



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Carla Alexandra de Castro Marques

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA

Desenvolvimento motor em contexto pré-escolar:
um estudo com crianças de 3 e 4 anos

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação da
Mestre Sandra Sofia Martins Castro dos Santos

abril de 2012

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível devido ao apoio manifestado por diversas pessoas. Como tal, deixo aqui o meu reconhecimento:

- à Professora Sandra Santos pelo apoio prestado durante toda a orientação;
- à Doutora Lina Fonseca, pelo apoio demonstrado no decorrer deste Mestrado e por todos os conhecimentos transmitidos;
- à Professora Linda Saraiva por todos os conhecimentos transmitidos durante todo este percurso e também pelo apoio prestado;
- às crianças do Jardim de Infância por colaborarem sempre de forma tão ativa;
- à minha família pelo apoio que demonstraram durante estes quase 5 anos e por sempre terem acreditado em mim;
- aos meus pais e irmãs pela paciência e apoio demonstrados;
- ao Raúl por todo o apoio, carinho e compreensão nos momentos bons e menos bons e por estar sempre presente;
- à Letícia e à Fernanda por todo o carinho, apoio e por todos os momentos fantásticos que passamos durante estes anos;
- aos meus amigos, que apesar de nem sempre ser possível estarem mais presentes, sempre demonstraram o seu apoio;
- para finalizar, à Alberta por ter colaborado e me ter apoiado sempre ao longo de todo o estágio.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Teve como finalidade expor o trabalho desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada II, que decorreu numa sala de um jardim de infância de Viana do Castelo. O grupo de trabalho era constituído por 25 crianças, 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade.

No decorrer desta prática surgiu um trabalho de investigação que consistiu na análise do desenvolvimento motor de 22 das crianças que compunham o grupo de trabalho. Desse grupo de crianças 11 eram do sexo masculino e as restantes 11 do sexo feminino. Com esta investigação pretendia-se analisar e comparar o desenvolvimento motor das crianças, perceber se existem diferenças de género a esse nível e quais as habilidades motoras em que sentem mais dificuldades. Para tal, optou-se por uma metodologia de carácter quantitativo.

Para proceder à recolha dos dados foi utilizado o teste TGMD-2 do autor Ulrich (2000). Para tal foi necessário proceder às filmagens das 12 habilidades motoras que constituem o teste (6 habilidades de locomoção e 6 habilidades de controlo de objetos) e posteriormente foi necessário analisar as filmagens de cada criança.

Após a análise dos resultados foi possível constatar que, de um modo geral, as crianças apresentam um desenvolvimento motor adequado à sua idade. Comparando os resultados obtidos nas habilidades de controlo de objetos e locomoção, as crianças apresentam um nível de desenvolvimento motor inferior nas habilidades de controlo de objetos. Os rapazes, de um modo geral, apresentaram resultados superiores ao das raparigas, assim como as crianças de 4 anos também apresentaram resultados superiores aos das crianças de 3 anos.

Palavras-chave: desenvolvimento motor; criança; pré-escolar; habilidades motoras fundamentais.

ABSTRACT

The present report was developed under the Master Course in Preschool Education and First Cycle of Basic Education Teaching. The aim of this project is to expose the work done throughout the Supervised Teaching Practice II, which took place at a kindergarten of Viana do Castelo. The working group consisted of 25 children, 13 girls and 12 boys, aged between 3 and 4 years old.

Along with this practice it was possible to develop a research project with the objective of analyzing the motor development of 22 children (11 boys and 11 girls) who constituted the working group. With this study it was intended to analyze and compare the motor development of these children, investigate if there were any gender differences, and also to assess which motor skills were considered the most difficult to them. In order to do so, a quantitative methodology was selected.

For data collection it was used the TGMD-2 test, by Ulrich (2000). Hence, it was required to shoot the 12 motor skills that compose the test (6 locomotion skills and 6 object control skills), and afterwards the footage of each child was examined.

Once the results were analyzed, it was possible to conclude that, in general, children have a motor development which is age appropriate. When comparing the results obtained for the object control skills and for movement, it was found that the children in this study have a lower level of the latter. In general, boys showed better results than girls, and the 4 year olds also showed better results than most of the 3 year olds.

Keywords: motor development, child, pre-school, fundamental movement skills.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VII
ÍNDICE	IX
ABREVIATURAS	XI
ÍNDICE DE FIGURAS	XIII
ÍNDICE DE QUADROS	XVII
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO DA PES II	3
CARACTERIZAÇÃO DO MEIO	3
CARACTERIZAÇÃO DO JARDIM DE INFÂNCIA	3
CARACTERIZAÇÃO DA SALA	4
CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO	8
CAPÍTULO III – PLANIFICAÇÕES ORIENTADAS PARA O TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	11
CAPÍTULO IV – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	33
ORIENTAÇÃO PARA O PROBLEMA	33
OBJETIVOS	35
REVISÃO DE LITERATURA	36
<i>Importância do desenvolvimento motor</i>	36
<i>O desenvolvimento de habilidades motoras na infância</i>	37
Períodos Críticos	41
Fatores que influenciam o desenvolvimento motor	42
<i>O papel do educador na promoção de um desenvolvimento saudável</i>	44
METODOLOGIA	45
<i>Natureza do estudo</i>	45
<i>População do estudo</i>	45
<i>Fases do estudo</i>	46
<i>Recolha, análise e tratamento dos dados</i>	47
Instrumentos utilizados para recolha de dados	47
Descrição da aplicação do teste	47
Tratamento dos dados	49
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	51
<i>Nível do desenvolvimento motor</i>	51
Nível do desenvolvimento motor das habilidades de locomoção	53
	IX

Nível do desenvolvimento motor das habilidades de controlo de objetos _____	55
<i>Balanço do desenvolvimento das habilidades de locomoção e de controlo de objetos</i> _____	56
<i>Nível do desenvolvimento motor das raparigas</i> _____	57
Nível do desenvolvimento motor das habilidades de locomoção das raparigas _____	58
Nível do desenvolvimento motor das habilidades de controlo de objetos das raparigas _____	60
<i>Nível do desenvolvimento motor dos rapazes</i> _____	61
Nível do desenvolvimento motor das habilidades de locomoção dos rapazes _____	62
Nível do desenvolvimento motor das habilidades de controlo de objetos dos rapazes _____	63
<i>Balanço do desenvolvimento motor das raparigas e dos rapazes</i> _____	65
<i>Nível do desenvolvimento motor das crianças de 3 anos</i> _____	69
Nível do desenvolvimento motor das habilidades de locomoção das crianças de 3 anos _____	70
Nível do desenvolvimento motor das habilidades de controlo de objetos das crianças de 3 anos _____	71
<i>Nível do desenvolvimento motor das crianças de 4 anos</i> _____	73
Nível do desenvolvimento motor das habilidades de locomoção das crianças de 4 anos _____	74
Nível do desenvolvimento motor das habilidades de controlo de objetos das crianças de 4 anos _____	75
<i>Balanço do desenvolvimento motor das crianças de 3 e 4 anos</i> _____	77
CONCLUSÕES _____	80
<i>Limitações do estudo</i> _____	80
<i>Contributos do estudo</i> _____	81
CAPÍTULO V – REFLEXÃO GLOBAL DA PES _____	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	89
ANEXOS _____	A

ABREVIATURAS

NASPE – National Association for Sport and Physical Education

P50 – Percentil 50

P75 – Percentil 75

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PES I – Prática de Ensino Supervisionada I

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

TGMD-2 – Test of Gross Motor Development – Second Edition

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Planta da sala de atividades	4
Figura 2 - Área da casinha: quarto e cozinha	4
Figura 3 - Área dos jogos de manta	5
Figura 4 - Área do desenho	5
Figura 5 - Área da biblioteca.....	6
Figura 6 - Área do computador	6
Figura 7 - Área da plasticina	6
Figura 8 - Área dos jogos de mesa.....	7
Figura 9 - Área da colagem	7
Figura 10 - Área dos quadros.....	7
Figura 11 - Área dos legos	8
Figura 12 - Fases e Estádios de desenvolvimento motor, Gallahue (2002)	39
Figura 13 - Modelo das fases sensíveis adaptado de Martin, 1982, In Lopes e Maia, 2000.....	42
Figura 14 - Espaço interior utilizado para a maioria das filmagens	48
Figura 15 - Cones utilizados para fazer marcações	48
Figura 16 - Peça lego utilizada para substituir o saco de feijões.....	48
Figura 17 - Câmara de filmar e tripé.....	48
Figura 18 - Suporte, bastão e bola	48
Figura 19 - Bola utilizada para diferentes habilidades	48
Figura 20 - Bola de ténis	49
Figura 21 – Valor percentual do nível de desenvolvimento motor	51
Figura 22 - Valor percentual dos percentis totais obtidos	52
Figura 23 - Valor percentual dos percentis obtidos nas habilidades de locomoção ...	54

Figura 24 - Valor percentual dos percentis obtidos nas habilidades de controlo de objetos.....	55
Figura 25 - Valor percentual do nível de desenvolvimento motor em raparigas	57
Figura 26 - Valor percentual dos percentis totais obtidos pelas raparigas.....	58
Figura 27 - Valor percentual dos percentis obtidos nas habilidades de locomoção pelas raparigas	59
Figura 28 - Valor percentual dos percentis obtidos nas habilidades de controlo de objetos pelas raparigas	60
Figura 29 - Valor percentual do nível de desenvolvimento motor em rapazes.....	61
Figura 30 - Valor percentual dos percentis totais obtidos pelos rapazes	62
Figura 31 - Valor percentual dos percentis obtidos nas habilidades de locomoção dos rapazes	63
Figura 32 - Valor percentual dos percentis obtidos nas habilidades de controlo de objetos dos rapazes.....	64
Figura 33 - Valor percentual do nível de desenvolvimento motor em rapazes e raparigas.....	65
Figura 34 - Valores médios e máximos das habilidades de locomoção em rapazes e raparigas.....	66
Figura 35 - Valores médios e máximos das habilidades de controlo de objetos em rapazes e raparigas.....	67
Figura 36 - Valor percentual no nível de desenvolvimento motor das crianças de 3 anos.....	69
Figura 37 - Valor percentual dos percentis totais obtidos pelas crianças de 3 anos ...	69
Figura 38 - Valor percentual dos percentis obtidos pelas crianças de 3 anos nas habilidades de locomoção.....	71
Figura 39 - Valor percentual dos percentis obtidos pelas crianças de 3 anos nas habilidades de controlo de objetos.....	72

Figura 40 - Valor percentual do nível de desenvolvimento motor das crianças de 4 anos	73
Figura 41 - Valores percentuais dos percentis totais obtidos pelas crianças de 4 anos	73
Figura 42 - Valor percentual dos percentis obtidos pelas crianças de 4 anos nas habilidades de locomoção.....	75
Figura 43 - Valor percentual dos percentis obtidos pelas crianças de 4 anos nas habilidades de controlo de objetos.....	76
Figura 44 - Valor percentual do nível de desenvolvimento motor em crianças de 3 e 4 anos	77
Figura 45 - Valores médios e máximos das habilidades de locomoção em crianças de 3 e 4 anos	78
Figura 46 - Valores médios e máximos das habilidades de controlo de objetos em crianças de 3 e 4 anos	78



ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - População do estudo.....	45
Quadro 2 - Calendarização das fases do estudo	46
Quadro 3 - Valor médio e máximo das habilidades de locomoção	53
Quadro 4 - Valor médio e máximo das habilidades de controlo de objetos	55
Quadro 5 - Valor médio e máximo das habilidades de locomoção em raparigas	58
Quadro 6 - Valor médio e máximo das habilidades de controlo de objetos das raparigas.....	60
Quadro 7 - Valores médios e máximos obtidos pelos rapazes nas habilidades de locomoção	62
Quadro 8 - Valores médios e máximos obtidos pelos rapazes nas habilidades de controlo de objetos	64
Quadro 9 - Valores médios e máximos das habilidades de locomoção em crianças de 3 anos	70
Quadro 10 - Valores médios e máximos das habilidades de controlo de objetos em crianças de 3 anos	71
Quadro 11 - Valores médios e máximos obtidos pelas crianças de 4 anos nas habilidades de locomoção.....	74
Quadro 12 - Valores médios e máximos obtidos pelas crianças de 4 anos nas habilidades de controlo de objetos.....	75



CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

Nele podemos encontrar um breve enquadramento do jardim de infância onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) e onde foi feito um trabalho de investigação que consta neste relatório. Este trabalho de investigação emergiu da necessidade de analisar o desenvolvimento motor das crianças e como tal, teve como finalidade dar resposta à seguinte questão: Será que as crianças apresentam um nível de desenvolvimento motor adequado à sua idade? Para tal, foi utilizada uma metodologia de investigação quantitativa e recorreu-se à utilização do teste TGMD-2 do autor Ulrich (2000), onde se avaliam 12 habilidades motoras, 6 habilidades de locomoção e 6 habilidades de controlo de objetos. Foi escolhida esta metodologia uma vez que se pretende quantificar e reconhecer qual o nível de desenvolvimento motor em que as crianças se encontram e, ainda, quais as habilidades em que apresentam mais dificuldades.

Esta problemática surge quando, observando as crianças em contexto de recreio e ainda durante a observação das sessões de motricidade orientadas pela Educadora, se verificou que algumas crianças não teriam tanta facilidade em executar determinadas tarefas motoras. Surgiu, assim, o interesse sobre o que se considera ser um adequado desenvolvimento motor e o que fazer para proporcionar às crianças todas as condições necessárias para tal. Desta forma, com este trabalho de investigação pretende-se analisar o nível de desenvolvimento motor das crianças, comparar o desenvolvimento motor por idades, perceber se existem diferenças de género e perceber se existem dificuldades específicas em determinadas habilidades.

Consultando também alguns documentos oficiais, rapidamente nos apercebemos da importância de um adequado desenvolvimento motor em níveis tão elementares da aprendizagem. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar sugerem que, um adequado desenvolvimento motor é fundamental uma vez que o corpo é um meio que permite a relação do indivíduo com o meio envolvente. (Ministério da Educação, 1997) Tendo como base estas informações, procurou-se sempre, no decorrer da PES II, fornecer às

crianças tarefas ricas em estímulos para que tivessem a oportunidade de se desenvolver adequadamente. Alguns autores referem a prática de atividade física, durante o período pré-escolar, como sendo uma das mais importantes para um ótimo desenvolvimento da criança a todos os níveis. O jardim de infância não deve ser um local utilizado apenas para a exploração e aquisição de conceitos, mas sim, acima de tudo, um espaço que deve promover um desenvolvimento de competências a todos os níveis (físico-motor, afetivo, social, e cognitivo).

Espera-se com este estudo compreender melhor como decorre o desenvolvimento motor das crianças para poder proporcionar-lhes todas as condições necessárias a um ótimo desenvolvimento. É também esperado que os resultados obtidos sejam positivos, isto é, espera-se que as crianças se encontrem com um nível de desenvolvimento motor adequado à sua idade e sem atrasos no seu desenvolvimento.

Este relatório encontra-se estruturado em quatro partes principais: um breve enquadramento da PES II; algumas planificações orientadas para o trabalho de investigação; o trabalho de investigação; uma reflexão global da PES.

Debruçando-se sobre o terceiro tópico, relativo ao trabalho de investigação, este encontra-se dividido em algumas partes fundamentais, tais como (1) a orientação para o problema, justificando o porquê de ser importante realizar este trabalho de investigação; (2) definição de uma questão problema e alguns objetivos para orientar este trabalho de investigação; (3) revisão da literatura, onde são feitas algumas referências importantes sobre o desenvolvimento motor; (4) metodologia, onde se apresentam todos os procedimentos metodológicos usados; (5) apresentação e discussão dos resultados, onde se faz uma confrontação dos resultados obtidos com a literatura; (6) conclusões do estudo, onde também é feita uma reflexão sobre os contributos do estudo para a formação profissional e algumas limitações do mesmo.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO DA PES II

CARACTERIZAÇÃO DO MEIO

O Jardim de Infância situa-se no concelho de Viana do Castelo, numa zona urbana. De acordo com os dados que constam no Projeto Curricular de Turma do ano letivo 2011/2012, no que diz respeito à economia do concelho, o setor primário ocupa 17% da população, o setor secundário ocupa 31,7% e o setor terciário 50,8%. A atividade predominante e de maior importância é a indústria naval. No que respeita à Educação, o analfabetismo da população ronda os 22%, embora existam por todo o concelho instituições desde o Jardim de Infância até Escolas Superiores, Profissionais e Centros de Formação. O concelho é detentor de um vasto património cultural.

CARACTERIZAÇÃO DO JARDIM DE INFÂNCIA

O Jardim insere-se num agrupamento de escolas que inclui instituições de diferentes níveis de escolaridade. Relativamente aos espaços físicos, o edifício situa-se totalmente ao nível do rés-do-chão e nele podemos encontrar quatro salas de atividade, uma sala polivalente, que serve de ginásio e para funcionamento das atividades de prolongamento de horário, um espaço destinado à expressão plástica, quatro casas de banho destinadas às crianças, uma cantina, uma cozinha, uma biblioteca, um gabinete de docentes, uma sala de apoio às crianças de baixa visão e um recreio. No que diz respeito aos recursos humanos, neste jardim existem quatro educadoras, sendo que uma delas desempenha também a função de coordenadora, cinco assistentes operacionais, uma cozinheira e uma ajudante de cozinha.

CARACTERIZAÇÃO DA SALA

A sala de atividades tem a forma de um “L”, é espaçosa, tem boa iluminação natural devido às janelas grandes.

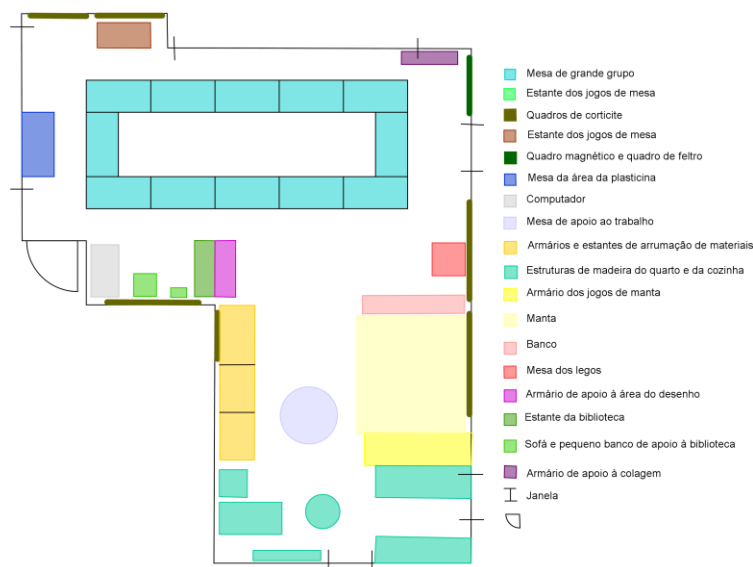


Figura 1 - Planta da sala de atividades

Nela estão distribuídas diversas áreas de trabalho à disposição das crianças.

O número de crianças por cada área é definido pela Educadora, consoante o espaço e o material disponível. Em cada área existe um quadro com o número de crianças que podem ocupar determinada área e os respetivos espaços para colocar um cartão com a sua fotografia.

Área da casinha

Nesta área as crianças têm ao seu dispor uma cozinha e um quarto com materiais de tamanho adequado à sua faixa etária. Este é um espaço que apela à sua imaginação e exploração dramática pois permite-lhes representar situações que lhes são familiares, assumindo diferentes papéis sociais. Neste espaço as crianças brincam ao “faz de conta”, na maioria das vezes, em grupo, partilhando com os colegas, ideias, sentimentos e emoções.



Figura 2 - Área da casinha: quarto e cozinha

Área dos jogos de manta

Neste espaço as crianças têm uma manta e um armário devidamente organizado, cujas gavetas têm uma etiqueta com imagens alusivas ao seu conteúdo. Entre esses materiais podemos encontrar carrinhos, brinquedos de madeira, animais de plástico e objetos de encaixe. Este é um espaço que permite às crianças fazer construções, representar experiências ou situações imaginárias. Permite também o manuseamento de materiais de diferentes formas, cores e naturezas e a classificação e agrupamento dos mesmos aquando da sua arrumação.



Figura 3 - Área dos jogos de manta

Área do desenho

As crianças têm ao seu dispor uma estante com folhas de papel, lápis de cor, lápis de cera e afias. Para desenhar as crianças deverão utilizar este material e fazer o seu trabalho na mesa de grande grupo. Este é um espaço que apela ao registo das suas vivências ou de histórias ouvidas, em que a criança faz uso de um instrumento de escrita, que lhe permitirá desenvolver a motricidade fina e a coordenação óculo-manual.



Figura 4 - Área do desenho

Área da biblioteca

Aqui as crianças têm ao seu dispor uma estante com livros sobre variados temas, um sofá de um lugar e um pequeno banco de madeira, onde poderão confortavelmente explorar os livros. Neste local têm ainda acesso a alguns fantoches com os quais podem dramatizar histórias. Este é um espaço que estimula o gosto pela leitura, o contacto com o código escrito. Apela à imaginação das crianças para inventar ou recontar histórias e à utilização da linguagem oral.



Figura 5 - Área da biblioteca

Área do computador

Nesta área as crianças têm um computador à sua disposição com alguns jogos interativos e ainda alguns *cd* de jogos. Este é um espaço que permite que as crianças aprendam de forma lúdica, incentivando-as a utilizar as novas tecnologias.



Figura 6 - Área do computador

Área da plasticina

Aqui as crianças têm acesso à plasticina para desenvolverem a sua motricidade fina, sendo incentivados a moldarem o seu nome, tendo para o efeito cartões com os respetivos nomes. Têm também alguns moldes para construir figuras de plasticina ao seu gosto. Este é um espaço que permite que as crianças desenvolvam a motricidade fina, modelando a plasticina com as mãos e alguns utensílios, ao mesmo tempo que têm oportunidade de criar figuras tridimensionais.

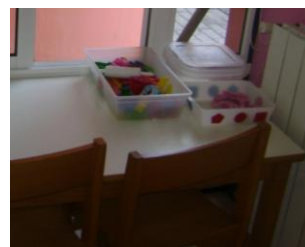


Figura 7 - Área da plasticina

Área dos jogos de mesa

As crianças têm ao seu dispor uma estante com os jogos, devidamente organizados, por formas e por cores. Estas têm autonomia para escolher um jogo ao seu gosto e têm também a responsabilidade de o arrumar corretamente. Este é um espaço que apela ao desenvolvimento de noções lógico-matemáticas (juntar, classificar, agrupar e comparar objetos ou imagens) e da coordenação óculo-manual.



Figura 8 - Área dos jogos de mesa

Área da colagem

Neste local as crianças têm à sua disposição uma pequena estante com folhas de papel, potes com cola, pincéis, tesouras, revistas e alguns pequenos panos. Aqui as crianças têm autonomia para pegar no seu material e realizar colagens a seu gosto. Este é um espaço que permite à criança desenvolver as técnicas de rasgagem, recorte e colagem, aprendendo a usar corretamente a tesoura e a cola.



Figura 9 - Área da colagem

Área dos quadros

Aqui as crianças têm acesso a dois tipos de quadros, um quadro revestido com feltro e um quadro magnético onde também podem escrever com giz. Têm também acesso a imagens e objetos magnéticos (letras e números). As crianças podem escolher qual o quadro e materiais que querem utilizar. Este é um espaço que apela ao contacto com as letras e os números, ao desenho e à escrita (de números, letras isoladas ou nomes), à caracterização e correspondência de imagens.



Figura 10 - Área dos quadros

Área dos legos

Neste espaço as crianças encontram uma mesa, cujo tampo é a base de encaixe para legos, e duas cadeiras. Têm também uma caixa com peças de lego. As crianças podem construir diversos objetos, desde casas, carros, aviões, seres vivos, entre outros. Este é um espaço que permite às crianças manipular objetos no espaço (orientação espacial, perceber e explorar as suas propriedades (cor, forma, tamanho) e fazer combinações com os mesmos. Permite também desenvolver a motricidade fina e apela à imaginação e à criatividade.



Figura 11 - Área dos legos

CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

O grupo era constituído por 25 crianças, incluindo 13 crianças do sexo feminino e 12 do sexo masculino, tratando-se de um grupo heterogéneo (quinze de quatro anos e dez de três anos até dezembro). Destas crianças, cinco transitaram do ano letivo anterior e as restantes frequentaram pela primeira vez este jardim de infância. Neste grupo de vinte crianças, doze provêm de creches e jardins de infância e oito de casa, ou seja, não tiveram experiência de jardim de infância.

É um grupo simpático, alegre, com muita energia, que manifesta as suas emoções e sentimentos com espontaneidade. Atendendo à sua faixa etária observou-se que se encontram ainda numa fase egocêntrica. Aqueles que têm quatro anos começam a sair desta fase e a procurar companhia para realizar as suas brincadeiras, com alguma capacidade de negociação, mas os mais novos ainda brincam sozinhos, ou ao lado dos colegas, mas cada um nos seus projetos pessoais mostrando dificuldade em partilhar os objetos e cooperar. São crianças bastante curiosas e inquiridoras.

Todos revelam grande energia e atividade motora: correm, saltam, e mostram um grande desejo de experimentar tudo; alguns conseguem vestir sozinhos os casacos, batas,

ou enfiar sapatos. Neste grupo de vinte e cinco, poucos são os que comem sozinhos, necessitando ainda de ajuda do adulto.

São sensíveis aos sentimentos dos que as rodeiam relativamente a si próprias e preocupam-se em agradar os adultos, que lhes são significativos; as opiniões dos colegas assumem grande importância e são dependentes da sua aprovação e afeto; gradualmente começam a desenvolver alguma independência e autoconfiança. Também reconhecem os seus limites, pedindo ajuda. Começam a controlar de forma mais eficaz as relações que estabelecem com os seus pares em detrimento de alguma agressividade inicial.

Neste grupo de crianças e nesta primeira abordagem não foi observada nenhuma situação que exija um atendimento especializado, mas antes casos de dificuldades de articulação de fonemas, naturais em crianças destas idades.



CAPÍTULO III – PLANIFICAÇÕES ORIENTADAS PARA O TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo são apresentadas as planificações direcionadas para este trabalho de investigação. Estas planificações surgem pela necessidade das crianças aperfeiçoarem as habilidades em que apresentam maiores dificuldades e onde foi percecionado níveis inferiores de desenvolvimento motor, assim como tomarem contacto com algumas habilidades motoras presentes no teste (TGMD-2) e às quais não estão habituadas no seu dia a dia, nomeadamente galopar e o salto horizontal.

Esta necessidade surgiu quando, nas sessões de motricidade orientadas pela Educadora, ainda durante a fase de observação, e também durante o tempo de recreio, se verificou que algumas crianças não conseguiam executar determinadas habilidades corretamente. Assim, foram incluídas nas planificações de algumas sessões de motricidade, habilidades motoras presentes no teste aplicado. Pensa-se que tendo tomado previamente contacto com estas habilidades e ouvindo uma explicação de como deveriam executar determinadas tarefas, quando as crianças estivessem perante a situação do teste (TGMD-2), não teriam tantas dificuldades em compreender o que se pretendia. Todas as planificações tiveram como base, para além das necessidades das crianças, as Orientações Curriculares e as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar.

Com a primeira planificação pretendeu-se fazer a introdução de algumas tarefas motoras relacionadas com as habilidades de locomoção.

Após a introdução de algumas das habilidades de locomoção, surgiu a necessidade de, num segundo momento fazer também uma introdução prévia às habilidades de controlo de objetos. Para tal, preparou-se uma sessão de motricidade cujo objetivo foi a manipulação de bolas mas, sabendo de antemão que as crianças nunca tinham realizado nenhuma sessão de motricidade com bolas optou-se por substituir as bolas por balões por se considerar mais fácil o contacto com estes num primeiro momento.

Cumpridas estas sessões procedeu-se à implementação de uma sessão de motricidade com as habilidades em que as crianças pareciam ter mais dificuldades.

Mestranda: <u>Carla Marques</u> e Alberta Anacleto				
Ano/Turma: 3/ 4 anos		Período: 1.º		Dia da semana: 2 de Novembro
Áreas/ Domínios	Competências/ Objetivos específicos	Desenvolvimento das atividades	Recursos/ Espaços Físicos	Avaliação
	<p>1. Identificar os diferentes momentos da rotina diária.</p> <p>1.1. Manifestar opiniões, preferências e apreciações críticas, justificando-as.</p> <p>1.2. Participar democraticamente, respeitando a opinião dos outros, cooperando entre si.</p> <p>1.3. Cantar a canção dos bons dias afinadamente.</p> <p>1.4. Realizar contagens.</p>	<p>Após o acolhimento e à medida que as crianças chegam, devem entrar na sala e dirigir-se ao quadro das presenças para assinalar a sua presença. Para tal, devem utilizar a tabela de dupla entrada, colocada no placar, onde encontrarão a lista com todos os nomes (acompanhados de uma fotografia e de um número) e os sete dias da semana. Têm à sua disposição símbolos (que podem representar a presença ou a ausência das crianças) que deverão fixar no quadro das presenças, fazendo a correspondência entre o dia da semana e seu nome.</p> <p>Durante o período de tempo em que as crianças vão chegando e assinalando as presenças e ocupando os seus lugares, a Educadora estagiária estabelecerá um diálogo com cada uma das crianças, dando-lhes a possibilidade de partilhar as experiências vividas durante o fim-de-semana.</p> <p>Após este diálogo, será pedido às crianças que dêem as mãos para cantar a canção dos bons dias (anexo 1).</p> <p>Seguidamente a Educadora estagiária, juntamente com as crianças, fará a contagem do número de crianças presentes e o número de crianças ausentes.</p>	<p>Sala, placares, cartões, cartazes.</p>	<p>A criança identifica diferentes momentos da rotina diária.</p> <p>A criança manifesta opiniões, preferências e apreciações críticas, justificando-as.</p> <p>A criança participa democraticamente, respeitando a opinião dos outros, cooperando entre si.</p> <p>A criança canta a canção dos bons dias afinadamente.</p> <p>A criança realiza contagens.</p>

	<p>1.5. Utilizar linguagem do dia a dia relacionada com o tempo.</p> <p>1.6. Reconhecer estados do tempo através da observação direta.</p> <p>1.7. Reproduzir a lengalenga da semana com entoação.</p>	<p>A seguir, a Educadora estagiária perguntará às crianças “Como está o tempo hoje?”. De acordo com a opinião das crianças e a real condição atmosférica, será afixado no cartaz do tempo, colocado no placar, um cartão representativo do estado do tempo.</p> <p>Feito isto, será pedido às crianças que digam a lengalenga da semana (anexo 2).</p> <p>De seguida, a Educadora estagiária dirigirá-se ao calendário exposto no placar e assinalará, com uma cruz, o dia do mês em que se encontram. Aproveitando este momento, trabalhará, com as crianças, a sequência temporal, colocando as seguintes questões: “Que dia é hoje?”; “Em que dia da semana nos encontramos?”; “Que dia foi ontem?”; “Que dia será amanhã?”. Depois, será escrita no quadro a data do presente dia.</p>		<p>A criança utiliza linguagem do dia a dia relacionada com o tempo.</p> <p>A criança reconhece estados do tempo através da observação direta.</p> <p>A criança reproduz a lengalenga da semana com entoação.</p>
	<p>2. Escolher as atividades que pretende realizar, procurando autonomamente os recursos disponíveis para a sua realização.</p>	<p>A Educadora estagiária chamará para junto de si o ajudante da Educadora e atribuir-lhe-á a tarefa de distribuir os cartões pertencentes a cada criança. Estes cartões servirão para distribuir organizadamente as crianças pelas áreas (área da casa das bonecas, área dos jogos de manta, área dos legos, área dos quadros, área dos jogos de mesa, área da plasticina, área da biblioteca, área do desenho, área do computador). Cada criança deverá escolher a área em que pretende estar, colocando o seu cartão (que terá a sua fotografia e o seu nome) no cartaz que lhe corresponde. No final, cada criança deverá recolher o seu cartão e guardá-lo no respetivo lugar.</p>	<p>Sala e cartões.</p>	<p>A criança escolhe as atividades que pretende realizar, procurando autonomamente os recursos disponíveis para a sua realização.</p>
	<p>3. Realizar autonomamente as atividades a que se propôs.</p>	<p>As crianças dirigem-se às áreas previamente escolhidas por eles. Durante este período de tempo, a Educadora estagiária circulará pelas</p>	<p>Sala.</p>	<p>A criança realiza autonomamente as</p>

		<p>áreas orientando as atividades que as crianças estejam a desenvolver.</p> <p>No final as crianças têm a função de arrumar os materiais nos seus respectivos lugares.</p>		<p>atividades a que se propôs.</p>
	<p>4. Realizar percursos que integrem várias destrezas.</p> <p>4.1. Predispor o organismo para as atividades a desenvolver, praticando um jogo infantil cumprindo as suas regras.</p> <p>4.2. Andar sobre o banco sueco mantendo o equilíbrio.</p>	<p>As crianças serão levadas para o ginásio e sentar-se-ão no chão encostados à parede para ouvir a Educadora estagiária. Esta começará por lembrar-lhes qual o tema que estiveram a trabalhar nessa semana. Serão colocados no centro do ginásio treze arcos dispostos aleatoriamente. Ser-lhes-á explicado que deverão correr à volta desses mesmos arcos enquanto ouvem uma música. Quando essa música parar, deverão “esconder-se” dentro dos arcos, não podendo estar mais de duas crianças no interior de cada arco. No período de tempo que decorre entre a paragem da música e a fuga para os arcos, a Educadora estagiária assumirá o papel de bruxa que perseguirá quem ainda não se tenha escondido. Quando voltar a soar a música a “bruxa” desaparece e as crianças deverão sair do interior dos arcos e continuar a correr à volta dos mesmos.</p> <p>De seguida, a Educadora estagiária pedirá às crianças para se sentarem encostados à parede e pedirá a duas delas que a ajudem a recolher os arcos. Posteriormente, esta montará um percurso (anexo 7) e explicará que deverão fazer aquele percurso para salvar a princesa que foi raptada pelas bruxas (num dos cantos do ginásio será colocada a imagem de uma princesa presa). A Educadora estagiária pedirá a uma criança que exemplifique todo o percurso. No decorrer da explicação, esta explicará às crianças qual a importância daquela tarefa no</p>	<p>Ginásio, colchão grande, arcos, cordas, estacas, banco sueco, leitor de cds, cd, imagens.</p>	<p>A criança realiza percursos que integrem várias destrezas.</p> <p>A criança predis põe o organismo para as atividades a desenvolver, praticando um jogo infantil cumprindo as suas regras.</p> <p>A criança anda sobre o banco sueco.</p>

	<p>4.3. Saltar a pés juntos.</p> <p>4.4. Rastejar deitado ventral com o apoio das mãos e pés.</p> <p>4.5. Saltar num só pé.</p> <p>4.6. Correr contornando obstáculos.</p> <p>4.7. Rolar sobre si próprio na posição deitada.</p> <p>4.8. Retornar à calma.</p>	<p>salvamento da princesa. Na primeira estação, as crianças deverão andar sobre o banco sueco (ser-lhes-á dito que devem andar cuidadosamente por cima do tronco da árvore para não serem mordidos pelas aranhas). Na segunda estação deverão saltar a pés juntos de arco para arco (ser-lhes-á explicado que deverão saltar de pedra em pedra para não caírem ao lago). Na terceira estação, as crianças deverão rastejar por baixo das cordas (ser-lhes-á explicado que devem rastejar cuidadosamente por baixo dos arbustos pois as bruxas andam a voar ali por perto e não os podem ver). Na quarta estação devem saltar a pé-coxinho entre as cordas (ser-lhes-á dito que não podem calcar as cobras porque estas podem-lhes morder). Na quinta estação, deverão contornar os obstáculos correndo (ser-lhes-á explicado que deverão contornar as árvores tendo o cuidado de não as tocar porque podem acordar os morcegos e ser atacados). Na sexta estação deverão rolar em cima do colchão (ser-lhes-á dito que deverão rolar para não serem vistos pelas bruxas que estão a vigiar a princesa). Este percurso deve ser feito pelo menos três vezes por cada criança.</p> <p>Para retornar à calma, será pedido às crianças que formem uma roda, dando as mãos, e que posteriormente larguem as mãos e se virem para o lado indicado pela Educadora estagiária. De seguida as crianças irão massajar com as pontas dos dedos, simulando a água a cair no duche, as costas do colega que se encontra à sua frente, ao mesmo tempo que soa uma música.</p>		<p>A criança salta a pés juntos.</p> <p>A criança rasteja deitada ventral com o apoio das mãos e pés.</p> <p>A criança salta num só pé.</p> <p>A criança corre contornando obstáculos.</p> <p>A criança rola sobre si própria na posição deitada.</p> <p>A criança retorna à calma.</p>
5.	Interpretar a informação	A Educadora estagiária reunirá as crianças na manta da sala. Estas	Sala, livro.	A criança interpreta a

	<p>transmitida pelo livro.</p> <p>5.1. Utilizar a língua como forma de interação social e aprendizagem.</p> <p>5.2. Predizer acontecimentos através de ilustrações.</p> <p>5.3. Responder às questões relacionadas com a informação transmitida oralmente.</p> <p>5.4. Questionar para obter informações sobre a temática abordada.</p> <p>5.5. Identificar as personagens principais da história.</p>	<p>estarão sentadas na mesma, formando uma meia-lua. A Educadora estagiária sentar-se-á à frente delas, de modo a que todas a vejam.</p> <p>Começará por informá-los de que irão ouvir a história “Desculpa...por acaso és uma bruxa?”. De seguida, perguntará ao grupo se alguém conhece essa história. No caso de alguma criança já a conhecer, a Educadora estagiária pedir-lhe-á para contar a mesma às outras crianças.</p> <p>Será feito um conjunto de questões prévias, partindo da análise das ilustrações da capa, da contracapa, das folhas de guarda e de rosto (anexo 8) para despertar o interesse das crianças relativamente à história. Feito isto, a Educadora estagiária contará a história, fazendo pausas pontuais para colocar questões que considere pertinentes (anexo 8). No final, serão colocadas algumas questões às crianças para avaliar a compreensão das mesmas em relação à história (anexo 8).</p>	<p>informação transmitida pelo livro.</p> <p>A criança utiliza a língua como forma de interação social e aprendizagem.</p> <p>A criança prediz acontecimentos através de ilustrações.</p> <p>A criança responde às questões relacionadas com a informação transmitida oralmente.</p> <p>A criança questiona para obter informações sobre a temática abordada.</p> <p>A criança identifica as personagens principais da história.</p> <p>A criança fomenta o</p>
--	--	---	---

	<p>5.6. Fomentar o diálogo e a discussão entre as crianças.</p> <p>5.7. Alargar o vocabulário, nomeadamente, aquele que é específico da área científica que se trabalha.</p>			<p>diálogo e a discussão entre as crianças.</p> <p>A criança alarga o vocabulário, nomeadamente, aquele que é específico da área científica que se trabalha.</p>
	<p>6. Criar objetos utilizando materiais diversos recorrendo a técnicas diversas.</p> <p>6.1. Estabelecer semelhanças e diferenças entre materiais segundo a propriedade textura.</p> <p>6.2. Utilizar as técnicas de colagem e recorte.</p>	<p>(das 14 horas às 15 horas)</p> <p>Atividade 1 - Textura</p> <p>A Educadora estagiária colocará sobre a mesa de trabalho vários materiais com diferentes formas, texturas e cores. Deixará que todas as crianças observem e toquem nesses materiais, para que experienciem diversas sensações. Pedir-lhes-á que caracterizem esses materiais com vocábulos variados. Depois colocará duas silhuetas de bruxas, feitas em papel de cenário sobre as mesas. As crianças serão divididas em dois grupos e cada um deles será responsável por decorar uma bruxa com os materiais anteriormente referidos.</p> <p>Atividade 2 - Colagem</p> <p>Cada grupo fará a escolha dos materiais que vão utilizar. Recorrerão à cola branca para colá-los na silhueta. Aqui, a Educadora estagiária pretende que as crianças dêem asas à sua imaginação e criatividade. A</p>	<p>Sa la, papel de cenário, palha, lã, algodão, jornal, madeira, pedaços de tapete, esponja, esfregão, cola branca, pincel.</p>	<p>A criança cria objetos utilizando materiais diversos recorrendo a técnicas diversas.</p> <p>A criança estabelece semelhanças e diferenças entre materiais segundo a propriedade textura.</p> <p>A criança utiliza as técnicas de colagem e recorte.</p>

	6.3. Descrever objetos recorrendo a vocábulos adequados ao tema.	Educadora estagiária apoiará o trabalho dos grupos, orientando-os e ajudando-os sempre que necessário. Após a secagem, ambas as bruxas serão penduradas no teto da sala recorrendo a fio de pesca.		A criança descreve objetos recorrendo a vocábulos adequados ao tema.
--	--	---	--	--

Bibliografia:

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: DEB.

Horn, Emily. (2003). *Desculpa... por acaso és uma bruxa?*. Lisboa: Dinalivro.

Webgrafia:

<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>

<http://pt.petitchef.com/receitas/queques-de-abobora-fid-1140185>

<http://nomundodascrianças.blogspot.com/search/label/Halloween>

<http://ensinar-aprender.blogspot.com/2011/06/moldes-de-caixas-de-papel-para.html>

Mestrandas: <u>Alberta Anacleto</u> e Carla Marques		Ano/Turma: 3/ 4 anos	Período: 1.º	Dia da semana: 8 de novembro	
Áreas/ Domínios	Competências/ Objetivos específicos	Desenvolvimento das atividades	Recursos/ Espaços Físicos	Avaliação	
<p>Área de Formação Pessoal e Social: <u>1; 1.1; 1.2; 1.4; 3; 4; 7; 8; 8.1; 8.2; 8.4; 9.2; 10; 10.1; 10.2; 10.4;</u></p> <p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <p><u>Domínio da linguagem oral e da abordagem da escrita:</u> <u>1.7; 5; 5.1; 5.2; 5.3; 5.4; 5.5; 5.6; 5.7; 8.7; 10.7; 13.3; 13.4; 13.5; 13.6; 13.7; 13.8; 13.9;</u></p> <p><u>Domínio da matemática:</u> <u>1.4; 1.5; 8.4; 8.5; 10.4; 10.5; 13; 13.1; 13.2;</u></p>	<p>7. Identificar os diferentes momentos da rotina diária.</p> <p>7.1. Manifestar opiniões, preferências e apreciações críticas, justificando-as.</p> <p>7.2. Participar democraticamente, respeitando a opinião dos outros, cooperando entre si.</p> <p>7.3. Cantar a canção dos bons dias afinadamente.</p> <p>7.4. Realizar contagens.</p>	<p>Após o acolhimento e à medida que as crianças chegam, devem entrar na sala e dirigir-se ao quadro das presenças para assinalar a sua presença. Para tal, devem utilizar a tabela de dupla entrada, colocada no placar, onde encontrarão a lista com todos os nomes (acompanhados de uma fotografia e de um número) e os sete dias da semana. Têm à sua disposição símbolos (que podem representar a presença ou a ausência das crianças) que deverão fixar no quadro das presenças, fazendo a correspondência entre o dia da semana e seu nome.</p> <p>Durante o período de tempo em que as crianças vão chegando e assinalando as presenças e ocupando os seus lugares, a Educadora estagiária estabelecerá um diálogo com cada uma das crianças, dando-lhes a possibilidade de partilhar as experiências vividas no dia anterior.</p> <p>Após este diálogo, será pedido às crianças que deem as mãos para cantar a canção dos bons dias (anexo 2).</p> <p>Seguidamente a Educadora pedirá ao ajudante para fazer a contagem do número de crianças presentes e o número de crianças ausentes.</p>	<p>Sala, placares, cartões, cartazes.</p>	<p>A criança identifica diferentes momentos da rotina diária.</p> <p>A criança manifesta opiniões, preferências e apreciações críticas, justificando-as.</p> <p>A criança participa democraticamente, respeitando a opinião dos outros, cooperando entre si.</p> <p>A criança canta a canção dos bons dias afinadamente.</p> <p>A criança realiza contagens.</p>	

<p><u>Domínio da expressão plástica</u> 6; 9; 9.2; 9.3;</p> <p><u>Domínio da expressão musical</u> 1.3; 2; 8.3; 10.3; 11;</p> <p><u>Domínio da expressão dramática</u></p> <p><u>Domínio da expressão motora</u> 12; 12.1; 12.2; 12.3; 12.4;</p>	<p>7.5. Utilizar linguagem do dia a dia relacionada com o tempo.</p> <p>7.6. Reconhecer estados do tempo através da observação direta.</p> <p>7.7. Reproduzir a lengalenga da semana com entoação.</p>	<p>A seguir, a Educadora estagiária perguntará às crianças “Como está o tempo hoje?”. De acordo com a opinião das crianças e a real condição atmosférica, será afixado no cartaz do tempo, colocado no placar, um cartão representativo do estado do tempo.</p> <p>Feito isto, será pedido às crianças que digam a lengalenga da semana (anexo 1).</p> <p>De seguida, a Educadora estagiária dirigirá-se ao calendário exposto no placar e assinalará, com uma cruz, o dia do mês em que se encontram. Aproveitando este momento, trabalhará, com as crianças, a sequência temporal, colocando as seguintes questões: “Que dia é hoje?”; “Em que dia da semana nos encontramos?”; “Que dia foi ontem?”; “Que dia será amanhã?”. Depois, será escrita no quadro a data do presente dia.</p>		<p>A criança utiliza linguagem do dia a dia relacionada com o tempo.</p> <p>A criança reconhece estados do tempo através da observação direta.</p> <p>A criança reproduz a lengalenga da semana com entoação.</p>
<p>Área do Conhecimento do Mundo: <u>1.6; 8.6; 9.1; 10.6.</u></p>	<p>8. Manipular objetos com destreza.</p> <p>8.1. Predispor o organismo para as atividades a desenvolver, praticando um jogo infantil cumprindo as suas regras.</p>	<p>Aquecimento – Jogo das motas</p> <p>A Educadora estagiária pedirá às crianças que se sentem encostadas à parede para ouvirem a explicação da atividade. Ser-lhes-á explicado que terão que imaginar que estão a conduzir uma mota. Enquanto “conduzem” a mota terão que ouvir uma música e andar ao ritmo da música. Seguidamente, explicar-lhes-á que não poderão viajar sozinhos e terão que levar um amigo consigo. Serão formados grupos de duas crianças, o elemento que vai conduzir a mota, deverá segurar um arco que será o guiador da mesma. Quando a música parar os elementos de cada par deverão inverter os papéis (o condutor para a acompanhante e</p>	<p>Ginásio, arcos, balões, bola, leitor de cd e cd.</p>	<p>A criança manipula objetos com destreza.</p> <p>A criança predispor o organismo para as atividades a desenvolver, praticando um jogo infantil cumprindo as suas regras.</p>

	<p>8.2. Lançar uma bola para cima (num plano vertical) e agarrá-la, evitando que caia.</p> <p>8.3. Receber e projetar objetos utilizando as mãos.</p>	<p>o acompanhante a condutor).</p> <p>Parte Fundamental</p> <p>A Educadora estagiária distribuirá um balão por cada criança que estas a manipulem livremente durante algum tempo. De seguida explicar-lhes-á, exemplificando, que deverão atirar o balão ao ar e que o têm que agarrar sem deixá-lo cair ao chão. Para enriquecer esta tarefa, serão introduzidas algumas variações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lançar o balão na vertical, bater uma palma e recebê-la com as duas mãos; • Lançar o balão na vertical, bater duas palmas e recebê-la com as duas mãos; • Lançar o balão na vertical, dar uma volta em torno de si próprio e recebê-la com as duas mãos; • Lançar o balão na vertical, tocar com as mãos no chão e recebê-la com as duas mãos. <p>A seguir, pedirá às crianças para se juntarem em grupos de dois, pedindo-lhes que arrumem os balões que estão a mais. Explicará que deverão lançar o balão para o companheiro, que deverá recebê-lo com as duas mãos. Posteriormente será introduzida uma variação, a criança que lança o balão deverá estar de costas para o companheiro, que deverá receber o balão com as duas mãos.</p> <p>De seguida, pedirá aos alunos que arrumem os restantes balões, ficando ela com um apenas um balão. Será explicado que irão</p>		<p>A criança lança um balão para cima (num plano vertical) e agarra-a, evitando que caia.</p> <p>A criança recebe e projeta um balão utilizando as mãos.</p>
--	---	--	--	--

	8.4. Retornar à calma.	<p>jogar à castanha quente, sendo que o balão representará a castanha. A Educadora estagiária lançará o balão para uma das crianças. Esta deverá agarrá-la, pois não pode deixá-la cair ao chão, mas também não poderá estar com ela muito tempo, pelo que deverá lançá-la novamente à Educadora estagiária. Este procedimento repete-se até todas as crianças terem tocado no balão pelo menos uma vez.</p> <p style="text-align: center;">Relaxamento</p> <p>A Educadora estagiária pedirá às crianças que se deitem em posição ventral no chão e que fechem os olhos. Colocará uma música de fundo e pegará numa bola grande para massajar o corpo de cada uma das crianças com a mesma. Depois de ter massajado o corpo de todas as crianças, tocará na cabeça de cada uma para chamar por elas e formarem uma fila para voltarem para a sala.</p>		A criança retorna à calma.
	<p>9. Criar um objeto utilizando materiais de diferentes texturas, formas e volumes.</p> <p>9.1. Recriar a personagem da história “A Maria Castanha”.</p>	<p style="text-align: center;">Atividade 1 – Construção de um boneco</p> <p>A Educadora estagiária dirá às crianças que irão construir um boneco alusivo à história que ouviram no dia anterior. Começará por relembrar-lhes qual era a personagem principal dessa história (Maria Castanha) e pedir-lhes-á para descreverem fisicamente essa personagem. Após essa breve descrição, dirá às crianças que irão construir uma “Maria Castanha” e que para tal precisarão de alguns materiais, nomeadamente, uma pinha, uma castanha, bocados de tecido, pauzinhos e arame revestido com tecido.</p>	Sala, castanhas, pinhas, tecido, paus, arame, cola, pincel e marcador.	<p>A criança cria um objeto utilizando materiais de diferentes texturas, formas e volumes.</p> <p>A criança recria a personagem da história “A Maria</p>

		<p>Seguidamente, a Educadora estagiária, chamará algumas crianças para começarem a construir a sua “Maria Castanha”. Estas começarão por colar um pouco de tecido na castanha (que será a cabeça da boneca) imitando o efeito de gorro. Seguidamente, terão que recorrer ao uso de marcadores para desenharem a cara da boneca. Após a conclusão da pintura e quando a cola secar, a Educadora estagiária pegará numa pinha (que será o corpo da “Maria Castanha”) e aplicará um pouco de cola quente na parte superior da mesma. Depois de aplicar a cola, pedirá à criança que coloque a castanha sobre a mesma exercendo um pouco de força para colar bem. Enquanto esperam que a cola seque, deverão pegar num pouco de arame revestido com tecido e enrolar na pinha para criar o efeito de braços. Uma das pontas deverá ser enrolada de modo que se possa encaixar um pequeno pau. No final as crianças poderão expor os seus trabalhos no exterior da sala para que os pais e a restante comunidade educativa possam ver. (anexo 6)</p>		Castanha”.
	<p>10. Escolher as atividades que pretende realizar, procurando autonomamente os recursos disponíveis para a sua realização.</p>	<p>A Educadora estagiária chamará para junto de si o ajudante da Educadora e atribuir-lhe-á a tarefa de distribuir os cartões pertencentes a cada criança. Estes cartões servirão para distribuir organizadamente as crianças pelas áreas (área da casa das bonecas, área dos jogos de manta, área dos legos, área dos quadros, área dos jogos de mesa, área da plasticina, área da biblioteca, área do desenho, área do computador). Cada criança deverá escolher a área em que pretende estar, colocando o seu cartão (que terá a sua fotografia e o seu nome)</p>	<p>Sala e cartões.</p>	<p>A criança escolhe as atividades que pretende realizar, procurando autonomamente os recursos disponíveis para a sua realização.</p>

		no cartaz que lhe corresponde. No final, cada criança deverá recolher o seu cartão e guardá-lo no respetivo lugar.		
	11. Realizar autonomamente as atividades a que se propôs.	As crianças dirigem-se às áreas previamente escolhidas por eles. Durante este período de tempo, a Educadora estagiária circulará pelas áreas orientando as atividades que as crianças estejam a desenvolver. No final as crianças têm a função de arrumar os materiais nos seus respetivos lugares.	Sala.	A criança realiza autonomamente as atividades a que se propôs.

Bibliografia:

Godall, T., & Hospital, A. (2000). *50 Propuestas de atividades motrices para el segundo ciclo de educación infantil (3 - 4 años)*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: DEB.

Horn, Emily. (2003). *Desculpa...por acaso és uma bruxa?*. Lisboa : Dinalivro , 1ª ed..

Webgrafia:

<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>

<http://educacaodeinfancia.com/index.php>

<http://www.tu.tv/videos-ext/YiLFc9SCuyk-a-hist-ria-da-maria-castanha>

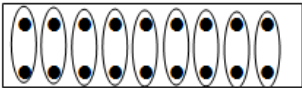
<http://marisagirassol.blogspot.com/2008/01/outono.html>

Mestranda: <u>Carla Marques</u>		Jardim de Infância		Período: 1.º	
N.º crianças: 25		Ano/Turma: 3/ 4 anos		Dia da semana: 30 de novembro	
Áreas/ Domínios	Competências/ Objetivos específicos	Desenvolvimento das atividades	Recursos/Es paços Físicos	Avaliação	
<p>Área de Formação Pessoal e Social: <u>1; 1.1; 1.2; 1.4;</u></p> <p>Área de Expressão e Comunicação: <u>Domínio da linguagem oral e da abordagem da escrita:</u> <u>1.8;</u> <u>Domínio da matemática:</u> <u>1.5; 1.6;</u> <u>Domínio da expressão plástica</u></p>	<p>12. Identificar os diferentes momentos da rotina diária.</p> <p>12.1. Manifestar opiniões, preferências e apreciações críticas, justificando-as.</p> <p>12.2. Participar democraticamente, respeitando a opinião dos outros, cooperando entre si.</p> <p>12.3. Cantar a canção dos bons dias afinadamente.</p> <p>12.4. Realizar</p>	<p>Após o acolhimento e à medida que as crianças chegam, devem entrar na sala e dirigir-se ao quadro das presenças para assinalar a sua presença. Para tal, devem utilizar a tabela de dupla entrada, colocada no placar, onde encontrarão a lista com todos os nomes (acompanhados de uma fotografia e de um número) e os sete dias da semana. Têm à sua disposição símbolos (que podem representar a presença ou a ausência das crianças) que deverão fixar no quadro das presenças, fazendo a correspondência entre o dia da semana e seu nome.</p> <p>Durante o período de tempo em que as crianças vão chegando e assinalando as presenças e ocupando os seus lugares, a Educadora estagiária estabelecerá um diálogo com cada uma das crianças, dando-lhes a possibilidade de partilhar as experiências vividas no dia anterior.</p> <p>Após este diálogo, será pedido às crianças que deem as mãos para cantar a canção dos bons dias (anexo 2).</p> <p>Seguidamente a Educadora pedirá ao ajudante para fazer a contagem do</p>	<p>Sala, placares, cartões, cartazes.</p>	<p>A criança identifica diferentes momentos da rotina diária.</p> <p>A criança manifesta opiniões, preferências e apreciações críticas, justificando-as.</p> <p>A criança participa democraticamente, respeitando a opinião dos outros, cooperando entre si.</p> <p>A criança canta a canção dos bons dias afinadamente.</p> <p>A criança realiza</p>	

<p><u>Domínio da expressão musical</u> 1.3; 3.1; 4;</p>	<p>contagens.</p>	<p>número de crianças presentes e o número de crianças ausentes. De seguida pedirá ao ajudante para contar apenas quantas meninas estão presentes e posteriormente quantos meninos. Depois desta contagem, pedir-lhes-á que façam a comparação entre o número de meninos e o número de meninas, colocando-lhes algumas questões: “Hoje vieram mais meninas ou mais meninos?”; “Quantos meninos tem a mais do que as meninas?”.</p>		<p>contagens.</p>
<p><u>Domínio da expressão dramática</u></p>	<p>12.5. Utilizar</p>	<p>A seguir, a Educadora estagiária perguntará às crianças “Como está o tempo hoje?”. De acordo com a opinião das crianças e a real condição atmosférica, será afixado no cartaz do tempo, colocado no placar, um cartão representativo do estado do tempo.</p>		<p>A criança utiliza linguagem do dia a dia relacionada com o tempo.</p>
<p><u>Domínio da expressão motora</u> 2; 2.1; 2.2; 2.3; 2.4; 2.5; 2.6; 2.7; 2.8; 3;</p>	<p>linguagem do dia a dia relacionada com o tempo.</p>	<p>Feito isto, será pedido às crianças que digam a lengalenga da semana (anexo 1).</p>		<p>A criança reconhece estados do tempo através da observação direta.</p>
<p>Área do Conhecimento do Mundo: 1.7.</p>	<p>12.6. Reconhecer estados do tempo através da observação direta.</p>	<p>De seguida, a Educadora estagiária dirigir-se-á ao calendário exposto no placar e assinalará, com uma cruz, o dia do mês em que se encontram.</p>		<p>A criança reconhece estados do tempo através da observação direta.</p>
	<p>12.7. Reproduzir a lengalenga da semana com entoação.</p>	<p>Aproveitando este momento, trabalhará, com as crianças, a sequência temporal, colocando as seguintes questões: “Que dia é hoje?”; “Em que dia da semana nos encontramos?”; “Que dia foi ontem?”; “Que dia será amanhã?”. Depois, será escrita no quadro a data do presente dia.</p>		<p>A criança reproduz a lengalenga da semana com entoação.</p>
	<p>13. Realizar percursos que integrem várias destrezas.</p>	<p>Aquecimento:</p>	<p>Ginásio, arcos, barras, sacos, túnel.</p>	<p>A criança realiza percursos que integrem várias destrezas.</p>
	<p>13.1. Predispor o</p>	<p>A Educadora estagiária dirá às crianças que a Rosa (personagem da história</p>		<p>A criança predispo o</p>

	<p>organismo para as atividades a desenvolver, praticando um jogo infantil cumprindo as suas regras.</p>	<p>contada anteriormente) quando foi visitar a sua avó, encontrou pelo caminho, um conjunto de ovelhas. Reparou num acontecimento muito estranho, sempre que o pastor chamava por elas, estas escondiam-se em todos os buracos que encontravam no campo. Então ficou a observá-las...</p> <p>Após este breve enquadramento, a Educadora estagiária explicar-lhes-á que eles serão as ovelhas e que ela será o pastor, que aparecerá no campo onde elas andam a brincar para as levar embora. Serão colocados no centro do ginásio treze arcos que simularão os buracos do campo. As crianças deverão correr livremente pelo espaço e quando a Educadora estagiária apitar, imitando o chamamento do pastor, as crianças deverão esconder-se no interior dos arcos, não podendo estar mais do que duas crianças dentro de cada arco. Quem não conseguir esconder-se será apanhado pelo pastor.</p> <p style="text-align: center;">Parte fundamental:</p> <p>Após passar algum tempo a observar as ovelhas, a Rosa cansou-se e decidiu continuar o seu caminho até à casa da avó. Quando lá chegou, reparou que o seu urso de peluche já não estava com ela. Ela devia tê-lo perdido durante o caminho. Como não o conseguia encontrar, pediu ajuda a alguns amigos, vizinhos da avó, para a ajudarem a procurá-lo.</p> <p>A Educadora estagiária dirá às crianças que também elas terão que ajudar a Rosa a encontrar o seu urso de peluche. Para isso, terão de percorrer o mesmo caminho que a Rosa percorreu, ultrapassando alguns obstáculos.</p> <p>Esta pedirá a uma criança que exemplifique todo o percurso. No decorrer</p>	<p>organismo para as atividades a desenvolver, praticando um jogo infantil cumprindo as suas regras.</p>
--	--	--	--

	<p>13.2. Transpor obstáculos.</p> <p>13.3. Galopar.</p> <p>13.4. Saltar horizontalmente.</p> <p>13.5. Saltar ao pé-coxinho.</p> <p>13.6. Realizar deslocamentos laterais.</p>	<p>da explicação mostrará às crianças qual a importância daquela tarefa para encontrar o urso de peluche. Na primeira estação, as crianças terão que saltar por cima de umas barras colocadas a 10 centímetros do chão (ser-lhes-á dito que devem ter muito cuidado para não tropeçar nos troncos de árvores caídos no caminho).</p> <p>Na segunda estação, as crianças terão que galopar (ser-lhes-á dito que vão montar um cavalo para deslocar-se mais rapidamente).</p> <p>Na terceira estação, as crianças deverão saltar horizontalmente por cima de uns arcos que estarão colocados no chão (ser-lhes-á dito que terão que saltar horizontalmente, porque o caminho está cheio de buracos e não podem cair dentro deles).</p> <p>Na quarta estação, as crianças terão que saltar a pé-coxinho para o interior dos arcos (ser-lhes-á dito que aqueles arcos representam os buracos onde se escondiam as ovelhas e eles devem entrar para esses buracos para verificar se o peluche está caído lá dentro).</p> <p>Na quinta estação, as crianças deverão deslocar-se lateralmente sobre uma linha (ser-lhes-á dito que nessa fase do caminho terão que passar a ponte</p>	<p>A criança transpõe obstáculos saltando com um pé e caindo com o outro.</p> <p>A criança galopa dando um passo em frente com o é dominante seguido de um passo do pé não dominante até uma posição adjacente.</p> <p>A criança salta horizontalmente saindo do solo e caindo com os dois pés.</p> <p>A criança salta ao pé-coxinho pelo menos três vezes consecutivas.</p> <p>A criança desloca-se lateralmente dando</p>
--	---	--	---

	<p>13.7. Rastejar ventralmente.</p> <p>13.8. Retornar à calma.</p>	<p>lateralmente porque esta é muito estreita e frágil.).</p> <p>Na sexta estação, deverão rastejar ventralmente (ser-lhes-á dito que deverão passar pelo interior de um tronco na tentativa de encontrar o urso de peluche). Este percurso deve ser feito pelo menos três vezes por cada criança.</p> <p>Relaxamento:</p> <p>A Educadora estagiária colocará as crianças dispostas na sala da seguinte forma:</p>  <p>Explicará às crianças que a criança que está à sua frente é aquela com quem vão jogar. Neste jogo, uma das crianças deverá fazer movimentos livres (acenar com a mão, levantar os braços, mexer com a cabeça, entre outros). A outra criança deverá imitar esses gestos como se fosse um espelho.</p>	<p>um passo lateral com o pé de apoio para o lado que se pretende deslocar seguido de um passo lateral com o outro pé.</p> <p>A criança rasteja ventralmente com o apoio das mãos e dos pés.</p> <p>A criança retorna à calma.</p>
--	--	--	--

	<p>14. Praticar um jogo infantil cumprindo as suas regras.</p> <p>14.1. Identificar diferentes vozes.</p>	<p>A Educadora estagiária pedirá às crianças para formarem uma roda e se sentarem no chão com as pernas à chinês. De seguida, explicará às crianças que vão jogar ao “Diz olá, amiguinho”. Explicar-lhes-á que será escolhida uma criança para estar no meio da roda, segurando uma almofada. Essa criança será vendada e de seguida, rodá-la-á duas vezes de modo a que a criança fique confusa. Feito isto, essa criança deverá procurar, com cuidado, um amigo. Quando o encontrar, deverá colocar a almofada no colo do amigo e dizer “Diz olá, amiguinho!”. A criança em questão deverá dizer “olá amiguinho” e a primeira deverá identificar de que amigo se trata através da voz.</p> <p>Se a criança de olhos vendados não conseguir adivinhar, tem de colocar a almofada no colo de outro amigo e tentar outra vez. Se adivinhar, vendam-se os olhos à criança que disse “olá amiguinho” e passa-se-lhe a almofada. A cada nova jogada, as crianças que estão sentadas, mudam de lugar sem que a criança que está no centro da roda veja e o jogo recomeça.</p>	<p>Sala, almofada.</p>	<p>A criança pratica um jogo infantil cumprindo as suas regras.</p> <p>A criança identifica diferentes vozes.</p>
	<p>15. Cantar afinadamente a canção “Pai Natal está a chegar!” acompanhada com mímica.</p>	<p>A Educadora estagiária colocará a música “Pai Natal está a chegar!” e pedirá as crianças para cantá-la, acompanhando-a. De seguida, cantará a canção verso a verso, associando-lhe gestos, e pedindo que as crianças a vão acompanhando.</p> <p>Por fim, colocará a música para as crianças cantarem e acompanharem com os gestos aprendidos.</p>	<p>Sala, leitor de cd, cd.</p>	<p>A criança canta afinadamente a canção “Pai Natal está a chegar!” acompanhada com mímica.</p>

Bibliografia:

Boncens, C., Cauquetoux, D. e Jezewski, M. (2010). Manual de atividades - Pré-escolar. Editora Educação Nacional: Vila Nova de Gaia.

Carboneill, Bénédicte (2009). *Gosto de ti*. Lisboa: Editorial Presença.

Glenn, Jim (2004). Jogos de família. Lisboa: Editorial Estampa.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: DEB.

Gomes, F. P. (2000). *Vamos cantar... com música a acompanhar – Vol. 15: Especial Natal*. Santa Comba Dão: ECM – Edições Convite à Música.

Webgrafia:

<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>



CAPÍTULO IV – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

ORIENTAÇÃO PARA O PROBLEMA

Com o presente estudo pretendeu-se analisar o nível de desenvolvimento motor em crianças com idade pré-escolar pois, de acordo com as Orientações Curriculares (1997) “a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a dominar melhor o seu próprio corpo”. (p. 58).

Na fase pré-escolar, a criança é capaz de adquirir imensas competências. Nesta fase executam naturalmente determinados movimentos que lhe possibilitarão desenvolver variadas habilidades motoras fundamentais, essenciais para um crescimento saudável. Se a esta aptidão natural lhe juntarmos um ambiente estimulador e atividades adequadas ao seu nível de desenvolvimento motor, podemos propiciar momentos de aprendizagem únicos na vida de uma criança (Gallahue, 2002 citado em Spodek, 2002). Para tal, cabe ao Educador de Infância fazer um diagnóstico do nível motor de cada criança e adequar as atividades desenvolvidas às suas necessidades. Também encontramos referências relativamente à importância de um adequado desenvolvimento motor nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar que afirmam que “neste nível educativo a criança deverá ter a oportunidade de aperfeiçoar habilidades motoras essenciais como; deslocar-se, assegurar o seu equilíbrio e manipular objetos em situações e com objetivos diversificados.” (Ministério da Educação, 2010, p. 7).

Tendo em conta o que já foi dito anteriormente e de acordo com o que afirma Wickstrom (1990) “o desenvolvimento motor que ocorre durante a infância é a base do que seria um processo aberto. Conhecer o que ocorre neste primeiro período é essencial para compreender o conceito de desenvolvimento motor ao longo da vida.” (p. 18) Assim sendo, é necessário avaliar o nível de desenvolvimento motor das crianças para proceder a um correto estímulo das suas habilidades motoras. O objetivo de avaliar o desenvolvimento motor em níveis tão elementares vai de encontro à necessidade de evitar atrasos na aquisição das habilidades

motoras uma vez que uma intervenção feita em tempo devido e modo adequado revela-se fundamental.

A análise das habilidades motoras fundamentais de uma criança é de extrema importância pois, segundo Gallahue (1980), nesta faixa etária as crianças apresentam períodos de tempo propícios para um bom desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais e caso estas habilidades não sejam desenvolvidas nesse período de tempo, será pouco provável que mais tarde as venham a desenvolver corretamente.

Também Oliveira (2002) afirma que “existem várias etapas de aquisição de habilidades motoras ao longo da vida e, conseqüentemente, a aquisição de padrões fundamentais de movimento torna-se de vital importância para o desenvolvimento da criança, como em particular às atividades motoras na educação física.” (p. 37)

Assim sendo, considerou-se pertinente a realização deste estudo no contexto educativo onde decorreu a PES II, uma vez que as crianças se encontram numa idade propícia à aquisição de habilidades motoras fundamentais, e com o diagnóstico precoce, será mais fácil intervir nos casos em que o desenvolvimento esteja a decorrer de modo incorreto.

Para tal, foi aplicado o teste TGMD-2 do autor Ulrich (2000), uma vez que segundo Ulrich (2000) citado em Valentini et al (2008) (p. 400) este tem como principais funções:

- identificar as crianças que estão significativamente atrasadas em relação a seus pares no desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais;
- planejar um programa curricular com ênfase no desenvolvimento motor;
- avaliar o progresso individual no desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais;
- avaliar o sucesso de um programa motor;
- servir como instrumento de medidas em pesquisas que envolvem as habilidades motoras fundamentais.

Apesar de o teste ter todas estas funções, com o presente estudo pretendeu-se apenas analisar alguns deles, nomeadamente, identificar quais as crianças que apresentam atrasos significativos relativamente aos seus pares no desenvolvimento das habilidades motoras, avaliar o progresso individual de cada criança no desenvolvimento das habilidades motoras e servir como instrumento de medida para a pesquisa do desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais.

OBJETIVOS

Atendendo a todos os fatores anteriormente enunciados surgiu então a questão que acompanhará este trabalho de investigação: Será que as crianças apresentam um nível de desenvolvimento motor adequado à sua idade?

Assim, tendo como objetivo geral analisar se o nível de desenvolvimento motor das crianças está adequado à sua idade, surgem alguns objetivos específicos:

- analisar o nível de desenvolvimento motor das crianças;
- comparar o desenvolvimento motor de crianças com idades diferentes;
- perceber se existem diferenças de género ao nível do desenvolvimento motor;
- perceber se as crianças apresentam maior dificuldade em realizar habilidades de locomoção ou habilidades de controlo de objetos.

REVISÃO DE LITERATURA

IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO MOTOR

O desenvolvimento motor pode ser entendido como um processo contínuo ao longo da vida de um indivíduo, envolvendo mudanças ao nível do comportamento motor provenientes da interação de diversos fatores biológicos, ambientais e da tarefa (Gallahue & Ozmun, 2002; Wickstrom, 1990).

Para Schilling (1974) citado em Neto (1984) “o desenvolvimento motor tem como fim, permitir ao homem o domínio de si próprio e do seu meio de maneira óptima e torná-lo capaz de utilizar o movimento como meio de comunicação nas relações sociais.” (p. 9)

Nos dias de hoje, são várias as referências feitas à importância de um adequado desenvolvimento motor, uma vez que este também contribui para um bom desenvolvimento cognitivo, afetivo e social (Gallahue, 2002; Papalia, Olds & Feldman, 2001; Gil-Madrona, Contreras-Jordán, Gómez-Víllora & Gómez-Barreto, 2008).

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “o corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento [...] constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento” (Ministério da Educação, 1997, p.58). Também para Schilling (1975) citado em Wickstrom (1990) “o movimento é a primeira forma, e a mais básica, de comunicação humana com o meio” (p. 18). Gallahue (2002) afirma que o movimento é parte integrante do centro da vida ativa das crianças.

Tendo em conta alguma literatura produzida até ao momento e as características do desenvolvimento motor em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos de idade, Neto (2001) foca algumas das áreas de desenvolvimento que podem ser influenciadas por um correto desenvolvimento motor: desenvolvimento físico; desenvolvimento de várias habilidades (locomotoras, não locomotoras e posturais); desenvolvimento perceptivo-motor; desenvolvimento do autoconceito; e desenvolvimento psicossocial, estético e moral.

Atendendo aos aspetos anteriormente referidos e ao facto de que o desenvolvimento é um processo contínuo na vida do indivíduo, a sua análise torna-se fundamental em níveis tão elementares da aprendizagem, pois assim, atendendo às

dificuldades, necessidades e níveis de desenvolvimento das crianças, o Educador pode preparar atividades que propiciem um melhor desenvolvimento (Pereira, 2007; NASPE, 1995). Compreender o que acontece numa fase inicial do desenvolvimento é fundamental para compreender tudo o que pode acontecer em fases posteriores do desenvolvimento (Wickstrom, 1990).

Gallardo (2003) citado em Papalia (2001) afirma que a fase da infância é caracterizada pela aquisição de competências fundamentais que servirão de base para o desenvolvimento futuro.

Segundo Palma (1995) todos aqueles que trabalham com crianças devem reconhecer todos os impulsos que as mesmas sentem pelo movimento, todo o prazer que sentem em explorar as potencialidades do seu corpo. Assim, é fundamental que o ambiente envolvente à criança seja estimulador e propício ao desenvolvimento de atividades motoras para que mais tarde esta mantenha uma atitude positiva face à atividade física.

Quando falamos em desenvolvimento infantil não podemos deixar de parte as condições do meio envolvente da criança. Atendendo a que vivemos numa sociedade em que os pais têm cada vez menos tempo para dedicar aos filhos é necessário que na escola a criança tome contacto com variadas brincadeiras e estímulos, pois “... as actividades de exploração e manipulação de materiais são essenciais no processo educativo nas primeiras idades e influenciam significativamente certas aprendizagens no âmbito motor ou outras tarefas escolares.” (Neto, 1984, p. 11) Assim sendo, se as escolas não forem capazes de dar resposta às necessidades das crianças, nomeadamente ao nível dos espaços, materiais e orientações necessárias para um bom desenvolvimento, será desperdiçada a oportunidade de propiciar às crianças condições essenciais para uma correta formação corporal. (Neto, 1984)

O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES MOTORAS NA INFÂNCIA

Quando estudamos o desenvolvimento motor, principalmente na infância, é inevitável não associar o aparecimento de determinadas habilidades motoras à idade cronológica. Apesar de estes dois fatores estarem relacionados, não dependem um do outro. Mais importante que a idade cronológica é recolher informações sobre como tem decorrido o desenvolvimento das crianças ao longo do tempo. (NASPE, 1995)

De acordo com Meinel e Schnabel (1984) “... a idade pré-escolar no global, é uma fase de rápido aperfeiçoamento das habilidades motoras, formas de movimento e primeiras combinações de movimento.” (p. 289)

A infância (2 a 6/7 anos) caracteriza-se por ser um período de importantes aquisições ao nível do desenvolvimento. É durante esta etapa que são adquiridas as bases motoras para aquisições mais complexas em aprendizagens futuras (Gallardo, 2003 citado em Nave, 2010). Para Papália e Olds (2000) todas as mudanças que ocorrem durante o período da infância acontecem de um modo mais rápido do que as que possam acontecer em fases posteriores. No caso de as crianças não conseguirem desenvolver as habilidades motoras fundamentais corretamente, terão muita dificuldade em atingir níveis aceitáveis nas habilidades especializadas (Gallahue & Donnelly, 2003).

No decorrer do processo de desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais, devem ser tidos em consideração os três domínios sobre os quais, segundo Neto (1984), se organiza a motricidade:

- Domínio postural em diversas situações de movimento, englobando a relação antigravítica e direccional do corpo;
- Domínio espaço-temporal do movimento revelando a capacidade de ajustamento perceptivo-motor em relação ao espaço de deslocamento;
- Domínio das coordenações motoras básicas através de situações dinâmicas ou óculo-segmentares, estabelecidas com o espaço e diversidade de materiais. (p. 13)

Gallahue e Ozmun (2005) afirmam que o desenvolvimento motor ocorre por fases e de uma forma sequencial. De acordo com estes autores, o desenvolvimento motor ocorre em quatro fases:

- Fase dos movimentos reflexos: caracteriza-se por todos os movimentos involuntários e estereotipados a um determinado estímulo;
- Fase dos movimentos rudimentares: refere-se a movimentos tais como sentar, rastejar, andar, entre outros. É nesta fase que a criança adquire autonomia para explorar os espaços, os objetos e o seu próprio corpo, daí ser uma fase tão importante do desenvolvimento motor. Este tipo de movimentos são a base para o desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais;

- Fase dos movimentos fundamentais: caracteriza-se essencialmente pelo facto de as crianças tentarem adquirir as habilidades recorrendo à tentativa e erro. A aquisição deste tipo de habilidades não depende exclusivamente da maturação para se desenvolverem;
- Fase dos movimentos especializados: dá-se a continuação do processo de desenvolvimento motor aperfeiçoando as habilidades anteriormente adquiridas.



Figura 12 - Fases e Estádios de desenvolvimento motor, Gallahue (2002)

A fase dos movimentos fundamentais tem merecido destaque por parte de muitos investigadores, uma vez que é reconhecida como um marco muito importante na infância. Segundo Gallahue e Ozmun (2005) a aquisição e desenvolvimento das habilidades motoras na infância são a base para um bom desenvolvimento motor ao longo da vida.

O período da infância é caracterizado por ser uma fase em que as crianças experimentam muito. De acordo com Castro (2008) nesta fase as crianças movimentam-se intensamente, têm muitas atividades e progredem bastante.

McClenagh e Gallahue (1978a) citado em Gallahue (2002) e Gallahue e Ozmun (2002) identificaram três estádios característicos dentro da fase motora fundamental, designados: estádio inicial, estádio elementar e estado amadurecido:

-
- Estádio inicial (2 anos): pode ser caracterizado como sendo aquele em que as crianças experienciam as primeiras tentativas para levar a cabo uma habilidade fundamental. É um estágio em que se percebe que a criança não tem consciência de como deve iniciar ou finalizar determinados movimentos uma vez que os executa de forma incorreta ou desorganizada;
 - Estádio elementar (3/4 anos): é considerado uma fase de transição. Nesta fase a criança ganha um maior controlo dos seus movimentos, apresentando-se mais coordenada e executando melhor os movimentos anteriormente experimentados;
 - Estádio amadurecido (5/6 anos): são integrados todos os movimentos essenciais para uma correta execução, havendo ainda uma boa coordenação entre os diferentes movimentos. Os movimentos podem ser comparados aos de um adulto uma vez que são mais eficientes e coordenados.

Apesar de as habilidades motoras adquiridas na infância serem iguais para todas as crianças, o ritmo com que as aprendem difere de umas para as outras. De acordo com Gallahue (2002) citado em Spodek (2002) “... uma criança pode estar no estágio inicial em alguns padrões, no elementar em outros e no amadurecido nos restantes.” (p. 79)

De acordo com Gallahue e Ozmun (2005, p. 228) existem alguns fatores que podem contribuir para estas diferenças ao nível do desenvolvimento:

- imitação imperfeita dos movimentos de outro;
- sucesso inicial com ação inadequada;
- fracasso em exhibir esforço máximo;
- oportunidade de aprendizagem restrita ou não-apropriada;
- integração sensório-motora incompleta.

As diferenças no ritmo de desenvolvimento podem dever-se também a algumas diferenças entre géneros. De acordo com Nunes (2009) citado em Santos e Damasceno (2010) a diferenciação de géneros acontece praticamente desde o nascimento, uma vez que os meninos desde logo são expostos a brincadeiras que exigem mais destreza motora, tais como brincar com bolas e carrinhos, enquanto as meninas tendem a ter brincadeiras mais delicadas, tais como brincar com bonecas.

Estas diferenças são causadas pela família, principalmente, uma vez que cabe a esta a decisão de quais as brincadeiras que vão proporcionar aos seus filhos. Muitas vezes a família

toma essas decisões seguindo certas normas culturais. (Romero, 2005 citado em Santos & Damasceno, 2010)

Olhando para a sociedade em geral, o que normalmente se vê são meninos a brincar com bola e a correr e meninas a brincar com os carrinhos das bonecas.

Também Neto e Barreiros (2005) afirmam que os pais exercem uma enorme influência na diferenciação de géneros, uma vez que interferem na escolha das tarefas dos seus filhos. Tais situações conduzem a que o indivíduo tenha o organismo mais predisposto a determinadas atividades do que a outras.

PERÍODOS CRÍTICOS

De acordo com Papália, Olds e Feldman (2001) pode definir-se um período crítico como sendo “um período de tempo específico no desenvolvimento durante o qual um dado acontecimento, ou a sua ausência, tem o maior impacto”. (p. 13)

Os períodos críticos dizem respeito a intervalos de tempo em que os indivíduos apresentam uma maior sensibilidade aos estímulos vindos do meio envolvente, o que conduz a um desenvolvimento mais acentuado. (Lopes & Maia, 2000; Scott, 1986, citado em Lopes & Maia, 2000); Peres, Serrano & Cunha, 2009; Singer, 1980 citado em Neto & Barreiros, 1983)

Alguns autores defendem que se se intervir de uma forma adequada durante estes períodos podemos potencializar ao máximo o desenvolvimento de cada indivíduo (Wickstrom, 1990).

Considera-se que não exista apenas um período crítico mas sim vários. Haywood e Getcheel (2004) citados em Peres et al (2009) afirmam que “não existe um período único que seja sensível para a aprendizagem de todas as habilidades, mas sim muitos períodos sensíveis para a aprendizagem de habilidades diferentes”. (p. 29) Esta possibilidade conduz-nos a uma questão: Como saber quando e como agir perante estes períodos? De acordo com Gallahue e Ozmun (2005) “a chave está em ser capaz de julgar acuradamente a época na qual cada indivíduo está ‘maduro’ para o aprendizado e então, fornecer uma série de experiências motoras educativas e efetivas.” (p. 82)

Lopes (2006) afirma que “os anos críticos para a aprendizagem das habilidades motoras situam-se entre os 3 e os 9/10 anos de idade” (p. 30).

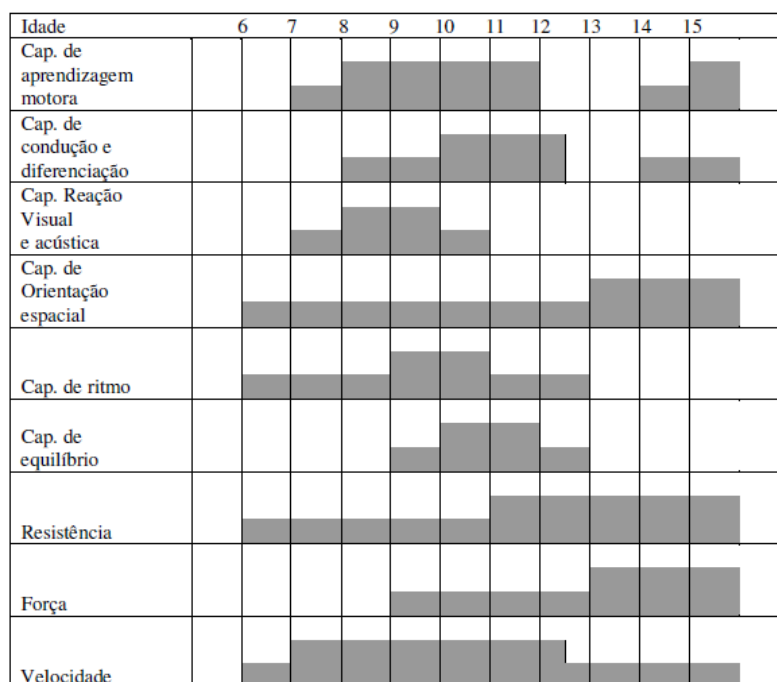


Figura 13 - Modelo das fases sensíveis adaptado de Martin, 1982, In Lopes e Maia, 2000

A figura acima representa o modelo de desenvolvimento das capacidades motoras pelas quais as crianças vão passando ao longo da sua infância. Assim, de acordo com Lopes e Maia (2000) “as zonas sombreadas representam o período sensível no desenvolvimento de cada capacidade, as zonas mais elevadas representam o período de maior susceptibilidade às influências do treino.” (p. 131)

Gallahue e Ozmun (2005) consideram que se as crianças durante a infância (6 aos 10 anos) não tiverem oportunidades práticas, se não forem encorajadas, podem não adquirir os níveis motores esperados.

Estes períodos críticos são resultado da relação entre diversos fatores: maturação, envolvimento e aprendizagem. Existem também outros fatores como a idade e a motivação, que também são importantes para este processo.

FATORES QUE INFLUENCIAM O DESENVOLVIMENTO MOTOR

O desenvolvimento motor é condicionado por um vasto conjunto de fatores internos e externos ao indivíduo. Apesar de se pensar que todas as crianças têm um desenvolvimento motor normal para atingir o nível maduro das habilidades motoras fundamentais, isto nem sempre acontece pois as crianças são condicionadas por diversos fatores. Tal como já foi

referido anteriormente, o facto de existirem idades associadas ao aparecimento de determinadas habilidades motoras, não significa que todas as crianças as alcancem nessa mesma idade. Devemos tomar essas idades como pontos de referência. Para Gallahue (2002) citado em Spodek (2002), “as crianças não podem confiar apenas na sua maturação para atingirem o estágio amadurecido das suas capacidades motoras fundamentais”. (p.77) Também Gallahue e Ozmun (2005) afirmam que “podemos observar diferenças de desenvolvimento no comportamento motor provocados por fatores próprios do indivíduo (biologia), do ambiente (experiência) e da tarefa em si (físicos/mecânicos).” (p. 55)

Atendendo aos fatores que afetam o desenvolvimento da criança, podem-se destacar a hereditariedade e o meio envolvente. No que diz respeito ao meio envolvente, Lopes et al (2011) afirmam que “o ambiente e as condições de vida atuais tornam difícil para muitas crianças adquirirem experiências motoras, contrariando as suas necessidades específicas.” (p. 16) O ambiente favorável ao desenvolvimento motor deve incluir fatores como oportunidade para praticar, o ensino e o encorajamento. Estes três fatores são fundamentais para que a criança atinja um bom desenvolvimento motor. Se as crianças não encontram nas escolas os espaços e materiais adequados, nem orientação eficaz, perdem-se oportunidades de criar as condições básicas a uma formação corporal desejável.

Segundo Neto et al (2004) citado em Castro (2008) “as experiências motoras devem estar presentes no cotidiano das crianças e são representadas por qualquer atividade corporal realizada em casa, na escola e nas brincadeiras”. (p. 37) De acordo com Wickstrom (1990) o processo natural de aquisição das habilidades motoras é importante, mas se não for devidamente apoiado, podem perder-se oportunidades de fazer grandes progressos. Contudo, “os efeitos de privação da experiência motora e sensorial podem, algumas vezes, ser superados quando condições quase ideais são estabelecidas para a criança.” (Gallahue & Ozmun, 2005, p. 74)

A motricidade (no pré escolar) e a educação física (no 1.º ciclo do ensino básico) não podem reduzir-se “às experiências proporcionadas na família, apesar de ser em família que se realizam conquistas humanas fundamentais, entre as quais aquelas que constituem as estruturas essenciais da actividade física.” (Ministério da Educação, 1992, p. 18) As instituições em que as crianças se encontram inseridas devem-se preocupar em criar condições ótimas de desenvolvimento, proporcionando o máximo de experiências enriquecedoras a todas as crianças.

O PAPEL DO EDUCADOR NA PROMOÇÃO DE UM DESENVOLVIMENTO SAUDÁVEL

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar o Educador deve

observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades. (p. 25)

Este deve ser capaz de planear as suas atividades de acordo com os conhecimentos que tem do seu grupo, só assim poderá proporcionar às crianças um ambiente estimulante e um vasto leque de aprendizagens significativas de modo que haja igualdade de oportunidades.

De acordo com Pereira (2007) um Educador quando planifica as suas atividades deve ter em consideração cinco fatores que podem condicionar a eficácia das atividades:

- requisitos essenciais que proporcionam de forma geral a prática de toda e qualquer actividade física;
- requisitos essenciais que proporcionam de forma específica a prática de toda e qualquer actividade física;
- características de maturação das nossas crianças;
- objectivos principais que temos que atingir;
- características físicas do contexto em que desenvolvemos a nossa actividade. (p. 66)

É devido a fatores, tais como os referidos anteriormente, que é importante a existência de um especialista capaz de dar resposta às necessidades das crianças para suprir algumas dificuldades sentidas em contexto escolar, autárquico e social (Neto, 2001).

O Educador deve tomar consciência da importância do desenvolvimento de atividades de carácter motor uma vez que é durante a segunda infância, dos 3 aos 6 anos, período pré-escolar, que estas têm uma maior capacidade de adquirir determinadas habilidades (Eckert, 1987).

A prática de atividade física durante o período pré-escolar é considerada uma das atividades com maior relevância para um ótimo desenvolvimento da criança a todos os níveis. (Pereira, 2007)

METODOLOGIA

NATUREZA DO ESTUDO

O presente estudo pretende reconhecer e quantificar qual o nível de desenvolvimento motor das crianças, assim como quais as habilidades em que estas apresentam maior dificuldade. Para tal, optou-se por uma metodologia de carácter quantitativo.

A investigação de carácter quantitativo utiliza a recolha e a análise de dados para dar resposta às questões da pesquisa. É um método que utiliza a medição numérica, a contagem e a estatística para definir determinados padrões da sua população. (Sampieri, Collado & Lucio 2006)

De acordo com Denzin e Lincoln (2000) citado em Barbosa (2009), nas investigações de carácter quantitativo, os investigadores centram-se basicamente em quantificar dados e controlar variáveis empíricas.

Este tipo de investigação dá-nos a possibilidade de generalizar os resultados obtidos de uma forma mais abrangente. (Sampieri et al., 2006)

POPULAÇÃO DO ESTUDO

Para definir qual a população deste trabalho de investigação, foi entregue um pedido de autorização a todos os Encarregados de Educação do grupo de trabalho (Anexo 2).

Apesar de o grupo ser constituído por 25 crianças, apenas 22 (11 rapazes e 11 raparigas) fazem parte da amostra devido ao não consentimento de todos os Encarregados de Educação. Os participantes têm idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade.

Quadro 1 - População do estudo

	3 anos	4 anos	Sub-total
Rapazes	5	6	11
Raparigas	4	7	11
Sub-total	9	13	22

FASES DO ESTUDO

Para organizar o presente estudo foi necessário delinear algumas etapas à medida que o trabalho se foi desenvolvendo. No quadro que se segue encontram-se todas as fases pelas quais o estudo passou e que decorreram entre outubro de 2011 e abril de 2012.

Quadro 2 - Calendarização das fases do estudo

Calendarização	
Data de realização	Fases de estudo
	Escolha do tema.
outubro de 2011	Definição dos objetivos do estudo. Recolha bibliográfica.
novembro de 2011	Pedido de autorização aos encarregados de educação. Continuação da recolha bibliográfica.
dezembro de 2011	Recolha dos dados através de filmagens. Revisão da literatura.
janeiro de 2012	Continuação da recolha de dados através das filmagens. Análise das filmagens. Metodologia
fevereiro de 2012	Análise e tratamento dos dados. Revisão da literatura. Redação do relatório relativo ao trabalho efetuado.
março de 2012	Redação do relatório relativo ao trabalho efetuado.
abril de 2012	Conclusão do relatório.

RECOLHA, ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA RECOLHA DE DADOS

Para proceder à recolha dos dados necessária para analisar o nível de desenvolvimento motor das crianças envolvidas neste estudo, foi utilizado o *Test of Gross Motor Development – Second Edition* (TGMD - 2), de Ulrich (2000).

O TGMD – 2 é um teste que visa avaliar o nível de desenvolvimento motor de doze habilidades motoras, em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 10/11 anos de idade. Este teste subdivide-se em dois subtestes: o subteste das habilidades de locomoção (anexo 3) e o subteste das habilidades de controlo de objetos (anexo 4). As habilidades de locomoção avaliadas por este teste são: correr, galopar, saltar por cima, saltar ao pé-coxinho, salto horizontal e deslocamento lateral. As habilidades de controlo de objetos avaliadas são: rebater, drible estático, agarrar, lançar por cima, lançar por baixo e pontapear.

Para aplicar o teste foi utilizado o protocolo sugerido pelo autor do teste onde se pode observar quais as habilidades avaliadas, os materiais utilizados, as instruções necessárias para a aplicação do teste e ainda os critérios de êxito que as crianças devem atingir.

DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO DO TESTE

A aplicação do TGMD-2 ocorreu nas dependências do Jardim de Infância. Esta foi levada a cabo pela própria investigadora e demorou cerca de vinte minutos para cada criança. O registo do teste de cada criança foi feito através de uma câmara de vídeo colocada numa posição lateral ou frontal, dependendo da habilidade que estivesse a ser realizada. A recolha dos dados foi feita nas semanas de regência do par de estágio da investigadora com a finalidade de não perturbar as rotinas nem as atividades diárias.

Começou-se por realizar todas as marcações necessárias no chão do ginásio e posicionar o material necessário estrategicamente para rentabilizar o tempo.

Quando tudo estava pronto, a investigadora dirigia-se à sala de trabalho e pediu a duas ou três crianças que a acompanhassem até ao ginásio para realizar o teste.

Chegados ao local do teste, era-lhes explicado que teriam que realizar um conjunto de exercícios. Antes de executar qualquer habilidade, era-lhes dada uma explicação verbal do que teriam que fazer seguida de uma exemplificação para que percebessem exatamente o que se pretendia que fizessem. Após a exemplificação, era dada a oportunidade à criança de executar a habilidade e no caso de não terem percebido o que lhes tinha sido pedido era dada uma nova explicação. Só depois era feita a filmagem. Quando uma habilidade era explicada/exemplificada, todas as crianças presentes no ginásio (duas ou três) executavam-nas.

Relativamente à habilidade de correr, uma vez que no ginásio do jardim de infância não tinha o comprimento suficiente para a aplicação do teste, foi tomada a decisão de filmar as crianças no espaço exterior do edifício.

Seguem-se algumas imagens relativas aos diferentes materiais utilizados para a recolha dos dados.



Figura 14 - Espaço interior utilizado para a maioria das filmagens

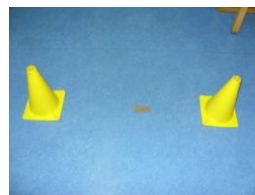


Figura 15 - Cones utilizados para fazer marcações

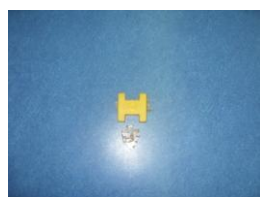


Figura 16 - Peça lego utilizada para substituir o saco de feijões



Figura 17 - Câmara de filmar e tripé



Figura 18 - Suporte, bastão e bola



Figura 19 - Bola utilizada para diferentes habilidades



Figura 20 - Bola de ténis

TRATAMENTO DOS DADOS

Após a aplicação do TGMD-2 foi feita uma análise do desenvolvimento motor de cada criança através da análise das filmagens realizadas. Cada uma das habilidades era avaliada segundo determinados critérios de desempenho (3 a 5, dependendo da habilidade). Aquando da análise, a investigadora, caso verificasse que a criança atingia o critério com êxito, atribuía-lhe um ponto, caso contrário, não lhe atribuía nenhum ponto, isto é, zero. Esse registo era feito nas tabelas de registo fornecidas pelo autor do teste (Ulrich, 2000) para o subteste de locomoção (anexo 3) e subteste de controlo de objetos (anexo 4).

Os registos efetuados para cada criança incluem somas, valores estandardizados, percentis para cada subteste e quociente:

- As somas resultam do somatório dos valores obtidos em cada subteste e pode variar entre zero e quarenta e oito em cada um deles.
- Partindo das somas e das idades de cada criança em anos e meses, foi necessário proceder à conversão desses mesmos valores para o valor estandardizado, que pode variar de um até vinte, de acordo com a tabela de conversão definida pelo autor Ulrich (2000). Neste caso existe uma tabela de conversão para o subteste da locomoção (anexo 5) e duas tabelas de conversão para o subteste de controlo dos objetos, uma para o sexo feminino (anexo 6) e outra para o sexo masculino (anexo 7).
- Os valores estandardizados são convertidos para percentis, de acordo com a tabela de conversão definida pelo autor Ulrich (2000) (anexo 8). De acordo com Valentini (2002a) citado em Palma (2008), o percentil é uma medida complementar que tem sido constantemente utilizada no entendimento dos resultados do teste.

-
- O quociente resulta da soma dos valores estandardizados que depois de somados devem ser convertidos recorrendo a uma tabela (anexo 8) e podem variar entre quarenta e seis e cento e sessenta. Através da pontuação atingida em ambos os subtestes, de locomoção e controlo de objetos, é possível classificar o nível de desenvolvimento em que se encontra a criança atendendo à sua idade: muito fraco, fraco, abaixo da média, média, acima da média, superior e muito superior (anexo 9).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo serão apresentados os resultados obtidos durante o estudo.

Para tal serão analisados os níveis de desenvolvimento motor do grupo em geral, o nível de desenvolvimento motor das raparigas, dos rapazes, das crianças de 3 anos e das crianças de 4 anos. Será feito ainda um balanço entre o nível de desenvolvimento motor dos rapazes e das raparigas e também das crianças de 3 anos e das crianças de 4 anos, com a finalidade de comparar os seus resultados.

NÍVEL DO DESENVOLVIMENTO MOTOR

Na figura 21 é feita a apresentação dos valores percentuais relativos ao nível de desenvolvimento motor em geral de todas as crianças.

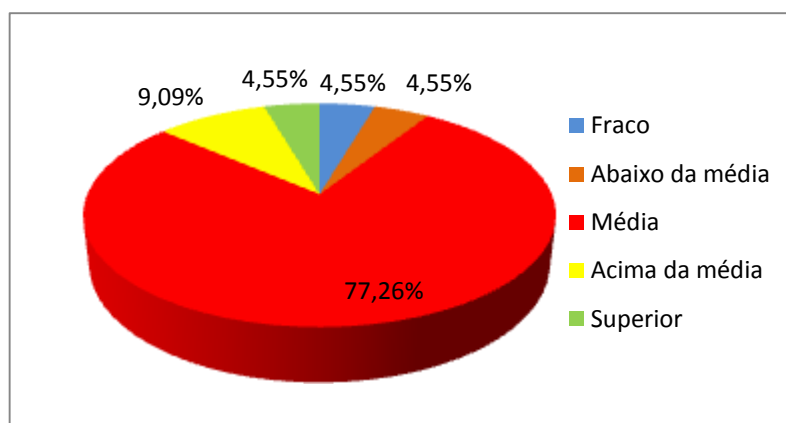


Figura 21 – Valor percentual do nível de desenvolvimento motor

Através da análise do gráfico (figura 21), pode-se constatar que a maioria das crianças (77,26%) se encontra na “Média” de acordo com a tabela do autor Ulrich (2000) (anexo 9), algumas crianças (9,09%) encontram-se no nível “Acima da média”, poucas são as crianças que se encontram no nível “Fraco”, “Abaixo da média” e “Superior” (4,55% cada). Analisando os resultados obtidos, é possível concluir que o grupo, de um modo geral se encontra na “Média”, isto é, com um desenvolvimento motor adequado à idade.

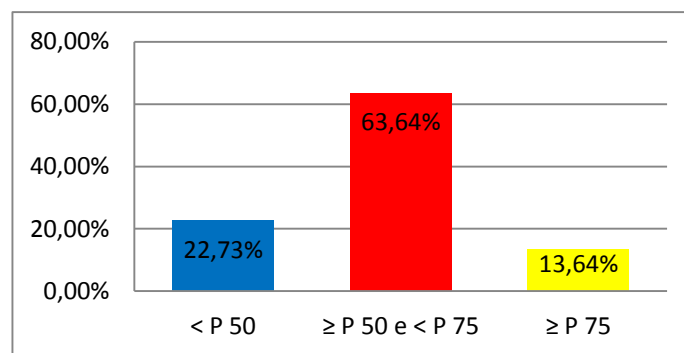


Figura 22 - Valor percentual dos percentis totais obtidos

Analisando a figura 22, elaborada com base na tabela de conversão das somas obtidas nos subtestes de locomoção e controlo de objetos para percentis e quocientes do autor Ulrich (2000) (anexo 8), verifica-se que a maior parte das crianças (77,28 %) se encontra acima do P50 (63,64% entre o P50 e 75 e 13,64% acima do P75) e apenas 22,73% se encontra abaixo deste percentil. Tais valores revelam que a maioria do grupo se encontra na média ou acima do que seria esperado para a sua idade.

Andrade et al. (2006) no seu estudo que tinha como objetivo analisar o desenvolvimento motor de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, também verificaram que a maioria das crianças envolvidas no estudo (54,5 %), se encontravam na média. Contudo, as restantes crianças encontravam-se distribuídas entre o nível “Abaixo da média” (30,3 %) e o “Fraco” (15,2 %). Estes resultados vão de encontro aos obtidos no presente estudo uma vez que os resultados obtidos por Andrade et al. apresentam resultados semelhantes, com a maioria das crianças na média.

Camargo (2010) num estudo que tinha como objetivo avaliar e comparar o nível de desenvolvimento motor entre crianças pré escolares que praticavam sistematicamente atividade física e crianças que não praticavam atividade física, verificou que as crianças que praticavam atividade física regularmente apresentaram resultados na “Média” maioritariamente (72,23%) enquanto as crianças que não praticam atividade física se encontram maioritariamente no nível “Fraco” (67,86%). Os resultados do presente estudo aproximam-se mais dos valores encontrados para as crianças que praticavam atividade física de forma sistemática no estudo de Camargo (2010). Estes resultados vão de encontro aos obtidos no presente estudo, pois neste, também a maior parte das crianças se encontra na “Média” (77,26%).

Spessato (2007) no seu estudo sobre as habilidades motoras fundamentais, que envolvia crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 11 anos de idade, verificou que as crianças dos 3 aos 5 anos de idade apresentavam resultados adequados à sua faixa etária. Também Castro (2008) quando investigou o nível de desempenho motor nas habilidades motoras fundamentais e a relação do mesmo com as oportunidades de prática vivenciadas no contexto familiar e escolar com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, verificou que as crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade se encontram na “Média” e com um nível de desenvolvimento motor adequado à sua idade. Os resultados obtidos no presente estudo também revelam que a maioria do grupo se encontra com um desenvolvimento motor adequado à sua idade.

NÍVEL DO DESENVOLVIMENTO MOTOR DAS HABILIDADES DE LOCOMOÇÃO

No quadro 3 são apresentadas as médias dos resultados obtidos no subteste de locomoção, assim como os valores máximos que poderiam ter sido atingidos.

Quadro 3 - Valor médio e máximo das habilidades de locomoção

Habilidades de Locomoção						
	Correr	Galopar	Pé-coxinho	Saltar por cima	Salto horizontal	Deslocamento lateral
Média	6,4	5,7	3,8	5,0	4,2	5,5
Máximo	8	8	10	6	8	8

Ao analisar o quadro 3, é possível constatar que, de um modo geral as crianças apresentaram resultados satisfatórios no desempenho das habilidades de locomoção. Constatou-se ainda que as habilidades em que se verificou maior sucesso foi a de “Saltar por cima” com uma média de 5,0 pontos no máximo de 6 e “Correr” com uma média de 6,4 no máximo de 8 e a habilidade com menos sucesso foi a de “Pé-coxinho” com 3,8 pontos no máximo de 10.

Lima et al. (2006) concluiu no seu estudo, que tinha como objetivo analisar e descrever o comportamento motor de crianças em tarefas de controlo de objetos e de

locomoção do TGMD-2, que houve um bom desempenho na habilidade de locomoção “Correr” mas que as restantes habilidades (galopar, pé-coxinho, saltar por cima, salto horizontal e deslocamento lateral) apresentaram resultados mais baixos.

Pode-se assim concluir que de um modo geral, o grupo apresenta resultados positivos na maioria das habilidades de locomoção, talvez fruto de uma maior experimentação e estimulação deste tipo de habilidades no seu dia a dia.

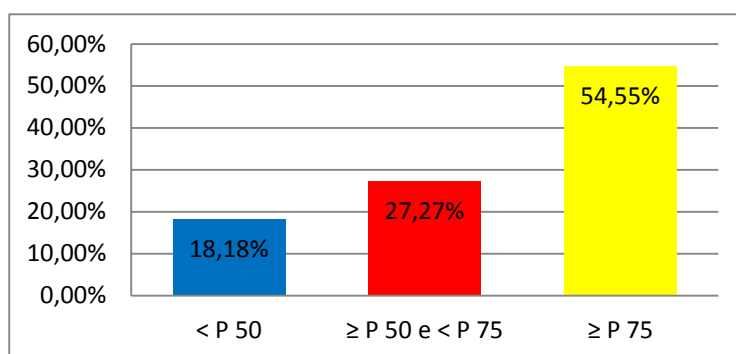


Figura 23 - Valor percentual dos percentis obtidos nas habilidades de locomoção

Analisando a figura 23, elaborada com base na tabela de conversão dos scores obtidos no subteste de locomoção para percentis do autor Ulrich (2000) (anexo 5), é possível verificar que mais de metade da população em estudo (54,55%) se encontra acima da média relativamente ao seu desempenho nas habilidades de locomoção, uma vez que se encontra acima do percentil 75 (P75). Pode-se ainda observar que 27,27% das crianças se encontram na média (entre o P50 e 75) e apenas 18,18% se encontram abaixo do P50.

Tais resultados revelam que de um modo geral as crianças demonstram estar bem desenvolvidas no que diz respeito às habilidades de locomoção. Poucos são os casos (18,18%) em que é necessário reforçar o estímulo dado às crianças uma vez que o seu desempenho se encontra abaixo do que seria desejado.

Para que as crianças melhorem o seu desempenho ao nível das habilidades de locomoção, é preciso que estas tomem contacto com atividades que não requerem a utilização de materiais. As crianças podem tentar correr de diversas formas, para a frente, para traz, com os colegas a servir de obstáculos, entre outras. Podem ainda, em brincadeiras com os colegas, tentar saltar o mais longe possível, saltar só com um pé, entre outros. Assim, de um modo informal estão a melhorar o seu desempenho no que diz respeito às habilidades de locomoção.

NÍVEL DO DESENVOLVIMENTO MOTOR DAS HABILIDADES DE CONTROLO DE OBJETOS

No quadro 4 é possível observar os resultados do subteste de controlo de objetos tal como os valores máximos que seria possível atingir.

Quadro 4 - Valor médio e máximo das habilidades de controlo de objetos

Habilidades de Controlo de Objetos						
	Rebater	Driblar	Agarrar	Pontapear	Lançar por cima	Lançar por baixo
Média	5,3	2,0	2,8	5,4	2,6	3,6
Máximo	10	8	6	8	8	8

Analisando o quadro 4, é possível verificar que as crianças apresentaram dificuldades na execução de algumas habilidades de controlo de objetos. A habilidade de controlo de objetos em que as crianças apresentaram melhores resultados foi a de “Pontapear” com uma média de 5,4 pontos num total de 8 e a habilidade em que apresentaram piores resultados foi a de “Driblar” com uma média de 2 pontos num máximo de 8. As restantes apresentaram níveis de desenvolvimento baixos.

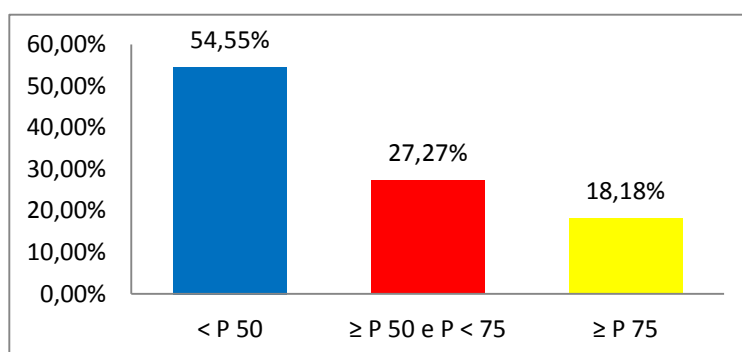


Figura 24 - Valor percentual dos percentis obtidos nas habilidades de controlo de objetos

Observando a figura 24 elaborada com base nas tabelas de conversão dos resultados obtidos no subteste de controlo de objetos para percentis, para o sexo feminino e masculino respetivamente, do autor Ulrich (2000) (anexo 6 e 7), podemos verificar que mais de metade das crianças (54,55%) se encontra com um desempenho abaixo do que seria esperado

(abaixo do P50). Isto significa que a maior parte das crianças precisa ainda de muito estímulo no que diz respeito ao controlo de objetos. Cerca de 27,27% das crianças encontra-se na média (entre o P50 e 75) e 18,18% encontra-se acima do P75.

Observando os resultados obtidos pelo grupo é possível constatar que de um modo geral este se encontra abaixo da média do desenvolvimento motor para a sua idade.

Tais resultados vão de encontro obtidos por Lopes et al. (2011) quando pretendeu estudar quais as associações entre atividade física, habilidades e coordenação motora com crianças portuguesas com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade, utilizando diferentes testes para as diferentes avaliações feitas, uma vez que este obteve resultados de certo modo semelhantes, 71,4% das crianças apresentava-se abaixo do P50 nas habilidades de controlo de objetos.

BALANÇO DO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE LOCOMOÇÃO E DE CONTROLO DE OBJETOS

Analisando e comparando os resultados obtidos na avaliação das habilidades de locomoção com os resultados obtidos nas habilidades de controlo de objetos, pode-se constatar que de um modo geral, as habilidades de controlo de objetos tiveram resultados muito inferiores às habilidades de locomoção. Nas habilidades de locomoção, apenas 18,18% das crianças se encontra abaixo do P50 enquanto que nas habilidades de controlo de objetos 54,55% das crianças se encontra abaixo do P50. Tais resultados podem indicar que as crianças apresentam falta de experiências ao nível de controlo de objetos.

Também Lopes et al. (2011) apurou no seu estudo sobre as associações entre atividade física, habilidades e coordenação motora com crianças portuguesas que a maioria das crianças, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade, pertencentes ao seu estudo (23,8%) se encontrava abaixo do P50 nas habilidades de locomoção. No que diz respeito às habilidades de controlo de objetos, os resultados obtidos foram mais fracos, uma vez que a maior parte das crianças (61,9%) se encontra abaixo do P50.

Com vista a melhorar esta situação, pensa-se que as crianças deveriam ter momentos em que fosse possível tomarem contacto com mais atividade física estruturada e não estruturada. As crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade,

segundo NASPE (2002), devem ter uma média de 60 minutos de atividade física estruturada e 60 minutos de atividade física não estruturada por dia.

Martins e Serrano (2011), num estudo cujo objetivo era verificar se a prática de atividade física orientada influenciava o desenvolvimento, chegaram à conclusão que as crianças que foram sujeitas a 3 sessões de motricidade por semana, apresentaram resultados superiores nas habilidades de controlo de objetos quando comparadas com crianças que tinha apenas 1 ou 2 sessões de motricidade por semana. Pode-se assim considerar que a implementação de mais sessões de motricidade estruturada no contexto de jardim de infância são fundamentais para a aquisição das habilidades motoras básicas das crianças.

No caso concreto deste jardim de infância e deste grupo de crianças, pensa-se que se para além de aumentar o número de sessões de motricidade por semana com atividade física estruturada, dever-se-ia disponibilizar às crianças mais materiais manipuláveis durante o tempo de recreio, nomeadamente, bolas, arcos, cordas. Presume-se que se as crianças tiverem mais oportunidades de contactar com estes materiais, o seu desempenho ao nível das habilidades de controlo de objetos poderá ser melhorado.

NÍVEL DO DESENVOLVIMENTO MOTOR DAS RAPARIGAS

Na figura 25 é possível observar os resultados, em valores percentuais, relativos ao nível de desenvolvimento motor das raparigas, tendo em conta a tabela do autor Ulrich (2000) (anexo 9).

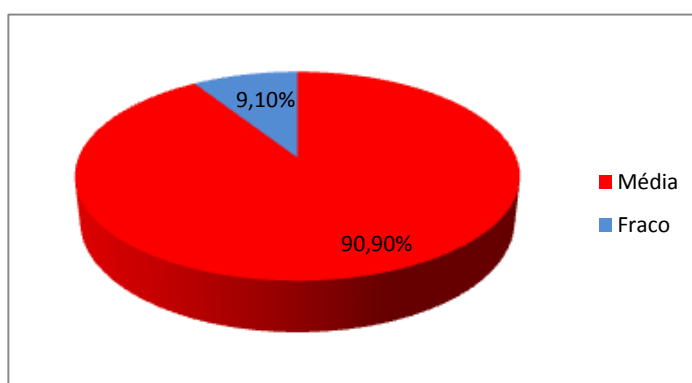


Figura 25 - Valor percentual do nível de desenvolvimento motor em raparigas

Analisando a figura 25, é possível constatar que a grande maioria das crianças se encontra na “Média” do desenvolvimento motor para a sua idade (90,90%) e apenas 9,10% se encontra no nível “Fraco”. Tais valores são reveladores de que as crianças, neste caso as raparigas, de um modo geral estão a ter um desenvolvimento adequado à sua idade.

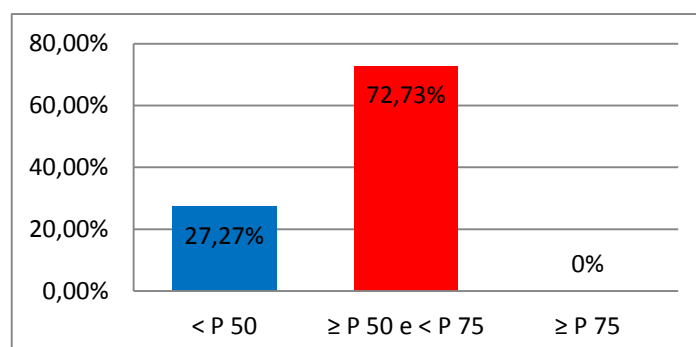


Figura 26 - Valor percentual dos percentis totais obtidos pelas raparigas

Analisando a figura 26, elaborada com base na tabela de conversão das somas obtidas nos subtestes para percentis e quocientes do autor Ulrich (2000) (anexo 8), pode-se afirmar que de um modo geral, as raparigas apresentam um nível de desenvolvimento motor razoável uma vez que a maior parte delas (72,73 %) se encontra entre o P50 e o P75 e apenas 27,27% se encontra abaixo do P50.

NÍVEL DO DESENVOLVIMENTO MOTOR DAS HABILIDADES DE LOCOMOÇÃO DAS RAPARIGAS

No quadro 5 é possível observar os valores médios que as raparigas atingiram em cada uma das habilidades de locomoção e ainda quais os valores máximos que poderiam ter atingido.

Quadro 5 - Valor médio e máximo das habilidades de locomoção em raparigas

Habilidades de Locomoção Raparigas						
	Correr	Galopar	Pé-coxinho	Saltar por cima	Salto horizontal	Deslocamento lateral
Média	5,9	5,7	3,3	4,8	3,7	5,4
Máximo	8	8	10	6	8	8

Analisando o quadro 5, verifica-se que a habilidade em que as raparigas tiveram maior sucesso foi a de “Saltar por cima” atingindo uma média de 4,8 pontos em 6 de máximo, e a habilidade em que tiveram menor sucesso foi a de “Pé-coxinho” atingindo uma média de 3,3 pontos num máximo de 10. Também a habilidade de “Salto horizontal” revela valores um pouco preocupantes, atingido 3,7 pontos num máximo de 8 possíveis.

Na figura 27 pode-se observar quais os valores percentuais, relativamente aos percentis, que as raparigas atingiram nas habilidades de locomoção.

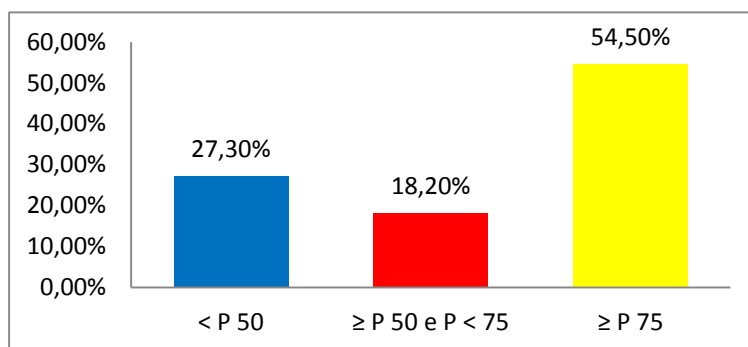


Figura 27 - Valor percentual dos percentis obtidos nas habilidades de locomoção pelas raparigas

Analisando a figura 27, elaborada com base na tabela de conversão das somas obtidos no subteste de locomoção para percentis e quocientes do autor Ulrich (2000) (anexo 5), é possível constatar que a maior parte das raparigas (54,50%) se encontra acima da média (acima do P75), cerca de 18,20% se encontra na média (entre o P50 e 75) e 27,30% se encontra abaixo do P50.

NÍVEL DO DESENVOLVIMENTO MOTOR DAS HABILIDADES DE CONTROLO DE OBJETOS DAS RAPARIGAS

No quadro 6 observa-se os valores médios e máximos obtidos pelas raparigas nas habilidades de controlo de objetos.

Quadro 6 - Valor médio e máximo das habilidades de controlo de objetos das raparigas

Habilidades de controlo de objetos Raparigas						
	Rebater	Driblar	Agarrar	Pontapear	Lançar por cima	Lançar por baixo
Média	4,9	1,2	2,9	5,2	2,1	3,6
Máximo	10	8	6	8	8	8

Analisando o quadro 6, verifica-se que de um modo geral as raparigas apresentam médias muito baixas nas habilidades de controlo de objetos. É possível ainda observar que a habilidade em que as raparigas obtiveram menor sucesso foi a de “Driblar” com 1,2 pontos num máximo de 8 e a habilidade em que obtiveram maior sucesso foi a de “Pontapear” com 5,2 pontos num máximo de 8. Apesar de não terem atingido médias tão baixas como na habilidade de “Driblar”, existe outra habilidade que merece destaque pelo fraco desempenho, na habilidade de “Lançar por cima” as crianças obtiveram apenas 2,1 pontos num máximo de 8.

Na figura 28, elaborada com base na tabela de conversão, para raparigas, das somas obtidas no subteste de controlo de objetos para percentis e quocientes, do autor Ulrich (2000) (anexo 6), pode-se observar quais os valores percentuais, relativos aos percentis, obtidos pelas raparigas nas habilidades de controlo de objetos.

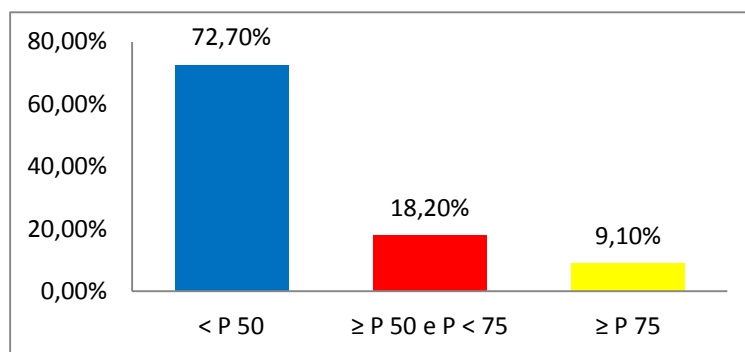


Figura 28 - Valor percentual dos percentis obtidos nas habilidades de controlo de objetos pelas raparigas

Ao analisar a figura 28, é possível verificar que a grande maioria das raparigas se encontra abaixo do P50 (72,70%). Apenas 18,20% se encontra entre o P50 e 75 e 9,10% se encontra acima do P75.

Tais resultados revelam que as raparigas apresentam muitas dificuldades nas habilidades de controlo de objetos, necessitando ser mais estimuladas a este nível.

NÍVEL DO DESENVOLVIMENTO MOTOR DOS RAPAZES

Na figura 29 é feita a representação dos valores percentuais relativos ao nível de desenvolvimento motor dos rapazes, tendo em conta a tabela do autor Ulrich (2000) (anexo 9).

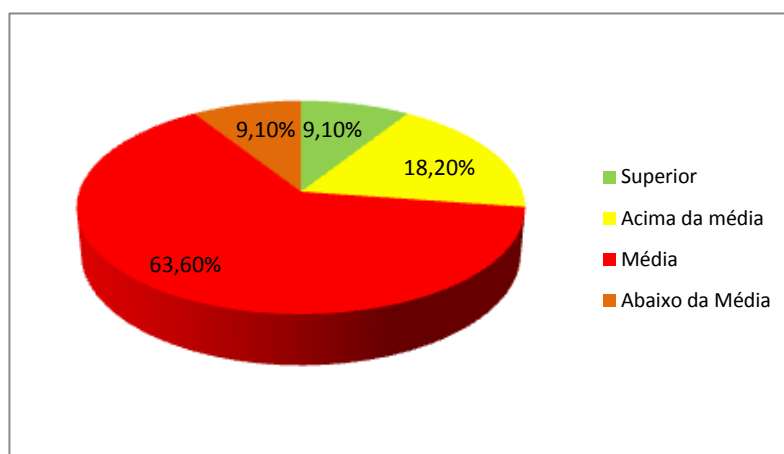


Figura 29 - Valor percentual do nível de desenvolvimento motor em rapazes

Analisando a figura 29 é possível constatar que o nível de desenvolvimento motor do grupo de rapazes é heterogéneo, podendo encontrar-se 63,60% dos rapazes na “Média”, 18,20% “Acima da média”, 9,10% encontra-se “Abaixo da média” e 9,10% encontra-se no nível “Superior”.

Assim, pode-se concluir que a grande maioria dos rapazes envolvidos neste estudo se encontra em níveis bons de desenvolvimento motor (média, acima da média e superior).

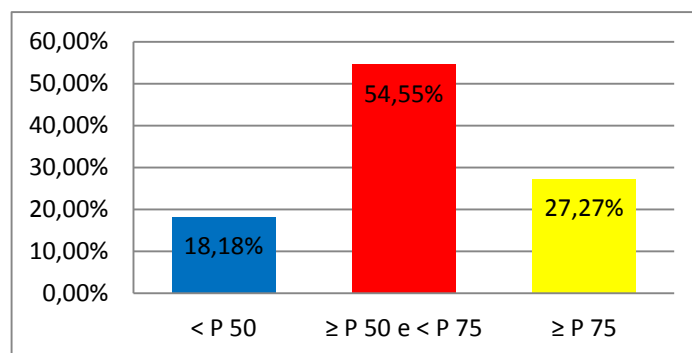


Figura 30 - Valor percentual dos percentis totais obtidos pelos rapazes

Ao analisar a figura 30, tendo em conta a tabela de conversão das somas obtidas nos subtestes para percentis e quocientes, do autor Ulrich (2000) (anexo 8), verifica-se que os rapazes, de um modo geral, apresentam um desenvolvimento motor adequado à sua idade. É possível chegar a essa conclusão uma vez que analisando os percentis obtidos, a maior parte dos rapazes, 81,82 % (54,55% entre o P50 e o P75 e 27,27% acima do P 75), se encontra acima do P50. Apenas 18,18 % dos rapazes se encontra abaixo do P50.

NÍVEL DO DESENVOLVIMENTO MOTOR DAS HABILIDADES DE LOCOMOÇÃO DOS RAPAZES

No quadro 7 podem-se observar os valores médios obtidos em cada uma das habilidades de locomoção, no que diz respeito aos rapazes, assim como os valores máximos que poderiam ter atingido em cada uma delas.

Quadro 7 - Valores médios e máximos obtidos pelos rapazes nas habilidades de locomoção

Habilidades de Locomoção Rapazes						
	Correr	Galopar	Pé-coxinho	Saltar por cima	Salto horizontal	Deslocamento lateral
Média	6,8	5,7	4,3	5,2	4,6	5,5
Máximo	8	8	10	6	8	8

Analisando o quadro 7, constata-se que a habilidade de locomoção em que os rapazes revelaram um desempenho mais elevado foi a de “Saltar por cima” com 5,2 pontos num máximo de 6. A habilidade menos conseguida foi a de “Pé-coxinho” com 4,3 pontos

num máximo de 10. Podemos ainda constatar que nas restantes habilidades as crianças apresentaram resultados razoáveis, na habilidade de “Correr” 6,8 pontos num máximo de 8; na de “Galopar” 5,7 pontos num máximo de 8; na de “Salto horizontal” 4,6 pontos num máximo de 8; na de “Deslocamento lateral” 5,5 pontos num máximo de 8.

Na figura 31 pode-se observar quais os valores percentuais, relativos aos percentis, obtidos pelos rapazes nas habilidades de locomoção, tendo em conta a tabela de conversão, para rapazes, das somas obtidas no subteste de locomoção para percentis e quocientes, do autor Ulrich (2000) (anexo 5),

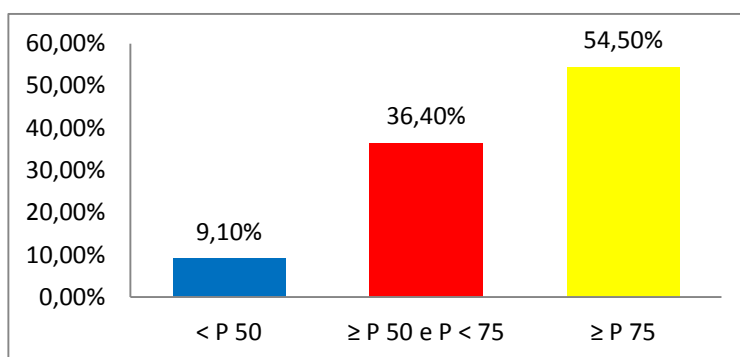


Figura 31 - Valor percentual dos percentis obtidos nas habilidades de locomoção dos rapazes

Analisando a figura 31, é possível observar que uma minoria das crianças (9,10%) se encontra abaixo do P50. As restantes crianças encontram-se distribuídas acima do P75 (54,5%) e entre o P50 e o P75 (36,4%).

Tais resultados revelam que os rapazes se encontram com um bom nível de desenvolvimento motor quanto às habilidades de locomoção.

NÍVEL DO DESENVOLVIMENTO MOTOR DAS HABILIDADES DE CONTROLO DE OBJETOS DOS RAPAZES

No quadro 8 observa-se os valores médios obtidos em cada uma das habilidades de controlo de objetos, no que diz respeito aos rapazes, assim como os valores máximos que poderiam ter sido atingidos em cada uma das habilidades.

Quadro 8 - Valores médios e máximos obtidos pelos rapazes nas habilidades de controlo de objetos

Habilidades de controlo de objetos Rapazes						
	Rebater	Driblar	Agarrar	Pontapear	Lançar por cima	Lançar por baixo
Média	5,6	2,9	2,6	5,5	3,1	3,6
Máximo	10	8	6	8	8	8

Analisando o quadro 8, é possível concluir que a habilidade em que os rapazes atingiram maior sucesso foi a de “Pontapear” com uma média de 5,5 pontos num máximo de 8 pontos possíveis. A habilidade em que obtiveram menor sucesso foi a de “Driblar” com uma média de 2,9 pontos num máximo de 8 possíveis.

Relativamente à habilidade de “Rebater”, pode-se ainda constatar que os resultados obtidos são razoáveis, com uma média de 5,6 pontos num máximo de 10. As restantes habilidades apresentam resultados mais fracos, “Agarrar” com 2,6 pontos num máximo de 6; “Lançar por cima” com 3,1 pontos num máximo de 8; “Lançar por baixo” com 3,6 pontos num máximo de 8.

Na figura 32, observa-se quais os valores percentuais, relativos aos percentis, obtidos pelos rapazes nas habilidades de controlo de objetos, tendo em conta a tabela de conversão, para rapazes, das somas obtidas no subteste de controlo de objetos para percentis e quocientes do autor Ulrich (2000) (anexo 7).

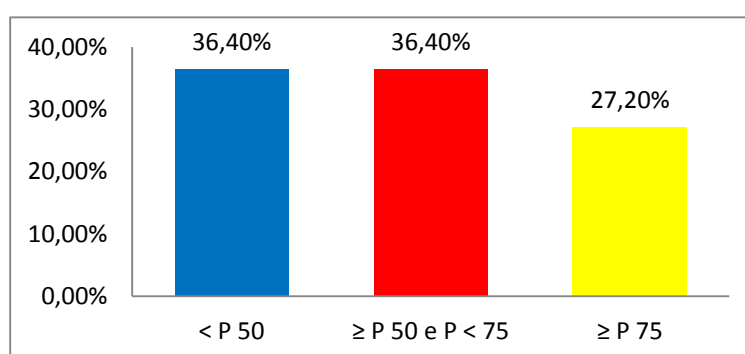


Figura 32 - Valor percentual dos percentis obtidos nas habilidades de controlo de objetos dos rapazes

Analisando a figura 32, verifica-se que 36,40% dos rapazes se encontra abaixo do P50 e 36,40% se encontra entre o P50 e o P75. As restantes crianças (27,20%) encontram-se acima do P75.

BALANÇO DO DESENVOLVIMENTO MOTOR DAS RAPARIGAS E DOS RAPAZES

Na figura 33, observa-se os valores percentuais obtidos pelas raparigas e pelos rapazes no que diz respeito ao seu nível de desenvolvimento motor em geral.

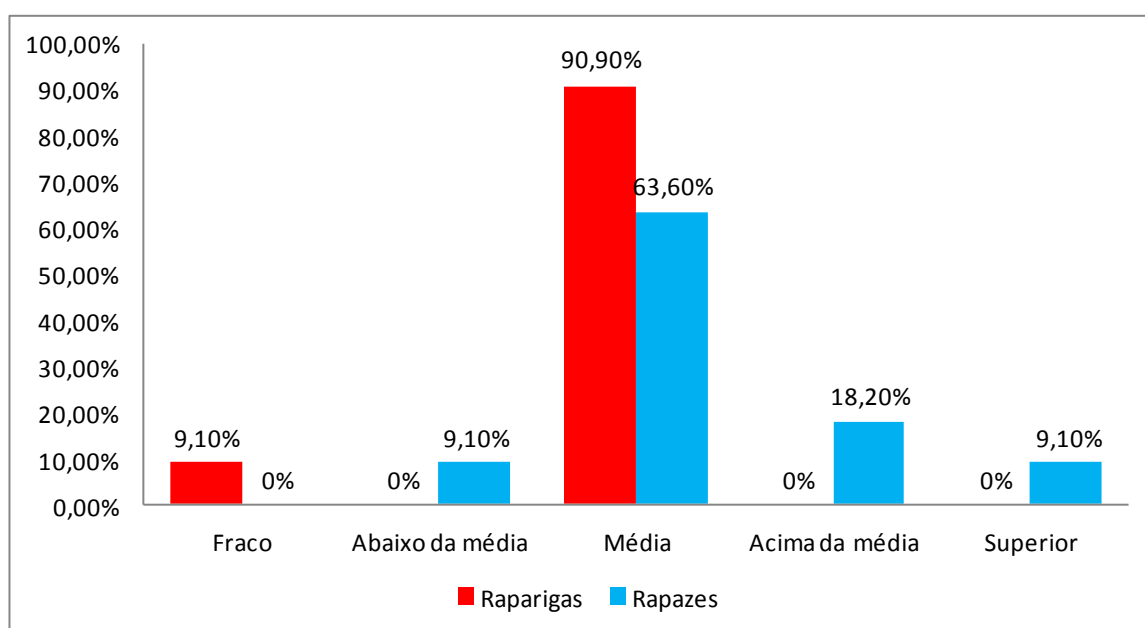


Figura 33 - Valor percentual do nível de desenvolvimento motor em rapazes e raparigas

Ao analisar a figura 33, verifica-se que de um modo geral os rapazes apresentaram resultados superiores aos das raparigas. O grupo de raparigas apresenta um nível de desenvolvimento motor mais homogéneo do que os rapazes uma vez que a maior parte delas se encontra na média (90,90%) e apenas uma minoria (9,10%) se encontra no nível fraco.

Relativamente ao grupo de rapazes, o nível de desenvolvimento motor é um pouco mais heterogéneo podendo encontrar-se crianças em 4 níveis distintos, “Abaixo da média” (9,10%); “Média” (63,60%); “Acima da média” (18,20%); “Superior” (9,10%).

Nas figuras 34 e 35, são apresentados os valores médios atingidos pelos rapazes e raparigas nas habilidades de locomoção e de controlo de objetos, respetivamente, assim como os valores máximos que poderiam ter atingido em cada uma delas.

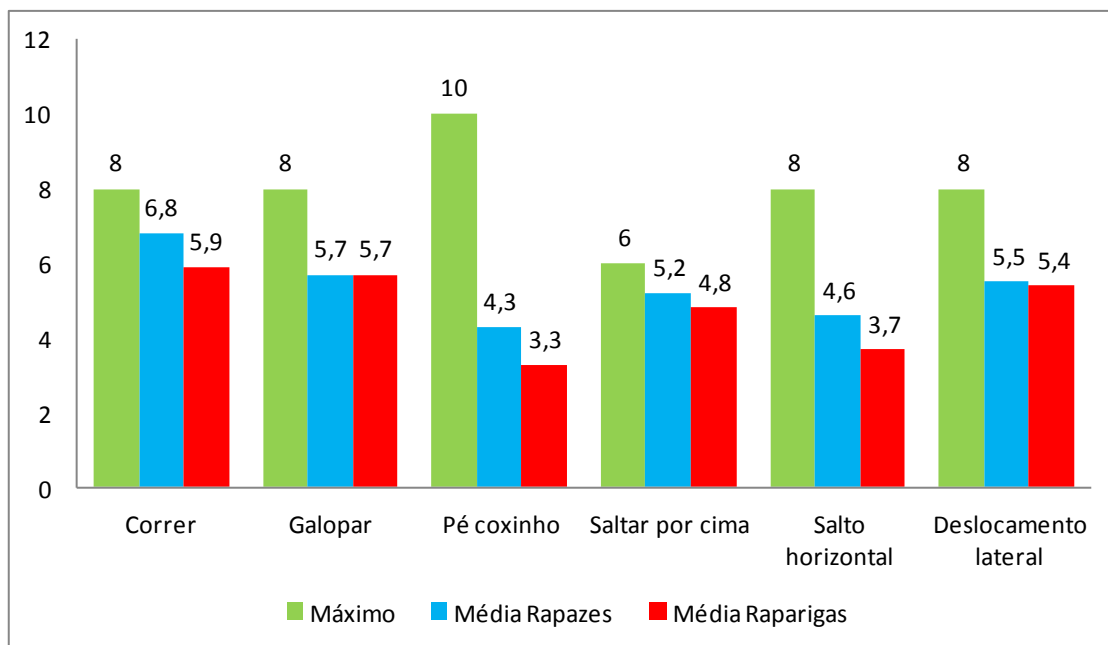


Figura 34 - Valores médios e máximos das habilidades de locomoção em rapazes e raparigas

Analisando a figura 34 verifica-se que os rapazes, na grande maioria das habilidades, obtiveram médias superiores às das raparigas, salvo a exceção da habilidade de “Galopar” em que obtiveram a mesma média (5,7). A habilidade de locomoção em que tanto os rapazes como as raparigas obtiveram melhores resultados foi a de “Saltar por cima” onde os rapazes obtiveram uma média de 5,2 pontos e as raparigas uma média de 4,8 pontos num máximo de 6 e a de “Correr” onde os rapazes obtiveram 6,8 pontos de média e as raparigas 5,9 pontos de média num máximo de 8. Segundo Carvalho e Vasconcelos-Raposo (2007), quando se compara o desempenho de rapazes e raparigas, relativamente à habilidade “Correr”, podem não se encontrar diferenças muito significativas mas as que se encontram devem-se ao facto de os rapazes atingirem o padrão maduro mais cedo do que as raparigas. A habilidade de locomoção em que tanto os rapazes como as raparigas obtiveram os resultados mais baixos foi a de “Pé-coxinho” onde os rapazes obtiveram a média de 4,3 pontos e as raparigas obtiveram a média de 3,3 pontos num máximo de 10.

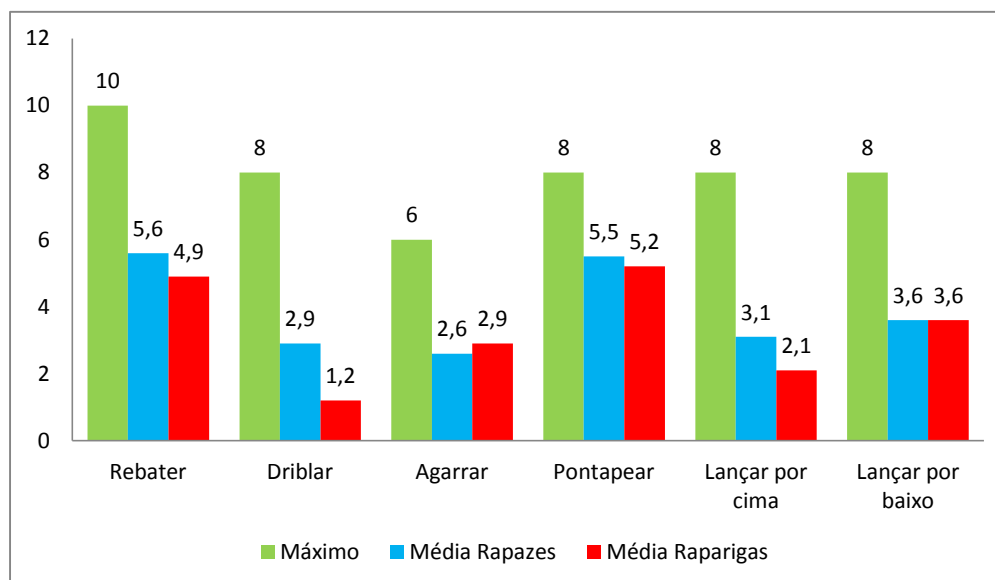


Figura 35 - Valores médios e máximos das habilidades de controlo de objetos em rapazes e raparigas

Analisando a figura 35, constata-se que na maior parte das habilidades, os rapazes apresentam médias superiores às das raparigas, exceto nas habilidades de “Agarrar” em que as raparigas obtiveram mais 0,3 pontos que os rapazes e de “Lançar por baixo” em que obtiveram a mesma pontuação (média de 3,6). No que diz respeito às restantes habilidades verifica-se que em algumas delas, apesar de os rapazes apresentarem resultados superiores, em alguns dos casos a diferença não é muito relevante. Observa-se isso nas habilidades de “Rebater” onde os rapazes apresentam uma diferença de 0,7 pontos; de “Pontapear” com uma diferença de 0,3 pontos. Apenas duas das habilidades de controlo de objetos apresentam diferenças mais relevantes, a habilidade de “Lançar por cima” com uma diferença de um ponto e de “Driblar” com uma diferença de 1,7 pontos. A habilidade em que ambos os géneros demonstram maior facilidade é a de “Pontapear” e onde revelam claramente maior dificuldade de execução é no “Driblar”.

Assim, pode-se novamente concluir que os rapazes voltam a apresentar médias superiores tal como já tinha acontecido nas habilidades de locomoção.

De acordo com Barreiros e Neto (2005) é possível detetar diferenças ao nível do desempenho motor entre géneros desde os 3 anos de idade. De um modo geral, estas diferenças têm tendência a ser favoráveis ao sexo masculino, salvo exceções como sejam saltitar, tarefas que envolvam equilíbrio, flexibilidade e tarefas que incluam coordenação motora fina. Também Neto et al. (2004) constatou no seu estudo que de um modo geral os

rapazes apresentam um desempenho superior ao das raparigas. Segundo Carvalhal et al., 2007, estas diferenças podem dever-se ao diferente envolvimento que as crianças tenham com as tarefas motoras. Provavelmente os rapazes envolvem-se mais do que as raparigas em determinadas habilidades motoras. O que também pode muitas vezes acontecer é que os meninos por norma têm maior oportunidade de prática na sociedade em geral (Neto et al., 2004).

Berleze (2007) citado em Castro (2008) sugere que estas diferenças ao nível do desempenho motor entre géneros podem resultar de preferências individuais e das diferenças físicas existentes em cada indivíduo.

Também Afonso et al. (2009) verificou que os valores médios dos rapazes são superiores ao das raparigas e que o desempenho no decorrer das habilidades também é favorável aos rapazes.

De acordo com Gabbard (2004) citado em Afonso (2009) aos 3 anos de idade, os rapazes têm tendência a ser mais hábeis do que as raparigas em algumas tarefas motoras tais como a corrida, o lançamento e o salto em comprimento sem corrida preparatória. Contudo, as raparigas tendem a ser mais hábeis do que os rapazes em tarefas motoras como o pé-coxinho e tarefas que requerem um maior controlo motor fino.

Tendo por base os resultados obtidos neste estudo, conclui-se que de facto os rapazes de um modo geral apresentam um desempenho motor superior ao das raparigas. Tais resultados podem sugerir que os rapazes se envolvem mais em tarefas motoras do que as raparigas e também podem ter um maior número de oportunidades e experiências.

NÍVEL DO DESENVOLVIMENTO MOTOR DAS CRIANÇAS DE 3 ANOS

Na figura 36, é possível observar os valores percentuais relativos ao nível de desenvolvimento motor das crianças de 3 anos, tendo em conta a tabela do autor Ulrich (2000) (anexo 9).

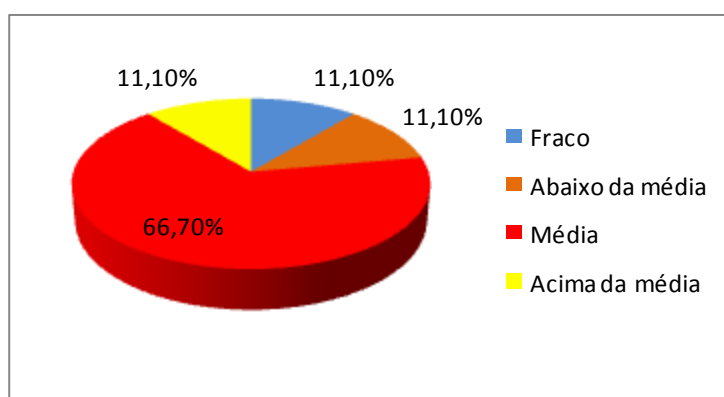


Figura 36 - Valor percentual no nível de desenvolvimento motor das crianças de 3 anos

Analisando a figura 36, constata-se que a maioria das crianças (66,70%) se encontra na média, as restantes encontram-se no nível fraco (11,10%), abaixo da média (11,10%) e acima da média (11,10%). Tais resultados revelam que a maior parte das crianças de três anos se encontra com um desenvolvimento motor médio.

Castro (2008) no seu estudo sobre a influência do contexto nas habilidades motoras fundamentais com crianças em idade pré-escolar e escolar, também verificou que as crianças de 3 anos se encontram na média do desenvolvimento motor.

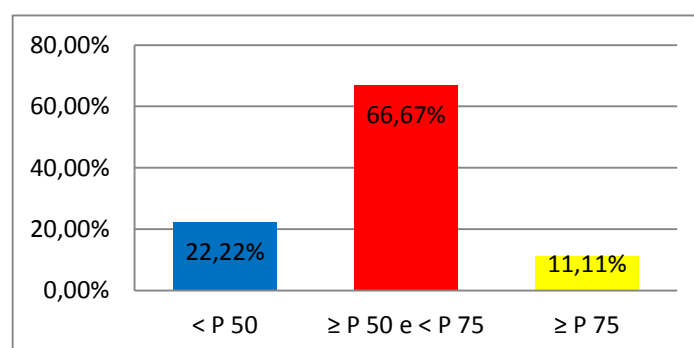


Figura 37 - Valor percentual dos percentis totais obtidos pelas crianças de 3 anos

Analisando a figura 37, tendo em conta a tabela de conversão das somas obtidas nos subtestes para percentis e quocientes do autor Ulrich (2000) (anexo 8), pode-se verificar que de um modo geral as crianças de 3 anos apresentam um nível de desenvolvimento motor adequado à sua idade, uma vez que a grande maioria das crianças (77,78 %) se encontra acima do P50 e apenas 22,22 % das crianças se encontra abaixo do P50.

NÍVEL DO DESENVOLVIMENTO MOTOR DAS HABILIDADES DE LOCOMOÇÃO DAS CRIANÇAS DE 3 ANOS

No quadro 9 pode-se verificar os valores médios obtidos pelas crianças de 3 anos nas habilidades de locomoção, assim como os valores máximos que poderiam ter atingido em cada uma delas.

Quadro 9 - Valores médios e máximos das habilidades de locomoção em crianças de 3 anos

Habilidades de Locomoção 3 anos						
	Correr	Galopar	Pé-coxinho	Saltar por cima	Salto horizontal	Deslocamento lateral
Média	6,1	5,1	2,9	4,4	3,3	4,7
Máximo	8	8	10	6	8	8

Analisando o quadro 9, pode-se concluir que de um modo geral as crianças apresentam resultados razoáveis no desempenho das habilidades de locomoção. As habilidades de locomoção em que as crianças obtiveram maior sucesso foram a de “Saltar por cima” e a de “Correr” com uma média de 4,4 e 6,1 pontos num máximo de 6 e 8, respetivamente, e a habilidade em que as crianças obtiveram menor sucesso foi a de “Pé-coxinho” com uma média de 2,9 pontos num máximo de 10.

Na figura 38 pode-se observar quais os valores percentuais, relativamente aos percentis, atingidos pelas crianças de 3 anos nas habilidades de locomoção.

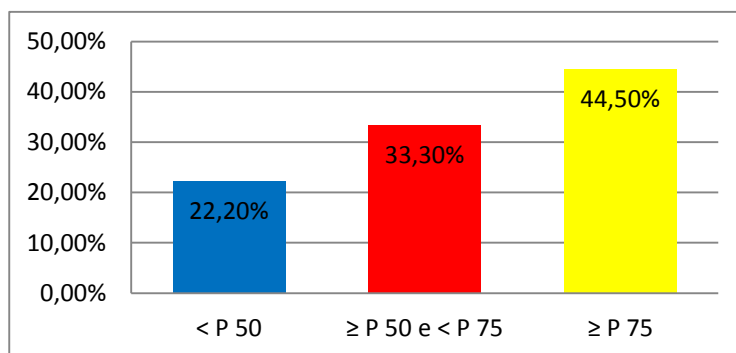


Figura 38 - Valor percentual dos percentis obtidos pelas crianças de 3 anos nas habilidades de locomoção

Analisando a figura 38, tendo em conta a tabela de conversão das somas obtidas no subteste de locomoção para percentis e quocientes do autor Ulrich (2000) (anexo 5), verifica-se que a maior parte das crianças se encontra acima da média (entre o P50 e 75) no que diz respeito aos percentis de desenvolvimento (44,50%). Algumas crianças (22,20%) apresentam o seu percentil de desenvolvimento abaixo da média (abaixo do P50) e as restantes crianças (33,30%) apresentam o seu percentil de desenvolvimento na média (entre o P50 e o P75).

NÍVEL DO DESENVOLVIMENTO MOTOR DAS HABILIDADES DE CONTROLO DE OBJETOS DAS CRIANÇAS DE 3 ANOS

No quadro 10 pode-se observar os valores médios obtidos pelas crianças de 3 anos nas habilidades de controlo de objetos, assim como os valores máximos que poderiam ter atingido.

Quadro 10 - Valores médios e máximos das habilidades de controlo de objetos em crianças de 3 anos

Habilidades de Controlo de Objetos 3 anos						
	Rebater	Driblar	Agarrar	Pontapear	Lançar por cima	Lançar por baixo
Média	4,3	1,3	2,6	5,6	1,8	3,3
Máximo	10	8	6	8	8	8

Analisando o quadro 10 constata-se que a habilidade de controlo de objetos em que as crianças alcançaram maior sucesso foi a de “Pontapear” com uma média de 5,6 pontos num máximo de 8. As habilidades em que as crianças obtiveram resultados mais baixos foram a de “Driblar” com uma média de 1,3 pontos num máximo de 8 e a de “Lançar por cima” com uma média de 1,8 num máximo de 8. Relativamente às restantes habilidades, estas encontram-se todas com valores relativamente baixos, a de “Rebater” com 4,3 pontos de média num máximo de 10; a de “Agarrar” com 2,6 pontos de média num máximo de 6; e a de “Lançar por baixo” com uma média de 3,3 pontos num máximo de 8.

Na figura 39 pode-se observar os valores percentuais, relativamente aos percentis, atingidos pelas crianças de 3 anos nas habilidades de controlo de objetos, tendo em conta as tabelas de conversão, para rapazes e raparigas, das somas obtidas no subteste de controlo de objetos para percentis e quocientes do autor Ulrich (2000) (anexo 6 e 7).

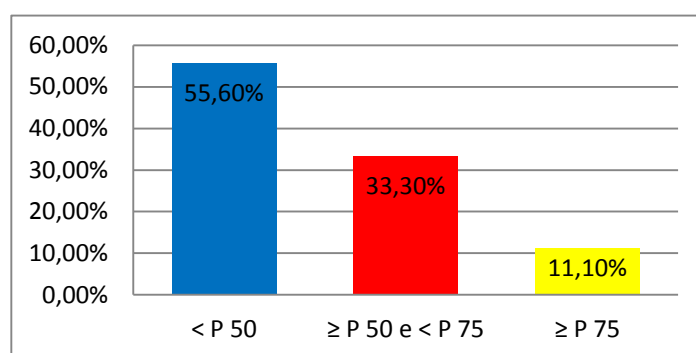


Figura 39 - Valor percentual dos percentis obtidos pelas crianças de 3 anos nas habilidades de controlo de objetos

Analisando a figura 39, verifica-se que, relativamente às habilidades de controlo de objetos, a maioria das crianças de 3 anos se encontra abaixo da média no que diz respeito aos percentis de desenvolvimento (55,60%). Apenas uma pequena percentagem de crianças se encontra acima do P75 (11,10%) e as restantes 33,30% encontram-se na média de desenvolvimento (P50).

NÍVEL DO DESENVOLVIMENTO MOTOR DAS CRIANÇAS DE 4 ANOS

Na figura 40 observam-se os valores percentuais obtidos, relativamente ao nível de desenvolvimento motor das crianças de 4 anos, tendo em conta a tabela do autor Ulrich (2000) (anexo 9).

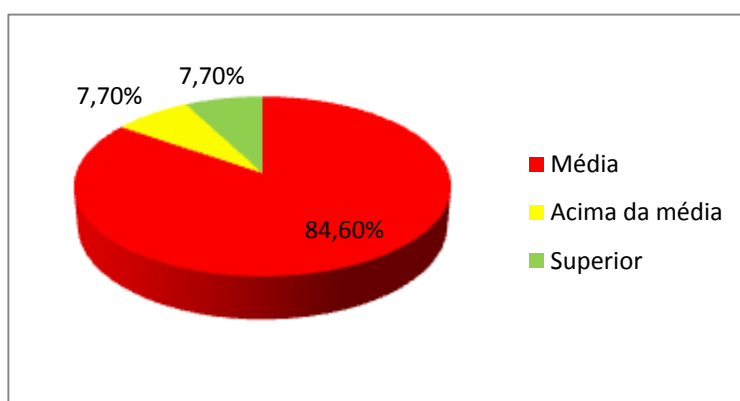


Figura 40 - Valor percentual do nível de desenvolvimento motor das crianças de 4 anos

Analisando a figura 40, é possível concluir que a grande maioria das crianças (84,60%) se encontra na “Média” de desenvolvimento. As restantes distribuem-se em igual percentagem (7,70%) pelos níveis “Acima na média” e “Superior”.

Estes resultados também são encontrados no estudo realizado Castro (2008) sobre a influência do contexto nas habilidades motoras fundamentais com crianças em idade pré-escolar e escolar, onde constatou que as crianças de 4 anos com que estava a trabalhar apresentaram um nível de desenvolvimento motor na média.

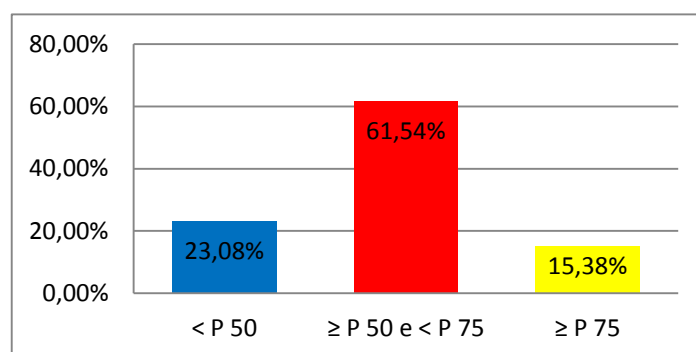


Figura 41 - Valores percentuais dos percentis totais obtidos pelas crianças de 4 anos

Analisando a figura 41 verifica-se que de um modo geral as crianças de 4 anos apresentam um nível de desenvolvimento motor adequado à sua idade. Concluímos isso pois através da análise da figura, conseguimos observar que a grande maioria das crianças, 76,92% (61,54% entre o P50 e o P75 e 15,38% acima do P75), se encontra acima do P50 e apenas 23,08% se encontra abaixo do P50.

NÍVEL DO DESENVOLVIMENTO MOTOR DAS HABILIDADES DE LOCOMOÇÃO DAS CRIANÇAS DE 4 ANOS

No quadro 11 pode-se observar os valores médios obtidos pelas crianças de 4 anos em cada uma das habilidades de locomoção, assim como os valores máximos que poderiam ter atingido em cada uma delas.

Quadro 11 - Valores médios e máximos obtidos pelas crianças de 4 anos nas habilidades de locomoção

Habilidades de Locomoção 4 anos						
	Correr	Galopar	Pé-coxinho	Saltar por cima	Salto horizontal	Deslocamento lateral
Média	6,5	6,2	4,4	5,4	4,8	6,0
Máximo	8	8	10	6	8	8

Analisando o quadro 11 é possível constatar que a habilidade em que as crianças obtiveram maior êxito foi a de “Saltar por cima” com uma média de 5,4 pontos num máximo de 6. A habilidade em que tiveram menor sucesso foi a de “Pé-coxinho” com uma média de 4,4 pontos num máximo de 10. Relativamente às restantes habilidades, todas apresentam níveis razoáveis de desenvolvimento, a de “Correr” com uma média de 6,5 pontos no máximo de 8; a de “Galopar” com 6,2 pontos de média num máximo de 8; a de “Salto horizontal” com 4,8 pontos de média num máximo de 8 pontos; a de “Deslocamento lateral” com uma média de 6,0 pontos num máximo de 8 pontos.

Na figura 42 é possível observar os valores percentuais, relativos aos percentis obtidos pelas crianças de 4 anos nas habilidades de locomoção, tendo em conta a tabela de

conversão das somas obtidas nas habilidades de locomoção para percentis e quocientes do autor Ulrich (2000) (anexo 5).

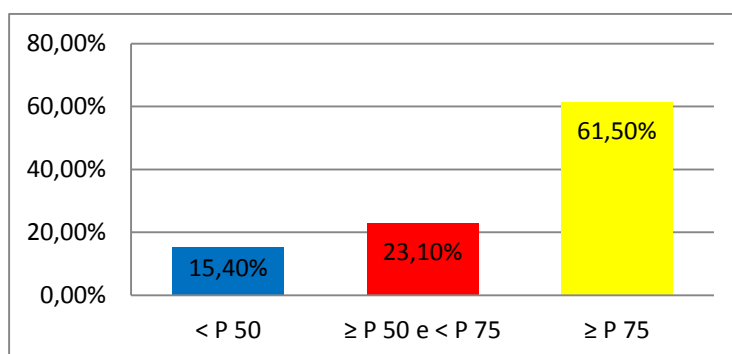


Figura 42 - Valor percentual dos percentis obtidos pelas crianças de 4 anos nas habilidades de locomoção

Analisando a figura 42, pode-se constatar que a maioria das crianças (61,50%) se encontra acima do P75, podemos encontrar algumas crianças (15,40%) abaixo da média e as restantes (23,10%) encontram-se na média de desenvolvimento.

NÍVEL DO DESENVOLVIMENTO MOTOR DAS HABILIDADES DE CONTROLO DE OBJETOS DAS CRIANÇAS DE 4 ANOS

No quadro 12 observa-se os valores médios obtidos pelas crianças de 4 anos nas habilidades de controlo de objetos, assim como os valores máximos que poderiam ter obtido em cada uma delas.

Quadro 12 - Valores médios e máximos obtidos pelas crianças de 4 anos nas habilidades de controlo de objetos

Habilidades de Controlo de Objetos 4 anos

	Rebater	Driblar	Agarrar	Pontapear	Lançar por cima	Lançar por baixo
Média	5,9	2,5	2,9	5,2	3,2	3,8
Máximo	10	8	6	8	8	8

Analisando o quadro 12, é possível verificar que a habilidade de controlo de objetos em que as crianças apresentaram melhores resultados foi a de “Pontapear” com uma média

de 5,2 pontos num máximo de 8. A habilidade em que as crianças obtiveram piores resultados foi a de “Driblar” com uma média de 2,5 pontos num máximo de 8. Relativamente às restantes habilidades, apenas podemos encontrar mais uma com resultados que se adequam a um nível razoável de desenvolvimento, a de “Rebater” apresenta uma média de 5,9 pontos num máximo de 10. As restantes habilidades apresentam médias baixas, a de “Agarrar” com uma média de 2,9 pontos num máximo de 6; a de “Lançar por cima” com uma média de 3,2 pontos num máximo de 8; a de “Lançar por baixo” com uma média de 3,8 pontos num máximo de 8.

Na figura 43, pode-se observar os valores percentuais, relativos aos percentis, obtidos pelas crianças de 4 anos nas habilidades de controlo de objetos.

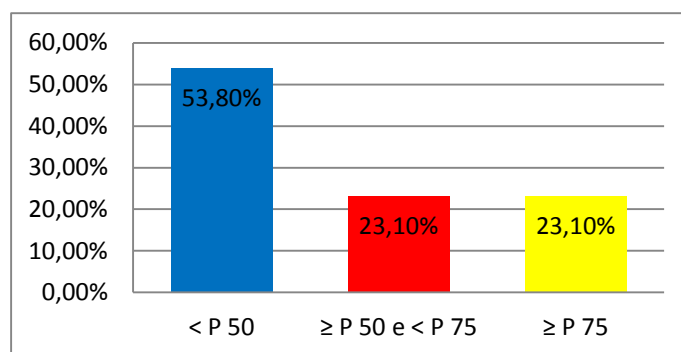


Figura 43 - Valor percentual dos percentis obtidos pelas crianças de 4 anos nas habilidades de controlo de objetos

Analisando a figura 43, tendo em conta as tabelas de conversão, para rapazes e raparigas, das somas dos resultados obtidos nas habilidades de controlo de objetos para percentis e quocientes do autor Ulrich (2000) (anexos 6 e 7) pode-se concluir que, relativamente às habilidades de controlo de objetos, a maioria das crianças de 4 anos (53,80%) encontra-se abaixo da média no que diz respeito aos percentis de desenvolvimento. No que diz respeito às restantes crianças, estas encontram-se distribuídas equitativamente no nível médio (23,10%) e nível acima do P75 (23,10%).

BALANÇO DO DESENVOLVIMENTO MOTOR DAS CRIANÇAS DE 3 E 4 ANOS

Na figura 44 pode-se observar os valores percentuais obtidos pelas crianças de 3 e 4 anos no que diz respeito ao seu nível de desenvolvimento motor em geral.

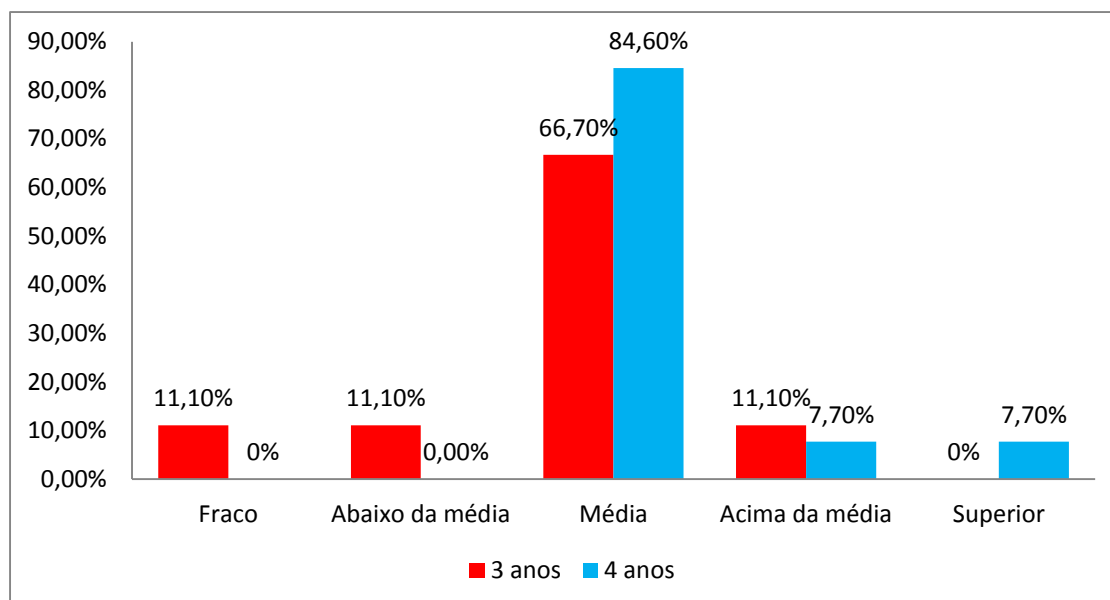


Figura 44 - Valor percentual do nível de desenvolvimento motor em crianças de 3 e 4 anos

Analisando a figura 44 é possível verificar que as crianças de 4 anos apresentam um nível de desenvolvimento motor superior ao das crianças de 3 anos, como era de esperar. O grupo dos 3 anos, na sua maioria encontra-se na “Média” (66,70%), as restantes crianças encontram-se distribuídas equitativamente pelos níveis “Fraco” (11,10%), “Abaixo da média” (11,10%) e “Acima da média” (11,10%). Relativamente ao grupo dos 4 anos, a maior parte das crianças encontra-se na “Média” (84,6%) e as restantes crianças encontram-se equitativamente distribuídas pelos níveis “Acima da média” (7,70%) e “Superior” (7,70%).

Nas figuras 45 e 46 observa-se os valores médios alcançados pelas crianças de 3 e 4 anos nas habilidades de locomoção e controlo de objetos respetivamente, assim como os valores máximos que poderiam ter atingido em cada uma delas.

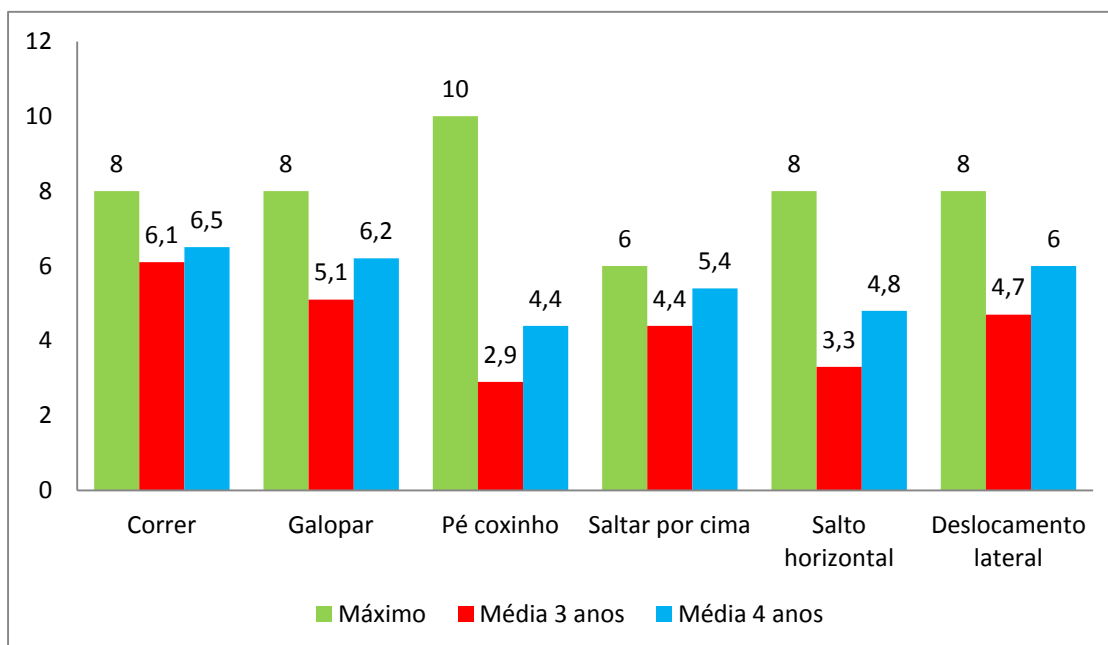


Figura 45 - Valores médios e máximos das habilidades de locomoção em crianças de 3 e 4 anos

Analisando a figura 45, é possível verificar que o grupo de 4 anos apresenta médias superiores ao grupo de 3 anos em todas as habilidades de locomoção. As habilidades de locomoção em que os grupos apresentaram mais sucesso foram nas habilidades de “Correr” e “Saltar por cima”. A habilidade de locomoção em que ambos os grupos apresentaram os resultados mais fracos foi a habilidade de “Pé-coxinho”, sendo que o grupo de 3 anos obteve uma média de 2,9 pontos e o grupo de 4 anos uma média de 4,4 pontos num máximo de 10.

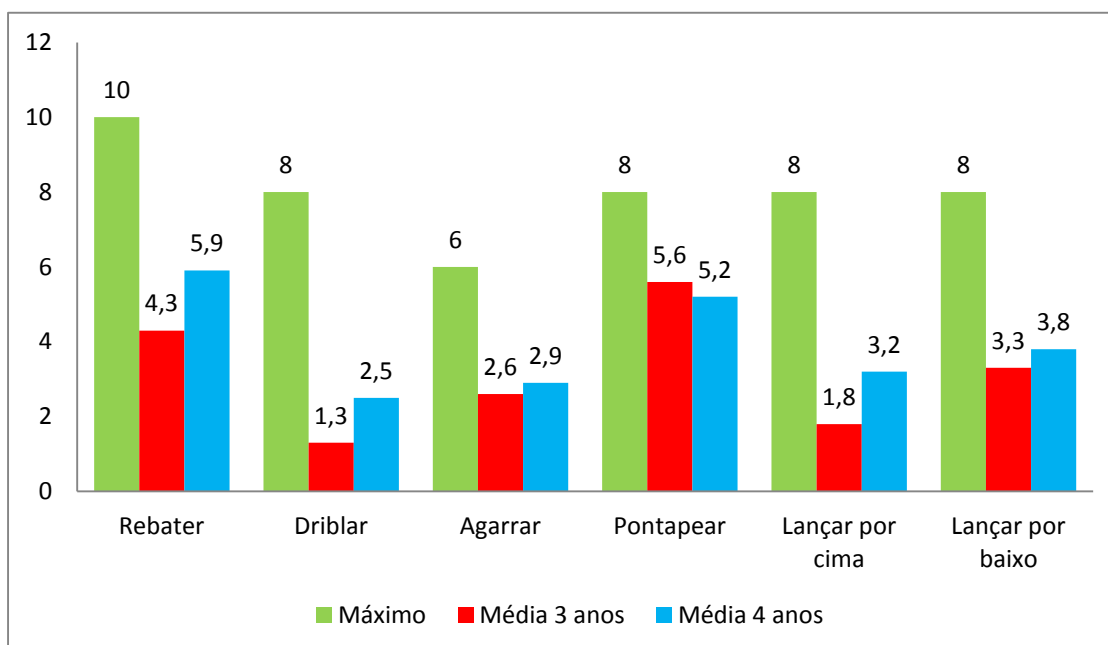


Figura 46 - Valores médios e máximos das habilidades de controlo de objetos em crianças de 3 e 4 anos

Analisando a figura 46, constata-se que em praticamente todas as habilidades de controlo de objetos o grupo de 4 anos foi superior ao grupo de 3 anos, exceto na habilidade de “Pontapear” em que o grupo de 3 anos obteve a média de 5,6 pontos e o grupo de 4 anos a média de 5,2 pontos. Esta habilidade foi a que obteve a média mais elevada em ambos os grupos. A habilidade em que os resultados foram mais fracos em ambos os grupos foi a de “Driblar”, em que o grupo de 3 anos obteve a média de 1,3 e o grupo de 4 anos obteve a média de 2,5 num máximo de 8.

Fazendo a comparação dos resultados atendendo às idades das crianças, podemos constatar que crianças mais velhas apresentam resultados superiores às crianças de 3 anos. Castro (2008) no seu estudo sobre a influência do contexto nas habilidades motoras fundamentais em crianças com idade pré-escolar e escolar, verificou que crianças de 5 anos apresentaram resultados superiores às crianças de 6 anos. Relativamente às diferenças de desempenho entre as crianças de 3 e 4 anos, a diferença verificada não foi muito significativa.

Os resultados obtidos no presente estudo, em parte, vão de encontro aos obtidos por Valentini (2002), onde se verificou que relativamente às habilidades de locomoção as crianças mais velhas apresentam resultados superiores às crianças mais novas.

CONCLUSÕES

Após a análise e discussão dos resultados obtidos, é possível enunciar algumas conclusões, nomeadamente:

- No que diz respeito ao nível de desenvolvimento motor, a maioria do grupo encontra-se na média e com um desenvolvimento adequado à sua idade;
- Comparando o desempenho geral do grupo nas habilidades de locomoção, aquela em que apresentaram maior sucesso foi a de “Lançar por cima” e a habilidade em que apresentaram menor sucesso foi a de “Pé-coxinho”;
- Comparando o desempenho do grupo nas habilidades de controlo de objetos, a habilidade em que se verificou maior sucesso foi a de “Pontapear” e a habilidade em que se verificou menor sucesso foi a de “Driblar”;
- Comparando os resultados obtidos nas habilidades de controlo de objetos e locomoção, as crianças apresentam um nível de desenvolvimento motor inferior nas habilidades de controlo de objetos, o que poderá indicar alguma falta de prática das crianças neste tipo de habilidades;
- Comparando o nível de desenvolvimento motor relativamente ao género, os rapazes, de um modo geral, apresentam resultados superiores ao das raparigas;
- Comparando o nível de desenvolvimento motor no que diz respeito à idade, as crianças de 4 anos apresentam um desempenho superior do que as crianças de 3 anos.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

No que diz respeito à colocação em prática deste trabalho, o facto de não ser possível realizar a recolha dos dados na semana de regência da investigadora, levou a que o processo de recolha fosse mais lento. Devido a fatores externos, nomeadamente a doenças, as filmagens tiveram que se prolongar até ao mês de janeiro uma vez que na altura das filmagens muitas crianças faltaram devido a esse fator.

Relativamente ao grupo de crianças utilizado no estudo, penso que o número de indivíduos que a constituía era reduzido para que se conseguisse generalizar os resultados obtidos. Apesar de o grupo de trabalho ser constituído por 25 crianças, apenas se obtiveram autorizações de 22 para a implementação do teste.

Do ponto de vista metodológico, penso que teria sido interessante fazer uma análise prévia do desenvolvimento motor das crianças e após algumas intervenções, fazer uma análise posterior, para perceber se tinha havido alguma evolução no nível de desenvolvimento motor das crianças. Devido ao curto período de tempo disponível para a realização deste trabalho de investigação, tal não foi possível. Em investigações futuras seria interessante verificar qual a influência que uma intervenção estruturada teria no desenvolvimento motor das crianças.

CONTRIBUTOS DO ESTUDO

Enquanto futura profissional na área da Educação, este estudo foi bastante importante na medida em que me alertou para a importância de analisar corretamente o nível de desenvolvimento motor das crianças. Percebi que só assim serei capaz de lhes proporcionar as melhores oportunidades para um excelente desenvolvimento motor. Com o decorrer da PES II fui estando cada vez mais atenta nas sessões de motricidade e dando, sempre que possível, o feedback às crianças para corrigir ou incentivar os seus comportamentos.

Tal como já foi referido anteriormente, as habilidades motoras fundamentais, constituem a base de aprendizagens motoras futuras. Como tal, necessitam ser desenvolvidas de forma adequada, tendo como base uma prática e instrução que proporcionem a aprendizagem e o desenvolvimento dessas mesmas habilidades.

Assim, considero que para proporcionar um correto desenvolvimento motor às crianças, um educador deve:

- fazer um correto diagnóstico do nível em que se encontram as crianças;
- preparar atividades que vão de encontro às necessidades das crianças;
- dar feedback, sempre que possível, sobre o desempenho das crianças;
- disponibilizar material, quer nas sessões de motricidade quer no recreio, para estimular as habilidades de controlo de objetos, locomoção e também as posturais.

Para além das sugestões que foram apresentadas anteriormente, o Educador poderá ainda dar a conhecer aos pais qual o nível de desenvolvimento das habilidades motoras

fundamentais em que os seus filhos se encontram. Para tal, poder-lhes-á dizer quais as habilidades em que os seus filhos encontram maiores dificuldades e um desempenho mais fraco e ainda sugerir-lhes algumas atividades para fazerem com eles com o objetivo de inverter essa situação.

CAPÍTULO V – REFLEXÃO GLOBAL DA PES

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, o educador deve proporcionar condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º ciclo, facilitar a transição das crianças para o ensino obrigatório. (p. 28)

Uma vez que a PES I e II decorreu em dois ciclos diferentes de aprendizagem (inicialmente no 1.º ciclo do ensino básico e posteriormente no pré-escolar) mas que têm uma sequência, considere necessário refletir sobre a transição de ciclos e quais as consequências que esta transição pode trazer para as crianças.

Quando se dá a transição entre ciclos, surgem na criança expectativas e ansiedades que se traduzem em medos ou em desafios para ela e para os que a acompanham. Tal como a literatura sugere, este momento pode ser positivo se soubermos como atuar, sendo um estímulo ao desenvolvimento da criança e proporcionando a colaboração entre profissionais de educação e entre estes e a família. É incontestável a necessidade do professor, ao receber a criança que transita para a escola, ter um conhecimento prévio das atividades realizadas no jardim de infância e das aquisições já feitas, de modo a adaptar a sua intervenção desde o início, tendo em conta as necessidades individuais do aluno e na tentativa de encontrar estratégias de continuidade do trabalho realizado no jardim de infância e na escola. Sendo assim, a formação inicial e contínua de educadores e professores tem-se revelado importante na medida que conduz à mudança das práticas de transição e continuidade entre os dois níveis educativos. (Rodrigues, 2005)

Quando a criança termina a Educação Pré-Escolar dá-se um afastamento de um espaço que lhe é familiar e de um profissional de referência. Ocorre também uma rutura de rotinas e hábitos instalados e perde a segurança perante o que conhece e lhe é habitual. Em contrapartida, a criança adquire novas expectativas sobre o que a transição lhe pode proporcionar. Surge assim, o desejo de aprender coisas novas e de ingressar numa nova realidade.

Quando consultamos a Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 8.º, verificamos que “a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a

função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico”.

Importa que as aprendizagens implementadas no jardim de infância sejam um processo continuado e consolidado no 1.º ciclo. Assim sendo,

é necessário que o currículo enunciado nas Orientações Curriculares do Pré-escolar esteja articulado com as aprendizagens enunciadas e a implementar no 1.º Ciclo do Ensino Básico (...) [e que os] profissionais de cada um dos níveis conheçam o âmbito de atuação dos ciclos vizinhos. (Pedro, 1999, p.113)

Também se revela necessário que a política educativa nacional estimule o envolvimento das famílias na continuidade pedagógica e na aprendizagem das crianças.

Feito este balanço sobre a transição de ciclos, torna-se necessário refletir sobre a prática de ensino supervisionada em ambos os ciclos de ensino mencionados anteriormente.

Antes de iniciar a PES I e II, tinha grandes expectativas relativamente ao modo como seria recebida e se seria capaz de dar resposta a tudo o que me era exigido, estas expectativas eram acompanhadas de receios uma vez que, tal como já foi referido anteriormente, é necessário conhecer muito bem ambos os ciclos de ensino uma vez que iria estar presente em ambos, em momentos diferentes da minha formação. Agora, finda esta experiência fantástica, e fazendo um balanço de tudo o que aconteceu, este é bastante positivo, apesar de nem sempre ter corrido tudo como previsto e ter passado por algumas dificuldades. Mas considero que estas dificuldades são normais e fazem parte de todo este processo, principalmente na fase inicial.

Ao iniciar a PES I fui confrontada com um misto de sentimentos, por um lado sentia uma enorme ansiedade e estava entusiasmada por finalmente estar perante uma turma e assumir o papel de professora, por outro lado, havia o medo e as inseguranças por ser uma experiência completamente nova.

Durante o tempo de observação, considerei necessário, consultar qual o papel do professor quer numa escola, quer numa sala de aula, como é que ele pode/deve gerir uma sala de aula. Assumi esta atitude uma vez que considero que só é possível sermos bons profissionais quando temos real consciência de quais os nossos deveres enquanto profissionais de Educação e o que é que se espera de nós. Assim sendo, segundo o Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto “o professor do 1º ciclo do ensino básico desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos

científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.”

Relativamente ao meu desempenho, penso que com o decorrer do tempo a minha prestação foi melhorando e fui-me sentindo cada vez mais à vontade, contrariamente ao que acontecia na fase inicial, em que me sentia um pouco insegura. Para que fosse possível melhorar a minha prestação de dia para dia, fui falando com o meu par de estágio para refletir sobre tudo o que tinha feito no decorrer desse dia. Estas reflexões eram feitas diariamente, após o estágio e foram muito úteis pois quem está “de fora” repara em coisas que a nós próprias nos passam despercebidas. Ainda relativamente às reflexões, saliento o facto de praticamente todas as semanas me ter reunido com os professores da PES I para corrigir planificações e muitas vezes acabavam por ser feitas pequenas reflexões sobre a minha prestação. Estas reflexões foram muito úteis na medida em que me ajudaram a perceber quais as minhas fragilidades e como as podia superar. Muitas vezes os professores davam sugestões de estratégias que eu poderia adotar para superar as minhas dificuldades.

O que me custou mais foi a fase inicial pois era um ritmo completamente diferente daquele a que estava habituada, tinha dado início a uma fase de constantes planificações, reflexões e preparação de materiais. De início foi difícil gerir todos estes fatores mas com o tempo foram entrando na rotina e tudo começou a correr melhor. Com o passar do tempo também se foi criando uma boa relação com a turma do 2.º ano o que ajudou a ultrapassar todas as dificuldades e obstáculos que iam surgindo. Apenas alguns alunos demonstraram maior relutância na fase inicial pois não estavam habituados a ter outra professora a dar aulas, mas pouco depois essas relutâncias desapareceram todas e consegui criar uma boa relação com todos. O grupo, de um modo geral, mostrou-se sempre bastante motivado e recetivo a todas as tarefas propostas. Ver a motivação das crianças e todo o carinho que foram demonstrando foi bastante reconfortante, fazia-me sentir bem pois estava a conseguir manter o interesse de todo o grupo. A meu ver, quando numa sala de aula existe um ambiente emocional positivo, em que as relações entre o professor e o aluno se tornam próximas, as crianças sentem-se correspondidas e interessadas o que possibilita um melhor desenvolvimento emocional e académico dos alunos. Não posso deixar de fazer referência a um aluno com necessidades educativas especiais e que se revelou mais um desafio pois não podia aplicar exatamente as mesmas tarefas que aplicava ao restante grupo. Contudo, tentei sempre que o aluno realizasse atividades similares às que a restante turma estava a fazer

pois, verifiquei que quando isso acontecia este sentia-se mais motivado. Socorri-me ainda das atividades feitas pelo aluno com a ajuda da professora do ensino especial preparando atividades similares. Penso que de um modo geral consegui realizar um bom trabalho com ele, exceto na parte final do ano letivo, em que o aluno, devido a fatores externos à escola se encontrava extremamente apático e desmotivado para as atividades.

Relativamente às planificações, quer eu, quer o meu par de estágio tínhamos sempre a preocupação de elaborar planificações que fossem de encontro às diretrizes dos programas e das metas de aprendizagem, às sugestões dadas pela professora cooperante, às orientações que íamos recebendo dos professores da PES I e ainda às necessidades dos alunos. Tentávamos sempre ter planificações ricas em atividades e sempre que possível recorríamos à utilização de materiais manipuláveis, uma vez que os alunos demonstravam sempre bastante interesse quando isso acontecia. Tínhamos ainda a preocupação de levar algumas tarefas extra preparadas, para o caso de alguns alunos que eram mais rápidos não ficarem desmotivados. Esta preocupação surge pois é de suma importância

“sublinhar a importância do planeamento e da programação no trabalho em sala de aula, que se constitui como ferramenta imprescindível à qualidade e eficácia desse trabalho, bem como acentuar a necessidade incontornável de que o processo de planeamento seja desenvolvido tendo em conta as necessidades de cada aluno e de cada grupo”. (Dean, 1992 citado em Morgado, 2004, p. 60)

Relativamente à PES II, esta decorreu num contexto de jardim de infância com crianças de 3 e 4 anos, sendo o balanço bastante positivo. Já não havia tantos receios como no contexto anterior, mas claro que havia sempre um pequeno nervosismo por estar a trabalhar num contexto que me era praticamente desconhecido. Este nervosismo rapidamente desapareceu e deu lugar a um à vontade diferente do que tinha sentido na PES I. Para que tal fosse possível consultei alguns documentos oficiais, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar para perceber qual o papel que um Educador de Infância desempenha numa sala de atividades. Tal como já foi referido anteriormente, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, cabe ao educador proporcionar às crianças todas as condições necessárias para alcançarem o sucesso nas fases posteriores de aprendizagem.

No que diz respeito à minha prestação no decorrer da PES II, penso que com o decorrer do tempo fui melhorando a minha postura e mostrando-me cada vez mais segura.

Já não me sentia tão insegura como havia acontecido na PES I uma vez que já sabia como agir perante um grupo, mas é claro que senti algumas dificuldades pois a faixa etária era muito diferente da anterior (sala com crianças de 3 e 4 anos). Para além destas diferenças, o dia a dia num jardim de infância é completamente diferente do dia a dia no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste contexto as crianças têm um conjunto de rotinas diárias muito diferentes e tive que me habituar a essa situação. Também me apercebi que apesar de as crianças terem tarefas relacionadas com as diferentes áreas de conhecimento existentes na Educação Pré-Escolar, deveriam ter algum tempo atribuído para as áreas básicas de atividade (ABA).

Durante a fase de observações, mantive-me sempre atenta a todas as coisas que a Educadora ia dizendo ou fazendo. Esta, ainda durante a fase de observação, foi dando sugestões sobre o que deveríamos fazer para controlar melhor o grupo, sempre que fazia algo diferente explicava as suas razões. Estas sugestões foram bastante úteis aquando do início das implementações pois permitiram melhorar a minha prestação e evoluir enquanto futura profissional da Educação. Ainda durante esta fase de observação, fui-me apercebendo que apesar de uma Educadora trabalhar com as crianças as diferentes áreas de conteúdo, também precisa de criar momentos em que todos se reúnem para conversar. Neste nível educativo é muito importante valorizar as relações afetivas e sociais.

Com o início das planificações e consequentemente o início das implementações, a maior dificuldade que senti foi encontrar atividades simples, uma vez que estava habituada ao 1.º ciclo do ensino básico em que tinha que preparar atividades mais complexas e em maior quantidade. Rapidamente me apercebi que o ritmo teria que ser muito mais “lento” uma vez que estava a trabalhar com um grupo de crianças de 3/4 anos. Com o passar do tempo fui-me sentindo cada vez mais à vontade com o grupo e tal facto também de deveu às crianças que nos receberam, a mim e ao meu par de estágio, muito bem e rapidamente conseguimos estabelecer uma boa relação com elas. Fui também bem recebida pela Educadora e pela assistente operacional da sala. Sempre se mostraram disponíveis para ajudar e dar sugestões.

Contrariamente ao que aconteceu na PES I, reflexões semanais feitas com os professores da PES II decorreram com menor frequência. Neste contexto as reflexões eram feitas apenas com o professor que nos avaliava nessa semana. Uma vez que éramos

acompanhadas apenas por um professor por semana, houve muito menos oportunidade de refletir com os restantes professores.

A Educadora via sempre as planificações com antecedência e dava o seu feedback relativamente à mesma. Sempre que considerava necessário dava algumas sugestões e por vezes dizia que não tinha a certeza se ia funcionar mas que podíamos experimentar determinadas atividades. Este apoio da sua parte foi fundamental uma vez que ela conhecia melhor o grupo.

Sempre que as planificações eram feitas, quer eu quer o meu par de estágio, tínhamos a preocupação de não sobrecarregá-la com atividades muito extensas uma vez que com a faixa etária com que estávamos a trabalhar o tempo de atenção das crianças era muito reduzido. De início não tínhamos essa perceção mas rapidamente nos apercebemos da situação e conversando com a Educadora, ajustamos as atividades às suas necessidades e capacidades.

Fazendo agora um balanço geral do que foi a PES I e II, ambas as experiências foram bastante enriquecedoras e fizeram-me crescer muito a nível, pessoal e profissional. São contextos um pouco diferentes mas igualmente estimulantes e gratificantes. Não seria justo estar a dizer que uma foi melhor do que a outra pois em ambas tive momentos bons e momentos menos bons. O papel desempenhado pelos professores da PES I e II foi fundamental, todas as suas sugestões e orientações mostraram-me quais os meus pontos fracos e os meus pontos fortes e fizeram-me refletir sobre os mesmos com vista a melhorar o meu desempenho. Também o meu par de estágio desempenhou um papel muito importante ao longo de todo este percurso uma vez que as planificações eram feitas em conjunto e muitas vezes apoiávamo-nos uma na outra para que o nosso desempenho fosse o melhor possível.

Termino esta minha etapa de formação com uma enorme satisfação pois tive experiências fantásticas que me permitiram crescer enquanto futura educadora/professora e que com certeza ficarão para sempre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, G. H., Freitas, D. L., Carmo, J. M., Almeida, M. J., Lopes, V. P., Neves, A. C., Rodrigues, A. J., Antunes, A. M., Esteves, C. M., Conceição, L. P., Gouveia, E. R., Fernandes, F. J. & Maia, J. A.. (2009). *Desempenho Motor. Um estudo normativo e criterial em crianças da Região Autónoma da Madeira, Portugal*. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto. 9 (2+3), p. 160-174.
- Andrade, V. M., Lima, D. A., Bastos, C. B. & Marques, I.. (2006). Análise de habilidades locomotoras e manipulativas em crianças de 4 a 6 anos de idade. In. XV Encontro Anual de Iniciação Científica e VI Encontro de Pesquisa da UEPG. Ponta Grossa. Anais.
- Barbosa, A. (2009). *A resolução de problemas que envolvem a generalização de padrões em contextos visuais: um estudo longitudinal com alunos do 2.º ciclo do ensino básico*. Braga: A. Barbosa. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança Área do Conhecimento em Matemática Elementar.
- Camargo, Vinícios A.. (2010). *Estudo comparativo do nível de desempenho motor entre crianças pré-escolares praticantes e não praticantes de atividade física sistemática*. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Carvalho, M. & Vasconcelos-Raposo, J. (2007). *Diferenças entre géneros nas habilidades: correr, saltar, lançar e pontapear*. Motricidade, julho, vol. 3, n.º 3, pp. 44-56.
- Castro, M. (2008). *A influência do contexto nas habilidades motoras fundamentais de pré-escolares e escolares*. Porto Alegre: M. Castro. Dissertação de Mestrado em Ciência do Movimento Humano.
- D. G. I. D. C. (2001). *Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto*. Ministério da Educação.
- Eckert, Helen M. (1987). *Desenvolvimento motor*. São Paulo: Manole. 3.ª edição.
- Gallahue, D. & Donnelly, F. (2003). *Developmental Physical Education for All Children*”. Champaign : Human Kinetics.
- Gallahue, D. (2002). *Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na Educação de Infância*. In B. Spodek (ed) *Manual de Investigação em Educação de Infância*, (pp 49-83). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

-
- Gallahue, D. L. & Ozmun, J. C. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte. 3.ª edição.
- Gil-Madrona, P., Contreras-Jordán, Onofre R., Gómez-Víllora, S. & Gómez-Barreto, I. (2008, Dezembro). *Justificación de la educación física en la educación infantil*. Revista Educación y Educadores, 11, pp. 159-177.
- Krebs, R. J., Duarte, M. G., Nobre, G. C., Nazario, P. F. & Santos, J. O. L.. (2011). *Relação entre escores de desempenho motor e aptidão física em crianças com idades entre os 07 e os 08 anos de idade*. Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano. 13(2), p. 94-99.
- Lima, D. A., Panta, M., Ribeiro, C. L., Andrade, V. M., Martins, R., Catenassi, F., Marques, I. & Ueda, D. (2006). Comportamento motor de crianças de 8 anos submetidas ao Test of Gross Motor Development – second edition. In. XI Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa. São Paulo. Revista Brasileira de Educação Física. V. 20, p.234.
- Lopes, L. (2006). *Actividade física, recreio escolar e desenvolvimento motor. Estudos exploratórios em crianças do 1.º ciclo do ensino básico*. Braga: L. Lopes. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança – Especialização em Educação Física e Lazer.
- Lopes, L. O., Lopes, V.P., Santos, R. & Pereira, B.O.. (2011). *Associação entre actividade física, habilidades e coordenação motora em crianças portuguesas*. Revista Brasileira de Cineantropometria Humana, 12(1), p. 15-21.
- Lopes, Vitor P. & Maia, J. A. R. (2000). *Períodos Críticos ou Sensíveis: Revisitar um tema polémico à luz da investigação empírica*. Revista paulista Educação Física, São Paulo, 14 (2), 128-40.
- Martins, A. & Serrano, J. (2011). O efeito da actividade física orientada semanal sobre as habilidades locomotoras e manipulativas de crianças de 5 anos de idade do pré-escolar. In. P. Morouço, O. Vasconcelos, J. Barreiros, R. Matos. (Eds). Estudos em desenvolvimento motor da criança IV (pp. 86-95). Leiria Escola Superior de Educação e Ciências Sociais // Centro de intervenção em Motricidade Humana, IPL.
- Meinel, K. & Schnabel, G. (1984). *Motricidade II: o desenvolvimento motor do ser humano*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: DEB.

-
- Ministério da Educação. (1992). *A Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2005). *Lei de bases do sistema educativo n.º 49/2005, de 30 de agosto*. Diário da República, n.º 166, pp. 5122 a 5138.
- Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: DEB. Consultado em 4 de novembro (http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/introducoes/pre_escolar_expressoes-0.pdf)
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio aos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- NASPE (1995). *Looking at Physical Education from a Developmental Perspective: a Guide to Teaching*. National Association of Physical Education and Sports.
- NASPE (2002). *Active start: A Statement of Physical Activity Guidelines for children birth to five years*. Reston (VA): National Association of Physical Education and Sports.
- Nave, M. (2010). *A criança, o meio e o perfil psicomotor*. Castelo Branco: Nave, M. Dissertação de Mestrado em Actividade Física Especialidade de Motricidade Infantil.
- Neto, C. & Barreiros, J. (1983). *Motricidade infantil: antologia de textos*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Neto, C. & Barreiros, J. (2005). *O Desenvolvimento Motor e o Género*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa. Consultado a 15 de dezembro de 2011 (http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textosjb/texto_3.pdf)
- Neto, C. & Marques, A. (2004). *A mudança de competências motoras na criança moderna: a importância do jogo de atividade física*. In: Barreiros, J.; Godinho, M.; Neto, C. Caminhos Cruzados. Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C.. (1984). *Motricidade infantil e contexto social. Implicações na organização do ensino*. Horizonte, 1, 8-17.
- Neto, C.. (2001). *A Educação motora e as "Culturas de Infância": A Importância da Educação Física e Desporto em Contexto Escolar*. Faculdade de Motricidade Humana: Universidade Técnica de Lisboa.

-
- Oliveira, J. (2002). *Padrões motores fundamentais: Implicações e aplicações na Educação Física Infantil*. *Interacção*, 6 (6), 37-42.
- Palma, M. (1995). A influência da atividade física sistemática sobre o nível de autoconceito de crianças pré-escolares. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado.
- Palma, M. (2008). *O Desenvolvimento de Habilidades Motoras e o Engajamento de Crianças Pré-Escolares em Diferentes Contextos de Jogo*. Braga: M. Palma. Dissertação de Doutorado em Estudos da Criança – Ramo de Conhecimento em Educação Física e Lazer.
- Papalia, D. E. & Olds, S. W. (2000). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill. 8.ª edição.
- Pedro, I. (1999). *As famílias na comunidade educativa*. *Análise Psicológica*, I (XVIII), 111-115.
- Pereira, R. (2007). *O Pulsar da actividade física no ensino pré-escolar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti, 6, 66-69.
- Peres, C. G., Serrano, J. J. & Cunha, A. C.. (2009). *Desenvolvimento Infantil e Habilidades Motoras (uma sistematização)*. Vislis Editores.
- Rodrigues, M. I. (2005). *Do Jardim-de-Infância à escola: um estudo longitudinal numa coorte de alunos*. *Interacções*, n.º 1, pp. 7-24.
- Sampieri, R. H., Collado, C. H. & Lucio, P. B.. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw Hill. 3.ª edição.
- Santos, C. R. & Damasceno, M. L. (2010) *Desenvolvimento motor: diferenças de gênero e os benefícios da prática do futsal e ballet na infância*. *Revista Hórus*, v. 4, n.º 2, pp. 177-187.
- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – I. Métodos*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Spessato, Bárbara Coiro. (2007). *Habilidades Motoras Fundamentais em crianças de 3 a 11 anos de idade*. Porto Alegre: UFRGS. Monografia (Graduação em Educação Física). Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

-
- Ulrich, D. A. (2000). *Test of Gross Motor Development: examiner's manual*. Austin: Pro-Ed.
- Valentini, N. (2002). *Percepções de Competência e Desenvolvimento Motor de meninos e meninas: um estudo transversal*. Revista Movimento: Porto Alegre. v.8, n.2, p. 51-62.
- Valentini, N. C., Barbosa, M. L. L., Cini, G. V., Pick, R. K., Spessato, B. C. & Balbinotti, M. A. A.. (2008). *Teste de desenvolvimento motor grosso: validade e consistência interna para uma população Gaúcha*. Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano. 10 (4), pp. 399-404.
- Wickstrom, Ralph L. (1990). *Patrones motores básicos*. Madrid : Alianza Editorial.



ANEXOS

ANEXO 1

Relatório de estágio

Planificações e Reflexões (CD)

ANEXO 2

Ex.mo(a) sr(a)

Encarregado(a) de Educação

No âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pretendo realizar um estudo, no grupo de crianças em que o seu educando se insere, centrado no domínio da Expressão Físico Motora, em particular, o desenvolvimento motor em contexto pré-escolar.

Serão feitos alguns testes para avaliar qual o nível de desenvolvimento motor do seu educando. Estes testes permitirão perceber se o seu educando apresenta um nível de desenvolvimento motor adequado à sua idade.

Assim sendo, será necessário proceder à recolha de dados através de registos áudio e vídeo, para que possa fazer uma melhor avaliação do desempenho do seu educando, pelo que peço a vossa compreensão. Os dados recolhidos serão confidenciais e apenas serão utilizados para o desenvolvimento deste trabalho de investigação.

Estou disponível para qualquer esclarecimento adicional respondendo a questões e dúvidas que possam surgir relativamente a esta situação.

Grata pela atenção,

A mestranda

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do(a) _____, declaro que autorizo a gravação áudio e vídeo e a participação do meu educando nas atividades propostas.

Assinatura

ANEXO 3

Sub-testes de Locomoção

Habilidade Motora	Materiais	Descrição	Critérios de êxito	1. ^a	2. ^a	Score
Correr	18 metros de espaço livre, 2 cones e fita adesiva.	Dois cones (duas linhas) distanciados 15 metros entre si. Dizer à criança para correr o mais rápido possível entre os cones após o sinal verbal “vai”. Repete duas vezes.	1. Os braços movem-se em oposição às pernas e com os braços fletidos.			
			2. Existe uma breve fase aérea em que ambos os pés não contactam o solo.			
			3. Não apoia todo o pé simultaneamente. Contacta primeiro no chão com o calcanhar ou a ponta do pé.			
			4. A perna livre flete aproximadamente 90 graus (perto das nádegas).			
Skill Score						
Galopar	8 metros de espaço livre, fita adesiva ou dois cones	Marcar uma distância de 8 metros com os cones ou fita adesiva. Dizer à criança para galopar de um cone ao outro. Na segunda tentativa galopar em direção ao 1.º cone.	1. Braços fletidos e ao nível da cintura durante a saída do solo.			
			2. Um passo em frente com o pé dominante seguido de um passo do pé não dominante até a uma posição adjacente ou atrás do pé dominante.			
			3. Existe um período de tempo aéreo em que os pés se encontram fora do chão.			
			4. Mantêm um padrão rítmico em quatro galopes consecutivos.			
Skill Score						
Pé-coxinho	No mínimo 5	Dizer à criança para realizar	1. A perna livre oscila para a frente num movimento pendular			

	metros de espaço livre.	três pé-coxinhos com o seu pé dominante e depois com o outro pé. Repete duas vezes.	para produzir força.			
			2. O pé da perna livre permanece atrás do corpo.			
			3. Braços fletidos oscilando para a frente para produzir força.			
			4. Executa três vezes consecutivas com o pé dominante.			
			5. Executa três vezes consecutivas com o pé não dominante.			
Skill Score						
Saltar por cima	No mínimo 6 metros de espaço livre, um saquinho de areia e fita adesiva.	Colocar o saquinho de areia no chão. Colar uma fita adesiva no chão de modo a que fique paralela e afastada a cerca de 3 metros do saco de feijões. A criança posiciona-se em cima da fita adesiva, corre e salta por cima do saco.	1. Salta num pé e cai com o pé oposto.			
			2. Período aéreo maior do que na corrida normal.			
			3. O braço do mesmo lado do pé de chamada vai à frente no salto.			
Skill Score						
Salto horizontal	No mínimo 3 metros de espaço livre e fita adesiva.	Colocar uma marca de partida no chão. A criança terá de partir atrás da linha. Dizer à criança para saltar o mais longe possível.	1. Movimento preparatório inclui a flexão dos joelhos com os braços estendidos atrás do corpo.			
			2. Braços balançam para a frente e para cima atingindo a máxima extensão acima da cabeça.			
			3. Saída do solo e receção ao solo com ambos os pés simultaneamente.			
			4. Os braços são trazidos para baixo durante a queda.			

					Skill Score	
Deslocamen to lateral	No mínimo 3 metros de espaço livre, uma linha estreita e dois cones.	Colocar os dois cones separados a 7,5 metros. Dizer à criança para deslocar-se ao longo da linha de um cone ao outro e voltar para trás. Repetir novamente.	1. O corpo permanece lateral de modo que os ombros estão alinhados com a linha do chão.			
			2. Um passo lateral com o pé de apoio ao lado do deslocamento seguido de um deslocamento do outro para um ponto próximo do pé.			
			3. No mínimo realiza quatro passos consecutivos para a direita.			
			4. No mínimo realiza quatro passos consecutivos para a esquerda.			
					Skill Score	

ANEXO 4

Sub-testes de Controlo de objetos

Habilidade Motora	Materiais	Descrição	Critérios de êxito	1. ^a	2. ^a	Score
Rebater uma bola (estática)	Bola com pequeno peso (+/- 20 a 25 cm de diâmetro), bastão de plástico e suporte da bola.	Colocar a bola no suporte ao nível da cintura da criança. Dizer à criança para bater na bola com força. Repetir uma segunda vez.	1. A mão dominante segura o bastão acima da mão não dominante.			
			2. O lado não dominante do corpo enfrenta o lançador imaginário com os pés paralelos.			
			3. Rotação do tronco (cintura e ombros) durante o movimento.			
			4. Transfere o peso do corpo para o pé da frente.			
			5. O bastão contacta a bola.			
Skill Score						
Drible estático	Bola com 20 a 25 cm de diâmetro para crianças com 3 a 5 anos; uma bola de basquetebol para	Dizer à criança para driblar quatro vezes consecutivas no mesmo local, usando uma mão e termina agarrando a bola.	1. Contacta a bola com uma mão ao nível da cintura.			
			2. Empurra a bola com os dedos (sem bater).			
			3. A bola contacta o solo à frente ou ao lado do pé do lado dominante.			

	crianças com 6 a 10 anos.		4. Mantêm o controlo da bola durante quatro dribles consecutivos sem necessitar de mexer os pés para alcançá-lo.			
Skill Score						
Agarrar	Uma bola de plástico com 10 cm de diâmetro; 5 metros de espaço livre e fita adesiva	<p>Marcar duas linhas com uma distância entre si de 5 metros. A criança fica numa linha e o lançador fica na outra linha. Lançar a bola por baixo diretamente para a criança com um ligeiro arco orientando-a para o seu peito. Dizer às crianças para agarrar a bola com as duas mãos. A bola deve ser recebida entre os ombros e a cintura da criança. Repetir uma segunda vez.</p>	1. Na fase inicial, as mãos encontram-se à frente do corpo e os cotovelos fletidos.			
			2. Os braços estendem-se para a bola quando esta se aproxima.			
			3. A bola é agarrada apenas com as mãos.			
Skill Score						
Pontapear	Bola de plástico	Marcar uma linha a 10 metros	1. Aproximação contínua e rápida à bola.			

	ou de futebol com 20 a 25 cm de diâmetro, saquinho de feijões, 10 m de espaço livre e fita adesiva.	da parede e outra a 6 metros da parede. Colocar a bola em cima do saquinho de feijões que se encontra na linha mais próxima da parede. Dizer à criança para se colocar na outra linha. Dizer às crianças para correr até à bola e pontapear com força contra a parede. Repetir uma segunda vez.	2. Dá um paço alongado ou pequeno salto antes do contacto com a bola.			
			3. O pé que não pontapeia deverá ficar ao lado da linha da bola ou ligeiramente atrás da bola.			
			4. Pontapeia a bola com a parte interna do pé dominante.			
Skill Score						
Lançar por cima	Bola de ténis, uma parede, fita adesiva e 6 metros de espaço livre.	Colocar uma fita adesiva no chão a 6 metros da parede. A criança deve ficar atrás da linha de frente para a parede. Dizer à criança para lançar a bola com força contra a parede. Repetir uma segunda vez.	1. O “armar” é iniciado com um movimento circular passando junto da cintura.			
			2. Rotação da cintura e dos ombros até ao lado não lançador estar de frente para a parede.			
			3. O peso é transferido com um passo do pé oposto à mão lançadora.			
			4. Movimento continuo da mão lançadora que cruza diagonal para o lado oposto após o lançamento.			
Skill Score						

Lançar por baixo (rebolar)	Bola de ténis para criança com 3 – 6 anos; e uma softball para crianças com 7 – 10 anos; dois cones e 8 metros de espaço livre.	Colocar dois cones contra a parede a uma distância entre si de 1,21 metros. Colocar uma fita adesiva no chão a 6 metros da parede. Dizer à criança para lançar a bola com força contra a parede. Repetir uma segunda vez.	1. A mão que lança, balança para baixo e para trás, passando para trás do tronco enquanto o peito está orientado para os cones.			
			2. Passo à frente dado pelo pé oposto à mão que lança.			
			3. Dobra os joelhos para se baixar.			
			4. Liberta a bola perto do chão de modo a que a bola não ressalte mais de 10 cm de altura.			
			Skill Score			

ANEXO 5

Converting Subtest Raw Scores to Percentiles and Standard Scores													
Locomotor Subtest													
Female and Male													
%iles	Age												Std Scores
	3-0 through 3-5	3-6 through 3-11	4-0 through 4-5	4-6 through 4-11	5-0 through 5-5	5-6 through 5-11	6-0 through 6-5	6-6 through 6-11	7-0 through 7-5	7-6 through 7-11	8-0 through 8-11	9-0 through 10-11	
< 1	•	•	•	•	1-6	1-9	1-12	1-14	1-16	1-19	1-20	1-23	1
< 1	•	•	•	1-6	7-9	10-12	13-15	15-17	17-19	20-22	21-23	24-26	2
1	•	•	1-6	7-9	10-12	13-15	16-18	18-20	20-22	23-25	24-27	27-29	3
2	•	1-6	7-9	10-12	13-15	16-18	19-21	21-23	23-25	26-28	28-30	30-32	4
5	1-6	7-9	10-12	13-15	16-18	19-21	22-24	24-26	26-28	29-31	31-33	33-35	5
9	7-9	10-12	13-15	16-18	19-21	22-24	25-28	27-29	29-31	32-34	34-36	36-37	6
16	10-12	13-15	16-18	19-21	22-24	25-28	29-31	30-32	32-34	35-37	37-38	38-39	7
25	13-15	16-18	19-21	22-24	25-28	29-31	32-34	33-35	35-37	38-39	39-40	40-41	8
37	16-18	19-21	22-24	25-28	29-31	32-34	35-37	36-39	38-40	40	41-42	42-43	9
50	19-21	22-24	25-28	29-31	32-34	35-37	38-39	40-41	41-42	41-42	43	44	10
63	22-24	25-28	29-31	32-34	35-37	38-39	40-41	42	43	43	44	45	11
75	25-28	29-31	32-34	35-37	38-39	40-41	42	43	44	44	45	46	12
84	29-31	32-34	35-37	38-39	40-41	42	43	44	45	45-47	46-48	47-48	13
91	32-34	35-37	38-39	40-41	42	43	44	45	46-47	48	•	•	14
95	35-37	38-39	40-41	42	43	44	45	46-47	48	•	•	•	15
98	38-39	40-41	42	43	44	45	46-47	48	•	•	•	•	16
99	40-41	42	43	44	45	46-47	48	•	•	•	•	•	17
>99	42	43	44	45	46-47	48	•	•	•	•	•	•	18
>99	43	44	45	46-47	48	•	•	•	•	•	•	•	19
>99	44-48	45-48	46-48	48	•	•	•	•	•	•	•	•	20

ANEXO 6

Converting Subtest Raw Scores to Percentiles and Standard Scores														
Object control Subtest														
Female														
Percentiles	Age													Std Scores
	3-0 through 3-5	3-6 through 3-11	4-0 through 4-5	4-6 through 4-11	5-0 through 5-5	5-6 through 5-11	6-0 through 6-5	6-6 through 6-11	7-0 through 7-5	7-6 through 7-11	8-0 through 8-11	9-0 through 9-11	10-0 through 10-11	
< 1	•	•	•	•	•	1-5	1-8	1-9	1-12	1-15	1-18	1-19	1-19	1
< 1	•	•	•	•	1-5	6-8	9-11	10-12	13-15	16-18	19-21	20-22	20-22	2
1	•	•	•	1-5	6-8	9-11	12-14	13-15	16-18	19-21	22-24	25-25	23-25	3
2	•	•	1-5	6-8	9-11	12-14	15-17	16-18	19-21	22-24	25-26	26-28	26-28	4
5	•	1-5	6-8	9-11	12-14	15-17	18-20	19-21	22-24	25-26	27-29	29	29-31	5
9	1-5	6-8	9-11	12-14	15-17	18-20	21-23	22-24	25-26	27-29	30	30-32	32-34	6
16	6-8	9-11	12-14	15-17	18-20	21-23	24-25	25-26	27-29	30	31-33	33-34	35-37	7
25	9-11	12-14	15-17	18-20	21-23	24-25	26-27	27-29	30	31-33	34-36	36-37	38-40	8
37	12-14	15-17	18-20	21-23	24-25	26-27	28-29	30	31-33	34-36	37-38	38-40	41	9
50	15-17	18-20	21-23	24-25	26-27	28-30	30-32	31-33	34-36	37-39	39-40	41	42	10
63	18-20	21-23	24-25	26-27	28-30	31-32	33-34	34-36	37-39	40-41	41	42	43	11
75	21-23	24-25	26-27	28-30	31-32	33-34	35-37	37-39	40-41	42-43	42-43	43-44	44	12
84	24-25	26-27	28-30	31-32	33-34	35-37	38-40	40-41	42-43	44	44	45	45	13
91	26-27	28-30	31-32	33-34	35-37	38-40	41-42	42-43	44-45	45-46	45-46	46	46	14
95	28-30	31-32	33-34	35-37	38-40	41-42	43-44	44-45	46	47	47-48	47-48	47-48	15
98	31-32	33-35	35-37	38-40	41-42	43-44	45	46	47	48	•	•	•	16
99	33-35	36-38	38-40	41-42	43-44	45	46	47	48	•	•	•	•	17
>99	36-37	39-40	41-42	43-44	45	46	47-48	48	•	•	•	•	•	18
>99	38-40	31-42	43-44	45	46	47-48	•	•	•	•	•	•	•	19
>99	41-48	43-48	45-48	46-48	47-48	•	•	•	•	•	•	•	•	20

ANEXO 7

Converting Subtest Raw Scores to Percentiles and Standard Scores													
Object Control Subtest													
Male													
%iles	Age												Std Scores
	3-0 through 3-5	3-6 through 3-11	4-0 through 4-5	4-6 through 4-11	5-0 through 5-5	5-6 through 5-11	6-0 through 6-5	6-6 through 6-11	7-0 through 7-5	7-6 through 7-11	8-0 through 8-11	9-0 through 10-11	
< 1	•	•	•	•	1-6	1-8	1-11	1-14	1-17	1-19	1-22	1-26	1
< 1	•	•	•	1-6	7-8	9-11	12-14	15-17	18-19	20-22	23-26	27-29	2
1	•	•	1-6	7-8	9-11	12-14	15-17	18-19	20-22	23-26	27-29	30-32	3
2	•	1-6	7-8	9-11	12-14	15-17	18-19	20-22	23-26	27-29	30-32	33-34	4
5	1-6	7-8	9-11	12-14	15-17	18-19	20-22	23-26	27-29	30-32	33-34	35-37	5
9	7-8	9-11	12-14	15-17	18-19	20-22	23-26	27-29	30-32	33-34	35-37	38-39	6
16	9-11	12-14	15-17	18-19	20-22	23-26	27-29	30-32	33-35	35-37	38-40	40-41	7
25	12-14	15-17	18-19	20-22	23-26	27-29	30-32	33-35	36-38	38-40	41	42	8
37	15-18	18-19	20-22	23-26	27-29	30-32	33-35	36-38	39-40	41	42	43	9
50	19-20	20-23	23-26	27-29	30-32	33-35	36-38	39-41	41-42	42-43	43-44	44-45	10
63	21-23	24-26	27-29	30-32	33-35	36-38	39-41	42-43	43-44	44-45	45-46	46	11
75	24-26	27-29	30-32	33-35	36-38	39-41	42-43	44-45	45-46	46	47	47	12
84	27-29	30-32	33-35	36-38	39-41	42-43	44-45	46	47	47	48	48	13
91	30-32	33-35	36-38	39-41	42-43	44-45	46	47	48	48	•	•	14
95	33-35	36-38	39-41	42-43	44-45	46	47	48	•	•	•	•	15
98	36-38	39-41	42-43	44-45	46	47	48	•	•	•	•	•	16
99	39-41	42-43	44-45	46	47	48	•	•	•	•	•	•	17
>99	42-43	44-45	46	47	48	•	•	•	•	•	•	•	18
>99	44-45	46	47	48	•	•	•	•	•	•	•	•	19
>99	46-48	47-48	48	•	•	•	•	•	•	•	•	•	20

ANEXO 8

Converting Sums of Subtest Standard Scores to Percentiles and Quotient		
Percentile Rank	Sum to Subtest Standard Scores	Quotiente
>99	40	160
>99	39	157
>99	38	154
>99	37	151
>99	36	148
>99	35	145
>99	34	142
>99	33	139
>99	32	136
99	31	133
98	30	130
97	29	127
95	28	124
92	27	121
89	26	118
84	25	115
79	24	112
73	23	109
65	22	106
58	21	103
50	20	100
42	19	97
35	18	94
27	17	91
21	16	88
16	15	85
12	14	82
8	13	79
5	12	76
3	11	73
2	10	70
1	9	67
<1	8	64
<1	7	61
<1	6	58
<1	5	55
<1	4	52
<1	3	49
<1	2	46

ANEXO 9

Descriptive Ratings for Subtest Standard Scores and Gross Motor Quotient			
Subtest Standard Scores	Gross Motor Quotient	Descriptive Ratings	Percentage Included
17 – 20	>130	Very Superior	2,34
15 – 16	121 - 130	Superior	6,87
13 – 14	111 – 120	Above Average	16,12
8 – 12	90 – 110	Average	49,51
6 – 7	80 – 89	Below Average	16,12
4 – 5	70 – 79	Poor	6,87
1 – 3	<70	Very Poor	2,34