



DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
VARIANTE DE QUESTÕES DE GÉNERO E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

A EXPRESSÃO MOTORA E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA  
NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Fernanda dos Santos Alegria

Orientadora

Professora Doutora Clarinda Banha Pomar

Évora 2010



DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
VARIANTE DE QUESTÕES DE GÉNERO E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

A EXPRESSÃO MOTORA E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA  
NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Fernanda dos Santos Alegria

Orientadora

Professora Doutora Clarinda Banha Pomar

Évora 2010

O objectivo da educação é a virtude e o desejo de  
converter-se num bom cidadão.  
**(Platão)**

## **Agradecimentos**

Quero agradecer e dedicar este estudo a um conjunto de pessoas que ao longo dos vários meses de trabalho, me acompanharam, apoiaram, comigo colaboraram, tornando possível a superação de dificuldades e o cumprimento deste meu objectivo académico:

- À Professora Doutora Clarinda Pomar, pelo apoio constante, pelas palavras de incentivo, pelas horas de trabalho que me dedicou, e que agradeço profundamente;
- Ao Professor Doutor Luís Sebastião, pela preciosa colaboração;
- Aos meus Pais, porque sempre acreditaram em mim e me demonstraram nas horas mais difíceis todo o seu apoio;
- Ao Álvaro, porque soube estar ao meu lado em todos os momentos, apoiando, ajudando, tornando os meus dias mais fáceis e produtivos;
- Aos meus Amigos, em especial à Gabriela Cortes, pelo incentivo e suporte emocional que me dispensaram, ao longo da realização de toda a dissertação;
- Aos funcionários da Biblioteca Municipal de Beja o meu profundo agradecimento pela amabilidade, disponibilidade e exemplar profissionalismo que me ofereceram desde a primeira hora;
- Aos funcionários da Biblioteca Municipal de Moura, pela ajuda prestada e disponibilidade que nunca me negaram.

## Resumo

A presente dissertação aborda a importância dos benefícios da prática da expressão motora na educação pré-escolar, em geral e na educação para a cidadania, em particular. Através de entrevistas semi-estruturadas inquirimos vinte docentes (dez educadores e dez professores) com o objectivo de: i) analisar a importância que estes/as atribuem à expressão motora no desenvolvimento da criança, em geral, e no desenvolvimento de valores e atitudes edificadoras de uma educação para a cidadania e ii) compreender as práticas pedagógicas destes/as docentes consonantes com o desenvolvimento da cidadania e da equidade de género. A análise de conteúdo categorial temática permitiu-nos concluir que os/as docentes consideram a expressão motora com um papel fundamental no desenvolvimento integral e harmonioso da criança e vastas potencialidades no desenvolvimento da educação para a cidadania. Os resultados indicam que os/as docentes têm noção dessa responsabilidade e que a sua prática suportada por uma planificação cuidada e reflectida beneficia esse desenvolvimento.

Palavras-Chave: Educação pré-escolar; Expressão Motora; Educação para a Cidadania; Valores.

## **Abstract**

### **The physical education and citizenship education in pre-school**

This thesis addresses the importance and the benefits of the practice of physical education in pre-school education in general and citizenship education in particular.

Through semi-structured interviews, there were inquired twenty teachers (10 infant teachers and 10 Physical education teachers) with the aim of: i) analyzing the importance of they attach to the physical education in child development, in general and in the development of citizenship attitudes in particular, and ii): understanding the pedagogical practices of these teachers in order to develop the citizenship and gender equality.

The content analysis of thematic category allows us to conclude that teachers consider that the physical education play a key role in full and harmonious development of children and recognize their enormous potential to develop education for citizenship as well.

The results indicate that the teachers are aware of this responsibility and that their practice supported by a careful, thoughtful planning benefits this development.

Keywords: Pre-school education; Physical education; Citizenship Education; Values.

## Índice geral

Agradecimentos.....	iii
Resumo e palavras-chave.....	iv
Abstract and Keywords.....	v
Índice geral.....	vi
Índice de quadros.....	lx
Lista de Abreviaturas.....	xi
Introdução.....	1
1.    Enquadramento e justificação do tema.....	1
2.    Objectivos da investigação.....	2
3.    Estrutura da dissertação.....	3
<b>1ª Parte : Estudo Teórico.....</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo I – A importância da expressão motora no jardim-de-infância</b>	
1. <b>Introdução.....</b>	<b>6</b>
2.    O papel do jardim-de-infância na qualidade da educação da criança.....	7
3.    O papel da expressão motora no desenvolvimento integral da criança.....	9
4.    O currículo oculto no ensino da expressão motora.....	12
5.    Algumas questões associadas ao género nas aulas de expressão motora.....	15
<b>Capítulo II – O papel da expressão motora na educação para os valores e educação para a cidadania</b>	
1.    Introdução.....	21
2.    A educação para os valores e a educação para a cidadania.....	22
3.    Contributos da expressão motora na educação para os valores.....	26
3.1    O jogo e o lúdico como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da cidadania na criança.....	31

<b>Capítulo III – A intervenção pedagógica na expressão motora</b>	
1.	Introdução..... 36
2.	O educador/a de infância como mediador no desenvolvimento da cidadania na criança..... 37
2.1.	Características da intervenção pedagógica dirigida para o desenvolvimento da cidadania na criança..... 43
<b>2.ª Parte : Estudo Empírico..... 51</b>	
<b>Capítulo IV – Objectivos e metodologia do Estudo Empírico..... 52</b>	
4.1.	Introdução..... 52
4.2.	Justificação do desenho do estudo..... 52
4.3.	Objectivos do estudo..... 54
4.4.	Caracterização dos participantes..... 55
4.5.	Métodos de recolha de dados..... 56
4.5.1.	Fases de construção do guião de entrevista..... 56
4.5.2.	Entrevista..... 57
4.6.	Métodos para análise dos dados..... 58
<b>Capítulo V - Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados..... 65</b>	
5.1.	Os benefícios e contributos da expressão motora no desenvolvimento da criança..... 66
5.2.	Os benefícios e contributos da expressão motora para o desenvolvimento de valores promotores da educação para a cidadania..... 79
5.3.	Os critérios pedagógicos utilizados para a selecção de actividades de aprendizagem para as sessões de expressão motora..... 90
5.4.	As estratégias pedagógicas utilizadas nas sessões de expressão motora para a promoção de valores..... 99
5.5.	As características dos grupos de género..... 107
5.6.	As estratégias de intervenção em função do género..... 118
<b>Capítulo VI – Conclusões..... 122</b>	
6.1.	Conclusões específicas..... 123



6.2. Conclusões genéricas.....	128
6.3. Implicações pedagógicas.....	131
6.4. Sugestões para investigações futuras.....	134
<b>Bibliografia</b> .....	136
<b>Anexos</b> .....	146
Anexo 1. Guião prévio de entrevista para educadores e educadoras de infância e professores e professoras de educação física.....	147
Anexo 2. Guião final.....	149
Anexo 3. Recolha de dados individuais do inquirido EM4.....	151
Anexo 4. Entrevista ao educador de infância EM4.....	152
Anexo 5. Tratamento de dados da entrevista EM4.....	157

## ÍNDICE DE QUADROS

	Página
Quadro 1.-Caracterização dos participantes no estudo.....	56
Quadro 2.-Matriz de categorização.....	61
Quadro 3.-Categorização dos benefícios e contributos da expressão motora no desenvolvimento da criança.....	68
Quadro 4.-Resultados da subcategorização respeitante à categoria "Promoção da saúde e qualidade de vida na criança" .....	72
Quadro 5.-Resultados da subcategorização respeitante à categoria "Desenvolvimento Psicomotor na criança".....	74
Quadro 6.-Resultados da subcategorização respeitante à categoria " Desenvolvimento Social na criança".....	75
Quadro 7.-Resultados da subcategorização respeitante à categoria " Desenvolvimento Cognitivo na criança".....	77
Quadro 8.-Resultados da subcategorização respeitante à categoria "Desenvolvimento Afectivo-emocional na criança".....	78
Quadro 9.-Categorização dos benefícios e contributos da expressão motora para o desenvolvimento de valores promotores da educação para a cidadania.....	80
Quadro 10.-Categorização dos benefícios e contributos da expressão motora para o desenvolvimento de valores promotores da educação para a cidadania.....	83
Quadro 10.1.-Resultados da subcategorização respeitante à subcategoria "Respeito".....	86
Quadro 10.2.-Resultados da subcategorização respeitante à subcategoria "Cooperação".....	87
Quadro 11.-Resultados da subcategorização respeitante à categoria "atitudes favoráveis".....	88
Quadro 12.-Categorização dos critérios pedagógicos utilizados para a selecção de actividades de aprendizagem para as sessões de expressão motora.....	91
Quadro 13.-Resultados da subcategorização respeitante à categoria "Características das crianças".....	94
Quadro 14.-Resultados da subcategorização respeitante à categoria " Aspectos programáticos".....	96

## Índice de quadros

---

Quadro 15.-Resultados da subcategorização respeitante à categoria “Preocupação com a Cooperação” .....	97
Quadro 16.-Resultados da subcategorização respeitante à categoria “Motivação” .....	98
Quadro 17.-Categorização das estratégias pedagógicas utilizadas nas sessões de expressão motora para a promoção de valores.....	100
Quadro 18.-Resultados da subcategorização respeitante à categoria “Estratégias de interacção” .....	103
Quadro 19.-Resultados da subcategorização respeitante à categoria “Estratégias relativas à organização.....	105
Quadro 20.-Resultados da subcategorização respeitante à categoria “Estratégias relativas aos recursos” .....	106
Quadro 21.-Categorização das características dos grupos de género.....	108
Quadro 22.-Resultados da subcategorização respeitante à categoria “Características específica do género masculino” .....	111
Quadro 23.-Resultados da subcategorização respeitante à categoria “Características específica do género feminino” .....	113
Quadro 24.-Resultados da subcategorização respeitante à categoria “Homogeneidade entre géneros” .....	114
Quadro 25.-Resultados da subcategorização respeitante à categoria “Heterogeneidade entre géneros” .....	116
Quadro 26.-Categorização das estratégias de intervenção em função do género.....	118
Quadro 27.-Resultados da subcategorização respeitante à categoria “Diferenciação da intervenção pedagógica” .....	120

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

EF – Educação Física

EM – Expressão Motora

PM – Professores de Educação Física

PF – Professoras de Educação Física

EM – Educadores de Infância

EEFM – Educação e Expressão físico-Motora

# INTRODUÇÃO

## 1.1. Enquadramento e justificação do tema

Na presente introdução propomo-nos a apresentar o enquadramento geral do estudo e a justificação do tema, assim como as razões que nos levaram a optar por este tipo de investigação. Prosseguiremos com a especificação dos objectivos que delineamos para o estudo empírico e finalizaremos com a descrição da estrutura da dissertação.

A actividade humana organiza-se e desenvolve-se em diferentes espaços e momentos, através dos quais aprendemos a ser e a estar em sociedade (...) um desses lugares é sem dúvida, no currículo escolar, a educação física. (Carranza & Mora, 2003: 7)

A afirmação dos autores espelha o quanto a educação física é importante na vida dos alunos e alunas, e a forma como a sua organização e dinamismo pode conduzir a benefícios essenciais na vida em sociedade. Tendo em conta que, na generalidade, se considera que o período de excelência para as aprendizagens é a partir dos 3 anos, devemos transpor a afirmação anterior para o jardim-de-infância e caracterizar a expressão motora como elemento chave na aprendizagem de valores, atitudes e comportamentos, podendo esta área ultrapassar as aprendizagens psicomotoras que devem ser adquiridas e desenvolvidas. Este conjunto de aprendizagens abarca todo um leque conhecimentos e vivências através dos quais a criança vai assimilando de forma gradual os valores da compreensão, da justiça, da solidariedade, do respeito e da honestidade. Aprende desta forma, a ser e a estar com ela própria, com os outros e com o meio onde está inserida. Carranza e Mora (2003:7) reforçam esta ideia da seguinte maneira:

Educar num mundo complexo é procurar algo mais que um conjunto de aprendizagens, por exemplo de carácter psicomotor, que supõem uma prática e vivência de valores.

A expressão motora está relacionada directamente com preferências pessoais, necessidades, a superação de situações, de esforço. É por todas

estas razões que esta área nos prepara e consolida para uma educação emocional e social baseada em valores estruturantes para crescer e integrar uma sociedade justa e tolerante.

A razão que levou à escolha deste tema “A expressão motora e a educação para a cidadania na educação pré-escolar” surgiu da necessidade de encontrar respostas para a forma como a área da expressão motora se desenvolve no jardim-de-infância, o modo como expressa e incute valores, atitudes e comportamentos, qualidades essenciais na formação de base da criança no âmbito do desenvolvimento da educação para a cidadania. Assim, através da análise deste contributo, pretendemos medir e compreender em simultâneo a sensibilidade dos educadores e educadoras de infância e professores e professoras de educação física na planificação das suas sessões de trabalho.

### **1.2. Objectivos da investigação**

Os objectivos da presente investigação foram, em concreto, os seguintes:

1. Compreender a importância que os educadores e educadoras de infância e professores e professoras de educação física atribuem à expressão motora, como componente curricular da educação de infância, no desenvolvimento da criança, em geral, e no desenvolvimento de valores e atitudes edificadoras de uma educação para a cidadania.
2. Compreender as práticas dos/as professores/as de educação física e educadores/as de infância no que diz respeito à importância que estes/as atribuem aos valores, atitudes e comportamentos consonantes com o desenvolvimento da cidadania e da equidade de género, na sua planificação e intervenção pedagógica.

### 1.3. Estrutura da dissertação

A presente dissertação encontra-se dividida em cinco capítulos, a saber:

Nos capítulos 1, 2 e 3 apresentamos a componente da revisão de literatura incidente sobre os temas estruturantes do estudo.

No capítulo 4 explanamos os objectivos e metodologia do estudo empírico, onde referimos as opções metodológicas da investigação e fazemos um breve desenho do estudo empírico realizado. Considerando as nossas opções, justificamos as orientações fundamentalmente qualitativas suportadas na realização de entrevistas semi-estruturadas. Apresentamos as etapas da preparação do presente estudo, como a caracterização dos participantes, a calendarização da recolha de dados dos inquiridos, os métodos de recolha de dados e de análise.

No capítulo 5 são apresentados, analisados e discutidos os resultados do estudo empírico tendo em consideração os pressupostos teóricos.

Posteriormente, serão apresentadas as conclusões assentes numa síntese e reflexão geral sobre o significado e interpretação dos resultados obtidos.

**1.ª Parte**  
**Estudo Teórico**



## ***CAPÍTULO I***

### ***A IMPORTÂNCIA DA EXPRESSÃO MOTORA NO JARDIM-DE-INFÂNCIA***

#### **1. Introdução**

Este primeiro capítulo pretende debruçar-se sobre a qualidade de educação da criança no Jardim-de-Infância, tendo como suporte não só as premissas das Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar, no que diz respeito à área da expressão motora, integrada na área da expressão e comunicação, mas também a fundamentação de vários autores que realçam a importância dos benefícios de uma prática sistemática e devidamente planeada da expressão motora nesse ciclo do percurso escolar da criança. Com efeito, parece consensual a opinião de que a área da expressão motora preconiza uma série de benefícios e contributos para o desenvolvimento integral da criança, em geral, e, para o seu desenvolvimento motor, em particular, através das respostas que possibilita a uma das formas mais básicas de expressão e comunicação da criança: o movimento.

Os benefícios da prática da expressão motora<sup>1</sup> ultrapassam a esfera do desenvolvimento motor sendo possível referenciar um vasto leque de benefícios transportados pela expressão motora até outros domínios estruturantes do desenvolvimento geral da criança permitindo um desenvolvimento saudável e concomitantemente harmonioso. Assim, é nossa intenção neste capítulo, fundamentar as vantagens de uma prática sistemática, consciente e pedagogicamente organizada da expressão motora na qualidade da educação da criança.

### **2. O papel do jardim-de-infância na qualidade da educação da criança**

A investigação em educação de infância conheceu um grande incremento e valorização nos últimos anos (Spoked, 2002), defendendo e demonstrando o impacto a longo prazo da qualidade da intervenção na educação pré-escolar sendo hoje unanimemente aceite que os primeiros anos na vida de uma criança são decisivos para o seu desenvolvimento harmonioso e global.

Quando uma criança entra na escola, ela não é uma “tábua rasa” que possa ser “trabalhada” pelo professor como ele preferir (Vygotsky, Luria & Leontiev, 1992). A criança já é detentora de aprendizagens provenientes da forma como, desde o nascimento, vai lidando com os complexos problemas do ambiente que a envolve.

E é neste sentido, que as características da criança em idade pré-escolar são importantes para a aprendizagem e aquisição de novos conhecimentos na chegada à escola (Vital, 2002). Numa perspectiva piagetiana<sup>2</sup>, o período pré-escolar é entendido como um meio estimulante para

---

<sup>1</sup> Sendo o nosso estudo orientado para o pré-escolar, utilizámos ao longo do nosso trabalho a designação expressão motora quando nos referimos a esta área, indo ao encontro do que está consignado nas Orientações Curriculares. No entanto, quando referenciamos um autor transcrevemos o termo que o próprio utilizou (educação física; educação e expressão físico-motora), mantendo uma fidelidade ao nível das designações.

<sup>2</sup> De forma generalizada, esta perspectiva, é conhecida por ser uma teoria ou perspectiva construtivista que está relacionada com a actividade do sujeito e onde o conhecimento se constrói a partir das interações sociais.

o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança (Ramiro Marques, 1986). O jardim-de-infância reveste-se, desta forma, de particular responsabilidade no fomento de uma educação de qualidade às crianças. Estas assumpções podem ser encontradas nas orientações curriculares (1997:17/18), nomeadamente no extracto que a seguir apresentamos:

A educação pré-escolar é o primeiro estágio da educação básica no processo da educação ao longo da vida (...) promovendo a formação e o desenvolvimento harmonioso e equilibrado da criança proporcionando a sua integração na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Podemos, efectivamente, afirmar que aquilo que as crianças desta faixa etária são capazes de aprender está relacionado em grande parte pelo seu nível de desenvolvimento (Spoked, 2002) constituindo-se o jardim-de-infância como um marco essencial nas suas vidas, pelo seu papel fundamental na preparação de caminhos para a aquisição de aprendizagens, no fomento da autonomia e da participação da criança no seu processo pedagógico.

Assim, e sendo a infância uma etapa valiosa e única na vida de qualquer criança, é basilar que a partir de tenra idade, esta ingresse num espaço educativo, no qual continuará a desenvolver as suas imensas competências sociais, estéticas, afectivas, cognitivas, motoras e linguísticas, através de experiências diferentes das que vive em casa. O espaço do jardim-de-infância pode, nesta perspectiva, ser considerado um lugar que pode facultar à criança aprendizagens gratificantes e enriquecedoras.

Zabalza (1998) consolida o afirmado no parágrafo anterior, referindo que esse espaço estimula o potencial da criança, enriquecendo-a, de forma a acompanhá-la no processo e desenvolvimento de capacidades e competências, que dificilmente será possível sem a atenção especializada que o pré-escolar oferece. É na primeira infância que o ser humano se desenvolve e aprende com maior rapidez, estabelecendo nessa etapa as bases para o desenvolvimento posterior (Zabalza, 2002).

### **3. O papel da expressão motora no desenvolvimento integral da criança**

Das três áreas de conteúdo - expressão e comunicação não verbal, conhecimento do mundo e formação pessoal e social - e contempladas nas orientações curriculares para a educação pré-escolar, o presente estudo incide especialmente na área da expressão motora integrada na área da expressão e comunicação.

O jardim-de-infância é um local privilegiado para a expressão motora, quer pela qualidade e riqueza de actividades motoras e lúdicas, quer ainda pelo papel que o professor ou professora poderá deter em matéria educativa através do movimento (Neto, 1984). Queremos com isto dizer que o desenvolvimento global só será possível através de aprendizagens integradas a nível motor, cognitivo, social e afectivo. E são estes diversos domínios do desenvolvimento humano que leva Neto (1984), a realçar a importância de experiências livres e estruturadas como meios de estimulação no processo de evolução motora da criança nas primeiras idades.

Os objectivos com a prática destas actividades não se limitam apenas ao domínio psicomotor, geralmente definido como o conhecimento e domínio do corpo em deslocamentos e manipulações mobilizando todas as suas potencialidades e capacidades expressivas (Neto, 1984) mas perseguem também objectivos geralmente associados aos outros domínios fundamentais para o desenvolvimento do ser humano como o domínio cognitivo, afectivo-emocional e sócio-relacional. Não obstante a importância que poderá ser contemplada relativamente a estes domínios, o acto motor possui um papel particular no desenvolvimento da criança, pois o movimento é o primeiro “caminho” para a expressão e o primeiro “caminho” para a exploração (Neto, 1999). Neto (1984) salienta que o corpo em movimento constitui a primeira e mais importante forma de comunicação com o mundo exterior.

Desde os primeiros momentos da sua vida, a criança reage a estímulos do meio ambiente através desta forma básica - o movimento (Cuenca & Rodão, 1994). O gesto motor fá-la descobrir-se a si própria e ao mundo. É na

expressão motora que a criança conhece o seu próprio corpo, potencialidades e limitações.

De acordo com Gallahue (2002) o desenvolvimento motor e perceptual das crianças merece extrema atenção, pelo paralelismo que pode ser verificado entre a progressão desenvolvimental na aquisição das suas competências motoras e as progressões desenvolvimentais verificadas na sua evolução cognitiva e afectiva.

Tendo em conta o desenvolvimento motor, pode-se afirmar que é na faixa etária dos 2 aos 6 anos que a criança começa a desenvolver todas as habilidades motoras fundamentais, de manipulação, locomoção e posturais. Esta concepção é expressa por Neto (1999:89) da seguinte maneira:

Nos primeiros anos de vida, têm lugar várias aquisições perceptivas e motoras, decisivas no projecto de autonomia progressiva do corpo, considerando as acções de posicionamento, locomoção e manipulação.

É um período extraordinariamente oportuno e rico para as aquisições e descobertas do ser, em que tanto os fenómenos biológicos e neurológicos começam a despertar (Onofre, 1990). É neste período que a criança deve adquirir os padrões motores iniciais das habilidades motoras, quer sejam de locomoção (como o andar, correr, saltar), de manipulação (agarrar, lançar, pontapear) ou posturais continuando posteriormente este desenvolvimento em direcção a padrões motores mais complexos e maduros envolvendo maior controlo. A criança exprime-se, adapta-se, melhora as suas percepções, melhora as suas relações porque se domina e autocontrola melhor.

Na educação pré-escolar reconhece-se, tradicionalmente, à área da expressão motora uma dupla dimensão - por um lado surge como base expressiva, de emoções, afectos, e por outro como uma fonte de diálogo com os outros (Enciclopédia Educação infantil, 1997). Isto é, a expressão corporal é vista por um lado, como reflexo de personalidade, por outro, como um motor de comunicação. Nesta mesma linha de ideias, Guedes (1991) refere que o corpo é não só instrumento de acção, produtor e consumidor de energia, mas também um veículo de expressão e de comunicação. Fraile, Pastor, Omeñaca e Callado (2008:16) reforçam esta perspectiva da seguinte maneira:

Fomentar nas aulas de educação física o diálogo e a expressão corporal ajuda o aluno a exteriorizar as suas emoções e sentimentos, sendo o corpo o instrumento.

A investigação nesta área sublinha que a prática da educação física, desde muito cedo, deve ser diária, pois contribui para os aspectos morfofisiológicos, de saúde, formação pessoal e social e para a qualidade das aprendizagens cognitivas (Guedelha & Sarmiento, 2000).

Pelo atrás exposto, podemos concluir que existe suporte suficiente para se revelar a importância da área da expressão corporal e expressão motora na educação da criança no jardim-de-infância. Esta área é uma mais valia na vida, no crescimento e desenvolvimento da criança, não se restringindo a aquisições mas também a atitudes e posturas, exercitando o domínio cognitivo, afectivo e relacional. No nosso entender Fraile, Pastor, Omeñaca e Callado (2008:24) expressam de forma bastante elucidativa esta ideia:

Estas sessões podem ser ricas, uma vez que são cenários ideais para progredir no desenvolvimento da convivência.

A criança é capaz de conceder respostas motoras adequadas antes de compreender, raciocinar, imaginar ou articular palavras (Enciclopédia Infantil, 1997). Desta forma, se a prática da expressão motora for adequada, irá reflectir-se na linguagem, no raciocínio lógico matemático, nas artes, na criatividade, e na compreensão do mundo. Partilhando esta opinião Carranza e Mora (2003) defendem que, paralelamente com as aprendizagens motoras, a área curricular da educação física possui uma elevada carga relacional, afectiva e cognitiva. Consideram que o movimento se constitui como um elemento organizador do pensamento, ultrapassando o simples acto motor, pois através do mesmo se expressam e libertam sentimentos e emoções que configuram a incipiente vida mental.

Bento (1991) revela os seguintes benefícios da educação físico motora: o desenvolvimento e formação das capacidades, de habilidades, de competências, de saberes, de atitudes, de valores, de hábitos, de necessidades e comportamentos. Este vasto leque de contributos e benefícios permitirá à criança adquirir segurança, autonomia, compreensão.

Nesta linha de pensamento, Rocha (1996) refere que não há educação sem educação física e faz referência à pesquisa levada a cabo pelo professor Pieron em 1994 na comunidade francófona Belga, a qual demonstrou claramente os contributos da prática regular de educação física nas crianças.

### **4. O currículo oculto na prática da expressão motora**

O currículo escolar tem por base a estruturação e selecção de todas as actividades colocadas à disposição das crianças, com o objectivo de promover o seu desenvolvimento nas várias áreas. É através deste currículo que os alunos e alunas trabalham e desenvolvem competências, adquirem as aprendizagens e valores, consolidam a sua integração social e tornam-se capazes de reflectir decidir e intervir (Rocha, 1996).

No que diz respeito à área à educação física deve-se, antes de mais, compreender a forma como tem sido tratada no nosso sistema educativo, sendo necessário interpretar o estatuto de que desfruta em confronto com as outras áreas curriculares (Rocha, 1996). O mesmo autor lembra-nos que normalmente é considerada com um estatuto periférico ou inferior em relação às outras áreas e por esse motivo não tem tido nos mais variados aspectos, a atenção e os recursos considerados necessários ao seu desenvolvimento. Isto é, a expressão motora ainda é vista por alguns como o apêndice do sistema educativo.

O jardim-de-infância é um espaço onde as crianças desfrutam de uma intensa experiência em que as rotinas diárias revelam-se como estruturantes das práticas sociais, transmitindo valores e princípios básicos acerca da cultura dos seus alunos e da sociedade em que esta se insere (Pomar, 2006). É neste espaço educativo, que toda a comunidade, alunos e alunas, professores e

professoras, funcionários e funcionárias, expressam as suas crenças e representações sociais e revelam as suas práticas sociais, transmitindo e colhendo valores e noções de cultura em que estão inseridos. Estas mensagens culturais, sociais e humanas, transmitem-se e difundem-se, geralmente, de forma inconsciente conferindo-lhe inevitabilidade a este processo.

Apoiando-se em Fernandes (1987) Pomar define currículo oculto como sendo um conjunto de normas, valores e convicções que são transmitidos de uma forma não expressa, como por exemplo nas regras que orientam as rotinas e estruturam as relações sociais, tanto na escola, em geral, como particularmente em contexto de sala de aula. Transmitem-se, frequentemente, em momentos e aspectos pouco valorizados na interacção pedagógica. Mas a sua presença é real e efectiva, sendo fulcrais no desenvolvimento humano e intelectual das crianças.

Assim, e para Pomar (2006) a dinâmica da actividade educativa não tem um ponto final no currículo expresso e visível dos programas oficiais ou das orientações curriculares, no caso particular do jardim-de-infância, mas agrega também valores e aspectos que se transmitem através daquilo que se ensina, da forma como se ensina e até mesmo daquilo que se omite nos conteúdos de ensino formal (Kirk, 1992, cit. por Pomar, 2006). Dizer que as actividades educativas se restringem aos princípios do currículo e programas formais é, por tudo o que explanámos, um erro. Aquilo que se transmite e não está nesse currículo, aquilo que é produzido pela interacção é parte visível e determinante da cultura do conhecimento e da formação humana, essencial no desenvolvimento global.

É nesta linha orientadora que Leite e Rodrigues (2001) defendem a importância de gerar oportunidades para estimular a concretização de experiências e actividades com recurso a metodologias activas em detrimento das tradicionais, e a intervenção não só ao nível do currículo explícito mas também, e sobretudo, ao nível do currículo oculto.

Um dos aspectos determinantes dos conteúdos do currículo oculto são os valores e crenças socioculturais inerentes aos professores e professoras de



educação física e educadores e educadoras de infância. Matos (1989) cita Jackson (1968), salientando que os valores implícitos no comportamento dos professores e na estrutura organizacional da escola, enviam mensagens fortes aos alunos e alunas, ainda que não intencionalmente, constituindo esses gestos e atitudes um verdadeiro currículo oculto.

Pomar (2006) refere que o tom de voz e expressões tanto a nível facial como corporal são, durante a instrução ou *feedback* ao aluno e aluna, formas por excelência de comunicação, transmissão de emoções e sentimentos, mas também, de granjeio de valores, crenças e expectativas. Aquilo que o aluno e aluna adquire nas aulas de expressão motora, acaba por ser o resultado líquido desta interacção dinâmica. É perante este tipo de intervenções e interacções que se torna perceptível a actuação do currículo oculto e a dimensão do seu impacto que é tanto maior, quanto mais discreto e genuíno for.

A área da expressão motora, detém uma particular responsabilidade na educação para os valores, quer através do currículo formal como do currículo oculto, de forma a dar a todos as crianças a bagagem necessária para um desenvolvimento são e completo para a vida em sociedade.

Os comportamentos, os valores que se explanam no dia-a-dia e a forma como se projectam nas crianças têm a energia não só para captar o interesse, mas também para transmitir atitudes, comportamentos e valores. Dado que as influências existem sempre, será conveniente aceitarmos esse facto e assim procurar actuar de forma consciente e deliberada, tendo a noção que as rotinas do dia-a-dia, numa sala de aula são poderosos meios de comunicação de determinados valores e crenças. Valores esses que reflectem as características da organização escolar e social e que influenciam significativamente as atitudes e os comportamentos das crianças.

Neste contexto, o currículo oculto, embora operando de forma mais profunda e menos visível, pode minimizar o poder do currículo explícito, e até mesmo anulá-lo se os valores representados na acção educativa contrariarem manifestamente os valores explícitos (Pomar, 2006).

## 5. Algumas questões associadas ao género nas aulas de Expressão Motora

Desenvolver uma atitude positiva face às questões de género na educação, está entre as questões de maior complexidade, e para a qual se tem de ir construindo soluções e eliminando preconceitos, com o decorrer do tempo e com a ajuda do bom senso e sensibilidade, contribuindo, desta forma, para uma renovação do carácter social e intelectual da nossa sociedade. E porque a educação visa assegurar a igualdade<sup>3</sup> para ambos os sexos (LBSE, dec. Lei nº 49 de 2005, art.º 3, alínea j) neste caso concreto sexo ao nível do género.

A questão de género<sup>4</sup> é sem dúvida um factor cultural. Atravessa todas as culturas e todas as sociedades, não estando associadas a nenhum contexto político, económico ou social específico. Sabendo que as concepções criadas em torno da questão de género, e seus respectivos papéis são de cariz cultural, cabe à própria sociedade extirpar tradições que não contribuem para o desenvolvimento humano, mas que o minimizam e entravam a sua evolução.

Simone de Beauvoir (1973) ao asseverar a frase “não se nasce mulher, chega-se a sê-lo”, ela direcciona-se com clarividência para a questão cultural e subestima as indubitáveis interferências hormonais e físicas. É um facto, tratando-se de comportamentos, que se geram conceitos de acordo com as particularidades da sociedade em que se está inserido. Embora essas concepções possam ser variáveis, é, indiscutivelmente o requisito fisiológico que determina essas definições, em qualquer sociedade.

Neste contexto, também o III.º plano para a igualdade (2007) refere que os estereótipos de género<sup>5</sup> continuam a ser determinantes na estruturação das

---

<sup>3</sup> O princípio da igualdade é um princípio fundamental da constituição da republica portuguesa de 1976, defendendo que todos os cidadãos têm a mesma igualdade social, e são iguais perante a lei e que ninguém pode ser prejudicado em favor do sexo, da raça, da língua, da religião ou condição social.

<sup>4</sup> Rodrigues (2003), fala de género como sendo um assunto de cultura, referindo-se à classificação social do «feminino» e do «masculino». Está ligado à construção social como ser masculino ou feminino. Muitas vezes utilizam-se os conceitos de sexo e género de forma indiscriminada. Porém convém distingui-los. Pomar e Neto (1997) citam Deaux (1985), referido que o termo género está relacionado com as características psicossociais (traços de personalidade, atitudes e comportamentos), enquanto que o termo sexo refere-se às características biológicas.

<sup>5</sup> Os estereótipos de género podem ser entendidos como um conjunto de crenças estruturadas e socialmente valorizadas acerca dos comportamentos e características particulares do homem e da mulher (Pomar, 2006).

desigualdades entre mulheres e homens, afectando todas as esferas da vida social, política, económica e cultural condicionando os nossos valores, linguagem, comportamento e opções. Referimos Henriques (1994:21) para reforçar esta ideia:

Que os estereótipos do masculino e do feminino têm uma função determinante nos desempenhos concretos de raparigas e rapazes, provam-no vários estudos.

Estes estereótipos de género devem ser trabalhados e despistados nas crianças desde muito cedo, permitindo-lhes crescer sem o espectro da intolerância, de uma sociedade demasiado fraccionada por comportamentos machistas ou demasiado feministas, que em nada contribuem para uma saudável relação entre os géneros. Henriques (1994) indica que possivelmente o peso que os estereótipos têm na formação da personalidade das raparigas e dos rapazes, é condicionante no desenvolvimento da agressividade e da violência, que, são hoje em dia, elementos fragilizadores de um bom funcionamento escolar.

É nesta linha de orientação que a escola, deveria exercer uma função mais efectiva no desmantelamento desses estereótipos, já que é o espaço onde a vida social das crianças se constrói todos os dias, embora, mesmo as crianças mais pequenas, ao chegarem ao pré-escolar, trazem consigo um conjunto base de crenças, valores e comportamentos externos ao espaço escola.

Aos três anos a criança identifica brinquedos e peças de vestuário, típicos de meninos ou meninas. Eleanor Maccoby (1998) refere que os estereótipos expandem-se ao longo do pré-escolar, inclusivé a adopção de comportamentos individuais, actividades específicas e profissões. Este pensamento estereotipado influencia a criança na forma como ela se olha, como vê os outros, influenciando na relação com os seus pares.

Mas é responsabilidade da escola promover essa reflexão e provável mudança de atitudes e comportamentos concordantes com o desenvolvimento

de uma sociedade pautada pela equidade de género<sup>6</sup>, nesta acepção particular. Segundo Cardona, Vieira, Uva e Tavares (2009) trabalhar as questões de género no jardim-de-infância passa por uma intervenção a dois níveis distintos – uma intervenção emergente de situações do dia-a-dia, e outra baseada numa intencionalidade que se concretize através de actividades planeadas.

Transportando esta mensagem para a área da expressão motora (e tendo em conta que em primeiro lugar está em causa a educação e a aprendizagem) esta deve proporcionar um conjunto alargado de experiências para rapazes e raparigas que não sejam orientados por estereótipos de género.

Gomes (2001) refere que a investigação acerca das diferenças de género no ensino da educação física tem evidenciado claramente a existência e a transmissão de estereótipos de género. Consequentemente, a educação física, tem um papel importante a desempenhar no que diz respeito ao desfazer desses mesmos estereótipos.

Rosado (1995) fala de sexismo nas aulas de educação física verificando-se a existência de expectativas diferentes no que respeita à performance de raparigas e rapazes, esperando-se dos rapazes maior desempenho, e das raparigas maior delicadeza e maior habilidade fina. Para este autor continua-se a passar a ideia de que existem actividades físicas mais ajustadas para rapazes e outras destinadas ao sexo feminino. Ou melhor, parte-se da certeza de melhores resultados por parte dos rapazes, e das raparigas uma melhor delicadeza e um maior destaque na habilidade fina, como se a sua capacidade se resumisse apenas a essa componente, permanecendo a imagem de que existem actividades com destino lógico para rapazes e outras para raparigas.

Pomar (2006) indica um estudo de Clersida Garcia (1994) no jardim-de-infância, onde foram observadas sessões de aprendizagem de habilidades motoras fundamentais, documentou que as raparigas interagem entre si de forma cooperativa e afectiva, enquanto os rapazes interagem de maneira mais

---

<sup>6</sup> Baseando-se nos trabalhos de Nilges (1998) e Penny & Evans (2002) Pomar (2006:1) refere-se à equidade de género como representando não só a igualdade de acesso e de oportunidades entre rapazes e raparigas, como também a liberdade de participação num contexto inclusivo e plural, respeitador das múltiplas identidades, não só sociais como individuais.

competitiva, individualizada e egocêntrica. Em situação de grupo misto (como por exemplo em actividades de manipulação de bola em grupo), ambos os géneros mantinham o mesmo estilo de interacção, ou seja, as raparigas continuavam a manifestar espírito de partilha e de ajuda e os rapazes procuravam apoderar-se da bola o mais tempo possível e agiam numa dinâmica de superar o desempenho dos seus parceiros, ocasionando, por vezes, situação de intimidação nas raparigas. O tempo de interesse motor das raparigas na actividade desenrolada, nestes grupos mistos, era assim mais reduzido. Nas suas conclusões, Garcia afirma que o estilo de interacção social das raparigas pode tornar-se um factor restritivo na aprendizagem das habilidades motoras fundamentais, sempre que a individualização ou a competitividade são determinantes para o sucesso da actividade.

A autora refere ainda a forma como o género poderá influenciar directamente nas percepções, atitudes e comportamentos que decorrem durante a aula de educação física, devendo para isso essa área orientar os factores educação e aprendizagem para a intenção clara de unir aquilo que uma sociedade estereotipada e preconceituosa construiu, um fosso entre géneros.

O estudo realizado por Pomar e Neto (1997) sobre a forma como as crianças percebem algumas actividades lúdico-motoras, relativamente ao seu nível de apropriação ao género e de desempenho motor de género, concluiu que os estereótipos de género estão presentes nestas percepções das actividades lúdico-motoras. Parece-nos oportuno para esta discussão e compreensão da forma como o meio sociocultural interage com os conteúdos desenvolvidos na expressão motora, influenciando-se mutuamente, apresentar, de uma forma mais detalhada, os resultados deste estudo.

Os resultados indicaram que existe uma percepção diferenciada das actividades quanto ao seu nível de apropriação ao género e quanto ao nível de desempenho motor. Relativamente ao primeiro, verificou-se que um terço das actividades fora categorizadas em direcção a níveis da apropriação ao género masculino. Embora algumas fossem percebidas como preferencialmente femininas, não houve nenhuma considerada exclusiva das raparigas, concluindo-se, desta maneira, que o domínio da actividade física é

predominantemente associado ao papel masculino. Ainda nesta análise registou-se que quase todas as actividades percebidas como preferencialmente femininas, possuíam um carácter essencialmente infantil, tradicional e não estruturado, ao contrário, as actividades percebidas como masculinas que foram caracterizadas como sendo de âmbito mais desportivo e estruturadas. As diferenças entre as percepções dos rapazes e das raparigas que o estudo revelou, poderão ser justificadas pelas pressões dos agentes de socialização em relação aos rapazes e raparigas, com os rapazes a serem mais pressionados para responderem de acordo com as expectativas sociais dos papéis de género. Segundo estes investigadores o meio sociocultural, revelou-se como um factor que afectou a percepção do género nas actividades lúdico-motoras. A idade das crianças foi outro factor diferenciador das percepções determinando-se algumas diferenças na categorização das actividades, no sentido de com o aumento da idade as crianças reconhecerem que, tanto os rapazes como as raparigas, poderão empenhar-se nas mesmas actividades considerando possíveis os desvios às convenções sociais dos papéis de género.

Relativamente à percepção do nível de desempenho motor de género nas actividades lúdico-motoras, verificou-se que as crianças atribuíram níveis superiores de desempenho motor aos rapazes nas actividades percebidas mais adequadas aos rapazes, acontecendo o mesmo relativamente às actividades percebidas como femininas.

Também na percepção do nível de desempenho motor do género, revelou-se evolução tendo em conta a idade: No sentido de haver uma redução das diferenças entre o desempenho motor masculino e feminino, os rapazes mais velhos, em comparação com os mais novos, perceberam melhores prestações das raparigas, e as raparigas mais velhas, perceberam também melhores prestações por parte dos rapazes, verificando-se uma maior flexibilidade relativa aos papéis de género.

Aproveitando a situação de esta área ser nuclear no currículo e, por isso, dotada de inclusividade cabe ao educador ou educadora preconizar mudanças nesse sentido, permitindo que meninos e meninas ultrapassem os estereótipos

e desenvolvam actividades e jogos numa vivência democrática e da igualdade entre géneros<sup>7</sup>.

Com base nestes estudos e na restante fundamentação teórica, podemos, com alguma segurança, concluir que a escola e os professores e as professoras possuem uma grande responsabilidade e potencial para a promoção da equidade em geral e da equidade de género, em particular. Relativamente ao caso concreto da expressão motora, podemos afirmar que esta pode ser o lugar onde limamos a face áspera dos estereótipos de género, e se constrói uma nova plataforma humana, cívica e intelectual permitindo que cidadãos e cidadãs se afirmem de igual forma na sociedade.

---

<sup>7</sup> Silva et al., (2006), apontam que o exercício da igualdade elimina as práticas discriminatórias que representam um obstáculo à plena participação de raparigas e rapazes.

## ***CAPITULO II***

### ***O PAPEL DA EXPRESSÃO MOTORA NA EDUCAÇÃO PARA OS VALORES E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA***

#### **1. Introdução**

Neste capítulo, procuramos enfatizar os potenciais benefícios da expressão motora enquanto prática pedagógica no jardim-de-infância, no que diz respeito à promoção e desenvolvimento de atitudes e valores, essenciais no seu dia-a-dia e imprescindíveis no seu futuro enquanto seres activos na sociedade.

Mais do que um despertar para a importância desta componente curricular, este capítulo tem por base, analisar o contributo da expressão motora no jardim-de-infância como instrumento pedagógico de estruturação de uma sociedade mais humanizada e justa.

O ser humano deve ser educado para ser integrado na sociedade de forma activa e participativa, com o objectivo de exercer direitos e deveres em cidadania. Com este suporte estrutural e ético, a sociedade será tanto mais íntegra e completa, quanto melhor for a sua participação na sua edificação,



semeando e praticando a solidariedade e a tolerância, baseando e orientando a sua conduta pessoal e social em princípios e valores morais e éticos.

## **2. A educação para os valores e a educação para a cidadania**

A educação para a cidadania passa pela educação política, pela educação cívica, pela educação de valores e pela educação para o carácter (Beltrão & Nascimento, 2000). No entanto transpõe estes parâmetros, na medida em que integra estas vertentes no desenvolvimento global do ser humano, tendo como finalidade a participação activa em todos os domínios que caracterizam a sociedade dos homens e das mulheres.

Esta concepção de cidadania também surge expressa no III.º Plano Nacional para a Igualdade (2007), que defende que a educação para a cidadania passa por uma cidadania participativa e exercício pleno dos direitos e deveres cívicos, sendo um factor de integração social e de promoção de uma cidadania com responsabilidade social.

Henriques, Reis e Loia (2006) no livro *Educação para a cidadania* complementam esta perspectiva afirmando que o exercício da cidadania não se resume apenas a direitos e deveres, mas está também relacionado com um comportamento, uma forma de ser e de estar, e a forma como cada um expressa as suas questões individuais. Assim, devemos encarar os problemas e desafios da sociedade, respeitando os outros, a diversidade, e a diferença que caracteriza, deveras, o viver em sociedade.

Neste sentido, a educação para a cidadania consagra várias vertentes, como as referidas anteriormente por Beltrão e Nascimento (2000) sendo a educação para os valores uma das suas partes integrantes.

O exercício da educação para os valores processa-se através da prática dos valores interiorizados, tendo por base as condutas de cada um, relativamente aos seus próprios valores, ou seja, passa pelo desenvolvimento e clarificação de valores pessoais que permitem e justificam o comportamento social do indivíduo. É através deles que orientamos a nossa conduta e tomadas de decisão. Marques (2002:15) amadurece esta ideia realçando que:

Os valores possuem um papel importante no equilíbrio da personalidade (...) O carácter de uma pessoa assenta nos seus valores pessoais, tal como uma estátua assenta numa base.

Uma das grandes finalidades educativas passa por a sociedade ser capaz de levar à prática este conjunto de gestos e atitudes morais e éticas, desde tenra idade, ou seja, conseguir que a criança e o jovem se sintam efectivamente integrados e participantes activos, não apenas meros espectadores, à espera de crescer para depois terem a sua oportunidade de intervir.

Cabe à escola este papel de transmitir as referências culturais, de educar os jovens para uma participação criativa em círculos sociais cada vez mais alargados (Beltrão & Nascimento, 2000). A escola é, efectivamente, um espaço onde se propõe o exercício da cidadania e a aquisição de valores. Marques (2002:12) transcreve esta ideia da seguinte maneira:

A escola sendo um lugar de aprendizagem e de convivência social, deve garantir para além de um espaço físico e organizacional, também um espaço relacional de convivência, de cooperação e de resolução de conflitos.

É aqui que cada um assimila a prática dos conceitos de justiça, tolerância e solidariedade de forma a contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e social. Todas as sociedades procuram traçar objectivos e definir “à priori” qual a educação, os conhecimentos, valores e competências que querem ver adquiridos, e naturalmente, atribuem à escola a tarefa de os transmitir (Rocha, 1996). Para o mesmo autor a escola tem, assim, uma dupla função: servir a sociedade e servir o indivíduo, com o objectivo que ela prepare o cidadão para interpretar e trabalhar eficazmente as informações que este colhe, e participar de forma consciente na sociedade onde está inserido, não se exigindo apenas que os alunos e as alunas aprendam a escrever e a ler mas que se prepare a criança para ser um bom cidadão.

Tendo em consideração o período crítico no desenvolvimento infantil, que se revela entre os 2 e os 7 anos, no seio do qual a criança possui condições optimais para uma maior facilidade na aquisição de conhecimentos e

## **CAPÍTULO II – O papel da expressão motora na educação para os valores e educação para a cidadania**

---

competências, a educação pré-escolar constitui-se como uma das etapas privilegiadas no auxílio à criança no que concerne ao desenvolvimento de conceitos e atitudes de cidadania.

Neste sentido, e sob uma perspectiva construtivista, Beltrão e Nascimento (2000) referem que só pela experiência a criança desenvolve as suas estruturas cognitivas, assimila um conhecimento, acomoda-o pelo exercício em situações concretas, e por último, reequilibra o todo, de modo a integrar nesse conjunto, o conhecimento que se tornou efectivamente competência.

Sublinhando de forma particular a área a que nos propomos estudar, podemos referir que a expressão motora, com toda a sua significatividade educativa, deve possuir um dinamismo verdadeiramente construtivo da cidadania. O conhecimento de si próprio e o desenvolvimento do auto-conceito gerado por um correcto e adequado desenvolvimento motor repercute-se inevitavelmente na formação do carácter e da personalidade da criança. Neste contexto, Bento (1991:252/253) indica:

Tal como as outras áreas, a educação física permite o desenvolvimento da personalidade, em confronto com o mundo material e social que os processos de ensino e aprendizagem da actividade cultural potenciam.

Esses processos colocam de forma gradual em actividade, factores culturais diversos de ordem prática, estética, ética, que transportam por sua vez implícita ou explicitamente, todo um sistema de valores (Belbenoit, 1972).

No jardim-de-infância, a importância de educar para os valores é consubstanciada na lei de bases do sistema educativo (lei nº 49 de 2005, art.º3 alínea b). Esta realça:

O sistema educativo organiza-se de forma a contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão crítica e consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico.

## **CAPÍTULO II – O papel da expressão motora na educação para os valores e educação para a cidadania**

---

Assim, sendo a pré-escola um instrumento decisivo para o desenvolvimento da criança em todos os aspectos, educar a criança para a cidadania é fundamental e o jardim-de-infância tem um papel fulcral nesse sentido. Teresa Vasconcelos (1995:13) sugere:

É necessário que as escolas façam a educação para a cidadania dos seus alunos porque são urgentes cidadãos responsáveis e solidários.

Esta autora refere que a educação para a cidadania pode e deve fazer-se no jardim-de-infância. Isto, por tudo aquilo que já referimos anteriormente, a educação para a cidadania não se resume à aprendizagem de direitos e deveres dos cidadãos. Tem o carácter mais amplo de formar indivíduos, promovendo a interacção num contexto comum, permitindo ser um lugar potenciador de recursos. Júlia Oliveira- Formosinho (2006) salienta que na dinâmica da sala de jardim-de-infância existe uma experiência de partilha quer ao nível do espaço e dos objectos, de situações e de decisões, quer de ideias e de afecto, de conflitos e resoluções que originam um envolvimento social aceitando a diversidade. As crianças são capazes de compreender a diferença entre o certo e o errado, de compreender o sentido ético da vida, de mentir e de falar verdade, de agir no dia-a-dia com direitos e obrigações. As crianças vão progressivamente amadurecendo para cada uma das coisas da vida.

Para Vasconcelos (2007) o jardim-de-infância forma as crianças a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético e prepara-as para uma efectiva prática de cidadania: aprendem a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando e cultivando uma cultura de responsabilidade social. Vasconcelos (1995:17) reforça este conjunto de perspectivas da seguinte maneira:

As crianças são capazes de práticas de cidadania, de atitudes solidárias e empáticas, de sentido de dever e da responsabilidade, de respeito pelas diferenças e de capacidade de diálogo (...) o jardim-de-

infância pode ser uma experiência real de vida em sociedade e de prática de cidadania.

No contexto educacional, formar e inculcar uma educação ética reconhecendo e enaltecendo valores sociais não é tarefa fácil. A escola deve favorecer a educação do aluno e aluna como futuro cidadão e cidadã, e é-lhe incumbida de zelar pela formação ética e moral das crianças (Pereira, 2006). Paralelamente à transmissão de conhecimento deve também auto-responsabilizar-se, sentindo-se empenhada na transmissão da compreensão humana, evidenciando valores humanos em prol de atitudes e condutas positivas. Ela é um espaço com várias pessoas, moldada pela diversidade, necessitando desta forma de normas, de uma disciplina que vá ao encontro de uma convivência exequível, equilibrada e saudável de forma a que todos actuem de forma autónoma e com ética, construindo convicções próprias (Pereira, 2006).

### **3. Contributos da expressão motora na educação para os valores**

A prática da expressão motora deve fomentar diversas questões relacionadas com a justiça e a solidariedade (Pereira, 2006) a partir de actividades, diálogos, trabalho em grupo e outras estratégias, num ambiente que seja estimulante tanto a nível físico como social, permitindo a ampliação dos seus conhecimentos acerca de si mesmo, dos outros, e do meio envolvente.

É determinante criar e desenvolver, durante as actividades de expressão motora, atitudes positivas de respeito pelo outro, de aceitação das diferenças e dos desempenhos próprios e dos outros. As actividades que utilizam a competição como estratégia de ensino revelam-se um excelente meio pedagógico de trabalhar e desenvolver esses valores. A atitude competitiva, que já se faz sentir no jardim-de-infância com muita frequência, dá-nos a conhecer crianças que vão denunciando no dia-a-dia dificuldades em “saber perder.” É desde “pequenino” que se moldam estes valores. É nas crianças mais pequenas que devem ser criados hábitos comportamentais com o intuito da criança assimilar e exteriorizar gradualmente estes instrumentos de

valorização do carácter, no presente e no futuro, juntamente com um leque de valores, como a tolerância, o respeito pela diferença, a honestidade, a lealdade e a dignidade (Gonçalves, 2000), sendo necessário reconhecer e valorizar o contributo da educação física como um meio poderoso de progresso pessoal e social (Rosado, 1995). Esta perspectiva de progresso pessoal e social apontado por Rosado (1995) realça o contributo da educação física não só para o desenvolvimento social como para o desenvolvimento afectivo-emocional da criança facilitando gradualmente as relações interpessoais.

O desenvolvimento de boas relações interpessoais é, desta maneira, um objectivo primordial da educação física (Rosado, 1995). Também Coutinho (1998) é desta opinião defendendo a importância da interacção social, considerando-a essencial para se estabelecer um ambiente de solidariedade, de empatia, de autenticidade e de liberdade entre todos, colhendo-se o benefício da troca de vivências e de experiências, que culminam numa aprendizagem crítica mas também reflexiva e autónoma. Coutinho refere ainda que é necessário que escola seja um espaço de troca de experiências e saberes, mas sempre na perspectiva do crescimento integral das pessoas lembrando que é na inter-relação que a criança vai vivenciando e adquirindo valores, comportamentos e atitudes, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir.

É desta forma que a educação para os valores acontece num processo pessoal e social de procura do bem próprio e do outro (Orientações Curriculares, 1997). A mesma fonte aponta:

(..) que os valores não se ensinam, vivem-se na acção conjunta e nas relações com os outros, e é esta participação democrática na vida em grupo que é o centro da formação pessoal e social (1997:52/53).

As actividades na expressão motora tornam possível a transmissão de valores como a partilha e a cooperação, transmitindo desta forma a consciencialização de contextos de vida em comunidade, ou seja, para se transmitir valores, é preciso trabalhar e cultivar na criança sentimentos de empatia e solidariedade para com os outros.

Carranza e Mora (2003) defendem que temos entre mãos, uma área privilegiada para aplicar todas as estratégias procedimentares recomendadas para a educação em valores, fazendo todo o sentido falar de valores universais na prática da educação físico-motora, como a justiça, a tolerância, a solidariedade entre outras (Carranza & Mora, 2003).

Fraile, Pastor, Omeñaca e Callado (2008) abordam um conjunto específico de valores que são trabalhados e desenvolvidos na educação física como diálogo, a solidariedade, o respeito, a diversidade e a educação para a não violência. O conflito, encarado como um processo natural de crescimento logo desde tenra idade, surge de pontos de vista diferentes. Estes autores citam Puig Rovira (1996), que refere que o conflito surge de necessidades e interesses, ou até motivado por situações consideradas de injustiça. Estes conflitos, não se podem considerar nem positivos nem negativos, sendo possível solucioná-los através da educação moral, beneficiando simultaneamente o desenvolvimento de competências relacionais.

Rosado (1995) dá grande importância à educação física na promoção do desenvolvimento moral, e esta afirmação é sustentada no princípio de que os alunos e alunas têm de se confrontar com obstáculos, desenvolver o auto-controle, a cooperação e paralelamente aprendem a viver e a conviver, tanto com a doçura da vitória, como com o sabor amargo da derrota. Para ele, a educação moral nestas sessões é aplanada quanto mais as normas e a atmosfera moral for ajustada, tendo em atenção aspectos contextuais do comportamento moral. Evitar as injustiças, promovendo a igualdade, criar um ambiente de expectativas morais elevadas são soluções que nos levam ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos e alunas, assim como o respeito, a genuidade e honestidade na relação, a empatia, parecem ser elementos edificadores deste tipo de intervenção.

Rosado (1995) refere ainda Kholberg, no que diz respeito ao desenvolvimento moral em que este baseia os seus estudos nesta área, e defende que o facto do aluno ou aluna ser empática, ou seja, colocar-se no lugar dos outros, ao deparar-se com dilemas de nível de desenvolvimento moral superior ao seu, pode vivenciar o episódio de uma forma muito próxima,

como sendo também sua. Nesta óptica, Rodrigues (2004) reforça que o raciocínio moral provém das experiências individuais bem como do desenvolvimento psicológico do educando ou educanda e confere-lhe a finalidade de orientar o comportamento moral. O desenvolvimento moral a atingir tem como objectivo a interiorização e concretização de critérios, sobre o que está bem ou mal. Trata-se de uma construção pessoal que caminha ao lado de uma diferenciação pessoal, da autonomia (Grau & Prat, 2003).

No entanto, é importante a implementação de actividades que permitam aos alunos e alunas a diferenciação dos problemas morais e os considerados não morais (Rodrigues, 2004), e só assim o educando e a educanda vão colhendo e consolidando valores, pois, a educação em valores e atitudes são parte integrante de uma formação moral da pessoa (Grau & Prat, 2003).

A ética deve ser um elemento sempre presente nas aulas de expressão motora, favorecendo a educação e a formação dos educandos, para que eles possam pautar a sua conduta um dia em processos democráticos, como cidadãos e cidadãs capazes de tomar decisões dignas e agindo com responsabilidade. A ética nestas sessões de expressão motora, deve ser compreendida como o exercício do juízo moral, dando espaço no convite à reflexão sobre o papel e os limites de cada um dos participantes.

Nas aulas de educação física fomentar o tratamento democrático é fundamental para preconizar o respeito, o diálogo a solidariedade e a diversidade (Fraile, Pastor, Omeñaca & Callado, 2008), pois a democracia é uma forma de governar os assuntos humanos a partir da consideração das opiniões de todos.

Iremos incidir a nossa atenção sobre alguns valores em particular, como por exemplo, o respeito. Segundo Fraile, Pastor, Omeñaca e Callado (2008) o respeito passa por ser uma atitude de atenção para com os outros, com o objectivo de manter uma boa relação, isto é, o respeito exige não subestimar o comportamento dos companheiros durante a prática da educação físico-motora, e é vivenciando este comportamento que a criança adquire consciência dele e o coloca na ordem de valores justos e positivos a praticar no dia-a-dia. O respeito está relacionado com os direitos e deveres que cada um tem de ter



perante os outros (Fraile, Pastor, Omeñaca & Callado, 2008) direitos e deveres estes que se convertem em compromissos a cumprir com os colegas e professores. O respeito não passa apenas pelos colegas e professor ou professora, mas também pelo respeito pelas regras do jogo, que deverá ser capaz de cumprir, adquirindo gradualmente essa noção.

E quando nos referimos a regras, podemos também salientar outro dos valores que devemos transmitir à criança – a cooperação, onde a regra pode e deve ser considerada fundamental. Parte-se da ideia que a participação permite construir uma autonomia colectiva, e que passa por uma organização de equipa participada em que as regras elaboradas podem ser negociadas entre todos, sendo compreendidas pelo grupo que se compromete a aceitá-las, promovendo o espírito de grupo.

Esta acepção encontra eco nas Orientações Curriculares (1997) quando se refere que são necessárias ao bom funcionamento do grupo, podendo ser igualmente distribuídas, e cada um coopera para o bem-estar colectivo. O aprender a viver junto e a viver com os outros, implica descobrir o que existe de comum, e só posteriormente o que existe de diverso (Leite & Rodrigues, 2001). Estas são vivências de valores democráticos, como a participação, a justiça, a responsabilidade e a cooperação.

No que diz respeito a outro dos valores - a solidariedade, e tendo por base a definição de Fraile, Pastor, Omeñaca e Callado (2008) pode esta entender-se como sendo uma atitude que é pessoal, com o objectivo de potenciar as relações que unem os homens e as mulheres de uma sociedade. Assim, educar para a solidariedade pressupõe a formação de atitudes positivas. Nas actividades físicas deverão, desta forma, requerer-se atitudes solidárias entre os alunos, motivando aqueles que possuem e expressam maiores capacidades a auxiliar os colegas que apresentam maiores dificuldades. Leite e Rodrigues (2001) consideram que quanto mais precocemente estas atitudes de solidariedade activa forem adquiridas, mais facilmente se evitará a assimilação de estereótipos e de atitudes marginalizadoras. Os jogos ou desportos de equipa preconizam uma participação solidária podendo levar a uma diminuição do individualismo,

realçando a força do grupo e desenvolvendo a noção de que é fundamental o papel de cada um.

A expressão motora, com toda a sua significatividade educativa e contributo para o desenvolvimento integral da criança, quanto mais dinâmica e transparente for no sentido de aquisição de valores que fomentem as atitudes e comportamentos positivos e saudáveis, mais válida será para a construção da cidadania.

Desta forma, no jardim-de-infância, esta área deve ser potenciada com o respeito pelos valores cooperativos, de solidariedade e justiça social, e isto só é possível com a participação a partir de jogos e actividades negociando normas e regras consideradas básicas entre todos (Fraile, Pastor, Omeñaca & Callado, 2008). Estas aprendizagens que os alunos adquirem na interacção com os outros, aumentam o controlo de impulsos (Fraile, Pastor, Omeñaca & Callado, 2008), subtraindo-se a tendência para a agressividade, permitindo uma melhoria nas condutas sociais.

### **3.1 O jogo e o lúdico como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da cidadania na criança**

O jogo faz crescer, com as suas proezas lúdicas. (Chateau, 1954:29).

O papel do jogo no desenvolvimento e educação das crianças é um tema de desmedida importância. E tomou forma de elemento primordial no crescimento das crianças, por via do leque alargado de recursos que abarca e pelas implicações directas que tem no desenvolvimento intelectual, moral e físico. Pellegrinni e Boyd (2002) referenciam Piaget (1962), como o responsável pelo suporte teórico da actividade lúdica, considerando-a parte de um processo interactivo do desenvolvimento das capacidades sociais, cognitivas e motoras da criança.

O jogo revela-se como um instrumento facilitador de aprendizagem, possuindo um valor educacional intrínseco. No jardim-de-infância o conceito de

jogo tem a maior importância para os educadores e educadoras de infância. Melhor, é fulcral no processo educativo e na estruturação de base na criança.

Azevedo, Kooij e Neto (1997) citam Almy, Monighan, Scales e Hoorn (1982) que ao analisar os principais trabalhos sobre brincar, numa visão dos educadores de infância, concluíram que para estes últimos o brincar permite que a criança liberte a sua energia, mantenha um equilíbrio entre as actividades escolares e brincadeira, que a criança aprenda brincando e que o brincar reflecte a sua cultura. Referem ainda que nessa análise é visível que para os educadores de infância a criança desenvolve-se através da brincadeira.

Os educadores e educadoras de infância consideram que o jogo é uma forma de brincar, mas paralelamente de “conhecer” o mundo, e ganhar “balanço” rumo ao rompimento de barreiras sociais e humanas, e concretização dos seus objectivos, tendo noção do meio que a rodeia, iniciando o processo de auto-construção pela experimentação e divertimento através do contacto. Marques (1986:68) reforça esta ideia referindo:

O uso do jogo no pré-escolar é uma realidade do quotidiano com grande utilidade.

Rodrigues (2005) fala do jogo como sendo um instrumento pedagógico ao serviço de uma escola axiológica que visa a formação de alunos e alunas, futuros cidadãos e cidadãs com capacidade crítica, intervenientes e reflexivos, com a competência para escolher entre as várias opções tendo em conta os interesses e as suas aptidões individuais. Torna-se cristalino com a afirmação de Rodrigues, o grau de importância dos valores que devem ser transmitidos na acção educativa.

Relativamente aos processos de desenvolvimento cognitivo das crianças referente ao jogo, lembramos Vygotsky que foi pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interacções sociais. O contributo de Vygotsky sobre o jogo na infância, passa pela valorização que este lhe confere, ou seja, na relação estreita entre o jogo e a aprendizagem, isto é, tudo o que a criança pode adquirir em termos intelectuais quando lhe é dado o devido suporte educacional. Vygotsky destacou a

importância do brincar, nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, sendo através destes que a criança reproduz as experiências e vivências que capta do mundo exterior e se relaciona com outras crianças, servindo também como um meio de avaliação.

Guedes (1991) fala do jogo como sendo vital para a criança e um contributo imprescindível para o seu crescimento e desenvolvimento saudável tanto do corpo como da inteligência e da afectividade. Até mesmo os simples jogos tradicionais satisfazem totalmente a carência de experiências sensoriais, desenvolvem a criatividade e desenvolvem a solidariedade, promovendo o exercício da cidadania. Também Cuenca e Rodão (1994) defendem que para a criança os jogos têm muito interesse, principalmente jogos em que a criança participa activamente, já que para ela jogar é viver.

No jardim-de-infância todas as actividades lúdicas têm um lugar único na vida das crianças (Guedes, 1991), permitindo-lhes transportá-las às raízes dos seus desejos: de inventar, de competir, de comunicar ou até de destruir. E os jogos não são excepção, pois proporcionam o desenvolvimento das suas capacidades e do seu controlo físico-motor ao mesmo tempo que constroem o seu equilíbrio emocional e afectivo (Guedes, 1991). Eles permitem uma possibilidade de conduta, inicialmente numa lógica de comportamento exploratório, e numa segunda fase a obtenção de um modelo ideal que lhe permita relacionar-se com o próximo, resultante de experiências, conflitos e sua resolução.

Por intermédio do jogo com regras, as actividades lúdicas assumem uma dimensão educativa, tanto na formação psicomotora, como na formação da personalidade das crianças. Pois as situações sociomotoras variadas e complexas suscitadas pelo jogo, são essenciais para o enriquecimento da sua personalidade (Guedes, 1991). A partir desta premissa, valores morais como honestidade, fidelidade, respeito pelo outro são enaltecidos, interiorizados, sentidos e aplicados. Os jogos com regras são uma ferramenta imprescindível nesse processo. Chateau (1954:12) salienta esta ideia da seguinte maneira:

Através do jogo é possível a percepção total da criança nos seus aspectos motor, afectivo, social ou moral.

Assim, nas aulas de expressão motora é importante a vivência do jogo balizado pela existência de regras. O educador deve conseguir que todos os participantes sejam capazes de cumpri-las (Fraile, Pastor, Omeñaca & Callado, 2008). Para tal, é necessário observar e analisar cada jogo, pois só desta forma é possível alcançar ao verdadeiro valor e objectivo do jogo. As orientações curriculares (1997) apontam que os jogos de movimento com regras que são gradualmente mais complexas, permitem uma maior socialização, compreensão e aceitação das mesmas. Le bouche (1985) considera que o verdadeiro objectivo é ultrapassar o espírito competitivo e transformá-lo em espírito de cooperação. Defende ainda que os jogos com regras dos quais fazem parte os jogos de competição cooperativa, envolvem a solidariedade que alia os membros, e desta forma favorecem a aquisição de noção de vínculo à sociedade.

Rosado (1995) também defende a organização de jogos cooperativos no desenvolvimento do aluno e aluna. Pensamos desta forma, ser justo legitimar o jogo cooperativo como mais do que um meio, um justo contributo para o enraizamento dos valores da cidadania, indo ao encontro do sentido ético e moral pelo qual as sociedades democráticas se devem reger.

É na concretização destes jogos que a criança aprende fazendo, ou seja, faz as coisas por ela própria. E fazendo aprende mais depressa e melhor, cometendo os seus erros e aprendendo com eles. Clarifica e aceita valores num grupo e gradualmente aprende a necessidade de regras morais e sociais.

Pellegrini e Brend (2002) fazem corresponder o jogo fantástico ao período pré-escolar defendendo que o jogo é a estratégia mais adequada a esta etapa, embora muitas vezes surjam obstáculos derivados de factores contextuais, como o género e a composição do grupo. Os autores abordam a teoria ecológica de Brofenbrenner (1979) como sendo um recurso na descrição destas relações. De acordo com o modelo de Brofenbrenner a lúdica nas crianças, tal como qualquer outra dimensão do seu comportamento, é afectada a nível do microssistema pelos brinquedos e pelos parceiros. Por sua vez,

## **CAPÍTULO II – O papel da expressão motora na educação para os valores e educação para a cidadania**

---

estes microsistemas são afectados pelos exossistemas e macrosistemas mais gerais em que se encontram integrados, considerando-se que a criança em desenvolvimento interage com vários e diferentes sistemas que estão eles mesmo em evolução. Desta forma perspectivamos o processo educativo de forma integrada, tendo em atenção que a criança edifica o seu desenvolvimento e aprendizagem de forma articulada, em interacção com os outros e com o meio, como já foi referenciado.

E assim de uma forma tão lúdica, tão divertida e simultaneamente tão séria, as crianças vão assimilando lentamente o aceitável e não aceitável, tomando noção do significado de mentira, e de justiça. Vão expandindo os seus valores, aqueles que vão adquirindo e aplicando, vão explaná-los também fora das aulas de expressão motora, valorizando os outros, o ambiente e a si próprio, com condutas positivas e que permitam a construção de um ser, hoje ainda criança, mas amanhã um adulto íntegro e são.

***CAPITULO III***  
***A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA***  
***EM EXPRESSÃO MOTORA***

**1. Introdução**

Com este capítulo procuramos demonstrar a importância do papel do professor e professora de educação física e do educador e educadora de infância na prática da expressão motora. A consciencialização dessa importância e uma intervenção pedagógica eficaz, podem ser determinantes na relação do binómio educador-criança. Este processo passa pela aplicação de um conjunto de boas práticas ao nível das actividades, das estratégias, das metodologias e dos conteúdos, técnicas sustentadas por uma planificação adequada ao grupo e determinantes na atitude do jardim-de-infância perante a prática da expressão motora e os seus benefícios para a construção de um melhor adulto a partir de uma criança feliz, dinâmica e preenchida por valores sólidos.

## 2. O educador/a de infância como mediador no desenvolvimento da cidadania na criança

Leontiev (1992:59) descreve:

A infância pré-escolar é um período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela.

Neste sentido, o jardim-de-infância entendido como um espaço onde as crianças adquirem aprendizagens básicas, vai estruturar toda a vida da criança, marcando-a de forma irreversível, podendo torná-la num caso de sucesso ou insucesso, tanto a pessoal como social/profissional. Nas orientações curriculares (1997:15) podemos constatar a existência de um dos objectivos pedagógicos gerais, e de grande importância a desenvolver com as crianças, e que vai de encontro ao cerne do nosso estudo:

Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania.

Esta identidade estruturante para a aquisição e aplicação dos valores referidos neste estudo, tem como “pano de fundo”, aquele que é encarado como referencial para as crianças, o educador ou educadora de infância.

O jardim-de-infância não pode ter uma postura neutra na educação para a cidadania, e tão pouco o educador ou educadora de infância a deverá ter pois surge na vida destas crianças como o instrumento mais importante desta “orquestra” de socialização institucionalizada, onde a criança vai aprendendo a relacionar-se com os seus pares através de um processo de matriz social, reproduzindo valores e atitudes dignos de aceitação.

Grau e Prat (2003) citam Van Manem (1998) ao realçar que muitos professores não têm noção da enorme influência que exercem aos seus alunos e alunas. Onofre (1990:9) sublinha esta ideia da seguinte forma:

Reconheçamos que o êxito educativo dependerá muito mais dos educadores, do que dos processos institucionais, embora sempre fundamentais. Tudo pode perder valor com um mau educador, enquanto um bom educador pode dar valor e vida a todo esse processo.



Beltrão e Nascimento (2000) vão ao encontro desta ideia e defendem que sendo o professor ou professora um modelo para os alunos e alunas, produzem um enorme impacto na formação das crianças, sem que muitas vezes se tenha consciência dele. (Beltrão, 2000: 76) defende:

Cabe ao professor e a professora apresentar uma coerência entre o que se diz e o que se faz. Ensinar regras para que sejam interiorizadas sem as cumprir, defender valores fundamentais como a justiça, a responsabilidade, a solidariedade, o respeito, apenas ao nível formal, não terá grande impacto. É uma questão de exemplo e da empatia.

No que diz respeito à cidadania, Coutinho (1998) refere que o contributo para a formação da cidadania passa pelas interacções sociais, já aqui aludidas por diversas vezes, e pelas discussões teórico-práticas desenvolvidas em contexto de sala de aula indo, desta forma, ao encontro dos interesses dos cidadãos e cidadãs, transmitindo conhecimentos que os encaminham de forma a canalizar as suas energias para a transposição de desafios.

O papel do educador e educadora de infância tem por objectivo gerar e maximizar as aprendizagens, a troca de experiências e saberes, sempre numa perspectiva de crescimento global das crianças. Para Carranza e Mora (2003) estes profissionais são uma das fontes fundamentais na “alimentação” de uma educação para os valores.

Relativamente à expressão motora, durante este processo de transmissão de aprendizagens é-lhes oferecido um conjunto de saberes, competências e comportamentos sociais que irão talhar essa estrutura cognitiva, emocional e social (Fraile, Pastor, Omeñaca & Callado, 2008). Os objectivos dos educadores ou educadoras de infância e de professores ou professoras de educação física passa por contribuir por um lado para o desenvolvimento da criança onde a tónica se situe numa personalidade autónoma, por outro lado proporcionar situações onde as crianças possam colher valores que garantam capacidade para se organizarem numa vida em democracia e o respeito pelos direitos humanos, como a responsabilidade, o diálogo, o respeito, a tolerância, a cooperação, a solidariedade e a justiça.

Ou seja, a qualidade da educação da criança é traduzida pelo papel do educador ou educadora de infância. Entre os que melhor concebem o papel

do(a) educador(a) podemos referenciar Vygotsky (Spoked, 2002) que defende que o conhecimento e as várias competências estabelecem-se numa primeira fase entre o adulto e uma criança em desenvolvimento, ou até mesmo por uma criança mais velha e uma mais nova. O conhecimento e as competências vão sendo interiorizadas pela criança, muito paulatinamente. E esta passagem ocorre por via de uma combinação que se gera entre observação, imitação e assimilação interna de conhecimentos e competências.

Através desta relação com o educador ou educadora de infância as crianças interagem com o mundo de forma cada vez mais complexa e aprendem a aprender. Desde o nascimento que as crianças interagem com os adultos, que activamente procuram enquadrá-las na sua cultura e na maneira de fazer as coisas que se assimilam e transmitem historicamente (Vygotsky, Luria & Leontiev, (1992).

No início as respostas que as crianças dão ao mundo são proporcionadas pela sua herança biológica. Contudo, e por via do auxílio e encaminhamento dos adultos, os processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma (Vygotsky, Luria & Leontiev, 1992). Para Vygotsky (1988), as características e as atitudes individuais estão recheadas de trocas com o colectivo, isto é, por mais individual que tomemos o ser humano ele foi construído a partir de sua relação com o meio. Consequentemente, e na perspectiva de Vygotsky, a autonomia cognitiva da criança tem os seus primórdios na vida social. Nesta ordem de ideias, achámos pertinente transcrever Neto (1984:10):

O contexto social é, para a criança, uma referência fundamental e basilar da motivação, valores e normas de conduta na prática das suas actividades motoras e lúdicas.

Tendo em conta a teoria de Urie Brofenbrenner (1979), designada por ecologia do desenvolvimento humano, existe uma evolução do indivíduo na sociedade resultado da interacção da pessoa em desenvolvimento, neste caso particular, a criança, com o meio que a envolve. Este ambiente ecológico é entendido como um conjunto de vários sistemas ou estruturas, e cada um “cabe” dentro do seguinte, ou seja, são estruturas funcionais que exercem actividade dentro do mesmo ambiente ou entre ambientes (Brofenbrenner,

1979). Assim, a teoria de Urie define-se por ser uma nova conjectura para a investigação sobre o comportamento humano e aponta vários sistemas a que o sujeito está agregado de acordo com o ambiente de que faz parte. E sendo o sujeito influenciado directa e/ou indirectamente pelos diferentes níveis de ambiente que o envolvem, o seu comportamento só tem sentido quando se analisam esses contextos. O desenvolvimento humano é decorrente da interacção do ser humano activo e do ambiente em que o sujeito está inserido e do conseqüente resultado das relações estabelecidas entre esses ambientes com o contexto mais amplo em que os ambientes estão inseridos.

Assim sendo, do ponto de vista ecológico, o impacto que o pré-escolar produz sobre a sociedade pode ter uma consequência muito mais profunda no desenvolvimento dos seres humanos (Bronfenbrenner, 1979).

Relativamente ao educador, este tem influência directa na criança e no seu desenvolvimento. É um agente de educação presente e uma influência directa que produz uma evolução no ser humano e exerce influência natural nas várias áreas do seu desenvolvimento.

Neste contexto educativo, o desempenho e a atitude que o profissional oferece constituem os agentes mais relevantes na transmissão de valores de base nas crianças. São eles os mediadores entre a criança e o mundo, como já referimos anteriormente, possuindo um papel vital no processo de ensino e aprendizagem e o jardim-de-infância com todo o seu contexto social instrumentaliza um desenvolvimento completo e estruturado da criança.

Transpondo esta concepção para o ensino da expressão motora poderemos referir que a compreensão do seu comportamento motor só poderá ser realizada mediante a análise das interacções da criança nos diferentes contextos em que esta vive – família, escola e sociedade mais vasta.

No que concerne, em particular, ao processo de interacção entre o professor e professora de educação física, os educadores e educadoras de infância e as crianças, esta “caminhada” não passa apenas pelo facto das crianças apreenderem a educação física como um instrumento de recreação mas também as auxilie a enriquecer e consolidar as suas aprendizagens

(Carranza & Mora, 2003). Estas aprendizagens consumadas no pré-escolar, vão possibilitar o engrandecimento das crianças nos domínios físico, intelectual, emocional e social.

Bento (1991:107) sugere-nos que:

A deontologia do professor de educação física, deve basear-se na grandeza da humildade do escuteiro que procura o êxito nas pequenas acções.

Assim, em nosso entender, torna-se fundamental que estes profissionais possuam uma boa formação de base na área do exercício para a cidadania, permitindo uma intervenção impulsionadora do desenvolvimento dos valores de compreensão, respeito, solidariedade, partilha e inter-ajuda na criança, e contribua conseqüentemente para a formação global saudável desta, dado que a expressão motora além de ter um grande valor intrínseco, tem por missão a construção de atitudes favoráveis, “desbravando” o caminho para o sucesso na aprendizagem.

O educador e educadora de infância e o professor e professora de educação física como agentes de promoção e desenvolvimento de valores sociais e pessoais, devem comprometer-se com uma atitude pedagógica objectiva, concisa, inteligente, dinâmica e intervencionista, ou seja, educativa (Neto, 1984). A atitude profissional surge como um dos contributos mais importantes, permitindo a eficácia da prática educativa. Compete-lhe o papel de intervir para estimular, enriquecer e multiplicar as experiências das crianças, variando e diversificando as situações, utilizando os recursos que se encontram à sua disposição.

Torna-se imprescindível não omitir ou minimizar nenhum dos valores, devendo estes ser sublimados, trabalhados e maximizados na prática pedagógica do progresso moral e social da criança, uma vez que estão intimamente ligados e potenciam-se entre si. Da sua atitude activa ou passiva em relação a esta temática, depende o engrandecimento ou o enfraquecimento do grau de aquisição destes valores pelas crianças, e das dificuldades encontradas e solucionadas através da intervenção pedagógica.

Diferentes autores destacam a importância da personalidade do professor e professora de educação física e do educador e educadora de infância, onde o seu desempenho e postura são referenciais e que podem determinar o desenvolvimento de atitudes e valores dos alunos (Grau & Prat). Deste modo, Grau e Prat (2003:77) transcrevem esta ideia da seguinte maneira:

O seu comportamento, personalidade e as suas interações, convertem-se num elemento chave de transmissão de atitudes e valores.

Carranza e Mora (2003) partilham da mesma opinião, e referem que muitos autores indicam que as vivências do professor e professora de educação física são determinantes na forma de actuação destes nas aulas de educação física, questões de cariz pessoal como o género, a idade, a sua história de vida incluindo a sua experiência profissional, são factores expressivos e que podem condicionar ou potenciar o seu desempenho no que diz respeito aos valores a transmitir às crianças.

Também Rodrigues (1997) indica que a missão dos professores e professoras no processo de ensino/aprendizagem é condicionada pelo seu próprio entendimento sobre o enquadramento que atribuirá aos valores que defende para a concretização dessa mesma actividade.

Mantendo-nos nesta ordem de ideias, Bento (1991) assinala que se o objectivo é contribuir para o desenvolvimento da personalidade dos alunos, temos que atizar o olhar dos educadores/as e professores/as de educação física, não esquecendo o facto que desde o momento que estes técnicos seleccionam objectivos e conteúdos, estes profissionais definem os valores que estão em causa (Grau & Prat, 2003).

Tendo em conta o que já referenciámos, é-nos permitido considerar como ponto assente que a forma de estar, de ser e de “olhar” o mundo do professor e professora de educação física e do educador e educadora de infância tem a maior preponderância no decorrer das sessões de expressão motora.

No que diz respeito à intervenção para a construção de atitudes positivas, Beltrão e Nascimento (2000:73) falam do papel crucial do professor da seguinte forma:

Facilitar a construção e modificação das atitudes, de forma correcta, implica agir sobre três factores que a compõem: o factor cognitivo (ao nível dos conhecimentos, da informação correcta e isenta), o factor afectivo (ao nível dos valores e das emoções), o factor comportamental (ao nível da vontade e das motivações).

A tarefa dos profissionais neste aspecto não é fácil, tendo em conta que é necessário ter em atenção a faixa etária dos alunos (Beltrão & Nascimento 2000). Às crianças procuram-se inculcar bons hábitos, conceitos de regras morais e bases sólidas de autodisciplina. No entanto há que proporcionar os meios e as ferramentas essenciais neste processo, de forma a assistirmos a uma modificação das atitudes perniciosas, e paralelamente ao reforço das positivas, incidindo sobretudo ao nível cognitivo e emocional (Beltrão & Nascimento, 2000). Estas autoras defendem que existem dois tipos de factores na construção e mudanças de atitude: factores internos e externos. Os factores internos implicam um papel activo por parte da criança, em que o sujeito intervém activamente onde a aprendizagem se apresenta como um projecto pessoal de vida. Os factores externos são impostos do exterior e não implicam a consciência reflexiva do sujeito.

#### **2.1. Características da intervenção pedagógica dirigida para o desenvolvimento da cidadania na criança**

Concentramos a nossa atenção em aspectos nos quais o professor pode e deve intervir, facilitando e proporcionando sessões de expressão motora com qualidade retirando os “frutos” essenciais para um desenvolvimento pleno das crianças.

A análise e a concretização das atitudes, valores e normas a transmitir deverão ser os primeiros passos a dar, antes de iniciar a aula de educação

física, e o nível de rentabilidade das sessões será sem dúvida mais elevado (Carranza & Mora, 2003), dado que as estratégias comunicativas, funcionam sempre de maneira positiva (Fraile, Pastor, Omeñaca & Callado, 2008).

A relação que o educador estabelece com cada criança, a forma como a valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus progressos, contribui para a auto-estima da criança e constitui um exemplo para as relações que as crianças virão a estabelecer entre si. Ou seja, a sua intervenção passa por ser de incentivo, valorização e superação de erros no desenvolvimento de competências.

No que diz respeito à intervenção para a motivação nas actividades de expressão motora e tendo em conta que a motivação constrói-se predominantemente pelo sucesso das actividades, é indispensável repensar as tarefas e torná-las motivadoras e divertidas (Rosado, 1995). Desta forma, a criança apoia-se no positivo, pois qualquer actividade que a criança concretize com satisfação será sempre válida (Cuenca & Rodão, 1994). Segundo estes autores, a melhor forma de interessar a criança por todas as actividades desta área e adquirir uma aprendizagem de qualidade, é o professor e a professora de educação física demonstrar interesse pelo desenvolvimento das mesmas e transmitir satisfação quando a criança as concretiza. Rosado (1995:11) sugere:

As atitudes positivas referentes a esta área devem ser objecto de um esforço intencional e constante por parte do professor contribuindo para promover o seu desenvolvimento.

Assim, esta motivação transmitida às crianças, expedida pelos professores e educadores, passa pela emissão de atitudes do adulto durante as sessões de expressão motora, tal como referimos anteriormente. Neste sentido, Cuenca e Rodão (1994:15) dizem:

(...) nunca inferiorizar a criança se fez mal um exercício.

O profissional deve estimulá-la, servindo-se da parte menos boa, valorizando aspectos positivos que deve realçar. Pois parece-nos indubitável que o profissional em causa deverá evitar situações em que se ridicularizem as

crianças, nomeadamente em matérias de sentimentos, medo ou ansiedade, assim como evitar envergonhar, depreciar ou ironizar (Rosado, 1995).

O professor e professora de educação física e o educador ou educadora de infância através do encorajamento e da organização de tarefas adequadas transportam consigo o desenvolvimento motor da criança, da mesma forma que a transmissão de valores correctos através da vivência para a sua consolidação impulsiona uma aquisição de valores próprios de uma existência saudável em sociedade.

Grau e Prat (2003) destacam a capacidade do professor para escutar e aceitar a realidade de cada aluno. Deve olhar para cada criança de forma incentivadora corrigindo a sua conduta, uma vez que observar a criança, respeitar a sua individualidade e atender as suas necessidades, são condições básicas para lhe proporcionar aprendizagens em todos os aspectos fundamentais. Ou melhor, deve olhar para a criança de forma individualizada sem ser coercivo nem autoritário, conduzindo a criança à descoberta através de vivências e incentivar a resposta através de estratégias ou de uma intervenção oportuna e eficaz.

A sua atitude activa preconiza uma educação equilibrada e ajustada face aos interesses e necessidades das crianças, como já referimos. Para que a sua intervenção tenha uma orientação intencionalmente educativa, é necessário que eles conheçam cada uma das crianças.

Beltrão e Nascimento (2000:104) apontam as vantagens da intervenção pedagógica como vantagem para a aprendizagem cooperativa:

A aprendizagem ensina o valor da cooperação, promove a construção de pequenas comunidades em contexto de sala de aula, ensina competências básicas necessárias à vida, incentiva e melhora a auto-estima e as atitudes positivas, tem o potencial de diminuir os aspectos negativos da competição.

A participação activa de cada criança e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação e decisão em comum das regras a instituir, constituem experiências de vida democrática como a organização, planeamento e avaliação da aprendizagem, ou seja, a prática da expressão



motora possibilita à criança a capacidade para reflectir desenvolvendo valores e comportamentos ao nível da cooperação, responsabilidade e respeito pelos outros.

Rosado (1995), e ainda, no que diz respeito à intervenção do professor refere que os princípios e as estratégias didácticas presentes na análise centradas sobre o desenvolvimento de uma atitude positiva face às actividades físicas têm uma aplicação integral sobre o desenvolvimento da auto-estima e autoconfiança. O clima da sala de aula deve proporcionar cordialidade, aceitação e valorização das crianças, transmitindo uma atmosfera de confiança e de segurança que lhes proporcione a capacidade para aprenderem a enfrentar desafios em contextos alargados de pessoas, locais ou situações. Ou melhor, para que todas as formas de aprendizagem ocupem o seu devido lugar, reforçamos a importância do ambiente afectivo, pois o domínio dos afectos é tão importante quanto qualquer uma das outras propriedades. Grau e Prat (2003) partilham desta ideia, referindo que durante a sessão deve existir um clima harmonioso com o objectivo de desenvolver uma educação equilibrada em todos as vertentes, especialmente nas atitudes e valores.

Este tipo de ambiente vem acompanhado de outras duas componentes: a cognitiva e a comportamental (Cardoso, 1992). As três componentes surgem sempre interligadas, ainda que a afectiva seja o eixo.

Em conformidade com tudo o que abordámos anteriormente, podemos referir que a intervenção na expressão motora deve ser “olhada” com rigor e empenho de forma a promover um desenvolvimento da cidadania na criança indo ao encontro dos seus interesses e necessidades.

Beltrão e Nascimento (2000) defendem que o educador detém um enorme poder e que pode, em comunicação com as crianças, intervir de forma a que estas aprendam a gerir melhor os conflitos, sendo que a educação para a cidadania passa por uma boa formação de professores e professoras centrada nas suas práticas diárias, e um dos seus maiores trunfos passa por, em vez de transmitir o conhecimento sob forma de situações prontas, deverá encorajar a criança a encontrar por si as melhores formas de resolver problemas que desafiam a sua curiosidade e estimulam a reflexão.

É por todos estes aspectos realçados, que devem ter uma formação pessoal e social rica de forma a levar às crianças valores que os conduzam posteriormente a uma convivência harmoniosa, auxiliando-as a analisar criticamente as suas vivências e o meio sócio-educativo, assim como as suas relações alheias ao domínio escolar.

Os educadores e educadoras de infância, professores e professoras de educação física que têm a noção destes valores e da importância no desenvolvimento harmonioso da criança, devem planificar e reflectir<sup>8</sup> sobre as actividades a desenvolver e devem possuir preparação suficiente para as crianças adquirirem valores de qualidade. Rodrigues (2004) refere ser fundamental definir quais os valores a implementar e a partir desta escolha a necessidade de seleccionar actividades, estratégias e metodologias adequadas.

Planear requer da parte do educador uma reflexão sobre a sua intenção educativa e a forma de a adequar ao grupo. Cabe ao educador planificar situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada uma das crianças. Isto é, as aulas de expressão motora devem ser, efectivamente, planificadas com os seus objectivos bem delineados e de forma clara para que o desenvolvimento na criança seja alcançado da forma mais equilibrada. Torna-se primordial que o profissional saiba que objectivos pretende atingir, que conteúdos deve seleccionar e qual a metodologia adequada, permitindo a construção de uma educação com qualidade para as crianças. Um trabalho planificado e organizado, numa dimensão democrática de ensino é o fundamental para o desenvolvimento do processo ensino/ aprendizagem (Neto, 1984).

A criança consoante a idade e maturação deve ter um papel activo no planeamento e desenvolvimento das actividades sendo-lhe permitido sentir a conexão entre a sua influência, a sua participação e a responsabilidade por si própria e pelo grupo.

---

<sup>8</sup> As orientações curriculares referem que esta reflexão é antes de se concretizar a acção e que supõe um planeamento (p.93). De uma forma generalizada a planificação revela a intencionalidade do educador ou educadora de infância, exigindo uma reflexão sobre a sua acção e como a enquadra às necessidades e interesses das crianças.

No que diz respeito aos conteúdos, Rodrigues (2004) refere que a disciplina de educação física com os conteúdos abordados pode desempenhar um papel fundamental graças às suas características. Vasconcelos (1991) refere que a selecção de conteúdos levanta questões pelos educadores, tais como: o que devem as crianças aprender? Segundo a mesma autora (1991:46):

Os conteúdos são o conjunto de conhecimentos que possibilitam que a criança desenvolva as suas capacidades adaptando-se a novas situações

No que concerne às actividades a desenvolver, importa referir que a estrutura destas é um dos factores determinantes no processo de ensino/aprendizagem (Rodrigues, 2005). Bento (1991) fala destas aulas como momentos que devem ser preenchidos por actividade lúdica, dinâmicas de aprendizagem do essencial, do básico e também do fundamental. Refere ainda que devem compreender uma actividade de exercitação, de competição. Devem ser sessões que tenham como meta a motivação e compreender a aprendizagem como uma construção sustentada da criança.

Para Rosado (1995) é necessário evitar o recurso a jogos e competições com carácter eliminatório, dado que essas actividades afastam rapidamente os alunos mais fracos, justamente aqueles com maior necessidade de prática, e aos quais se deve dar alguma atenção suplementar, ou maior estímulo. No entanto, esses jogos poderão ser essenciais no crescimento e desenvolvimento da criança, até porque saber perder faz parte deste processo e é parte integrante de uma educação para os valores, e consequentemente para o exercício de uma cidadania com carácter. Vivenciar a prática da expressão motora com *Fair Play* significa muito mais do que o simples respeitar das regras. Engloba as noções de amizade, de respeito pelo outro, do espírito desportivo e representa uma forma de estar na vida, e não simplesmente uma atitude. É assim, uma actividade sócio-cultural que enriquece a interacção social, desde que seja praticado lealmente, permitindo à criança conhecer-se melhor, exprimir-se, demonstrar as suas capacidades, sendo uma fonte de prazer e de bem-estar.

No que diz respeito às estratégias os professores e professoras de educação física de forma a facilitar uma participação mais democrática nas sessões de expressão motora, devem ajudar os alunos a adoptar um papel mais activo e crítico, com sugestões de colaboração que permitam trabalhar cooperativamente e aprender uns com os outros (Fraile, Pastor, Omeñaca & Callado, 2008). O profissional deve também, usar como estratégia, a planificação com variáveis de dificuldade e de facilidade para uma situação motora ou exercício particular (Rosado, 1995), assim como a prática e vivência de valores no desenrolar das actividades.

Deste modo, o professor deve ser reflexivo quanto às estratégias que deve utilizar de forma a enquadrar as atitudes e os valores que quer desenvolver e que estes sejam próprios de uma cidadania participada. Para Carranza e Mora (2003) temos na educação física uma área para aplicar todas as estratégias procedimentares para a educação em valores.

Deve-se assim promover o aperfeiçoamento e construção de capacidades que facilitem às crianças a integração numa sociedade democrática. E são esses valores e atitudes que vão dar forma à sua estrutura mental.

E porque educar é escolher e seleccionar, cabe ao professor e professora de educação física e ao educador e educadora de infância, seleccionar, enquadrar e aplicar as estratégias e os conteúdos que melhor se adequam aos objectivos traçados, ou seja, no jardim-de-infância, nas sessões de expressão motora o profissional deve escolher de entre as actividades que dispõe, as que melhor servem os seus objectivos, ou seja, aquelas que permitam alcançar com sucesso os propósitos desejados. Assim, em função dos valores base a promover, devem por isso apresentar maior sensibilidade e cuidada atenção no momento de seleccionar actividades, estratégias e metodologias a aplicar (Rodrigues, 2004).

Assim, as actividades devem ser variadas, significativas, agradáveis e executadas num ambiente pedagógico salutar, incrementando a cooperação e entre/ajuda, o respeito pelo outro, o sentido de responsabilidade, segurança e o espírito de iniciativa com a consciência que estas actividades de expressão

físico motora se dinamizam fundamentalmente em grupo, apresentando-se como uma base excelente para a educação para a cidadania. Pois só com uma actuação consciente, é possível conquistar uma educação de melhor qualidade para as crianças, e contribuir para a sua formação global de forma harmoniosa.

No final de cada actividade é necessário passar algum tempo com o grupo para trocar impressões acerca da forma como decorreu a actividade e o que dela retiraram, ou seja, realizar uma avaliação. Para Beltrão e Nascimento (2000:117) é importante no final de cada sessão fazer uma avaliação. Estes autores enfatizam o atrás referido, da seguinte forma:

A avaliação é um processo que faz parte das nossas vidas: ao interagirmos com os outros, ao formularmos juízos de valor. Ao reflectirmos nos erros que cometemos, ao tomarmos decisões estamos a avaliar. A avaliação, quer das pessoas quer das situações, é feita de acordo com os nossos próprios quadros de valores e permite-nos modificar os nossos comportamentos e atitudes, permitir-nos aprender.

**2.<sup>a</sup> Parte**

**Estudo Empírico**

## 4. OBJECTIVOS E METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO

### 4.1. Introdução

Iniciaremos este capítulo pela apresentação e justificação do desenho metodológico do estudo empírico. Prosseguiremos para a explicitação dos objectivos do estudo e para a descrição das opções metodológicas e instrumentais que serviram de suporte às várias fases do estudo (caracterização dos participantes no estudo e os procedimentos, métodos e instrumentos de recolha de dados). Por último explicitaremos os métodos utilizados para a análise de dados.

### 4.2. Justificação do desenho do estudo

A presente investigação centra-se nos valores e atitudes que são transmitidos às crianças no pré-escolar, no decorrer das aulas de expressão motora. Encontrámos-lhe pertinência pelo facto das actividades nas sessões de expressão motora perseguirem objectivos que não se confinam apenas ao domínio motor, mas também, a outras vertentes fundamentais para o desenvolvimento do ser humano, tais como: o domínio cognitivo, afectivo-emocional e sócio-relacional (Neto, 1984; Bento, 1991; Marques, 1986; Gallahue, 2002; Guedelha e Sarmiento, 2000). Neste último domínio procura-se promover uma série de atitudes e valores fulcrais, capazes de pautar a vida em sociedade.

Esta investigação, de natureza exploratória, utilizou sobretudo procedimentos metodológicos de orientação qualitativa, uma vez que o seu objectivo era a compreensão aprofundada das respostas.

Desta forma, a perspectiva interpretativista é a orientadora da presente investigação. Apoiando-se em Sparkes (1992) Pomar (2006:194) refere que nesta perspectiva a *“realidade é entendida como uma construção social intimamente relacionada com o significado que os participantes dão às acções ou fenómenos em estudo”*. Esta é uma perspectiva que sustenta a noção de

múltiplas verdades ou realidades que podem variar de participante para participante constituindo-se, desta forma, como subjectivista e interactiva, pois acarreta uma relação íntima e interdependente entre o investigador e o sujeito ou fenómenos em estudo. Nesta perspectiva investigacional é o investigador que recolhe os dados, os analisa e interpreta, tendo em consideração que na construção dos significados o sujeito é visto na sua individualidade e paralelamente como constituinte da mais vasta organização social (*Ibidem*).

Para a consecução dos objectivos da investigação e face à natureza das questões de investigação, a recolha de dados foi realizada através de entrevistas semi-estruturadas, técnica que nos pareceu a mais adequada de forma a permitir a flexibilidade na sequência das questões aquando da entrevista. As entrevistas semi-estruturadas, de acordo com Quivy e Campenhoudt (1992), possibilitam que o entrevistado tenha alguma autonomia para desenvolver as respostas na direcção que julgue mais adequada, explorando, de forma flexível e aprofundada, os aspectos que julgue de maior relevância. Na perspectiva dos mesmos autores, as principais vantagens das entrevistas semi-estruturadas são as seguintes:

- Possibilidade de acesso a uma enorme riqueza informativa (contextualizada e através das palavras dos actores e das suas perspectivas);
- Capacidade de o investigador clarificar alguns aspectos no seguimento da entrevista, algo que a entrevista mais estruturada ou o questionário dificilmente permitem;
- Produzir, na fase inicial de qualquer estudo, pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação, a determinação de novas estratégias e a triagem de outros instrumentos.

Na óptica de Durhan (1986), a entrevista semi-estruturada tem também, no entanto, algumas armadilhas, tendo em conta o processo de identificação subjectivo que se emprega nesse tipo de recolha de dados, especialmente quando entrevistador e entrevistado partilham um mesmo universo cultural. Nesses casos, adverte o autor, corre-se sempre o risco de começar a explicar a realidade pelas categorias “nativas”, ou seja, de passar a olhar a realidade



puramente pelo crivo do interlocutor. Convém, nessa perspectiva, assegurar a necessária assimetria entre entrevistador e entrevistado, de modo a que este último não seja levado a retorquir nos termos que o investigador quer ouvir.

Este tipo de entrevista supera, ainda assim, as possíveis desvantagens, pelo facto de, o entrevistador conseguir “explorar ideias, aferir respostas, investigar motivos e sentimentos” o que não conseguiria pela aplicação, por exemplo, de um simples questionário (Cohen & Manion, 1994; Neto, 1998).

### 4.3 Objectivos do estudo

#### Objectivos:

Os objectivos do estudo e as questões de investigação que emergem desses mesmos objectivos são:

1. Compreender a importância que os educadores e educadoras de infância e professores e professoras de educação física atribuem à expressão motora, como componente curricular da educação de infância, no desenvolvimento da criança, em geral, e no desenvolvimento de valores e atitudes edificadoras de uma educação para a cidadania.

#### Questões:

- No Jardim-de-Infância, quais os benefícios e contributos da expressão motora no desenvolvimento da criança em geral?
  - Qual a importância da expressão motora no desenvolvimento de valores e atitudes promotores da educação para a cidadania?
  - Estas opiniões, expressas nas duas questões anteriores, diferem em educadores e educadoras de infância e professores e professoras de educação física?
2. Compreender as práticas dos/as professores/as de educação física e educadores/as de infância no que diz respeito à importância que estes/as atribuem aos valores, atitudes e comportamentos consonantes

com o desenvolvimento da cidadania e da equidade de género, na sua planificação e intervenção pedagógica.

- Quais os critérios pedagógicos inerentes à selecção das actividades de aprendizagem para as sessões de expressão motora?
- Quais as estratégias pedagógicas que são utilizadas durante as sessões de Expressão motora para incentivar e promover os valores, atitudes e comportamentos edificadores de uma educação para a cidadania?
- Como são caracterizados o grupo de rapazes e o grupo de raparigas nestas sessões de expressão motora relativamente às suas motivações, atitudes, tipo de participação nas actividades e interacções sociais?
- Em que medida os rapazes e as raparigas requerem intervenções/estratégias diferenciadas para promoção e desenvolvimento destes valores e atitudes?
- Relativamente às questões anteriores, em que medida diferem estas percepções e práticas pedagógicas em educadores e educadoras de infância e professores e professoras de educação física?

### **4.4 Caracterização dos participantes**

Para este estudo, foram realizadas 20 entrevistas que envolveram 10 educadores/as de infância (5 de cada género) e 10 professores/as de educação física (5 de cada género), que leccionavam na educação pré-escolar.

Os inquiridos, tinham idades compreendidas entre os 22 e os 45 anos e eram residentes nos distritos de Évora, Beja e Faro. Todos os participantes possuíam o grau académico de licenciatura. Relativamente ao número de anos de serviço, os educadores e educadoras de infância apresentam uma média de 8 anos, e os professores e professoras de educação física apresentam uma média de 10 anos de serviço.

Quadro 1. Caracterização dos participantes no estudo

	Sexo	Idade	Anos de serviço no pré-escolar	Outros níveis de ensino em que lecciona	Anos de serviço nouro nível de ensino
Educador 1 M	Masc.	36 Anos	11 Anos	_____	_____
Educador 2 M	Masc.	26 Anos	3 Anos	_____	_____
Educador 3 M	Masc.	33 Anos	10 Anos	_____	_____
Educador 4 M	Masc.	39 Anos	14 Anos	_____	_____
Educador 5 M	Masc.	36 Anos	10 Anos	_____	_____
Educadora 1 F	Fem.	27 Anos	4 Anos	_____	_____
Educadora 2 F	Fem.	28 Anos	5 Anos	_____	_____
Educadora 3 F	Fem.	33 Anos	10 Anos	_____	_____
Educadora 4 F	Fem.	26 Anos	4 Anos	_____	_____
Educadora 5 F	Fem.	27 Anos	3 Anos	_____	_____
Professor 1 M	Masc.	40 Anos	2 Anos	2º Ciclo	15 Anos
Professor 2 M	Masc	22 Anos	1 Ano	1º Ciclo	1 Ano
Professor 3 M	Masc	32 Anos	3 Anos	2º Ciclo e secundário	8 Anos
Professor 4 M	Masc	37 Anos	9 Anos	2º Ciclo	13 Anos
Professor 5 M	Masc.	45 Anos	4 Anos	2º ciclo	9 anos
Professora 1 F	Fem.	28 Anos	7 Anos	1º Ciclo e act. fis. à população Sénior	7 Anos
Professora 2 F	Fem.	29 Anos	4 Anos	1º ciclo	6 Anos
Professora 3 F	Fem.	33 Anos	2 Anos	1º e 2º ciclo	7 Anos
Professora 4 F	Fem.	40 Anos	6 Anos	1º ciclo	19 anos
Professora 5 F	Fem.	26 Anos	2 Anos	1º e 2º ciclo	4 anos

## 4.5. Métodos de recolha de dados

### 4.5.1. Fases de construção do guião de entrevista

Foi elaborado um guião prévio de entrevistas contendo uma descrição pormenorizada da sua elaboração e os critérios a que obedeceu (anexo 1).

As questões da entrevista, foram elaboradas de acordo com a revisão da literatura realizada e os objectivos traçados para o estudo.

O guião inicial (Anexo 1) foi aplicado a dois sujeitos - uma educadora e o outro a um professor de educação física o que nos permitiu avaliar a clareza das questões e sua terminologia, bem como estabelecer a ordenação das

questões. Foi também importante para a investigadora se familiarizar e treinar nos procedimentos deste tipo de entrevista.

O guião foi sujeito a validação de conteúdo por parte de cinco peritos na área das Ciências de Educação (dois especialistas em metodologias de investigação em educação, um especialista em educação pré-escolar, um especialista em educação física e outro em educação para a cidadania).

Da peritagem surgiu a proposta de modificação das questões nº 3 e nº 8 no sentido de dar maior clareza e objectividade à questão. Assim o guião foi reestruturado e procedeu-se à redacção da sua versão final (anexo 2).

### 4.5.2. Entrevista

Para a realização das entrevistas, foi determinante a participação de 5 educadores e 5 educadoras de infância, 5 professores e 5 professoras de educação física.

Para a descrição do instrumento de pesquisa o guião de entrevistas incluiu um bloco introdutório, destinado à abordagem inicial ao entrevistado garantindo a confidencialidade e o anonimato das respostas, solicitação para gravar a entrevista e informar os objectivos e contextualização da mesma. Um segundo bloco para recolha de dados individuais conforme apresentamos no anexo 3. O guião incluiu ainda, três blocos temáticos, relacionados com os objectivos da investigação que descrevo mais à frente.

Cada bloco temático ou dimensão da análise integrou três colunas. A primeira com a designação do mesmo, a segunda, o objectivo a ele associado e a terceira com as questões a colocar aos entrevistados. Destacamos, o seguinte conteúdo conceptual dos três blocos principais do guião de entrevista e necessário ao enquadramento lógico a este estudo:

Bloco C: A EEFM no pré-escolar e o desenvolvimento da cidadania da criança. Este bloco teve como objectivo a recolha de informação relativamente à importância que a Expressão físico motora tem, como componente curricular

da educação de infância e como pode contribuir no desenvolvimento da criança em geral, e em concreto no desenvolvimento de valores e atitudes.

Bloco D: A intervenção pedagógica em EEFM e o desenvolvimento da cidadania na criança. Com este bloco pretendeu-se inferir a importância que os educadores/as de infância e professores/as de educação física atribuem aos valores, atitudes e comportamentos relevantes para o desenvolvimento da cidadania, compreendendo as suas práticas, identificando e analisando os critérios pedagógicos.

Bloco E: Relevância do género na intervenção pedagógica em EEFM para o desenvolvimento da cidadania. Este último bloco teve como finalidade a recolha de informação sobre a forma como os grupos de género são apresentados como grupos semelhantes ou diferenciados, tendo em conta as estratégias pedagógicas no desenvolvimento destes valores e atitudes.

O período que antecedeu à recolha dos dados, propriamente dita, decorreu entre os meses de Abril a Junho de 2009, e implicou um contacto prévio com os participantes agendando as entrevistas de acordo com a disponibilidade dos inquiridos, garantindo o anonimato e sendo devidamente esclarecidos sobre o objectivo da entrevista e a sua contextualização. As entrevistas foram gravadas, sendo posteriormente transcritas.

Em média, as entrevistas demoraram à volta de 15 minutos.

### **4.6. Métodos para análise dos dados**

Como já referimos, a selecção da técnica de recolha de dados a utilizar foi decidida tendo em conta os objectivos de investigação, bem como a natureza exploratória do estudo.

As entrevistas foram gravadas em áudio, o que permitiu fidelidade ao nível da transcrição, e possibilitou em simultâneo, uma análise e interpretação prévia dos resultados. Bogdan e Biklen (1994:149) indicam que:

Os dados são simultaneamente as provas e as pistas. Coligidos cuidadosamente, servem como factos inegáveis que protegem a escrita

que possa ser feita de uma especulação não fundamentada. Os dados ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistemática e rigorosamente recolhidos, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciência.

Para o tratamento das questões foi necessário recorrer à análise de conteúdo, como já referimos. Segundo Bardin (1977:31/34):

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, onde a descrição analítica funciona segundo procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens.

De acordo com este autor a análise de conteúdo pode abranger as seguintes fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação.

A primeira permitiu o conhecimento das respostas dos participantes, e verificar se as respostas iam ao encontro dos objectivos do estudo. Segundo Bardin (1977) esta é a fase de organização propriamente dita. No entanto, e embora, tenha como objectivo a organização ainda se encontra a um nível não estruturado, “aberto” por assim dizer.

Após a transcrição para suporte escrito a cada um dos elementos entrevistados, foram associadas duas siglas, uma da profissão e a segunda do género, seguidas de um número de ordem de 1 a 5. Ou seja, para os educadores utilizou-se “EM” e educadoras “EF”, para os professores “PM” e para as professoras de Educação física “PF”, seguida dos mesmos números anteriores.

A análise dos dados qualitativos obtidos deu lugar a um processo complexo, uma vez que foram apresentadas uma multiplicidade de opiniões, vivências e motivações.

Na segunda fase, foram definidas as unidades de significado e registo, a codificação e a categorização. Foi essencial codificar o material e transformar os dados brutos em dados organizados. A organização da codificação baseou-se na escolha das unidades e na escolha das categorias (categorização). Ou seja, após a transcrição das entrevistas, estas, foram submetidas a uma leitura cuidada e prosseguiu-se a um tratamento de dados, e criadas para cada

entrevistado unidades de significado, também designadas por unidades de sentido.

A organização da codificação compreendeu o recorte das partes mais significativas das respostas dos inquiridos (escolha das unidades), a categorização (escolha das categorias) e os conceitos teóricos que sustentam a análise. Tivemos em atenção que embora esta pré-categorização atribuída tenha um carácter pessoal e fortemente subjectivo, procurámos que tivesse intimamente relacionada com os objectivos ou questões de investigação.

Assim, posteriormente ao recorte das partes significativas, cada uma destas unidades de significado foi agrupada tendo em conta a sua proximidade com os assuntos abordados, proporcionando uma análise categorial temática, pois reuniram os grupos de unidades de significado com o mesmo “núcleo de sentido”. Os diferentes núcleos de sentido obtidos das respostas foram identificados e, a partir daí, organizaram-se categorias para agrupar as respostas que tinham os mesmos núcleos de sentido. Depois, as categorias<sup>9</sup> foram reunidas tendo em conta a pergunta formulada, de forma que na análise e discussão dos resultados, fosse possível identificar a tendência geral predominante dos sujeitos.

Nesta análise de conteúdo que desenvolvemos, optámos como já referimos por fazer análise categorial temática. Segundo Bardin esta análise é rápida, eficaz e aplicável ao discurso directo. Reforça esta ideia da seguinte forma:

(...) o tema é a unidade de significado que se liberta naturalmente de um texto analisando segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura (1977: 105).

Para a terceira e quarta fase, foi elaborado um momento de análise descritiva e discussão dos resultados para cada subcategoria, num segundo momento de discussão e comparação de resultados das categorias de cada dimensão de análise, o que implicou a análise conjunta de diversos momentos de análise descritiva.

---

<sup>9</sup> O conjunto de categorias criadas obedeceu às qualidades referidas por Bardin (1977:120): exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objectividade, fidelidade e produtividade.

Nesta linha de orientação dos procedimentos de análise de dados, apresentamos a matriz de categorização do presente estudo de investigação, que foi construída, tendo como referência as dimensões de análises, relacionadas com os objectivos.

Quadro 2. Matriz de categorização

Dimensão da Análise	Categorias	Subcategorias
1.Os benefícios e contributos da expressão motora no desenvolvimento da criança	1.1.Promoção da saúde e qualidade de vida	1.1.1.Estilo de vida saudável 1.1.2.Bem estar físico 1.1.3.Bem-estar mental 1.1.4.Prevenção de doenças 1.1.5.Cuidados higiénicos
	1.2.Desenvolvimento Psicomotor	1.2.1.Capacidades coordenativas 1.2.2.Potencialidades psico-motoras 1.2.3.Conhecimento do próprio corpo 1.2.4. Capacidades condicionais 1.2.5. Des. corporal harmonioso 1.2.6. Habilidades motoras 1.2.7.Atitude e postura 1.2.8.Motivação para a prática desportiva 1.2.9.Capacidades expressivas 1.2.10.Otimização do período crítico
	1.3.Desenvolvimento Social	1.3.1.Interacção social 1.3.2.Geral não discriminado 1.3.3.Autonomia 1.3.4.Regras sociais
	1.4 Desenvolvimento cognitivo	1.4.1.Geral não discriminado 1.4.2.Orientação espacial 1.4.3.Personalidade



## Capítulo IV – Objectivos e metodologia do estudo empírico

		<p>1.4.4. Concentração</p> <p>1.4.5. Criatividade</p> <p>1.5.6. Raciocínio</p>
	1.5. Desenvolvimento afectivo-emocional	<p>1.5.1. Auto-confiança</p> <p>1.5.2. Auto-estima</p> <p>1.5.3. Geral não discriminado</p> <p>1.5.4. Conhecimento de si próprio</p> <p>1.5.5. Expressão de sentimentos e emoções</p>
2. Os benefícios e contributos da expressão motora para o desenvolvimento de valores promotores da educação para a cidadania	2.1. Desenvolvimento de valores	<p>2.1.1. Benefícios positivos não discriminados</p> <p>2.1.2. Respeito</p> <p>2.1.3. Cooperação</p> <p>2.1.4. Solidariedade</p> <p>2.1.5. Tolerância</p> <p>2.1.6. Honestidade</p> <p>2.1.7. Responsabilidade</p>
	2.2. Atitudes favoráveis	<p>2.2.1. Atitudes positivas não discriminadas</p> <p>2.2.2. Empenho</p> <p>2.2.3. Competitividade saudável</p> <p>2.2.4. Superação de obstáculos</p> <p>2.2.5. Determinação</p> <p>2.2.6. Espírito de iniciativa</p>
3. Critérios pedagógicos utilizados para a selecção de actividades de aprendizagem para as sessões de expressão motora.	3.1. Características das crianças	<p>3.1.1. Necessidades das crianças</p> <p>3.1.2. Faixa etária</p> <p>3.1.3. Geral não discriminado</p> <p>3.1.4. Interesse das crianças</p> <p>3.1.5. Nível de desenvolvimento</p> <p>3.1.6. As aprendizagens já adquiridas</p>
	3.2. Aspectos programáticos	3.2.1. Objectivos

## Capítulo IV – Objectivos e metodologia do estudo empírico

		3.2.2. Conteúdos
	3.3. Cooperação	3.3.1. Actividades de entreajuda 3.3.2. Actividades em grupo
	3.4. Motivação	3.4.1. Estimulantes 3.4.2. Diversificadas 3.4.3. Lúdicas 3.4.4. Actividades de relaxamento 3.4.5. Organizadas
4. Estratégias pedagógicas utilizadas nas sessões de expressão motora para a promoção de valores	4.1. Estratégias de interacção	4.1.1. Jogos 4.1.2. Reforço positivo 4.1.3. Correção de atitudes 4.1.4. Desenvolver objectivos com as crianças 4.1.5. Responsabilização 4.1.6. Simpatia 4.1.7. Diálogos 4.1.8. Repetição
	4.2. Estratégias relativas à organização	4.2.1. Organização 4.2.2. Clima de aula
	4.3. Estratégias relativas aos recursos	4.3.1. Materiais diversificados 4.3.2. Qualidade do espaço
5. Características dos grupos de género	5.1. Características específicas do género masculino	5.1.1. Competitividade 5.1.2. Inquietude 5.1.3. Agressividade 5.1.4. Infracção de regras 5.1.5. Exibição dos atributos físicos 5.1.6. Individualidade
	5.2. Características específicas do género feminino	5.2.1. Entreajuda 5.2.2. Serenidade 5.2.3. Compreensão 5.2.4. Disciplina

		<p>5.2.5.Descontracção</p> <p>5.2.6.Atenção</p> <p>5.2.7. Bondade</p>
	5.3.Homogeneidade entre os géneros	<p>5.3.1.Motivações</p> <p>5.3.2.Homogeneidade não discriminada</p> <p>5.3.3.Competitividade</p> <p>5.3.4.Participação</p> <p>5.3.5. Curiosidade</p> <p>5.3.6.Agressividade</p> <p>5.3.7.Interacção</p>
	5.4.Heterogeneidade entre os géneros	<p>5.4.1. Atitudes</p> <p>5.4.2. Interesses</p> <p>5.4.3. Tipo de participação</p> <p>5.4.4. Heterogeneidade não discriminada</p> <p>5.4.5.Desempenho</p> <p>5.4.6.Dinamismo</p> <p>5.4.7.Atenção</p> <p>5.4.8.Interacção</p> <p>5.4.9.Desenvolvimento motor</p> <p>5.4.10. Tolerância</p>
6.Estratégias de intervenção em função do género	6.1.Diferenciação da intervenção pedagógica	<p>6.1.1.Atitudes</p> <p>6.1.2. Participação</p> <p>6.1.3.Intervenção pedagógica diferenciada não discriminada</p> <p>6.1.4. Formação de grupos</p> <p>6.1.5. Percepção da apropriação ao género das actividades</p> <p>6.1.6. Aprendizagem reciproca</p>

## **Capítulo V**

### **Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados**

## 5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo está relacionado com a apresentação, a análise descritiva e discussão dos resultados, seguindo a ordem emergente da matriz de categorização. A estrutura da apresentação e discussão dos resultados teve em consideração a ordem pela qual os objectivos e as questões do estudo foram especificados. Os resultados foram, desta forma, organizados em grandes dimensões de análise:

- 5.1. Os benefícios e contributos da expressão motora no desenvolvimento da criança;
- 5.2. Os benefícios e contributos da expressão motora para o desenvolvimento de valores promotores da educação para a cidadania;
- 5.3. Os critérios pedagógicos utilizados para a selecção de actividades de aprendizagem para as sessões de expressão motora;
- 5.4. As estratégias pedagógicas utilizadas nas sessões de expressão motora para a promoção de valores;
- 5.5. As características dos grupos de género;
- 5.6. As estratégias de intervenção em função do género.

### 5.1. Os benefícios e contributos da expressão motora no desenvolvimento da criança

As categorias que emergiram da análise de conteúdo das questões referentes a esta dimensão podem ser caracterizadas da seguinte forma:

**Promoção da saúde e qualidade de vida** – afirmações que faziam referência aos benefícios que a expressão motora pode trazer para a saúde e até mesmo para certas necessidades diárias: “permite adquirir hábitos de vida saudáveis, hábitos esses que devem ser trabalhados desde cedo”; “de uma forma muito global deverá ter sempre esta especificidade, o bem-

estar físico”;" redução dos factores de risco de doenças crónicas, a redução do excesso de peso e obesidade”

**Desenvolvimento psicomotor** – afirmações centradas nos contributos da expressão motora no desenvolvimento motor, no conhecimento e domínio do próprio corpo e nos benefícios da actividade para um desenvolvimento corporal completo e harmonioso: “promove o desenvolvimento global da criança”; “um desenvolvimento mais equilibrado”; “principalmente nestas idades a nível coordenativo (...) crescer com eficiência, controlo do seu próprio corpo”; é um primeiro passo para o seu auto-conhecimento corporal”; “melhora o desenvolvimento psico-motor”.

**Desenvolvimento social** – afirmações que se reportavam aos benefícios destas sessões nas crianças, guiando-os para uma conduta social aceitável e também a interiorização de regras, a autonomia e socialização: “sociabilização entre os pares”; “a sua progressiva consciência como membro da sociedade”; “a autonomia. Porque a criança passa a ser mais autónoma”.

**Desenvolvimento cognitivo** – Afirmações centradas nos benefícios da prática da expressão motora na formação intelectual da criança: “também desenvolve o raciocínio e estratégia”; “temos benefícios psicológicos”.

**Desenvolvimento afectivo-emocional** – afirmações centradas nos benefícios da expressão motora no desenvolvimento afectivo-emocional em geral, e num âmbito mais específico, no conhecimento e confiança em si próprio e, na manifestação de sentimentos e emoções: “A construção de uma auto-estima positiva”; “Permite que a criança adquira confiança nas suas capacidades”; “ao movimentarem-se, as crianças acabam por expressar também sentimentos, emoções, pensamentos”.

Capítulo V. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Quadro 3. Categorização dos benefícios e contributos da expressão motora no desenvolvimento da criança. Comparação dos resultados obtidos em professores/as de EF e educadores/as de infância (frequências absolutas e relativas das unidades de significado em cada categoria)

Categorias	PM	%	PF	%	TP	%	EM	%	EF	%	TE	%	TM	%	TF	%	T	%
Promoção da saúde e qualidade de vida	6	23	4	12,9	10	17,6	10	19,2	4	11,8	14	16,3	16	20,5	8	12,3	24	16,8
Desenvolvimento Psicomotor	11	42,3	14	45,2	25	43,9	16	30,8	11	32,3	27	31,4	27	34,6	25	38,5	52	36,3
Desenvolvimento Social	3	11,6	3	9,7	6	10,5	11	21,1	10	29,4	21	24,4	14	18	13	20	27	18,9
Desenvolvimento Cognitivo	2	7,7	6	19,3	8	14	7	13,5	4	11,8	11	12,8	9	11,5	10	15,4	19	13,3
Desenvolvimento afectivo-emocional	4	15,4	4	12,9	8	14	8	15,4	5	14,7	13	15,1	12	15,4	9	13,8	21	14,7
Total	26	100	31	100	57	100	52	100	34	100	86	100	78	100	65	100	143	100

Legenda: PM - Professores de educação física; PF - Professoras de educação física; TP - Total de Professores; EM - Educadores de Infância; EF - Educadoras de Infância; TE - Total de educadores; TM - Total de professores de educação física e educadores de Infância; TF - Total de professoras de educação física e educadoras de infância; T - Total.

De uma forma geral os resultados consubstanciaram a importância atribuída pelos inquiridos à expressão motora e à forma como esta promove o desenvolvimento das crianças em vários domínios. Os inquiridos abordam esta área como sendo essencial para o desenvolvimento completo e harmonioso da criança. Estes resultados estão em perfeita concordância com outros estudos realizados neste contexto de intervenção educativa (Guedelha & Sarmiento, 2000).

Através dos dados obtidos, somos levados a crer que existe uma forte aposta na qualidade da educação da criança no ensino pré-escolar, e que a área da expressão motora é parte integrante deste desafio diário.

A categoria “Desenvolvimento psicomotor” é sem dúvida a que tem maior número de ocorrências (36,3% no total, condizendo 43,9% aos professores/as e 31,4%) aos educadores/as). Surgiram muitas afirmações que evidenciaram o desenvolvimento psicomotor como o principal componente de desenvolvimento nestas sessões de expressão motora: *“Ao nível das competências básicas, como por exemplo, a coordenação geral (PF5)”*; *“(…) desde logo o conhecimento mais profundo e adequado do corpo da própria criança, das suas potencialidades (EM4)”*; *“A prática da expressão físico-motora, tem como finalidade desenvolver o nível funcional das capacidades condicionais (PF2)”*; *“ Pondo como base da aprendizagem da criança as habilidades motoras fundamentais (...) (PF4)”*.

Sistematizando os resultados, podemos, com efeito, observar que para estes inquiridos, o desenvolvimento motor e a aquisição da competência motora na educação para a infância, é uma faceta importante em todos os aspectos do desenvolvimento, ou seja, a aquisição e o desenvolvimento de competências motoras consideradas fundamentais, quando amadurecidas, são o suporte para o desenvolvimento motor. Esta afirmação vai de encontro ao que Gallahue (2002) defende, ao referir que as crianças necessitam de experienciar movimentos coordenados e adequados à sua faixa etária para enriquecer as suas capacidades motoras básicas e, posteriormente, aperfeiçoar as competências motoras fundamentais numa vasta variedade de movimentos de locomoção e manipulação. Estes resultados vão também de



encontro à revisão da literatura que foi efectuada (Carranza & Mora, 2003; Gallahue, 2002, Neto, 1999).

O “desenvolvimento social”, foi a segunda categoria com maior número de unidades de significado. Contudo, foi uma categoria mais evidenciada pelos educadores de infância (18,9% no total, correspondendo 24,4% aos educadores/as e 10,5% aos professores/as): *“Ajudar os nossos meninos a socializarem-se (EM1)”*; *“(...) aqui é desenvolver a criança, as competências de interacção social (EM4)”*, *“Aprende a interagir com o outro e com o grupo. (EF3)”*; *“O saber estar em grupo (EF4)”*. O sentido destas afirmações estão em consonância com a importância que a revisão da literatura dá a esta área de competências (Coutinho, 1998; Fraile, Pastor, Omeñaca & Callado, 2008; Guedes, 1991; Rosado, 1995).

Embora na categoria “Promoção da saúde e qualidade de vida” não tenha sobressaído um número considerável de respostas, verificou-se um número perfeitamente aceitável (24 no total, condizendo 14 aos educadores/as e 10 aos professores/as), considerando-se esta como um importante contributo que a prática da expressão motora no jardim-de-infância deverá exercer no desenvolvimento da criança, tal como o demonstram as seguintes afirmações: *“(...) fazendo também uso do seu corpo de forma salutar e útil (EM2)”*, *“desenvolvendo hábitos de uma vida saudável (...) (EF3)”*; *“Fomentar a aquisição de hábitos (...) saudáveis. (PF2)”*; *“Começar a educá-los enquanto crianças para um estilo de vida activo (...) (PM1)”*.

Ao comparar as respostas dos professores/as e educadores/as observou-se que os professores/as manifestam tendências para considerar a categoria “Desenvolvimento psicomotor” e “Promoção da saúde e qualidade de vida”, como agentes benéficos da expressão motora, enquanto que os educadores evidenciam o (com um maior número de frequência de respostas) “Desenvolvimento psicomotor” e “Desenvolvimento social” como principais benefícios das sessões de expressão motora no desenvolvimento da criança.

Relativamente às categorias com menor número de unidades de significado, conferimos que os professores/as registam uma menor frequência de respostas nas categorias do desenvolvimento social, cognitivo e

desenvolvimento afectivo-emocional e os educadores/as na categoria do desenvolvimento cognitivo. A categoria “Desenvolvimento cognitivo” teve para os professores do género masculino uma expressão muito reduzida. O número reduzido de unidades de significado nesta categoria indica-nos que os professores/as de educação física e os educadores/as de infância não parecem valorizar ou não parecem expressar conhecimentos sobre os benefícios a nível cognitivo que podem ser alcançados com a intervenção pedagógica na área da expressão motora. Assim, estes resultados apresentam algumas discrepâncias com a opinião de Carranza e Mora (2003) que aponta as aprendizagens motoras como excelentes para o desenvolvimento e organização do pensamento, permitindo ainda cimentar sentimentos e emoções. Tal como estes autores, também outros referem a actividade motora como facilitadora do desenvolvimento da personalidade (Bento, 1991), adquirindo um conjunto de saberes e competência promotoras do desenvolvimento cognitivo (Fraille, Pastor, Omeñaca & Callado, 2008).

Parece-nos que os professores/as de educação física focalizam as suas sessões de trabalho essencialmente para o desempenho das competências motoras, enquanto que os educadores/as demonstram ser mais homogéneos na preocupação com as competências sociais e afectivas.

Julgamos pertinente referir, que o número de ocorrências na categoria “desenvolvimento social” foi para os professores/as pouco significativo, quando comparados com a expressão que os educadores/as lhe atribuíram (27 no total, correspondendo 6 aos professores e 21 aos educadores).

No computo geral, os educadores/as parecem revelar uma visão mais abrangente dos vários benefícios que conduzem a um desenvolvimento mais completo, enquanto que os professores/as centram-se mais no domínio motor.

Relativamente aos dois grupos de género, a categoria “Desenvolvimento motor” mostrou-se bastante representativa das respostas dos inquiridos. Salientamos a categoria “promoção da saúde e qualidade de vida”, na qual se registou uma disparidade nos resultados, sendo que o género masculino registou o dobro de unidades de significado em relação ao género feminino (24 no total, 16 género masculino e 8 feminino). A segunda categoria com mais

expressão para o género masculino, foi a categoria “Promoção da saúde e qualidade de vida”, enquanto que para o género feminino foi a categoria “desenvolvimento social”. A terceira categoria com maior número de unidades de significado foi para o género feminino a categoria “Desenvolvimento cognitivo” enquanto que para o género masculino registou-se um maior número de frequência de resposta no desenvolvimento social. Curiosamente, esta última categoria com maior número de ocorrências, vem contrastar em ambos os géneros, com o número reduzido de unidades de significado registado, quando compararmos frequências de resposta de professores/as e educadores/as (na categoria do desenvolvimento social e desenvolvimento cognitivo).

As frequências absolutas e relativas das várias categorias, considerando o total de unidades de significado de cada grupo de género, são apresentadas no quadro 3.

Quadro 4. Resultados da subcategorização respeitante à categoria “Promoção da saúde e qualidade de vida na criança. Comparação dos resultados obtidos em professores/as de EF e educadores/as de infância (frequências absolutas das unidades de significado nas várias subcategorias)

Subcategorias	PM	PF	EM	EF	Total
Estilo de vida saudável	3	3	3	4	13
Bem-estar físico	2	1	2	-	5
Bem – estar mental	1	-	2	-	3
Prevenção de doenças	-	-	2	-	2
Cuidados higiénicos	-	-	1	-	1
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>24</b>

Legenda: PM – Professores de Educação física; PF – Professoras de Educação física; EM - Educadores de Infância; EF – Educadoras de infância.

O quadro 4 serve para demonstrar a forma como se sistematizou a informação resultante das unidades de significado.

De forma geral, a grande maioria das respostas, tanto dos professores/professoras de educação física, assim como dos educadores/educadoras de infância, foram no sentido de considerarem o estilo de vida saudável com o contributo principal da expressão motora: “(...) e o

*gosto por um estilo de vida saudável.(...) (EF4)", "(...)como é óbvio, o seu bem-estar, saudável (EF5)".*

Podemos afirmar que para os inquiridos a componente da saúde e qualidade de vida é entendida como elemento de grande importância e que pode ser desenvolvida nas sessões de expressão motora, nomeadamente favorecendo um estilo de vida saudável.

As respostas referentes ao bem-estar físico não obtiveram uma expressão muito acentuada (5 unidades de significado num total de 20). Registou-se um número reduzido de unidades de significado na prevenção de doenças (2 respostas num total de 20) e relativamente aos cuidados higiénicos (1 unidade de significado num total de 20).

Quando comparamos os professores/professoras com os educadores/educadoras, observamos a existência de um maior número de respostas dos educadores/as de infância no sentido de considerar a promoção da saúde e qualidade de vida como contributo essencial da expressão motora. Os professores/professoras de educação física salientaram o estilo de vida saudável e o bem-estar físico enquanto os educadores e educadoras de infância salientaram o estilo de vida saudável. Os educadores masculinos revelam um perfil de respostas variadas, enquanto que os femininos evidenciam apenas as suas respostas no estilo de vida saudável.

Podemos verificar que nenhum professor/a salientou a resposta dos cuidados higiénicos e prevenção de doenças. Nenhuma professora de educação física referiu o bem-estar mental, e nenhuma educadora respondeu cuidados higiénicos, prevenção de doenças, bem estar mental e bem estar físico.

Quadro 5. Resultados da subcategorização respeitante à categoria “Desenvolvimento Psicomotor na criança”. Comparação dos resultados obtidos em Professores/as de EF e educadores/as de infância (frequências absolutas das unidades de significado nas várias subcategorias)

Subcategorias	PM	PF	EM	EF	Total
Capacidades coordenativas	2	5	2	1	<b>10</b>
Potencialidades psicomotoras	3	1	2	3	<b>9</b>
Conhecimento do próprio corpo	1	-	2	4	<b>7</b>
Capacidades condicionais	1	4	2	-	<b>7</b>
Des. corporal harmonioso	2	-	2	3	<b>7</b>
Habilidades motoras	1	1	2	-	<b>4</b>
Atitude e postura	-	2	2	-	<b>4</b>
Motivação para a prática desportiva	1	-	1	-	<b>2</b>
Capacidades expressivas	-	-	1	-	<b>1</b>
Optimização do período crítico	-	1	-	-	<b>1</b>
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>11</b>	<b>52</b>

Legenda: PM – Professores de Educação física; PF – Professoras de Educação física; EM - Educadores de Infância; EF – Educadoras de infância.

O quadro 5 serve para demonstrar a forma como se sistematizou a informação resultante das unidades de significado.

Considerando o total de respostas, podemos depreender que para os inquiridos, a componente psicomotora é imprescindível nas sessões de expressão motora e que os seus benefícios têm expressão no seu desenvolvimento.

A maior frequência ocorreu em direcção à subcategoria “Capacidades coordenativas”, seguida da subcategoria “Potencialidades Psicomotoras”. Com um número mínimo de frequência de respostas aparece a subcategoria “Capacidades expressivas” e “Optimização do período crítico.

A subcategoria capacidade coordenativa foi a mais frequente (7 unidades de significado num total de 20) nos professores/professoras enquanto que para os educadores/educadoras de infância a subcategoria mais frequente foi o “conhecimento do próprio corpo”.

No que toca aos professores/as verifica-se um maior número de ocorrências na subcategoria “capacidades coordenativas”, “condicionais”,

enquanto que os educadores/as evidenciam com maior número de frequências o “conhecimento do próprio corpo”, o “desenvolvimento corporal harmonioso” e potencialidades psicomotoras”. Estes dados parecem indicar que os educadores/as centraram-se a responder de forma generalizada enquanto que os professores/as particularizaram um pouco mais.

Existe uma discrepância no número de ocorrências entre professores/professoras e educadores/educadoras nas subcategorias “capacidades coordenativas” (20 no total, correspondendo 7 a professores/as e 3 a educadores/as), na subcategoria “conhecimento do próprio corpo” (20 no total, correspondendo 1 aos professores/as e 6 educadores/as) e na subcategoria “capacidades condicionais” (20 no total, correspondendo 5 a professores/as e 2 aos educadores/as).

Relativamente ao género, existem algumas discrepâncias a salientar. O género masculino apresenta uma maior diversidade de resposta. O género feminino registou um maior número de frequências na subcategoria “Capacidades coordenativas” enquanto que o género masculino registou uma maior frequência de respostas nas “Potencialidades psicomotoras”.

Quadro 6. Resultados da subcategorização respeitante à categoria “Desenvolvimento Social na criança”. Comparação dos resultados obtidos em Professores/as de EF e educadores/as de infância (frequências absolutas das unidades de significado nas várias subcategorias)

Subcategoria	PM	PF	EM	EF	Total
Interacção social	2	1	4	4	<b>11</b>
Geral (não discriminado)	1	1	3	1	<b>6</b>
Autonomia	-	-	2	3	<b>5</b>
Regras sociais	-	1	2	2	<b>5</b>
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>27</b>

Legenda: PM – Professores de Educação física; PF – Professoras de Educação física; EM - Educadores de Infância; EF – Educadoras de infância.

O quadro 6 serve para demonstrar a forma como se sistematizou a informação resultante das unidades de significado.

A subcategoria que teve maior número de ocorrências relacionada com o desenvolvimento social é sem dúvida a “interacção social”. A segunda

subcategoria com mais frequência de respostas está relacionada com o “desenvolvimento social” a nível geral. Com menos expressão surge a subcategoria “autonomia e regras sociais”.

Os educadores/as de infância, comparativamente aos professores/as de educação física, atribuíram maior importância às questões do desenvolvimento social, parecendo ser, para eles um elemento imprescindível nas sessões de expressão motora, um factor de promoção de socialização: “*Ajudar os nossos meninos a socializarem-se. (EM1)*”; (...) *aqui é desenvolver a criança, as competências de interacção social. (EM4)*”; “*Aprende a interagir com o outro e com o grupo. (EF3)*”. Ambos os géneros salientaram com maior número de ocorrências na subcategoria da “interacção social”, embora com uma assinalável discrepância (20 no total, correspondendo 8 aos educadores/as de infância e 3 aos professores/as de educação física).

A análise das restantes subcategorias revelou diferenças de conteúdos bastante curiosas em professores e professoras de educação física e educadores e educadoras de infância, onde se obtiveram diferenças assinaláveis. Os educadores/as de infância apresentam um padrão de respostas muito semelhantes e respostas mais variáveis do que os professores/as. Exemplo disso é o facto de não existir registo de ocorrências na subcategoria “autonomia” por parte dos professores/as de educação física e na subcategoria regras sociais por parte dos professores da mesma categoria de ensino. As respostas gerais integradas no desenvolvimento social obteve maior expressão por parte dos educadores/as (20 no total, correspondendo 4 aos educadores/as e 2 aos professores/as).

Relativamente aos dois grupos de género, ambos evidenciaram a subcategoria da interacção social. A segunda subcategoria mais frequente do género masculino prende-se com o desenvolvimento social a nível geral enquanto que o género feminino evidenciou (embora com um número reduzido de ocorrências) a autonomia e as regras sociais: “*Em primeiro lugar promove a autonomia (...) (EF1)*”; “*Também a compreensão de algumas regras sociais. (EF2)*”; “*(...) compreendendo e aplicando as regras (...) (PF2)*”

Quadro 7. Resultados da subcategorização respeitante à categoria “ Desenvolvimento Cognitivo na criança”. Comparação dos resultados obtidos em Professores/as de EF e educadores/as de infância (frequências absolutas das unidades de significado nas várias subcategorias)

Subcategorias	PM	PF	EM	EF	Total
Geral (não discriminado)	1	2	4	1	8
Orientação espacial	-	1	1	3	5
Personalidade	-	1	1	-	2
Concentração	-	1	1	-	2
Criatividade	-	1	-	-	1
Raciocínio	1	-	-	-	1
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>19</b>

Legenda: PM – Professores de Educação física; PF – Professoras de Educação física; EM - Educadores de Infância; EF – Educadoras de infância.

O quadro 7 serve para demonstrar a forma como se sistematizou a informação resultante das unidades de significado.

Os dados obtidos parecem indicar que para alguns inquiridos o domínio cognitivo tem incidência nos benefícios da expressão motora.

A subcategoria que se mostrou mais representativa foi a subcategoria do “desenvolvimento cognitivo a nível geral”. Com menos expressão a segunda subcategoria mais frequente foi a “orientação espacial”. Embora com pouca representatividade no conjunto das afirmações, houve também referência à “Personalidade”, “concentração”, “Criatividade” e “Raciocínio”.

Regista-se uma maior frequência de respostas por parte dos educadores/as de infância, nomeadamente dos educadores do género masculino na subcategoria desenvolvimento a nível geral: “*Temos benefícios psicológicos (...) (EM5)*”; “ *encorajar a auto-compreensão.(EM1)*”. As educadoras de infância evidenciaram com um maior número de ocorrências na orientação espacial. Apenas uma pequena parte das respostas considera a criatividade e o raciocínio como benefício da prática da expressão motora e foi referida pelos professores/as.

Relativamente aos dois grupos de género, o género feminino apresenta um conjunto de respostas mais variadas. A subcategoria mais relevante para o



género masculino foi o desenvolvimento cognitivo a nível geral, enquanto que para o género feminino foi a orientação espacial.

Quadro 8. Resultados da subcategorização respeitante à categoria “ Desenvolvimento Afectivo-emocional na criança”. Comparação dos resultados obtidos em Professores/as de EF e educadores/as de infância (frequências absolutas das unidades de significado nas várias subcategorias)

Subcategorias	PM	PF	EM	EF	Total
Auto-confiança	1	1	2	3	7
Auto-estima	-	2	2	1	5
Geral (não discriminado)	1	1	2	-	4
Conhecimento de si próprio	1	-	1	1	3
Expressão de sentimentos e emoções	1	-	1	-	2
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>21</b>

Legenda: PM – Professores de Educação física; PF – Professoras de Educação física; EM - Educadores de Infância; EF – Educadoras de infância.

O quadro 8 serve para demonstrar a forma como se sistematizou a informação resultante das unidades de significado.

A categoria “Desenvolvimento afectivo-emocional” não teve um número de ocorrências muito elevado. Todas as subcategorias tiveram pouca expressão. A subcategoria com maior número de frequência de respostas foi a “auto-confiança”: “*Ela aprende a confiar em si. (...) (EF3)*”; “*Proporcionando uma auto-confiança. (PF3)*”; “*E o aumento, também, da confiança (EM5)*” A segunda resposta mais frequente foi a auto-estima. Os educadores/as apresentam um maior numero de afirmações nas subcategorias “auto-confiança” e “auto-estima” em relação aos professores/as de educação física. São os educadores de infância que registam respostas mais variáveis.

Não houve registo de ocorrências na subcategoria “auto-estima” por parte dos professores de educação física, nem na subcategoria “conhecimento de si próprio” por parte das professoras de educação física.

Relativamente aos dois grupos de género, o género feminino não registou ocorrências na subcategoria “Expressão de sentimentos e emoções. O género masculino faz mais referência às questões do desenvolvimento afectivo emocional que o género feminino, nomeadamente os educadores de infância.

## 5.2 Os benefícios e contributos da expressão motora para o desenvolvimento de valores promotores da educação para a cidadania

As categorias que emergiram da análise de conteúdo das questões referentes a esta dimensão podem ser caracterizadas da seguinte forma:

**Desenvolvimento de valores:** afirmações que se reportavam aos valores essenciais na educação para a cidadania. Estas afirmações podiam assumir um carácter mais generalizado, referindo-se apenas aos benefícios positivos não discriminados: “a expressão motora permite desenvolver inúmeros valores e atitudes, que estão constantemente a ser solicitados no dia-a-dia da criança”; “os valores e as atitudes que eu penso (...) são vários”, ou então, assumindo um carácter mais específico, referindo-se a valores concretos, condizentes com um conjunto de princípios aceitáveis em sociedade: “que aceita a diferença entre os indivíduos dessa sociedade”; “e a tolerância”; “a tomada de consciência do certo e do errado, que é muito importante”; “O sentido de responsabilidade”.

**Atitudes favoráveis** – afirmações que salientavam as diversas atitudes positivas resultantes dos valores transmitidos durante a actividade: “proporcionar oportunidades para que as crianças adquiram hábitos de auto-disciplina”; “vai-se tornar na sociedade um membro mais activo”; “De respeito quando os colegas perdem, de perceberem que é tão bom ganhar, é bom ganhar não é?”; “O desenvolvimento desses valores farão com que a criança de hoje seja um adulto mais consciente”.

## Capítulo V. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Quadro 9. Categorização dos benefícios e contributos da expressão motora para o desenvolvimento de valores promotores da educação para a cidadania. Comparação dos resultados obtidos em professores/as de EF e educadores/as de infância (frequências absolutas e relativas das unidades de significado em cada categoria)

Categorias	PM	%	PF	%	TP	%	EM	%	EF	%	TE	%	TM	%	TF	%	T	%
<b>Desenvolvimento de valores</b>	29	85,3	31	77,5	60	81	35	83,3	33	80,5	68	82	64	84,2	64	79	128	81,5
<b>Atitudes favoráveis</b>	5	14,7	9	22,5	14	19	7	16,7	8	19,5	15	18	12	15,8	17	21	29	18,5
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	<b>74</b>	<b>100</b>	<b>42</b>	<b>100</b>	<b>41</b>	<b>100</b>	<b>83</b>	<b>100</b>	<b>76</b>	<b>100</b>	<b>81</b>	<b>100</b>	<b>157</b>	<b>100</b>

**Legenda:** PM - Professores de educação física; PF - Professoras de educação física; TP - Total de Professores; EM - Educadores de Infância; EF - Educadoras de Infância; TE - Total de educadores; TM - Total de professores de educação física e educadores de Infância; TF - Total de professoras de educação física e educadoras de infância; T – Total

Através dos dados obtidos, somos levados a crer que para os inquiridos os valores parecem ser considerados como elementos importantes e determinantes para o desenvolvimento harmonioso e íntegro das crianças e que as sessões de expressão motora são espaços e momentos ideais à sua aprendizagem, através das vivências e dos conhecimentos adquiridos. A necessidade de inculcar valores condizentes com uma sociedade de direitos e deveres, na qual, princípios como a solidariedade, o respeito, a cooperação, a honestidade, foram evidenciados ao longo das entrevistas realizadas. Neste contexto, vale a pena, lembrar estudos já realizados (Gonçalves, 2000) que espelham a importância de uma educação para os valores e a determinação que esta seja entendida como uma questão central e aplicada diariamente como um instrumento de educação, integração e socialização das crianças.

Ao comparar as respostas dos professores/as e educadores/as observou-se que existe alguma discrepância no número de ocorrências na categoria "desenvolvimento de valores"(128 no total, correspondendo 60 aos professores/as e 68 aos educadores/as). Na categoria "atitudes favoráveis" os professores/as de educação física e os educadores/as de infância apresentam um perfil de ocorrências mais semelhantes.

Relativamente às "atitudes favoráveis" os inquiridos parecem ter noção de como a transmissão de valores leva a que as crianças tenham atitudes positivas e como as boas práticas podem corrigir comportamentos menos bons e transmitem comportamentos adequados num momento oportuno: "*(...) o que leva a criança a ter uma atitude positiva sobre si. (EF1)*"; "*(...) oportunidades para que as crianças adquiram hábitos de auto-disciplina (...)* (PF3)"; "*(...) ela vai-se tornar na sociedade um membro mais activo (EF3)*"; "*(...) e lidar com a vitória e com a derrota. (EM5)*"; "*(...) permitam em qualquer contexto ou situação, tomar decisões de acordo com os valores (...)* lhes tentámos transmitir. (PM1)"; "*O desenvolvimento desses valores farão com que a criança de hoje seja um adulto mais consciente (PM3)*".

Estes resultados estão em concordância com estudos realizados e já referidos (Beltrão & Nascimento, 2000; Bentz, 1991; Le Bouche, 1985; Leite & Rodrigues, 2001; Rosado, 1995; Vasconcelos, 1995).

Relativamente aos dois grupos de género salientamos a existência de uma equidade de ocorrências na categoria “desenvolvimento de valores”. A categoria “atitudes favoráveis” teve um número considerável de respostas por parte do género feminino registando-se alguma disparidade em relação ao género masculino (total de 29 correspondendo 17 às professoras e educadoras e 12 aos professores e educadores).

As frequências absolutas e relativas das várias categorias, considerando o total de unidades de significado de cada grupo de género, são apresentadas no quadro 9.

## Capítulo V. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Quadro 10. Categorização dos benefícios e contributos da expressão motora para o desenvolvimento de valores promotores da educação para a cidadania. Comparação dos resultados obtidos em professores/as de EF e educadores/as de infância (frequências absolutas e relativas das unidades de significado em cada subcategoria)

Categorias	PM	%	PF	%	TP	%	EM	%	EF	%	TE	%	TM	%	TF	%	T	%
Benefícios positivos não discriminados	4	13,8	4	12,9	8	13,3	5	14,3	5	15,1	10	14,7	9	14	9	14	18	14
Respeito	9	31	14	45,2	23	38,3	10	28,6	12	36,4	22	32,3	19	29,7	26	40,6	45	35,2
Cooperação	10	34,5	10	32,2	20	33,3	12	34,3	13	39,4	25	36,7	22	34,4	23	36	45	35,2
Solidariedade	2	6,9	1	3,2	3	5	3	8,6	1	3	4	5,9	5	7,8	2	3,1	7	5,5
Tolerância	1	3,4	-	-	1	1,7	3	8,6	1	3	4	5,9	4	6,2	1	1,6	5	3,9
Honestidade	2	6,9	1	3,2	3	5	1	2,8	-	-	1	1,5	3	4,7	1	1,6	4	3,1
Responsabilidade	1	3,4	1	3,2	2	3,3	1	2,8	1	3	2	2,9	2	3,1	2	3,1	4	3,1
Total	29	100	31	100	60	100	35	100	33	100	68	100	64	100	64	100	128	100

**Legenda:** PM - Professores de educação física; PF - Professoras de educação física; TP - Total de Professores; EM - Educadores de Infância; EF - Educadoras de Infância; TE - Total de educadores; TM - Total de professores de educação física e educadores de Infância; TF - Total de professoras de educação física e educadoras de infância; T - Total

O quadro 10 é elucidativo quanto à importância de uma escola de valores para os profissionais entrevistados. Ainda que em proporções distintas valorizam e reconhecem a necessidade de uma educação para a cidadania, exercida desde tenra idade no jardim-de-infância. Tendo por base a evidência presente na literatura, podemos afirmar que estes resultados vão de encontro a outros estudos realizados neste âmbito de intervenção educativa (Beltrão & Nascimento, 2000; Bento, 1991; Marques, 2002; Pomar, 2006; Rocha, 1996; Vasconcelos, 1995).

Os valores que os inquiridos realçam parecem ser aqueles que normalmente expressam nas suas sessões e que são entendidos como valores de importância basilar, cuja implementação deve ser trilhada com o objectivo da criança se tornar num elemento mais solidário, cooperativo e compreensivo.

No que diz respeito à grande maioria das respostas tanto dos professores/as de educação física como dos educadores/as de infância, as subcategorias que apresentam um maior número de ocorrências são, sem dúvida, as subcategorias “respeito” (35,2% no total, correspondendo 38,3% aos professores/as e 32,3% aos educadores/as) e “cooperação” (35,2% no total, correspondendo 33,3% aos professores/as e 36,7% aos educadores/as). Ambas apresentam o mesmo número de frequência de respostas embora com algumas variações. Apercebemo-nos que os participantes atribuem importância à componente dos valores, nomeadamente ao respeito: “ *O respeito pelos outros (EM3)*”; “*(...) um espaço que é seu, mas esse espaço termina quando ao mesmo tempo começa o espaço de outra criança. (EF3)*”; “*(...) fundamental é o respeito da criança pelo outro (...) com o seu próprio companheiro de turma, o respeito pelo professor. (PM4)*”; “*Enquanto esperam pela sua vez, estão colocados na fila, têm de respeitar as regras de bom comportamento (...). (PM1)*”, e à cooperação: “ *(...) participando e cooperando com os outros na realização das diferentes actividades humanas. (PF3)*”; “*As situações de aprendizagem ao serem realizadas num ambiente pedagógico, promove a cooperação (PF2)*”; “*(...) numa perspectiva de educação para a cidadania que fomenta a inserção da criança em grupos sociais diversos. (EM4)*”.

Embora na subcategoria “benefícios positivos não discriminados” não tivesse sobressaído um número considerável de respostas, verificou-se um número aceitável (18 no total, condizendo 8 aos professores/as e 10 aos educadores/as), comparando com outras subcategorias que tiveram menos expressão.

Sistematizando os resultados, podemos, com efeito, observar que as opiniões expressas pelos professores/professoras de educação física e pelos educadores/educadoras de infância relativamente á questão dos valores, são opiniões muito equilibradas quanto ao número de unidades de significado e conteúdo. A subcategoria “cooperação” foi a segunda mais frequente dos professores e a mais frequente nos educadores, constatando-se o inverso na subcategoria “respeito” que foi a mais frequente dos professores e a segunda mais frequente dos educadores. Este padrão de resultados, em particular a cooperação e o respeito, como benefícios da prática da expressão motora, vai de encontro à revisão de literatura que foi efectuada (Fraile, Pastor, Omeñaca & Callado, 2008; Marques, 2002; Vasconcelos, 1995).

Registou-se nos professores/as de educação física e educadores/as de infância um número reduzido de unidades de significado nas subcategorias “honestidade e responsabilidade”. Embora com um pouco mais de expressão registou-se na subcategoria “tolerância” também um número reduzido de frequência de respostas. Uma das possíveis razões para este facto poderá prender-se com a idades dos meninos e das meninas e a importância de atribuírem prioridade a outros valores como, por exemplo, o respeito, a cooperação com os amigos/as e a solidariedade. Estes resultados vão contrastar com estudos já realizados neste contexto de intervenção pedagógica, que consideram valores com a justiça e a tolerância como valores de excelência e que se adquirem na prática da educação físico-motora (Carranza e Mora, 2003; Gonçalves, 2000; Pereira, 2006).

Relativamente aos dois grupos de género a subcategoria “respeito” foi a mais frequente no género feminino, seguida da subcategoria “cooperação”. A maior frequência de respostas do género masculino foi canalizada para a



subcategoria “cooperação” e em segundo lugar com alguma discrepância no número de ocorrências em relação ao género feminino, a subcategoria “respeito” (45 no total, correspondendo 19 ao género masculino e 26 ao género feminino). O género masculino revela um perfil de respostas mais variadas.

Não houve registo de ocorrências na subcategoria “tolerância” por parte das professoras de educação física e na subcategoria “honestidade” por parte das educadoras de infância.

Quadro 10.1. Resultados da subcategorização respeitante à subcategoria “Respeito”. Comparação dos resultados obtidos em professores/as de EF e educadores/as de infância (frequências absolutas das unidades de significado na subcategoria “respeito”)

Subcategorias	PM	PF	EM	EF	Total
Respeito pelos outros	4	4	3	5	<b>16</b>
Respeito pelas regras	3	2	3	4	<b>12</b>
Geral (não discriminado)	1	5	2	1	<b>9</b>
Respeito pelo meio ambiente	1	2	-	1	<b>4</b>
Respeito por si próprio	-	1	1	1	<b>3</b>
Respeito pelos materiais	-	-	1	-	<b>1</b>
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>45</b>

Legenda: PM – Professores de Educação física; PF – Professoras de Educação física; EM - Educadores de Infância; EF – Educadoras de infância.

O quadro 10.1 serve para demonstrar a forma como se sistematizou a informação resultante das unidades de significado.

Dentro da subcategoria “respeito” houve a necessidade de demonstrar as várias dimensões de respeito que foram referenciadas de forma a verificar-se o grau de importância que atribuem a cada uma.

Considerando o total de respostas, podemos afirmar que nestas sessões a componente do respeito pelos outros é a mais valorizada pelos inquiridos. Somos levados a crer que tantos os professores/as de educação física como educadores/as estão de acordo nesta questão e colocam como prioridade o respeito pelos outros: “O respeito pelo outro. (EF2)”; “ (...) aprende a conviver com as outras crianças, aprende a respeitá-las. (EF5); “respeito pelo próximo. (PF5)”; “Os valores que se podem transmitir (...) o respeito na relação com os colegas (...) (PM3)”. A segunda dimensão do respeito com maior número de

ocorrências é o “respeito pelas regras”. Com um número mínimo de frequência de respostas aparece o “respeito pelos materiais”.

Não se registaram diferenças assinaláveis nas opiniões dos professores/as e educadores/as.

No que toca aos grupos de género existe uma discrepância no número total de ocorrências. O género feminino referiu com maior número de ocorrências a importância deste valor.

Não houve registo de ocorrências na dimensão do respeito pelo meio ambiente por parte dos educadores de infância, no respeito por si próprio nos professores de educação física. A dimensão do respeito pelos materiais apenas foi referenciado pelos educadores de infância.

Quadro 10.2. Resultados da subcategorização respeitante à subcategoria “Cooperação”. Comparação dos resultados obtidos em professores/as de EF e educadores/as de infância (frequências absolutas das unidades de significado na subcategoria “cooperação”)

Subcategoria	PM	PF	EM	EF	Total
Partilha	5	4	5	5	<b>19</b>
Espírito de equipa	3	3	3	4	<b>13</b>
Integração social	1	2	3	1	<b>7</b>
Confiar no outro	1	-	1	2	<b>4</b>
Conhecer o outro	-	1	-	1	<b>2</b>
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>45</b>

Legenda: PM – Professores de Educação física; PF – Professoras de Educação física; EM - Educadores de Infância; EF – Educadoras de infância.

O quadro 10.2 serve para demonstrar a forma como se sistematizou a informação resultante das unidades de significado.

Dentro da subcategoria “cooperação” houve a necessidade de demonstrar as várias dimensões de cooperação que foram referenciadas de forma a verificar-se o grau de importância que atribuem a cada uma.

A dimensão da cooperação que se mostrou mais representativa foi sem dúvida a “partilha” (19 no total, correspondendo 9 aos professores/as de

educação física e 10 aos educadores/as de infância). Estes resultados parecem indicar que os inquiridos atribuem grande importância à partilha, possivelmente consideram ser um estímulo para uma relação saudável entre as crianças: “A *entreatajuda é o mais importante.* (EF1)”; “*Enquanto membro da sociedade a criança deve aprender a partilhar.* (EF3)”; “*Os valores da partilha.* (PM4)”. A segunda dimensão mais frequente foi o “espírito de equipa”. Embora com pouca expressão no conjunto das afirmações, houve também referência à “integração social” e “confiar no outro”. Com um número muito reduzido de ocorrências surge o “conhecer o outro”.

Regista-se uma maior frequência de respostas por parte dos educadores/as de infância.

Relativamente aos dois grupos de género ambos salientaram a “partilha” como a dimensão da cooperação mais importante a desenvolver nestas sessões de expressão motora. O género feminino não registou ocorrências na dimensão “conhecer o outro”. Nas restantes dimensões não se registaram diferenças assinaláveis.

Não houve registo ocorrências na dimensão “confiar no outro” por parte das professoras de educação física.

Quadro 11. Resultados da subcategorização respeitante à categoria “atitudes favoráveis” Comparação dos resultados obtidos em professores/as de EF e educadores/as de infância (frequências absolutas das unidades de significado nas várias subcategorias)

Subcategoria	PM	PF	EM	EF	Total
Atitudes positivas não discriminadas	1	2	2	2	7
Empenho	-	2	1	3	6
Competitividade saudável	1	2	1	2	6
Superação de obstáculos	1	1	2	1	5
Determinação	2	1	-	-	3
Espírito de iniciativa	-	1	1	-	2
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>29</b>

Legenda: PM – Professores de Educação física; PF – Professoras de Educação física; EM - Educadores de Infância; EF – Educadoras de infância.

O quadro 11 serve para demonstrar a forma como se sistematizou a informação resultante das unidades de significado.

Dos valores a transmitir no decorrer das sessões de expressão motora e considerados importantes pelos inquiridos, referenciados as atitudes favoráveis provenientes dos mesmos e apontadas pelos entrevistados.

A subcategoria com maior número de registo de ocorrências foi as “atitudes positivas não discriminadas” seguidas das subcategorias “empenho e competitividade saudável” com o mesmo número de registo de ocorrências. Estes resultados parecem indicar que os inquiridos consideram as “atitudes positivas não discriminadas”, o “empenho” e a “competitividade saudável” como práticas resultantes da expressão motora. Com pouca representatividade aparece a subcategoria “superação de obstáculos”. Com reduzida expressão surge a “determinação e o espírito de iniciativa”.

Comparando os educadores/as de infância e os professores/as não se registaram diferenças a apontar com exceção da subcategoria “determinação” que não foi referida pelos educadores e educadoras de infância. As professoras de educação física apresentam um perfil de respostas mais variadas.

Relativamente aos grupos de género regista-se uma maior frequência de respostas por parte do género feminino. A subcategoria mais frequente do género feminino foi o “empenho” seguida das “atitudes positivas não discriminadas” e da “competitividade saudável” com o mesmo número de ocorrências, enquanto que o género masculino evidenciou (embora com um número reduzido de ocorrências) as “atitudes positivas não discriminadas e a superação de obstáculos” com o mesmo número de ocorrências.

Não houve registo de ocorrências na subcategoria “empenho” por parte dos professores de educação física, e na subcategoria “espírito de iniciativa” nos professores de educação física e nas educadoras de infância.

### **5.3. Critérios pedagógicos utilizados para a selecção de actividades de aprendizagem para as sessões de expressão motora.**

As categorias que emergiram da análise de conteúdo das questões referentes a esta dimensão podem ser caracterizadas da seguinte forma:

**Características das crianças** – afirmações centradas em aspectos referentes ao desenvolvimento, interesses e necessidades das crianças, consideradas fundamentais na escolha e selecção de actividades: “actividades adaptadas à idade das crianças”; “tento escolher as melhores situações de aprendizagem (...)aquelas em que o aluno aprende mais e melhor”; “procuro proporcionar actividades cuja qualidade e quantidade de esforço sejam adequadas às necessidades”.

**Aspectos programáticos** – afirmações que faziam referência aos objectivos e conteúdos traçados para a selecção e consecução das actividades de aprendizagem: “Os critérios pedagógicos para seleccionar as actividades de aprendizagem, são sempre em função da definição de objectivos”.

**Cooperação** – afirmações referentes à selecção de actividades que fomentassem a partilha, a entreajuda e a cooperação: “Durante as sessões vou incentivando as crianças à interajuda”; “proponho actividades que sejam inclusivas”.

**Motivação** – afirmações centradas na escolha de actividades que promovessem a motivação, aprendizagem na disciplina e prazer com a realização da actividade: “Que sejam actividades estimulantes e apelativas para as crianças”; “que sejam actividades mais agradáveis (...) na execução do miúdo para que ele possa sentir-se mais feliz na sua realização”.

## Capítulo V. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Quadro 12. Categorização dos critérios pedagógicos utilizados para a selecção de actividades de aprendizagem para as sessões de expressão motora. Comparação dos resultados obtidos em professores/as de EF e educadores/as de infância (frequências absolutas e relativas das unidades de significado em cada categoria)

Categorias	PM	%	PF	%	TP	%	EM	%	EF	%	TE	%	TM	%	TF	%	T	%
Características das crianças	8	44,5	6	42,9	14	43,8	8	36,4	10	55,5	18	45	16	40	16	50	32	44,4
Aspectos programáticos	2	11,1	3	21,4	5	15,6	3	13,6	-	-	3	7,5	5	12,5	3	9,4	8	11,1
Cooperação	2	11,1	2	14,3	4	12,5	5	22,7	3	16,7	8	20	7	17,5	5	15,6	12	16,7
Motivação	6	33,3	3	21,4	9	28,1	6	27,3	5	27,8	11	27,5	12	30	8	25	20	27,8
Total	18	100	14	100	32	100	22	100	18	100	40	100	40	100	32	100	72	100

**Legenda:** PM - Professores de educação física; PF - Professoras de educação física; TP - Total de Professores; EM - Educadores de Infância; EF - Educadoras de Infância; TE - Total de educadores; TM - Total de professores de educação física e educadores de Infância; TF - Total de professoras de educação física e educadoras de infância; T - Total.

A partir da análise do quadro 12 podemos aferir que na óptica dos inquiridos as sessões de expressão motora foram enquadradas numa série de critérios pedagógicos, ainda que uns mais valorizados que outros, mas que sustentam a selecção das actividades desenvolvidas.

A categoria “características das crianças” é, sem dúvida, a que apresenta um maior número de ocorrências (44,4% no total). Apresenta um número significativo de afirmações que considera as características das crianças, ou seja, as necessidades, os interesses, a faixa etária, o nível de desenvolvimento ou as aprendizagens já adquiridas, como ponto de partida na planificação das actividades: “*É muito importante ter em atenção a faixa etária do grupo (...) (EF1)*”; “*as aprendizagens já adquiridas (...) para podermos planificar para outras aprendizagens e solidificar as que já estão (PM2)*”; “*Adequar as actividades e as experiências ao nível do desenvolvimento (EM1)*”, “*(...) adaptar as actividades (...) e o esforço físico, às necessidades de cada criança (PF1)*.”

Sistematizando os resultados, podemos observar que os inquiridos apresentam preocupação na preparação das actividades de expressão motora e que são elementares para desenvolvimento de cada criança. O domínio das “características das crianças”, é sem margem para dúvidas um eixo de grande importância para os entrevistados, parecendo-nos indicar que a partir desta premissa a taxa de sucesso é maior quer ao nível da participação das crianças, quer ao nível da aplicação em cada um dos exercícios em causa e no desenvolvimento de valores. Estes resultados apresentam uma coerência com outros estudos relacionados neste âmbito de intervenção educativa. (Beltrão & Nascimento 2000).

A “motivação” foi a segunda categoria com maior número de unidades de significado, deixando transparecer que alguns inquiridos consideram importante desenhar as actividades a partir do nível motivacional de cada criança, tal como o demonstram as seguintes afirmações: “*que sejam actividades mais agradáveis (...) na execução do miúdo para que ele possa sentir-se mais feliz na sua realização. (PM3)*”; “*(...) actividades estimulantes.*”

(PF1)". Os resultados vão de encontro a um estudo realizado, que realça a necessidade de existir uma preocupação com a motivação na planificação das actividades. (Bento, 1991; Rosado, 1995).

Relativamente às categorias com menos expressão, aparece em segundo lugar a "cooperação" (12 ocorrências no total) e em primeiro lugar os "aspectos programáticos" (8 ocorrências no total).

Ao comparar as respostas dos professores/as de educação física e dos educadores/as de infância observou-se que ambos manifestam tendências para valorizar em primeiro lugar a categoria "características das crianças" (32 no total, condizendo 14 aos professores/as e 18 aos educadores/as), seguida da categoria "motivação" (20 no total, correspondendo 9 aos professores/as e 11 aos educadores/as). Contudo, estas duas categorias são mais evidenciadas pelos educadores/as de infância.

Apesar da categoria "cooperação" ter tido pouca expressão, foi mais evidenciada pelos educadores/as de infância (12 ocorrências no total, correspondendo 8 aos educadores/as e 4 aos professores/as). Curiosamente, na categoria com menor número de unidades de significado, "aspectos programáticos", foi a mais referenciada pelos professores/as. De salientar que não houve registo de ocorrências na categoria "aspectos programáticos" por parte das educadoras de infância. Quando comparamos os vários critérios pedagógicos que os inquiridos utilizam para as suas sessões de expressão motora, os "aspectos programáticos" parecem ser os que têm menos relevância. Desta forma, estes resultados contradizem estudos realizados e já referidos, que sugerem a selecção de objectivos e conteúdos como ponto de partida na planificação das actividades de forma a preconizar uma educação com qualidade para as crianças (Grau & Prat, 2003; Rodrigues, 2004).

De forma geral, os resultados indicam que os professores/as de educação física têm presente nas suas planificações o programa e os seus conteúdos, enquanto que os educadores/as parecem mostrar que os critérios pedagógicos que utilizam, são centrados na preocupação do desenvolvimento, necessidades e motivações das crianças.



Relativamente aos dois grupos de género, a categoria “características das crianças” revelou-se bastante representativa ao nível das respostas dos inquiridos. Salientamos a categoria “motivação” que apesar de ser a segunda mais frequente dos dois grupos de género apresentou alguma disparidade nos resultados (20 ocorrências no total, correspondendo 12 ao género masculino e 8 ao género feminino). A categoria com menos expressão nos dois grupos de género foi os “aspectos programáticos”, embora tenha sido mais evidenciado pelo género masculino. Este grupo de género registou de forma mais evidente os critérios pedagógicos que utiliza para a selecção de actividades de aprendizagem nas sessões de expressão motora, dado que apresenta em todas as categorias um número de unidades de sentido superior em comparação com o género feminino, exceptuando a categoria “características das crianças” que apresenta um número equitativo de ocorrências comparativamente às professoras e educadoras.

As frequências absolutas e relativas das várias categorias, considerando o total de unidades de significado de cada grupo de género, são apresentadas no quadro 12.

Quadro 13. Resultados da subcategorização respeitante à categoria “Características das crianças”. Comparação dos resultados obtidos em professores/as de EF e educadores/as de infância (frequências absolutas e relativas das unidades de significado em cada categoria).

Subcategorias	PM	PF	EM	EF	Total
Necessidade das crianças	2	1	3	2	8
Faixa etária	2	-	1	4	7
Geral (não discriminado)	-	2	-	3	5
Interesse das crianças	1	1	2	1	5
Nível de desenvolvimento	1	1	2	-	4
As aprendizagens já adquiridas	2	1	-	-	3
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>32</b>

Legenda: PM – Professores de Educação física; PF – Professoras de Educação física; EM - Educadores de Infância; EF – Educadoras de infância.

O quadro 13 serve para demonstrar a forma como se sistematizou a informação resultante das unidades de significado.

Considerando o total de respostas, podemos depreender que para os inquiridos resulta da maior importância ter em consideração determinadas características das crianças no momento de seleccionar as actividades.

A maior frequência ocorreu em direcção à subcategoria “necessidades das crianças”, seguida da subcategoria “ faixa etária”, sendo ambas mais evidenciadas pelos educadores/as. Com um número mínimo de frequência de respostas aparece a subcategoria “aprendizagens já adquiridas”.

As subcategorias “necessidades das crianças” e “faixa etária” foram as mais frequentes (5 unidades de significado em cada uma, num total de 20) nos Educadores/as enquanto que para os professores/as as subcategorias mais frequentes foram as “necessidades das crianças” e as “aprendizagens já adquiridas”, apesar de terem registado um número de unidades de significado inferior.

Os educadores/as de infância comparativamente aos professores/as de educação física, atribuíram maior importância às características das crianças, parecendo ser para eles um aspecto determinante no desenvolvimento da actividade: *“(...) e de acordo com a faixa etária em que estão. (EF3);” (...)* fundamental na escolha das actividades que pretendo realizar, é a faixa etária do grupo. Ou seja, não posso fazer com um grupo de 6 anos o que faço com um grupo de 3. (EF5); *“E às necessidades das minhas crianças. (EM1)”*.

Existe alguma discrepância no número de ocorrências entre professores/as e educadores/as na subcategoria “faixa etária” (20 no total, correspondendo 5 aos educadores/as e 2 aos professores) e na subcategoria “aprendizagens já adquiridas” (20 no total, correspondendo 3 aos professores/as e 0 aos educadores/as).

Relativamente ao género, existem algumas disparidades a salientar. O género feminino registou um maior número de frequências na subcategoria “características gerais”, seguida da subcategoria “faixa etária” enquanto que o género masculino registou uma maior frequência de respostas nas “necessidades das crianças”. O género feminino pareceu dar pouca

importância ao “nível de desenvolvimento e às aprendizagens já adquiridas” enquanto que os género masculino não registou como critério características gerais e assinalou um número reduzido de ocorrências nas aprendizagens já adquiridas.

As educadoras de infância evidenciaram com mais unidades de significado uma preocupação para com as características das crianças na escolha das actividades.

Quadro 14. Resultados da subcategorização respeitante à categoria “ Aspectos programáticos”. Comparação dos resultados obtidos em Professores/as de EF e educadores/as de infância (frequências absolutas das unidades de significado nas várias subcategorias).

Categoria	PM	PF	EM	EF	Total
Objectivos	1	3	2	-	6
Conteúdos	1	-	1	-	2
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>-</b>	<b>8</b>

Legenda: PM – Professores de Educação física; PF – Professoras de Educação física; EM - Educadores de Infância; EF – Educadoras de infância.

O quadro 14 serve para demonstrar a forma como se sistematizou a informação resultante das unidades de significado.

A subcategoria que teve maior número de ocorrências relacionada com os aspectos programáticos foi sem dúvida os “objectivos”. Com menos expressão surge a subcategoria “conteúdos”.

Registou-se uma maior frequência de respostas por parte dos professores/as, nomeadamente das professoras na subcategoria dos objectivos: “(...) *objectivos estabelecidos no programa.* (PF1)”; *Os critérios pedagógicos utilizados são em função da definição de objectivos.* (PF3)”.

Os professores/as tais como os educadores/as, apresentam um número reduzido de unidades de significado na subcategoria “conteúdos”.

Relativamente aos dois grupos de género, o género masculino fez mais referência às questões dos aspectos programáticos que o género feminino. O género feminino não apresentou ocorrências na subcategoria “conteúdos”.

Quadro 15. Resultados da subcategorização respeitante à categoria “ Preocupação com a Cooperação”. Comparação dos resultados obtidos em Professores/as de EF e educadores/as de infância (frequências absolutas das unidades de significado nas várias subcategorias).

Subcategoria	PM	PF	EM	EF	Total
Actividades de entreajuda	1	2	2	2	7
Actividades em grupo	1	-	3	1	5
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>12</b>

Legenda: PM – Professores de Educação física; PF – Professoras de Educação física; EM - Educadores de Infância; EF – Educadoras de infância.

O quadro 15 serve para demonstrar a forma como se sistematizou a informação resultante das unidades de significado.

A categoria “preocupação com a cooperação” não teve muita expressão (12 unidades de significado no total). A subcategoria que teve maior frequência relacionada com a cooperação foi as “actividades de entreajuda”. Com menos representatividade surge “actividades em grupo”.

Quando comparamos os professores/as com os educadores/as observamos a existência de um maior número de respostas dos educadores/as de infância, nomeadamente dos educadores, no sentido de considerar a cooperação como contributo para a promoção da expressão motora: “(...) *actividades em grupo. (EM3)*”; “*A aprendizagem em grupo. (EM2)*”; *actividades que sejam inclusivas. (EM5)*”.

Os professores/as registaram um maior número de unidades de significado nas “actividades de entreajuda”.

Relativamente aos grupos de género, o género masculino deu mais relevo aos aspectos da cooperação que o género feminino. Não houve registo de ocorrências na subcategoria “actividades em grupo” por parte das professoras de educação física.

Quadro 16. Resultados da subcategorização respeitante à categoria “Motivação”. Comparação dos resultados obtidos em Professores/as de EF e educadores/as de infância (frequências absolutas das unidades de significado nas várias subcategorias)

Subcategoria	PM	PF	EM	EF	Total
Estimulantes	3	1	2	2	8
Diversificadas	2	2	1	1	6
Lúdicas	1	1	1	1	4
Act. de relaxamento	-	-	1	2	3
Organizadas	-	-	1	-	1
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>22</b>

Legenda: PM – Professores de Educação física; PF – Professoras de Educação física; EM - Educadores de Infância; EF – Educadoras de infância.

O quadro 16 serve para demonstrar a forma como se sistematizou a informação resultante das unidades de significado.

A categoria “motivação” não registou um número de ocorrências muito elevado. Todas as subcategorias apresentaram resultados pouco expressivos. A subcategoria com maior número de frequência de respostas foi a “preocupação com as actividades estimulantes”.

A segunda resposta mais frequente foi a “preocupação com actividades diversificadas”. Com um número reduzido de unidades de significado surge a subcategoria das “actividades organizadas”.

De uma forma geral os educadores/as apresentam um maior número de ocorrências. A subcategoria mais frequente para os educadores foi as “actividades estimulantes”, seguida das “actividades de relaxamento” enquanto que para os professores/as foram as “actividades estimulantes e diversificadas”. Não houve registo de ocorrências nas subcategorias “actividades de relaxamento e actividades organizadas” por parte dos professores de educação física.

Não houve registo de ocorrências nas subcategorias “actividades de relaxamento e actividades organizadas” por parte dos professores/as de educação física.

Relativamente aos dois grupos de género, registou-se um maior número de unidade de significado por parte do género masculino.

Não houve registo de ocorrências na subcategoria “actividades organizadas” por parte do género feminino e na subcategoria “actividades de relaxamento” por parte das professoras de educação física.

#### **5.4 Estratégias pedagógicas utilizadas nas sessões de expressão motora para a promoção de valores.**

As categorias que emergiram da análise de conteúdo das questões referentes a esta dimensão podem ser caracterizadas da seguinte forma:

**Estratégias de interacção** – Afirmações que se reportavam a estratégias pedagógicas baseadas em várias actividades de interacção como forma de promoção de valores: “Reforçar (...) fazer reforços positivos, reforçar o que está bem”; “Em determinados jogos, por exemplo, podem passar por esperar a vez”; “incentivar a participação dos alunos nas actividades”; “O reforço positivo sempre que ocorre uma manifestação dos valores e atitudes apreendidas”.

**Estratégias relativas à organização** – afirmações que se referiam a estratégias referentes à organização e de clima de aula, como forma de promoção de valores: “tenho sobretudo necessidade de definir às vezes grupos diferentes de trabalho”; “onde haja um clima de aula que seja agradável”.

**Estratégias relativas aos recursos** – afirmações referentes à qualidade do espaço e aos materiais diversificados, como estratégias pedagógicas: “A organização do contexto educativo, como o espaço”; “materiais de aprendizagem diversificados”.

Quadro 17. Categorização das estratégias pedagógicas utilizadas nas sessões de expressão motora para a promoção de valores. Comparação dos resultados obtidos em professores/as de EF e educadores/as de infância (frequências absolutas e relativas das unidades de significado em cada categoria)

Categorias	PM	%	PF	%	TP	%	EM	%	EF	%	TE	%	TM	%	TF	%	T	%
Estratégias de interação	10	62,6	13	86,7	23	74,2	17	81	7	100	24	85,8	27	73	20	91	47	79,6
Estratégias relativas à organização	3	18,7	-	-	3	9,7	2	9,5	-	-	2	7,1	5	13,5	-	-	5	8,5
Estratégias relativas aos recursos	3	18,7	2	13,3	5	16,1	2	9,5	-	-	2	7,1	5	13,5	2	9	7	11,9
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>31</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>28</b>	<b>100</b>	<b>37</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>

**Legenda:** PM - Professores de educação física; PF - Professoras de educação física; TP - Total de Professores; EM - Educadores de Infância; EF - Educadoras de Infância; TE - Total de educadores; TM - Total de professores de educação física e educadores de Infância; TF - Total de professoras de educação física e educadoras de infância; T - Total.

Através deste quadro constata-se como categoria dominante as “estratégias de interação”, parecendo ser muito valorizada pelos inquiridos. Estes resultados vão de encontro à revisão da literatura que foi efectuada (Beltrão & Nascimento, 2000; Carranza & Mora, 2003; Chateau, 1954; Fraile, Pastor, Omeñaca & Callado, 2008; Pellegrini & Boyd, 2002; Rodrigues, 2005).

Através dos dados obtidos, somos levados a crer que existe uma forte aposta na utilização de estratégias de interação nas sessões de expressão motora, como forma de transmissão de valores edificadores de uma educação para a cidadania. Surgiram muitas afirmações que evidenciaram as estratégias de interação como a principal estratégia a ter em consideração nestas sessões de expressão motora: “(...) *através de reforços positivos em relação a atitudes. (EM4)*”; *ah...as estratégias que eu costumo utilizar (...) jogos. (PM2)*”; “*A minha principal estratégia é ser sempre simpática, tentando cativar logo as crianças à primeira vista (...) (PF1)*”; “*(...) participem todas, e que seja um fim a atingir por todas em comum. (EF2)*” “*(...) ensinar as crianças a traçar metas e objectivos muito realistas (...) (EM1)*”.

Em segundo lugar, com muito menos representatividade, aparece a categoria “estratégias relativa aos recursos”, seguida da categoria “estratégias relativas à organização”.

Através deste quadro percebemos que esta categoria foi valorizada em maior número de unidades de significado pelos educadores de infância. Estes resultados parecem indicar que são os educadores do género masculino que atribuem maior importância às estratégias pedagógicas que se utilizam nas actividades de expressão motora e que são fundamentais na estruturação dos valores que são inculcados nas crianças.

Ao comparar as respostas dos professores/as de educação física e educadores/as de infância verifica-se que ambos revelam tendências para considerar a categoria “estratégias de interação” como essenciais e



imprescindíveis no decorrer da actividade de expressão motora (47 no total, correspondendo 23 aos professores/as e 24 aos educadores/as de infância).

Relativamente às categorias com menor número de unidades de significado, conferimos que os professores/as registam uma reduzida frequência de respostas nas categorias nas “estratégias relativas à organização” e os educadores/as nas categorias “estratégias relativas à organização e aos recursos”.

Ao comparar as respostas dos dois grupos de género, o género masculino registou um maior número de ocorrências nesta categoria. A subcategoria mais evidente para o género masculino e feminino foi a subcategoria “estratégias de interacção”, com alguma discrepância no número de unidade de significado (47 no total, correspondendo 27 ao género masculino e 20 ao género feminino). Estes resultados deixam transparecer que para o género masculino é mais evidente que as estratégias de interacção bem organizadas e reflectidas são determinantes e possibilitam uma actuação mais consciente.

Existe uma determinada disparidade no número de ocorrências entre o género masculino e feminino na categoria “estratégias relativas à organização” (13,5% correspondendo ao género masculino e 0% ao género feminino) e uma discrepância menor na categoria “estratégias relativas aos recursos” (13,5% correspondendo ao género masculino e 9% ao género feminino).

O género feminino não registou ocorrências na categoria “estratégias relativas à organização”.

As frequências absolutas e relativas das várias categorias, considerando o total de unidades de significado de cada grupo de género, são apresentadas no quadro 17.

Quadro 18. Resultados da subcategorização respeitante à categoria “Estratégias de interação”. Comparação dos resultados obtidos em Professores/as de EF e educadores/as de infância

Subcategorias	PM	PF	EM	EF	Total
Jogos	4	1	5	2	<b>12</b>
Reforço positivo	2	3	4	1	<b>10</b>
Correcção de atitudes	2	3	2	1	<b>8</b>
Desenvolver objectivos com as crianças	1	2	4	1	<b>8</b>
Responsabilização	-	2	2	-	<b>4</b>
Simpatia	1	1	-	-	<b>2</b>
Diálogos	-	1	-	1	<b>2</b>
Repetição	-	-	-	1	<b>1</b>
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>17</b>	<b>7</b>	<b>47</b>

Legenda: PM – Professores de Educação física; PF – Professoras de Educação física; EM – Educadores de Infância; EF – Educadoras de infância.

O quadro 18 serve para demonstrar a forma como se sistematizou a informação resultante das unidades de significado.

A subcategoria com maior número de frequência de respostas foi os “jogos” (12 no total, correspondendo 5 aos professores/as e 7 aos educadores/as). Estes resultados parecem indicar que os jogos são a estratégia pedagógica mais utilizada de todas as estratégias de interação e que através desta é possível que a criança, sem esquecer os aspectos lúdicos, desenvolva actividades interactivas que promovem a socialização e a educação para a cidadania: “(...) jogos de roda. (EM3)”; “Fazendo jogos que as crianças colaborem todas. (EF2)”; (...) através do jogo (...). (PM4) ”; “(...) através das situações jogadas existe uma maior facilidade de transmissão de valores (...). (PF5)”.

A segunda subcategoria que registou maior notoriedade foi o reforço positivo (10 no total, correspondendo 5 aos professores/as e 5 aos educadores/as). A terceira subcategoria que predomina é a “correção de atitudes e desenvolver objectivos com as crianças” com o mesmo número de

unidades de significado”. Com pouca expressão surge a subcategoria “simpatia e diálogos” com o mesmo número de unidades de significado. Com um número muito reduzido de ocorrências surge a subcategoria “repetição”.

Através da análise das subcategorias verifica-se um padrão de respostas muito semelhantes entre educadores/as de infância e professores/as de educação física nos resultados das várias subcategorias.

A subcategoria mais frequente pelos educadores/as foi os “jogos” enquanto que as subcategorias “jogos, reforço positivo e correcção de atitudes” são as mais referenciadas pelos professores/as de educação física com 5 ocorrências. A segunda subcategoria mais frequente para os educadores/as é o “reforço positivo e desenvolver objectivos com as crianças” enquanto que para os professores/as a terceira subcategoria com maior número de ocorrências é “desenvolver objectivos com as crianças”. A subcategoria “repetição” obteve pouca expressão por parte dos educadores/as e o “diálogo” teve pouca representatividade por parte dos educadores/as e professores/as. Não houve registo de ocorrências na subcategoria “simpatia” por parte dos educadores/as e os professores/as não referiram a subcategoria “repetição”.

Relativamente aos dois grupos de género, podemos constatar alguma discrepância nos resultados das várias subcategorias (47 no total, correspondendo 27 ao género masculino e 20 ao género feminino). Os educadores de infância do género masculino apresentam o maior número de unidades de significado nos resultados das várias subcategorias. Estes resultados parecem apontar que o género masculino mostra mais preocupação com este tipo de estratégias, parecendo serem imprescindíveis nas suas sessões.

A subcategoria mais relevante para o género masculino foi os “jogos”. A segunda mais frequente prende-se com o “reforço positivo” seguida dos “objectivos a desenvolver com as crianças”, enquanto que para os do género feminino as subcategorias mais frequente foram, com o mesmo número de unidades de significado, o “reforço positivo e a correcção de atitudes”. Existe uma discrepância nos resultados da subcategoria “jogos” (12 no total,

correspondendo 9 ao gênero masculino e 3 ao gênero feminino). Não se obteve registo de ocorrências na subcategoria “diálogo e repetição” por parte do gênero masculino.

Quadro 19. Resultados da subcategorização respeitante à categoria “Estratégias relativas à organização”. Comparação dos resultados obtidos em Professores/as de EF e educadores/as de infância (frequências absolutas das unidades de significado nas várias subcategorias)

Subcategorias	PM	PF	EM	EF	Total
Organização	2	-	1	-	3
Clima de aula	1	-	1	-	2
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>5</b>

Legenda: PM – Professores de Educação física; PF – Professoras de Educação física; EM - Educadores de Infância; EF – Educadoras de infância.

O quadro 19 serve para demonstrar a forma como se sistematizou a informação resultante das unidades de significado.

A categoria “estratégias relativas à organização” não teve muita expressão (5 unidades de significado no total). A subcategoria que teve maior frequência relacionada com as estratégias de organização foi a “organização”. Com menos representatividade surge o “clima de aula”. O número reduzido de unidades de significado na subcategoria “clima de aula” é incongruente com o estudo desenvolvido por Grau e Prat (2003).

Quando comparamos os professores/as com os educadores/as observamos um padrão de respostas muito semelhantes (3 unidades de significado dos professores/as e 2 ocorrências por parte dos educadores/as).

Relativamente aos grupos de gênero, o gênero masculino atribuiu maior importância às estratégias de organização. O gênero feminino não fez referência a nenhuma das subcategorias da categoria “estratégias relativas à organização”. Apesar destas subcategorias terem tido pouca expressão, foram mais evidenciadas pelo gênero masculino.

Quadro 20. Resultados da subcategorização respeitante à categoria “Estratégias relativas aos recursos”. Comparação dos resultados obtidos em Professores/as de EF e educadores/as de infância (frequências absolutas das unidades de significado nas várias subcategorias)

Subcategorias	PM	PF	EM	EF	Total
Materiais diversificados	2	1	1	-	4
Qualidade do espaço	1	1	1	-	3
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>7</b>

Legenda: PM – Professores de Educação física; PF – Professoras de Educação física; EM - Educadores de Infância; EF – Educadoras de infância.

O quadro 20 serve para demonstrar a forma como se sistematizou a informação resultante das unidades de significado.

A categoria “estratégias relativas aos recursos” não registou um número de ocorrências muito elevado. Todas as subcategorias apresentaram resultados pouco expressivos. A subcategoria com maior número de frequência de respostas foi os “materiais diversificados”, seguida da “qualidade do espaço”.

De uma forma geral os professores/as apresentam um maior número de ocorrências quando comparados com os educadores/as. Não houve registo de ocorrências nesta categoria por parte das educadoras de infância. No que diz respeito à diversidade de materiais e à qualidade do espaço, os resultados parecem indicar que são aspectos mais enaltecidos pelos professores/as.

Relativamente aos dois grupos de género, registou-se um maior número de unidades de significados por parte do género masculino (7 no total, correspondendo 5 ao género masculino e 2 ao género feminino), parecendo-nos indicar maior preocupação pelos materiais e pela qualidade do espaço do que o género feminino.

## 5.5. Características dos grupos de género

As categorias que emergiram da análise de conteúdo das questões referentes a esta dimensão podem ser caracterizadas da seguinte forma:

**Características específicas do género masculino** – Afirmações referentes a características do domínio afectivo relacional consideradas típicas dos rapazes: “Os rapazes, pelas suas características, são mais inquietos”; “Quando estão contentes, estão contentes, quando estão tristes, às vezes até há violência”, “Aceitam com mais dificuldade o que lhes é pedido”.

**Características específicas do género feminino** – Afirmações referentes a características do domínio afectivo relacional consideradas típicas do género feminino: “já as raparigas são mais disciplinadas”, “No grupo de raparigas, penso que são mais descontraídas”; “Face às atitudes, as raparigas são mais atentas”.

**Homogeneidade entre os géneros** – Afirmações centradas nas características do domínio afectivo relacional e nas motivações e desempenho homogéneo entre géneros durante as sessões de expressão motora: “as crianças estão motivadas, independentemente do sexo”; “mostram as mesmas características”; “A nível de atitudes, ambos os géneros (...), podem recorrer à batota (...) para conseguir atingir os resultados”.

**Heterogeneidade entre os géneros** – Afirmações que faziam referência às disparidades entre géneros ao nível do desempenho da actividade, motivações, características do domínio afectivo relacional e interiorização de valores: “Relativamente à participação nas actividades propostas os rapazes apresentam uma maior participação (...) principalmente na actividade desportiva”; “vivem as actividades de uma maneira diferente.”Os rapazes jogam com uma atitude mais competitiva”; “as raparigas, na sua maioria, preferem actividades mais, diria, mais artísticas, enquanto os rapazes pendem logo, também, mais cedo para serem mais “desportivas”.

Quadro 21. Categorização das características dos grupos de género. Comparação dos resultados obtidos em professores/as de EF e educadores/as de infância (frequências absolutas e relativas das unidades de significado em cada categoria)

Categorias	PM	%	PF	%	TP	%	EM	%	EF	%	TE	%	TM	%	TF	%	T	%
Características específicas do género masculino	5	18,5	3	10,7	8	14,5	4	17,4	5	13,9	9	15,3	9	18	8	12,5	17	14,9
Características específicas do género feminino	2	7,4	5	17,9	7	12,8	2	8,7	10	27,8	12	20,3	4	8	15	23,4	19	16,7
Homogeneidade entre os géneros	5	18,5	3	10,7	8	14,5	2	8,7	5	13,9	7	11,9	7	14	8	12,5	15	13,1
Heterogeneidade entre os géneros	15	55,5	17	60,7	32	58,2	15	65,2	16	44,4	31	52,5	30	60	33	51,6	63	55,3
Total	27	100	28	100	55	100	23	100	36	100	59	100	50	100	64	100	114	100

Legenda: PM - Professores de educação física; PF - Professoras de educação física; TP - Total de Professores; EM - Educadores de Infância; EF - Educadoras de Infância; TE - Total de educadores; TM - Total de professores de educação física e educadores de Infância; TF - Total de professoras de educação física e educadoras de infância; T - Total.

Através do quadro constata-se que a categoria predominante é, sem dúvida, a heterogeneidade entre os géneros (55,3%).

Surgiram muitas afirmações que evidenciaram a heterogeneidade entre géneros como características dos grupos de género, apontando várias diferenças entre géneros: “ *Enquanto à participação nas actividades, são os rapazes os mais participativos.* (PF3)”; “(...) *o que os diferencia são as diferentes apetências.* (PM2)”; “(...) *apesar de terem características que os diferenciam.* (EF1)”; “*Os meninos são amplamente mais competitivos que as meninas no desenrolar dos jogos.* (EM1)”; “(...) *os rapazes por norma gostam de jogar futebol, elas gostam de brincar, por exemplo com materiais como arcos e cordas.* (PM1)”; “(...) *e apresentam uma atitude mais adequada do que os rapazes.* (PF2)”.

Sistematizando os resultados, podemos, com efeito, observar que estes inquiridos manifestam uma tendência para considerar os grupos de género como conjuntos que têm características diferentes a vários níveis quer nas atitudes, na participação, nos interesses, no desempenho e na interacção e que são notórias nas sessões de expressão motora. Os dados obtidos estão em perfeita concordância com estudos já realizados neste contexto de intervenção pedagógica. (Garcia, 1994; Pomar, 2006; Pomar & Neto, 1997; Rosado, 1995).

Em segundo lugar, com menor expressão, surge a subcategoria “características específicas do género feminino” (16,7%), seguida da subcategoria “características específicas do género masculino” (14,9%) e por último a “homogeneidade entre os géneros”( 13,1%).

Ao comparar os resultados dos professores/as e educadores/as verificou-se que a subcategoria mais evidenciada foi a “heterogeneidade entre géneros” (63 total, correspondendo 32 aos professores/as e 31 aos educadores/as). A segunda subcategoria mais destacada por parte dos professores/as foi “características específicas do género masculino e homogeneidade entre os géneros”, com o mesmo número de unidades de significado, enquanto que os educadores/as evidenciaram em segundo lugar as “características específicas do género feminino”. A maior discrepância entre



professores/as e educadores/as foi registada na subcategoria “ características específicas do género feminino” (total de 19, correspondendo 12 aos educadores/as e 7 aos professores/as).

Relativamente às categorias com menor número de unidades de significado, conferimos que os professores/as de educação física registam uma menor frequência de respostas na categoria “características específicas do género feminino e os educadores/as de infância na categoria homogeneidade entre os géneros.

Relativamente aos dois grupos de género, a categoria “heterogeneidade entre os géneros” mostrou-se bastante representativa das respostas dos inquiridos. A segunda categoria mais destacada do género feminino foi a “características específicas do género feminino”, enquanto que para o género masculino foi a “características do género masculino”. Estes resultados parecem indicar que o género feminino esteve mais à vontade para apontar características referentes ao seu género e o género masculino para indicar características típicas do género masculino. Existe uma discrepância nos resultados da categoria “características específicas do género feminino” (19 no total, correspondendo 15 ao género feminino e 4 ao género masculino).

As frequências absolutas e relativas das várias categorias, considerando o total de unidades de significado de cada grupo de género, são apresentadas no quadro 21.

Quadro 22. Resultados da subcategorização respeitante à categoria “ Características específica do género masculino”. Comparação dos resultados obtidos em Professores/as de EF e educadores/as de infância (frequências absolutas das unidades de significado nas várias subcategorias)

Subcategoria	PM	PF	EM	EF	Total
Competitividade	1	1	-	2	4
Inquietude	2	1	-	1	4
Agressividade	-	-	2	2	4
Infracção de regras	1	1	-	-	2
Exibição dos atributos físicos	1	-	1	-	2
Individualidade	-	-	1	-	1
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>17</b>

Legenda: PM – Professores de Educação física; PF – Professoras de Educação física; EM - Educadores de Infância; EF – Educadoras de infância.

O quadro 22 serve para demonstrar a forma como se sistematizou a informação resultante das unidades de significado.

As subcategorias com maior número de frequências de respostas foram a “competitividade a inquietude e a agressividade” com o mesmo número de unidades de significado: “*Considero que o grupo de rapazes é mais competitivo. (EF5)*”; “*Os rapazes, pelas suas características, são mais inquietos. (PF3)*”; “*(...) os rapazes têm tendência por gostar de posições mais agressivas. (EM4)*”.

Estes resultados parecem indicar que, para os inquiridos, os rapazes têm condutas agressivas e competitivas, durante as sessões de expressão motora. Os dados obtidos indicam que, possivelmente, a formação da sua personalidade tem por bases os estereótipos, que condicionam as suas condutas. Estes resultados vão de encontro a um estudo realizado e já referido (Henriques, 1994)

Com pouca expressão surgiram as subcategorias “infracção de regras e exibição dos atributos físicos” com o mesmo número de unidades de significado. Com um número muito reduzido de ocorrências surge a subcategoria “individualidade”.

Através da análise das subcategorias verifica-se um padrão de respostas muito semelhantes entre educadores/as de infância e professores/as de educação física nos resultados das várias subcategorias.

A subcategoria mais frequente pelos educadores/as foi a “agressividade” enquanto que a subcategoria “inquietação” é a mais referenciada pelos professores/as de educação física.

As restantes subcategorias não tiveram muita expressão para os professores/as e educadores/as. Existe uma discrepância nos resultados da subcategoria “agressividade” (4 no total, correspondendo 4 aos educadores/as e 0 aos professores/as). Estes resultados parecem indicar que os educadores/as têm tendência a considerar o género masculino mais agressivo que os professores/as. Possivelmente, os educadores/as de infância uma vez que estão com as crianças o dia todo conhecem-nas melhor e referiram-se a todos os jogos e actividades lúdicas e motoras que desenvolvem durante o dia. Não houve registo de ocorrências nas subcategorias “agressividade e individualidade” por parte dos professores/as e os educadores/as não referiram a subcategoria “infracção de regras”.

Relativamente aos dois grupos de género, podemos constatar que existe um padrão muito semelhante nos resultados das várias subcategorias (17 no total, correspondendo 9 ao género masculino e 8 ao género feminino). A subcategoria mais relevante para o género masculino foi a “inquietação e agressividade e a exibição de atributos físicos” com o mesmo número de ocorrências, enquanto que o género feminino realça, como maior número de unidades de significado, a “competitividade”. Não se obteve registo de ocorrências na subcategoria “exibição de atributos físicos e individualidade” por parte do género feminino.

Quadro 23. Resultados da subcategorização respeitante à categoria “ Características específica do género feminino”. Comparação dos resultados obtidos em Professores/as de EF e educadores/as de infância (frequências absolutas das unidades de significado nas várias subcategorias)

Subcategoria	PM	PF	EM	EF	Total
Entreajuda	2	-	1	2	5
Serenidade	-	-	1	3	4
Compreensão	-	1	-	1	2
Disciplina	-	2	-	-	2
Descontracção	-	-	-	2	2
Atenção	-	2	-	-	2
Bondade	-	-	-	2	2
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>19</b>

Legenda: PM – Professores de Educação física, PF – Professoras de Educação física, EM - Educadores de Infância; EF – Educadoras de infância.

O quadro 23 serve para demonstrar a forma como se sistematizou a informação resultante das unidades de significado.

A subcategoria com maior número de frequência de respostas foi a “entreajuda”: “(...) têm um espírito de ajuda mais desenvolvido. (EF3)”; “(...) as raparigas cooperam mais entre si do que os rapazes. (PM3)”; “A forma de cooperação entre as raparigas também é mais eficaz. (EM4)”.

A segunda subcategoria com mais expressão foi a subcategoria “serenidade”. Com pouca expressão surgem as subcategorias “compreensão, disciplina, descontracção, atenção e bondade” com o mesmo número de unidades de significado.

Quando comparamos os professores/as com os educadores/as, verifica-se alguma discrepância nos resultados das várias subcategorias (19 no total, condizendo 12 aos educadores/as de infância e 7 aos professores/as de educação física).

A subcategoria mais frequente pelos educadores/as foi a “serenidade”, seguida da entreajuda, enquanto que, com menor representatividade, as

subcategorias “ entreajuda, disciplina e a atenção” são as mais referenciadas pelos professores/as de educação física.

Relativamente aos dois grupos de género, podemos constatar alguma discrepância nos resultados das várias subcategorias (19 no total, correspondendo 15 ao género feminino e 4 ao género masculino). O género feminino apresenta um maior número de unidades de significado e um perfil de respostas mais variadas quando comparado com os género masculino. Estes resultados parecem apontar que o género feminino apresenta um maior à vontade para apontar características específicas do género feminino que os educadores e professores do género masculino.

A subcategoria mais relevante para o género masculino foi a “entreajuda”. A segunda mais frequente prende-se com a “serenidade”, enquanto que para o género feminino registou-se o inverso, ou seja, a subcategoria mais frequente foi a “serenidade” seguida da “entreajuda”. O género masculino apenas referiu a subcategoria da entreajuda e da serenidade.

Quadro 24. Resultados da subcategorização respeitante à categoria “ Homogeneidade entre géneros”. Comparação dos resultados obtidos em Professores/as de EF e educadores/as de infância (frequências absolutas das unidades de significado nas várias subcategorias)

Subcategoria	PM	PF	EM	EF	Total
Motivações	2	-	1	1	4
Homogeneidade não discriminada	1	1	-	2	4
Competitividade	1	1	-	-	2
Participação	-	-	1	1	2
Curiosidade	1	-	-	-	1
Agressividade	-	1	-	-	1
Interacção	-	-	-	1	1
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>15</b>

Legenda: PM – Professores de Educação física; PF – Professoras de Educação física; EM - Educadores de Infância; EF – Educadoras de infância.

O quadro 24 serve para demonstrar a forma como se sistematizou a informação resultante das unidades de significado.

Considerando o total de respostas, podemos depreender que os inquiridos expressam alguma homogeneidade nas características das crianças durante as sessões de expressão motora, embora esta categoria não tenha tido muita representatividade.

A maior frequência ocorreu em direcção às subcategorias “motivações”: *“No que respeita à motivação, não há assim grande distinção, porque tanto as raparigas como os rapazes se encontram motivados. (EF2)”*; *“(…) as crianças estão motivadas, independentemente do sexo. (EM3)”*, e “homogeneidade não discriminada”: *“(…) acho que não há diferenças entre rapazes e raparigas, principalmente nestas idades do pré-escolar. (PF1)”*; *“Considero que nesta faixa etária as diferenças que há entre rapazes e raparigas, não são assim muito significativas (…) são um grupo que eu considero homogéneo. (PM3)”*, com o mesmo número de unidade de significado, seguida da subcategoria “competitividade e participação”. Com um número mínimo de frequência de respostas aparecem as subcategorias “curiosidade, agressividade e interacção”.

As subcategorias com mais ocorrências, e que são consideradas como características homogéneas entre os géneros foram por parte dos professores/as a “motivação”, “homogeneidade não discriminada” e a “competitividade” e por parte dos educadores/as a “motivação, a “homogeneidade não discriminada” e a “participação”. Através dos dados obtidos, verificou-se que não existem discrepâncias nos resultados das várias subcategorias quando comparámos os professores/as e os educadores/as.

Relativamente aos grupos de género, não se registaram discrepâncias no resultado das várias subcategorias. A subcategoria que o género masculino referiu como sendo a mais homogénea entre os géneros foi a “motivação”, enquanto o género feminino registou com maior número de ocorrências a subcategoria “homogeneidade não discriminada”.

Quadro 25. Resultados da subcategorização respeitante à categoria “Heterogeneidade entre géneros”. Comparação dos resultados obtidos em Professores/as de EF e educadores/as de infância (frequências absolutas das unidades de significado nas várias subcategorias)

Subcategoria	PM	PF	EM	EF	Total
Atitudes	3	3	2	4	12
Interesses	4	3	3	1	11
Tipo de Participação	1	3	2	4	10
Heterogeneidade não discriminada	1	1	2	3	7
Interação	2	2	1	1	6
Desempenho	1	2	1	1	5
Dinamismo	1	2	1	1	5
Atenção	1	1	1	-	3
Desenvolvimento motor	1	-	1	1	3
Tolerância	-	-	1	-	1
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>63</b>

Legenda: PM – Professores de Educação física; PF – Professoras de Educação física; EM - Educadores de Infância; EF – Educadoras de infância.

O quadro 25 serve para demonstrar a forma como se sistematizou a informação resultante das unidades de significado.

A categoria “heterogeneidade entre géneros” registou um número significativo de ocorrências. A subcategoria com maior número de frequência de respostas foi, sem dúvida, as “atitudes”. Surgiram um número de afirmações, considerado aceitável, que evidenciaram as atitudes como a principal característica que diferencia o género masculino e feminino: “(...) nas atitudes os rapazes têm mais atitudes indesejáveis. (EF2)”; “Normalmente, são os rapazes os que menos respeitam os colegas, especialmente nos desportos colectivos. (PF3)”.

A segunda subcategoria mais evidenciada foi os “interesses”: “No que diz respeito às suas motivações (...) penso que as raparigas são menos motivadas para a prática da actividade física, do que os rapazes. (PF2)”; “(...) e estão mais motivados para a prática (...) (PM5)”.

A terceira categoria com maior número de ocorrências foi o “tipo de participação”: “Normalmente os rapazes são mais participativos nos jogos de

*equipa. (PM3)”; “(...) leva a actividade mais a sério do que as raparigas. (...) (EF3)”.*

Estes resultados parecem indicar que para os inquiridos as crianças têm atitudes, motivações e participação divergentes dependendo do género, ou seja, os dados obtidos parecem indicar que as características de género funcionam consoante o estereótipo de feminino e masculino. Estes resultados parecem estar em perfeita consonância com estudos já referidos. (Gomes, 2001; Henriques, 1994).

As subcategorias “atenção e desenvolvimento motor” obtiveram pouca expressão por parte dos inquiridos. Com um número reduzido de unidades de significado surgiu a subcategoria “tolerância”. Não houve registo de ocorrências na subcategoria “atenção” por parte das educadoras de infância, na subcategoria “desenvolvimento motor” por parte das professoras de educação física e a subcategoria “tolerância” apenas foi referenciada pelos educadores de infância do género masculino.

Através da análise das subcategorias verifica-se um padrão de respostas muito semelhantes entre educadores/as de infância e professores/as de educação física nos resultados das várias subcategorias.

As subcategorias mais referenciadas pelos educadores/as foram o “tipo de participação e as atitudes” seguida da “heterogeneidade não discriminada” enquanto que a subcategoria “interesses” foi a mais referenciada pelos professores/as de educação física, seguida das “atitudes”.

Relativamente aos dois grupos de género, podemos constatar que não existe grande discrepância nos resultados das várias subcategorias (63 no total, correspondendo 30 ao género masculino e 33 ao género feminino). As professoras de educação física apresentam o maior número de unidades de significado nos resultados das várias subcategorias.

A subcategoria mais relevante para o género masculino foi os “interesses”. A segunda mais frequente prende-se com as “atitudes”, enquanto que para os do género feminino as subcategorias mais em evidência foram,



com o mesmo número de unidades de significado, as “atitudes e o tipo de participação” seguida das subcategorias “interesses e heterogeneidade não discriminada”.

## 5.6. Estratégias de intervenção em função do género

As categorias que emergiram da análise de conteúdo das questões referentes a esta dimensão podem ser caracterizadas da seguinte forma:

**Diferenciação da intervenção pedagógica** – Afirmações que salientavam a necessidade de traçar determinadas estratégias de intervenção em relação ao género, reforçando o direito desta actividade ser desenvolvida por todos: “Sim, há necessidade. Os rapazes como são mais activos”; “A gente tenta arranjar regras de maneira a que todos cooperem (...) todos participem “; “E as raparigas, acho que é importante insistir e ser um bocado persistente para que elas percam algum tipo de receio”; “procuro através desses exercícios fazer com que não haja uma diferenciação”; “Nos rapazes, pela dificuldade (...) em aceitar as dificuldades dos colegas, é necessária a intervenção na formação de grupos e equipas”.

Quadro 26. Categorização das estratégias de intervenção em função do género. Comparação dos resultados obtidos em professores/as de EF e educadores/as de infância (frequências absolutas das unidades de significado da categoria diferenciação da intervenção pedagógica)

Categorias	PM	PF	EM	EF	Total
Diferenciação da intervenção pedagógica	14	8	11	3	36

Legenda: PM – Professores de Educação física; PF – Professoras de Educação física; EM - Educadores de Infância; EF – Educadoras de infância.

De uma forma geral os resultados consubstanciaram a importância atribuída pelos inquiridos a uma diferenciação da intervenção relativamente ao género, de forma que a actividade seja desenvolvida por todos.

Surgiram muitas afirmações que evidenciaram a diferenciação da intervenção pedagógica: “Claro que sim. (PM1)”; “ (...) eu tenho procurado

*evitar uma diferenciação vincada nas actividades. (EM1)*”; *“Obrigo quando estou a escolher os grupos, obrigo entre aspas, como é óbvio, há uma imposição, uma regra que tem de ser cumprida, que é no grupo tem de haver rapazes e raparigas. (PM3)*”; *“(…) até ao ponto em que as meninas ensinam aos meninos (...). (EM2)*”; *“(…) penso que nestas idades o ideal é tentar inverter tendências culturais. (EM3)*”.

Sistematizando os resultados, podemos, com efeito, observar que os inquiridos revelam preocupação com a equidade de género no desenvolvimento das actividades com vista ao desenvolvimento de valores e atitudes.

Ao comparar as respostas dos professores/as e educadores/as observou-se que esta categoria foi mais evidenciada pelos professores/as de educação física (36 no total, correspondendo 14 aos educadores/as e 22 aos professores/as), nomeadamente os professores de educação física do género masculino (14 ocorrências). Parece-nos que os professores/as possuem uma visão mais objectiva da necessidade de diferenciação da intervenção pedagógica.

Relativamente aos dois grupos de género, a categoria “diferenciação da intervenção pedagógica” mostrou-se bastante representativa das respostas do género masculino (36 no total, condizendo 25 ao género masculino e 11 ao género feminino), registando mais do dobro das unidades de significado do género feminino. Através dos dados obtidos, podemos depreender que o género masculino está mais desperto para as questões de género e que a consciencialização de que uma diferenciação da intervenção pedagógica num momento oportuno, pode oferecer um conjunto alargado de experiências para meninos e meninas permitindo uma sólida aquisição de valores, atitudes mais justas na sociedade, definindo os traços de um cidadão de pleno direito.

Quadro 27. Resultados da subcategorização respeitante à categoria “Diferenciação da intervenção pedagógica”. Comparação dos resultados obtidos em Professores/as de EF e educadores/as de infância (frequências absolutas das unidades de significado nas várias subcategorias)

Subcategoria	PM	PF	EM	EF	Total
Atitudes	3	4	3	2	<b>12</b>
Participação	3	2	4	1	<b>10</b>
Intervenção pedagógica diferenciada (não discriminada)	3	1	1	-	<b>5</b>
Formação de grupos	2	1	1	-	<b>4</b>
Percepção da apropriação ao género das actividades	2	-	1	-	<b>3</b>
Aprendizagem recíproca	1	-	1	-	<b>2</b>
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>36</b>

Legenda: PM – Professores de Educação física; PF – Professoras de Educação física; EM - Educadores de Infância; EF – Educadoras de infância.

O quadro 27 serve para demonstrar a forma como se sistematizou a informação resultante das unidades de significado.

A categoria “diferenciação da intervenção pedagógica” registou um número significativo de ocorrências. A subcategoria com maior número de frequência de respostas foi, sem dúvida, as “atitudes” (12 no total, correspondendo 7 aos professores/as e 5 aos educadores/as). Surgiram um número de afirmações, em quantidade aceitável, que evidenciaram as atitudes como a principal característica, em que surge a necessidade de uma diferenciação de intervenção pedagógica: “(...) vou tentar trabalhar essas atitudes com eles, mudá-las. (EF2)”; “(...) o professor (...) incidir mais sobre aqueles que menos cumprem. (PF2)”; *O objectivo aqui é que se sintam bem naquilo que estão a fazer, consigam interagir com o grupo sentindo-se bem (...) tentando libertar estas limitações tanto de um lado como de outro. (EM4)*; *“E isto despoleta, lá está, o sentido de injustiça que eles também têm. Normalmente eu digo: se for o rapaz a andar com o ringue tem de meter numa menina, se for uma menina tem que por num rapaz. (PF4)”*.

A “participação” foi a segunda categoria com maior número de unidades de significado: “(...) com as raparigas tem de se utilizar estratégias que visem

*uma participação mais activa. (PF5)”, “E as raparigas acho que é importante insistir e ser um bocado persistente para que elas percam algum tipo de receio. (PM5)”.*

Embora não tenha sobressaído um número considerável de respostas, verificou-se um número perfeitamente aceitável (10 no total, condizendo 5 aos educadores/as e 5 aos professores/as). Com pouca expressão surgiu a subcategoria “aprendizagem recíproca”.

Ao comparar as respostas dos professores/as e educadores/as observou-se que os professores/as e os educadores/as evidenciaram com maior número de ocorrências nas subcategorias “atitudes e participação”. As professoras não referiram a aprendizagem recíproca nem a percepção da apropriação ao género das actividades. Os professores de educação física do género masculino apresentam um perfil de respostas mais variadas.

Relativamente às categorias com menor número de unidades de significado, conferimos que os professores/as registam uma menor frequência de respostas nas subcategorias “percepção da apropriação ao género das actividades e na aprendizagem recíproca”. Os educadores/as à excepção das subcategorias “atitudes e participação” (que atribuíram importância), registaram um número reduzido de ocorrências. As educadoras de infância apenas se referiram às “atitudes e participação”.

Relativamente aos dois grupos de género, a subcategoria “atitudes” mostrou-se bastante representativa das respostas dos inquiridos. Salientamos a subcategoria “participação”, na qual se registou uma disparidade nos resultados, sendo que o género masculino registou mais do dobro de unidades de significado em relação ao género feminino (10 no total, 7 género masculino e 3 feminino), e na subcategoria “intervenção pedagógica não diferenciada” (5 no total, condizendo 4 ao género masculino e 1 ao género feminino). Registou-se um perfil de respostas mais variadas e um maior número de unidades de significado por parte do género masculino (36 no total, correspondendo 25 ao género masculino e 11 ao género feminino). Através dos dados obtidos, é possível verificar, o grau de importância que o género masculino manifesta perante a necessidade da diferenciação da intervenção pedagógica.

## **Capítulo VI**

### **Conclusões**

## 6. CONCLUSÕES

### 6.1. Conclusões específicas

Pretendemos neste ponto esboçar uma síntese dos resultados obtidos no estudo que realizámos, tendo em conta as questões de investigação e numa perspectiva reflexiva e integradora.

Quando no início deste projecto, decidimos optar pelo tema da expressão motora e a educação para a cidadania na educação pré-escolar, apesar do nosso interesse e, até envolvimento profissional e emocional com o tema, estávamos longe de imaginar quão fértil ele se iria para nós tornar e quão relevantes poderiam ser as suas implicações pedagógicas, sociais e profissionais.

Sendo a educação pré-escolar a primeira etapa de um longo processo, deve-lhe ser proporcionada um trajecto pleno, harmonioso e completo. A expressão motora é parte integrante dessa educação, e como tal, deve ser considerada por excelência uma área que promove o desenvolvimento da criança, não só a nível psicomotor mas, também, social, afectivo moral e ético.

Deste modo, sintetizamos quais foram para nós os principais resultados do presente estudo. Em conformidade com a análise e interpretação dos dados apresentados e os objectivos do estudo, tecemos de forma sistemática as principais conclusões, tendo por referência os objectivos de investigação que nortearam o seu desenvolvimento.

#### Objectivo 1

- **Compreender a importância que os educadores e educadoras de infância e professores e professoras de educação física atribuem à expressão motora, como componente curricular da educação de infância, no desenvolvimento da criança, em geral, e no desenvolvimento de valores e atitudes edificadoras de uma educação para a cidadania.**

Todos os inquiridos atribuíram elevada importância às sessões de expressão motora desenvolvidas no jardim-de-infância. A importância desta

área vai muito para além dos benefícios psicomotores, abarcando todo um conjunto de domínios necessários ao desenvolvimento da criança (Guedelha & Sarmiento, 2000). Ou seja, para os inquiridos a criança quando desenvolve actividades nesta área não adquire apenas uma aprendizagem psicomotora, mas expande, também, a componente afectivo-social, cognitiva, um estilo de vida saudável, vivenciando um crescimento salutar, o que lhe transmite uma harmonização completa da sua evolução física, cognitiva e social.

Contudo, nas suas afirmações os professores/as confiaram pouca importância aos aspectos sociais e afectivo-emocionais que a educação física poderá oferecer. De referir que a disparidade de afirmações dos professores/as de educação física e educadores/as de infância transmitiram uma imagem da importância acrescida que os educadores/as atribuíram ao desenvolvimento social como contributo da prática de expressão motora.

Os aspectos cognitivos foram de todos os domínios, os que tiveram menor relevância nas afirmações dos professores/as e educadores/as, deixando transparecer que a prática da educação física é entendida como promovendo um contributo minimalista no desenvolvimento da criança neste domínio. Os professores/as de educação física, na sua maioria, centraram-se fundamentalmente nos benefícios psicomotores, enquanto que os educadores/as mencionaram de forma mais acutilante os restantes domínios, em especial os benefícios para o desenvolvimento de valores promotores da educação para a cidadania.

Segundo os inquiridos, nesta harmonização completa que referimos, os valores têm uma importância determinante para o desenvolvimento da criança e do cidadão/ã. Tanto uma categoria profissional como a outra conferiram-lhes especial relevância, considerando que o período pré-escolar se afigura excelente para a aquisição de valores, como o respeito pelas regras, pelos outros, o respeito por si próprio, a cooperação, a solidariedade, a honestidade e a compreensão. Consideram que as sessões de expressão motora podem ser momentos que constroem uma criança mais completa, até mesmo em situações menos favoráveis. Elas aprendem a lidar com as vicissitudes de uma vida que está relacionada com os outros, como por exemplo, o saber perder,

ganhar, respeitar o adversário que hoje perdeu, ou ganhou, compreender situações de injustiça e superar obstáculos (Marques, 2002; Rocha, 1996; Pereira, 2006). Contudo, de todos os valores referidos, os educadores/as e professores/as estão em consonância ao atribuírem maior importância ao respeito e à cooperação sendo para eles preponderantes na expressão motora. Relativamente à tolerância, honestidade e responsabilidade foi-lhes atribuído menor valor deixando visível que apesar de importantes não são os valores com maior apreensão na prática da expressão motora.

No que diz respeito às atitudes favoráveis, as categorias profissionais foram homogêneas nas suas opiniões. As suas afirmações recorreram aos valores que os educadores/as e professores/as realçaram com a prática da educação física, ou seja, muitas atitudes positivas referidas pelos inquiridos são harmónicas com os valores que os inquiridos promovem mais frequentemente nas suas sessões: o respeito e a cooperação.

### **Objectivo 2**

• **Compreender as práticas dos/as professores/as de educação física e educadores/as de infância no que diz respeito à importância que estes/as atribuem aos valores, atitudes e comportamentos consonantes com o desenvolvimento da cidadania e da equidade de género, na sua planificação e intervenção pedagógica.**

No que diz respeito aos critérios pedagógicos, na selecção de actividades foram mencionados vários critérios, os quais foram enquadrados em várias categorias. Os mais mencionados foram as necessidades das crianças, a faixa etária, as actividades de entreajuda e as actividades estimulantes. Alguns profissionais quando planificam as suas sessões, consideram determinante para o sucesso da actividade a idade e as necessidades das crianças aliadas à preocupação com a cooperação e à motivação, mais concretamente à entreajuda e às actividades estimuladoras. Também mencionados de forma considerável, podemos apontar outros tipos de critérios, tais como: os *objectivos* e a *preocupação em seleccionar actividades diversificadas*.



Relativamente às estratégias pedagógicas, as mais mencionadas integram-se nas estratégias de interacção: o reforço positivo, os jogos, a correcção de atitudes e desenvolver objectivos com as crianças. Estas foram consideradas pelas duas categorias profissionais como as estratégias que poderão ser o maior veículo de promoção dos valores e atitudes edificadoras de uma educação para a cidadania. As estratégias referidas parecem ser consideradas imprescindíveis, permitindo uma aprendizagem entre pares preconizando um desenvolvimento mais homogéneo e de entreajuda no grupo de crianças. As estratégias mais referenciadas vão de encontro aos valores mais referenciados e já referidos: respeito e cooperação. Os resultados, embora tenham sido homogéneos no resultado das categorias profissionais apontam para discrepâncias relativamente ao género, e os educadores de infância mostram uma maior preocupação com as estratégias a utilizar nas sessões de expressão motora. As educadoras de infância são as que apresentam uma menor preocupação com esta questão. Os educadores revelam maior sensibilidade e um maior conhecimento da importância de traçar estratégias que permitam uma aprendizagem dos valores e atitudes e do quanto este aspecto pode ser determinante para o sucesso da actividade.

No que diz respeito à caracterização dos grupos de géneros, as categorias profissionais foram bastante homogéneas nas suas opiniões. As suas afirmações fizeram recurso dos estereótipos de género revelando percepções coincidentes com os estereótipos do masculino e do feminino. Ou seja, caracterizaram os rapazes de competitivos, inquietos e agressivos, enquanto que as meninas foram caracterizadas como possuindo espírito de entreajuda e serenas. Os professores/as de educação física comparativamente com os educadores/as de infância fizeram menos referências às características dos grupos de género. Este aspecto parece estar relacionado com o facto do professor/a de educação física passar menos tempo com o grupo de crianças. Os educadores/as de infância passam o dia-a-dia com a criança e desenvolvem com elas várias tarefas, rotinas e actividades, parecendo-lhes mais fácil caracterizar o grupo. Contudo, analisando os resultados dos educadores e educadoras de infância depreendemos um maior número de ocorrências por parte das educadoras, nomeadamente na referência às

características do género feminino. Esta situação parece resultar da facilidade em caracterizar as meninas e até da sua identificação com as meninas do grupo de crianças.

Relativamente aos grupos de género, alguns inquiridos referiram os rapazes e as raparigas como sendo grupos homogéneos que têm interesses, atitudes e interacções semelhantes. Este aspecto prendeu-se possivelmente com o facto dos inquiridos trabalharem o seu grupo como um todo, ou até a forma como desenvolvem as suas sessões e os objectivos que pretendem atingir, parecendo ser determinante que ao considerarem os meninos e as meninas como grupos homogéneos leva a um sucesso nas actividades. No entanto, a maioria dos inquiridos tendem a considerar os grupos de género como grupos que têm interesses, atitudes, desempenhos e tipo de participação diferentes. As suas afirmações corresponderam aos estereótipos de género relativamente às atitudes e interesses e tipo de participação. Neste aspecto os inquiridos têm noção que as atitudes, os interesses e o tipo de participação e desempenho são diferentes, que devem ser reconhecidos como diferentes e trabalhar para uma igualdade nos interesses, nas atitudes, desempenho e tipo de participação a partir desta certeza. Quando analisadas estas categorias separadamente, verificamos que tanto na categoria da homogeneidade como na categoria da heterogeneidade entre os grupos de género, estas percepções não diferem entre educadores/as e professores/as.

Relativamente á intervenção pedagógica em função do género no desenvolvimento de valores e atitudes, os professores/as de educação física comparativamente aos educadores/as de infância particularizaram, com um maior número de ocorrências, a sua necessidade de intervenção que se coloca nomeadamente ao nível das *atitudes, participação* e intervenção pedagógica não diferenciada. Possivelmente para estes inquiridos, embora o género feminino e o género masculino tenham atitudes e participação diferentes é imprescindível a sua intervenção no momento exacto levando a que todos se aceitem, exista uma atenuação da agressividade e uma participação igual entre género. Desta forma, é possível que as crianças não se desinteressem da prática da expressão motora, favorecendo um não abandono da actividade da

expressão motora no futuro e uma evolução no desenvolvimento dos valores, nas atitudes e na motivação da criança na actividade e entre o grupo.

Podemos concluir que a presença do profissional é imprescindível e a sua intervenção pode ser determinante ao nível do género na aquisição de valores de forma equitativa. Neste contexto, considerámos oportuno transcrever Machado e Brás (2000:273), que embora se refiram à educação física nas escolas, vão de encontro aos resultados deste estudo:

A educação física (...) revela-se um meio insubstituível na promoção de relações saudáveis, contribuindo para o estabelecimento de novas e válidas relações entre rapazes e raparigas, de forma a que estes se ajudem e colaborem nas suas experiências, completando-se.

Os resultados do presente estudo coincidem em diversos pontos com os resultados encontrados em pesquisas realizadas e referidas na parte teórica deste trabalho, assim como as referências dos vários autores ao abordar a expressão motora como essencial ao crescimento e desenvolvimento das crianças, para que estas obtenham um desenvolvimento íntegro, pleno, e aprendam a ser mais solidárias e justas.

### 6.2 Conclusões genéricas

Sendo a educação da criança a primeira etapa de um moroso processo ao longo da vida, todas as áreas do desenvolvimento são imprescindíveis ao seu crescimento saudável e harmónico.

O jardim-de-infância é um espaço singular onde a criança inicia o processo de aquisição de uma educação que abrange todas essas áreas. A expressão motora não é excepção e este estudo comprova-o. Vários autores referem a importância e os contributos que a educação física pode ter (Neto, 1984; Guedes, 1991) indo estes contributos para além do desenvolvimento psicomotor. Abarcam uma série de domínios considerados essenciais ao seu desenvolvimento de uma forma saudável. Segundo vários autores a educação para a cidadania é um deles (Bento, 1991; Pereira, 2006; Gonçalves, 2000). A transmissão de valores integrada na educação para a cidadania constitui um

vector fundamental no campo da educação para a cidadania e a provar isso temos as várias teorias que se têm desenvolvido sobre esta temática. Ao longo deste estudo perseguimos o objectivo de demonstrar a sua importância nas sessões de expressão motora e colher as percepções dos educadores e educadoras de infância e dos professores e professoras de educação física.

Dado que foi um estudo de natureza exploratória e atendendo à natureza qualitativa dos dados, tivemos de optar por um processo de análise de conteúdo e análise das frequências absolutas e relativas das respostas dadas pelos inquiridos. Considerámos muito frutuoso analisar as várias respostas a cada inquirido. Com esta análise conseguimos recolher muita informação, fundamental para a discussão e interpretação de resultados.

Uma vez terminada a análise, interpretação e discussão dos resultados, podemos afirmar que os resultados apresentados se encontram em harmonia com a parte teórica deste trabalho. Ou seja, a análise de conteúdo deixou entender que a maior parte das percepções dos educadores e educadoras e professores e professoras de educação física vão de encontro à literatura consultada.

Tomando em consideração os objectivos a que nos propusemos e as análises efectuadas, passamos a enunciar algumas conclusões gerais, relativas a aspectos que se evidenciaram, sistematicamente, ao longo das várias análises:

- Através das percepções dos inquiridos contactámos com a existência de um reconhecimento da importância da expressão físico motor, enquanto contributo na saúde e qualidade de vida, no desenvolvimento psico-motor, social, afectivo-emocional, para além do sabido desenvolvimento das competências motoras. Existe a percepção do benefício desta área no desenvolvimento cognitivo, mas com uma importância inferior comparativamente aos referidos anteriormente.

- Através das percepções dos educadores e educadoras e dos professores e professoras constata-se o reconhecimento da importância da expressão físico-motora enquanto meio de excelência para o desenvolvimento

das competências transversais gerais, nomeadamente as competências ligadas ao desenvolvimento de um conceito activo de cidadania.

- Os resultados demonstram que os valores mais abordados por ambas as categorias profissionais foram a cooperação e o respeito, parecendo serem estes os mais trabalhados nas sessões de expressão motora. Os resultados mostram por outro lado que os inquiridos reconhecem que as atitudes positivas que advêm dos valores são determinantes no seu dia-a-dia durante as sessões, assim como fora delas. Contudo, essa noção da importância dos valores parece incongruente com outros valores que parecerem ser igualmente importantes, e referidos na revisão de literatura (Pereira, 2006; Gonçalves, 2000; Carranza & Mora, 2003; Fraile, Pastor, Omeñaca & Callado, 2008), mas que, apesar de terem sido referenciados pelos inquiridos, parecem ser pouco explorados por eles.

- Os educadores de infância comparativamente às educadoras de infância e aos professores e professoras de educação física, registaram um maior número de ocorrências na maioria dos resultados das categorias. Isto é, o grupo dos educadores masculinos transmitiram-nos uma maior clarividência, interiorizando com maior consistência a importância da temática e a necessidade de uma educação para a cidadania integrada nas sessões de expressão motora. O grupo de educadores masculino interiorizou mais fortemente a noção da importância da temática. Desta forma, podemos concluir que, de todos os inquiridos, os educadores de infância revelaram estar mais despertos para as questões dos contributos da expressão motora na educação para a cidadania no pré-escolar.

- Os inquiridos apresentaram conhecimentos sobre a importância desta área no desenvolvimento da criança no pré-escolar. Contudo, os resultados indicaram a existência de algumas diferenças entre as categorias profissionais relativamente ao que consideram ser prioritário trabalhar nas crianças. Verificou-se que os educadores e educadoras manifestam uma preocupação com o desenvolvimento geral, ou seja, no decorrer das sessões todo o processo da actividade é importante e contribui em vários aspectos para o desenvolvimento, enquanto que os professores e professoras mostram uma

maior preocupação com o resultado da actividade. Isto é, verificou-se que a categoria profissional dos educadores e educadoras atribuíram importância em trabalhar o desenvolvimento global no processo da aprendizagem no decorrer da actividade enquanto que os professores e as professoras sem menosprezar o largo espectro da expressão motora no domínio afectivo-emocional e social, incidiram com maior ênfase nos contributos da expressão motora ao nível da motricidade, da capacidade coordenativa, potencial psicomotor, atitude e postura, conhecimento de si próprio e desenvolvimento corporal harmonioso.

- Da totalidade das estratégias referidas pelos inquiridos, as estratégias de intervenção são consideradas as de maior importância no incentivo e promoção de valores e atitudes favoráveis.

- Foi feita referência à compatibilidade de certas características de cada um dos géneros, relacionadas com os seus interesses e motivações assim como certas associações simbólicas estereotipadas. Os grupos de género aparecem com tendências claramente distintas.

- Embora uma minoria tivesse tendência para considerar os grupos de género como grupos homogéneos, a grande maioria caracterizou o grupo de rapazes e de raparigas como heterogéneos no que diz respeito às motivações, atitudes, interacção e tipo de participação. A noção das diferenças entre grupos de género leva em ambas as categorias profissionais à necessidade de intervir pedagogicamente, utilizando estratégias diferenciadas, essenciais à promoção de valores e atitudes. Isto é, parece existir uma atitude de tentar diluir a divisão do género. A intervenção dos educadores e educadoras e professores e professoras poderá levar conseqüentemente a uma promoção da equidade quer na motivação, na participação e empenho, desejada por todos.

### 6.3 Implicações pedagógicas

Deixamos agora algumas reflexões sobre as implicações deste estudo para a nossa prática.

Esta temática já tinha sido alvo de alguns estudos sobre a contribuição da educação física em várias áreas do desenvolvimento da criança, mas era assumida a necessidade de se compreender a sua importância para os

educadores, educadoras de infância e professores e professoras de educação física que trabalham no pré-escolar.

A actividade física na idade do pré-escolar é, por todos os agentes da educação, aceite como uma das actividades mais relevantes para o desenvolvimento integral da criança, porque promove o seu desenvolvimento e lhe proporciona enriquecedoras situações, potenciando a aquisição de valores e sentido ético que contribuirão para um projecto de vida com saúde e socialmente harmonioso.

Desta forma, pretendemos com este estudo arredar determinadas concepções e apresentar, de forma fundamentada a nossa visão, de que os objectivos da expressão motora no jardim-de-infância, passam por um entendimento mais alargado do que o mero desenvolvimento psicomotor (Neto, 1984;Gallahue, 2002; Guedelha & Sarmiento, 2000; Bento, 1991).

Este tipo de investigação é fundamental para se compreender como os educadores/as de infância e professores/as de educação física diariamente no terreno contribuem, através das sessões de expressão motora para o desenvolvimento da criança, nomeadamente na forma como os valores inculcados nas sessões influenciam a sua conduta e a sua socialização não só dentro como fora da sala de aula.

Poderá alertar para a necessidade de aproximar educadores/as de infância e professores/as de educação física sobre o trabalho que desenvolvem, de forma a complementarem os seus objectivos, reflectindo e influenciando as suas condutas, favorecendo a criança com um desenvolvimento harmonioso e global mais eficaz e assente numa educação com valores sólidos movidos pela ética, solidariedade e princípios.

Acreditamos que desta forma a educação física será capaz de fomentar o seu papel no desenvolvimento físico e motor, mas também estimule com igual importância o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens respeitando e valorizando a diversidade, o respeito, a cooperação a solidariedade.

Este estudo pretendeu assim, contribuir, com um olhar mais aprofundado para as aulas de expressão motora, partindo da actuação dos professores/as e educadores/as através da análise das respostas que os participantes concederam.

O estudo também pode fornecer aos pais e educadores, informações e indicadores pertinentes acerca do contributo da expressão motora no pré-escolar para a educação para a cidadania ajudando-os a conhecer e a tirar partido dos momentos de contacto com as crianças.

Com este estudo pretendemos que os educadores e educadoras de infância e os professores e professoras de educação física reflitam sobre estratégias, materiais e contextos específicos que estimulem a utilização dos conteúdos englobados na expressão físico-motora no desenvolvimento das competências transversais do currículo no âmbito da Educação para a Cidadania.

A nível profissional encontramos neste estudo a possibilidade de comparar ou de encontrar boas práticas que podem ajudar a reenquadrar ou melhorar a nossa actividade docente.

Contudo, qualquer consideração séria sobre esta temática gera questões que se dirigem ao cerne do processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, esperamos que este trabalho tenha de alguma forma, contribuído para fomentar a discussão e o diálogo entre todos aqueles que estão comprometidos com o progresso e o reconhecimento da educação física tendo em conta que ainda é considerado por muitos autores uma disciplina periférica no domínio da promoção do desenvolvimento global e equilibrado do educando e educanda.

Este estudo poderá ser também entendido como uma pista interessante para o desenvolvimento de estratégias que promovam a igualdade entre géneros e na forma como as actividades são desenvolvidas, harmonizando, fomentando a cooperação e a igualdade e acima de tudo o princípio da solidariedade e espírito de equipa onde não existe diferenciação assimétrica de



raparigas nem rapazes mas apenas crianças absorvidas de uma forma feliz pela prática desportiva.

A importância da educação para a cidadania reveste-se de uma importância crucial na sociedade do hoje e do amanhã, onde imperam desvios perigosos que muitas das vezes colocam em causa o presente e o futuro das crianças. Daí a necessidade de transformar a educação para os valores e suas técnicas, como um elo mais do currículo explícito escolar, tornando assim obrigatório o desenvolvimento e aplicação de estratégias que direccionem as crianças na direcção certa e na medida certa da sociedade em que se encontra inserida.

A realização desta investigação encontrou, no entanto, algumas dificuldades que passamos a explicitar. Um factor de limitação foi a escassez de fontes documentais com estudos similares a este que permitissem uma revisão da literatura mais aprofundada. Outra limitação encontrada residiu na dificuldade em encontrar docentes do género masculino. Por último consideramos que a limitação mais relevante prende-se com o facto de qualquer tipo de inquérito e especificamente, na entrevista, os sujeitos poderem responder de acordo com aquilo que se espera deles impedindo a clara expressão das suas crenças e valores.

### **6.4 Sugestões para investigações futuras**

A conclusão de que a expressão motora é uma área imprescindível e determinante no desenvolvimento das crianças, nomeadamente na educação para a cidadania, gerou um enorme desafio e constitui o primeiro passo em direcção a um progresso que interessa e envolve todos – educadores e educadoras e professores e professoras, crianças e estabelecimentos de ensino. Para que isso aconteça necessitamos de uma investigação ainda mais aprofundada, capaz de gerar mais respostas às questões que se nos colocam diariamente e procure caminhos alternativos, particularmente no nosso país, onde os estudos incidindo sobre esta temática são ainda reduzidos.

O nosso trabalho assume, deste modo, a responsabilidade de servir de reflexão e incentivo a futuras investigações, constituindo um ponto de partida para que futuros estudos se possam desenvolver, especialmente por parte dos educadores e educadoras de infância e professores e professoras de educação física que estão no terreno.

Um estudo pertinente será o de tentar encontrar respostas sobre o que aprende a criança nas sessões de expressão motora, ou que esta mais valoriza nestas sessões, procurando conhecer a importância da expressão motora no desenvolvimento de valores e atitudes promotores de uma educação para a cidadania como mostra este estudo. Ou seja, em próximas investigações será, ainda, fundamental estudar a acção e a prática da sessão motora onde estes valores estão incluídos.

Referenciando a metodologia de recolha de dados que foi utilizada neste estudo, julgamos que seria pertinente potenciar mais observações directas nas sessões recolhendo dados particulares que se revelassem interessantes.

Tendo em conta que a expressão motora não pode ser entendida como um contexto educativo desligado de outros âmbitos, seria importante desenvolver investigações que procurassem relações entre a expressão motora e as restantes áreas de desenvolvimento, percebendo até que ponto é ela imprescindível.

Num processo evolutivo, medido a partir deste estudo, poderia também ser aplicado a outros níveis de ensino, nomeadamente ao 1.º ciclo do Ensino Básico e posteriores, de forma a aferir a evolução das crianças face aos valores e à forma como a expressão motora os envolve com os outros e com o meio que os rodeia. De interesse seria que se pudesse acompanhar casos concretos de crianças desde o pré-escolar até ao final do 1.º ciclo, concretizando uma dimensão mais virada para a criança em concreto, gerando um estudo de caso.

## **Bibliografia**

## Bibliografia

- Avô, António. (2000). *O Desenvolvimento da Criança* (3ª ed.) (pp. 67-79). Lisboa: Texto Editora.
- Bardin, Laurence. (1979). *Análise de conteúdo* (pp. 31-34, 105-120). (Luis Reto e Augusto Pinheiro, Tradução). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977, *L'Analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France).
- Belbenoit, Georges. (1972). *O Desporto na Escola. Temas Pedagógicos* (pp. 24, 73). (António Pescada, Tradução). Editorial Estampa.
- Beltrão, Luísa; & Nascimento, Helena. (2000). *O desafio da cidadania na escola* (pp. 47-67, 71-117). Lisboa: Editorial Presença.
- Bento, Jorge. (1991). Educação Física Escolar. *Revista de Educação física e Desporto*, volume 3, nº45 (pp. 101-107, 252-253).
- Bettencourt, Ana; Campos, Joana; Fragateiro, Lourdes. (1999). Educação para a Cidadania. Escola Superior de Educação de Setúbal. Lisboa: *Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres* (pp. 17-29).
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. (pp. 149). (Maria João Alvarez; Telmo Batista e Sara Santos, Tradução). Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1991, *Qualitative research for education*).
- Bronfenbrenner, Urie. (1979). *The Ecology of Human Development: experiments by nature and design* (pp. 416-427, 435-438). Cambridge: Harvard University Press.
- Cardoso, Ana Paula. (1992). As Atitudes dos Professores e a Inovação Pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº1 (pp. 86).
- Carranza, Marta; & Mora, Josep M. (2003). *Educación física y valores: educando en un mundo complejo. 31 propuestas para los centros escolares*(pp. 7-37). Barcelona: Editorial GRAÓ.

## Bibliografia

---

Centro de Referência Educacional (2007). *Vygotsky e a Educação*. Consultado a 3 de Julho de 2009 em:

Centro de Referência Educacional. (2007). *Vygotsky: Desenvolvimento Mental. Teoria do desenvolvimento mental e problemas da educação*. Consultado a 5 de Julho de 2009 em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/vydesmen.htm>

Cerezo, Sérgio. (1997). *Enciclopédia de educação infantil. Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar*. (pp. 8-27, 109,1433-1437). (Albertine Santos, Tradução). Rio de Mouro: Nova Presença. (Obra original publicada em 1993).

Chateau, Jean. (1987). *O Jogo e a Criança* (2ª ed.) (pp. 11-55, 124). (Guido de Almeida, Tradução). São Paulo: Summus Editorial.

Coutinho, Regina Maria Teles. (1998, Novembro). A Contribuição da Educação para a Formação da Cidadania. *Revista Inovação* (pp. 162-167).

Cuenca, Faustino; & Rodão, Florentino. (1994). *Como desenvolver a psicomotricidade na criança* (pp. 11-18, 107). (Maria Nogueira, Tradução) Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1984, Cómo desarrollar la psicomotricidad en el niño).

Cunha, Maria. (1976). *Didáctica Fundamentada na Teoria de Piaget* (pp. 73-75). 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.

Dempsey, James; Frost, Joe. (2002). Contextos Lúdicos na Educação de Infância. In Bernard Spoked (org.) *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 689). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fraile, Antonio; Pastor, Víctor López; Omeñaca, Jesús & Callado, Carlos. (2008). *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física*. (pp. 8 -117, 158). Barcelona: Editorial GRAÒ

Ferreira, Manuela. (2002). O Trabalho de Fronteira nas Relações entre Géneros em Espaços de "Brincar ao Faz-de-Conta". *Ex aequo*, 7.

Gallahue, David. (2002). Desenvolvimento Motor e Aquisição da Competência Motora na Educação de Infância. In Bernard Spodek (Org.). *Manual de*

## Bibliografia

---

*Investigação em Educação de Infância* (pp. 1-12, 37, 49-51, 77, 177, 393). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Guedelha, Hermínia & Sarmiento, Pedro. (2000). A educação física no pré-escolar e 1º ciclo no Concelho de Alcobaça. *Ludens*, Out-Dez. 4 (pp. 35).

Guedes, Maria da Graça. (1991). As Crianças e os Jogos Tradicionais. *Revista de Educação física e Desporto*, volume 2, nº43 (pp. 9-14).

Gomes, Paula Botelho. (2001). Género, Coeducação e Educação Física: implicações pedagógicas – didácticas. *Ex aequo*, 4 (pp. 13-21, 81).

Gonçalves, Carlos. (2000, Dezembro). Os Valores nas Práticas Desportivas Infanto-Juvenis. *Livro de Resumos* (pp. 269). Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa.

Gonçalves, Carlos.; Silva, M.; & Cruz, Jaume. (2007). Efeito do género, contexto de prática e tipo de modalidade desportiva sobre os valores no desporto de jovens. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, nº 32 (pp.71-83).

Grau, Maria Prat; Prat, Susanna Soler. (2003). *Actitudes, Valores y normas en la Educación Física y el Deporte. Reflexiones y propuestas didácticas* (pp. 9-54, 76-113). Barcelona: INDE Publicaciones.

Henriques, Fernanda. (1994). *Igualdades e Diferenças. Propostas Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

Henriques, Fernanda; & Pinto, Teresa (1999). Coeducação e Igualdade de Oportunidades. Lisboa: *Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres*.

Henriques, Fernanda; & Pinto, Teresa. (2002). Educação e género. Dos anos 70 ao final do século XX: subsídios para a compreensão da situação. *Ex aequo*, 6 (pp. 11-54).

Henriques, Mendo; Reis, João & Loia, Luis. (1999). *Educação para a Cidadania* (pp. 12-21, 34-49, 61-64). Lisboa. Plátano Editora.

## Bibliografia

---

Héritier, Françoise. (1998). *Masculino Feminino. O pensamento da diferença*. (Cristina Furtado Coelho, Tradução). Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada em 1996, Masculin/ Féminin).

Kamii, Constance. (1990). *A teoria de Piaget e a educação reé-escolar* (pp. 27-34). (José Morgado, Tradução) Lisboa: Instituto Piaget. (obra original publicada em 1990, La théorie de Piaget et l'éducation préscolaire).

Le bouche, Jean. (1985). *A educação pelo movimento. A psicocinética na idade escolar* (2ª ed.) (pp. 261-263). (Carlos Reis, Tradução). Porto Alegre: artes médicas. (Obra original, L'éducation pour le mouvement: la psycho-cinétique à l'âge scolaires).

Leite, Carlinda & Rodrigues, Maria de Lurdes. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania. Práticas Pedagógicas 10* (pp. 23-28). Lisboa: Instituto de inovação Educacional

Libório, Ofélia. (2000). *Vygotsky: A Zona De Desenvolvimento Próximo criada pelo Jogo*. Consultado a 5 de Julho de 2009 em: <http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/jogo.htm>

Lima, Lauro. (1984). *A construção do Homem segundo Piaget: uma teoria da Educação* (pp. 23-26, 59-62). São Paulo: summus editorial.

Lopes, Deolinda. (1986). *A Educação Física Infantil nos Jardins-de-Infância do Algarve*. Horizonte. *Revista de Educação Física e Desporto*, volume III, nº 13 (pp. 15-16).

Maccoby, Eleanor. (1985): *Social groupings in childhood: their relationships to prosocial and antisocial behavior in boys and girls*. In: Olweus, Block & Radke-Yarrow (Eds), *Development of antisocial and prosocial behavior: Theories, research and issues*. San Diego: Academic Press.

Machado, Ricardo; & Brás, José. (2000). *A coeducação na educação física. Livro de Resumos* (pp. 273) Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

## Bibliografia

---

Marques, Ramiro. (1986). *A criança na pré-escola. Efeitos e programas.* (pp. 15-68). Biblioteca do Educador Lisboa: Livros Horizonte.

Marques, Ramiro. (2002). *Valores Éticos e Cidadania na Escola* (pp. 12-15). Lisboa: Editorial Presença.

Matos, Rui Neto. (1989). *Educação Física, Desenvolvimento Moral e Educação Moral* (pp. 7, 24-32).

Neto, Carlos. (1984). Motricidade Infantil e Contexto Social. Suas Implicações na Organização do Ensino. Horizonte. *Revista de Educação física e Desporto*, volume I, nº1 (pp. 8-14).

Neto, Carlos. (1997). *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 5-9). Universidade Técnica de Lisboa: Edições FMH

Neto, Carlos; & Pomar, Clarinda. (1997). Percepção da Apropriação e do Desempenho Motor de Género em Actividades Lúdico-Motoras (2.<sup>a</sup> ed.). *O Jogo e o Desenvolvimento da Criança* (pp.178-205). Universidade Técnica de Lisboa. Edições FMH.

Neto, Carlos. (1999). *Motricidade e Jogo na Infância* (2<sup>a</sup> ed.) (pp. 10-65, 89). Rio de Janeiro: Editora Sprint.

Neto, António; Cid, Marília; Pomar, Clarinda; Peças, Américo; Chaleta, Elisa; Folque, Assunção. (1999). Estereótipos de Género. Universidade de Évora. Lisboa: *Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres.*

Oliveira, Leal. (1940, Dezembro). A pessoa e a Educação «Física». *Boletim do Instituto Nacional de Educação Física.*

Onofre, Pedro Soares. (1990). A importância da motricidade na educação da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 14 (pp. 8-9).

Pedro, Neusa. (2007). *Teoria Ecológica Desenvolvimento Humano – Brofenbrenner.* Consultado a 3 de Julho de 2009 em: <http://www.slideshare.net/npedro/teoria-ecologica-desenvolvimento-humano-brofenbrenner>.



## Bibliografia

---

Pellegrini A.D.; & Boyd, Brend. (2002). O papel do Jogo no desenvolvimento da criança e na educação de infância: Questões de definição e função. In Bernard Spoked (org.). *Manual de investigação em educação de Infância* (pp.225-257). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pereira, Ana Maria. (2006). *Motricidade Humana: a complexidade e a praxis educativa* (pp. 168-173, 285-299). Tese de Doutoramento

Piaget, Jean. (1977). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. (Álvaro Cabral, Tradução). Lisboa: Publicações Dom Quixote. (Obra original publicada em 1977, La naissance de l'intelligence chez l'enfant).

Piaget, Jean; & Inhelder, Barbel. (1979). *A psicologia da criança. Do nascimento à adolescência*. Lisboa: Moraes Editores. (Obra original publicada em 1966, La psychologie de l'enfant).

Plano Nacional para a Igualdade. *Cidadania e Género 2007-2010*. Consultado a 10 de Julho de 2009 em

<http://www.dgeep.mtss.gov.pt/planeamento/pigualdade.php>

Pomar, Clarinda. (2006). *O Género na Educação de Infância. Percepções de alunos e alunas do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico* .(pp. 103-124, 194) Tese de Doutoramento. Universidade de Évora.

Quivy, Raymond; & Campenhoudt, LucVan. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais (5º ed.)* (pp. 191-195). (João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho, tradução). Lisboa: Gradiva. (Obra original publicada em 1995, Manuel de recherche en sciences sociales Dunod).

Ramirez, Fuensanta. (2001). *Conduitas agressivas na idade escolar*. (Jorge Lima, Tradução). Lisboa: editora McGraw-Hill. (Obra original publicada em 1998, Conductas agresivas en la edad escolar).

Rocha, Leonardo. (1996, Outono). Não há educação sem Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, nº 4 (pp. 82-89).

Rocha, Leonardo. (1996). Não há Educação sem Educação Física: Educação Física e Educação Cívica. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, nº 13 (pp. 41-45).

## Bibliografia

---

- Rodrigues, Francisco. (1997). *Concepções de educação física escolar: das representações práticas e mensagens veiculadas pelos professores às imagens retidas pelos alunos*. (pp. 24-31). Tese de Mestrado
- Rodrigues, Leonel. (2005). Praxiologia Motora e Efeitos Educativos. *Revista Horizonte*, volume 20, nº 119 (pp. 18-23).
- Rodrigues, Leonel. (2004). O Contributo da Educação Física para o desenvolvimento Moral. *Revista Horizonte*, volume 20, nº 116 (pp. 3-6).
- Rodrigues, Paula. (2003). *Questões de Género na Infância. Marcas de Identidade* (pp. 16-24, 134). Instituto Piaget. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Rosado, António. (1995). *Educação Física e Desenvolvimento Pessoal e Social* (pp. 3-50). Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa
- Silva, Alfredina; Maio, Conceição; Guia, Maria.; & Sardoeira, Teresa. (2006). Despertar para a igualdade mais desporto na escola. Queijas: *Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres* (pp. 5-6, 9-13).
- Silva, Maria. (1997). *Orientações Curriculares*. (pp. 13-59, 93). Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica, núcleo de educação pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação.
- Soares, Mário et al. (2007). *Cidadania. Uma visão para Portugal*. Lisboa: Gradiva.
- Spoked, Bernard. (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.1-52, 393). (Ana Maria Chaves, Tradução). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1993, Handbook of research on the education of young children).
- Tuckman, Bruce. (2005). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação* (3ª ed.). (António Lopes, Tradução). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1994, Conducting educational research).
- Valente, Bartolomeu. (1985). *Educar pelo porvir*. Biblioteca do Educador Profissional. Lisboa: Livros Horizonte.

## Bibliografia

---

Vasconcelos, Teresa. (1991). Planear – visões de futuro. *Cadernos de educação de infância, nº 17-18* (pp. 46).

Vasconcelos, Teresa. (1995). Educação para a cidadania num Jardim-de-infância: «Tenho de ser eu». *Cadernos de educação de Infância, nº 34*. (pp. 13-18, 171).

Vital, Sónia. (2002). *Características da criança pré-escolar na chegada à escola* (pp 12-19). Tese de Mestrado

Vygotsky, L.S. (1991). *Pensamento e Linguagem*. 3ª ed. (J. Camargo, Tradução). São Paulo: Editora Martins Fontes

Vygotsky, Lev.; Luria, Alexander; & Leontiev Alexis (1992). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (4a ed.) (pp. 18, 27, 59, 101-112, 139, 412-415, 423-429, 430-434). (Maria da Penha Villalobos, Tradução). São Paulo: Editora Ícone. (Obra original publicada em 1988)

Vygotsky.L.S. (2004). *Psicologia Pedagógica* (2ª ed.). (Paulo Bezerra, Tradução) São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 2001, pedagoguitcheskaya Psikhológuiya).

Vygotsky.L.S. (2007). *A formação social da mente* (7ª ed.). (José Neto; Luis Barreto; Solange Afeche, Tradução). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1984, Mind in society – the development of higher psychological processes)

Wikipedia (2009). *Zona de desenvolvimento proximal*. Consultado a 5 de Julho de 2009 em: <http://www.microsofttranslator.com/bv.aspx>

Zabalza, Miguel. (1998). *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 19-99, 203). Porto Alegre: artmed. (Obra original publicada em 1996, Calidad en la educación infantil).

<http://www.cig.gov.pt/guiaeducacao/>

### Legislação

Lei de Bases do sistema. (Lei 49/2005 de 30 de Agosto). Consultado a 5 de Julho de 2009 em <http://www.min-edu.pt/np3/150>

Legislação da EEFM para o Jardim de Infância e restantes (pp. 910-912).

**Anexos**

## ANEXO 1

### GUIÃO PRÉVIO DE ENTREVISTA A PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCADORES/AS DE INFÂNCIA

BLOCO	OBJECTIVOS	QUESTÕES A COLOCAR
A: Legitimação da entrevista e criação de um clima relacional favorável	<ul style="list-style-type: none"><li>- Estabelecer um clima relacional favorável para o desenvolvimento da entrevista;</li><li>- Informar sobre o objectivo da entrevista e sua contextualização no âmbito do trabalho em curso;</li><li>- Garantir a confidencialidade e o anonimato das respostas;</li><li>- Solicitar autorização para a gravação em áudio.</li></ul>	
B: Recolha de dados individuais	<ul style="list-style-type: none"><li>- Recolher elementos gerais caracterizadores do sujeito e seu percurso profissional: sexo, idade, nível de habilitação para o ensino da Educação Física e para a prática da Educação de infância, nº de anos de serviço como professor/a de Educação Física e Educador/a de Infância, nº de anos de serviço neste nível de ensino, orientação ou ensino de outras actividades físicas e desportivas no desporto escolar ou fora da escola.</li></ul>	
C: Contextualização da entrevista	Contextualizar a entrevista no âmbito da temática e seus objectivos	A educação físico-motora é uma das áreas de conteúdo desenvolvidas no jardim-de-infância que, como qualquer uma das outras tem de contribuir para o desenvolvimento integral da criança, tendo um alcance educativo que poderá ultrapassar os objectivos específicos da EEFM. Esta entrevista tem assim como grande objectivo saber qual a opinião dos professores/as e educadores/as sobre a forma como podem contribuir estas actividades para o desenvolvimento da

## Anexo 1

		criança, em geral, e de forma particular para o desenvolvimento de valores e atitudes promotoras de cidadania.
D: A EEFM no pré-escolar e o desenvolvimento da cidadania na criança	-Compreender a importância que a Expressão e Educação Físico-Motora, como componente curricular da educação de infância, poderá ter no desenvolvimento da criança, em geral e no desenvolvimento de valores e atitudes edificadores de uma educação para a cidadania.	1. Quais pensa serem os principais benefícios e contributos que a prática da Expressão e Educação Físico-motora no jardim-de-infância poderá ter no desenvolvimento da criança? 2. Que valores e atitudes pode o professor/a e educador/a promover com este tipo de actividades? 3. O que entende por cidadania? 4.Referiu anteriormente que a EEFM poderia desenvolver...(dizer explicitamente quais os valores e atitudes referidos pelo entrevistado na questão anterior). Assim na sua opinião qual a importância que esses valores poderão ter para o desenvolvimento da cidadania na criança?
E: A intervenção pedagógica em EEFM e o desenvolvimento da cidadania na criança	- Compreender as práticas dos/as professores/as e educadores/as de infância no que diz respeito à importância que atribuem a estes valores, atitudes e comportamentos consonantes com o desenvolvimento da cidadania, nomeadamente identificando e analisando os critérios pedagógicos que utilizam na selecção de actividades, sua aplicação e dinamização.	5. Quando planifica as suas sessões de expressão e educação físico-motora quais os critérios pedagógicos que utiliza para seleccionar as actividades de aprendizagem?  6. Durante a dinamização das suas sessões que estratégias utiliza para incentivar e promover esses valores e atitudes?
F: Relevância do género na intervenção pedagógica em EEFM para o desenvolvimento da cidadania.	- Procurar saber em que medida os grupos de género são apresentados como grupos semelhantes ou diferenciados quanto às estratégias pedagógicas a aplicar para desenvolvimento destes valores e atitudes.	7. Como caracteriza o grupo de rapazes e o grupo de raparigas nestas sessões de expressão e educação físico-motora? O que os diferencia e o que os assemelha (no que diz respeito às suas motivações, atitudes, tipo de participação nas actividades, interacções sociais)? 8. Em que medida considera os rapazes e as raparigas como grupos que requerem intervenções/estratégias diferenciadas para promoção e desenvolvimento destes valores e atitudes?
<b>G: Agradecimento</b>	<b>Agradecer a colaboração prestada.</b>	

## ANEXO 2

### Guião de entrevista a professores/as de educação física e educadores/as de infância

BLOCO	OBJECTIVOS	QUESTÕES A COLOCAR
A: Legitimação da entrevista e criação de um clima relacional favorável	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer um clima relacional favorável para o desenvolvimento da entrevista;</li> <li>- Informar sobre o objectivo da entrevista e sua contextualização no âmbito do trabalho em curso;</li> <li>- Garantir a confidencialidade e o anonimato das respostas;</li> <li>- Solicitar autorização para a gravação em áudio.</li> </ul>	
B: Recolha de dados individuais	- Recolher elementos gerais caracterizadores do sujeito e seu percurso profissional: sexo, idade, nível de habilitação para o ensino da Educação Física e para a prática da Educação de infância, nº de anos de serviço como professor/a de Educação Física e Educador/a de Infância, nº de anos de serviço neste nível de ensino, orientação ou ensino de outras actividades físicas e desportivas no desporto escolar ou fora da escola.	
C: Contextualização da entrevista	Contextualizar a entrevista no âmbito da temática e seus objectivos	A educação físico-motora é uma das áreas de conteúdo desenvolvidas no jardim-de-infância que, como qualquer uma das outras tem de contribuir para o desenvolvimento integral da criança, tendo um alcance educativo que poderá ultrapassar os objectivos específicos da EEFM. Esta entrevista tem assim como grande objectivo saber qual a opinião dos professores/as e educadores/as sobre a forma como podem contribuir estas actividades para o desenvolvimento da criança, em geral, e de forma particular para o desenvolvimento de valores e atitudes promotoras de cidadania.
D: A EEFM no pré-escolar e o desenvolvimento da cidadania na criança	-Compreender a importância que a Expressão e Educação Físico-Motora, como componente curricular da educação de infância, poderá ter no desenvolvimento da criança, em geral e no desenvolvimento de valores e atitudes edificadores de uma	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais pensa serem os principais benefícios e contributos que a prática da Expressão e Educação Físico-motora no jardim-de-infância poderá ter no desenvolvimento da criança?</li> <li>2. Que valores e atitudes pode o professor/a e educador/a promover</li> </ol>



	educação para a cidadania.	com este tipo de actividades? 3. Quando se fala em cidadania, no seu entender, em que é que estamos a falar? 4. Referiu anteriormente que a EEFM poderia desenvolver... (dizer explicitamente quais os valores e atitudes referidos pelo entrevistado na questão anterior). Assim na sua opinião qual a importância que esses valores poderão ter para o desenvolvimento da cidadania na criança?
E: A intervenção pedagógica em EEFM e o desenvolvimento da cidadania na criança	- Compreender as práticas dos/as professores/as e educadores/as de infância no que diz respeito à importância que atribuem a estes valores, atitudes e comportamentos consonantes com o desenvolvimento da cidadania, nomeadamente identificando e analisando os critérios pedagógicos que utilizam na selecção de actividades, sua aplicação e dinamização.	5. Quando planifica as suas sessões de expressão e educação físico-motora quais os critérios pedagógicos que utiliza para seleccionar as actividades de aprendizagem?  6. Durante a dinamização das suas sessões que estratégias utiliza para incentivar e promover esses valores e atitudes?
F: Relevância do género na intervenção pedagógica em EEFM para o desenvolvimento da cidadania.	- Procurar saber em que medida os grupos de género são apresentados como grupos semelhantes ou diferenciados quanto às estratégias pedagógicas a aplicar para desenvolvimento destes valores e atitudes.	7. Como caracteriza o grupo de rapazes e o grupo de raparigas nestas sessões de expressão e educação físico-motora? O que os diferencia e o que os assemelha (no que diz respeito às suas motivações, atitudes, tipo de participação nas actividades, interacções sociais)? 8. Tem necessidade de diferenciar intervenções ou estratégias para promoção e desenvolvimento destes valores e atitudes com os rapazes e raparigas? Se sim, podem dar exemplos concretos?
<b>G: Agradecimento</b>	<b>Agradecer a colaboração prestada.</b>	

### ANEXO 3

<b>RECOLHA DE DADOS INDIVIDUAIS</b>	
<b>Recolha de elementos gerais caracterizadores do sujeito e seu percurso profissional</b>	
<b>Sexo:</b>	Masculino
<b>Idade:</b>	39 anos
<b>Nível de habilitação para a prática da educação de infância:</b>	Licenciatura em Educação de Infância
<b>N.º de anos de serviço como Educador (a) de Infância:</b>	14 anos
<b>Nível de habilitação para o ensino da Educação Física:</b>	_____
<b>N.º de anos de serviço como Professor (a) :</b>	_____
<b>N.º de anos de serviço neste nível de ensino:</b>	_____
<b>Outro (s) níveis de ensino em que lecciona:</b>	_____ _____ _____

## ANEXO 4

### Entrevista a EM4

**F.A.** - Olá Boa noite. Encontramo-nos aqui hoje para realizar uma entrevista, sobre a área da Educação Físico-Motora no desenvolvimento da criança. Antes de fazer uma pequena introdução para a mesma, quero desde já garantir-lhe a confidencialidade dos dados, assim como o anonimato das respostas.

É do sexo masculino, tem 39 anos, e licenciado em Educação da Infância- desde 95 não é?

**R:** É, desde 95.

Contextualizo a entrevista referindo que a Educação Físico-Motora é uma das áreas de conteúdo desenvolvida no Jardim de Infância, que como qualquer uma das outras, tende, tende desculpa, a contribuir para o desenvolvimento integral da criança, tendo o alcance educativo que poderá ultrapassar os objectivos específicos da Educação e Expressão Físico-Motora.

Esta entrevista tem assim como grande objectivo, saber qual a opinião dos professores e professoras de Educação Física, e dos Educadores e Educadoras de Infância, sobre a forma como podem contribuir estas actividades para o desenvolvimento da criança em geral, e de forma particular para o desenvolvimento de valores e a atitudes promotoras da cidadania.

Começo, só um bocadinho, começo com a primeira pergunta:

**F.A.-**Quais pensa, serem os principais benefícios e contributos, ahhh...que a prática da expressão físico-motora no Jardim-de-infância poderá ter no desenvolvimento da criança.

**E.I.** – ahhhhh... desde logo, o conhecimento mais profundo e adequado do corpo da própria criança, das suas potencialidades, de alguma forma, é um primeiro passo para o seu auto-conhecimento corporal e auto-conceito relativamente a si próprio, não é? Por outro lado, ao movimentarem-se, as crianças acabam por expressar também sentimentos, emoções, pensamentos, ah... e incluem de alguma forma as possibilidades do significativo de gesto e posturas corporais. O movimento dos seres humanos, e fundamentalmente no caso que estamos aqui a referir, das crianças, é mais do que uma simples deslocação no espaço, constitui particularmente nas crianças, uma linguagem que lhes permite agirem sobre o meio físico e actuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio do seu teor expressivo-a criança que puxa para chamar a atenção, a criança que de alguma forma toma

uma postura no sentido de expressar, também a forma, aquilo que está a sentir, a forma como está a reagir relativamente a essas matérias. Portanto, digamos que trabalhar com movimento, contempla uma multiplicidade de funções e manifestações do acto motor.

**F.A.-** Muito bem. Que valores e atitudes pode o educador/a ,ou então, o professor/a promover com este tipo de actividades?

**E.I.-** Ahhhh...normalmente, e aquilo que de alguma forma se inicia neste tipo de situações, é precisamente a capacidade de contacto e de cooperação com os outros, o respeito pelo espaço alheio, a auto-disciplina, o perceber que...que há limites, e por outro lado, também expressar aquilo que quer, portanto, creio que fundamentalmente aquilo que irá ficar, digamos assim, desta fase de...de... crescimento, de educação, de interacção, é precisamente a capacidade de cooperação e desenvolver acções em conjunto, partilhando tarefas, objectivos e auto-disciplinar-se, de perceber que tem de alguma forma de controlar a sua forma de ser e de estar.

**F.A.-** Hum hum...Ahhhhhhh...hummmmmmmmm...quando se fala em cidadania, no seu entender, estamos a falar de quê?

**E.I. –** Bom, ahhh...nesta, nestas idades, o conceito tem que ser naturalmente relativizado, portanto, estamos a falar fundamentalmente, nes... nes... nestas idades, aceitar as diferenças, aprender a respeitar a vontade e a autonomia dos outros, perceber que a cooperação implica flexibilidade, que as acções em conjunto necessitam que todos cumpram a sua parte, e da...na interacção que consigam estabelecer muitas das vezes neste tipo de jogos são uma primeira experiência de interacção em si para as crianças, e portanto fora de um ambiente extra-protegido da família, portanto, basicamente, aqui não estamos a falar de uma questão de direitos e deveres, naturalmente vem muito mais tarde, mas fundamentalmente, desta questão, do perceber que de alguma forma há aqui um, existem outros seres, e portanto eles têm de se relacionar com eles, com respeito, têm que se consciencializar relativamente a essa existência e à forma de interacção.

**F.A.-**Ahhhhh...referiu anteriormente que a educação e expressão físico-motora poderia desenvolver, e referiu a cooperação, o respeito, a auto-disciplina. Assim, na sua opinião, qual a importância que esses valores poderão ter no desenvolvimento da cidadania, na criança?

**E.I. –** Bom, nesta fase, até como já tinha dito, a situação de direitos e deveres ainda é um bocadinho, naturalmente incipiente, portanto creio que fundamentalmente o que importa aqui é desenvolver a criança, as competências de interacção social, respeito pela diferença, pela capacidade de trabalhar e de agir em grupo, respeitando os parceiros nas brincadeiras e

nas acções que se propõem fazer, não é? De alguma forma, há também um compromisso entre aquilo que...que...ele...eu enquanto criança, que eu quero e que todos queremos. Digamos que são de alguma forma, é o lançar das bases da convivência social e da existência em sociedade. Portanto e é sobre estas bases que de alguma forma se vão construir os pilares da integração social e da postura que a criança terá à medida que for crescendo que for adquirindo novas experiências.

**F.A.-** Exacto. Ahhhhhhhh...hummmmmmmmm...quando planifica as suas sessões de expressão e educação físico-motora, quais são os critérios pedagógicos que utiliza para seleccionar as actividades de aprendizagem?

**E.I. –** Ahhhhh...Fundamentalmente, promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de interacção numa, numa... perspectiva de educação para a cidadania que fomente de alguma forma aquilo que...que já se determinou como importante, que é a inserção da criança em grupos sociais diversos, o respeito pela pluralidade favorecendo a sua progressiva consciência como membro da sociedade. Portanto, procuro de alguma forma estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que de alguma forma venham a favorecer aprendizagens, comportamentos, mesmo...diferenças, diferenciadas perdão, relativamente ao... desenvolvam a sua forma de expressão a sua forma de comunicação através de linguagens múltiplas, utilizando essas linguagens como meios de relação, de informação, sensibilização estética e até mesmo de compreensão do mundo, portanto, digamos, aqui há uma...principal preocupação que de alguma forma pretendo ter, é a de estimular, digamos assim, o desenvolvimento global da criança em termos individuais, e também, digamos assim, da sua inserção num grupo.

**F.A.-** Durante a dinamização das suas sessões...ah... que estratégias utiliza para incentivar e para promover esses valores e atitudes?

**E.I.-** Não tenho especialmente uma estratégia definida, isto é, cada criança é diferente, cada grupo tem dinâmicas próprias, creio que o posso definir como estratégia é monitorizar a evolução dos momentos de expressão e de educação física e de movimento, em função dos objectivos, digamos assim, que pretendo atingir, portanto, mais do que ter uma estratégia, tento perceber em cada momento como é que as coisas estão a evoluir e tentar corrigir desvios, particularmente através de reforços positivos em relação a atitudes menos conseguidas, enfatizando sempre a necessidade de actuação e de participação no grupo...e...de...digamos assim estimulando uma interacção o mais, o mais profunda possível,

não é? Provavelmente, por vezes é preciso também deixar que os processos, enfim, de auto consciencialização funcionem para que também haja lições aprendidas, percebe-se muitas vezes que, às vezes não, não pelos melhores motivos, às vezes é preciso deixar que a coisa não corra muito bem para que eles também percebam, que se tivessem a reagir de outra forma teria corrido melhor, ou que poderia vir a correr melhor. Exactamente, o erro faz parte da vida e, portanto, mais tarde ou mais cedo as crianças terão de aprender a conviver com ele, e perceber que existe e que não é motivo de trauma.

**F.A.-** Ahhhh...como caracteriza o grupo de rapazes e o grupo de raparigas nestas sessões de expressão e educação físico-motora? O que é que os diferencia e o que os assemelha, isto diz respeito, portanto, às suas motivações, às suas atitudes, o tipo de participação nas actividades, as interacções sociais.

**E.I.-** É assim, à medida que as idades vão subindo começam a notar-se algumas diferenças. Numa fase inicial não, não são naturalmente significativas, mas por exemplo, nota-se que as raparigas começam a ser mais seguras de si, da sua participação, mais cedo enquanto os rapazes tendem a ser mais individualistas e menos propensos até a exporem-se em actividades em que se sintam inseguros. A forma de cooperação entre as raparigas também é mais eficaz, é de alguma forma, se é que se pode usar o termo nestas idades, menos, é menos exibicionista do ponto de vista da exuberância da actividade, os rapazes tendem a fazer valer os seus atributos de capacidade física, também de uma forma mais cedo. Há nitidamente, algumas pequenas diferenças com o evoluir da idade talvez por causas naturais, também por causas naturalmente educacionais, sociais, e tudo isso, acabam por ir começando a fazer algumas diferenças. Nota-se nitidamente, portanto, que as raparigas, na sua maioria, preferem actividades mais, diria, mais “artísticas” enquanto os rapazes pendem logo, também, mais cedo para terem mais “desportivas”, mas naturalmente que há sempre excepções, tanto de um lado como de outro, há sempre quem goste mais de uma coisa ou de outra. Portanto, isso aí...

**F.A.-** ahhhhhh... e tem necessidade de diferenciar intervenções ou estratégias para promoção e desenvolvimento destes valores e destas atitudes com os rapazes e com as raparigas? Se sim, pode-nos dar alguns exemplos concretos?

**E.I.-** Por...por...por vezes, há...há...necessidade disso, embora o faça apenas do ponto de vista dos reforços motivacionais de modo a não permitir, digamos assim, grandes diferenciações, ou não permitir situações que não contenham, digamos assim, um carácter de alguma justiça. Todos têm de participar em tudo, embora por vezes em momentos e em, em... duração de

tempo, de tempo diferente. Ah... por exemplo, em actividades desportivas de grupo faço sempre duas equipas, as equipas, faço sempre equipas mistas, mas deixo que de alguma forma, dentro do tipo de actividade alguma tendência natural defina as posições, normalmente mais agressivas, os rapazes, têm a tendência por gostar de posições mais agressivas, as raparigas têm tendência, por...por...ahhhh...posições mais defensivas, e embora os faça rodar, de forma a que todos façam um pouco de todos os papéis, dentro, dentro daquilo que é suposto fazer no tipo de actividade deixo muitas vezes que estejam mais tempo naquelas posições em que se sentem mais confortáveis, do mesmo modo, sei lá, digamos assim, numa posição inversa, por exemplo, a questão quando há teatralizações são normalmente as raparigas a assumir os papéis mais dinâmicos, quando o rapaz deve ficar mais reservados, não gostam dos papéis mais competitivos, portanto, e isso faz com que, embora eu os obrigue também de alguma forma, entre aspas, obrigar não é o termo, escolho por vezes situações em que eles têm de ter papéis mais dinâmicos, mas não contrário isso de uma forma ostensiva, quer dizer, não os obrigo a fazer uma coisa em que não se sentem à vontade. O objectivo aqui é que se sintam bem naquilo que estão a fazer, consigam interagir com o grupo sentindo-se bem, obviamente, tentando digamos libertar, digamos assim, esta, estas limitações tanto de um lado como de outro, de forma a que consigam atingir plenamente a situação, mas sem, digamos assim, sem ser uma situação de forçá-los a fazer qualquer coisa de que não gostem.

**F.A.** – Muito bem. E pronto, eu agradeço a atenção dispensada, a colaboração e a ajuda ao desenvolvimento deste estudo.

## ANEXO 5

### Unidades de Sentido

#### Pré-Categorização da Entrevista a EM4

1. (...) desde logo, o conhecimento mais profundo e adequado do corpo da própria criança (...)
2. (...) das suas potencialidades(...)
3. (...) é um primeiro passo para o seu auto-conhecimento corporal (...)
4. (...) ao movimentarem-se, as crianças acabam por expressar também sentimentos, emoções, pensamentos(...)
5. (...) as possibilidades do significativo de gesto e posturas corporais.
6. (...) uma linguagem que lhes permite agir sobre o meio físico e actuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio do seu teor expressivo(...)
7. (...) digamos que trabalhar com movimento, contempla uma multiplicidade de funções e manifestações do acto motor.
8. (...) e aquilo que(...)se inicia(...)é precisamente a capacidade de contacto e de cooperação com os outros (...)
9. (...) o respeito pelo espaço alheio (...)
10. (...) a auto-disciplina (...)
11. (...) capacidade de cooperação e desenvolver acções em conjunto (...)
12. (...) partilhando tarefas (...)
13. (...) nestas idades, aceitar as diferenças, aprender a respeitar a vontade
14. (...) e a autonomia dos outros,
15. (...) na interacção que consigam estabelecer muitas das vezes neste tipo de jogos são uma primeira experiência de interacção em si para as crianças(...)
16. (...) é o lançar das bases da convivência social e da existência em sociedade(...)é sobre estas bases que de alguma forma se vão construir os pilares da integração social e da postura(...)
17. Fundamentalmente, promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de interacção (...)
18. (...) o respeito pela pluralidade favorecendo a sua progressiva consciência como membro da sociedade.
19. (...)procuro(...)estimular o desenvolvimento global da criança
20. (...) no respeito pelas suas características individuais (...)



21. (...) inculcando comportamentos que de alguma forma venham a favorecer aprendizagens (...)
22. (...) mesmo(...)diferenciadas(...)desenvolvam a sua forma de expressão a sua forma de comunicação através de linguagens múltiplas, utilizando essas linguagens como meios de relação, de informação, sensibilização estética(...)de compreensão do mundo(...)
23. (...) como estratégia é monitorizar a evolução dos momentos de expressão e de educação física e de movimento, em função dos objectivos(...)
24. (...) tento perceber em cada momento como é que as coisas estão a evoluir e tentar corrigir desvios(...)
25. (...) através de reforços positivos em relação a atitudes(...)
26. (...) é preciso também deixar que os processos, enfim, de auto consciencialização funcionem para que também haja lições aprendidas(...)
27. (...) às vezes não, não pelos melhores motivos, às vezes é preciso deixar que a coisa não corra muito bem para que eles também percebam, que se tivessem a reagir de outra forma(...)poderia vir a correr melhor(...)
28. (...) à medida que as idades vão subindo começam a notar-se algumas diferenças(...)
29. Numa fase inicial não, não são naturalmente significativas, mas por exemplo, nota-se que as raparigas começam a ser mais seguras de si,
30. (...)rapazes tendem a ser mais individualistas e menos propensos até a exporem-se em actividades em que se sintam inseguros.
31. A forma de cooperação entre as raparigas também é mais eficaz (...)menos exibicionista(...)
32. (...) os rapazes tendem a fazer valer os seus atributos de capacidade física(...)
33. (...) as raparigas, na sua maioria, preferem actividades mais, diria, mais “artísticas”(...)
34. (...) enquanto os rapazes pendem logo, também, mais cedo para terem mais “desportivas”(...)
35. Todos têm de participar em tudo (...)
36. (...) por exemplo, em actividades desportivas de grupo faço sempre duas equipas, as equipas, faço sempre equipas mistas, mas deixo que de alguma forma (...)
37. (...) os rapazes, têm a tendência por gostar de posições mais agressivas(...)

38. (...) as raparigas têm tendência(...)posições mais defensivas(...)
39. (...) deixo muitas vezes que estejam mais tempo naquelas posições em que se sentem mais confortáveis(...)
40. (...) quando há teatralizações são normalmente as raparigas a assumir os papéis mais dinâmicos(...)
41. O objectivo aqui é que se sintam bem naquilo que estão a fazer, consigam interagir com o grupo sentindo-se bem (...)