

Qualidade dos Contextos Educativos de Expressão Motora no Pré-escolar

Sara de Carvalho Antunes

M

2021



Qualidade dos Contextos Educativos De Expressão Motora no Pré-escolar

Sara de Carvalho Antunes

outubro, 2021

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado em Psicologia, área de Intervenção Psicológica, Educação e Desenvolvimento Humano, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela **Professora Doutora Teresa Leal** (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

À Professora Doutora Teresa Leal, por tudo. Literalmente tudo. Pela paciência, compreensão, empatia, carinho e ajuda constantes. E acima de tudo, por nunca ter desistido de mim e ter sempre acreditado que eu seria capaz, de uma forma ou de outra. Foi esse apoio constante, o facto de sempre ter acreditado em mim e sempre ter depositado confiança em mim, mesmo quando tudo parecia apontar para o contrário, que me fizeram chegar a este dia. Sem si, eu não seria capaz de terminar este percurso. Tudo o que lhe possa dizer será sempre escasso perante a grandeza da admiração que tenho por si. Por tudo o que me ensinou ao longo destes anos e por ter permanecido do meu lado quando qualquer outra pessoa não o teria feito. Ser-lhe-ei eternamente grata por tudo. Abraço.

A todas as pessoas que participaram neste estudo e que tornaram possível a concretização de um sonho e a finalização de uma etapa.

Às minhas pessoas, as minhas Marianas! Sem vocês, eu não estaria aqui hoje a escrever estes agradecimentos. São vocês que me leem os olhos sem precisarmos de falar e me escutam o coração mesmo quando estamos longe. O meu amor por vocês é imenso e a nossa amizade é um dos bens mais preciosos que tenho na vida e pelo qual agradeço todos os dias.

À minha família. São vocês a minha razão de tudo. E sim, eu tenho a melhor família do mundo, isso posso garantir. Tá ni meus amores. Obrigada por me ensinarem o que é o amor incondicional.

Às minhas irmãs. As minhas estrelas, as minhas macaquinhas, os meus amores. Aquelas por quem daria um rim, mas nem pensar que vos empresto a minha camisola mais gira. Amo-vos mais que tudo.

Ao meu pai, em especial, pelo apoio constante e incondicional. Pela preocupação. Pelo amor. Por ser o meu secretário pessoal. E obrigada pelas constantes e terríveis piadas de pai que me fazem rir nos meus piores momentos.

Por último, mas não menos importante, à minha mãe. O meu norte. O meu ninho. O meu conforto. A que me atira do ninho quando preciso, mas que me recebe sempre de braços abertos no ninho quentinho quando mais preciso. A minha confidente e super heroína. Um dia ainda vou ser como tu sabias?

Resumo

O objetivo geral deste estudo foi caracterizar o ambiente e a pedagogia na área da expressão motora em contexto de jardim-de-infância. Teve também os seguintes objetivos específicos: a) perceber quem são as pessoas que leccionam a área de expressão motora, em que espaços e a frequência e duração das sessões; b) fazer o levantamento dos equipamentos, materiais e espaços existentes e possíveis necessidades; c) aferir o grau de conhecimento destes/as profissionais relativamente ao desenvolvimento motor esperado nesta faixa etária (em termos normativos) e a consequente adequação das atividades ao mesmo; d) perceber quais os movimentos trabalhados, a nível de motricidade global, e qual o grau de envolvimento nas atividades por parte dos/das profissionais; e) fazer o levantamento do tipo de vocabulário e comunicação utilizados pelas pessoas envolvidas e a sua associação direta à expressão motora; e f) perceber se existe uma utilização de atividades variadas e ajustadas à capacidade de cada criança, bem como a natureza da informação proporcionada à família.

Participaram no estudo 114 educadores/as de infância de várias localidades do país; com uma idade média de 49.4 anos, e com uma média de 25.7 anos de experiência. Desenvolveu-se um questionário online tendo como referência a Movement Environment Rating Scale (MOVERS; Archer & Siraj, 2017), com foco no domínio da aprendizagem do desenvolvimento físico.

Em termos dos principais resultados, verificou-se que são os/as educadores/as a lecionar a área de expressão motora, que há falta de espaços para este efeito e escassa disponibilidade de materiais diversificados. Em relação à frequência e duração das sessões de expressão motora, é dedicado, em média, um dia por semana a esta atividade, com uma duração entre 30 a 45 minutos.

Os/As profissionais que trabalham com as crianças nos jardins-de-infância afirmam envolver-se com elas nas atividades. Verifica-se, no entanto, que a inclusão de outras áreas curriculares aquando do planeamento de atividades de expressão motora é ainda incipiente.

São discutidas perspetivas de estudos futuros recorrendo a entrevistas aos profissionais envolvidos, bem como à observação dos contextos.

Palavras-chave: Expressão motora; Qualidade; Interação; Pensamento partilhado sustentado; Envolvimento; MOVERS.

Abstract

The main goal of this study was to characterize the environment and pedagogy in the area of motor expression in a kindergarten context. It also had the following specific objectives: a) to understand who are the people who teach the area of motor expression, in which spaces and the frequency and duration of the sessions; b) survey existing equipment, materials and spaces and possible needs; c) assess the degree of knowledge of these professionals in relation to the expected motor development in this age group (in normative terms) and the consequent adequacy of activities to it; d) understand which movements are being worked on, at the level of global motricity, and what is the degree of involvement in the activities on the part of the professionals; e) survey the type of vocabulary and communication used by the people involved and its direct association with motor expression; and f) to understand if there is a use of varied activities and adjusted to the capacity of each child, as well as the nature of the information provided to the family.

A total of 114 kindergarten teachers from various parts of the country participated in the study; with an average age of 49.4 years, and with an average of 25.7 years of experience. An online questionnaire was developed with reference to the Movement Environment Rating Scale (MOVERS; Archer & Siraj, 2017), focusing on the domain of learning physical development.

In terms of the main results, it was verified that it are the educators who teach the area of motor expression, that there is a lack of spaces for this purpose and the scarce availability of diversified materials. Regarding the frequency and duration of motor expression sessions, an average of one day a week is dedicated to this activity, lasting between 30 and 45 minutes.

Professionals who work with children in kindergartens claim to be involved with them in activities. Furthermore, there is a gap with regard to the inclusion of other curricular areas when planning motor expression activities.

Keywords: Motor expression; Quality; Interaction; Sustained shared thinking; Involvement; MOVERS.

Résumé

L'objectif général de cette étude était de caractériser l'environnement et la pédagogie dans le domaine de l'expression motrice dans un contexte de maternelle. Il avait également les objectifs spécifiques suivants : a) comprendre qui sont les personnes qui enseignent le domaine de l'expression motrice, dans quels espaces et la fréquence et la durée des séances ; b) recenser l'équipement, les matériaux et les espaces existants et les besoins possibles ; c) évaluer le degré de connaissance de ces professionnels par rapport au développement moteur attendu dans ce groupe d'âge (en termes normatifs) et l'adéquation des activités qui en découle ; d) comprendre quels mouvements sont travaillés, au niveau de la motricité globale, et quel est le degré d'implication des professionnels dans les activités ; e) enquêter sur le type de vocabulaire et de communication utilisé par les personnes impliquées et son association directe avec l'expression motrice ; et f) comprendre s'il y a un recours à des activités variées et adaptées à la capacité de chaque enfant, ainsi que la nature de l'information fournie à la famille.

Au total, 114 enseignants de maternelle de diverses régions du pays ont participé à l'étude ; avec un âge moyen de 49,4 ans et une moyenne de 25,7 ans d'expérience. Un questionnaire en ligne a été développé en référence à l'échelle d'évaluation de l'environnement du mouvement (MOVERS ; Archer & Siraj, 2017), en se concentrant sur le domaine de l'apprentissage du développement physique.

Au niveau des principaux résultats, il a été vérifié que ce sont les éducateurs qui enseignent le domaine de l'expression motrice, qu'il y a un manque d'espaces à cet effet et la rareté de la disponibilité de matériels diversifiés. Concernant la fréquence et la durée des séances d'expression motrice, une journée en moyenne par semaine est dédiée à cette activité, d'une durée comprise entre 30 et 45 minutes.

Les professionnels qui travaillent avec les enfants dans les jardins d'enfants affirment être impliqués avec eux dans des activités. De plus, il existe un écart en ce qui concerne l'inclusion d'autres domaines curriculaires lors de la planification des activités d'expression motrice.

Mots-clés : Expression motrice ; Qualité; Interaction; Pensée partagée soutenue ; Participation; MOVERS.

Índice

Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Résumé.....	vii
1. Introdução	1
1.1. Conceito de qualidade em educação pré-escolar	2
1.2. Conceito de qualidade na expressão motora	4
1.3. Orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE)	8
1.4. O desenvolvimento motor da criança na educação pré-escolar	12
2. Estudo empírico	14
2.1. Enquadramento e objetivos	14
2.2. Método	15
2.2.1. Participantes	15
2.2.2. Instrumento	15
2.2.3. Procedimento de recolha de dados.....	16
2.2.4. Procedimento de análise dos dados.....	17
3. Resultados	17
4. Discussão dos resultados.....	30
5. Considerações finais	33
6. Referências Bibliográficas	35
7. Anexos	38

1. Introdução

A qualidade dos contextos educativos tem sido alvo de estudo desde há muito tempo, mas tem-se focado, essencialmente, na qualidade geral e, mais recentemente, tem vindo a abordar mais a qualidade das interações. No entanto, no que diz respeito a estudos e informação relativos à qualidade de domínios específicos, ainda há um longo caminho a percorrer.

Dado o meu interesse e experiência passada na área da educação física, surgiu a curiosidade de pesquisar e tentar saber mais sobre a qualidade dos contextos no domínio específico da expressão motora, especialmente nos jardins-de-infância, pois abrange a faixa etária com que mais gosto de trabalhar. Assim, aliando a caracterização da qualidade dos contextos e o domínio da expressão motora, dei início àquela que viria a ser a minha dissertação.

A presente dissertação tem como objetivo geral caracterizar o ambiente e a pedagogia na área da expressão motora em contexto de jardim-de-infância, e tem ainda como objetivos específicos: a) perceber quem são as pessoas que leccionam a área de expressão motora, em que espaços e a frequência e duração das sessões; b) fazer o levantamento dos equipamentos, materiais e espaços existentes e possíveis necessidades; c) aferir o grau de conhecimento destes/as profissionais relativamente ao desenvolvimento motor esperado nesta faixa etária (em termos normativos) e a consequente adequação das atividades ao mesmo; d) perceber quais os movimentos trabalhados, a nível de motricidade global, e qual o grau de envolvimento nas atividades por parte dos/das profissionais; e) fazer o levantamento do tipo de vocabulário e comunicação utilizados pelas pessoas envolvidas e a sua associação direta à expressão motora; e f) perceber se existe uma utilização de atividades variadas e ajustadas à capacidade de cada criança, bem como a natureza da informação proporcionada à família.

Para a recolha de dados foi elaborado um questionário com base na escala Movement Environment Rating Scale (MOVERS; Archer & Siraj, 2017), o qual foi disseminado por emails e através das redes sociais, e foi preenchido por 114 participantes. A análise descritiva dos dados foi feita através do Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), o que permitiu obter alguns resultados passíveis de dar resposta aos objetivos iniciais.

Além da recolha de dados estatísticos, foi possível ficar com uma ideia clara da necessidade futura de estudos relativos à qualidade em domínios específicos, sendo um deles o da expressão motora.

1.1. Conceito de qualidade em educação pré-escolar

Os principais contextos de vida/socialização das crianças até aos 5/6 anos são a família, a creche e o jardim-de-infância, sendo que os contextos educativos devem oferecer condições estruturais e interações de elevada qualidade, já que é nestes que as crianças passam a maior parte dos seus dias. A qualidade da educação relaciona-se com critérios objetivos, que têm a ver com o bem-estar físico, material e social das pessoas e também com aspetos de natureza subjetiva, como por exemplo, as representações que as pessoas têm acerca da qualidade, isto é, o modo como as pessoas sentem e pensam a qualidade (Bairrão, 1998, p. 46).

Vários/as autores/as salientam que o conceito de qualidade é altamente subjetivo (Moss, 2005), não existindo consenso acerca da sua definição. No entanto, existe unanimidade no que concerne a admitir que esta qualidade depende das características dos programas, das políticas educativas e das características das pessoas e profissionais que trabalham nesses contextos (Bairrão, 1998), sendo que a qualidade das interações entre as crianças e o pessoal são particularmente importantes. Quando o pessoal mostra afeto e é responsivo às necessidades individuais das crianças, estas mostram mais progresso (Sylva *et al.*, 2004).

Apesar da relatividade do conceito, pode afirmar-se que o contexto educativo mais adequado às necessidades individuais de cada criança é o meio menos restritivo possível (Gamelas, 2003). Segundo Graham e Bryant (1993) os contextos devem ser adaptados às crianças, com o objetivo de avaliar corretamente as suas necessidades, promover as suas competências e, assim, maximizar as suas capacidades de desenvolvimento. Laparo e Jardine (1996, cit. por Kontos, Moore & Giorgetti, 1998) referem que a qualidade geral está correlacionada de forma positiva com o envolvimento das crianças nas tarefas, e Bailey e colaboradores (1998) referem a existência de uma correlação direta e positiva entre a qualidade dos contextos educativos e o desenvolvimento das crianças. Um ambiente de alta qualidade requer práticas desenvolvimentalmente adequadas, ou seja, práticas que se adequem à idade e à criança. Assim, de acordo com Copple e Bredekamp (2009), excelentes profissionais de educação infantil recorrem aos princípios do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como a todo o conhecimento que têm sobre práticas eficazes e aplicam essa informação na própria prática, assegurando as várias componentes dos programas de educação pré-escolar.

Um contexto educativo pré-escolar de qualidade caracteriza-se por ter um impacto positivo no desenvolvimento da criança e, dada a ambiguidade do conceito, vários/as autores

têm refletido sobre indicadores de qualidade, no sentido de se conseguir enquadrar, conceitualmente, um conjunto de características dos contextos pré-escolares que possam ser aceites como indicadores da sua qualidade geral. Assim, são distinguidos dois grupos de variáveis: as de estrutura, que se referem às características físicas e ambientais do contexto, às características dos indivíduos que nele atuam, e às atitudes e crenças destes; e as variáveis de processo, que dizem respeito às interações adulto/a-criança ou criança-pares (Leal, Gamelas, Abreu-Lima, Cadima & Peixoto, 2009), às atividades, às oportunidades de aprendizagem e às rotinas de saúde e segurança em que a criança é envolvida (Espinosa, 2002). Ainda assim, as variáveis não devem ser vistas de forma isolada, pois interagem dinamicamente (Rosbach, Clifford & Harms, 1991, *cit in* Gamelas, 2003).

As medidas atuais de qualidade tendem a focar-se na qualidade geral ou global ou na qualidade de certos tipos de interações (como o apoio emocional e o apoio instrucional) e só num pequeno número de estudos é que a qualidade da estimulação em domínios específicos (como no desenvolvimento da linguagem e da literacia) é considerada com algum detalhe (Zaslow, Martinez-Beck, Tout, & Halle, 2011).

Zaslow *et. al* (2016) estudaram as associações entre diferentes tipos de medidas de qualidade e os resultados das crianças, investigando até que ponto três tipos de medidas de qualidade predizem os ganhos das crianças em várias competências.

Essas medidas abrangem **(1)** medidas de qualidade globais que fornecem uma classificação geral ou global da qualidade, focando-se nas interações assim como nas características físicas do ambiente, atividades e rotinas; **(2)** medidas específicas de interação que se focam de forma pormenorizada na qualidade das interações entre os/as educadores/as e as crianças no que diz respeito ao apoio instrucional e emocional; e **(3)** medidas de domínios específicos que se focam na qualidade da instrução e estimulação em áreas específicas de conteúdo.

Os estudos sugerem que as medidas de qualidade de práticas específicas dentro de domínios de conteúdo específicos e as interações adulto-criança, parecem proporcionar uma melhor previsão dos resultados das crianças do que as medidas globais de qualidade (Zaslow *et. al*, 2016).

Quando falamos em medidas de qualidade, podemos recorrer a vários instrumentos de avaliação do ambiente pré-escolar, os quais permitem medir várias dimensões. Assim, temos a Early Childhood Environment Rating Scale – Revised

Edition (ECERS; Harms, Clifford & Cryer, 1998) que operacionaliza o modelo da qualidade global e reflete e tem em consideração as mudanças que vão ocorrendo na área da educação. No caso da qualidade das interações temos, por exemplo, a Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta, La Paro & Hamre, 2006). Em relação ao domínio específico da expressão motora existe, entre outras, a Movement Environment Rating Scale (MOVERS; Archer & Siraj, 2017), com o seu foco no domínio da aprendizagem do desenvolvimento físico, mas integrando todos os domínios da qualidade na segunda infância, ou seja, o social, o cognitivo e o físico, em três escalas complementares.

1.2. Conceito de qualidade na expressão motora

A MOVERS é uma escala de avaliação do ambiente no domínio da expressão motora que pode ser usada para pesquisa, autoavaliação e aperfeiçoamento, auditoria e regulação. A importância da MOVERS tem a ver com o seu foco no desenvolvimento físico, movimento e práticas, no apoio ao bem-estar, saúde, aprendizagem e desenvolvimento da criança. Esta escala tem quatro subescalas:

1. *Currículo, ambiente e recursos para o desenvolvimento físico* – relativa à organização do ambiente, recursos existentes, e as competências motoras grossas e finas trabalhadas;
2. *Pedagogia para o desenvolvimento físico* – o envolvimento do pessoal nas atividades com as crianças e a observação, avaliação e planeamento do desenvolvimento físico das crianças;
3. *Apoio à atividade física e pensamento partilhado sustentado* – apoio e extensão do vocabulário sobre movimento, encorajamento do pensamento partilhado sustentado (comunicando e interagindo) e apoiar a curiosidade e capacidade de resolução de problemas;
4. *Pais/cuidadores e pessoal* – informar a família sobre o desenvolvimento físico das crianças e sobre os benefícios para a sua aprendizagem, desenvolvimento e saúde.

O desenvolvimento físico é uma componente chave do currículo a nível internacional. Existem vários termos que podem ser utilizados para descrever o desenvolvimento físico das crianças, como “movimento”, “atividade física” e “jogo físico”. Nesta escala é utilizado o termo “jogo de movimento”, que é visto como mais do que desenvolvimento físico, mas não o exclui. O movimento representa a passagem da criança por uma série de padrões de movimento significativos que ligam o corpo e o cérebro, como por exemplo rastejar

ventralmente, rastejar com mãos e joelhos, rolar, correr, saltar, equilibrar-se, rodopiar, balançar-se, puxar, empurrar e pôr-se de cabeça para baixo. Por outro lado “atividade é um termo que inclui qualquer atividade que as crianças façam que requeira o movimento de todo o seu corpo (Archer & Siraj, 2017).

Mais ainda, há uma crescente consciência da importância do movimento para as crianças, do ponto de vista do desenvolvimento cerebral e da perspectiva do bem-estar e saúde das mesmas, e a necessidade, expressa nas OCEPE (2016) de uma correta transição para o 1º ciclo, ou seja, de as crianças estarem fisicamente preparadas para a escola em termos de equilíbrio, postura e coordenação, pois estas são as fundações físicas para a aprendizagem que necessitam de ser asseguradas, de modo a garantir que as crianças estejam preparadas para lidar com as exigências de uma sala de aula mais formal. Estas fundações incluem a capacidade de se sentar quieta e concentrar, coordenação óculo-manual na escrita e a habilidade de seguir com os olhos para a leitura, assim como a motricidade fina (Archer & Siraj, 2017).

A MOVERS abrange (todos) os aspetos relacionados com o desenvolvimento físico das crianças, incluindo o ambiente, as habilidades motoras grossas e finas, o envolvimento dos/das adultos/as, as ligações a outros domínios da aprendizagem – cognitivo e socioemocional, observação e planeamento, vocabulário, pensamento partilhado sustentado, curiosidade e resolução de problemas – e o envolvimento dos/das pais/mães e/ou cuidadores/as.

Para se envolver efetivamente com as crianças no seu movimento, o/a profissional tem de ter conhecimento do desenvolvimento atual da criança e dos seus feitos, dos seus comportamentos socioemocionais e das suas respostas à atividade física e à aprendizagem.

A atuação e o envolvimento dos/das educadores/as e do pessoal auxiliar é fundamental na obtenção de um ambiente de qualidade no que diz respeito ao domínio da expressão motora, e há vários pontos fulcrais, existentes nesta escala, que devem ser tidos em consideração. Um desses pontos é a utilização de linguagem de movimento com as crianças, sendo que a aquisição de linguagem corporal associada ao movimento inclui *nomes*, como as partes do corpo; *verbos*, quando as crianças se deitam, sentam, se colocam de pé ou apontam; *advérbios*, como rapidamente e lentamente; e *preposições*, como em cima, em baixo, atrás, por cima e por baixo.

Outro ponto é que as crianças precisam de ser fisicamente ativas e, por isso, devem ser fornecidos espaços, ambientes e oportunidades que as encorajem e aliciem a movimentar-se e ser fisicamente ativas. As crianças aprendem através dos seus corpos e compreendem como traduzir as suas experiências em informação que podem utilizar para regular os seus pensamentos, emoções e comportamento físico. Elas precisam de tempo para serem fisicamente ativas e jogar, já que o movimento é a sua primeira linguagem. Quando as crianças são fisicamente ativas, aprendem acerca daquilo que os seus corpos são capazes de fazer, a relacionar-se com os/as outros/as socialmente, treinam as regras sociais nas suas brincadeiras, dominam as suas emoções à medida que os sentimentos surgem quando brincam e percebem como autorregular as suas emoções, comportamento e pensamentos através da linguagem. Apesar desta necessidade de serem energeticamente ativas, saber trazer as crianças para a calma é essencial para o seu bem-estar e saúde e deve fazer parte das suas experiências de movimento.

O papel do pessoal é juntar-se à criança nas suas brincadeiras, saber quando intervir e quando afastar-se e intervir quando a brincadeira leva a desentendimentos e problemas entre as crianças. Desta forma, elas aprendem quais os comportamentos aceitáveis e os que não são, e aquilo que podem e não podem fazer aos outros. Aprendem boas habilidades sociais e a ser resilientes, quando aguentam os altos e baixos da vida nas suas brincadeiras.

Outro ponto importante é que as crianças tenham ambientes seguros nos quais possam brincar e desenvolver os seus próprios jogos – brincar é bom para o cérebro da criança. A atividade física é divertida e é importante que elas experienciem diversão, riso e alegria nas suas brincadeiras. Essa brincadeira e riso têm uma função de ligação e vínculo social, compreensão de regras, desenvolvimento da linguagem e apreciação do papel do sistema sensorial do toque, na instigação e manutenção da brincadeira social.

Esta escala tem uma particularidade muito interessante e relevante, que é o encorajamento do pensamento partilhado sustentado (PPS). O pensamento partilhado sustentado ocorre quando uma interação apoia e amplia o pensamento de uma criança e inclui um apoio bem-sucedido na comunicação, linguagem, pensamento e aprendizagem da criança (Howard *et al.*, 2018). A palavra “sustentado” não significa somente sustentado por um período de tempo enquanto a interação está a ocorrer, mas também sustentado no sentido de que a aprendizagem teve impacto na criança, porque foi lembrada após um período de tempo (Purdon, 2014).

Segundo Purdon (2014) a aquisição da linguagem relaciona-se intimamente com o PPS, porque partilhar o pensamento com outra pessoa através da linguagem ajuda a promover as habilidades de pensamento.

Segundo Sylva *et al.* (2004) nos contextos onde existe uma maior qualidade de interações verbais entre o/a adulto/a e a criança, ou seja, onde há mais PPS, a progressão é maior e este ocorre quando duas ou mais pessoas trabalham em conjunto de forma intelectual de modo a resolver um problema, esclarecer um conceito, avaliar uma atividade, ampliar uma narrativa, etc. Ambas as partes devem contribuir para o pensamento e este deve desenvolver e ampliar a compreensão.

No estudo de Siraj-Blatchford e Smith (2010), um dos fatores de sucesso para um PPS eficaz, era a habilidade dos/das adultos/as mostrarem interesse numa conversa liderada pela criança, ampliá-la e desenvolvê-la, sem recorrer às suas questões pessoais, o que, frequentemente, implicava conduzir a criança à resposta “certa”.

Segundo Fukkink e Lont (2007) é a habilidade dos/das educadores/as de criar ambientes pedagógicos e interações de alta qualidade, que fazem a diferença no desenvolvimento das crianças, no entanto, melhores habilitações deverão proporcionar interações mais responsivas e sensíveis. Assim, o/a adulto/a tem um papel fulcral, devendo conhecer as crianças, ter consciência do seu nível de desenvolvimento e, através do PPS, ter a capacidade de apoiá-las no sentido de elas passarem ao nível seguinte das suas habilidades intelectuais.

A OCDE salienta que a responsividade e a sensibilidade são as características mais importantes dos/das educadores/as, além da qualidade das suas interações e da sua habilidade em ampliar e possibilitar progresso na aprendizagem e o pensamento das crianças (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011).

A capacidade do/da educador/a escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (Ministério da Educação, 1997, p. 67).

Segundo Walsh, Murphy e Dunbar (2007) o pessoal presente em ambientes excelentes, normalmente, é mais propenso a encorajar as crianças a empenhar-se em novas experiências; mais entusiástico em relação aos esforços das crianças; e mais proativo na procura de oportunidades para desenvolver o pensamento das crianças.

1.3. Orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE)

No ano de 1997, foi promulgada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro de 1997, cujo princípio geral consignava que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

Nesse mesmo ano, são apresentadas as primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que se tornaram um documento importante e com um impacto significativo nas práticas pedagógicas de todos/as os/as educadores/as de infância, com o intuito de implementar e uniformizar a prática pedagógica, fornecendo um conjunto de princípios pedagógicos e organizativos, tendo sempre como base uma educação de qualidade (Gaspar, 2010). Após cerca de duas décadas de aplicação e da auscultação de muitas instituições e indivíduos, foi feita uma revisão e atualização das OCEPE, publicada em 2016.

Estas Orientações Curriculares integram novas áreas como nucleares, em particular a Educação Física e a Educação Artística, tornando claro que é proposto um caminho de desenvolvimento integral das crianças. De igual modo, há uma preocupação acrescida com a transição para o primeiro ciclo, assumindo-se claramente que uma educação pré-escolar de qualidade é um preditor de sucesso na escolaridade e na qualidade de vida dos/das jovens e dos/das adultos/as.

As OCEPE de 2016 consideram três tópicos principais:

Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância – são apresentados fundamentos e princípios; que constituem uma base comum para o desenvolvimento da ação pedagógica em creche e em jardim-de-infância. Estes fundamentos e princípios traduzem uma determinada perspetiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem, destacando-se a qualidade do clima relacional em que educar e cuidar estão intimamente interligados.

Intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo – a ação profissional do/da educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação. Esta reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha. O desenvolvimento deste processo, com a participação de diferentes

intervenientes (crianças, outros/as profissionais, pais/famílias), inclui formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança.

Organização do ambiente educativo – considera-se o ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes.

Além desta secção, inclui também a das Áreas de Conteúdo, entre elas a *Área de Expressão e Comunicação*, que é entendida como uma área básica, uma vez que engloba diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com as outras pessoas, dar sentido e representar o mundo que a rodeia. Nesta revisão das OCEPE é dada ênfase ao domínio da Educação Física, o qual “constitui uma abordagem específica de desenvolvimento de capacidades motoras, em que as crianças terão oportunidade de tomar consciência do seu corpo, na relação com os outros e com diversos espaços e materiais” (OCEPE, 2016, p.6).

Ainda segundo estas Orientações Curriculares, o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades. Cabe ao/à educador/a apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo a que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas. Deste modo, cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos/das outros/as e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos/as (crianças e educador/a).

Observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas. Esta observação possibilita-lhe ainda planear propostas que, partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem. Deste modo, a curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem

progressivamente mais complexos. Estes, ao integrarem diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem e ao mobilizarem diversas formas de saber, promovem a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida (OCEPE, 2016).

Numa dinâmica de interação, em que se articulam as iniciativas das crianças e as propostas do/da educador/a, brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral. Proporciona, de igual modo, outras conquistas, tais como, ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender” (*progressiva tomada de consciência da criança de como realiza o seu processo de aprendizagem [o que aprende, como aprende, como ultrapassa dificuldades]. Permite-lhe tomar consciência de si como aprendiz e desenvolver a capacidade de organizar e regular formas próprias de aprender individualmente e em grupo [gerir o tempo, gerir a informação, resolver problemas, adquirir conhecimentos e aplicá-los em novas situações], promovendo o gosto por aprender, a autoconfiança e a persistência*).

Tendo em consideração as orientações fornecidas, as OCEPE (2016) recomendam também que os/as educadores/as devem tentar, sempre que possível, desenvolver atividades que promovam (1) a cooperação em situações de jogo, seguindo orientações ou regras; (2) o domínio de movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: trepar, correr, saltitar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos, baloiçar, rastejar e rolar; e (3) o controlo de movimentos de perícia e manipulação como: lançar, receber, pontapear, lançar em precisão, transportar, driblar e agarrar.

Estas atividades podem ser variadas e nem sempre necessitam de uma estruturação rígida, podendo basear-se no jogo. De acordo com as OCEPE (2016) há formas possíveis de promover estas aprendizagens e o/a educador/a pode fazê-lo quando, por exemplo:

- Prevê e planeia espaços para a Educação Física, tirando sempre que possível partido de situações ao ar livre e de materiais naturais ou reutilizáveis;
- Dá oportunidade à criança de explorar livremente o espaço (exterior ou interior) e de desafiar as suas destrezas motoras, correndo riscos controlados;

- Disponibiliza materiais diversos, que permitam às crianças desenvolverem diferentes capacidades motoras;

- Disponibiliza espaços e materiais para que as crianças possam planejar e propor os seus jogos;

- Adequa as suas propostas ao desenvolvimento motor e interesses das crianças, estando atento às capacidades motoras de cada uma, encorajando-as a melhorar, valorizando as suas tentativas de realização e promovendo a cooperação entre elas;

- Debate as regras dos jogos com as crianças e está atento/a às dinâmicas de interação no grupo, aos sentimentos e reações de cada criança quando ganha e perde, intervindo quando necessário;

- Cria oportunidades para a criança explorar e desenvolver as diversas possibilidades do corpo através de movimentos e jogos que envolvam: rastejar, rolar, realizar rolamentos, saltar, correr, suspender-se, baloiçar-se, lançar uma bola ou um ringue, etc.

Sabendo que se trata de uma área extremamente importante e fulcral no desenvolvimento das crianças mas, não sendo apresentadas atividades concretas, é natural que os/as educadores/as se sintam, por vezes, algo “perdidos/as” no que diz respeito à operacionalização das orientações recomendadas. Ainda assim, as OCEPE (2016) deixam algumas sugestões de reflexão que podem ser bastante importantes neste trabalho, entre elas:

- ✓ Com que frequência promove, no tempo letivo do jardim-de-infância, momentos dedicados à Educação Física?
- ✓ Como tira partido dos recursos existentes (espaços e materiais), no estabelecimento educativo ou na comunidade, para desenvolver a Educação Física?
- ✓ Como aproveita as potencialidades ao ar livre e os materiais naturais ou reutilizáveis para a Educação Física?
- ✓ Como considera os recursos existentes no espaço exterior? O que pode melhorar neste espaço para facilitar o desenvolvimento da Educação Física?
- ✓ A organização do espaço da sala permite a sua adaptação ao desenvolvimento da Educação Física? Como pode melhorar esse espaço e diversificar os materiais existentes?
- ✓ Como envolve os pais/famílias para que compreendam a importância da atividade física e da vida ao ar livre no desenvolvimento e aprendizagem das crianças?

1.4. O desenvolvimento motor da criança na educação pré-escolar

O desenvolvimento motor do ser humano é contemplado por inúmeras mudanças sendo que, desde o nascimento, observam-se movimentos na criança e, ao longo da vida, o ser humano vai desenvolvendo alguns movimentos e adquirindo outros (Oliveira, 2002, citado por Oliveira, 2012). O corpo, que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui um meio privilegiado de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A definição de desenvolvimento físico remete para as crianças conhecerem o seu corpo, aquilo que são capazes de fazer e tornarem-se competentes. Elas podem, assim, explorar o seu ambiente e tomar decisões corretas, o que lhes permite desenvolver confiança e criatividade numa grande variedade de situações físicas (Archer & Siraj, 2017). Segundo Lopes e Gonçalves (2015) o espaço conhece-se pelo contacto físico; sente-se, ouve-se, cheira-se. Assim, sem atividade física não podemos ter a percepção da distância, do relevo, da organização espacial, nem perceber a história, as relações sociais ou o funcionamento das interrelações económicas e culturais que as pessoas estabelecem com o ambiente. Por outro lado “atividade física” é um termo que inclui qualquer atividade que as crianças façam que requeira o movimento de todo o seu corpo (Archer & Siraj, 2017).

O equilíbrio, a postura e a coordenação são as fundações físicas para a aprendizagem que necessitam de ser asseguradas, de modo a garantir que as crianças estejam preparadas para lidar com as exigências de uma sala de aula mais formal (Goddard & Blythe, 2005).

Em termos de desenvolvimento das habilidades motoras, Flinchum (1986, citado por Oliveira, 2012, p.20) refere que “desde a infância, observa-se que a criança aprende primeiramente o ato de segurar, levantar, gatinhar e andar. Esses estádios são bem estabelecidos, mas cada criança não os alcançará na mesma idade”. No final dos dois anos de vida, geralmente, a criança já domina as habilidades motoras rudimentares que são desenvolvidas ao longo da primeira infância, sendo estas habilidades a base do desenvolvimento dos padrões motores fundamentais.

A Educação Física, no jardim-de-infância, deverá proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, em que a criança aprende: a conhecer e a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável de si mesma; a participar em formas de cooperação e competição saudável; a seguir regras para agir em conjunto; e a organizar-se para atingir

um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos. Assim, segundo as OCEPE (1997) devem ser trabalhados os movimentos adequados a esta faixa etária, que são:

Ação da criança sobre si própria e sobre o seu corpo em movimento – deslocamentos e equilíbrios – ao iniciar a educação pré-escolar, a criança já possui algumas aquisições motoras básicas, tais como andar, correr, transpor obstáculos, manipular objetos. Partindo destas aquisições, serão criadas situações em que a diversificação de formas de utilizar e de sentir o corpo dêem lugar a situações de aprendizagem em que há um controlo voluntário desse movimento – iniciar, parar, seguir vários ritmos e várias direções. A exploração de diferentes formas de movimento permite ainda tomar consciência dos vários segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao espaço exterior – esquerda, direita, em cima, em baixo, etc.

Ação da criança sobre os objetos – perícias e manipulações – a criança adapta progressivamente as suas ações a meios específicos e a objetos variados, aumentando o seu repertório de movimentos pensados, interiorizados e expressos como resposta aos desafios encontrados. A realização de ações motoras básicas de exploração e domínio de aparelhos portáteis (bolas, cordas, arcos, raquetas, balões, etc.) permite à criança explorar a relação do corpo com os objetos em movimento no espaço, o controlo dos objetos, utilizando as mãos e os pés, bem como outras partes do corpo. A criança deverá ter a oportunidade de aperfeiçoar estas habilidades, realizando diferentes combinações de elementos já conhecidos ou reinventando outras formas de utilizar os materiais.

O desenvolvimento da criança nas relações sociais em atividades com os/as seus/suas parceiros/as – jogos – ao jogar com outros/as, a criança envolve-se numa diversidade de interações sociais propiciadas por diferentes formas de organização (individual, a pares, em equipas, tais como jogos de perseguição, de precisão, de imitação, etc.), que apelam não só à cooperação, mas também à oposição (jogos só com opositores; com opositores e com objetos; com opositores, com objetos e com o espaço de jogo), situações que podem ser encontradas em muitos jogos tradicionais.

Estes jogos da iniciativa da criança ou propostos pelo/a educador/a devem dar a todos/as a possibilidade de participar. O/A educador/a estará atento às capacidades e

habilidades motoras de cada criança e à sua influência nas relações que se estabelecem nos jogos (escolhas de parceiros/as, marginalização de algumas crianças, receio de participar por se considerar menos capaz, etc.). Cabe ao/à educador/a não permitir situações de exclusão e dialogar com as crianças sobre as competências motoras de cada uma, o modo como podem ser mobilizadas num trabalho de equipa, que permita também a interajuda entre os que são mais e menos capazes, tirando partido de situações que contribuem para a aceitação da diferença e a cooperação entre crianças.

2. Estudo empírico

2.1. Enquadramento e objetivos

Tendo em consideração a minha prévia formação em educação física e experiência em docência com crianças, considero importante estudar a qualidade das experiências de expressão motora proporcionadas às crianças em idade pré-escolar. A minha paixão pelo desporto e pela atividade física, a consciência da sua importância fulcral num correto desenvolvimento das crianças e o facto de perceber que, tantas vezes, não lhe é dada a devida relevância, levaram-me a desenvolver este estudo, com o intuito de caracterizar alguns contextos educativos do pré-escolar. Esta caracterização residiu nas condições dos espaços, nos equipamentos e materiais existentes, mas também nos/nas profissionais envolvidos/as, nas suas perspetivas e práticas. A escolha desta faixa etária prende-se com o facto de serem idades em que as crianças adquirem habilidades fundamentais a nível motor e que são a base do posterior desenvolvimento e refinamento dos movimentos mais elaborados.

Mais ainda, queria perceber a importância atribuída a esta área no pré-escolar, pois os dados existentes atualmente são escassos e centrados essencialmente em aspetos de natureza estrutural (Abreu-Lima *et al.*, 2014).

Assim, o objetivo primordial deste estudo era a caracterização da qualidade dos contextos educativos de expressão motora no pré-escolar. Os estudos e artigos relativos à qualidade dos contextos escolares são vastos, mas no decorrer da minha pesquisa ficou claro que escasseiam estudos que se debrucem especificamente sobre a qualidade das experiências proporcionadas às crianças no domínio da expressão motora.

Inicialmente, este estudo iria assentar na observação de contextos pré-escolares recorrendo à Escala de Avaliação MOVERS (Archer & Siraj, 2017). Como vimos, esta escala permite caracterizar a qualidade no domínio específico da expressão motora, abrangendo a faixa etária pretendida. No entanto, devido à situação pandémica em que o país se encontrava

e dadas as restrições impostas pelo Governo, não foi possível realizar as observações necessárias para a aplicação da escala. Assim, optou-se por elaborar um questionário destinado a educadores/as de infância, tendo por referência o conceito de qualidade subjacente a esta escala. à Escala.

O estudo teve, assim, como objetivo geral caracterizar o ambiente e a pedagogia na área da expressão motora em contexto de jardim-de-infância. Teve ainda os seguintes objetivos específicos:

- Perceber quem são as pessoas que leccionam a área de expressão motora, em que espaços e a frequência e duração das sessões;
- Fazer o levantamento dos equipamentos, materiais e espaços existentes e possíveis necessidades;
- Aferir o grau de conhecimento destes/as profissionais relativamente ao desenvolvimento motor esperado nesta faixa etária (em termos normativos) e a consequente adequação das atividades ao mesmo;
- Perceber quais os movimentos trabalhados, a nível de motricidade global, e qual o grau de envolvimento nas atividades por parte dos/das profissionais;
- Fazer o levantamento do tipo de vocabulário e comunicação utilizados pelas pessoas envolvidas e a sua associação direta à expressão motora;
- Perceber se existe uma utilização de atividades variadas e ajustadas à capacidade de cada criança, bem como a natureza da informação proporcionada à família.

2.2. Método

2.2.1. Participantes

Participaram no estudo 114 educadores/as de infância de várias localidades do país; com uma idade média de 49.36 anos, sendo a idade mínima de 25 anos e a máxima de 62 anos; e com uma média de 25.71 anos de experiência, sendo o mínimo 1 ano de experiência e o máximo 47 anos de experiência.

Relativamente aos jardins-de-infância onde trabalham, 72 educadores/as lecionam em JI da rede pública, 33 educadores/as lecionam em JI da rede privada sem fins lucrativos e 9 educadores/as lecionam em JI da rede privada com fins lucrativos.

2.2.2. Instrumento

O instrumento utilizado foi um questionário construído com base na escala MOVERS, sendo que, na secção inicial, foi feita uma recolha de dados sociodemográficos (sexo, idade), bem

como anos de experiência profissional, local de formação académica e a rede a que pertence o jardim-de-infância onde lecciona.

Na segunda secção, pretendia-se o levantamento de informação sobre as pessoas responsáveis pela docência da expressão motora, os espaços e a frequência e duração das atividades. O objetivo era perceber quem lecionava a área (educadores/as; professores/as de educação física ou ambos/as); qual a duração média de cada sessão de expressão motora e quais os espaços disponíveis para utilização aquando das sessões.

Na terceira secção, pretendeu-se efetuar o levantamento dos equipamentos e materiais existentes e as eventuais necessidades daqueles que não existissem.

Na quarta secção, pretendia-se a caracterização das expectativas dos/das educadores/as em relação ao desenvolvimento motor esperado numa criança de 5 anos; quais os movimentos trabalhados, em termos de capacidades motoras globais; a frequência com que os/as educadores/as e o pessoal se envolvem nas atividades com as crianças; e se o trabalho desenvolvido nesta área é partilhado com os/as encarregados/as de educação, de que forma e com que frequência.

Na última secção, pretendia-se realizar o levantamento do vocabulário relacionado com o movimento utilizado nas atividades; se as crianças são encorajadas a comunicar entre si sobre as atividades físicas e a interagir; se as crianças são encorajadas a colocar questões sobre as atividades físicas que realizam e a exprimir as suas sensações e emoções quando as praticam; se há uma tentativa de explorar ideias e estabelecer relações com outras aprendizagens; e se os/as educadores/as analisam a evolução das crianças, a nível motor, fornecendo feedback específico sobre como podem melhorar.

Uma primeira versão deste questionário foi pilotada com a colaboração das educadoras de um agrupamento de escolas.

2.2.3. Procedimento de recolha de dados

Recorreu-se a uma metodologia de amostragem em bola de neve, sendo os contactos iniciais feitos por email pessoal ou por telemóvel a educadoras conhecidas, pedindo que preenchessem o questionário e que o divulgassem a novos contactos de forma a que estes o preenchessem também. O questionário foi igualmente divulgado através das redes sociais, principalmente em grupos específicos de educadores/as de infância, entre junho e agosto de 2021. Foi utilizado o Google Forms como forma de preenchimento do questionário.

2.2.4. Procedimento de análise dos dados

Para a análise de dados, recorreu-se ao Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), tendo sido realizada uma análise descritiva dos dados obtidos.

3. Resultados

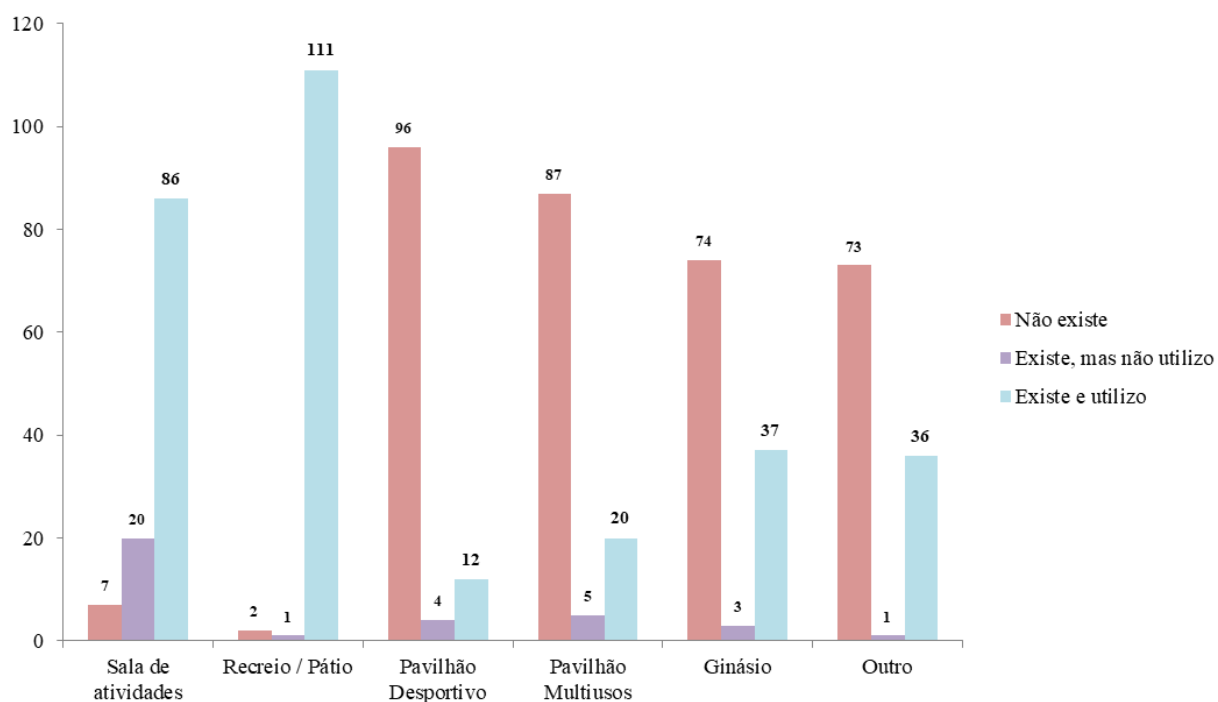
De seguida iremos apresentar os resultados obtidos.

Tabela 1. Quem leciona

	N
O/A educador/a	60
O/A professor/a de educação física	17
Ambos/as	37

Na tabela 1 encontram-se os valores de N relativamente a quem leciona a área de expressão motora nos respetivos jardins-de-infância. Na grande maioria (52,6%) são os/as educadores/as a leccionar esta área e só uma percentagem pequena de 14,9% é que são os/as professores/as de educação física a fazê-lo. Temos ainda a situação em que 32,5% dos casos são ambos/as a leccionar esta área.

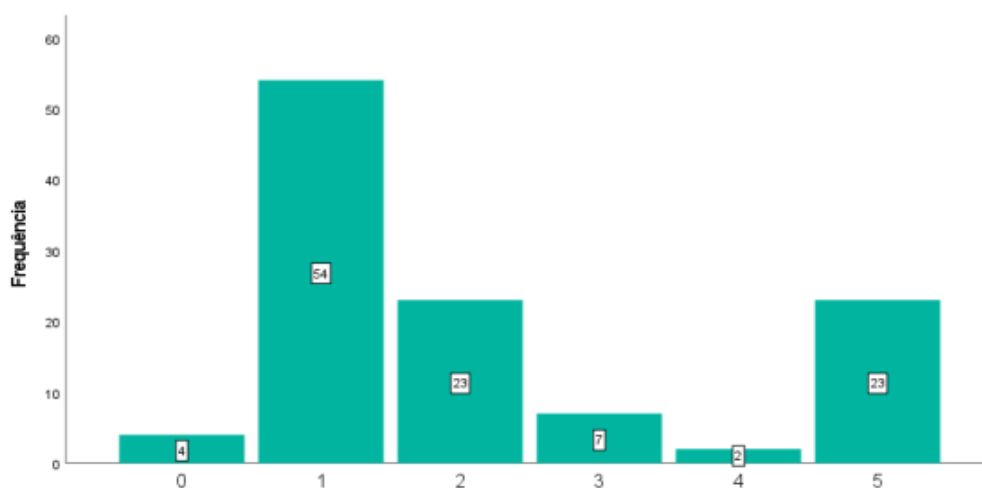
Figura 1. Espaços disponíveis



Na fig. 1 podemos ver os espaços existentes e disponíveis nos jardins-de-infância e quais os que são utilizados para a área de expressão motora, tendo sido possível verificar que a sala de atividades e o recreio/pátio são os mais utilizados, com 75,4% e 97,4%, respetivamente. Além disso, são também efetuadas referências à utilização do ginásio (32,5%) e de outros locais não especificados (31,6%).

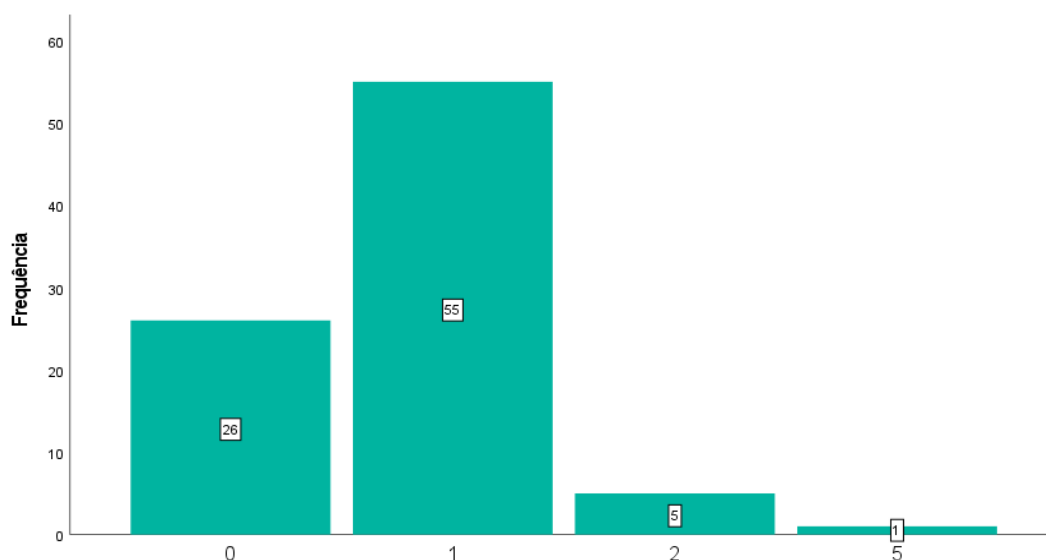
Em relação aos espaços inexistentes verifica-se que, em 84,2% dos jardins-de-infância não existe pavilhão desportivo; em 76,3% dos jardins-de-infância não existe pavilhão multiusos; em 65% dos jardins-de-infância não existe ginásio e em 64% não há outro espaço disponível para leccionar a área de expressão motora.

Figura 2. Dias por semana – educador/a



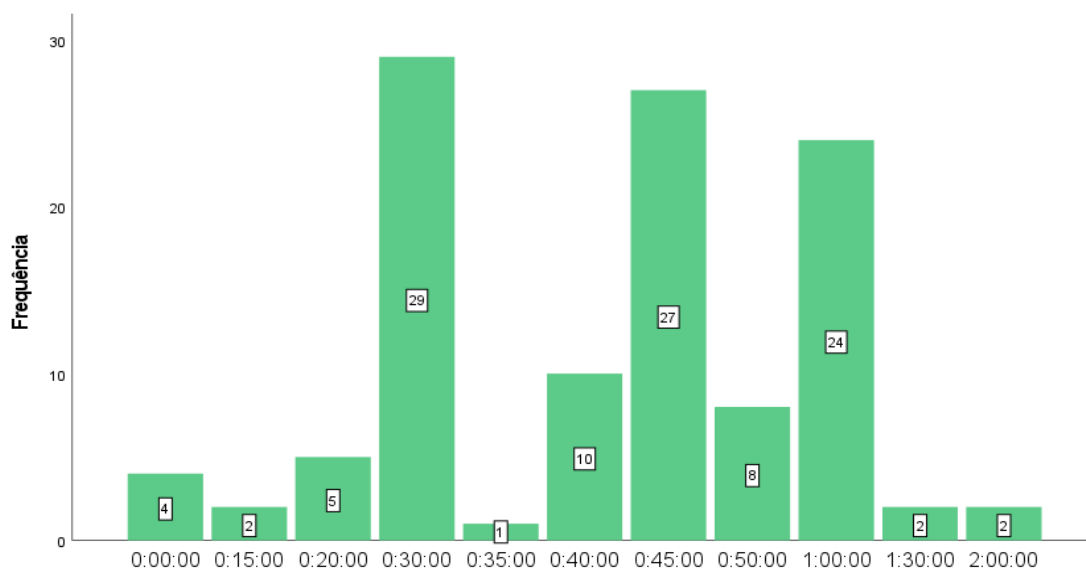
Na figura 2 temos a indicação de quantos dias por semana o/a educador/a dedica à área de expressão motora, sendo possível verificar que 47,4% dedica 1 dia por semana e 20,2% dedica 2 ou 5 dias por semana.

Figura 3. Dias por semana – professor/a



Na figura 3 temos a indicação de quantos dias por semana o/a professor/a de educação física dedica à área de expressão motora, sendo possível verificar que a maioria (48,2%) dedica 1 dia por semana.

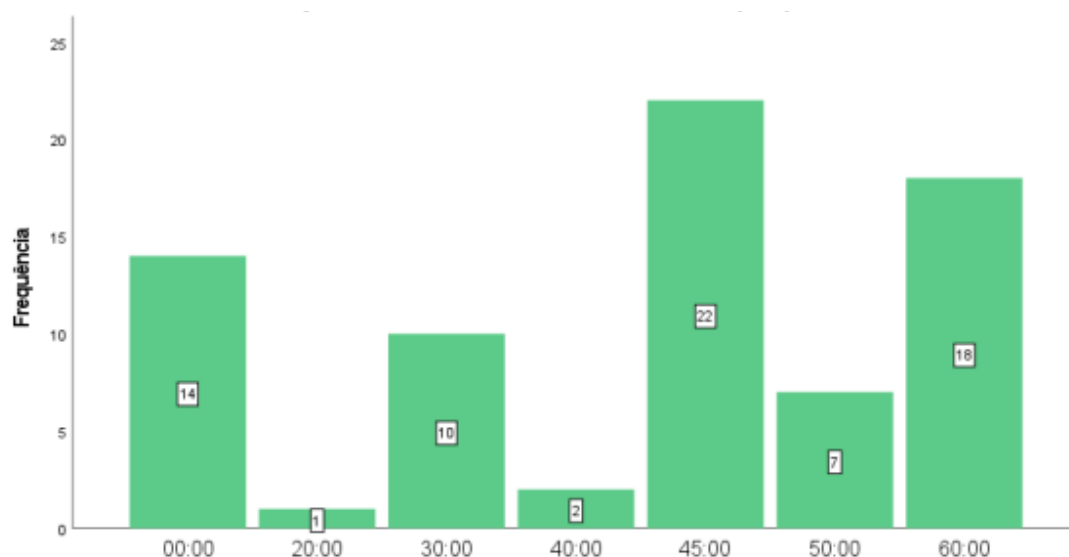
Figura 4. Duração média – educador/a



Na figura 4 temos a indicação da duração média, em minutos, de uma sessão de expressão motora dada pelo/a educador/a, sendo possível verificar uma média de 43m4s por sessão.

No entanto a maioria (25,4%) dá sessões de 30 minutos; seguidas de sessões de 45 minutos (23,7%) e sessões de 60 minutos (21%).

Figura 5. Duração média – professor/a



Na figura 5 temos a indicação da duração média, em minutos, de uma sessão de expressão motora dada pelo/a professor/a de educação física, sendo possível verificar uma média de 38m6s por sessão.

No entanto a maioria (19,3%) dá sessões de 45 minutos; seguidas de sessões de 60 minutos (15,8%).

Tabela 2. Materiais disponíveis

	Não disponíveis	Disponíveis
Arcos	8	106
Tapetes macios	39	75
Cordas para trepar	71	43
Pneus	64	50
Escorregas	23	91
Espaldares	84	30
Baloços	56	58
Colchões	21	93
Caixa de areia	78	36
Brinquedos com rodas	42	72
Bolas grandes	34	80
Bolas pequenas	4	110
Túneis	45	69
Bonecos/as	8	106
Roupas para os/as bonecos/as	12	102
Puzzles	4	110
Legos	5	109
Plasticina	3	111
Barro	27	87

Na tabela 2, que diz respeito aos materiais que se encontram disponíveis para utilização no jardim-de-infância, verifica-se uma maior disponibilidade dos seguintes: plasticina (97,4%); puzzles e bolas pequenas (96,5%); legos (95,6%); arcos e bonecos/as (93%) e roupas para os/as bonecos/as (89,5%). Em relação aos materiais que não estão disponíveis é notória a falta de espaldares (73,7%); caixa de areia (68,4%); cordas para trepar (62,3%); pneus (56,1%) e baloços (49,1%).

Tabela 3. Materiais que fazem falta

	Não fazem falta	Fazem falta
Arcos	15	1
Tapetes macios	39	1
Cordas para trepar	66	12
Pneus	44	22
Escorregas	28	3
Espaldares	57	29
Baloios	49	12
Colchões	24	3
Caixa de areia	66	12
Brinquedos com rodas	40	5
Bolas grandes	33	4
Bolas pequenas	10	1
Túneis	40	7
Bonecos/as	10	2
Roupas para os/as bonecos/as	15	2
Puzzles	9	1
Legos	11	2
Plasticina	9	1
Barro	27	8

Foi pedido aos/às participantes que, dos materiais não disponíveis no seu jardim-de-infância, que indicassem os que sentiam fazer falta para o exercício da sua função.

Na tabela 3 podemos verificar esses resultados e perceber que os espaldares são aqueles que fazem mais falta (25,4%); seguidos dos pneus (19,3%) e das cordas, baloios e caixas de areia (10,5%).

No entanto, também as cordas e a caixa de areia são os mais apontados como aqueles que não fazem falta (57,9%), seguidos dos espaldares (50%) e dos baloios (43%).

Tabela 4. Movimentos expectáveis

	Expectável	Não expectável
Saltar alternadamente num pé e no outro	111	3
Saltar a pés juntos	114	0
Correr rapidamente e mudar de direção sem perder o equilíbrio	108	6
Subir e descer escadas alternando os pés	113	1
Agarrar e atirar uma bola com intenção (a um alvo específico)	108	6
Caminhar para trás sobre uma trave ou banco de 10cm de altura	58	56
Saltitar ao pé-coxinho sem se deslocar do local inicial	100	14
Subir e equilibrar-se numa trave de 10cm de altura, sem ajuda	99	15
Saltar sobre obstáculos (objetos) de 30-35cm de altura	83	31
Trepar (espaldares, redes de cordas, etc.)	97	17
Saltar à corda	61	53
Pedalar (triciclo, bicicleta, etc.)	112	2

Na tabela 4 podemos ver os resultados das respostas dos/das participantes em relação aos movimentos expectáveis e não expectáveis em crianças de 5 anos de idade.

De todos os movimentos, aquele considerado menos expectável numa criança de 5 anos é caminhar para trás sobre uma trave de 10cm de altura (49,1%), seguido de saltar à corda (46,5%) e saltar sobre obstáculos (27,2%).

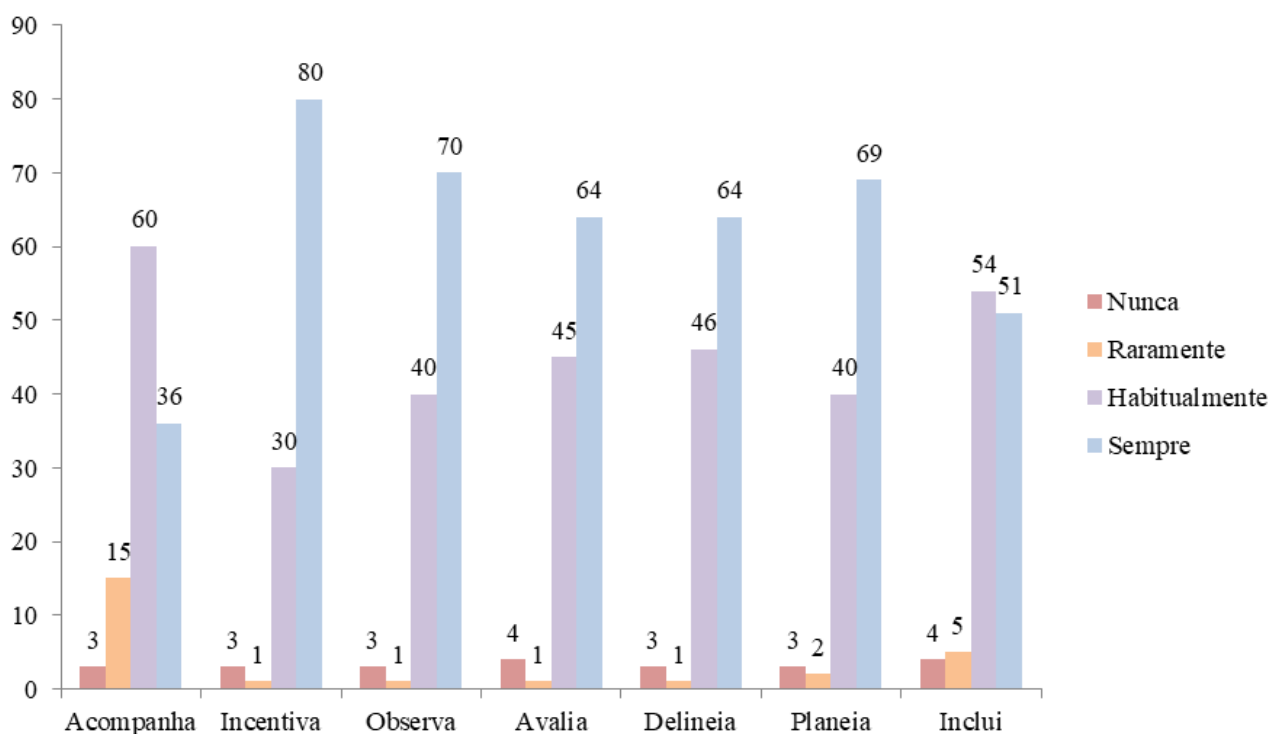
Tabela 5. Habilidades trabalhadas

	Sim	Não
Rodar o tronco	109	5
Curvar-se	114	0
Saltar no lugar	113	1
Rastejar	106	8
Correr	113	1
Saltitar	114	0
Atirar	110	4
Chutar	109	5

Na tabela 5 estão os resultados relativos aos movimentos (capacidades motoras globais) habitualmente trabalhados nas atividades. Verifica-se que a grande maioria diz trabalhar

todos os movimentos e só uma pequena percentagem não trabalha alguns deles, tais como o rastejar (7%); rodar o tronco e chutar (4,4%) e atirar (3,5%).

Figura 6. Envolvimento em movimento nas sessões



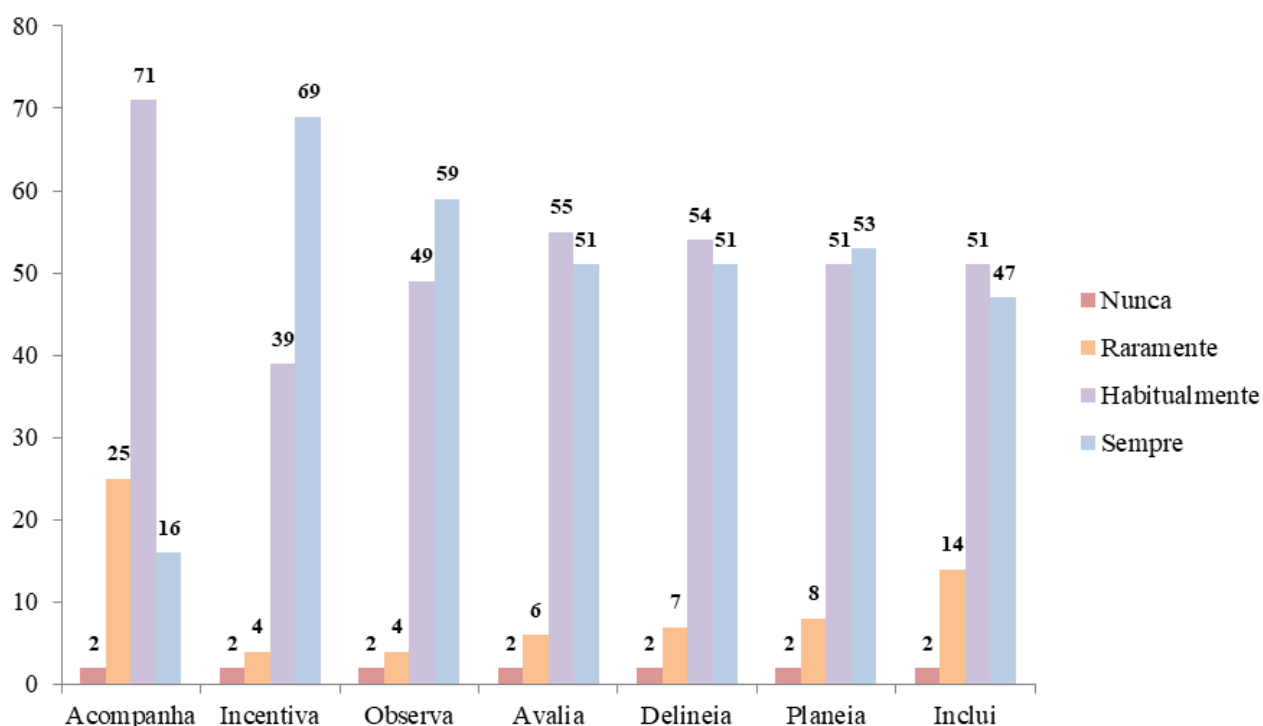
Na figura 6 temos a frequência com que os/as profissionais (educadores/as, operadores/as técnicos/as e professores/as de expressão motora) se envolvem em movimento com as crianças nas sessões de expressão motora.

Em relação a acompanhar as crianças nos movimentos (ex.: rastejar, saltar, girar, etc.) a maioria fá-lo habitualmente (52,7%). Quando questionados/as se incentivam as crianças a serem fisicamente ativas, 70,2% responderam que o fazem sempre. No que diz respeito à observação e análise do desenvolvimento físico das crianças, 61,4% afirma fazê-lo sempre e 56,1% diz que avalia sempre o movimento de forma a planear mais eficazmente as sessões.

Assim, também 56,1% afirma que as atividades são sempre delineadas de acordo com as necessidades específicas das crianças, e 60,5% diz que as sessões são sempre planeadas em resposta ao desenvolvimento físico e interesses das crianças.

Em relação ao planeamento do desenvolvimento físico incluir todas as outras áreas curriculares, já se notam percentagens mais próximas entre os/as que responderam habitualmente (47,3%) e os/as que responderam sempre (44,7%).

Figura 7. Envolvimento em movimento nas rotinas



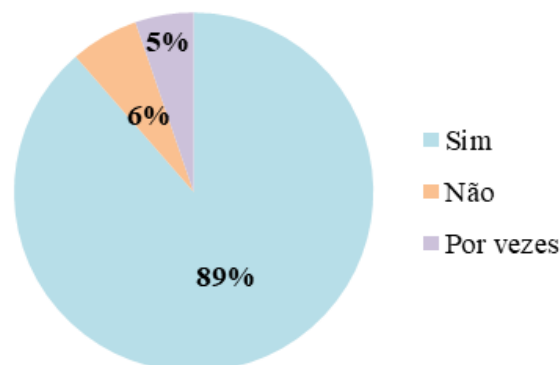
Na figura 7 temos a frequência com que os/as profissionais (educadores/as, operadores/as técnicos/as e professores/as de expressão motora) se envolvem em movimento com as crianças nas rotinas diárias (recreio, outras atividades).

Em relação a acompanhar as crianças nos movimentos (ex.: rastejar, saltar, girar, etc.) a maioria fá-lo habitualmente (62,3%). Quando questionados/as se incentivam as crianças a serem fisicamente ativas, 60,5% responderam que o fazem sempre. No que diz respeito à observação e análise do desenvolvimento físico das crianças, 51,8% afirma fazê-lo sempre e, em relação a avaliar o movimento de forma a planejar mais eficazmente as sessões há percentagens muito próximas entre habitualmente (48,2%) e sempre (44,7%).

Assim, também há proximidade de percentagens no que diz respeito às atividades serem delineadas de acordo com as necessidades específicas das crianças, com 44,7% a afirmar que o faz habitualmente e 46,5% a afirmar que o faz sempre.

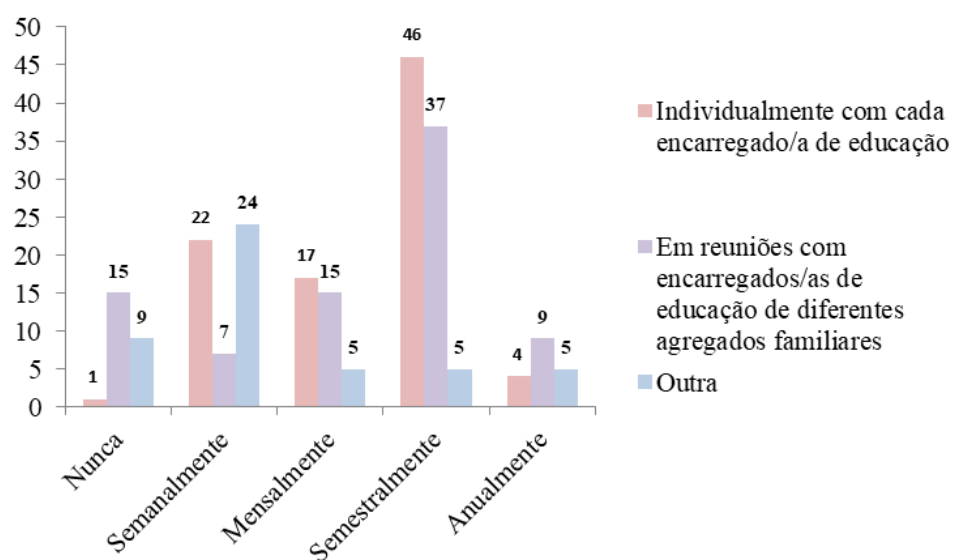
Em relação ao planeamento do desenvolvimento físico incluir todas as outras áreas curriculares, 44,7 % responderam habitualmente e 41,2% responderam sempre.

Figura 8. Partilha com encarregados/as de educação



Na figura 8, podemos ver que 89% dos/das educadores/as afirma partilhar o trabalho desenvolvido na área de expressão motora com os/as encarregados/as de educação (ex.: dificuldades, progresso, etc.).

Figura 9. Forma de partilha



Na figura 9 podemos verificar a forma como os/as educadores/as partilham o trabalho desenvolvido na área com os/as encarregados/as de educação e com que frequência o fazem.

A forma mais comum de partilha é individualmente a cada semestre, seguida de reuniões com vários encarregados/as de educação também a cada semestre.

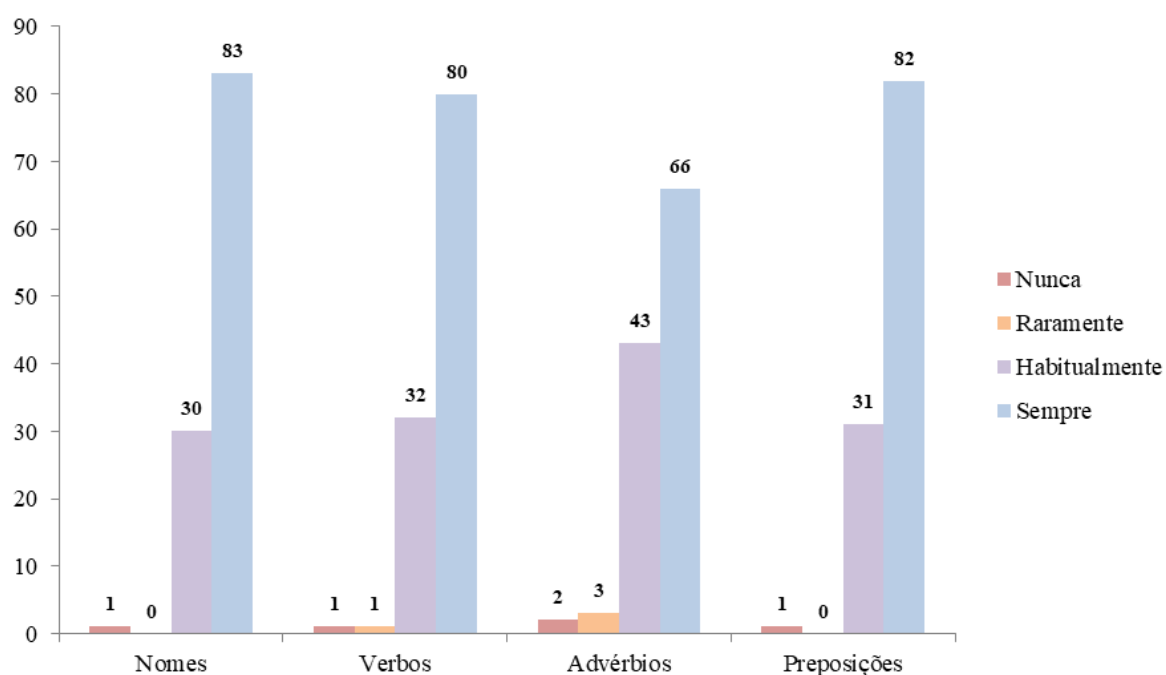
Tabela 6. Outras formas de partilha

	N
Em momentos informais	13
Trimestralmente	6
Por vídeos e fotografias	5
Por registos escritos	5
Através das plataformas digitais	3
Por <i>email</i>	3
Nas redes sociais (em grupos fechados)	2

Na tabela 6 temos algumas opções dadas pelos/as educadores/as relativamente a outras formas de partilha que utilizam com os/as encarregados/as de educação. A forma mais utilizada é em momentos informais, como quando os/as encarregados/as de educação vão ao jardim-de-infância levar ou buscar o/ seu/sua educando/a, ou em qualquer outro momento que se proporcione essa partilha de informação.

Além desta, temos ainda como mais utilizadas a partilha de frequência trimestral e a partilha através de vídeos e fotografias.

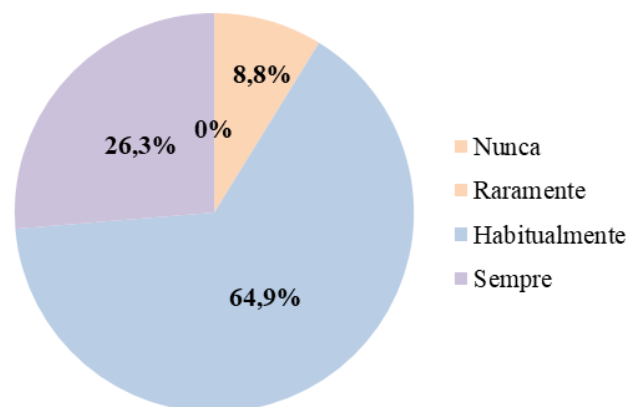
Figura 10. Vocabulário de movimento



Na figura 10 podemos verificar a frequência com que os/as educadores/as utilizam vocabulário relativo ao movimento. Em relação aos nomes, como por exemplo, as partes do corpo, 72,8% afirma utilizá-los sempre. No que diz respeito aos verbos, que podem ser utilizados, por exemplo, quando se deitam, sentam, colocam de pé ou apontam, 70,2% também afirma utilizá-los sempre.

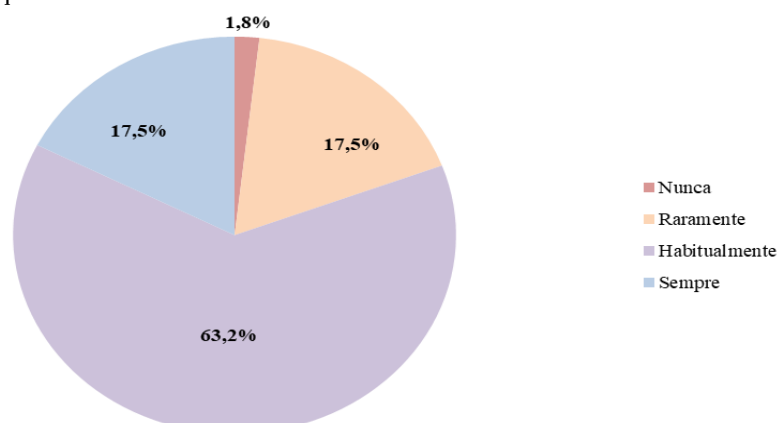
Os advérbios, como “rapidamente” ou “lentamente” são utilizados habitualmente por 37,7% dos/das participantes e utilizados sempre por 57,8% dos/das participantes. Finalmente, as preposições (em cima, em baixo, atrás, por cima, por baixo, etc.) são sempre utilizadas por 71,9% dos/das participantes.

Figura 11. Comunicação entre crianças



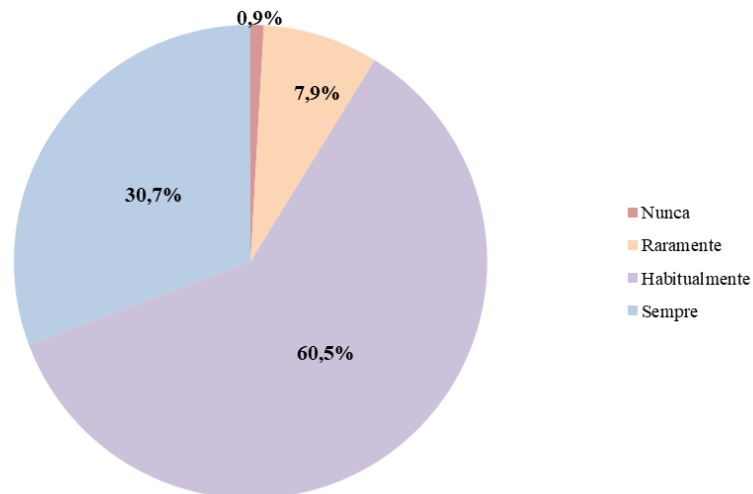
Na figura 11 temos o gráfico que mostra se as crianças são encorajadas pelos/as educadores/as a comunicar umas com as outras sobre as suas atividades físicas. Podemos verificar que uma grande percentagem (64,9%) encoraja-as habitualmente.

Figura 12. Colocar questões



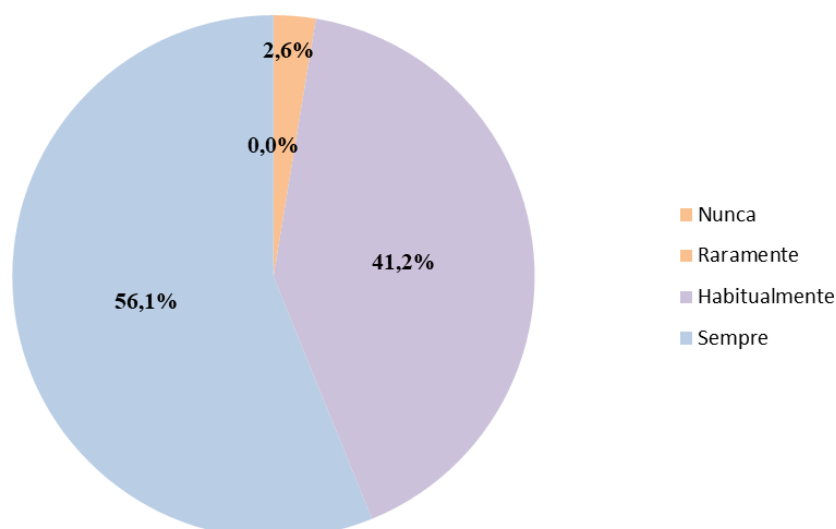
Na figura 12 temos o gráfico que mostra se as crianças são encorajadas pelos/as educadores/as a colocar questões sobre as suas atividades físicas (ex.: "por que fico ofegante quando corro muito?"). Podemos verificar que uma grande percentagem (63,2%) encoraja-as habitualmente.

Figura 13. Expressar emoções



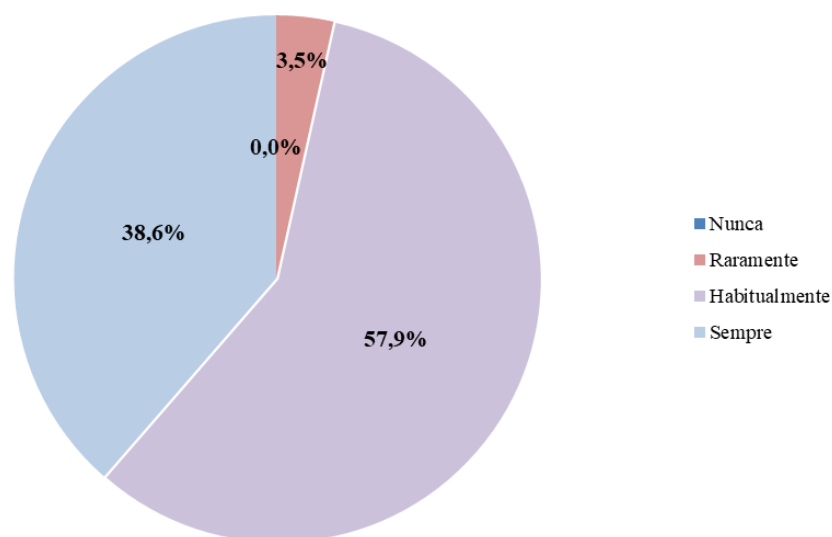
Na figura 13 temos o gráfico que mostra se as crianças são encorajadas pelos/as educadores/as a expressar as suas sensações e emoções quando praticam atividades físicas. É notório que as crianças são encorajadas habitualmente por uma grande percentagem de educadores/as (60,5%) e encorajadas sempre por 30,7%.

Figura 14. Interação com outras crianças



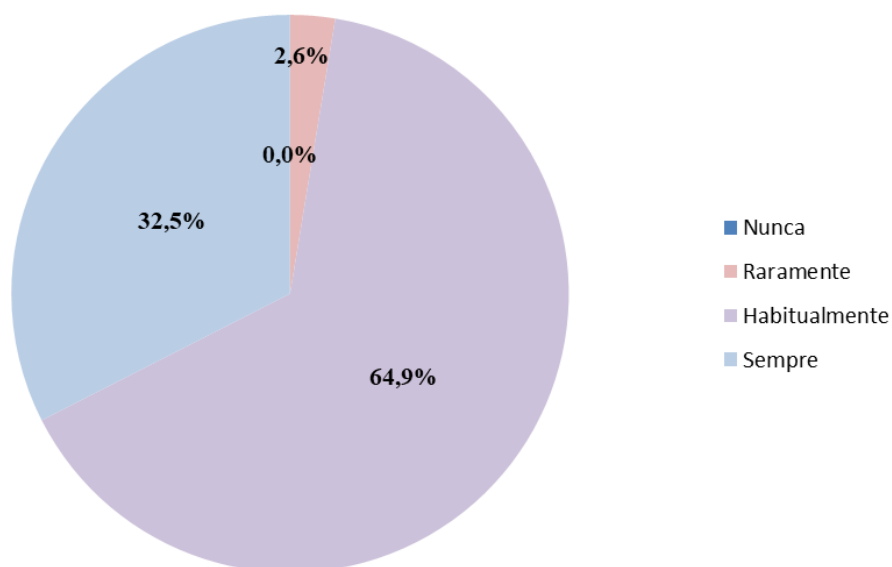
Na figura 14 temos o gráfico que mostra se as crianças são encorajadas pelos/as educadores/as a interagir com outras crianças durante as atividades físicas. Nesta situação, são evidentes as altas percentagens, sendo que 56,1% dos/das educadores/as encorajam sempre e 41,2% dos/das educadores/as encorajam habitualmente.

Figura 15. Exploração de ideias



Na figura 15 temos o gráfico que mostra se os/as educadores/as ajudam as crianças a explorar ideias e a estabelecer relações com outras aprendizagens. 57,9% dos/das participantes afirmaram que o fazem habitualmente e 38,6% que o fazem sempre.

Figura 16. Análise da evolução



Na figura 16 temos o gráfico que mostra se os/as educadores/as analisam a evolução, a nível motor, de cada criança e lhe fornecem feedback específico sobre como melhorar.

Neste caso, 64,9% dos/das participantes afirmaram que o fazem habitualmente e 32,5% que o fazem sempre.

4. Discussão dos resultados

Tendo em conta o objetivo geral e os objetivos específicos deste estudo, farei uma reflexão com base nos resultados obtidos pela análise descritiva dos dados e mediante a revisão da literatura.

Em relação à caracterização do ambiente e da pedagogia na área de expressão motora, ficou claro que ainda se trata de um domínio pouco explorado em termos de estudos, já que a maioria dos estudos sobre qualidade em contextos de jardim-de-infância se centra na sua qualidade global ou na qualidade das interações, sendo escassa a literatura que se debruça sobre domínios específicos, e muito especialmente sobre o domínio da expressão motora.

Fizeram parte deste estudo 114 participantes, sendo 113 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, exercendo a profissão de educador/a de infância. A educadora mais nova tem 25 anos e exerce a profissão há 2 anos, e a mais velha tem 62 anos e exerce a profissão há 42 anos. Estes participantes fizeram a sua formação académica em estabelecimentos de ensino de várias localidades do país e lecionam em jardins-de-infância de diferentes redes: 9 participantes lecionam em jardins-de-infância pertencentes à rede privada com fins lucrativos; 33 participantes lecionam em jardins-de-infância pertencentes à rede privada sem fins lucrativos e 72 participantes lecionam em jardins-de-infância pertencentes à rede pública.

No que diz respeito aos objetivos específicos, foi possível perceber que, na grande maioria dos jardins-de-infância que fizeram parte do estudo, são os/as educadores/as a leccionar a área de expressão motora e só em alguns jardins-de-infância é que existem professores/as de educação física. Estas sessões, na grande maioria, realizam-se 1 vez por semana, com uma duração entre 30 a 45 minutos e são realizadas na sala de atividades ou no recreio/ pátio.

Após o levantamento dos equipamentos, materiais e espaços existentes, foi possível verificar que, mesmo não existindo a totalidade dos espaços referidos no questionário, os jardins-de-infância possuem pelo menos um espaço para lecionar a área de expressão motora. É também visível que os jardins-de-infância possuem materiais e equipamentos suficientes para desenvolver o seu trabalho.

Ainda assim, foi notória a falta de espaços diversificados, já que em muitos jardins-de-infância não existia pavilhão desportivo, pavilhão multiusos nem ginásio. Uma limitação do próprio questionário prendeu-se com o facto de não se ter pedido aos/às educadores/as que assinalaram a opção “outros” para especificarem a que se referiam. Esta será uma sugestão para uma futura revisão do questionário.

Mais ainda, os/as educadores/as referiram sentir falta de alguns materiais como por exemplo: espaldares, caixa de areia, cordas para trepar, pneus e baloiços. Houve ainda a indicação da falta de outros materiais, mas em menor número, mas não deixa de ser relevante perceber que ainda existem locais onde materiais tidos como “básicos” (ex: arcos, bolas, colchões, bonecos/as, etc.) não estão disponíveis.

Outro dos objetivos específicos foi perceber o grau de conhecimento dos/das educadores/as relativamente ao desenvolvimento normativo das crianças de 5 anos, já que esse conhecimento, ou a falta dele, irá influenciar a forma como planeiam e adequam as suas atividades e quais as suas expectativas em relação a cada criança. Em relação a este ponto, pode afirmar-se que, em termos gerais, possuem um bom conhecimento do desenvolvimento motor esperado quando afirmam ser expectável que uma criança de 5 anos seja capaz de: a) “saltar alternadamente num pé e no outro”; b) “saltar a pés juntos”; c) “subir e descer escadas alternando os pés”; d) “agarrar e atirar uma bola com intenção”; e) “saltitar ao pé-coxinho sem se deslocar do local inicial”; f) “subir e equilibrar-se numa trave de 10cm de altura, sem ajuda”; g) “trepar espaldares, cordas, etc.”; e h) “pedalar”.

No entanto, em relação aos pontos “caminhar para trás sobre uma trave de 10cm de altura” e “saltar à corda”, houve praticamente uma divisão de 50/50 nas respostas, ou seja, quase 50% dos/das participantes afirmam que estes comportamentos motores não são expectáveis, quando isso não é a realidade. Por volta dos 4 anos, já é esperado que as crianças consigam saltar à corda e caminhem na trave em 3 sentidos: para a frente, para trás e em deslocação lateral.

Por fim, 83 participantes afirmaram ser expectável “saltar sobre objetos de 30-35cm de altura” e 108 afirmaram ser expectável “correr rapidamente e mudar de direção sem perder o equilíbrio”. No entanto, o salto sobre objetos de 30-35cm de altura só é esperado por volta dos 7-8 anos e correr rapidamente e mudar de direção, só por volta dos 6 anos.

Possivelmente deveria ter havido aqui uma formulação diferente do pedido, solicitando aos/às educadores/as que situassem em que faixa etária seriam expectáveis determinados movimentos.

Em termos de motricidade global, pode verificar-se que os/as educadores/as, dizem incluir, nas suas atividades, os movimentos mais importantes a desenvolver nesta faixa etária. No entanto, quando se aborda a questão do envolvimento dos/das profissionais nas atividades com as crianças, é possível perceber que o envolvimento é menos frequente quando implica acompanhar ativamente as crianças nas atividades, ou seja, correr, saltar e rastejar com elas; e também na questão de, ao executar o planeamento do desenvolvimento físico, incluir todas as outras áreas curriculares. Este último ponto é extremamente importante pois, através da expressão motora, é possível organizar atividades muito criativas e passíveis de introduzir conceitos de praticamente qualquer outra área curricular. Através do movimento, consegue-se trabalhar a matemática, quando se pede às crianças que contem os saltos que dão; trabalhar o português, quando se pede às crianças que corram quando ouvirem uma palavra que rime com “falar”. Além das áreas curriculares, podem desenvolver-se as competências socioemocionais, pois as crianças aprendem a desenvolver a cooperação, a ajuda, a resiliência, a empatia, a resolução de problemas, o cumprimento de regras, a autonomia, a criatividade, entre tantas outras.

No decorrer das atividades, os/as participantes afirmam utilizar recorrentemente vocabulário de movimento, e dizem encorajar as crianças a comunicar entre si sobre as suas atividades físicas e que, habitualmente, encorajam-nas a colocar questões sobre as suas atividades físicas (ex.: "por que fico ofegante quando corro muito?").

Os/As participantes afirmaram que encorajam as crianças, habitualmente, a exprimir as suas sensações e emoções quando praticam atividades físicas e que as encorajam sempre a interagir com outras crianças durante as atividades físicas.

Mais ainda, os/as educadores/as referem ajudar, habitualmente, as crianças a explorar ideias e a estabelecer relações com outras aprendizagens e dizem ainda analisar a evolução, a nível motor, de cada criança e dizem proporcionar feedback específico sobre como melhorar, o que comprova o objetivo específico de que as atividades são ajustadas às capacidades das crianças.

Relativamente à partilha feita com os/as encarregados/as de educação, esta é feita pela grande maioria dos/das participantes, com uma frequência semestral, tanto de forma individual como em reuniões. Mais ainda, referem que esta partilha é feita de variadas formas, sendo a principal através de momentos informais, como quando os/as encarregados/as de educação vão levar ou buscar os/as seus/suas educandos/as.

Uma das dimensões relevantes da MOVERS, que tentamos importar para a elaboração do questionário em estudo, consistia na avaliação da qualidade das interações estabelecidas entre os educadores e as crianças à volta da expressão motora. No entanto, um questionário, implica algumas limitações na obtenção de informação sobre processos interativos, não sendo o meio mais adequado para recolher este tipo de informação. A entrevista (eventualmente semiestruturada) e a observação teriam permitido a recolha de informação mais rica e fidedigna.

Eventualmente, e mesmo no formato de questionário, dever-se-ia ter optado por incluir algumas questões de resposta aberta que permitissem perceber melhor os aspetos relacionados com as interações (linguagem, encorajamento e apoio, envolvimento, etc.).

5. Considerações finais

Este capítulo final tem como objetivo possibilitar uma reflexão sobre a temática apresentada. Desde o início ficou evidente a lacuna existente sobre informação relativa à temática da qualidade em domínios específicos do desenvolvimento, em contextos de jardins-de-infância.

Há já muitos estudos sobre a qualidade das interações, mas são escassos os estudos sobre a qualidade em domínios específicos, especialmente, no domínio da expressão motora.

Desde o início que me confrontei com a dificuldade em decidir qual poderia ser a melhor forma de caracterizar os contextos educativos de jardim-de-infância, em específico na área de expressão motora. A escala escolhida foi a MOVERS, pois operacionaliza a qualidade no domínio específico da expressão motora e foca-se na faixa etária que pretendia, ou seja, dos 3 aos 5 anos de idade.

Além disso, esta escala dá relevância não só ao desenvolvimento motor e ao trabalho das capacidades motoras, mas também à promoção da qualidade das interações, ao trabalho conjunto com a família e à autonomia, criatividade, responsabilidade e capacidade de resolução de problemas das crianças.

No entanto, dadas as circunstâncias, e não tendo sido possível fazer a observação, foi elaborado um questionário que, à partida, sabemos ter variadas limitações. Houve algumas questões, já mencionadas na discussão dos resultados, que poderiam ter sido formuladas de forma diferente ou questões que poderia ter acrescentado.

Neste tipo de questionário corre-se sempre o risco de as pessoas responderem por deseabilidade social; responderem incorrectamente por não terem percebido a pergunta; interpretarem a pergunta de forma diferente daquele que era o objetivo, etc., mas a realidade é

que temos de trabalhar com os dados que obtivemos e tentar analisá-los da melhor forma possível.

No final, sinto que reuni alguma informação, mas ainda muito escassa e muito aquém do que pretendia.

Assim, penso que seria de todo o interesse realizar estudos futuros que incluíssem a observação com a escala MOVERS, complementando estas observações com entrevistas a educadores/as e professores/as de educação física e, eventualmente, recolhendo ainda a perspectiva das crianças. São perspectivas para estudos futuros que poderão dar um retrato mais completo do que é a realidade da expressão motora nos nossos jardins-de-infância e poderão apontar caminhos futuros a percorrer.

6. Referências Bibliográficas

- Archer, C., & Siraj, I. (2017). *Movement Environment Rating Scale (MOVERS) for 2-6-year-olds Provision: Improving Physical Development Through Movement and Physical Activity*. UCL IOE Press.
- Bailey Jr, D. B., McWilliam, R. A., Buysse, V., & Wesley, P. W. (1998). Inclusion in the context of competing values in early childhood education. *Early childhood research quarterly*, 13(1), 27-47.
- Bairrão, J. (1998). *O que é a qualidade em educação pré-escolar: alguns resultados acerca da qualidade de educação pré-escolar em Portugal*. In Bairrão Ruivo, J., Lilian Katz, M. Isabel Ramos Lopes da Silva, & Teresa Vasconcelos, *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. (pp. 41-88).
- Bredenkamp, S. (1992). What is “Developmentally Appropriate” and Why is it Important?. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 63(6), 31-32.
- Burchinal, M., Zaslow, M. & Tarullo, L. (2016). Quality Thresholds, Features, and Dosage in Early Care and Education: Secondary Data Analyses of Child Outcomes. <https://onlinelibrary.wiley.com/toc/15405834/81/2>
- Coelho, M. (2011). *Contributos para a promoção da qualidade de contextos pré-escolares inclusivos* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (Vol. 1313, pp. 22205-4101). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Espinosa, L. M. (2002). High-Quality Preschool: Why We Need It and What It Looks Like. NIEER Preschool Policy Matters, Issue 1.
- Fukkink, R. G., & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early childhood research quarterly*, 22(3), 294-311.
- Gamelas, A. M. (2003). Contributos para o estudo da qualidade de contextos pré-escolares inclusivos. *Psicologia*, 17(1).
- Gaspar, D. (2010). *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portfolio como instrumento de avaliação* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho.
- Graham, M. A., & Bryant, D. M. (1993). Developmentally appropriate environments for children with special needs. *Infants & Young Children*
- Goddard, S., & Blythe, S. G. (2005). *The well balanced child: Movement and early learning*.

- Hawthorn.
- Decreto-Lei nº542/79, Pub. L. No. Diário da República nº 300/1979, 12º Suplemento, Série I de 1979-12-31 (1979). Retirado de <https://www.dre.pt>
- Howard, S. J., Siraj, I., Melhuish, E. C., Kingston, D., Neilsen-Hewett, C., de Rosnay, M., ... & Luu, B. (2018). Measuring interactional quality in pre-school settings: introduction and validation of the Sustained Shared Thinking and Emotional Wellbeing (SSTEW) scale. *Early Child Development and Care*.
- Kontos, S., Moore, D., & Giorgetti, K. (1998). The ecology of inclusion. *Topics in early childhood special education*, 18(1), 38-48.
- Leal, T., Gamelas, A., Pinto, I., Cadima, J., Peixoto, C. (2009). Qualidade em educação pré-escolar. *Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, 23, 43-54. Retirado de <http://hdl.handle.net/10216/56411>.
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 134 – I Série A. Lisboa.
- Lopes, V. P., & Gonçalves, C. (2015). Estudos em desenvolvimento motor da criança VIII. *Estudos em desenvolvimento motor da criança VIII*.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., ... & Leseman, P. (2015). A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development.
- Ministério da Educação (Ed.) (1997b). *Educação pré-escolar. Orientações curriculares*. Lisboa: Departamento da Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2016.
- Moss, P. (2005). Section I: Theoretical examinations of quality: Making the narrative of quality stutter. *Early Education and Development*, 16(4), 405-420.
- Neto, C. A. (1995). O desenvolvimento da criança e a necessidade de atividade motora. *Motricidade e jogo na infância*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Oliveira, M. I. M. (2012). *Desenvolvimento motor da criança em idade pré-escolar: Estudo exploratório com crianças de 4 e 5 anos* (Master's thesis).
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2011). *Starting Strong Iii: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*.
- Pacheco, F. (2011). *A expressão e educação físico-motora como instrumento didático-*

- pedagógico no desenvolvimento de aprendizagens significativas no pré-escolar e no 1º ciclo* (Dissertação de Mestrado). Universidade dos Açores: Ponta Delgada.
- Purdon, A. (2016). Sustained shared thinking in an early childhood setting: an exploration of practitioners' perspectives. *Education 3-13*, 44(3), 269-282.
- Silva, S. (2015). *Perspetivas sobre qualidade em contextos pré-escolares inclusivos: estudo de caso* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.
- Siraj-Blatchford, J., & Smith, K. C. (2010). Use ICT to support thinking. *Early Years Educator*, 11(9), 22-26.
- Siraj, I., Kingston, D., & Melhuish, E. C. (2015). *Assessing quality in early childhood education and care: sustained shared thinking and emotional well-being (SSTEWS) scale for 2–5-year-olds provision*. Trentham Books.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Final Report: A longitudinal study funded by the DfES 1997-2004*. Institute of Education, University of London/Department for Education and Skills/Sure Start.
- Tietze, W., Bairrão, J., Leal, T. B., & Rossbach, H. G. (1998). Assessing quality characteristics of center-based early childhood environments in Germany and Portugal: A cross-national study. *European Journal of Psychology of Education*, 13(2), 283-298.
- Walsh, G., Murphy, P., & Dunbar, C. (2007). Thinking skills in the early years: A guide for practitioners. *Written in collaboration with the Early Years Enriched Curriculum Evaluation Project Team*.
- Zaslow, M., Martinez-Beck, I., Tout, K., & Halle, T. (2011). Quality measurement in early childhood settings. *Baltimore, MD: Brookes*.
- Zaslow, M., Anderson, R., Redd, Z., Wessel, J., Daneri, P., Green, K., ... & Martinez-Beck, I. (2016). I. Quality thresholds, features, and dosage in early care and education: introduction and literature review. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 81(2), 7-26.

7. Anexos

Anexo I – Questionário

Qualidade dos contextos educativos de expressão motora no pré-escolar

O presente estudo insere-se no âmbito de uma Dissertação do Mestrado Integrado em Psicologia, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e tem como principais objetivos aferir a qualidade dos contextos de educação do ensino pré-escolar e a integração da expressão motora como componente letiva fundamental para o desenvolvimento das crianças. A informação recolhida terá por base a perspetiva de profissionais educadores/as de infância.

A sua colaboração é voluntária e anónima, consistindo unicamente no preenchimento deste questionário. Toda a informação recolhida neste estudo permanecerá completamente anónima e será tratada de forma confidencial. A presente política de privacidade aplica-se aos dados pessoais recolhidos e tratados no âmbito do presente estudo e encontra-se em cumprimento do Regulamento EU 2016/679, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016 – Regulamento Geral sobre Proteção de Dados (RGPD) e Lei n.º 58/2019, de 08 de agosto.

Ao aceitar participar no estudo confirmo que:

- Recebi informação acerca deste estudo e dos respetivos objetivos;
- Li e compreendi toda a informação prestada;
- Aceito participar no estudo e estou ciente que a minha participação é voluntária, podendo desistir a qualquer momento e sem qualquer prejuízo;
- Foi-me garantido que todos os dados são anónimos e confidenciais e serão utilizados apenas para fins de investigação científica associados a este estudo.

Para qualquer dúvida, informação adicional ou sugestão, pode entrar em contacto com a estudante de mestrado que está a realizar o estudo através do email: saracavilhocuestionario@gmail.com.

*Obrigatório

1. Declaração de Consentimento Informado *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Li as informações e aceito as condições de participação no estudo.

Dados sociodemográficos

Os dados seguintes têm por objetivo caracterizar a amostra do presente estudo. Pedimos, por favor, que responda a todas as perguntas.

2. Sexo à nascença: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Masculino
☐ Feminino
☐ Outro

3. Idade: *

4. Indique o estabelecimento de ensino superior onde se formou. *

5. Há quantos anos exerce a profissão de educadora de infância? *

6. O seu jardim-de-infância pertence a que rede? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Rede pública
☐ Rede privada sem fins lucrativos
☐ Rede privada com fins lucrativos

Área de expressão motora

Nesta secção pretende-se o levantamento de informação sobre as pessoas responsáveis, os espaços e a frequência e duração das atividades

7. Quem leciona a área de expressão motora? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ O/A educador/a
☐ O/A professor/a de educação física
☐ Ambos/as

8. O/A educador/a dedica quantos dias por semana a esta área de expressão?

9. O/A professor/a de educação física dedica quanto dias por semana a esta área de expressão?

10. Qual a duração média (em minutos) de uma sessão dada pelo/a educador/a? *

Exemplo: 4:05:32 (4 horas, 5 minutos e 32 segundos)

11. Qual a duração média (em minutos) de uma sessão dada pelo/a professor/a de educação física?

Exemplo: 08:30

12. Indique, por favor, quais os espaços disponíveis e quais os que utiliza no seu jardim-de-infância para lecionar a expressão motora. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não existe	Existe, mas não utilizo	Existe e utilizo
Sala de atividades	☐	☐	☐
Recreio/pátio	☐	☐	☐
Pavilhão desportivo	☐	☐	☐
Pavilhão multiusos	☐	☐	☐
Ginásio	☐	☐	☐
Outro	☐	☐	☐

Equipamentos e materiais:

Nesta secção pretende-se o levantamento de equipamentos, materiais e necessidades.

13. Tendo em conta a lista de materiais que se segue, indique quais os que se encontram disponíveis para utilização no seu jardim-de-infância. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Disponíveis	Não disponíveis
Arco	☐	☐
Tapetes macios	☐	☐
Cordas para trepar	☐	☐
Pneus	☐	☐
Escoregas	☐	☐
Espaldares	☐	☐
Baloiços	☐	☐
Colchões para cambalhotas	☐	☐
Caixa de areia	☐	☐
Brinquedos com rodas (triciclos, trotinetes)	☐	☐
Bolas grandes	☐	☐
Bolas pequenas	☐	☐
Túneis	☐	☐
Bonecos/as	☐	☐
Roupas para os/as bonecos/as	☐	☐
Puzzles	☐	☐
Legos	☐	☐
Plasticina	☐	☐
Barro	☐	☐

14. Tendo em conta os materiais que mencionou NÃO estarem disponíveis no seu jardim-de-infância, indique quais os que sente que lhe fazem falta para o exercício da sua função. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Fazem falta	Não fazem falta	Já existem
Arcos	☐	☐	☐
Tapetes macios	☐	☐	☐
Cordas para trepar	☐	☐	☐
Pneus	☐	☐	☐
Escoregas	☐	☐	☐
Espaldares	☐	☐	☐
Baloiços	☐	☐	☐
Colchões para cambalhotas	☐	☐	☐
Caixa de areia	☐	☐	☐
Brinquedos com rodas (triciclos, trotinetas)	☐	☐	☐
Bolas grandes	☐	☐	☐
Bolas pequenas	☐	☐	☐
Túneis	☐	☐	☐
Bonecos/as	☐	☐	☐
Roupas para os/as bonecos/as	☐	☐	☐
Puzzles	☐	☐	☐
Legos	☐	☐	☐
Plasticina	☐	☐	☐
Barro	☐	☐	☐

Desenvolvimento motor

Nesta secção pretende-se o levantamento das expectativas, dos movimentos trabalhados e do envolvimento nas atividades por parte dos/das profissionais e dos/das encarregados/as de educação.

15. Indique se, para si, é expectável que uma criança de 5 anos seja capaz de: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Expectável	Não expectável
Saltar alternadamente num pé e no outro	☐	☐
Saltar a pés juntos	☐	☐
Correr rapidamente e mudar de direção sem perder o equilíbrio	☐	☐
Subir e descer escadas alternando os pés	☐	☐
Agarrar e atirar uma bola com intenção (a um alvo específico)	☐	☐
Caminhar para trás sobre uma trave ou banco de 10cm de altura	☐	☐
Saltar ao pé-coxinho sem se deslocar do local inicial	☐	☐
Subir e equilibrar-se numa trave ou banco de 10cm de altura, sem ajuda	☐	☐
Saltar sobre obstáculos (objetos) de 30-35cm de altura	☐	☐
Trepar (espaldares, redes de corda, etc.)	☐	☐
Saltar à corda	☐	☐
Pedalar (triciclo, bicicleta)	☐	☐

16. Em termos de capacidades motoras globais, indique quais os movimentos que trabalha, habitualmente, nas atividades desenvolvidas. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Rodar o tronco	☐	☐
Curvar-se	☐	☐
Saltar no lugar	☐	☐
Rastejar	☐	☐
Correr	☐	☐
Saltitar	☐	☐
Atirar	☐	☐
Chutar	☐	☐

17. Nas sessões de expressão motora, com que frequência os/as profissionais (educadores/as, operadores/as técnicos/as e professores/as de expressão motora) se envolvem em movimento com as crianças? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Raramente	Habitualmente	Sempre
Acompanha as crianças nos movimentos (ex.: rastejar, saltar, girar, etc.)	☐	☐	☐	☐
Incentiva as crianças a serem fisicamente ativas	☐	☐	☐	☐
Observa e analisa o desenvolvimento físico das crianças	☐	☐	☐	☐
Avalia o movimento de forma a planejar mais eficazmente as sessões posteriores	☐	☐	☐	☐
As atividades são delineadas de acordo com as necessidades específicas das crianças	☐	☐	☐	☐
As sessões são planeadas em resposta ao desenvolvimento físico e interesses das crianças	☐	☐	☐	☐
O planeamento do desenvolvimento físico inclui todas as outras áreas curriculares	☐	☐	☐	☐

18. Na rotina diária (recreios, outras atividades), com que frequência os/as profissionais (educadores/as, operadores/as técnicos/as e professores/as de expressão motora) se envolvem em movimento com as crianças? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Raramente	Habitualmente	Sempre
Acompanha as crianças nos movimentos (ex.: rastejar, saltar, girar, etc.)	☐	☐	☐	☐
Incentiva as crianças a serem fisicamente ativas	☐	☐	☐	☐
Observa e analisa o desenvolvimento físico das crianças	☐	☐	☐	☐
Avalia o movimento de forma a planejar mais eficazmente as sessões posteriores	☐	☐	☐	☐
As atividades são delineadas de acordo com as necessidades específicas das crianças	☐	☐	☐	☐
As sessões são planeadas em resposta ao desenvolvimento físico e interesses das crianças	☐	☐	☐	☐
O planeamento do desenvolvimento físico inclui todas as outras áreas curriculares	☐	☐	☐	☐

19. O trabalho desenvolvido na área de expressão motora é partilhado com os/as encarregados/as de educação (ex.: dificuldades, progresso, etc.)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Outra: _____

20. Se respondeu afirmativamente à questão anterior, de que forma é realizada esta partilha e com que frequência?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Semanalmente	Mensalmente	Semestralmente	Anualmente	Nunca
Individualmente com cada encarregado/a de educação	☐	☐	☐	☐	☐
Em reuniões com encarregados/as de educação de diferentes agregados familiares	☐	☐	☐	☐	☐
Outra	☐	☐	☐	☐	☐

21. Se escolheu a opção "outra" na questão anterior, por favor indique de que forma faz essa partilha.

Desenvolvimento do vocabulário e da comunicação

Nesta secção pretende-se o levantamento do tipo de vocabulário e comunicação utilizados pelas pessoas envolvidas e a sua associação direta à expressão motora.

22. Indique se utiliza vocabulário relativo ao movimento, tal como: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Raramente	Habitualmente	Sempre
Nomes (ex: partes do corpo)	☐	☐	☐	☐
Verbos (ex: quando se deitam, sentam, colocam de pé ou apontam)	☐	☐	☐	☐
Advérbios (ex: "rapidamente", "lentamente")	☐	☐	☐	☐
Preposições (ex: em cima, em baixo, atrás, por cima, por baixo, etc.)	☐	☐	☐	☐

23. As crianças são encorajadas a comunicar umas com as outras sobre as suas atividades físicas? *
- Marcar apenas uma oval.
- ☐ Nunca
☐ Raramente
☐ Habitualmente
☐ Sempre
24. Encoraja as crianças a colocar questões sobre as suas atividades físicas (ex.: "por que fico ofegante quando corro muito")? *
- Marcar apenas uma oval.
- ☐ Nunca
☐ Raramente
☐ Habitualmente
☐ Sempre
25. Encoraja as crianças a exprimir as suas sensações e emoções quando praticam atividades físicas? *
- Marcar apenas uma oval.
- ☐ Nunca
☐ Raramente
☐ Habitualmente
☐ Sempre
26. As crianças são encorajadas a interagir com outras crianças durante as atividades físicas? *
- Marcar apenas uma oval.
- ☐ Nunca
☐ Raramente
☐ Habitualmente
☐ Sempre
27. Ajuda as crianças a explorar ideias e a estabelecer relações com outras aprendizagens? *
- Marcar apenas uma oval.
- ☐ Nunca
☐ Raramente
☐ Habitualmente
☐ Sempre
28. Analisa a evolução, a nível motor, de cada criança e fornece-lhe feedback específico sobre como melhorar? *
- Marcar apenas uma oval.
- ☐ Nunca
☐ Raramente
☐ Habitualmente
☐ Sempre
29. Se tiver algum comentário adicional relativamente ao estudo (sugestão, reclamação, etc.), pode utilizar o seguinte espaço.
-
-
-
-
-

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários