...)habitualmente, quando é inverno ou quando é...as estações do ano, ele explora mas mais os temas de vida (...).(E1) Uma outra entrevistada disse: “(...)aproveitamos a parte motora para trabalhar as outras áreas essenciais, para trabalhar a matemática, conceitos de espaço(...)”(E4)

4.8 - Atividade física espontânea

A última pergunta da entrevista teve a seguinte redação: “ Tem previsto, na sua prática pedagógica diária, um tempo para o jogo motor e a atividade física espontânea?” Caracterize a atividade, identificando os possíveis jogos lúdicos e/ou outro tipo de práticas bem como o local onde se realizam e a duração das mesmas.

Como se pode verificar na tabela 8, a esta pergunta, nove das educadoras entrevistadas responderam que há um tempo para a atividade física espontânea todos os dias. Duas educadoras responderam que havia um tempo para a atividade física espontânea todos os dias desde que as condições atmosféricas o permitissem. Neste ponto pode-se dizer que é unânime a opinião das educadoras em relação à necessidade das crianças poderem ter estes momentos no seu dia, uma vez que são

crianças muito novas e necessitam de ter estes momentos livres. Inclusivamente, sobre este assunto, uma educadora afirma (...) *eu acho que isso é das coisas que estão inerentes ao jardim de infância (...) com meninos pequeninos é impossível que isso não faça parte(...)* (E9). Outra entrevistada responde (...) *Sim, há sempre. Eles necessitam, em termos de equilíbrio de energias, é necessário, é muito necessário (...)* (E5)

O tempo dedicado a esta atividade varia entre os vinte minutos e uma hora e meia. O local para a prática de atividade física espontânea é normalmente no exterior e as atividades são espontâneas ou jogos escolhidos pelas crianças. Entre estes jogos destaca-se o jogo do lencinho. Neste ponto, uma educadora afirma que é um tempo completamente livre e, de preferência, no exterior que é a preferência das crianças; *(Acho que é um espaço distinto. Eles já estão orientados por mim o dia inteiro, aquela meia horinha correm e fazem o que quiserem (...)) terem também um bocadinho de liberdade de orientar aquele momento, eles próprios (...)* (E3)

Tabela 8. Atividade física espontânea

Categories	Subcategorias	Frequência/ indicadores
Práticas espontâneas	Atividades livres na sala	5
	Atividades livres no exterior	9
	Corridas	3
	Triciclos	1
	Jogar com bolas	2
	Jogo do camaleão	1
	Jogo do lencinho	5
	Jogo da mamã dá licença	2
	Jogo da barra do lenço	1
	Jogo das escondidas	1
	Jogo do bichinho	1
	Jogo do elástico	1
	Jogos tradicionais	1
	Jogo das cadeiras	3
	Total por subcategoria	36

Frequência Semanal	Diariamente	9
	Diariamente duas vezes ao dia	1
	Diariamente desde que as condições atmosféricas o permitam	2
	Total por subcategoria	12
Duração	20 min.	1
	40 min.	1
	30 min.	3
	1 hora	1
	1h30min.	1
	Depende	5
	Total por subcategoria	12
Total de indicadores por categorias		60

5- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são discutidos os resultados tendo por base vários contributos em áreas correlatas ao desenvolvimento motor e à pedagogia e didática no ensino da expressão motora. Realizar-se-á uma reflexão crítica de modo a destacar os resultados mais significativos do nosso estudo. A estrutura da discussão dos resultados fez-se de acordo com as questões de estudo que nortearam esta investigação.

5.1- Importância da expressão motora no desenvolvimento da criança

No âmbito desta dimensão de análise, os resultados indicam que, da parte das educadoras inquiridas, existe o reconhecimento da relevância da expressão motora no desenvolvimento motor, cognitivo e socio-afetivo da criança do ensino pré-escolar

O descrito vai em linha com o defendido por diversos autores de referência na área do desenvolvimento da criança. Por exemplo, Neves (2002) afirma que a educação física nas escolas portuguesas é uma questão de formação, de saúde e de cidadania. Para Gallahue (2002), as crianças precisam de se envolver numa série de experiências de movimento coordenadas e adequadas ao seu desenvolvimento. Papalia, Olds e Feldman (2001) afirmam que a falta de atividade física afeta tanto a saúde mental como a saúde física.

Ainda nesta dimensão, o desenvolvimento cognitivo da criança foi percebido pelas inquiridas como sendo influenciado pela expressão motora, ou seja, a comunicação, a linguagem, a aprendizagem, a concentração e a atenção beneficiam com a expressão motora na educação pré-escolar. Conforme sugerem De Meurs e Staes (1991), as experiências motoras que se iniciam na infância têm uma importância fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança, principal meio através do qual a criança explora, relaciona e controla o meio que a rodeia. Segundo os mesmos autores (1991), o intelecto constrói-se a partir da atividade física. As funções motoras (o movimento) não podem ser separadas do desenvolvimento intelectual (a memória, a atenção e o raciocínio) nem da afetividade (as emoções e os sentimentos).

Para Diem (1980), a atividade física relaciona-se com o desenvolvimento cognitivo na medida em que a integração das sensações provenientes do movimento resulta na percepção e toda a aprendizagem simbólica posterior depende da organização destas percepções em forma de estruturas cognitivas. Com efeito, por meio da exploração motora, a criança desenvolve a consciência do mundo que a cerca e de si própria. O controlo motor possibilita à criança experiências concretas que servirão como base para a construção de noções básicas para o seu desenvolvimento intelectual (Rosa Neto, 2002).

Neste seguimento, Campos e Rocha (2003), consideram que até aos seis anos ocorrem as fases sensíveis na aprendizagem de determinadas habilidades e destrezas essenciais à sua formação educativa, ao desenvolvimento e à vida em sociedade.

Em linha com o descrito, Ferraz (2004) ao referir-se à educação física na educação pré-escolar, alerta para o facto de todas as crianças, independentemente do sexo, raça, cultura ou potencial físico, anomalia mental, terem direito a oportunidades que maximizem o seu desenvolvimento. Uma vez que o movimento tem um papel fundamental no desenvolvimento humano (cognitivo, psicomotor, afetivo-social), a educação física na escola deve considerar todos esses aspetos como independentes e interdependentes.

Dando continuidade aos contributos das entrevistadas sobre a relevância da expressão motora no desenvolvimento global da criança, as mesmas percecionam um papel importante da prática motora regular também no plano socio-afetivo, nomeadamente, na socialização da criança e na formação da sua personalidade. As OCEPE (1997), ao referirem-se ao domínio da expressão motora e, nomeadamente, aos jogos de movimento com regras, afirmam que estes proporcionam ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação de regras e alargamento da linguagem. Durante as sessões de expressão motora, as crianças têm de trabalhar e resolver problemas em grupo, de comunicar e interagir promovendo, desta maneira, a sua socialização e a formação da sua personalidade.

Sobre este propósito, Neto (2001) refere que a atividade na educação de infância tem um papel imprescindível para o seu desenvolvimento, pois poderá

promover a evolução das relações sociais, do controlo emocional e da estrutura cognitiva, em simultâneo com o desenvolvimento de uma cultura motora fundamental para permitir mais tarde a aprendizagem de novas habilidades.

Por seu lado, e retomando os testemunhos das educadoras, a expressão motora é percebida como algo muito importante no desenvolvimento motor da criança, nomeadamente, ao nível da motricidade global, da motricidade fina e, principalmente, no esquema corporal. Estes resultados contrariam o reportado por Gallahue e Ozmun (2003), onde afirmam que muitos educadores, infelizmente, têm a noção de que as crianças, de algum modo, aprendem “automaticamente” os movimentos fundamentais. Ainda de acordo com os mesmos autores (2003), muitos educadores pensam mesmo que, as crianças nesta fase, desenvolvem, através do processo de maturação, as habilidades motoras fundamentais maduras.

5.2-Conteúdos a desenvolver, no domínio da expressão motora, dos três aos seis anos de idade

Relativamente aos conteúdos a desenvolver, no domínio da expressão motora, dos três aos seis anos de idade, as inquiridas reconhecem a motricidade global (padrões motores e não locomotores), a motricidade fina, os jogos, a dança, o esquema corporal e as capacidades motoras como o substrato deste domínio da área das expressões.

Como é enaltecido por inúmeros autores (Haywood & Getchel, 2003, Gallahue, 2005, Malina & Bouchard, 1991, Sobral, 1995), o período entre os três e os seis anos de idade assume uma enorme relevância no desenvolvimento motor da criança, em especial na aquisição da maioria dos padrões motores fundamentais. Sobre esta fase sensível do desenvolvimento motor, Gallahue e Ozmun (2005) referem que a criança está ativamente envolvida na exploração e experimentação das capacidades motoras do seu corpo. De acordo com reportado anteriormente, esta é a fase dos movimentos fundamentais e corresponde à fase em que a criança deve

descobrir como desempenhar uma variedade de movimentos de locomoção, de manipulação e de estabilização, primeiro isoladamente e, depois, de forma combinada.

Retomando o suscitado pelas inquiridas nesta dimensão, foi perceptível a relevância dada ao esquema corporal, à organização e estruturação espacio-temporal e à lateralidade.

Na opinião de Alves (2007), a partir do momento em que o indivíduo descobre, utiliza e controla o seu corpo, o esquema corporal é estruturado e passa-se a ter consciência dele e das suas possibilidades na relação com o meio em que vive.

Neste seguimento e, ainda segundo o mesmo autor (2007), o corpo expressa emoções que possuem significados que são adquiridos pela criança através do seu contacto com o meio, portanto, o corpo não é só biológico e orgânico. Através do corpo, a criança descobre o mundo e interage com ele.

A importância atribuída pelas inquiridas ao trabalho da lateralidade neste nível de ensino reflete as considerações de Fonseca (1989, p. 69) que, segundo as quais, a lateralidade constitui um processo essencial às relações entre a motricidade e a organização psíquica intersensorial. Representa a consciencialização integrada e simbolicamente interiorizada dos dois lados do corpo, lado esquerdo e lado direito, o que pressupõe a noção da linha média do corpo. Dessa consciencialização vão decorrer, então, as relações de orientação face aos objetos, às imagens e aos símbolos, razão pela qual a lateralização vai interferir nas aprendizagens escolares de uma maneira decisiva.

Acredita-se, então, que um programa de expressão motora bem estruturado, voltado para a criança pode garantir um desenvolvimento harmonioso. Nesse programa deveriam constar atividades e exercícios direcionados para a afirmação de lateralidade, coordenação estática e dinâmica, equilíbrio, dissociação de movimentos e percepção temporal.

O jogo é um conteúdo a que as educadoras atribuíram importância como matéria a desenvolver dos três aos seis anos, seja pela importância da ludicidade no desenvolvimento da criança, seja como uma forma de aprendizagem de obedecer a

regras ou de interagir com o outro. Em linha com o exposto, Brougère (1998) considera-o como a atividade lúdica com que a criança ocupa grande parte do seu tempo, sendo uma das formas mais comuns de comportamento durante o período da infância. Em Huizinga (1971) encontramos a expressão *homo ludens* para demonstrar que, na vida humana, além da capacidade de raciocinar há uma outra função importante que é o jogo, o qual acontece também entre os animais. Para este autor, o jogo é considerado um fenómeno cultural, reiterando que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve.

O jogo está sempre presente na infância e é essencial neste período da vida, uma vez que apresenta muitas vantagens nas várias áreas de desenvolvimento da criança, através, por exemplo, da descoberta, das habilidades manipulativas, na resolução de problemas. Por seu lado, o jogo ajuda a desenvolver na criança a sua capacidade cognitiva (Rubin, Fein & Vandenberg, 1983) e a dedicação e complexidade incluídas no jogo fazem com que haja alterações na complexidade das operações mentais (Levy, 1984). Neste seguimento, os jogos de brincar com as palavras, permitem à criança a obtenção de novos conhecimentos linguísticos, aprendendo assim a estruturar a linguagem (Garvey, 1977). Relativamente à parte motora também é trabalhada através de situações pedagógicas que usam o jogo como meio de educação (Neto & Piéron, 1993).

Contudo, devemos estar atentos para o jogo não se tornar mera brincadeira: é preciso que haja uma intervenção pedagógica para que o jogo seja uma ferramenta pedagógica útil na aprendizagem de conceitos. Para Borin (1995), o conteúdo dos jogos deve estar de acordo com o grau de desenvolvimento da criança, não deve ser difícil nem fácil demais. É necessário que essa atividade represente um desafio que seja capaz de gerar “conflitos cognitivos “ que, segundo Piaget (1973), são fundamentais para o desenvolvimento intelectual do sujeito. Este autor afirma, também, que o jogo facilita a construção do conhecimento, principalmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório.

No que diz respeito à dança, duas educadoras enalteceram este conteúdo como um meio de produção de movimento e de exteriorização de sentimentos a

partir da música. Contudo, as metas de aprendizagem da educação pré-escolar, reconhecem à dança importantes outputs motores e expressivos que extravasam de uma forma significativa o que foi reportado pelas educadoras. De facto, as referidas metas de aprendizagem apresentam uma enorme quantidade de domínios que não foram sequer mencionados pelas educadoras como o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, o desenvolvimento da criatividade e a compreensão das artes no contexto.

Dando continuidade à dimensão em análise – Conteúdos a desenvolver, no domínio da expressão motora, dos três aos seis anos de idade – as educadoras indicaram as capacidades motoras, a agilidade, a resistência e a força. Com efeito, as capacidades motoras, as condicionais e coordenativas têm um papel determinante no desenvolvimento motor da criança, ou seja, na aquisição dos padrões motores fundamentais (Gallahue e Ozmun, 2005; Haywood e Getchell, 2004, 2010; Thompson, 2005)

Este facto também merece particular relevância nos programas nacionais de educação física (PNEF) nos quais um dos objetivos específicos comuns a todos os blocos é elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas.

Um número substancial de educadoras enaltecem o esquema corporal, como conteúdo a desenvolver, englobando a organização espaço-temporal e a lateralidade. A relevância deste conteúdo no desempenho de aprendizagens posteriores é enaltecida por inúmeros autores (Beresford, Queiroz e Nogueira 2002; Cratty, 1964; Fonseca, 1983; Harrow, 1983; Medina, Rosa e Marques, 2006; Scagliotta, 1970). Complementarmente, Fonseca (1995) considera que a formação do "eu", isto é, da personalidade, compreende o desenvolvimento da noção ou esquema corporal, através do qual a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de expressar-se por intermédio dele. Ainda sobre este assunto, a constituição do esquema corporal é fundamental para o desenvolvimento da criança, já que esta organização é uma referência para as diversas possibilidades de ação (Rosa Neto, 2002).

Os autores supracitados sugerem uma relação próxima entre o desenvolvimento do esquema corporal e dificuldades de aprendizagem. A percepção do próprio corpo e a percepção deste no espaço e no tempo são essenciais para o desenvolvimento harmonioso dos aspetos motores, físicos e cognitivos. As dificuldades motoras podem interferir nas relações sociais, emocionais e escolares. Explorar o movimento e o brincar espontaneamente precedem as atividades mais estruturadas de aprendizagem. Nas fases iniciais do processo de desenvolvimento motor, alguns elementos são essenciais para a aquisição de padrões fundamentais de movimento, como consciência corporal, direcional e espacial, sincronia, ritmo e sequência de movimento (Gallahue, 2000). Estes aspetos estão plenamente interligados e, quando trabalhados de forma adequada, contribuirão para o desenvolvimento integral da criança, possibilitando-lhe atuar de forma eficiente na aprendizagem de tarefas pertencentes a diversas áreas (Vieira, Santos, Vieira, & Oliveira, 2004).

Face ao exposto e conforme sugerem as inquiridas, o desenvolvimento do esquema corporal, da lateralidade e da orientação espaço-temporal assume particular importância no ensino pré-escolar.

A criança em idade pré-escolar necessita de uma educação voltada para o corpo, ou seja, ela não pode apenas ser um mero espectador da aprendizagem e não pode aprender somente através de atos mecânicos (Piaget, 1992; Le Boulch, 1987 e Winnicott, 1982).

5.3 -Fase pré-interativa da intervenção pedagógica

No que concerne à dimensão de análise, fase pré-interativa, as educadoras inquiridas afirmam planificar semanalmente as sessões que lecionam de expressão motora. Contudo, algumas educadoras, como não lecionam as aulas de expressão motora, responderam de forma evasiva e pouco assertiva, referindo vários tipos de planificação. Foi perceptível alguma incerteza e desconhecimento da parte destas educadoras sobre o planeamento e intervenção pedagógica realizados pelos

especialistas que asseguram a lecionação da expressão motora. Foi curioso, igualmente, verificar que nenhuma entrevistada mencionou o recurso ao plano de aula e, conseqüentemente, a necessária articulação entre os vários tipos de planeamento na ação educativa. Sobre este propósito, Fisher (2005), Tavares e Alarcão (2002) reforçam a importância dos vários tipos de planos, no processo de ensino-aprendizagem. Os referidos planos têm por base um critério temporal: longo prazo (planos pluri e anuais), os de médio prazo (trimestrais ou por período letivo ou unidades temáticas) e os de curto prazo (semanais e diários).

O facto das inquiridas igualmente não recorrerem a planos de médio e de longo prazo, acabam por hipotecar a desejável continuidade e progressão entre um determinado estágio de cada área de aprendizagem e o que se lhe segue: conceitos, capacidades, conhecimentos, atitudes a serem ensinados e o trabalho integrado (Fisher, 2005). Perante o descrito, a intencionalidade educativa que é preconizada pelas OCEPE (1997), pode estar comprometida no ensino da expressão motora pelas inquiridas.

Pese embora a desarticulação e a pouca profundidade na fase pré-interativa, as entrevistadas responderam que para planificar, recorrem a bibliografia da especialidade, às OCEPE e às metas de aprendizagem. Os interesses e motivações das crianças, a articulação com o projeto curricular ou com os temas a serem desenvolvidos na sala no momento, são preocupações procedimentais de algumas educadoras no momento de planificar.

O reportado, em parte, vai ao encontro do que é defendido por Pais e Monteiro (2002), segundo o qual a planificação pode ser realizada em função dos objetivos, das atividades ou dos conteúdos, da avaliação ou até mesmo das características das crianças.

5.4 - Lecionação da expressão motora

Nesta dimensão procurou-se saber se a expressão motora faz parte do projeto curricular, se é lecionada, quem a leciona e qual a frequência semanal e duração das sessões.

Tendo por base as respostas das inquiridas, foi possível apurar que a expressão motora não faz parte dos projetos curriculares de todas as educadoras entrevistadas. Duas educadoras afirmaram que não faz parte do projeto pelo facto desta área de conteúdo ser lecionada por outro agente de ensino. Por seu lado, outras duas educadoras, como deram respostas evasivas e contraditórias, a entrevistadora ficou com muitas dúvidas sobre este assunto. Perante o descrito, a inclusão da expressão motora parece estar de algum modo dependente de quem leciona, ou seja, o especialista que trabalha com a turma acaba por não articular com a educadora e consequentemente o seu planeamento e intervenção educativa decorre com total autonomia.

No que concerne à frequência semanal da expressão motora, a maioria das entrevistadas refere uma vez por semana e, em poucos casos, a carga letiva desta área expressiva é de duas sessões semanais. Relativamente à duração das sessões, as inquiridas responderam entre vinte minutos a uma hora. As recomendações da ACSM (2001, 2006, 2010, 2014), a OMS (2010), a NASPE (2011) aconselham a prática de atividade física estruturada diária de sessenta minutos, de forma a combater a inatividade e a obesidade infantil. Estas preocupações oriundas de países como Estados Unidos da América e a Inglaterra são igualmente extensíveis a Portugal, onde 45.3% das raparigas e 22.8% dos rapazes praticam atividade física estruturada menos de 3 vezes por semana e 18% encontram-se com excesso de peso ou obesidade, embora com maior prevalência nos grupos etários dos 11 e 13 anos (Matos, 2006, cit. por Palmeira, et al, 2007). Por seu lado, as estimativas da International Obesity Task Force (2002) apontam, em Portugal, para níveis de obesidade na ordem de 12% para os homens e de 18% para as mulheres.

Complementarmente, Mota (2005), salienta que dados elaborados pelo Eurobarómetro, atribuem a Portugal os piores indicadores de sedentarismo e de menor percentagem de participação em atividade física na população adulta.

Em linha com o descrito, urge uma intervenção precoce na educação pré-escolar que promova a prática da atividade física regular e hábitos alimentares saudáveis e de vida mais ativa.

Ainda no âmbito desta dimensão de análise, uma inquirida considera a insegurança como um fator determinante para a inatividade das crianças. Como afirma Neto (2009), brincar na rua, em muitas cidades do mundo é “uma espécie em vias de extinção” o que implica mais horas de sedentarismo. Aliada à insegurança nas ruas vem a falta de tempo das famílias. Para Lopes (2010), as atividades diárias do nosso dia como comprar comida congelada ao invés de fazer em casa, andar de carro ou de mota ao invés de ir a pé ou de bicicleta, simplificou a nossa vida tornando as pessoas mais sedentárias, porém quem sofre com essas mudanças é o nosso corpo. Ainda segundo Lopes, um dos principais fatores da inatividade física é o crescimento da violência provocando o confinamento de crianças e adolescentes dentro de casa que proporciona hábitos sedentários como ver televisão, jogar nas consolas e estar diante de um computador (tempo de ecrã).

Perante o exposto, a escola deve assumir um papel preponderante na promoção da prática de atividade física estruturada e regular. Sobre este propósito, Mota e Sallis (2002), consideram que cabe à escola potenciar a participação das crianças na prática de atividade física. Segundo os mesmos autores (2002), é imperioso perceber como e quando este tipo de prática é dinamizada, em que medida é efetivamente garantida pela própria estrutura curricular e qual a relação entre a instituição escolar e outros agentes de referência educativa, nomeadamente a família.

No seguimento do exposto, salienta-se o facto que, para muitas crianças, a escola é a única possibilidade de terem acesso a atividade física estruturada.

5.5 Conteúdos abordados nas aulas de expressão motora

Os conteúdos abordados pelas educadoras entrevistadas nas aulas de expressão motora são, no essencial, os mesmos que as educadoras elencaram na dimensão conteúdos a desenvolver, no domínio da expressão motora, dos três aos seis anos. É de ressaltar que, no âmbito dos conteúdos trabalhados ao longo do ano letivo, não foram mencionadas as habilidades de manipulação grossa, habilidades de manipulação fina e as habilidades de integração visuo-motora que tinham sido referidos nos conteúdos a desenvolver dos três aos seis anos.

A aparente indiferenciação dos conteúdos abordados por parte das inquiridas, quando estas trabalham com grupos de faixas etárias diferentes e algumas lecionam com grupos heterogéneos, suscita a dúvida se as educadoras respeitam a articulação vertical dos conteúdos ao longo dos três anos da educação pré-escolar. A título de exemplo, uma das educadoras não mostrou qualquer preocupação com a articulação de conteúdos porque não vai ficar naquela instituição no ano seguinte.

Por outro lado, algumas habilidades locomotoras, manipulativas e estabilizadoras caracterizam-se por apresentar padrões maduros em idades significativamente diferentes. Dito de outro modo, se aos 5 anos a maioria das crianças alcança um nível de corrida razoável, com ação madura dos braços, e a velocidade torna-se num incentivo para a performance (Gabbard, 2008), já o padrão final da corrida ocorre mais tarde.

Outra questão que se levanta é que a maior parte das respostas mostra que as educadoras não sabem em que é que consiste a articulação vertical de conteúdos, confundindo com o nível de dificuldade apresentado numa determinada tarefa.

Os responsáveis por crianças em idade pré-escolar devem conhecer bem os seus grupos, estarem cientes das necessidades de cada uma para, então, elaborar um programa que envolva todas as crianças de uma forma efetiva e consciente. Gallahue e Ozmun (2003) reforçam que os educadores devem compreender as características do desenvolvimento das suas crianças, as suas limitações e potenciais. Apenas assim podem estruturar experiências motoras que possam, de facto, refletir as necessidades

e os interesses das crianças, respeitando o nível de desenvolvimento motor de cada uma. Na planificação das atividades motoras devem estar sempre presentes questões sobre o que é possível fazer e se está de acordo com as necessidades e as idades de cada uma das crianças de um grupo.

5.6 - Intervenção pedagógica na expressão motora

Relativamente à questão da intervenção pedagógica das educadoras entrevistadas no domínio da expressão motora, pretendeu-se conhecer as estratégias utilizadas na gestão, na instrução, organização e clima da aula e, ainda, se recorrem à interdisciplinaridade.

No âmbito da ação educativa no ensino da educação física, Siedentop (1983), indica quatro dimensões que o professor deve dominar: a instrução, gestão, clima e disciplina. Todas elas estabelecem conexões entre si em qualquer episódio de ensino. Em face do pouco que foi reportado pelas inquiridas sobre as referidas dimensões, é expetável dizer-se que as educadoras não as conhecem e, conseqüentemente, não as dominam.

A primeira dimensão referida por Siedentop (1983), a instrução, tem por âmbito todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fazem parte do repertório do professor para comunicar informação substantiva. Segundo Rosado e Mesquita (2009), a capacidade de comunicar é um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino das atividades físicas e desportivas. Acresce que, independente da forma, da função e do contexto do momento da instrução, a capacidade de comunicação na orientação do processo de ensino-aprendizagem é apontado como um fator fundamental ao sucesso da intervenção pedagógica.

Algumas educadoras entrevistadas fazem a sua instrução explicando ou exemplificando. As restantes educadoras mencionam apenas histórias, filmes ou poemas deixando a dúvida se as educadoras inquiridas dominam esta dimensão da aula.

Outra dimensão apontada por Siedentop (1983) na intervenção pedagógica é o clima na aula. Sobre esta dimensão, as educadoras afirmaram que o clima é agradável e potenciador de diversas aprendizagens o que vem ao encontro de Cox, Smith, & Williams (2008) que, no seu estudo, concluíram que a atividade física de lazer dos alunos está relacionada com a motivação e com as experiências que os alunos têm, nas aulas educação física. A perceção de competência, autonomia, o relacionamento com os pares, a motivação autodeterminada, o prazer e a atividade física em ambiente da educação física, prevê uma maior apetência para os alunos terem uma atividade física.

Embora a opinião destes autores em parte seja corroborada por alguns testemunhos das educadoras, o facto de elas não aprofundarem as suas respostas e de sobrevalorizarem o termo agradável transparece, também, nesta dimensão, clima de aula, dificuldades de ordem metodológica.

A ausência de qualquer referência das inquiridas às dimensões gestão da aula e disciplina vem reforçar as eventuais dificuldades das educadoras na intervenção pedagógica da expressão motora. Conforme refere Siedentop (1991), a gestão da aula tem como principal objetivo a maximização dos índices de envolvimento na aprendizagem e empenho motor dos alunos e o uso eficaz do tempo de aula. Em linha com o exposto, e no caso concreto da dimensão disciplina, Piéron (1984), considera que o professor deve procurar a adoção de técnicas que lhe permitam um eficaz controlo da turma, tais como a definição de regras de comportamento claras e maximizar o tempo de atividade do aluno, pois a maioria dos comportamentos desviantes surgem quando os alunos não têm nada para fazer.

Ainda no seguimento da intervenção pedagógica, as educadoras pronunciaram-se sobre a forma como estruturam as suas aulas de expressão motora e que, de um modo geral, respeitam o preconizado na literatura da especialidade: parte introdutória, parte principal e parte final (Bento, 2003; Ferreira, 2004), embora não tenham sido estes os termos utilizados pelas educadoras.

No seguimento da dimensão em estudo, a intervenção pedagógica das educadoras entrevistadas, a interdisciplinaridade foi alvo de análise. As educadoras

promovem a interdisciplinaridade da expressão motora com todas as outras áreas de conteúdo ainda que não de forma estruturada e aprofundada.

A interdisciplinaridade constrói-se com e através das disciplinas. Se cada disciplina tem a sua voz própria no confronto com a realidade, o objetivo da interdisciplinaridade é o de construir, sem apagar as diferenças e as especificidades que definem essas mesmas disciplinas, um espaço dentro do qual se desenvolva um processo capaz de produzir saberes integrados mais adequados à apreensão da globalidade e da complexidade da realidade. Como defende Maria do Céu Roldão “ a divisão em disciplinas [destina-se] a permitir o olhar aprofundado por um certo ângulo – mas limita a visão do todo, cuja complexidade requer a permanente interdisciplinaridade do trabalho científico” (1999, p. 46).

Em educação pré-escolar não falamos em disciplinas mas em áreas de conteúdo que são entendidas, segundo as OCEPE (1997, p. 48) como “âmbitos de saber com uma estrutura própria e pertinência socio-cultural que incluem diferentes tipos de aprendizagens, não apenas conhecimentos, mas atitudes e saber-fazer. As OCEPE afirmam, ainda que estas áreas de conteúdo devem ser vistas de forma articulada e que há interligações entre os vários conteúdos que abordam visto que a construção do saber se processa de forma integrada.

Devemos, então, considerar a interdisciplinaridade como um dos pilares a considerar em qualquer processo educativo, concretizando-se na prática de certas formas de integração ou de articulação das disciplinas entre si, visando a aquisição de saberes estruturados, transferíveis e atualizáveis na ação. A sua prática permite desenvolver a aptidão para quebrar as fronteiras disciplinares, enriquecendo as perspetivas de apreensão cognitiva da realidade. As educadoras que fizeram parte deste estudo necessitam de rever a importância da interdisciplinaridade. Através da análise das respostas das educadoras sobre este assunto ficou patente a presença da interdisciplinaridade mas não de uma forma pensada e estruturada.

Nos casos em que a expressão motora é lecionada por especialistas, as respostas das educadoras também são evasivas, o que em parte não surpreende, tendo em conta o facto de as educadoras apresentarem pouco conhecimento sobre a

especificidade da intervenção pedagógica na expressão motora e, além disso, não realizarem a desejável coadjuvação ao especialista.

5.7 - Atividade física espontânea

Sobre a atividade física espontânea, se a mesma estava prevista no horário escolar diário, onde se realizava e durante quanto tempo, todas as entrevistadas responderam que há diariamente um momento para este tipo de atividade física, sendo esta realizada no espaço exterior e o tempo de duração da mesma varia entre os vinte minutos a uma hora e meia. Não obstante a variação substancial do tempo de atividade espontânea que é disponibilizado pelas educadoras, essas práticas, como são diárias, refletem, em parte, as preocupações de Pereira (2007) em proporcionar às crianças atividades informais de rua, no recreio escolar, igualmente importantes para o seu desenvolvimento motor.

Condessa (2006), considera que, nos recreios, a criança interage com os seus pares, realiza as suas aquisições e desenvolve a sua personalidade através de comportamentos e de práticas que acabam por refletir-se nas mais rudimentares manifestações de movimento expressivo e criativo.

6- CONCLUSÕES

Considerando os limites conceituais, metodológicos e amostrais do presente estudo e depois de analisados e discutidos os resultados obtidos, apresentam-se as seguintes conclusões:

1. As educadoras entrevistadas atribuem importância à expressão motora no desenvolvimento motor, cognitivo e socio-afetivo das crianças.
2. As educadoras inquiridas, de um modo geral, identificam os conteúdos basilares da expressão motora no ensino pré-escolar.
3. Face à indiferenciação dos conteúdos abordados anualmente pelas educadoras de diferentes anos, parece não existir uma clara delimitação dos conteúdos a trabalhar por classe. Este facto pode indiciar a inexistência da desejável articulação vertical dos conteúdos a desenvolver nos três anos do ensino pré-escolar.
4. As educadoras não dominam com a devida robustez, as dimensões de aula que norteiam a intervenção pedagógica na lecionação da expressão motora no ensino pré-escolar.
5. A articulação entre os diferentes níveis de planeamento da ação educativa na área de conteúdo da expressão motora não é uma prática procedimental frequente entre as educadoras entrevistadas.
6. As educadoras têm previsto um tempo diário para a prática de atividade física espontânea.

6.1 – Limitações e recomendações

Não obstante a delimitação desta pesquisa qualitativa ter uma matriz exploratória, os resultados obtidos não permitem a sua generalização. Neste seguimento e, tendo por base as conclusões apresentadas e o trabalho desenvolvido, consideramos pertinente dar continuidade a este trabalho de investigação. Para tal, as dimensões e as categorias codificadas nas entrevistas realizadas às educadoras sobre a prática educativa na expressão motora no ensino pré-escolar, permitiriam suportar a

conceção e validação de um questionário a aplicar a uma população de estudo (educadoras) com maior representatividade.

Uma grande limitação do trabalho prende-se com os compromissos temporais, familiares e profissionais do investigador.

BIBLIOGRAFIA

Ajuriaguerra, J. (1976). *Manual de psiquiatria infantil*. (3ª ed.). Barcelona: Toray-Masson.

Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.P., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint Georges, P.D. (1997). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Alves, F. (2007). *Psicomotricidade: corpo, ação e emoção*. (38ª ed). Rio de Janeiro: Wak Editora.

Araújo, M. (2008). *Transição do ensino superior para o mundo do trabalho: contributos do estágio para a formação e integração socio-profissional dos educadores de infância*. (Tese de mestrado em supervisão pedagógica, especialização em educação de infância). Departamento de Ciências da Educação. Universidade dos Açores.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal.

Arruda, M. (1993). Factores del crecimiento físico y aptitud física en pre-escolares. *Revista de Ciencias de la Actividad Física*, 1, 1, 73-82.

Balancho, M., Coelho, F. (2005). *Motivar os alunos-criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.

Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barlow, C.E., Kohl, H.W., Gibbons, L.W., Blair, S.N. (1995). Physical fitness, mortality and mortality and obesity. *Internal journal of obesity related metabolism*

disorders. Weight and adiposity: an epidemiologic perspective. *Exercise and Sport Sciences Reviews*. 23. 275-303.

Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Beresford, H., Queiroz, M. & Nogueira, A. (2002). Avaliação das relações cognitivas e motoras na aquisição das habilidades para a aprendizagem da língua escrita. *Revista Ensaio: avaliação política pública educacional*, 10 (37), 493-502.

Blair, S. N., Horton, E. H., Fontanez, N., et al (1996). Physical activity, nutrition and chronic disease. *Medicine & Science in Sports & Exercise*. 28(3), 335-49.

Borin, J. (1995). *Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática*. São Paulo: IME-USP.

Brougère, G. (1998). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes médicas.

Bueno, J. (1998). *Psicomotricidade, teoria e prática: estimulação, educação e reeducação psicomotora com, atividades aquáticas*. São Paulo: Lovise.

Condessa, I. (2009). A educação física na infância. Aprender: a brincar e a praticar. In Isabel Cabrita Condessa (Org.). *(Re)aprender a brincar: da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada: Nova Gráfica.

Condessa, I. (2006). O movimento criativo. In Gabriela Castro, Magda Carvalho, *A criatividade na educação*. (pp.37-52). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Cratty, B.J. (1964). *Movement behavior and motor learning*. Philadelphia: Lea and Febiger.

Creswell, J. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed method approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks.

- Carreiro da Costa, F. (1995). *O sucesso pedagógico em educação física. Estudo das condições e fatores de ensino aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Lisboa: Edições FMH.
- Dantas, E. (2003). *A prática da preparação*. Rio de Janeiro: Shape.
- Diem, L. (1980). *Os primeiros anos são decisivos: como desenvolver a inteligência das crianças desde o berço pelo treino dos movimentos*. (1ª ed.). Rio de Janeiro: Tecnoprint.
- Eckert, H. (1993). *Desenvolvimento motor*. (3ª ed.). São Paulo: Manole.
- Esculcas, C. (1999). *Actividade Física e Práticas de Lazer na Adolescência: Promoção e manutenção em função da natureza da actividade física e do estatuto sócio-económico*. Dissertação de Mestrado. F. C. D. E. F. - U. P.
- Ferraz, O. (2004). Educação física escolar: conhecimento e especialidade – a questão da pré-escola. *Revista Virtual, EF artigos-Natal*, 01, 24.
- Ferreira, V. (1994). Contributos para a caracterização e organização das sessões de educação física e desporto. *Revista Ludens 1*, 14, 4.
- Ferreira, R.W. (2006). *Educação física infantil*. Viçosa: CPT.
- Ferreira, V. (2006). *Educação física, interdisciplinaridade e inclusão*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Fisher, J. (2005). A relação entre planeamento e avaliação. In Iram Siraj Blatchford (cord.). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância (21-40)*. Lisboa: Texto Editores.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Flinchum, B. (1982). *Desenvolvimento motor da criança*. Rio de Janeiro: Interamericana.

Fonseca, V. (1983). *Psicomotricidade*. São Paulo: Martins Fontes.

Formosinho, J. (1997). A complexidade da escola de massas e a especialização de professores. *Saber educar*, 3, 7-20.

Forte, A. (2005). *Formação contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1º CEB*. (Tese de Mestrado em educação: área de especialização em desenvolvimento curricular). Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

Fourez, G. (2008). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.

Frisancho, A.R. (2009). Developmental adaptation: were we go from here. *American Journal of Human Biology*, 21.

Gabbard, C. (2008). *Lifelong motor development*. (5th ed.). Pearson.

Gallahue, D., Ozmun, J. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos* (3ed.). São Paulo: Ed. Phorte.

Garvey, C. (1977). *Play*. Cambridge: Harvard University Press.

Gauthier, B. (2000). *Investigação social*. Loures: Lusociência

Guedes, D., P., Guedes, R., P. (1995). A influência da prática da atividade física em crianças e adolescentes: uma abordagem morfológica e funcional. *Revista Associação Profissionais de Atividade física e Saúde*, 10, 17, 3-24.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Parede: Príncípia.

Gustat, J., Srinivasan, S., ElKasabany, A., Berenson, S. (2002). Relation of self-rated measures of physical activity to multiple risk factors of insulin resistance syndrome in young adults: the Bogalusa heart study . *Journal of clinical epidemiology* 55, pp.997-1006.

Harrow, M. (1983). *A taxionomia do domínio psicomotor*. Rio de Janeiro: Globo.

Huizinga, J. (1971). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.

Hurlock, E. B. (1982). *Desarrollo del Niño* (2rd ed.). México: McGraw-Hill.

Kvale, S. (1996). *An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Januário, C. (1984). Planeamento em Educação Física – Concepção de uma unidade didáctica. *Revista Horizonte*, 1, 3.

Lakka, T., Laaksonem, D., Lakka, H. et al. (2003). Sedentary life style, poor cardiorespiratory fitness and the metabolic syndrome. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 35, 1279-86.

Le Boulch, J. (1987). *A educação pelo movimento*. Porto Alegre: Artes médicas.

Le Boulch, J. (1987). *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos*. Porto Alegre: Artmed.

Levy, A. (1984). The language of play: the role of play in language development. *Early child development and care*, 17, 49-62.

Ligia, A (2002). *Estudo do índice de dificuldade e seletividade dos testes de equilíbrio do flamingo e do golpeio de placas da bateria eurofit em populações de 6 a 9 anos* (Tese de doutorado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte). León.

Lopes, L. et al. (2012). A importância do recreio escolar na atividade física das crianças. In Gabriela Carvalho, Isabel Cabrita Condessa, Beatriz Pereira. *Atividade física, saúde e lazer: educar e formar*. (65-79). Minho: Instituto de Estudos da Criança.

Magill, R. (1984). *Aprendizagem motora: conceitos e aplicações*. São Paulo: Editora Edgard Blucher.

Malina, R. M., Bouchard, C.(2002). *Atividade física do atleta jovem: do crescimento à maturação*. São Paulo: Roca.

Malina, R. Bouchard, C., Bar-Or, O. (2009). *Crescimento, maturação e atividade física*. São Paulo: Phorte.

Marques, A., Oliveira, J. (2001). O treino dos jovens desportistas: atualização de alguns temas que fazem a agenda do debate sobre a preparação dos mais jovens. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1, 1, 130-137. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Marques, I. (2003).*Dançando na escola*. São Paulo: Cortez.

Mascarenhas, L. M., Carreiro da Costa, F. (1995). *Planeamento em Educação Física – Que deliberações pedagógicas?.* Monografia. CruzQuebrada.

Massa, M., Ré, A. (2010). Características de crescimento e desenvolvimento. In L. Silva (Ed.), *Desempenho esportivo: treinamento com crianças e adolescentes*. (2ª ed.), 71-108.São Paulo: Phorte.

Medina, J., Rosa, G., Marques, I. (2006).Desenvolvimento da organização temporal de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Revista da Educação Física/UEM*, 17 (1), 107-116.

Mesquita, I. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas no treino de voleibol: estudo experimental no escalão de iniciados femininos*. Porto: Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Miles, M., Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Monteiro, P. (2004). *Formação inicial do educador de infância no domínio da expressão motora*. Dissertação apresentada às provas de Mestrado em Ciências do

Desporto – especialidade em desporto para crianças e jovens. Porto: Faculdade de Ciências do desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Mota, J., Sallis, J. (2002). *Atividade física e saúde – fatores de influência da atividade física nas crianças e nos adolescentes*. Porto: Campo das Letras.

Mota, J. (1998). *A Actividade Física e Qualidade de Vida*. Livro de actas do VII Congresso de Educación Física – Deporte Humanismo en Clave de Futuro.

Neto, C., Piéron, M. (1993). Apprentissage et comportement d'enfants dans les situations visant l'aquisition d'habilités motrices fondamentales. *Revue de l'éducation physique*, 1, 27-36.

Neto, C. (1994). Tempo e espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. In Carlos Neto (Ed.). *O jogo e o desenvolvimento da criança (10-22)*. Lisboa: Edições FMH.

Neto, C. (1994). A família e a institucionalização dos tempos livres. *Ludens*, 14, 1, 5-10.

Neto, C. (2001). A criança e o jogo – perspetivas de investigação. In Beatriz. Pereira & Adelina Pinto (Coord.). *A escola e a criança em risco – intervir para prevenir (31-51)*. Lisboa: Edições Asa.

Neves, R. (2007). Escolas, professores e educação física: responsabilidades, gestão e profissionalidade no 1º ciclo do ensino básico. *Boletim SPEF*, 32, 101-111.

Pais, A., Monteiro, M. (2002). *Avaliação: uma prática diária*. Lisboa: Presença.

Palmeira, A., Martins, S., Veloso, S. et al. (2007). Impacto de vídeo-jogos com a tecnologia matching motion na atividade física de adolescentes obesos. In João Barreiros, Rita Cordovil & Sofia Carvalheiro (Eds.), *Desenvolvimento motor da criança (195-204)*. Lisboa: FMH edições.

- Pangrazi, R. (2000). Promoting physical activity for youth. *Journal of science and medicine in sport*, 3 (3), 280-286.
- Papalia, D., Olds, S. (2000). *Desenvolvimento humano*. (7ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park: Sage Publications, Inc.
- Payne, V., Isaacs, L. (1999). *Human motor development: a lifespan approach* (4rd ed.). California: Mayfield Publishing Company.
- Petrica, J. (1998). A evolução dos conceitos pedagógicos de sucesso pedagógico/eficácia no ensino das atividades físicas. *Educar educere*, 5, 101-111.
- Petrica, J., Caetano, T., Carronda, T. (2005). Representações sobre as atividades físicas na primeira infância: como variam as opiniões dos pais face a alguns aspetos das práticas de atividade física no jardim infantil. *Revista do Defa, ESE, IPCB*, 6, 17-36.
- Petrica, J. (2007). Que professor em motricidade infantil? *Educar, educere*, número especial Novembro, 25-32.
- Piaget, J. (1972). *Psicologia e Pedagogia*. (2ª ed.). Editora Forense.
- Piaget, J. (1973). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Editora Zahar.
- Piaget, J. (1982). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Editora Zahar.
- Piéron, M. (1992). *Pédagogie des activités physiques et du sport*. Paris: Editions “Revue E.P.S.”.
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores. Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógicas*. Cruz Quebrada: Edições FMH.

- Pires, C. (2007). *Educador de infância: teoria e práticas*. Porto: Profedições.
- Rennie, K., Mccarhy, N., Yazdgerdi, S., Marmot, M., Brunner, E. (2003). Association of metabolic syndrome with both vigorous and moderate physical activity. *International Journal of Epidemiology*, 32, 600-606.
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Rocha, L., Campos, C., Rocha, C. (2003). A educação física no jardim de infância e no 1ª CEB: características e contextos de formação. *Educar e Aprender*, 1. CIED – Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Rosa Neto, F. (1996). *Manual de avaliação motora*. Porto Alegre: Artmed.
- Rosa Neto, F. (2002). *Manual de avaliação motora*. Porto Alegre: Artmed.
- Rosado, A., Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do desporto: melhorar a aprendizagem otimizando a instrução*. Lisboa: Ed. FMH, pp. 69-130.
- Rubin, K., Fein, G., Vandenberg, B. (1983). Play. In Mavis Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development*. New York: Wiley.
- Ruiz Perez, L.M. (1987). *Desarrollo motor y actividades físicas*. Madrid: Editora Gymnos.
- Ryan, R., Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sarmiento, P., Rosado, A., Rodrigues, J., Veiga, A., Ferreira, V. (1990). *Pedagogia do desporto II. Instrumentos de observação sistemática da educação física e*

desporto – elementos de apoio. Cruz Quebrada: Universidade Técnica de Lisboa – FMH.

Scagliotta, E. (1970). *Initial learning assessment*. San Rafael, California: Academic Therapy Publications.

Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciências da Saúde Coletiva*, 5(1), 187-192.

Siedentop, D. (1983, 1991). *Developing teaching skills in physical education*. USA: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: Inde.

Sobral, F. (1999). *Desenvolvimento motor*. Elementos de apoio ao curso. Textos de apoio. FCDEF – UC, 33-42.

Stephens, T., Caspersen, C. (1994). *The demography of physical activity, fitness and health: international proceedings and consensus statement*. Bouchard & Stephens Eds, Human Kinetics Publishers.

Sutton-Smith, B. (1979). *Play and learning*. New York: Gardner Press.

Tani, G., Manoel, E., Kokubun, E., Proença, J. (1998). *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Tani, G. et al (1998). *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Thompson, R. (2005). *O cérebro: uma introdução à neurociência* (3ª ed.). São Paulo: Santos.

Tuckman, B. (1978). *Conducting educational research* (2nd ed.). New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Vayer, P. (1992). *O diálogo corporal*. Lisboa: Coleção Horizontes Pedagógicos.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, O. (2003). *Aprendizagem motora*. Apontamentos da disciplina de aprendizagem motora do 3º Ano da licenciatura. Porto: FCDEF-UP.

Vieira, L., Santos, V., Vieira, J., Oliveira, A. (2004). Análise da aprendizagem perceptivo-motora de crianças de 7 e 8 anos da rede de ensino público de Maringá. *Revista da Educação Física/UEM*, 15(2), 39-48.

Wareham, N., Hennings, S., Byrne, C. (1998). A quantitative analysis of the relationship between habitual energy expenditure, fitness and the metabolic cardiovascular syndrome. *British Journal of Nutrition*, 80, 235-41.

Yin, R. (2003). *Case study research – design and methods*. London: Gage Publications.

Webgrafia

Martins, H. Metodologia qualitativa de pesquisa. Consultado em março 30, 2014 em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>

Carreiro da Costa, F. Condições e fatores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. Consultado em agosto 21, 2014 em : http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/9790/1/CC_40_2_art_32.pdf

Lopes, A. Atividade física x sedentarismo. Consultado em dezembro 05, 2014 em: <http://www.santoscity.com.br/index.asp>.

Neto, C. A educação motora e as “culturas de infância”: a importância da educação física e desporto no contexto escolar. Consultado em novembro 11, 2014 em: http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/ea/dsapoe_pes_art_2

Neves, R. “Educação física nas escolas do 1º ciclo de Lisboa – oportunidade de negócio ou baldio pedagógico?”. Consultado em novembro 11, 2014 em: <http://www.apagina.pt/?aba=118&doc=9170&mid=2>.

International Obesity Task Force (2005). *Controlling the global obesity epidemic*. Disponível em [http://www.obesidade.info/.../About_Obesity_\(IOTF\).pdf](http://www.obesidade.info/.../About_Obesity_(IOTF).pdf).

Direção Geral de Saúde (2005). *Programa Nacional de combate à obesidade*. Disponível em <http://www.dgs.pt/upload/membro.id/ficheiros/i008253.pdf>

Pereira, R. (2007). *O pulsar da atividade física no ensino pré-escolar*. Consultado em novembro 21, 2014 em : <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/118>

www.plataformacontraaobesidade.dgs.pt

Apêndices

Entrevista

Idade

Formação

Tempo de serviço

1. Qual a importância da expressão motora no desenvolvimento da criança?
2. Na sua opinião, o que é relevante a criança desenvolver, no domínio da expressão motora, dos 3 aos 6 anos de idade?
3. O domínio da Expressão motora da área de expressão e comunicação consta do projeto curricular da sua classe (sala)?
4. A expressão motora é lecionada na sua sala?

4.1. Quem a leciona?

Caso a/o entrevistada/o responda que é um especialista ou agente de ensino a lecionar, a investigadora deve formular as seguintes perguntas:

4.1.1. Qual a formação inicial do responsável pela leção da expressão motora? Que tipo de experiência profissional tem o referido agente de ensino neste domínio?

4.1.2. Considera vantajoso para os seus alunos, ser um especialista a lecionar a expressão motora? Porquê?

4.1.3. A educadora e/ ou a auxiliar faz/fazem coadjuvação ao especialista? De que forma?

5. Que opinião tem sobre a frequência semanal da expressão motora na sua classe e a duração de cada sessão?
6. Para este ano letivo, que conteúdos, na área da expressão motora, espera que o especialista dinamize com os seus alunos?

7. Tem conhecimento de como o especialista prepara e avalia a sua intervenção pedagógica no domínio da expressão motora? Participa de alguma forma no referido planeamento e avaliação?

8. Como caracteriza a intervenção pedagógica do especialista na expressão motora? Por outras palavras, que estratégias são utilizadas na gestão, instrução, organização e clima da aula e se recorre à interdisciplinaridade.

No caso da expressão motora ser lecionada pela própria educadora, a investigadora deverá formular as seguintes perguntas:

6. Para este ano letivo, que conteúdos na área da expressão motora, espera dinamizar com os seus alunos?

7. Como prepara e avalia a sua intervenção pedagógica no domínio da expressão motora?

8. Como caracteriza a sua intervenção pedagógica na expressão motora? Por outras palavras, que estratégias são utilizadas na gestão, instrução, organização e clima da aula e se recorre à interdisciplinaridade?

9. Tem previsto, na sua prática pedagógica diária, um tempo para o jogo motor e a atividade física espontânea? Caracterize a atividade, identificando os possíveis jogos lúdicos e/ ou outro tipo de práticas, bem como o local onde se realizam e a duração das mesmas?