



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Desenvolvimento positivo da criança através da motricidade fina:
A criação de um modelo híbrido na educação pré-escolar

Vanessa de Lima Esteves



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Vanessa de Lima Esteves

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Desenvolvimento positivo da criança através da motricidade
fina: A criação de um modelo híbrido na educação pré-escolar

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Fernando de Sousa Ferreira dos Santos

maio de 2018

AGRADECIMENTOS

Agora que esta etapa do meu percurso formativo está prestes a culminar, não poderia ignorar a importância que muitas pessoas desempenharam para que este, que era maior sonho desde há vários anos, pudesse vir a concretizar-se. Devo reconhecer que o papel das várias pessoas que mencionarei foi decisivo, a todos os níveis para que me fosse possível superar os muitos obstáculos com que me fui deparando ao longo de todo este caminho. Com todas estas pessoas cresci, aprendendo... aprendendo a ser melhor enquanto futura profissional desta nobre área que é a Educação, aprendendo a ser um melhor ser humano.

Com efeito, começarei por mostrar a minha gratidão:

Ao meu orientador, Doutor Fernando Santos, pela forma incansável como se dedicou, durante todo o processo, a aconselhar-me e a orientar-me de forma a criar todas as condições para que eu pudesse desempenhar o meu trabalho da melhor forma. Agradeço-lhe o enorme profissionalismo, a dedicação, a paciência demonstrada e a simpatia;

A todos os docentes que integraram a Prática de Ensino Supervisionada, os quais, sem exceção, colaboraram igualmente num ambiente de enorme profissionalismo, colocando sempre em primeiro lugar o meu desenvolvimento, progressão e crescimento;

À educadora cooperante, pela disponibilidade e espírito de cooperação que sempre demonstrou durante o tempo em que trabalhamos juntas, tendo-me apoiado sempre, no sentido de fazer de mim uma profissional competente;

À minha colega de estágio, Virginie Figueiredo, que foi partilhando, umas vezes as mesmas frustrações, outras as mesmas alegrias, a qual também me ajudou, desde o primeiro estágio, em tudo aquilo que conseguiu. Também ela merece reconhecimento, pois foi a minha grande companheira “de luta”;

Ao grupo de crianças dos cinco anos, “os meus querubins”. Naturalmente, elas nem imaginarão, mas foram quem mais contribuiu para o meu crescimento. Contactar com o que de melhor o mundo tem, foi e continuará a ser, assim espero eu, a mais gratificante das experiências;

À Mariana Silva, que me recebeu e acolheu como uma colega e uma amiga, na turma inicial de mestrado. Também ela foi muito importante, funcionando como um suporte e estabilizador emocional essenciais ao longo de todo o meu percurso;

Ao meu irmão, que mesmo estando longe, procurou na medida em que lhe foi possível acompanhar o meu percurso, incentivando-me constantemente, mostrando genuinamente a preocupação e carinho próprios do melhor dos irmãos;

Ao meu noivo, sobretudo pela paciência demonstrada ao longo de tantos momentos em que não me pude dedicar a “nós”, para poder lutar por um outro sonho que me era também muito querido. Esteve sempre a meu lado, fazendo quilômetros atrás de quilômetros para nunca me deixar desamparada;

Ao companheiro da minha mãe, Carlos Guedes, que, carinhosamente, sempre me aconselhou e ajudou a decidir bem em muitas circunstâncias;

À minha mãe, de longe a pessoa mais importante em todos os momentos da minha vida. Foi sempre o meu maior suporte, desde que nasci e, nesta fase em particular, voltou a estar presente, de corpo e alma. Para ela, todas as palavras serão sempre poucas.

Enfatizo... todos foram fundamentais para que eu pudesse concretizar este meu sonho. Costuma dizer-se que as palavras são só palavras, mas para mim valem muito e vocês muito mais.

RESUMO

Este relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Este documento encontra-se dividido em três capítulos. O primeiro capítulo integra a caracterização do agrupamento, do Jardim de Infância (JI) e do grupo de crianças. O segundo capítulo engloba a contextualização, os objetivos, a fundamentação teórica, a metodologia, resultados, discussão e conclusões. Finalmente, o capítulo III é composto por uma reflexão global acerca da PES. Ao longo da PES II, desenvolveu-se um estudo que procurou compreender de que modo os princípios pedagógicos do modelo de Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social (DRPS) de Donald Hellison e do modelo de Desenvolvimento Motor de David Gallahue podem ser implementados no ensino pré-escolar. O estudo realizou-se num jardim de infância situado em Viana do Castelo, sendo que participaram 24 crianças, com cinco anos de idade, a educadora cooperante e a educadora estagiária. Desenvolveu-se um programa de intervenção assente num modelo híbrido sustentado no modelo de DRPS e no modelo de Desenvolvimento Motor. O programa de intervenção envolveu os cinco níveis presentes no modelo de DRPS, a saber: nível I – respeito pelos sentimentos e direitos dos outros; nível II – participação e esforço; nível III – autonomia; nível IV – liderança e ajuda aos outros; v) nível V – transferência, bem como as habilidades motoras básicas do modelo de desenvolvimento motor. Os dados foram recolhidos através de uma entrevista semiestruturada à educadora, três grupos de foco com as crianças e diário reflexivo. Este estudo realça os desafios vivenciados por uma estudante-estagiária na promoção de um modelo híbrido, com o objetivo de ensinar, deliberadamente, competências motoras, pessoais e sociais. Sugere-se que outros estudos procurem compreender, em maior profundidade, os processos necessários para desenvolver uma abordagem holística que possa originar aprendizagens verdadeiramente significativas em múltiplos domínios.

Palavras-chave: educação pré-escolar; motricidade fina; responsabilidade pessoal e social; desenvolvimento positivo.

ABSTRACT

This report was created in the context of practicum as part of a Supervised Teaching Practice (STP) module within a Master's Degree in Preschool Education in the Higher School of Education at Viana do Castelo. This report is divided into three parts. The first chapter includes a description of the preschool setting and the group of children. The second chapter includes the study's objectives, a literature review, data analysis, discussion and conclusions. Finally, the third chapter includes the final reflection about the STP. Throughout the STP, a study was conducted to understand how to integrate the pedagogical principles behind the Personal and Social Responsibility (PSR) model created by Donald Hellison and the Motor Development model designed by David Gallahue in a preschool setting. This study was conducted in a kindergarten located at Viana do Castelo, and involved 24 five-year old children, supervisor educator and a student-teacher. An intervention program based on an hybrid model derived from the PSR model and the Motor Development model was implemented. This program included five levels of responsibility: level I, respect for the rights and feelings of others; level II, participation and effort; level III, self-direction; level IV, leadership; level V, transfer, and fundamental motor skills. Data was collected through one semi-structured interview, three focus groups and reflexive journaling. This study highlights the challenges experienced by a student-teacher while promoting an hybrid model aimed at intentionally teaching motor, personal and social skills. Future studies should seek to understand how to develop an holistic approach that can generate meaningful outcomes within multiple domains.

Keywords: preschool education; fine motricity; personal and social responsibility; positive development.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
LISTA DE ABREVIATURAS.....	vii
LISTA DE FIGURAS.....	viii
LISTA DE QUADROS	ix
INTRODUÇÃO	x
CAPÍTULO I – APRESENTAÇÃO E CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	1
1. Caraterização do Meio	1
2. Caraterização do Jardim-de-Infância e da sala de atividades	2
3. Caraterização das Crianças.....	10
CAPÍTULO II – O ESTUDO.....	23
1. Pertinência e objetivo do estudo	23
2. Desenvolvimento Positivo (DP): Origem e Génese do Conceito.....	24
2.1. Desenvolvimento Positivo da Criança (DPC)	24
2.2. Desenvolvimento positivo através da Educação Física	26
3. A necessidade de um modelo híbrido na Educação Pré-escolar	27
3.1. Modelo de Desenvolvimento de Responsabilidade Pessoal e Social (DRPS)	28
3.2. Níveis de Responsabilidade Pessoal e Social de Hellison	29
3.3. Modelo de Desenvolvimento Motor de Gallahue	31
4. O Papel do Educador na promoção do Desenvolvimento Positivo da Criança (DPC).....	38
5. Metodologia	39
5.1. Estudo de Caso	41
5.2. Fundamentação Metodológica	41
5.3. Participantes.....	42
5.4. Procedimentos.....	42
5.5. Instrumentos de recolha de dados.....	43
5.5.1. <i>Observação</i>	43
5.5.2. <i>Entrevista Semiestruturada</i>	45
5.5.3. <i>Grupos de Foco</i>	48
5.5.4. <i>Diário Reflexivo</i>	48
5.6. Programa de Intervenção	49

5.7. Análise de dados.....	50
6. Apresentação dos resultados.....	52
6.1. Desenvolvimento Positivo	53
6.2. Antes da Intervenção.....	53
6.2.1. <i>Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social (DRPS)</i>	53
6.2.2. <i>Comportamentos de responsabilidade das crianças</i>	53
6.3. Intervenção.....	55
6.3.1. <i>Respeito pelos Direitos e Sentimentos dos Outros</i>	55
6.3.2. <i>Participação e Esforço</i>	56
6.3.3. <i>Autonomia</i>	57
6.3.4. <i>Liderança/ Ajuda aos Outros</i>	57
6.3.5. <i>Transferência</i>	58
7. Desenvolvimento Motor	59
8. Discussão dos resultados	61
9. Conclusões	63
CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL DA PES.....	65
REFERÊNCIAS.....	68
ANEXOS	78
Anexo 1 – Fotos da exposição “Os nossos Meios de Transporte”	79
Anexo 2 – Planificações de atividades das tarefas desenvolvidas	81
Anexo 3 – Pedido de Autorização.....	168
Anexo 4 – Guião dos grupos de foco.....	169
Anexo 5 – Ficha de verificação	170

LISTA DE ABREVIATURAS

PES I – Prática de Ensino Supervisionada I

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

JI – Jardim-de-Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

EE – Educadora Estagiária

EC – Educadora Cooperante

EEC – Entrevista à Educadora Cooperante

DR – Diário Reflexivo

DP – Desenvolvimento Positivo

DPC – Desenvolvimento Positivo da Criança

EF – Educação Física

DRPS – Desenvolvimento de Responsabilidade Pessoal e Social

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Jogo da Macaca (espaço exterior)	2
Figura 2. Refeitório (espaço interior).....	2
Figura 3. Hall de Entrada (espaço interior)	3
Figura 4. Sala dos 2 aos 3 anos	3
Figura 5. Sala dos 3 aos 6 anos	3
Figura 6. Sala dos 5 anos	3
Figura 7. Sala 1 da Atividade de Ação de Apoio à Família	3
Figura 8. Sala 2 da Atividade de Ação de Apoio à Família	4
Figura 9. Parque infantil do JI (espaço exterior)	5
Figura 10. Área da Biblioteca	7
Figura 11. Área dos Jogos Calmos	7
Figura 12. Área da Casinha.....	8
Figura 13. Área das Construções	8
Figura 14. Área da Expressão Plástica	9
Figura 15. Área da Reunião	9
Figura 16: Fases do desenvolvimento motor (Ampulheta de Gallahue, 2005)	32
Figura 18. Progressão desenvolvimental do pegar (adaptado de Haywood, & Getchell, 2004).....	35
Figura 19. Desenvolvimento da Preensão Fina (Schneck, & Henderson, 1990)	36
Figura 20. Mobile (leme do barco).....	55
Figura 21. Construção de um meio de transporte com blocos lógicos.....	56
Figura 22. Entrevista às crianças sobre o seu Meio de Transporte para a escola	57
Figura 23. Enfiamentos.....	58
Figura 24. Modelagem em barro.....	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. <i>Horário de funcionamento do Jardim-de-Infância</i>	5
Quadro 2. <i>Sequência temporal da sala de atividades</i>	10
Quadro 3. <i>Calendarização do Estudo</i>	40
Quadro 4. <i>Guião da entrevista realizada à EC</i>	47
Quadro 5. <i>Níveis de Responsabilidade Pessoal e Social adaptado de Escartí, Buelga, Gutiérrez e Pascual (2009)</i>	50
Quadro 6. <i>Categorias e subcategorias resultantes da análise de dados</i>	52

INTRODUÇÃO

O presente estudo realizou-se no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II (PES II). O mesmo decorreu entre os dias 25 de setembro e 15 de dezembro de 2017 e desenvolveu-se em contexto pré-escolar, num jardim de infância (JI) pertencente ao concelho de Viana do Castelo. Este estudo procurou responder à seguinte pergunta de investigação “Como promover um programa de intervenção centrado no desenvolvimento positivo através da motricidade fina?”. De forma a proporcionar uma melhor organização das experiências decorrentes da PES II optou-se por dividir o documento em três capítulos.

Assim, o primeiro capítulo integra a apresentação e caracterização do contexto educativo em que se desenvolveu a PES II, englobando a descrição do meio, do JI, da sala de atividades e das crianças.

O segundo capítulo, por sua vez, engloba a pertinência e a orientação para o problema do estudo, uma conceptualização de Desenvolvimento Positivo da Criança (DPC) e outros temas relevantes para o estudo, bem como a metodologia utilizada, a apresentação dos resultados, a discussão e as conclusões.

O terceiro e último capítulo consiste numa reflexão global das PES I e II, composta por uma análise e interpretação das principais aprendizagens efetuadas.

O tema tratado ao longo do estudo remete-nos para a necessidade do educador promover o desenvolvimento integral da criança, especificamente contribuir para aprendizagens no domínio motor, pessoal e social, sendo que o DPC foi utilizado como enquadramento para orientar a criação de um programa de intervenção que concretizasse estas premissas (Lerner, Almerigi, Theokas & Lerner, 2005). Neste contexto, o DPC representa uma abordagem centrada nas qualidades das crianças que sustenta a importância de promover o ensino de competências essenciais para uma transição bem-sucedida para a vida adulta. No domínio do DPC, diversos estudos têm considerado a importância de proporcionar oportunidades para o desenvolvimento motor (e.g., Hemphill, 2014) e promoção da responsabilidade pessoal e social (e.g., Hellison, 2011). Diversos modelos pedagógicos têm apresentado propostas para atingir estes resultados de aprendizagem (Gallahue, 2002; Hellison, 2011). Assim, a generalidade dos estudos, sustentados no DPC, não

têm analisado o período da infância, bem como não contemplam objetivos motores e de responsabilidade, simultaneamente, numa dada intervenção (Brustad & Parker, 2005). Por isto, torna-se necessário compreender como pode ser implementado um programa de intervenção no ensino pré-escolar, centrado no domínio motor, pessoal e social, fundamentado num modelo híbrido que incorpore os pressupostos pedagógicos utilizados no âmbito da investigação realizada nesta área.

CAPÍTULO I – APRESENTAÇÃO E CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Primeiramente, proceder-se-á à caracterização do meio do JI e da sala de atividades, sendo que, posteriormente, serão descritos os recursos existentes na sala de atividades e o grupo de crianças envolvido na PES II.

1. Caraterização do Meio

A PES II decorreu num JI da rede pública, pertencente ao concelho de Viana do Castelo.

A cidade de Viana do Castelo, situa-se na foz do rio Lima e é sede de um município com 314 km² de área e tem 40.000 habitantes (Instituto Nacional de Estatística, 2011). Este concelho é subdividido em 40 freguesias. Assim, Viana do Castelo é tida como capital do folclore português e dispõe de modernos espaços culturais como: museus, teatros e biblioteca. O município apresenta, ainda, boas infraestruturas e equipamentos desportivos, sendo dada relevância à prática das diversas modalidades de diferentes desportos náuticos.

A PES II, decorreu no JI que pertence a uma das 40 freguesias do concelho de Viana do Castelo, especificamente: Vila Nova de Anha. Esta freguesia é semirrural, ocupando uma área de 9,12 km², tendo cerca de 2410 habitantes. A população é bastante heterogénea, sendo que a generalidade dos indivíduos idosos têm o quarto ano ou nunca frequentaram a escola. Por outro lado, os mais jovens têm licenciatura, mestrado e/ou doutoramento.

Quanto à atividade profissional da população, varia desde funções ligadas à indústria, comércio, construção, atividades financeiras, saúde e ação social, educação, atividades de serviços coletivos, sociais e pessoais.

2. Caracterização do Jardim-de-Infância e da sala de atividades

A PES II decorreu num JI da rede pública, sendo que apresenta boas instalações para que as crianças possam permanecer em segurança e conforto, bem como garantir aprendizagens num contexto apropriado. No presente ano letivo (i.e., 2017/2018) esta instituição tem 59 crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

Este JI situa-se num ponto estratégico da freguesia a que pertence, bem próximo da estrada nacional e com boas acessibilidades. A instituição é de construção moderna e relativamente recente, feita de raiz e com uma estrutura ampla. É de salientar também os diversos espaços verdes que rodeiam o edifício e que servem para a atividade lúdica das crianças, habitualmente na hora do recreio. O espaço exterior dispõe de jogos lúdicos para que as crianças possam explorá-los de forma autónoma (ver figura 1).



Figura 1. Jogo da Macaca (espaço exterior)

Quanto aos espaços interiores, esta instituição é formada por: uma cozinha, um refeitório (ver figura 2), uma despensa, um gabinete para o pessoal docente, uma sala de convívio do pessoal docente e não docente, um hall de entrada (ver figura 3), três salas de atividades (ver figuras 4, 5 e 6), duas salas destinadas à Atividade de Ação de Apoio à Família (ver figuras 7 e 8), uma lavandaria, duas casas de banho para adultos e três para as crianças.



Figura 2. Refeitório (espaço interior)



Figura 3. Hall de Entrada (espaço interior)



Figura 4. Sala dos 2 aos 3 anos



Figura 5. Sala dos 3 aos 6 anos



Figura 6. Sala dos 5 anos



Figura 7. Sala 1 da Atividade de Ação de Apoio à Família



Figura 8. Sala 2 da Atividade de Ação de Apoio à Família

O refeitório é um espaço partilhado pelas crianças do pré-escolar e do primeiro ciclo na hora do almoço. A cozinha, que se encontra no mesmo espaço do refeitório, consegue dar resposta às necessidades de toda a população escolar que atende. O gabinete para o pessoal docente funciona de apoio ao desenvolvimento da atividade profissional e na sala de convívio utilizada pelo pessoal docente e não docente, existem diversos materiais didáticos, assim como recursos audiovisuais, ao dispor da comunidade educativa.

Logo pela manhã, as crianças são recebidas no hall de entrada, onde também esperam pelos familiares no final do dia, sendo possível também aí, expôr trabalhos das crianças, nos quadros existentes nas paredes. Neste espaço, existem ainda cabides onde as crianças penduram as suas mochilas e casacos. Das três salas de atividades existentes na instituição, é uma para cada grupo de crianças. Elas encontram-se devidamente equipadas, possibilitando o desenvolvimento harmonioso das crianças. As salas são bem iluminadas com grandes janelas, permitindo a entrada de luz natural. As casas de banho destinadas às crianças situam-se no interior das respetivas salas. A sala destinada à atividade de ação de apoio à família é utilizada quando terminam as atividades letivas da parte da tarde. Existe ainda uma dispensa, uma lavandaria e duas casas de banho para os adultos.

O JI não dispõe de um ginásio para desenvolver as sessões de Educação Física (EF), pelo que se recorre ao ginásio destinado ao primeiro ciclo, pois estas duas instituições situam-se, no mesmo recinto. O espaço do ginásio é amplo e dispõe de materiais que permitem o desenvolvimento motor das crianças. Verifica-se também a existência de um parque infantil utilizado pelas crianças em momentos de exploração livre (ver figura 9).



Figura 9. Parque infantil do JI (espaço exterior)

Este JI é formado por uma equipa docente e não docente, sendo que todos estes agentes trabalham de forma significativa para o desenvolvimento das crianças da instituição. Assim, atuam de modo a atender às necessidades de todas as crianças em particular para o seu desenvolvimento harmonioso. Assim, verifica-se uma integração favorável das crianças com necessidades educativas especiais e articulação com as famílias. Neste contexto, o pessoal docente é constituído por: três educadoras de infância, distribuídas pelas três salas de atividades; uma professora do ensino especial; e uma professora de Educação Musical que realiza sessões de música com cada um dos três grupos de crianças. Por outro lado, o pessoal não docente é constituído por: duas auxiliares de ação educativa; duas animadoras e três técnicas de cozinha.

O horário de funcionamento do JI (ver quadro 1) subdivide-se em componente letiva e Atividade de Ação de Apoio à Família. Esta atividade procura colmatar as dificuldades e necessidades da família, a saber: no período anterior às atividades letivas; no período após o almoço; no período de prolongamento do horário.

Quadro 1. Horário de funcionamento do Jardim-de-Infância

Atividades	Horário (em horas e minutos)
Abertura do estabelecimento	7.45
Atividade de Ação de Apoio à Família	7.45 - 9
Atividades letivas	9.30 - 12
Atividade de Ação de Apoio à Família	12 - 14
Atividades letivas	14 - 15.30
Atividade de Ação de Apoio à Família	15.30 - 18.30
Encerramento do estabelecimento	18.30

No que diz respeito ao prolongamento de horário, as crianças têm à sua disposição duas salas com televisão e cantinhos das áreas: casinha, jogos de chão, jogos de mesa e biblioteca. Neste período, as crianças podem permanecer neste local com o apoio de duas animadoras socioculturais e uma auxiliar.

A sala de atividades referente ao grupo de crianças onde decorreu a PES II era organizada de modo a facilitar a experimentação, a manipulação de materiais, a recriação, a descoberta e a troca de ideias. “As crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.49). Segundo este autor, os equipamentos e materiais de uma sala de atividades condicionam o desenvolvimento das crianças, pelo que devem ser funcionais, duradouros, versáteis, seguros e de valor estético. Na referida sala, as atividades podiam realizar-se individualmente, em pequenos grupos ou em grande grupo. Neste contexto, esta sala estava dividida por áreas com diversos materiais característicos de cada uma, conduzindo a múltiplas aprendizagens. Todo o material estava disposto de maneira a possibilitar à criança uma visão adequada sobre a oferta dada em cada espaço.

De modo a contextualizar a organização da sala, podemos referir que “O Modelo High/Scope considera a criança como aprendiz ativo que aprende melhor a partir das atividades que ela mesma planeja, desenvolve e sobre as quais reflete” (Weikart, 2004, p. 23). Como as salas de atividades são organizadas em áreas, os materiais ficam mais disponíveis para as crianças, de modo, a poderem selecioná-los, de acordo com os seus interesses. É importante referir que, ao utilizarem essas áreas, as crianças revelaram um significativo desenvolvimento do sentido de iniciativa e da autonomia, pois procuraram materiais em diversos espaços, para realizar as suas atividades não estruturadas. Assim, existiam seis áreas para possibilitar diferentes aprendizagens: a área da biblioteca; a área dos jogos calmos; a área da casinha; a área das construções; a área da expressão plástica; e por fim a área da reunião. Segundo o modelo High/Scope, “Os adultos organizam as áreas de interesse no ambiente de aprendizagem; mantêm a rotina diária que permite às crianças um planeamento e busca de suas próprias atividades; e juntam-se às atividades das crianças para ajudá-las a refletir” (Weikart, 2004, p. 23). Nesta perspetiva, a educação infantil é um sistema aberto de ideias e práticas educacionais baseado no desenvolvimento das crianças em que deve considerar a organização da sala e o tipo de aprendizagens proporcionadas.

Na área da biblioteca (ver figura 10), as crianças usufruíram de um contacto direto com livros infantis, proporcionando-lhes momentos de partilha, estimulação pelo gosto da leitura e diferentes formas de comunicação. “O gosto e o interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância” (Silva et al., 2016, p. 66). Nesta área, as crianças podiam também fazer dramatizações com fantoches.



Figura 10. Área da Biblioteca

Na área dos jogos calmos (ver figura 11), as crianças tiveram a oportunidade de manusear materiais diversos como: blocos lógicos, jogos de enfiamentos, puzzles, dominó e sólidos geométricos em madeira, permitindo-lhes o desenvolvimento da sua capacidade de concentração, atenção e raciocínio lógico. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “Sabe-se que os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto” (Silva et al., 2016, p. 74).



Figura 11. Área dos Jogos Calmos

A área da casinha permitia às crianças simular situações do quotidiano, do seu mundo de fantasia, próximas e reveladoras do contexto em que estavam inseridas. As crianças tinham a possibilidade de interagir umas com as outras em atividades de jogo simbólico.

Esta forma de jogo é frequente nas crianças em idade do jardim de infância e desempenham um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança. (Silva et al., 2016, p. 52)

O referido espaço integrava o quarto e a cozinha (ver figura 12). O mobiliário à disposição das crianças era de acordo com os padrões reais, mas adequado ao seu tamanho. Havia uma cama, uma mesa de cabeceira, um guarda roupa, um espelho, uma comoda, uma máquina de lavar, um fogão, um frigorífico e dois armários de cozinha, sendo que um destes continha pratos, talheres, copos, entre outros objetos com esta tipologia.



Figura 12. Área da Casinha

Na área das construções (ver figura 13), o grupo tinha à sua disposição uma grande variedade de material de encaixe, em madeira e plástico, a fim de as crianças resolverem problemas que envolvessem o raciocínio lógico e quantitativo, orientação espacial e seriação de objetos.



Figura 13. Área das Construções

Na área da expressão plástica, existiam materiais para desenho, modelagem, recorte e pintura. Este espaço possibilitava ao grupo manipular e descobrir materiais específicos e técnicas particulares, originando níveis elevados de envolvimento. Adicionalmente, havia, ainda, um cavalete para pintura que se encontrava no exterior da sala, de modo a facilitar a sua utilização (ver figura 14). De acordo com as OCEPE,

As crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação. (Silva et al., 2016, p. 49)



Figura 14. Área da Expressão Plástica

Por fim, a área da reunião era composta por nove mesas, dispostas três a três, formando um retângulo, como demonstra a figura 15. Esta área permitia a exploração de diversas tarefas como: canções, diálogos sobre temáticas de interesse, leitura de histórias e tomadas de decisão conjuntas.



Figura 15. Área da Reunião

Para além das áreas de interesse, há a considerar ainda um aspeto muito importante no dia a dia da sala de um JI, nomeadamente, a sequência temporal das atividades.

Segundo Hohmann e Weikart (1997), as rotinas diárias oferecem um apoio às crianças, pois permitem um prosseguimento temporal das tarefas e dos acontecimentos do dia que, uma vez que estabelecem uma maneira útil de interagir com os colegas e com os educadores, durante estes períodos de desenvolvimento pessoal e social.

As rotinas diárias sustentam-se no que é preconizado pelo Modelo High/Scope, uma vez que estas “consistem em segmentos de tempo específicos, correspondentes a certas atividades: tempos para as crianças, planearem, para colocarem em prática os seus planos, para participarem nas atividades de grupo, para brincarem no recreio, para comerem, para descansarem” (Weikart, 2004, p.24). Assim, para que se compreenda o ambiente educativo vivido por este grupo, é fundamental conhecer a

organização das suas rotinas e das atividades diárias, que constam no quadro 2 apresentado abaixo.

Quadro 2. *Seqüência temporal da sala de atividades*

Tempo	Duração
Rotinas diárias	A sala contemplava as seguintes rotinas: a criança eleita para chefe do dia assinalava o dia da semana no calendário; acertava o quadro do estado do tempo, daquele dia, movimentando uma seta. No fim, as crianças cantavam a música dos “Bons Dias”. À segunda-feira também era hábito as crianças contarem as novidades do fim de semana.
Lanche	O lanche da manhã (10 horas e 30 minutos) era trazido de casa, pelas crianças. O lanche da parte de tarde, realizado por volta das 15 horas, era fornecido pelo Jardim de Infância.
Higiene Pessoal	A higiene pessoal era realizada duas vezes por dia: antes das crianças se dirigirem para a cantina e após o recreio da hora do almoço, antes de se dar início às atividades da parte da tarde.
Almoço	Depois do momento de higiene pessoal, as crianças eram encaminhadas para a cantina, por volta das 12 horas.
Atividades	Ao longo da manhã, quer antes ou depois do lanche, e durante a tarde, as crianças realizavam atividades em grande e/ou pequeno grupo ou individualmente. Estas eram também encaminhadas para as áreas de interesse existentes na sala, em determinados momentos do dia.

Diariamente, o grupo de crianças executava um conjunto de tarefas da sua responsabilidade, como definição do representante do dia. Não obstante, refira-se que a este elemento também competiam outras tarefas, mais concretamente, escolher um ajudante para o auxiliar, completar o quadro do tempo, eleger um representante para distribuir o leite e dirigir o comboio.

As crianças tinham aproximadamente 20 minutos de recreio no exterior da escola, pois era necessário que houvesse tempo livre para as suas brincadeiras com os colegas (Papalia, Olds & Fedman, 2001). Esta faixa etária é um período crítico para o desenvolvimento pessoal e social, através de jogos e brincadeiras.

3. Caraterização das Crianças

A PES II decorreu numa sala frequentada por 24 crianças de cinco anos de idade. Estas crianças tiveram uma adaptação positiva ao ambiente educativo, pois na sua maioria era a terceira vez que o frequentavam. Verifica-se que apenas uma criança integrou o grupo no presente ano letivo, sendo que tinha um atraso de desenvolvimento global. Assim, foi realizada uma avaliação por parte da equipa local de intervenção para definir o programa de acompanhamento e tornar uma realidade a diferenciação pedagógica. Neste sentido, outra criança, apresentava uma deficiência

física, especificamente hipoplasia do membro superior. Adicionalmente, foi referenciada em consulta de desenvolvimento como uma criança portadora de hiperatividade e déficit de atenção. Assim, esta criança foi igualmente encaminhada para avaliação com a equipa local de intervenção. Nesta altura, frequentava sessões de fisioterapia e terapia da fala, revelando progressos significativos. Apesar disso, esta criança ainda não conseguia brincar e interagir favoravelmente e consistentemente com os pares, tendo revelado muita dificuldade na adaptação às regras de grupo e da sala. Salieta-se também as atitudes comportamentais desajustadas de outra criança acompanhada pela equipa local de intervenção por déficit acentuado de atenção que também frequentava sessões de terapia da fala. Esta contextualização permite refletir a necessidade de utilizar a diferenciação pedagógica, com o intuito de assegurar o sucesso educativo de todas as crianças inseridas neste processo.

De um modo geral, o grupo de crianças revelou motivação nas atividades do conhecimento do mundo, matemática, linguagem oral e abordagem à escrita. De modo a promover este grau de envolvimento, utilizaram-se materiais apelativos, cartazes e desenhos de expressão plástica. A realização de uma exposição designada “Os nossos Meios de Transporte” surgiu em resultado desta abordagem da EE (ver anexo 1).

Segundo as OCEPE é na interligação do desenvolvimento dos conteúdos e na promoção de aprendizagens que se destaca a importância das diferentes áreas curriculares.

Relativamente à área de formação pessoal e social, pode considerar-se um pilar para o ensino de competências em diversos domínios, uma vez que “(...) incide em aspetos essenciais de desenvolvimento e aprendizagens, que permitem à criança apropriar-se de instrumentos fundamentais para a aprendizagem noutras áreas, mas, também, para continuar a aprender ao longo da vida” (Silva et al., 2016, p. 43).

Assim, espera-se que no final da educação pré-escolar, as crianças reconheçam as suas características individuais, capacidades, dificuldades, assim como aprendam a respeitar e a criar laços sociais e culturais com o meio envolvente. Compete-lhes ainda serem capazes de identificar os elementos da sua identidade social e cultural, a saber: família, escola, comunidade, entre outros. As crianças nesta faixa etária realizam tarefas indispensáveis para o seu dia a dia autonomamente, revelam interesse e gosto

por aprender, praticam as normas básicas de cuidados de saúde e de higiene, assim como aceitam alguns insucessos sem frustração. São também capazes de utilizar a palavra como forma de expressão e conseguem ser prestáveis para com os que as rodeiam.

Ao demonstrarem atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças e adultos (outros profissionais e pais/famílias), os/as educadores/as contribuem para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles. (Silva et al., 2016, p. 33)

Espera-se que no final da Educação Pré-Escolar, a criança revele comportamentos de respeito para com a natureza e pelo ambiente. É também de esperar que nesta faixa etária reconheçam a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos.

Em relação ao grupo de crianças com quem se desenvolveu a PES II, apresentava alguma autonomia na tomada de decisões e em relação às rotinas diárias da sala. Foi, no entanto, notória a evolução das crianças neste âmbito ao longo do ano, sobretudo em relação às regras de funcionamento da sala, assim como do JI.

Pode referir-se, ainda, que revelaram ter adquirido competências ao nível da independência e autonomia, nas tarefas do quotidiano e nas rotinas diárias como: fazer a sua higiene pessoal; utilizar devidamente a casa de banho; utilizar os materiais e os recursos adequada e autonomamente. Também, manifestaram responsabilidade na execução das tarefas do quotidiano com exceção de algumas crianças mais inseguras que por este facto recorriam à orientação de um adulto da equipa pedagógica. Em todas as sessões da PES II, foram desenvolvidas competências pessoais e sociais associadas ao DPC como, a autonomia, o respeito e a liderança.

Segundo Silva et al. (2016) as crianças devem cooperar entre si, exporem as suas ideias e debater, para que cada uma contribua para a aprendizagem de todos e tomem, progressivamente, cada vez mais consciência acerca dos seus atos. “Essa consciência, iniciada na educação pré-escolar, irá ajudar a criança a enfrentar os desafios que se lhe vão ser colocados posteriormente e ao longo da vida” (Silva et al., 2016, p. 38).

Em relação às interações sociais verificadas durante a PES II, constatou-se a existência de um ambiente estável, destacando-se, no entanto, algumas crianças que, dadas as suas características, apresentavam comportamentos inapropriados.

É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros (...). (Silva et al., 2016, p. 33)

Quanto às características pessoais deste grupo, todos os elementos tinham consciência da sua identidade. Assim, identificavam o seu nome, idade, sexo e local de residência.

Na área de expressão e comunicação distinguem-se diferentes domínios relacionados entre si. Assim, fazem parte desta área os seguintes domínios: domínio da Educação Física (EF); domínio da educação artística, englobando as artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; domínio da matemática. No que se refere à EF,

(...) a Educação Física, possibilita à criança um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo e, ainda o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos. (Silva et al., 2016, p.43)

Os dados disponíveis sobre a aquisição de habilidades motoras fundamentais apontam que “(...) as crianças podem e devem atingir o estágio maduro aos cinco ou seis anos de idade” (Gallahue, 2005, p. 61). Segundo este autor a fase de movimentos fundamentais engloba três estádios: inicial, elementar e maduro.

Gallahue (2005) refere, que:

(...) a grande maioria das crianças precisa de oportunidades para a prática, o encorajamento e a instrução em um ambiente que promova o aprendizado. Sem essas oportunidades, torna-se virtualmente impossível um indivíduo atingir o estágio maduro de certa habilidade nesta fase, o que vai inibir a aplicação e o desenvolvimento na fase posterior (p. 61).

No que concerne à motricidade fina, algumas crianças do grupo apresentavam, ainda, dificuldades na realização de tarefas motoras como: recorte, dobragem e abotoar botões. Ao longo da PES II, o grupo foi bastante estimulado a este nível, devido às atividades proporcionadas, nomeadamente no âmbito da expressão plástica (e.g., colagem, recorte, desenho), na área das construções e na área dos jogos de mesa. No entanto, algumas crianças ainda precisavam de algum apoio na utilização da

tesoura e lápis, sendo estas carências mais evidentes na criança com perturbação de hiperatividade e défice de atenção, o que implicou um acompanhamento mais individualizado e a emissão de feedback pedagógico adequado e que atendesse às suas necessidades de desenvolvimento motor.

Relativamente à motricidade global, considera-se que este grupo de crianças se encontrava na fase das habilidades motoras fundamentais (Gallahue, 2005).

A maior parte das crianças evidenciaram um bom desempenho motor e destreza em ações como, correr, andar, saltar, pontapear, entre outras locomotoras, não locomotoras posturais e manipulativas. Em todas as sessões de EF, os jogos e circuitos tiveram como objetivo primordial, o respeito pelo sentimento dos outros, liderança, participação e esforço refletindo as premissas presentes nas orientações curriculares (Silva et al., 2016) e as especificidades presentes no estudo desenvolvido ao longo da PES II.

Noutra perspetiva, a educação artística é repartida em diferentes subdomínios, a saber: artes visuais; jogo dramático/teatro; música e dança, que “(...) são meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças” (Silva et al., 2016, p. 47). Estas formas de expressão além de proporcionarem oportunidades de aprendizagem, também desenvolvem o sentido estético das crianças, pois sentem prazer em explorar e utilizar materiais diversificados, alargando as suas experiências, de modo a estimular desenvolverem a sua imaginação e criação. O grupo de crianças participou em diversas atividades como desenho, pintura, colagem, dobragem, recorte e modelagem. “Assim, é importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos (...)” (Silva et al., 2016, p. 49) de modo a poderem explorá-los e utilizá-los nas mais diversas produções. Assim, as crianças tiveram ainda a oportunidade de contactar com obras de autores como Salvador Dali, através do artefacto que englobou os projetos das duas EEs, a fim de desenvolverem a sua capacidade de observação, interpretação, reflexão e reprodução. No subdomínio das artes visuais, o grupo mostrou sempre entusiasmo na execução de tarefas que envolviam o desenho, recorte, modelagem e pintura, sendo que identificavam as cores primárias e, algumas crianças, as cores secundárias.

Neste subdomínio, a arte plástica foi intencionalmente explorada, de forma transversal, com o grupo de crianças. Este foi o suporte, a abordagem pedagógica, de todas as atividades realizadas com o grupo.

Ao longo da educação pré-escolar, o desenho infantil progride ao longo do tempo, apresentando as seguintes fases: garatujas desordenadas, garatujas controladas, garatujas com nome e pré-esquemáticas. A fase pré-esquemática, associada ao período dos quatro aos sete anos de idade, reflete a habilidade para representar aquilo que tem significado para a criança. Neste contexto, verificou-se que as crianças conheciam e utilizavam algumas técnicas de expressão como o desenho, a pintura, o recorte e a colagem. Concluímos, no entanto, que alguns elementos tinham dificuldades na preensão do lápis, na escrita, no desenho e na pintura, bem como na preensão da tesoura no recorte. Contudo, a criança com perturbação de hiperatividade e défice de atenção encontrava-se na fase da garatuja.

É de referir que uma das atividades levada a cabo na PES II foi marcante para as crianças, na medida em que foi a primeira vez que o grupo trabalhou com o barro, tendo-lhes agradado muito. Foram persistentes e os resultados foram de ótima qualidade.

No entanto, é esperado que no fim da Educação Pré-Escolar, as crianças sejam capazes de representar a figura humana, destacando claramente as suas componentes, momentos do seu quotidiano, temas, histórias, entre outros, através da utilização de diferentes materiais e da exploração de diferentes meios de expressão, como pintura, desenho, colagem, modelagem (Ministério da Educação, 2010).

Versando agora sobre o domínio do jogo dramático/teatro, segundo Arribas (2004), este subdomínio “(...) é revisto como um dos recursos educativos que supõe a integração das aprendizagens, envolvendo a criança em todas as suas dimensões e incrementando o seu desenvolvimento global” (p.18).

Assim sendo, estas crianças, de um modo geral, participaram e interagiram com os seus colegas em diversas situações de jogo simbólico, bem como utilizaram objetos, atribuindo-lhes significado, de acordo com o contexto. A título de exemplo, considerem-se as atividades nas quais foram elaborados guiadores e carros reciclados. Este domínio era explorado pelas crianças, principalmente nas áreas de interesse existentes na sala como a área da biblioteca, em que existia um ‘fantocheiro’ e

respetivos fantoches. Também na área da casinha, desempenhavam diferentes papéis de acordo com as vivências do seu dia-a-dia.

No que diz respeito ao subdomínio da música, “a música está presente na vida das crianças desde muito cedo e todas já tiveram oportunidade de contactar com diferentes formas musicais” (Silva et al., 2016, p. 54).

As crianças com cinco anos de idade devem conseguir cantar melodias curtas, reconhecer um extenso repertório de canções, sincronizar os movimentos das mãos e dos pés com a música, acompanhar o ritmo de uma música com a dança. As crianças do contexto da PES II gostavam de cantar e tiveram um desempenho positivo a este nível.

Espera-se que, no final da Educação Pré-Escolar, as crianças consigam improvisar ambientes sonoros para rimas, canções, partituras gráficas e sequências de movimento, através da utilização do corpo, da voz, de objetos sonoros e instrumentos de percussão. Devem ainda reconhecer auditivamente sons vocais e corporais do meio ambiente, da natureza e instrumentais (Ministério da Educação, 2010).

O subdomínio da dança está intimamente ligado ao teatro, à música e à educação motora. “A dança favorece o desenvolvimento motor, pessoal e emocional, bem como o trabalho em grupo que se organiza com uma finalidade comum” (Silva et al., 2016, p. 57). O contacto com sessões de dança foi proporcionado ao longo da PES II.

Face ao exposto, é esperado que as crianças, experimentem movimentos locomotores e não locomotores básicos, movimentem-se e expressem-se de forma coordenada, utilizando o corpo no espaço, no tempo e com diferentes dinâmicas. É esperado ainda que se sincronizem com o ritmo da marcha/corrida e com estruturas rítmicas simples, que comuniquem, através do movimento expressivo, vivências individuais, ideias, temas, histórias e mensagens do quotidiano. Adicionalmente, é expectável que criem e recriem movimentos simples locomotores (ações), não locomotores (inações) a partir de estruturas rítmicas básicas, utilizem, de diferentes modos, os vários segmentos do corpo, em resposta aos estímulos fornecidos por um adulto (e.g., rotação do pescoço e do tronco). As crianças devem ainda, conseguir responder, com uma série de movimentos a estímulos que correspondem, a dadas ações (e.g., rastejar, rebolar, balancear, girar, deslizar), imitar de formas variadas

objetos, animais, bem como situações comuns da vida real, identificar movimentos básicos locomotores (e.g., andar, correr, saltitar, saltar, rodopiar) e não locomotores, bem como conhecer e interpretar com o corpo trajetórias curvas e retilíneas, movimentos no plano horizontal e vertical de grande e pequena amplitude.

Neste sentido, a criança, no fim da Educação Pré-Escolar, deve ser capaz de produzir composições rítmicas, a partir de temas reais ou imaginários, utilizando os elementos da comunicação expressiva, individualmente ou em conjunto, apreciar e comentar peças de dança do património artístico, que lhe são mostradas através dos meios audiovisuais, ou em espetáculos ao vivo, descrever formas de movimento relacionadas com experiências diárias, animais, personagens, participar em danças de grupo, comentar e discutir com os colegas essas experiências artísticas (Ministério da Educação, 2010).

A área de linguagem oral a abordagem à escrita traduz-se em um processo de apropriação contínuo, começando-se a desenvolver muito cedo. “As competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interativos e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança” (Silva et al., 2016, p. 60). É de referir que, no que diz respeito à comunicação oral, as crianças deste grupo conseguiam expressar as suas ideias oralmente, exceto um elemento que era acompanhado pela equipa local de intervenção, que só realizava a tarefa com ajuda. O grupo era também capaz de comunicar entre si e com adultos, utilizando frases simples. Estas crianças tanto participavam nas atividades como em conversas de grupo, sendo que respondiam, geralmente, ao que era solicitado pelos adultos, porém, também davam a sua opinião, por iniciativa própria.

Quanto à expressão escrita, refira-se que estas crianças tinham acesso a livros na área da biblioteca, ouviam histórias, faziam atividades de reconhecimento das letras, utilizando a técnica da pintura e da colagem de letras e de palavras. Adicionalmente, identificavam o seu nome e reproduziam-no. Todavia, é de destacar, que um dos elementos do grupo utilizava a letra manuscrita com precisão.

Embora estas crianças ainda não soubessem ler, revelavam muita curiosidade pelo código escrito. Esta situação era notória no momento em que eram lidas histórias, pois muitas vezes tentavam descobrir o que estava escrito através da leitura das imagens.

É necessário que o educador proporcione experiências:

(...) diversificadas, desafiadoras e significativas, que motivem as crianças a interagir e a partilhar vivências, ideias e sentimentos e que, de forma consistente e sistemática, se estimulem as crianças a usarem a linguagem oral de forma eficaz para manifestarem os seus interesses, as suas necessidades, transmitirem as suas escolhas e pensamentos, descreverem acontecimentos; tomarem e darem a vez nas interações; instituírem relações com pessoas diferentes; comunicarem de forma adequada ao contexto social e físico. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.35)

No final da Educação Pré-Escolar, espera-se que as crianças consigam descrever acontecimentos, narrar histórias, descrever pessoas, objetos e ações, partilhar informação oralmente, através de frases coerentes; demonstrar que compreenderam a informação transmitida oralmente, ou através da formulação de questões. Devem ainda ser capazes de produzir rimas e aliterações, segmentar silabicamente palavras e identificar palavras que comecem e que acabem com a mesma sílaba (Ministério da Educação, 2010).

No JI as crianças estavam constantemente em contacto com o código escrito que está associado às diversas atividades realizadas durante o dia, ou seja, atividades lúdicas ou de lazer, de apoio à gestão das rotinas (e.g. mapa de presenças), com um carácter de comunicação (e.g. cartas, recados) ou ainda informativo (e.g. mapas, receitas) (Mata, 2008). Assim sendo, é esperado que as crianças reconheçam algumas palavras escritas do seu quotidiano, identifiquem o começo e o final de uma palavra, consigam isolar uma letra e reconhecer algumas letras, utilizem diversos instrumentos de escrita e escrevam o seu próprio nome. As crianças devem ainda conseguir identificar a capa, a contracapa e as guardas de um livro, conhecer o sentido direcional da escrita, distinguir letras de números, e identificar e produzir/reproduzir algumas letras maiúsculas e minúsculas (Ministério da Educação, 2010). Algumas crianças do grupo tinham um discurso muito elaborado para a fase de desenvolvimento e padrões esperados nesta faixa etária, usando e mobilizando palavras mais eruditas de um modo adequado.

No entanto, uma das crianças que está a ser acompanhada pela equipa local de intervenção tinha ainda dificuldades na construção de frases. Refira-se que esta situação tem que ver com problemas associados ao leque vocabular interiorizado e

com lacunas a nível cognitivo que afetam as competências de comunicação verbal adquiridas e que podem ser assimiladas.

Neste contexto, o grupo participou em várias atividades que fomentaram a expressão de sentimentos, ideias e opiniões. Considere-se o reconto de histórias com ajuda da EE. De um modo geral, o grupo já demonstrava alguns conhecimentos fundamentais neste domínio, pois as crianças sabiam escrever o seu nome, reconheciam o nome dos colegas, em diferentes suportes escritos, (e.g., quadro das presenças) e a data, assim como tinham conhecimento do abecedário, identificando corretamente as letras constituintes, sabiam fazer a leitura de pictogramas e efetuavam a leitura correta dos números. Duas crianças ainda não conseguiam identificar e fazer a leitura correta das letras, uma delas ainda não conseguia escrever o seu próprio nome nem a data. De um modo geral, o grupo evidenciou sensibilidade pelas rimas e revelaram ser capazes de facilmente dividir as palavras por sílabas.

Relativamente ao domínio da matemática “Sabe-se que os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto” (Silva et al., 2016, p.74). É preciso que a educação pré-escolar dê continuidade a estas aprendizagens iniciadas precocemente e suporte a criança em outras aquisições.

O grupo de crianças apresentava, globalmente, um raciocínio matemático favorável, sendo que demonstravam facilidade nas contagens simples, assim como tinham noção de número ordinal e cardinal, adição e subtração, revelando capacidade para analisar tabelas de entrada simples e de dupla entrada (e.g., quadro das presenças). As crianças representavam os números até 10, embora os reconhecessem até 20. À exceção das quatro crianças apoiadas pela equipa local de intervenção, a maior parte, conseguia reconhecer os números através, por exemplo, da identificação do número de objetos de um conjunto. Para além disso, classificavam objetos e formavam conjuntos, segundo os critérios estabelecidos e respetivas propriedades, bem como distinguiam e nomeavam as diferentes formas geométricas (i.e., triângulo, retângulo, quadrado e círculo). Assim, a descoberta, exploração e invenção de padrões era uma atividade cativante para as crianças. Algumas crianças, especialmente as quatro apoiadas pela equipa local de intervenção, revelaram algumas dificuldades na

exposição do seu raciocínio aos restantes elementos do grupo. Salienta-se, no entanto, que a maioria conseguia resolver problemas simples do seu dia a dia.

“No jardim de infância a aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano” (Silva et al., 2016, p.74). Assim sendo, deve-se proporcionar experiências diversificadas e desafiantes, apoiando a reflexão das crianças e colocando-lhes questões de modo a que vão constituindo os seus conceitos matemáticos. Deste modo, durante a PES II tiveram oportunidades de brincar e desenvolver a matemática através do contacto com materiais diversificados como: legos, puzzles, dominós, blocos lógicos.

As EEs abordavam a matemática sistematicamente de forma simples e clara, de modo a desenvolver no grupo novos conhecimentos para desenvolver critérios importantes como: ordenar, organizar, trabalhar as quantidades (i.e., grande, pequeno), entre outros.

Relativamente à geometria, podemos afirmar que estas crianças conseguem explorar com facilidade o espaço envolvente, utilizando com correção os termos ‘longe e perto’, ‘dentro e fora’, ‘em cima e em baixo’, entre outros.

No que diz respeito à área do conhecimento do mundo, este grupo demonstrou interesse e curiosidade pelo meio ambiente, nomeadamente pelos meios de transporte, mundo animal, o tempo, entre outros elementos.

Através da curiosidade natural destas crianças, foi possível transmitir valores, atitudes e comportamentos face ao meio ambiente.

“Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia” (Silva et al., 2016, p.85). Quando a criança inicia a educação pré-escolar, já construiu algumas ideias sobre o mundo social e natural envolvente, assim como já sabe para que servem objetos, instrumentos e máquinas do seu quotidiano. Assim sendo, a educação pré-escolar deve fomentar e alargar a curiosidade da criança “através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece (...)” (Silva et al., 2016, p.85).

O desenvolvimento do conhecimento científico foi trabalhado com atividades preparadas pelas EEs de modo a possibilitar oportunidades de “(...) questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação,

organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las” (Silva et al., 2016, p.86).

Quanto ao mundo social, as crianças têm conhecimentos de si mesmas, do meio ambiente e da comunidade em que estão inseridas. Assim, demonstram conhecimentos como dominar o nome da cidade, o nome da freguesia e o nome da escola.

As EEs procuraram transmitir conhecimentos e regras de convivência social, inclusive regras de trânsito e segurança, levando até elementos da Escola Segura ao contexto. As crianças foram também adquirindo consciência do tempo, a saber: o antes e o depois; e a sequência semanal, mensal e anual.

Quanto à noção de tempo, algumas crianças revelavam ainda alguma dificuldade em se situarem no dia do mês, questionando-nos frequentemente. Nas rotinas diárias, as crianças identificavam algumas noções do estado do tempo (e.g., sol, chuva, nuvens, nebulosidade, neve). Em relação às estações do ano, sabiam identificá-las e descrevê-las sem dificuldades. Para além do papel desempenhado pelos contextos educativos, os pais, no seio familiar, são fundamentais para a estimulação das crianças para os termos temporais e aspetos referentes ao seu mundo social.

A respeito do conhecimento do mundo físico e natural, desenvolveram-se atividades da natureza, através de experiências com a água entre outras tarefas com esta tipologia. Na abordagem às ciências, as crianças tiveram oportunidade de explorar conhecimentos do mundo social, sendo que a tomada de consciência da sua identidade e do meio social próximo foram fatores determinantes e que foram priorizados ao longo da PES II. No que concerne às competências adquiridas pelo grupo de crianças, é de assinalar que conseguiam identificar-se a si próprios, identificar familiares, elementos da comunidade educativa, associavam rotinas a alturas do dia, bem como utilizavam termos como “dia”, “noite” e “manhã”, nos seus diálogos. Adicionalmente, conseguiram ainda identificar atividades e objetos associados a algumas profissões. No entanto, algumas crianças tinham dificuldades na identificação dos dias da semana, meses e ano. Todavia, certas crianças conseguiam identificar algumas tradições ligadas ao natal e a outras festas que foram exploradas ao longo da PES II.

Na abordagem às ciências importa realçar que,

A aprendizagem dos conceitos relacionados com a ciência faz-se num ambiente repleto de materiais interessantes e estimulantes, que despertam os sentidos e apelam ao seu uso reflexivo. As crianças observam líquidos diferentes, cheiram, tocam, ouvem, conversam, observam as propriedades físicas dos materiais e as suas transformações. (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.58)

Face ao exposto, constata-se que é possível explorar conhecimentos do mundo físico e natural para que as crianças reconhecessem e identificassem características dos animais, das plantas, bem como descrevessem e procurassem explicações para fenómenos que observassem no meio físico e natural, e zelassem pela conservação da natureza e pelo respeito pelo meio ambiente. Neste contexto, é de referir que as EEs, desenvolveram, ao longo da PES II, um trabalho gradual, que pretendeu introduzir, na sala, vários aspetos relativos à fauna e flora, para que houvesse uma maior proximidade com natureza.

Por outro lado, foi possível observar que as crianças do grupo tinham algumas noções básicas de saúde, nomeadamente sobre a alimentação e hábitos de higiene, assim como eram capazes de identificar fenómenos atmosféricos, como por exemplo sol, chuva, nuvens, vento, entre outros, utilizando o *Mapa do Tempo* que estava presente na sala.

Um dos aspetos a salientar prende-se com o facto do grupo de crianças apresentar dificuldades em respeitar os sentimentos e direitos dos outros, bem como estabelecer relações positivas com os pares. Neste momento e após a intervenção pedagógica implementada ao longo da PES II, todas as crianças estão integradas, evidenciando maior responsabilidade pessoal e social. “Um comportamento respeitoso dos direitos e sentimentos dos outros facilita desde logo a criação de um clima física e psicologicamente seguro” (Silva et al., 2016, p.6). Estas crianças demonstraram índices elevados de motivação, tendo sido promovidas atividades desafiadoras, diversificadas e que estimulassem a sua participação ativa. As atividades no domínio das expressões (i.e., motora, dramática, plástica e musical) despertaram interesse neste grupo, sendo que se utilizou o interesse por certas tipologias de atividades para introduzir situações de aprendizagens relevantes e adequadas à fase de desenvolvimento em que se encontravam.

CAPÍTULO II – O ESTUDO

1. Pertinência e objetivo do estudo

As crianças em idade pré-escolar necessitam de adquirir competências de responsabilidade pessoal e social (Hellison, 2011). É também relevante que se estimule a aprendizagem de habilidades motoras fundamentais, através da prática de diferentes atividades motoras. Neste sentido, é importante conhecer as etapas de desenvolvimento global das crianças, para melhor compreendermos as diferenças do ritmo de desenvolvimento e, conseqüentemente sermos capazes de encontrar a melhor forma de desenvolver as suas potencialidades nestes dois domínios.

Este estudo teve como suporte a literatura relativa à responsabilidade pessoal e social através da EF (Hellison, 2011) e desenvolvimento motor (Gallahue, 2002). Analisando a literatura existente (e.g., Lerner et al., 2005; Martinek & Hellison, 2009), constata-se que a generalidade das investigações tem estudado separadamente cada um destes domínios (i.e., motor, responsabilidade pessoal e social), verificando-se a escassez de investigações que apresentem propostas pedagógicas, fundamentadas, que permitam a criação de um programa de intervenção, efetivamente, integral, isto é, que deliberadamente promova este tipo de resultados. Assim, torna-se necessário desenvolver, simultaneamente, diversas competências como o respeito pelos direitos e os sentimentos dos outros, a participação e o esforço, autonomia, e a liderança, assim como habilidades motoras relevantes. Neste contexto, este estudo procurou, especificamente, responder à seguinte pergunta de investigação “Como promover um programa de intervenção centrado no desenvolvimento positivo através da motricidade fina?”. Dever-se-á acrescentar, ainda, que o objetivo geral deste estudo foi compreender de que modo os princípios pedagógicos do modelo de Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social (DRPS) de Donald Hellison e do modelo de Desenvolvimento Motor de David Gallahue podem ser implementados no ensino pré-escolar.

2. Desenvolvimento Positivo (DP): Origem e Gênese do Conceito

O Desenvolvimento Positivo (DP) surge no seguimento do movimento da psicologia positiva, representando uma abordagem centrada nas competências positivas intrínsecas ao desenvolvimento humano (Seligman & Csikszentmihályi, 2000).

Com efeito, a partir da década de 90 do século XX, muitos investigadores na área da psicologia começaram a dar importância ao 'lado positivo' (i.e., às qualidades e potencialidades) dos acontecimentos, opondo-se dessa forma à prática tradicional que concedia maior destaque aos problemas dos indivíduos, isto é, aos aspetos negativos (e.g., a criança não consegue relacionar-se com os outros). Esta alteração de paradigma terá ocorrido por volta de 1998, ano em que a expressão 'psicologia positiva' surge pela primeira vez como conceito teórico, pela ação do presidente da *American Psychological Association*, Dr. Seligman (Seligman & Csikszentmihályi, 2000).

Neste contexto, o DP pode ser definido como uma abordagem centrado nas qualidades e potencialidades dos indivíduos que preconiza o ensino de competências essenciais a uma transição bem-sucedida para a vida adulta, sendo um conceito amplo que engloba diferentes áreas de intervenção (e.g., EF, teatro) e modelos de intervenção pedagógica como é o caso do modelo de educação desportiva (Harvey, Kirk & Donovan, 2014).

2.1. Desenvolvimento Positivo da Criança (DPC)

O Desenvolvimento Positivo da Criança (DPC) assume-se uma área específica do DP, sendo o seu propósito promover as qualidades de crianças, contribuindo para a aprendizagem social e emocional, bem como para a preparação para a vida escolar (Escartí, Marín & Martinez, 2011).

Blanco (2015), destaca que existem, a este nível, diversos modelos pedagógicos, com o propósito de promover a aprendizagem de competências pessoais e sociais. Ao realçar as potencialidades, os talentos, as qualidades positivas das crianças, em detrimento de procurar, unicamente, comportamentos considerados negativos, o DPC pode considerar o ensino, sustentado numa abordagem sistemática e deliberada, de competências como o respeito e esforço, essenciais para resolver os desafios sociais inerentes a vida escolar (Damon, 2014). Assim, o DPC engloba um

conjunto diversificado de programas que podem ser aplicados em contexto escolar, instituições públicas (e.g., clubes desportivos) ou na comunidade (e.g., oferta dada pelas autarquias). Os programas deste género abrangem um conjunto vasto de estratégias, cujo objetivo passa por ajudar as crianças, promovendo o seu sucesso, através da criação de ambientes emocionalmente seguros, promotores de mudanças comportamentais na escola e/ou na comunidade (Restuccia & Bundy, 2003).

Estes programas, como mencionamos anteriormente, podem enquadrar-se em qualquer área, designadamente em atividades que se relacionem com a EF, arte, música e teatro, etc, trabalhando como base de obtenção do sucesso positivo para a vida (Blanco, 2015). Habitualmente, os programas de DPC consideram quatro características designadas os “4 C's”, a saber: competência, caráter, conexão e confiança (Lerner et al., 2005).

Neste sentido, a competência refere-se à capacidade de apresentar bons desempenhos, em diferentes áreas de atuação (e.g., social, académica, cognitiva, motora e vocacional) e inclui competências sociais, cognitivas, motoras e académicas.

O caráter corresponde a comportamentos relacionados com o respeito pelas normas sociais e culturais, com comportamentos socialmente aceitáveis com integridade moral, assim como considera o autocontrolo e ajuda aos outros.

A conexão tem que ver com a capacidade real da criança para estabelecer ligações positivas com as pessoas do seu ambiente imediato (e.g., família, iguais, adultos).

A confiança é um fator interno de avaliação global positiva de si mesmo, remetendo-nos para a autoestima, identidade e autoeficácia.

Segundo Corte-Real et al. (2016) os “4 C's” quando estão presentes na vida das crianças revelam os efeitos pretendidos do seu desenvolvimento que potenciarão um quinto "C", que permitirá facilitar a transferência destas competências para a sua comunidade e sociedade em geral.

Pode concluir-se que estes programas de intervenção no domínio do DPC pretendem motivar as crianças e consciencializá-las para as suas atitudes, de modo a torná-las melhores cidadãs, através da transmissão de valores e competências positivas (Escartí, Marín & Martínez, 2011). Esta visão opõe-se, à perspetiva

tradicional, assente numa visão orientada para a repressão contínua e correção das dificuldades de desenvolvimento.

2.2. Desenvolvimento positivo através da Educação Física

Na secção anterior mencionou-se, que os programas de intervenção podem ser adaptados a qualquer área, desde que tenham objetivos coerentes com as premissas do DPC. A EF pode ser considerada uma dessas áreas.

Neste âmbito, ao longo das últimas décadas, foram realizados diversos estudos sobre o papel da EF no DPC por investigadores, como Escartí, Buelga, Gutiérrez e Pascual (2009) e Corte-Real et al. (2016) que consideram este contexto benéfico para atingir este tipo de resultados de aprendizagem.

A EF revela-se um meio que utiliza o movimento como suporte pedagógico, assumindo-se como fundamental para organizar e melhorar o comportamento motor, psíquico e social da criança, e promovendo, desta forma benefícios a vários níveis. Assim, a EF pode melhorar o desempenho motor das crianças, contribuindo para a sua saúde física e mental, bem como para a socialização (Serrano, 2003).

É no tempo em que a criança frequenta o JI que acontecem as etapas mais sensíveis à aprendizagem de determinadas habilidades motoras, destrezas essenciais à aprendizagem e vida em sociedade (Rocha, Campos & Rocha, 2003). Neste contexto, a EF no ensino pré-escolar deve contribuir para o desenvolvimento integral.

Larson e Verma (1999) concluíram que as crianças passavam metade do tempo em que se encontravam acordadas, em atividades de lazer, sendo que grande parte desse tempo era desperdiçado em frente à televisão, ao invés de ser utilizado em atividades de qualidade, capazes de promover o seu desenvolvimento harmonioso (Eccles & Gootman, 2002). E, desde então, o panorama não só se tem vindo a alterar, como também se tem mesmo agravado, sendo cada vez mais visível o abandono por parte das crianças de atividades desportivas com as consequências negativas que daí resultam. Assim, a EF pode revelar-se um excelente campo de atuação do DPC, promovendo o desenvolvimento pessoal e social e um estilo de vida ativo.

Por isto, a EF apresenta um conjunto de vantagens que atraem e mantêm a fidelidade das crianças, de uma forma mais constante, do que o verificado noutras atividades, podendo igualmente facilitar a transferência de valores de uma forma

significativa, bem como contribuir para a construção da personalidade (Martinek & Ruiz, 2005). Importará destacar que, embora o conceito DPC seja ainda recente em Portugal, há muito tempo que existe interesse nos resultados associados à participação das crianças em atividades organizadas, dada a facilidade com que práticas do género promovem a motivação e o interesse entre os praticantes (e.g., Holt & Neely, 2011).

Face ao exposto, é relevante a opção pelo desenvolvimento de programas de intervenção que visem o DPC através da realização de atividades desportivas que permitam a consecução do duplo objetivo de procurar educar as crianças para a cidadania e promover a aquisição de hábitos de vida saudáveis. De acordo com as evidências disponíveis, estes tendem a manter-se na idade adulta.

Sendo cada vez mais evidente que os adultos da sociedade contemporânea se preocupam com a qualidade das experiências de desenvolvimento das crianças (e.g. Restuccia & Bundy, 2003), esta nova perspetiva associada ao DPC apresenta-se como uma promissora forma de atuar sobre o desenvolvimento das crianças.

3. A necessidade de um modelo híbrido na Educação Pré-escolar

Atualmente, algumas instituições no domínio da Educação Pré-escolar têm optado pela adoção de modelos híbridos. Com efeito, neste estudo, considerou-se pertinente atender à necessidade integrar dois modelos de intervenção pedagógica que se podem complementar, tendo em mente o racional apresentado até ao momento.

Ao longo das últimas décadas, o Modelo de Desenvolvimento de Responsabilidade Pessoal e Social (DRPS) criado por Donald Hellison (2011) e o Modelo de Desenvolvimento Motor de David Gallahue (2002) têm sido extensivamente utilizados. Tal opção prende-se com o facto de, seguindo uma prática que começa a generalizar-se, considerar-se imperioso promover o desenvolvimento motor, pessoal e social das crianças, em simultâneo e de forma interligada, dadas as vantagens que daí advêm.

Certos programas de intervenção defendem que a EF contribui para a interação social, podendo, neste sentido, promover aquilo que podemos designar de 'educação social'. Dos modelos disponíveis, um dos mais consistentes e bem-sucedido é o

Modelo de DRPS (Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo & Contreras, 2007). Assim, Hellison (2011) acreditava que, unicamente, responsabilizando as crianças pelo seu próprio desenvolvimento e interessando-se pelo bem-estar dos outros, é que conseguiriam encarar os problemas do dia-a-dia. O mesmo autor, refere ainda, que o objetivo do modelo DRPS era levar as crianças a serem responsáveis pelo seu próprio destino, beneficiando da oportunidade de desenvolverem competências pessoais e sociais tanto na EF, como na vida quotidiana (Hellison, 2011).

A EF poderá desempenhar um papel fundamental neste processo, na medida em que promove uma educação que utiliza o movimento como suporte pedagógico.

3.1. Modelo de Desenvolvimento de Responsabilidade Pessoal e Social (DRPS)

Hellison (2011) afirma que as crianças, quando contactam pela primeira vez o modelo, encontram-se no nível zero, caracterizada pela irresponsabilidade. Algumas crianças, nesta fase, revelam frequentemente falta de respeito pelos outros, falta de objetivos a médio e longo prazo, falta de autocontrolo e desinteresse pelo seu futuro. Para aprender os comportamentos relacionados com os valores do modelo e interiorizar as competências inerentes a esta abordagem, as crianças aprendem através de níveis de responsabilidade (Hellison, 2011).

Vários estudos provam a efetividade do modelo de responsabilidade pessoal e social: (a) na criação de um ambiente de aprendizagem positivo (Wright & Burton, 2008; Lee & Martinek, 2009); (b) melhorias nos comportamentos de responsabilidade (Hellison & Wright, 2003; Wright, Li, Ding & Pickering, 2010); (c) na transferência dos objetivos do modelo para outros domínios da vida (Walsh, Ozaeta & Wright, 2010); (d) implementar o modelo nos programas de EF (Escartí, Pascual & Gutiérrez, 2005; Escartí et al., 2006; Escartí, Gutierrez, Pascual & Llopis, 2010; Escartí, Guiérrez, Pascual & Marín, 2010; Monteiro, Pick & Valentini, 2008; Gordon, Thevenard & Hodis, 2012).

Segundo Corte-Real et al. (2016) este modelo foi criado “(...) com base no pressuposto de que os comportamentos de responsabilidade podem ser ensinados e poderão ajudar as crianças e jovens a adaptarem-se às transições de vida, desenvolvendo-se como adultos competentes e saudáveis” (p.16). Este mesmo autor

reitera ainda que o objetivo principal do modelo de DRPS é ajudar as crianças a progredir, a nível da responsabilidade pessoal (i.e., pela forma como se comportam e agem), assim como na sua responsabilidade social (i.e., como tratam e se relacionam com as outras pessoas).

3.2. Níveis de Responsabilidade Pessoal e Social de Hellison

Em 2003, Hellison, no modelo de DRPS, propôs a sua estruturação em cinco níveis de responsabilidade, através dos quais as crianças aprenderam a ter responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento e bem-estar. Cada nível de responsabilidade implica a utilização de determinadas estratégias (Hellison, 2003).

Com efeito, o **Nível I – Respeito pelos direitos e sentimentos dos outros**, pressupõe a intenção de criar um clima adequado, de modo a favorecer as relações entre alunos e também com o educador.

Segundo Corte-Real et al. (2016) neste nível, as crianças devem assumir um comportamento respeitoso relativamente aos direitos e sentimentos dos outros, facilitando a conceção de um ambiente físico e psicologicamente estável. Este tipo de ambiente fará com que nenhuma criança se sinta intimidada e ameaçada, conseguindo, assim, manifestar as suas opiniões, emoções e medos.

O **Nível II – Participação e Esforço**, tem como objetivo promover a participação sem discriminação, num ambiente em que todas as crianças beneficiem de igualdade de oportunidades, sem serem discriminadas pelo sexo, níveis de habilidade ou outros critérios, como a raça ou a cultura, e ainda motivar a persistência de todas essas crianças.

O objetivo nuclear é a motivação intrínseca, daí que as crianças devem ser convidadas a realizarem atividades novas e aliciantes, sem desistir perante os desafios difíceis (Corte-Real et al., 2016).

O **Nível III – Autonomia**, assenta na necessidade de planificar, organizar e tomar decisões. Assim, trata-se de criar atitudes de responsabilidade, perante as próprias ações e de fomentar estas capacidades, que estão extremamente ligadas com a vida adulta e ativa. Neste contexto, procura-se que as crianças sejam autónomas.

Corte-Real et al. (2016) advoga que neste nível o objetivo principal é “fomentar a autonomia, ensinando os participantes a serem independentes e a assumirem

responsabilidades cada vez mais exigentes” (p.17), e que as sugestões referentes a este nível devem ser especificamente adaptadas à faixa etária das crianças e às suas características.

O **Nível IV – Liderança e ajuda aos outros**, implica tarefas que promovam a cooperação e a ajuda aos outros.

Finalmente, o **Nível V – Transferência**, pressupõe que, uma vez adquiridos os níveis anteriores, a criança os consiga transferir para a sua vida quotidiana. Hellison (2011) considera este nível como o mais importante de todos, pois permite a aplicação fora das sessões de EF e em contexto 'real'.

Sendo o mais importante, é igualmente o mais complexo, porque a responsabilidade pessoal e social deve estar presente em todos os momentos da vida (Escartí et al., 2005).

Nesta perspetiva, os cinco níveis apresentam-se às crianças, de modo gradativo e acumulativo, isto é, quando a criança ultrapassa um nível é que avança para o seguinte e assim sucessivamente. Assim, cada sessão do modelo é planeada e organizada, de acordo com o progresso global de cada criança.

Em Portugal, Regueiras (2012) realizou uma intervenção, numa escola pública do Norte de Portugal, em que participaram 20 crianças com idades compreendidas entre os nove e os 10 anos de idade, que teve como suporte as metodologias propostas no modelo DRPS, nas sessões de EF. Os resultados obtidos confirmaram melhoramentos ao nível da responsabilidade, por parte dos jovens alunos, que preservaram, ainda assim, alguns comportamentos irresponsáveis, ao longo do tempo.

Correia (2007) desenvolveu um outro estudo numa freguesia no norte do país, ao longo de 10 sessões, e envolveu 17 estudantes que frequentavam o 5º e 6º ano de escolaridade. Os participantes estavam em risco de insucesso escolar, sendo que, de uma forma em geral, revelaram a aquisição de competências no domínio da responsabilidade (Correia, 2007).

Recentemente, Pavão (2017) levou a cabo um estudo semelhante. A intervenção realizou-se numa escola no norte do país, que contou com a participação de 24 crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. Verificou-se que, inicialmente, as crianças apresentavam comportamentos desviantes, revelando dificuldades e sendo evidente que coexistiam num ambiente física e psicologicamente

inseguro. Com efeito, foram planificadas diversas atividades com o objetivo de promover o desenvolvimento do respeito.

Após a conclusão da intervenção, eram bem visíveis as melhorias alcançadas, tendo a valorização dos comportamentos positivos ajudado à promoção do respeito. Apesar disso, verifica-se a escassez de estudos de intervenção centrados na educação pré-escolar.

3.3. Modelo de Desenvolvimento Motor de Gallahue

O desenvolvimento motor é o processo de mudanças, envolvendo a maturação do sistema nervoso central, assim como a interação com o ambiente e com suporte dado pelos educadores. Estas transformações acontecem de maneira progressiva e organizada. A relação entre o ser humano e o ambiente e vice-versa, assume uma extrema importância (Haywood & Getchell, 2004).

Segundo Gallahue (2005), a infância compreende o período dos 2 aos 10 anos de idade. Os mesmos autores definem o desenvolvimento motor como sendo a interação constante entre as características biológicas individuais do ser humano e o meio em que este se encontra inserido e que se desloca ao longo da vida (Gallahue, 2005).

Depois dos três anos de idade, os sistemas sensoriais precisam de ser constantemente estimulados, através da promoção de diversas experimentações.

Almeida (2012) refere que o desenvolvimento motor não pode ser trabalhado de forma isolada, mas sim de forma organizada com a parte cognitiva da criança. O facto de, nesta fase, o crescimento da criança ser mais lento, possibilita a aprendizagem e assimilação de dadas ações motoras.

Após a aquisição de habilidades motoras rudimentares, (e.g., o controlo da cabeça e do tronco, sentar, rastejar, gatinhar, andar, o agarrar), a criança insere-se no estágio correspondente às habilidades motoras fundamentais. Esta etapa ocorre a partir do segundo ano de vida e continua até aos sete anos. Assim, as habilidades fundamentais que serão desenvolvidas neste período são: de locomoção; de estabilidade; de manipulação (Payne & Isaacs, 2011). A título de exemplo, a manipulação abrange movimentos de apanhar, lançar, chutar, driblar e receber (Gallahue, 2005). De acordo com os mesmos autores os "(...) movimentos

manipulativos fundamentais envolvem a força aos objetos e/ou a recepção de força deles” (Gallahue, 2005, p.56), e, na fase final dos dois anos de vida, a criança já domina as habilidades motoras rudimentares que são desenvolvidas ao longo da primeira infância. Estas habilidades motoras são o suporte do desenvolvimento dos padrões motores fundamentais (Gallahue, 2005).

No que diz respeito à avaliação do nível de desenvolvimento da criança, os autores anteriormente mencionados, referem que o desenvolvimento motor ocorre por etapas e de forma sequencial, sendo estruturado em quatro fases: fase motora reflexa; fase motora rudimentar; fase motora fundamental; fase motora especializada.

O modelo da ampulheta estabelece a relação entre fases, estádios e a idade da criança. A figura 16 representa as fases do desenvolvimento motor da criança.

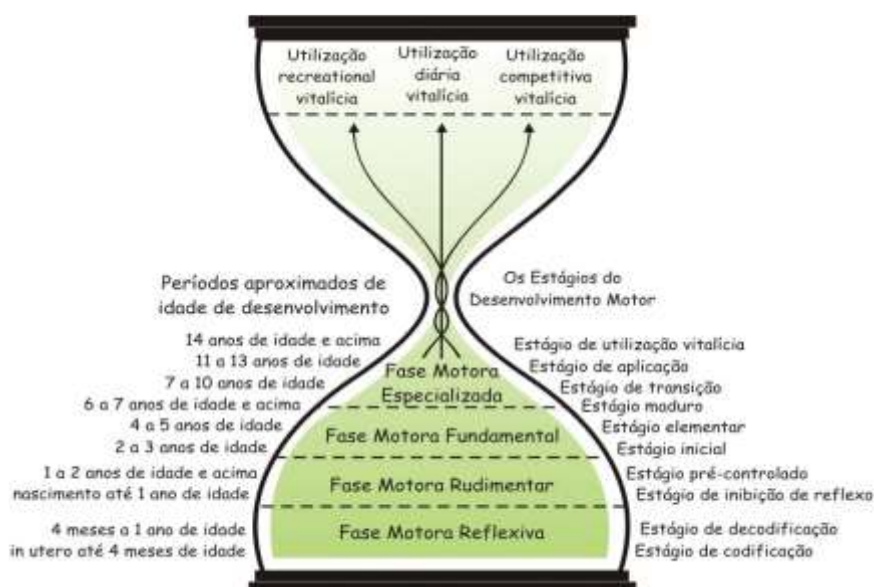


Figura 16: Fases do desenvolvimento motor adaptado (Gallahue, 2005)

A fase motora fundamental é um período para a criança descobrir como resgatar uma diversidade de movimentos estabilizadores (e.g., girar, empurrar, rolar), locomotores (e.g., correr, saltar) e manipulativos (e.g., receber, lançar e chutar), primeiro separadamente e, nesse caso, de modo combinado. Esta etapa é denominada fase motora fundamental, por ser a base para o desenvolvimento de habilidades motoras mais complexas (Gallahue, 2005).

Durante esta fase, as crianças vão descobrindo, através da exploração, as potencialidades de movimento proporcionadas pelo seu corpo, que vão desde o estágio inicial, passam pelo estágio elementar e terminam no estágio maduro.

O estágio inicial revela as primeiras tentativas da criança em executar os padrões fundamentais do movimento. Este, por sua vez, caracteriza-se pela utilização restrita ou exagerada do corpo, pela pouca coordenação e pela manifestação de sequências incompletas ou inadequadas. Certas crianças podem estar para além dessa fase no desempenho de alguns modelos de movimento, contudo a globalidade encontra-se no estágio inicial (Gallahue, 2005).

O estágio elementar caracteriza-se pela melhoria dos padrões referentes à coordenação revelada pelas crianças a vários níveis. A coordenação rítmica apresenta também melhorias, aperfeiçoa-se a sincronização dos componentes espaciais do movimento, embora os modelos de movimento sejam ainda geralmente exagerados ou limitados (Gallahue, 2005).

No estágio maduro, no que diz respeito aos movimentos fundamentais, as crianças apresentam desempenhos automaticamente coordenados, eficientes e coordenados. A globalidade dos dados livres sobre a aprendizagem de habilidades motoras fundamentais indica que as crianças podem e devem atingir o estágio maduro aos cinco/seis anos de idade (Gallahue, 2005).

Malina (2004) nota, no entanto, que as faixas etárias correspondentes a cada uma das fases do desenvolvimento motor deverão ser interpretadas como mero indicador, na medida em que cada criança se desenvolve de forma diferente e a ritmos igualmente diferentes consoante as suas características e experiências. Deste modo, é obrigatório compreender as experiências motoras das crianças, de forma a poder-se adotar estratégias que facilitem o seu desenvolvimento motor (Carvalho, 2017).

Gallahue (2005) defende que a criança possui potencial para desenvolver diferentes habilidades de motricidade fina, sendo que, após os dois anos de idade, realiza tarefas motoras rudimentares que constituirão a base de movimentos fundamentais e das competências motoras especializadas na infância tardia. Neste contexto, é primordial promover o desenvolvimento das habilidades motoras finas no momento oportuno e de forma adequada, designadamente na infância, durante a fase pré-escolar (Gallahue, 2005).

A motricidade fina abrange todas as atividades motoras realizadas com as mãos, às quais se a agrupa a função da manipulação de objetos e da estruturação das deslocamentos dos olhos, durante a fixação da atenção, que obrigam controlo visual, para

além de incluir as funções de regulação, programação e verificação das atividades manipulativas e de preensão, mais finas e complexas (Fonseca, 2007).

Por “preensão” deve entender-se o ato de pegar ou segurar com a mão alguma coisa, com o propósito de manipular, transportar ou sentir (Costa, 2013). Sendo a mão um órgão de adequação e de interação com o meio, esta habilita a criança a realizar diversas ações iniciais para a aprendizagem escolar (e.g., apanhar, segurar, bater, riscar, captar, examinar, lançar, puxar, empurrar, entre outras.) (Fonseca, 2007).

Este membro é considerado a unidade motora mais complexa do ser humano, o arquiteto da civilização e, o arquiteto da inteligência no indivíduo. A mão traduz o enfoque central da motricidade fina, como é salientado por Fonseca (2007).

Ao longo do primeiro ano de vida, as crianças fazem uma transição das pegas iniciais para as de preensão na forma de pinça. Um estudo feito por Halverson em 1931, fez notar que a preensão pode ser um comportamento adquirido por etapas. Assim sendo, o progresso para um novo estágio está relacionado com a maturidade neuromotora. O formato e a estatura do objeto são fatores que influenciam a pega utilizada (Haywood & Getchell, 2004).

As crianças, com os brinquedos, vão tendo muitas experiências manipulativas, pois só assim é que vão entender como eles se movimentam. A execução manipulativa ajusta-se aos movimentos de locomoção ou estabilizadores, o que significa que, à medida que as habilidades de locomoção se vão desenvolvendo, não se pode esperar, nesta fase, que os movimentos eficientes surjam. Só se irão notar os movimentos manipulativos eficazes na criança, quando os movimentos de locomoção forem bem aprendidos e estabelecidos. No primeiro mês de vida, o recém-nascido desenvolve um conjunto de habilidades manipulativas que recebe o nome de preensão automática.

À medida que o bebé tem um grande domínio nos atos de conseguir segurar e libertar, o reconhecimento prático dos brinquedos amplia, tendo como apoio o desenvolvimento cognitivo.

A figura 18 exemplifica mais pormenorizadamente as fases da pega da criança.






Tipos de pega		Idade em semanas
	Sem contacto	16
	Somente contacto	20
	Apertar primitivo	20
	Pega de pressão	24
	Pega da mão	28
	Pega palmar	28
	Pega palmar superior	32
	Pega inferior- dedo indicador	36
	Pega de indicador	52
	Pega superior- dedo indicador	52

Figura 18. Progressão desenvolvimental do pegar (adaptado de Haywood & Getchell, 2004).

As crianças com cinco anos, já conseguem ajustar o segurar e o pousar, num movimento absoluto e constante. Nesta faixa etária desenvolve-se a parte neuromotora, ou seja, a aptidão de efectuar particularmente os traços oblíquos, verticais e horizontais.

Quando as crianças atingem os seis anos de idade, aprendem a alternar a pressão muscular e demonstram uma melhor segurança na colocação do braço, de acordo com o tipo de atividade.

As aquisições que forem assimiladas pela criança na escola irão evoluir favoravelmente, se a assimilação psicomotora (fase que acontece desde o nascimento até aos sete anos) se modificar naturalmente e efetivamente.

Segundo Gabbard (2008), por volta dos dez meses, grande parte das crianças já consegue executar a pega de pinça manual com resistência do polegar e do indicador. Para este efeito são precisos vários anos até que estas estejam aptas para a elaboração de deslocamentos distintas e concretas com os dedos. O controlo dos dedos surge durante o primeiro ano de vida do recém-nascido, no entanto, a aptidão de fazer resistência do dedo polegar, utilizando também os outros dedos, só se torna aparente, quando a criança atinge os três anos de idade.

Conforme a criança vai amadurecendo, os seus movimentos universais e finos ao longo da idade as habilidades grafomotoras vão evoluindo também.

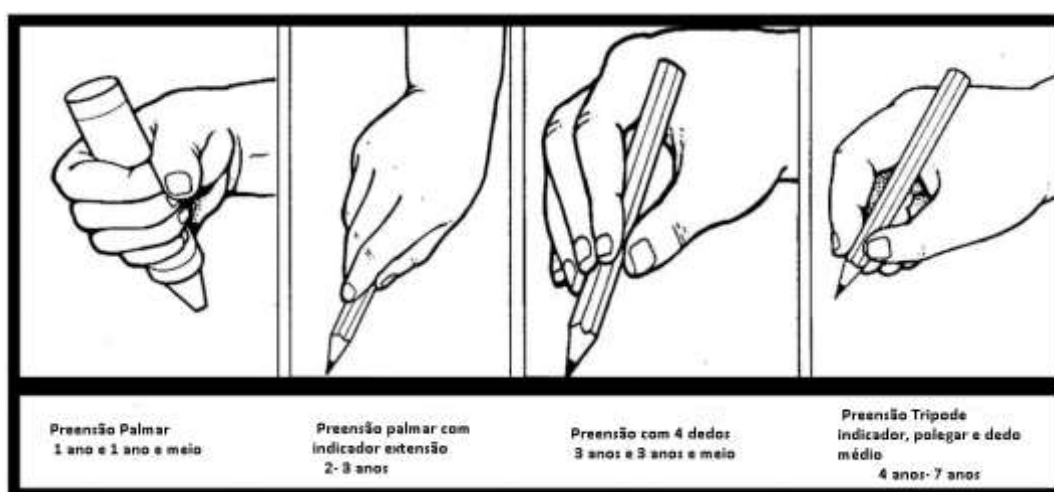


Figura 19. Desenvolvimento da Preensão Fina (Schneck & Henderson, 1990)

As crianças ao diferenciarem o desenho da escrita, deixam de fazer rabiscos de maneira incerta e começam a elaborar desenhos de objetos e seres do meio em que vivem (Bara & Gentaz, 2011).

A criança começa a fazer a distinção entre o desenho e a escrita por volta dos três/quatro anos de idade, o que é de extrema importância no seu desenvolvimento dos desenhos, na transcrição e na criação das suas primeiras letras escritas (Athènes,

Sallagoity, Zanone & Albaret, 2004).

Aos cinco anos de idade, a criança vai associando palavras e letras do seu nome aos fonemas correspondentes. Ao longo do primeiro impacto com a escrita, a criança faz muitas paragens durante o seu movimento grafomotor, mas com o passar do tempo, estas paragens vão ser menos notórias e com pouca duração, durante o seu melhoramento na escola (Overvelde & Hulstjin, 2011).

Van Mier (2006) abordou a sua análise recorrendo a crianças de faixa etária entre os quatro e os 12 anos. O objetivo desta análise era estudar o atributo das ilustrações destas mesmas crianças utilizando as suas mãos (dominante e não dominante). Para esse fim, as crianças supracitadas elaboraram duas ilustrações (um caminho com a forma de ziguezague). Com base dos resultados adquiridos, este investigador apurou que não havia diversidades consideráveis no atributo da ilustração entre as duas mãos, até a criança completar os 10 anos de idade (Van Mier, 2006).

A partir desta análise, ficámos a saber que as preparações elaboradas inicialmente de acordo com a grafia não são ajustadas unicamente pela aptidão visuomotora, ou seja, em algumas situações são essenciais alguns acertos na organização motora já planeada com a intenção de elaborar um movimento característico. Estes géneros de convenções podem ser expandidos com a colaboração dos conhecimentos visuomotores retraídos ao longo da execução. Esta fase ocorre quando a criança elabora uma cópia gráfica com base de um modelo e controla o que redige com o conhecimento visuomotor à medida que o vai interiorizando (Smits-Engelsman, Niemeijer & Van Galen, 2001).

Além do mais, o amadurecimento motor é um pouco relevante, dado que a execução da mobilidade global atinge a concretização da modalidade mais fina e complicada. A assimilação visuomotora, também é uma aptidão fundamental para o desenvolvimento motor a nível da grafia e a nível da ilustração, dado que esta aptidão possibilita adequar e verificar o procedimento desenvolvido ao longo da elaboração da grafia ou da ilustração. Nas pesquisas supracitadas, pode observar-se que as aptidões a nível da grafia (grafomotora) progridem em abundância (Vinter & Chartrel, 2010).

4. O Papel do Educador na promoção do Desenvolvimento Positivo da Criança (DPC)

O educador de infância tem um papel essencial no processo de formação pessoal e social da criança. Ele é um modelo a seguir, pois, ao interagir com as crianças, assume-se como o adulto que educa, através do exemplo. A forma como comunica e se relaciona com o grupo, como manifesta a sua afetividade, a forma como organiza a sala e o espaço e a sua maneira de ser e de estar, porque antes de ser educador é uma pessoa com os seus valores e princípios, influenciam a criança.

Cabe, pois, ao educador assumir o “papel de inquiridor, de regulador, de guia, ajudando as crianças a ultrapassarem dificuldades” (Mesquita-Pires, 2007, p.121).

Assim, durante a sua formação, o educador deve aprender a valorizar a forma como se relaciona com a criança. Deve compreender que só através de uma boa relação educativa é possível criar estratégias que permitam desenvolver favoravelmente as aprendizagens.

Dado o tempo que passa com a criança e os objetivos intrínsecos ao seu papel, o educador acaba por revelar-se fundamental para a sensibilização e transmissão de valores, bem como para o desenvolvimento de competências essenciais à vida adulta. O papel do educador não se esgota na mera transmissão de conteúdos. Na verdade, ele é um agente que deve também criar as bases para que a criança aprenda a pensar. Para que isso seja possível, deve conhecer o universo pessoal da criança, nomeadamente crenças, valores, princípios éticos, relação com a família e com o meio envolvente da criança (Oliveira-Formosinho, 2012). Para que as crianças se tornem conhecedoras do contexto histórico-social, sendo capazes de comparar, de valorizar, escolher e decidir, espera-se que os educadores conheçam e respeitem os seus saberes e o meio em que estão inseridos. É importante estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social em que vivem. Depois de conhecer cada realidade, o educador deve criar estratégias para que as crianças desenvolvam o seu sentido crítico, estético e ético. É importante que tenham a capacidade de refletir e que desenvolvam o gosto de saber mais.

Segundo Arends (2008), os educadores devem ser capazes de estar em permanente processo de aprendizagem, à medida que o conhecimento necessário à

realização da sua tarefa se vai modificando, em função de novos estímulos e da evolução da “ciência” e da “tecnologia”; pensar autonomamente para se sentirem capazes de ajudar as crianças nesta tarefa de pensar autonomamente; agir de forma independente e de contribuir com os outros, bem como de produzir juízos críticos; ser pessoas talentosas no amplo conhecimento e de baixo sentido de compreensão. A sua ação é determinante para o desenvolvimento pessoal e social da criança, devendo, nesse sentido, utilizar um conjunto de estratégias, preferencialmente lúdicas, que promovam o desenvolvimento físico, intelectual, social e moral, e com recurso aos contos tradicionais, às fábulas e às histórias atuais, de modo a trabalhar os valores e outros conteúdos. O educador pode e deve, ainda, promover, entre as crianças a representação de papéis sociais, que as ajudem a compreender melhor o funcionamento da sociedade (Arends, 2008).

O educador é, como se disse anteriormente, um modelo para as crianças. A forma como comunica com elas, a capacidade que demonstra para as ouvir e compreender e, ainda, o modo como as valoriza, tem uma grande influência na construção da personalidade de cada uma, sendo fundamental que consiga criar condições favoráveis para o seu desenvolvimento pessoal e social, num ambiente estimulante, seguro, livre de opressões, ameaças e humilhações.

5. Metodologia

Para a consecução dos objetivos da nossa investigação, a metodologia adotada baseou-se na investigação qualitativa, isto é, a recolha de dados foi obtida através de uma entrevista e da análise de três grupos de foco, com as quais procurámos recolher informações que nos servissem de resposta-compreensão ao nosso estudo.

Este estudo passou por três fases. A primeira fase compreendeu duas semanas de observação, onde foi possível definir os objetivos do estudo e a respetiva questão de investigação, até ao início das implementações das atividades. Considere-se que as semanas de observação permitiram implementar algumas estratégias e delinear os objetivos gerais das atividades, sendo que cada uma foi planificada no seguimento da outra.

Na segunda fase do estudo, foram implementadas atividades (ver anexo 2), utilizadas estratégias e foi feita a recolha e análise dos dados. Neste sentido, um aspeto a salientar foi o facto de cada atividade ser definida consoante os níveis DRPS.

Na última fase do estudo, procedeu-se à recolha de bibliografia para iniciar o processo de escrita do relatório (ver quadro 3).

Quadro 3. Calendarização do Estudo

Datas	Fases do estudo	Procedimentos
setembro a outubro de 2017	Preparação e início do estudo	<ul style="list-style-type: none"> - Escolha do tema; - Definição dos objetivos de estudo; - Observação do grupo; - Início da recolha de bibliografia; - Reflexão e organização de atividades para implementar; - Recolha de informação sobre comportamentos das crianças (diário reflexivo); - Reflexão das estratégias necessárias para implementar com o grupo;
outubro a novembro de 2017	Implementação do estudo	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação de estratégias adotadas; - Formulação, implementação de atividades; - Análise e Reflexão de cada atividade; - Realização da entrevista à educadora; - Realização da entrevista aos dois grupos de foco.
novembro a dezembro de 2017	Conclusão da recolha de dados	<ul style="list-style-type: none"> - Realização da última entrevista ao terceiro grupo de foco; - Transcrição das entrevistas.
janeiro a abril de 2018	Redação do relatório	<ul style="list-style-type: none"> - Recolha bibliográfica; - Redação do relatório; - Análise dos dados.

Assim, neste capítulo do trabalho, será descrita a metodologia do estudo, que contempla a caracterização dos participantes, os instrumentos de recolha de dados, o programa de intervenção e os procedimentos de análise de dados.

5.1. Estudo de Caso

Neste trabalho, adotou-se o Estudo de Caso como uma metodologia de investigação qualitativa. Segundo Yin (2005), “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p.32).

Ao longo das últimas décadas, têm sido levado a cabo vários estudos sustentados nesta metodologia. Assim, sugerimos que se considere, a título de exemplo, o trabalho desenvolvido por Yin (2005), Stake (1999), bem como por Rodríguez, Flores e Jiménez (1999).

5.2. Fundamentação Metodológica

Ao elaborarmos um estudo de investigação na área da educação podemos fazê-lo através de dois tipos de abordagens, a saber: qualitativa e quantitativa.

Segundo Vale (2004), os métodos dominantes em investigação foram durante muito tempo de tipo quantitativo. Eles baseavam-se “na procura de relações de causa-efeito e na medição de variáveis isoladas” (Vale, 2004, p.171). Estes métodos foram insuficientes para o estudo de fenómenos educacionais complexos, pois eles são inseparáveis dos seus contextos e as suas componentes não podem ser estudadas isoladamente. Surgiram então, as metodologias qualitativas para a compreensão e explicação de determinados fenómenos, pretendendo-se sobretudo compreender, em detrimento de formular leis universais ou afirmar causalidades. Nas duas últimas décadas a evolução da investigação tem seguido na direção de paradigmas naturalistas e construtivistas, cada vez mais reconhecidos na investigação em ciências sociais e em particular em educação (Lincoln, 2006; Stake, 1995).

A investigação de natureza qualitativa permite compreender conhecimentos e fenómenos em profundidade, através da perspectiva dos sujeitos. Assim, segundo Sparkes e Smith (2014) “a investigação qualitativa não é só a experiência subjetiva dos participantes que é importante, mas também a subjetividade do investigador, desde a seleção dos tópicos, até à forma como os dados são reportados e depois interpretados” (p.317).

Face a esta contextualização, optou-se por uma metodologia qualitativa, de carácter exploratório, de modo a responder aos objetivos do estudo.

5.3. Participantes

O presente estudo decorreu no JI de uma freguesia do concelho de Viana do Castelo, durante o ano letivo de 2017/2018. Todos os elementos do grupo com o qual foi desenvolvido este estudo tinham cinco anos de idade, sendo 12 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Deste grupo de crianças unicamente uma do sexo masculino não frequentou o ano anterior no mesmo JI.

No que concerne ao contexto social e económico destas crianças, foi feita uma análise das qualificações académicas e das categorias socioprofissionais dos Encarregados de Educação, tendo-se concluído que 21 pais têm o Ensino Básico, treze têm o Ensino Secundário, onze com a Licenciatura e outros com o Mestrado, Pós-graduação e Doutoramento.

A EE esteve neste contexto educativo desde setembro a dezembro de 2017. Para a concretização deste estudo, a EE de 28 anos, possuidora de uma Licenciatura em Educação Básica e tendo já feito voluntariado em ATL, nas férias de Verão dos anos de 2013 e 2015, foi o elemento fundamental da intervenção. Neste âmbito, deveremos salientar a importância da EC para a concretização deste estudo. Com 57 anos de idade e 34 anos de experiência, e acompanhando este grupo de crianças há dois anos, foi naturalmente imprescindível para que o mesmo alcançasse sucesso.

5.4. Procedimentos

Antes do início da intervenção, foi pedida aos pais uma autorização por escrito. Para este efeito, foi enviado um documento a cada encarregado de educação para ser assinado, autorizando fotos, gravações e entrevistas aos seus educandos. Os restantes participantes preencheram também um consentimento informado (ver anexo 3).

Foi também contactada a EC, para marcação de uma entrevista, tendo sido acordado que seria realizada no dia 8 de novembro de 2017 na hora do almoço, de modo a não perturbar as atividades em curso. Esta entrevista semiestruturada seguiu um guião e foi gravada.

Os critérios de seleção aplicados para formar os grupos de foco referem-se à necessidade de manter um número equilibrado de indivíduos do sexo masculino e feminino, bem como incluir entre 6 a 8 crianças, com base em recomendações de estudos anteriores (e.g., Sparkes & Smith, 2016).

5.5. Instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados decorreu ao longo da PES II. Qualquer que seja a natureza da investigação, a fase da recolha de dados assume-se como fundamental, bem como as técnicas e instrumentos utilizados durante a sua execução. Os instrumentos de recolha de dados utilizados são diversificados, sendo que as observações, análise documental, grupos de foco e as entrevistas se revelam os mais usuais (Vale, 2004).

No presente estudo, a recolha de dados fez-se através da observação participante, uma entrevista semiestruturada realizada à EC, três grupos de foco e diário reflexivo.

5.5.1. Observação

Segundo Trindade (2007), a observação é um processo de recolha de dados em que o observador consegue aprender através dos comportamentos dos outros. Durante o processo de observação de um estudo com metodologia qualitativa, ele assume vários papéis: “instrumento, inquiridor, ouvinte, explorador, negociador, avaliador, narrador, comunicador, observador, intérprete” (Vale, 2004, p.197).

O investigador é por conseguinte, um instrumento fulcral para o processo de recolha de dados, uma vez que é ele que decide o que vai recolher, observar e entrevistar. Face ao exposto, fica evidente que para a elaboração de estudos qualitativos, a observação torna-se uma fonte útil para a recolha de dados acerca de um grupo de indivíduos, neste caso crianças de um JI.

Tomando como referência Alencar (2000) pode referir-se a existência de alguns métodos de pesquisa que proporcionam ao pesquisador maior aproximação do mesmo ao seu objeto de estudo, sendo eles a observação participante e não-participante, a entrevista em profundidade, a história oral e a história da vida.

Na observação não participante, o agente não interage com os participantes, enquanto que na observação participativa o agente além de observar o objeto de estudo interage com os intervenientes.

Face a esta contextualização optou-se pela observação participante, uma vez que o investigador através da observação pode examinar todo o ambiente e comportamentos dos seus participantes, assim como conseguiu observar e captar aspetos importantes para a sua investigação (Alencar, 2000).

A PES II teve início no dia 25 de setembro de 2017, sendo que as duas primeiras semanas foram de observação participante. Com efeito, foi estipulado pelo programa da PES II, obrigatoriedade para todas as estudantes do curso, fazê-lo dois dias por semana.

Pode referir-se que as observações foram úteis para as EEs se integrarem nos grupos de crianças e recolher informação para o estudo. A EE observou, nestas duas semanas, seis sessões da EC: duas sessões de linguagem oral e escrita; uma sessão relacionada com o conhecimento do mundo; três sessões de expressão plástica.

As referidas semanas assumiram grande relevância no planeamento deste estudo, pois possibilitaram a compreensão dos comportamentos referentes ao DRPS das crianças.

Esta situação possibilitou, ainda, a reflexão sobre comportamentos observados, tendo permitido refletir acerca das estratégias de responsabilidade necessárias, no momento da utilização da implementação do grupo. Neste contexto, recordámos, por exemplo, uma ou outra situação pontual em que interviemos para ajudar a resolver conflitos.

Este período revelou-se essencial para compreender o trabalho desenvolvido pela EC, aspeto fundamental para a nossa progressão enquanto futuros profissionais.

Finalmente, essas duas semanas tornaram mais fácil a organização de um plano de tarefas pertinente, para o grupo, por meio do programa de intervenção relativo ao DRPS.

5.5.2. Entrevista Semiestruturada

A entrevista faz-se com a finalidade de obter informações que não se podem observar diretamente, como por exemplo, pensamentos, intenções e factos passados. Procura também saber o ponto de vista do entrevistado sobre determinado assunto.

A entrevista é pois, um dos mais poderosos meios para se obter informações nos mais diversos campos. Assim, para João Amado (2013) a entrevista é: “um potencial de transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação; é, pois, um método por excelência de recolha de informação” (Amado, 2013, p. 207).

Assim, esta técnica de recolha de dados oferece a vantagem de clarificar e ajudar a interpretar o sentido das opiniões dos entrevistados. Esta técnica depende muito da perspicácia do investigador.

Posto isto, é de referir que as entrevistas podem ser estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas.

As entrevistas estruturadas ou diretivas centram-se, geralmente num tema determinado e restrito. Há um conjunto de questões pré-definidas que são aplicadas ao entrevistado em formato fechado. As não estruturadas são mais abertas e o investigador explora determinados temas sem utilização de um guião pré-definido, sendo um formato aberto flexível. Finalmente na entrevista semiestruturada, o entrevistador recorre a um guião mais estruturado, mas durante o diálogo poderá mudar a sequência das questões ou acrescentar outras pertinentes se for preciso, resultando assim uma entrevista mais exploratória.

Face ao exposto, Yin (1989) aponta vantagens às entrevistas de natureza semiestruturadas, uma vez que “poderão diminuir a dificuldade em organizar e analisar posteriormente os dados” (Vale, 2004, p.180).

Neste estudo foi feita uma entrevista semiestruturada à EC, durante a intervenção. Esta entrevista possibilitou um melhor conhecimento do grupo de crianças com que se interagiu *à posteriori*, colocando-a a par dos conteúdos que deveriam ser desenvolvidos em contexto educativo. Esta estratégia tornou possível prosseguir, de forma harmoniosa, com a linha de continuidade do trabalho que estava a ser executado pela EC.

A primeira parte da entrevista teve como objetivo compreender o ponto de vista da EC em relação ao DRPS das crianças. Na primeira parte do guião constavam perguntas de âmbito demográfico. A segunda parte do guião, englobava questões sobre a perspetiva da EC sobre o DRPS. Segue-se depois a terceira parte com questões relacionadas com as estratégias de responsabilidade pessoal e social. A quarta parte do guião integrava questões sobre a utilidade da Expressão Plástica. Seguidamente a quinta parte do referido guião versava sobre o modelo de DRPS. Finalmente, a sexta parte considerava a perspetiva da EC sobre o desenvolvimento motor das crianças (ver quadro 4). Esta entrevista teve a duração de cerca de 21 minutos.

Quadro 4. *Guião da entrevista realizada à EC*

Partes	Questões
I – “Dados demográficos”	<ol style="list-style-type: none"> 1. Idade; 2. Sexo; 3. Anos de Experiência como Educadora; 4. Habilitações Académicas; 5. Anos com as crianças; 6. Anos como Educadora Cooperante; 7. Tempo de contacto com as crianças por semana
II - Perspetiva da educadora sobre o Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na sua opinião, podem ser desenvolvidos valores e competências importantes para a vida através da Educação Física? 2. Qual a importância que dá aos valores e ao ensino de competências para a vida na sua conceção e educação? Porquê? 3. A Educação Física é importante neste tipo trabalho? Porquê? 4. A sua perspetiva tem mudado ao longo do tempo? Porquê? Como? 5. Que valores e competências para a vida considera essenciais na sua intervenção? Porquê? 6. Aplica algum modelo pedagógico ou segue algumas orientações específicas (para além das OCEPE) para facilitar a sua intervenção a este respeito?
III - Estratégias de Responsabilidade Pessoal e Social	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na sua opinião, é necessário utilizar estratégias para promover valores e competências importantes para a vida através da Educação Física? Porquê? Quais as vantagens? 2. Qual a importância que dá aos valores e às competências para a vida nas sessões de Educação Física? 3. Que estratégias utiliza para promover valores e às competências para a vida? <ul style="list-style-type: none"> • Respeito pelos outros; • Participação e esforço; • Autonomia; • Liderança; • Transferência destas competências para a vida. 4. Que estratégias têm resultado este ano com as crianças? Porquê? 5. Que apoio necessita para desenvolver este tipo de trabalho? 6. Considera útil desenvolver um programa de intervenção baseado na investigação desenvolvida nesta área? Porquê?
IV - Utilidade da Expressão Plástica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pensa que é importante no Jardim de Infância utilizar diversas áreas de Expressões? Porquê? 2. As expressões podem ser úteis no desenvolvimento da responsabilidade? Como? Porquê? 3. Quais as estratégias de responsabilidade que utiliza nas expressões?
V – Opinião da EC sobre o DRPS de Donald Hellison	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nesta altura da entrevista, faça uma descrição breve sobre o modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social de Hellison. 2. Este modelo parece-lhe uma ferramenta válida? Porquê? 3. Como pode ser utilizado nas sessões de Educação Física? 4. Qual a abordagem que pode ser mais adequada a estas crianças? Porquê?
VI - perspectiva da EC sobre o desenvolvimento motor das crianças	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na sua opinião, qual é a importância do movimento na vida da criança? 2. Quais são as características da motricidade infantil? 3. Como trabalha com as crianças a parte do Desenvolvimento Motor em Educação Física? 4. A Educação Física é importante neste tipo de trabalho? Porquê?

5.5.3. Grupos de Foco

Morgan (1997) define grupos de focos como uma técnica de pesquisa que organiza dados, através das interações com o grupo. São debatidos os tópicos mais relevantes na ótica do investigador. A ideia principal é que os pequenos grupos tendem a reproduzir nos jogos de interação, o discurso inerente às relações macrossociais.

O uso dos grupos focais está relacionado com os conceitos inerentes às convicções do investigador. Alguns recorrem a esta estratégia, de forma a reunir as informações necessárias para a tomada de decisão; outros consideram-nos promotores da autorreflexão e da transformação social. Não obstante, é de considerar que há aqueles que os interpretam como uma técnica para a exploração de um tema pouco conhecido, aproveitando-o para a consecução de objetivos futuros (Morgan, 1997).

Para além da entrevista à EC, foi ainda necessária a realização de grupos de foco para a concretização deste estudo para aceder às perceções das crianças. Assim, realizaram-se três grupos de foco com seis crianças cada.

Face ao exposto, foram criados três guiões para compreender as perceções das crianças acerca das atividades, objetivos e estratégias de responsabilidade utilizadas com recurso a uma técnica de entrevista que implicava estimulação visual (Lyle, 2003) (ver anexo 4).

Os nomes dos elementos de cada grupo foram substituídos por algarismos, com o intuito de garantir o anonimato e confidencialidade das crianças envolvidas no estudo.

5.5.4. Diário Reflexivo

Durante todo o tempo da observação/intervenção foi organizado um diário reflexivo (DR), no qual se registaram todas as dificuldades e conflitos das crianças (durante os dias de observação) possibilitando refletir sobre o planeamento de atividades de estratégias necessárias para o DRPS. Este diário foi uma mais valia ao longo de toda a PES II e de grande importância para o planeamento de tarefas para o grupo em específico.

Como anteriormente foi referido a observação das primeiras duas semanas foram de importância fulcral, pois a recolha de opiniões e os aspetos das primeiras observações foram decisivos na clarificação e decisão de abordagens a implementar mediante as necessidades das crianças. Baptista (2016) refere que, um DR contribuiu para os planos e objetivos alcançados, permitindo a reflexão acerca das dificuldades sentidas.

Para além destas reflexões acerca do grupo de crianças, no final de cada semana de implementação era feita uma reflexão com todos os aspetos a melhorar e/ou a alterar na implementação seguinte. O DR também continha fichas de verificação (ver anexo 5) que eram preenchidas após cada uma das sessões, para monitorizar os níveis de responsabilidade pessoal e social promovidos ao longo da intervenção, os componentes usados do modelo DRPS, as estratégias que foram usadas e os comportamentos que podiam ser observados também nas sessões.

5.6. Programa de Intervenção

Este estudo foi desenvolvido desde setembro a dezembro de 2017. Foi realizado em três fases distintas: a observação e preparação do estudo; a implementação do estudo e a redação do relatório.

Relativamente à implementação do estudo, como já foi referido, durante todo o processo de intervenção, foram utilizadas estratégias, de modo a promover a responsabilidade pessoal e social das crianças, mais concretamente: (i) *semáforo do comportamento*; (ii) formação de grupos heterógenos; (iii) reforço positivo, entre outras, tendo como base os cinco níveis de Donald Hellison (2011) (ver quadro 5).

No final de cada sessão de EF, as crianças refletiam acerca do seu desempenho, usando o polegar para cima (se conseguiram alcançar os objetivos ou para baixo, se iam conseguir na próxima sessão). Este processo de autoavaliação era realizado com recurso ao “*Quadro de Avaliação do Desenvolvimento Positivo*”.

Quadro 5. *Níveis de Responsabilidade Pessoal e Social adaptado de Escartí, Buelga, Gutiérrez e Pascual (2009)*

Respeito pelos direitos e sentimentos dos outros	<ul style="list-style-type: none"> - Resolver os conflitos através do diálogo; - Aceitar todos os colegas nas atividades; - Escutar o/a professor/a e colegas; - Respeitar a vez para falar; - Evitar gozos e alcunhas.
Participação e esforço	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar as atividades propostas, mesmo que não goste; - Continuar na atividade, mesmo que não a consiga facilmente; - Trazer a roupa certa às tarefas propostas;
Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> - Autoaplicar a longo prazo; - Autoavaliar com coerência; - Assumir tarefas de responsabilidade; - Assumir papéis de liderança; - Fazer as atividades, embora o professor não esteja a ver.
Liderança e apoio aos outros	<ul style="list-style-type: none"> - Ter atenção aos outros; - Atender às necessidades dos seus colegas.
Transferência	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar o que é aprendido na "academia" para o contexto da família, quando estão com os vizinhos.

5.7. Análise de dados

Os dados recolhidos ao longo de toda a investigação foram inseridos no *software NVIVO 11* que facilitou o processo de análise. O programa de análise de dados qualitativos, NVIVO 11, serviu como para organizar e tratar a informação com maior facilidade e rigor (Aranha & Gonçalves, 2007).

Segundo Stake (2009), a análise dos dados está relacionada com o facto de esta “dar significados às primeiras impressões, assim como às compilações finais” (p. 87).

O ato de analisar dados está “intimamente ligado” com a explicitação das observações e das tarefas realizadas, bem como o aprofundamento dos nossos pontos de vista em relação ao estudo. Não obstante, existe uma panóplia de formas no que concerne à compreensão e à análise dos dados obtidos (Bogdan & Biklen, 1994).

O processo de análise fundamentou-se em seis fases e de acordo com as indicações de Sparkes e Smith (2016): foi revisto todo o material diversas vezes; desenvolveu-se uma codificação inicial ou aberta; foram criadas subcategorias de forma indutiva garantindo-se que eram mutuamente exclusivas; enquadrou-se as subcategorias em categorias criadas dedutivamente; foram revistas todas as subcategorias e categorias de modo a assegurar que representavam os dados e que se

tinha atingido o ponto de saturação teórica; e escolheram-se citações que representassem as categorias e subcategorias.

Tendo em consideração a literatura de Bogdan e Biklen (1994), é de salientar que, no decorrer da análise de comportamentos, informações, transcrições; passa-se por um processo de codificação que inicia com a seleção de informações (i.e., definição da unidade de registo, neste caso parágrafos), de forma a que se consiga encontrar padrões, reunindo-os em categorias. Estas são temas que servem para ordenar e sequenciar as informações recolhidas.

Para que seja possível tirar conclusões da investigação, com qualidade e com rigor é importante cumprir critérios adequados à natureza do estudo (Smith & McGannon, 2017). Assim, promoveram-se reuniões frequentes para monitorização do processo de codificação, bem como recorreu-se a um consultor externo, especialista na área do DPC.

É pertinente que o processo de categorização siga critérios claros e pormenorizados (Carmo & Ferreira, 1998; Queirós & Graça, 2016). Assim sendo, e de modo a que seja feita uma análise crítica minuciosa através de toda a informação recolhida através das fotos, filmagens, DR, entrevista à EC e grupo de foco, foram criadas duas categorias dedutivamente: antes da intervenção; intervenção. Estas categorias foram segmentadas em 16 subcategorias (ver quadro 6).

Quadro 6. *Categorias e subcategorias resultantes da análise de dados*

Categorias			Subcategorias		Atividades e Estratégias
Desenvolvimento Positivo	Antes da Intervenção		Comportamentos de responsabilidade das crianças	Respeito	
		Participação e Esforço			
		Autonomia			
		Liderança/Ajuda aos Outros			
		Aplicação de um modelo pedagógico			
		Perspetiva da educadora sobre o DRPS			
		Importância do ensino e competências para a vida através da Educação Física			
	Intervenção	Importância de desenvolver um programa de intervenção			
		Importância da Interdisciplinaridade			
		Dificuldades motoras			
		Níveis de responsabilidade	Respeito pelos Direitos e Sentimentos dos Outros		
			Participação e Esforço		
			Autonomia		
			Liderança/Ajuda aos Outros		
Transferência					
Desenvolvimento Motor					

6. Apresentação dos resultados

O quadro 6 representa as categorias e subcategorias resultantes da análise dos dados. Seguidamente, apresentaremos, de uma forma mais exaustiva, as várias categorias que nortearam esta análise, bem como a articulação destas com os *Cinco níveis de responsabilidade* de Hellison, antes e depois da intervenção.

6.1. Desenvolvimento Positivo

6.2. Antes da Intervenção

6.2.1. Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social (DRPS)

6.2.2. Comportamentos de responsabilidade das crianças

Durante as duas semanas de observação do estágio, foram analisados os vários comportamentos das crianças, tendo em consideração as subcategorias: respeito, participação e esforço, autonomia e liderança/ajuda aos outros. Constatou-se que o grupo foi capaz de participar em atividades com muita satisfação e esforço. É ainda de salientar que a EC trabalhou com o grupo, de forma espontânea, os cinco níveis anteriormente referidos, mais concretamente: (i) resolveram-se os conflitos de forma pacífica; (ii) compreendeu-se que todos têm o direito de participar; (iii) reconheceram-se e respeitaram-se as diferenças de opinião e negociaram-se conflitos e (iv) controlaram-se os comportamentos, temperamento e impulsos, mostrando o respeito pelos sentimentos e direitos dos outros.

Na segunda parte desta atividade, as crianças contornaram uma folha em corticite, no lado branco, da sua folha de trabalho. Verificou-se que houve muita concentração, motivação e desenvoltura nesta tarefa. Todas as crianças revelaram satisfação por terminarem a atividade. (DR, setembro)

De acordo com Hellison, nesta fase, as crianças têm de ser estimuladas a: (i) tentar novas atividades; (ii) aceitar desafios e persistirem, mesmo em tarefas difíceis; (iii) participar em atividades que se podem vir a construir como parte integrante das suas vidas; (iv) explorar a relação entre esforço e resultado.

Ao longo das intervenções da educadora foi possível observar que as crianças eram autónomas nos seus trabalhos: “Estive atenta na preparação da sua folha de trabalho: elas pegavam nas esponjas com as cores (amarela, verde, castanho e laranja), estampando a sua respetiva folha e cobrindo-a com os tons da referida estação” (DR, setembro).

No III nível de responsabilidade de Hellison é referido que as crianças têm de ser estimuladas a: (i) conseguir ignorar ou desvalorizar “pressões de grupo” e devem manter-se comprometidos em serem socialmente responsáveis (e.g. fazer boas

escolhas); (ii) equilibrar as suas necessidades atuais e as suas necessidades futuras; (iii) identificar as suas próprias necessidades e interesses, a formular os seus próprios objetivos, a definir tarefas para os atingir e avaliar o seu progresso; (iv) assumir uma responsabilidade crescente pelo seu trabalho e pelas suas ações, sendo capazes de trabalhar nas suas tarefas de forma mais independente.

Durante as atividades levadas a cabo pela educadora foi também possível comprovar que as crianças se ajudavam mutuamente nos seus trabalhos. “Vi-as muito empenhadas cada uma no seu trabalho e a interagir com os seus colegas. Iam referindo as cores que faltavam nas folhas dos companheiros, até estas estarem preenchidas totalmente” (DR, setembro).

No seguinte nível de análise comportamental de Hellison, é de considerar que as crianças são: (i) encorajadas a darem apoio, a mostrarem preocupação e a exibirem compaixão pelos outros, sem expectativas de recompensa; (ii) são apoiadas nos seus esforços para se tornarem membros produtivos da sociedade, liderando; (iii) são identificadas as suas próprias necessidades e interesses, formulam-se os seus próprios objetivos definindo as tarefas para os atingir, avaliando o seu progresso. É de salientar que se pretende que estes (iv) assumam uma responsabilidade crescente pelo seu trabalho e pelas suas ações, sendo capazes de trabalhar nas suas tarefas de forma mais independente.

No que concerne à entrevista aplicada à EC, é de referir que lhe foi questionado se aplicava um modelo pedagógico, tendo ela respondido que “sim e que aplicava principalmente o que estava nas OCEP’S, a nível dos três domínios principais das OCEP’S, das áreas grandes: da Formação Pessoal e Social, da Expressão e Comunicação com os seus vários domínios e ainda o Conhecimento do Mundo (...)” (EEC, outubro).

Seguidamente, em relação à importância do ensino e das competências para a vida através da Educação Física, a EC respondeu que:

Conseguir cumprir regras, perceber as indicações que são dadas e conseguir controlar, (...) numa sessão de motricidade de Educação Física tem que ter momentos muito específicos, (...) onde queremos que elas compreendam as orientações que são dadas, que respeitem as regras, que se habituem, pois esta questão é muito importante para o futuro e para a vida ativa (EEC, outubro).

Ainda no âmbito desta matéria, foi questionado à EC se esta estava a desenvolver algum programa de intervenção desta natureza. Esta respondeu que “(...)

o programa de intervenção, já tinha sido delineado e tinha-se definido a forma de intervir, tudo tinha sido planeado e combinado atempadamente” (EEC, outubro).

Durante as atividades da educadora, constatamos que as crianças ainda tinham algumas dificuldades na parte da motricidade fina. “Já na fase que se seguiu, o recorte, verificou-se que algumas crianças demonstraram dificuldades, solicitando alguma ajuda do adulto” (DR, setembro).

6.3. Intervenção

6.3.1. Respeito pelos Direitos e Sentimentos dos Outros

A atividade da “Dobragem de um barco em papel” foi estruturada de modo a dar continuidade ao trabalho da EC. Esta estava empenhada no desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social deste grupo. As crianças trabalharam a sua motricidade fina. Esta competência foi desenvolvida tem em consideração as diretrizes do nível I de Donald Hellison.

Para que se clarifique a organização da atividade suprarreferida, é de considerar que a turma foi dividida em grupos heterógenos, de modo a que cada criança conseguisse fazer o seu barco de papel, com a ajuda das duas EE e da EC (ver figura 20).

Dobragem de um barco em papel de embrulho (variado) e montagem do respetivo móbile (leme do barco). Nas duas atividades desejava-se desenvolver a motricidade fina, interagindo com todos os elementos do grupo, para que ocorressem momentos de desenvolvimento positivo das crianças. (DR, novembro)



Figura 20. Mobile (leme do barco)

6.3.2. Participação e Esforço

A tarefa da “Construção de um Meio de Transporte” teve como objetivo promover a participação e o esforço, ou seja, envolveu tarefas que tiveram que ver com o nível II de Donald Hellison (ver figura 21).



Figura 21. Construção de um meio de transporte com blocos lógicos

A EE começou por dividir o grande grupo em quatro grupos, cada um com seis elementos. A referida educadora colocou blocos lógicos em todas as mesas dos grupos, para que as crianças construíssem um meio de transporte. Supervisionou os grupos e logo que terminaram, convidou-os a contornarem as figuras na primeira metade da folha A4.

Seguidamente, o grupo completou o quadro que estava no fundo da folha, onde estavam desenhadas as quatro figuras (círculo, retângulo, triângulo e quadrado). Por baixo de cada uma escreveram a quantidade que utilizaram na construção do seu transporte.

No fim de todo o trabalho procedeu-se à autoavaliação, utilizando o *Semáforo do Comportamento*.

Prosségi a minha intervenção, dividindo o grupo em quatro, entregando os blocos lógicos e os registos e cada criança tinha de construir o seu meio de transporte, a seu gosto.

As crianças estiveram concentradas e motivadas. O objetivo desta atividade era desenvolver a motricidade fina e o esforço. “(...) deve propor-se aos participantes, estratégias que os levem a experimentar tarefas novas e a persistir no trabalho, mesmo quando este se torna mais difícil. É pertinente que se oriente a tarefa e os critérios pessoais de êxito e não para a competição”. – Nível II Participação e Esforço de Donald Hellison (DR. Novembro)

6.3.3. Autonomia

A atividade “Entrevista às crianças sobre o seu Meio de Transporte para a escola” teve como objetivo promover a autonomia, ou seja, envolveu tarefas que tiveram que ver com o nível III de Donald Hellison.

Nesta atividade, a EE dialogou com as crianças sobre a entrevista relativa aos Meios de Transporte, que tinha feito em dias anteriores (ver figura 22). Esta pretendia que as crianças dialogassem entre si e também com a EE, sobre o Meio de Transporte que utilizavam para irem até à escola (o nome, como era, ...) e também quis que referissem qual seria a sua viagem de sonho.

Com este diálogo, pretendeu-se ajudar as crianças a exprimirem-se e a serem autónomas nas suas respostas. “Neste nível, o principal objetivo é fomentar a autonomia, ensinando os participantes a serem independentes (...)”.– Nível III Autonomia de Donald Hellison (DR, outubro)



Figura 22. Entrevista às crianças sobre o seu Meio de Transporte para a escola

6.3.4. Liderança/ Ajuda aos Outros

A tarefa “Enfiamentos” foi estruturada pelo facto de haver necessidade de elaborar tarefas referentes ao nível IV (liderança/ajuda aos outros) (ver figura 23). Nesta sessão, todas as crianças realizaram a mesma atividade, de modo a ajudarem-se mutuamente: “Prosegui a minha intervenção, entregando a cada criança um desenho de um Meio de Transporte plastificado com vários furos, a toda a volta e uma fita de trapilho, para fazerem enfiamentos. Aqui, as crianças ajudaram-se mutuamente” (DR, novembro).



Figura 23. Enfiamentos

6.3.5. Transferência

A atividade da “Modelagem dos motivos natalícios e dos meios de transporte” foi realizada com o intuito de desenvolver os objetivos das sessões anteriores (ver figura 24). Deste modo, pretendeu-se proporcionar atividades que permitissem desenvolver o nível V relativo à metodologia de Hellison, ou seja, nesta atividade as crianças tinham mais responsabilidade e tomadas de decisão, relativamente às atividades anteriores.



Figura 24. Modelagem em barro

Considerando a entrevista feita à educadora, é de referir que esta achou viável elaborar atividades relacionadas com os cinco níveis de Donald Hellison, a fim de melhorar a responsabilidade das crianças. Assim, a EE começou por trabalhar com estas, veiculando a questão da participação e do esforço. Utilizou a modelagem e usou como temas os motivos natalícios e os meios de transporte. Depois deste trabalho, o grupo trabalhou com guaches e enfeitou o seu trabalho com purpurinas.

Na atividade da modelagem, as crianças estiveram motivadas e concentradas. Além de fazerem motivos ligados ao tema “Meios de Transporte”, fizeram ainda motivos de Natal para pendurarem no pinheirinho de Natal. Resultaram lindos trabalhos que irão agora ao forno e depois serão pintados pelas crianças. Exige-se da criança a capacidade de aplicar os anteriores níveis de responsabilidade pessoal e social fora do programa, na escola, junto da família e/ou na comunidade – Nível V Transferência de Donald Hellison (DR, novembro).

Mais uma vez, é de considerar que foi trabalhada mais uma das competências advogadas por Donald Hellison, na sua teoria. Foi notório que as crianças compreenderam o valor e a relevância das competências, noutros contextos, extraprograma e também, a sua aplicação, em outros contextos da sua vida (casa, escola, etc.).

É pertinente acrescentar que as crianças tinham, por vezes, contacto com os idosos de um lar, com os quais foi possível verificar uma grande demonstração de carinho e de grande cumplicidade.

Houve a dramatização da história “Marcelina e a noite de Halloween: uma festa de sustos, disfarces e receitas”, por mim e pela outra estagiária, para as crianças das três salas e um grupo de idosos. Os idosos foram ainda convidados a comerem bolo, a dançarem conjuntamente com as crianças e com as estagiárias. Achei este encontro intergeracional muito interessante para o desenvolvimento positivo das crianças, podendo aqui aplicar-se três dos 5 C’s: conexão (laços positivos com pessoas e instituições); carácter (respeito pelas regras sociais e culturais); cuidado e atenção (compreensão e empatia pelos outros) de Donald Hellison. (DR, outubro)

7. Desenvolvimento Motor

Esta investigação incidiu sobre o desenvolvimento motor da criança, concedendo maior relevância ao desenvolvimento da motricidade fina.

Com efeito, o desenvolvimento motor acaba por se caracterizar pelas mudanças que se vão operando no indivíduo no que às suas habilidades e desempenho motor dizem respeito, desde o seu nascimento até à sua velhice. E, como já se fez alusão num momento anterior do nosso estudo, opera-se por fases e sequencialmente. No nosso estudo, concedemos particular atenção à fase motora fundamental, dado que se refere à idade compreendida entre os 3 e os 7 anos, tal como já referimos, aquela em que se encontram as crianças que integraram esta investigação.

Não poderemos ignorar, porém, que nem sempre as crianças conseguem desenvolver e/ou aperfeiçoar as habilidades motoras com o mesmo grau de sucesso, pelo que será indispensável desenvolver, na altura certa, as habilidades motoras no momento conveniente e de forma apropriada, no sentido de evitar frustrações que poderão condicionar a normal progressão da criança. Esta fase é também decisiva no que concerne ao desenvolvimento da motricidade fina.

Neste contexto, nas sessões iniciais do programa procurou-se identificar dificuldades das crianças ao nível da motricidade fina:

Prossigui a minha intervenção, entregando a cada criança um desenho de um Meio de Transporte plastificado com vários furos a toda a volta e uma fita de trapilho para fazerem enfiamentos. Aqui notei que algumas crianças tinham dificuldades em enfiar corretamente, recorrendo à nossa ajuda, mas mesmo assim, demonstraram entusiasmo, interesse e esforço. Esta atividade tinha como objetivo desenvolver a motricidade fina. (DR, novembro)

Neste sentido, procurou-se promover atividades de motricidade fina, mantendo-se os uma preocupação com o ensino da responsabilidade:

Na segunda fase da atividade, na parte da tarde, todos colaram bolinhas no seu Meio de Transporte, seguindo-se a sua colagem, cada um na sua vez para a elaboração de um cartaz. Esta fase da minha intervenção foi planificada com o objetivo de desenvolver a motricidade fina das crianças e que cada uma utilizasse os materiais corretamente, que fossem independentes e que assumissem responsabilidade. De um modo geral consegui atingir o que pretendia, uma vez que as crianças estiveram motivadas, utilizaram corretamente os materiais, esforçaram-se no trabalho individual, colaboraram no trabalho coletivo (cartaz), tiveram um comportamento respeitoso e esforçaram-se no trabalho. Nível II Participação e Esforço de Donald Hellison – Neste nível, o programa tem como objetivo principal a motivação intrínseca. (DR, novembro)

E acrescento a alusão a um outro momento em que

(...) dividi o grande grupo em 4 grupos de 6 elementos e por cada grupo entreguei uma folha A4 e convidei as crianças a desenhar livremente o que mais gostaram nas minhas intervenções. No final, foi promovida uma reflexão acerca dos objetivos motores e de responsabilidade visados com esta atividade. O meu objetivo com este trabalho era contribuir para o desenvolvimento da motricidade fina das crianças, assim como para o seu o desenvolvimento positivo, através da reflexão, dialogando comigo e uns com os outros. Apercebi-me que, cada vez mais, as suas questões e respostas são mais completas e assertivas. (DR, dezembro)

Estou ciente de que é na idade pré-escolar que a criança desenvolve a sua capacidade de manipulação e, com efeito, a capacidade de controlar com maior precisão e destreza os objetos com que lida no seu quotidiano. E ninguém duvidará que as habilidades manipulativas se revelam essenciais para que a criança possa partir para a descoberta, para o conhecimento e para o domínio profundo dos objetos e das pessoas que a rodeiam, aí a importância dada a este facto, durante a realização da generalidade das atividades desenvolvidas ao longo das sessões.

Concluo a abordagem a este ponto, enfatizando a importância que o desenvolvimento da motricidade fina assumiu no contexto do desenvolvimento global da criança: “Ao longo deste estágio trabalhei bastante as Expressões, abordando todas

as áreas e domínios, tendo constatado que as crianças evoluíram muito no seu desenvolvimento positivo, assim como na motricidade fina” (DR, dezembro).

8. Discussão dos resultados

Este estudo encontra-se subordinado ao DPC através da motricidade fina, e teve como objetivo aferir a aplicabilidade do modelo de DRPS, de Donald Hellison e do modelo de Desenvolvimento Motor, de David Gallahue em contexto pré-escolar, bem como determinar os desafios subjacentes à sua implementação. A adoção de modelos de intervenção com estas características é ainda uma prática recente em Portugal (Esperança, Regueiras, Brustad, & Fonseca, 2013), mas os resultados promissores decorrentes da adoção de intervenções deste género convidam a que o recurso aos mesmos se transforme numa prática generalizada, na medida em que diversos estudos comprovam a sua utilidade (e.g., Escartí et al., 2009).

No presente estudo, constatou-se a necessidade de compreender aqueles que são os interesses e as motivações das crianças, de modo a adequar estratégias e selecionar um conjunto de atividades que possam gerar resultados positivos. O educador, não obstante ser um agente não parental, assume um papel nuclear, no que diz respeito ao DRPS. Deste modo, é essencial que o educador defina um conjunto de estratégias, com o intuito de promover diversos resultados de aprendizagem (Lerner et al., 2014).

Posteriormente, mediante as características das crianças e a avaliação motora e da responsabilidade pessoal e social, a EE definiu objetivos e estratégias importantes durante a fase da intervenção. Neste contexto, dever-se-á notar, ainda, a relevância das reflexões desenvolvidas pela EE ao longo do processo, aspetos que devem ser considerados na implementação de programas semelhantes (Petitpas, Comelius, Raalte & Jonas, 2005). Futuros estudos podem recorrer a sistemas de observação/avaliação sistemáticos para avaliar os comportamentos motores e de responsabilidade das crianças (Wright & Craig, 2011).

As adaptações necessárias para implementar o modelo híbrido criado no presente estudo implicaram (a) uma análise cuidada das estratégias implementadas antes da intervenção, (b) levantamento das necessidades de desenvolvimento das

crianças, e (c) identificar objetivos motores e de responsabilidade a alcançar com o programa.

Nestas idades, Hellison (2011) defende que as crianças devem ser estimuladas a realizar novas atividades, a aceitar desafios e a persistir, mesmo durante a execução das tarefas mais difíceis, bem como a participar em atividades que poderão revelar-se essenciais para o processo de desenvolvimento das crianças (Hellison, 2011). Turnnidge, Côté e Hancock (2014) suportam igualmente esta necessidade.

Com efeito, no sentido de desenvolver o nível I, respeito pelos direitos e sentimentos dos outros, foi desenvolvida uma atividade que consistiu na “Dobragem de um barco em papel” em grupos heterogéneos.

Notamos que o trabalho desenvolvido em grupos heterogéneos potenciou o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e de diversas competências motoras. Este facto tem sido suportado por diversos investigadores como Escartí et al. (2011) e Regueiras (2012).

A integração de crianças em grupos heterogéneos permitiu desenvolver competências a partir do apoio e da colaboração dos mais competentes numa atmosfera de empatia (Maia, 2014).

Do mesmo modo, procedeu-se à realização de uma tarefa com o propósito de desenvolver o nível II do modelo de Hellison. A tarefa consistiu na construção de um meio de transporte e o seu objetivo passou naturalmente por promover a participação e o esforço das crianças. Neste contexto, a EE dividiu o grupo de crianças em quatro grupos compostos cada um por seis elementos, tendo colocado blocos lógicos em todas as mesas dos grupos. Seguidamente, solicitou às crianças que construíssem um meio de transporte. A motivação evidenciada pelas crianças foi notória ao longo da realização desta atividade, sendo que a associação de dois tipos de objetivos relevou-se produtiva.

O nível III, autonomia, foi desenvolvido na atividade “Entrevista às crianças sobre o seu Meio de Transporte para a escola”, em que se procurou promover o diálogo acerca do meio de transporte utilizado para se deslocarem à escola, com o intuito de estimular a capacidade para se exprimirem autonomamente e a motricidade fina.

O nível IV do modelo de Hellison (2011), liderança/ajuda aos outros, foi

igualmente desenvolvido através de uma atividade de motricidade fina que implicava cooperação.

De uma forma geral, podemos considerar que as crianças assimilaram as competências visadas pelo modelo de Hellison (2011), tendo compreendido o seu valor e relevância. Neste contexto, podemos verificar que a inclusão destas duas tipologias de objetivos facilitou o desenvolvimento integral das crianças, apesar do ritmo de aprendizagem variar em função das competências em causa.

Os resultados obtidos suportam a ideia de que as crianças melhoraram o seu desempenho global, evidenciando um comportamento cada vez mais respeitoso dos direitos e sentimentos dos outros, participando sempre com mais motivação e empenho, revelando-se mais autónomas e mais competentes na execução de competências motoras finas.

Assim, deve ter-se em consideração que tanto o modelo de DRPS como o modelo de Desenvolvimento Motor usados durante este estudo podem, eventualmente, gerar efeitos mais positivos em relação a abordagens tradicionais que promovem uma abordagem implícita a certo tipo de objetivos (Escartí et al., 2009). Futuramente, devem ser aplicados modelos com esta tipologia e analisada a sua influência em comparação com abordagens tradicionais.

9. Conclusões

Este estudo pode contribuir para a literatura centrada na criação e experimentação de modelos híbridos, orientados para a utilização de uma abordagem deliberada ao desenvolvimento integral da criança.

Neste contexto, as estratégias utilizadas durante a planificação das sessões e posterior execução respeitaram os princípios pedagógicos do modelo de DRPS e o modelo de desenvolvimento motor, por entender-se que, atendendo aos propósitos da intervenção da EE e os objetivos curriculares do ensino pré-escolar, seria obrigatório colocá-los em ação de forma integrada e simultânea.

Nesta perspetiva, no decurso das sessões, a EE trabalhou a motricidade fina, ao mesmo tempo que procurou desenvolver os vários níveis de responsabilidade.

Em suma, constata-se que as atividades desenvolvidas ao longo da intervenção, conduziram à aquisição de um conjunto de competências indispensáveis ao

desenvolvimento integral das crianças e à progressiva melhoria do seu desempenho, pelo que se obtiveram resultados positivos com esta abordagem. Assim, o objetivo que deve orientar qualquer educador ou interveniente no processo educativo deve ser a procura de aprendizagens em diversos domínios, o que pode exigir formação na área da pedagogia e um domínio considerável de destrezas de ensino que permitam a implementação de um programa com estas características.

Durante esta investigação, constatou-se a existência de algumas limitações que foram condicionando a ação da EE.

Com efeito, pode apontar-se a ausência de uma diversidade de estudos nesta área em Portugal, o que causou constrangimentos e sustentou a natureza exploratória deste estudo. Para além disso, este estudo retrata apenas um contexto educativo com dadas características específicas e não permite compreender a utilidade acrescida desta abordagem em comparação com outros modelos pedagógicos/programas.

Será fundamental que sejam realizados mais estudos direcionados a contextos de educação pré-escolar representativos de realidades distintas como meios desfavorecidos. Por fim, poderá ser interessante compreender a disponibilidade de educadores e da comunidade educativa para implementar um programa de intervenção com esta tipologia.

CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL DA PES

Lembro-me como se fosse hoje do dia em que iniciei esta etapa do meu percurso formativo. Recordo aquela ingénuia ansiedade, misto de timidez e de receio que sempre nos invade quando deparamos com uma novidade. Não nego que temia, de certa forma, revelar-me incapaz de subir o último degrau que me daria acesso à concretização do meu sonho. Recordo a angústia que tantas vezes melindrou a minha coragem, que tantas vezes pôs à prova o meu espírito de sacrifício... recordo a satisfação que sempre adveio da superação alcançada.

Hoje, é com um sorriso que recordo as muitas alegrias que sucederam aos muitos momentos de frustração que se apoderavam de mim, quando as normais dificuldades de um desafio como este emergiam.

Como sempre acontece na vida, a experiência possibilita a aquisição de saberes e, neste contexto, devo reconhecer que o Mestrado em Educação Pré-Escolar que frequentei na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo teve um contributo importante, na medida em que contribuiu decisivamente para o meu crescimento como pessoa e como futura profissional. Não tenho dúvidas de que sei hoje mais, de que sei fazer melhor, de que sou melhor pessoa e de que serei melhor profissional, graças aos conhecimentos e competências que fui adquirindo e desenvolvendo.

Com efeito, o mestrado que frequentei encontra-se organizado em três semestres, abrangendo o primeiro uma componente teórica, o segundo a fusão dessa componente teórica com a componente prática, designadamente a PES I e, finalmente, o terceiro preenchido por uma unidade curricular designada 'Seminário' em simultâneo com a PES II. Deve destacar-se que o primeiro semestre se revelou decisivo para a aquisição de conhecimentos e aprendizagens no domínio de um conjunto diversificado de didáticas. O segundo semestre, por seu lado, revelou-se igualmente, fundamental para a minha progressão, tendo permitido a continuação da abordagem à componente teórica ao mesmo tempo que era executada a componente prática. No que concerne a esta última, deveremos referir que a mesma se desenvolveu entre fevereiro e junho de 2017 e desenvolveu-se exclusivamente em contexto de Creche. O terceiro semestre acabou por consolidar práticas e didáticas abordadas anteriormente,

tendo a PES II decorrido entre setembro e dezembro de 2017, em contexto de jardim de infância. Durante a PES I, pude trabalhar com crianças dos zero aos três anos. Pode dizer-se que contactei, então, com um grupo heterogéneo, na medida em que deparei com algumas crianças que se encontravam na fase motora reflexa, com outras que se encontravam na fase motora rudimentar e, ainda, com crianças que se encontravam na fase motora fundamental. Neste sentido, o trabalho desenvolvido privilegiou o desenvolvimento dos cinco sentidos. Com as crianças que tinham entre um e três anos de idade, trabalhou-se as três áreas de conteúdo da educação pré-escolar. Por seu lado, durante a PES II, trabalhei com crianças com cinco anos. Encontravam-se, por conseguinte, na fase motora fundamental, tendo sido trabalhado igualmente as três áreas de conteúdo da educação pré-escolar, dando-se particular atenção à motricidade fina e à formação pessoal e social.

Considero pertinente fazer aqui uma alusão tanto à PES I, como à PES II, dado o seu contributo inestimável para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Em relação à primeira, poderemos destacar primeiramente a preocupação que os docentes sempre revelaram, no sentido de promover o meu contacto com a prática efetiva. É verdade que seis meses não representam um período alargado de tempo, mas permitiram, graças ao contacto real com as crianças, adquirir alguma experiência e ensinamentos muito importantes para, futuramente, me tornar melhor profissional, na medida em que me permitiram contactar com uma experiência real. A PES II, por sua vez, caracterizando-se por uma prática mais regular e, podemos dizer, mais intensa acabou por consolidar competências que já vinham sendo estimuladas desde o início do percurso. Na minha perspetiva, trabalhar com crianças diferentes e em contextos também diferentes, fez-me compreender a importância que a capacidade de adaptação é uma competência essencial para ser-se um bom profissional nesta área. Cada criança representa um caso individual, possuindo características físicas e psicológicas distintas das restantes, pelo que compreendo agora que um educador tem de estar preparado para lidar com essas diferenças, a fim de promover o seu melhor desenvolvimento.

Fundamentalmente, devo reconhecer que as componentes teóricas, especificamente as de natureza didática se revelaram decisivas para a ampliação dos meus conhecimentos. Estou perfeitamente ciente de que estas aprendizagens se

revelarão verdadeiros alicerces da futura vida profissional que espero integrar num futuro próximo. Na verdade, sem as ideias e aprendizagens proporcionadas pelos docentes, não teria conseguido revelar a mesma capacidade para elaborar as planificações necessárias durante a PES e não me sentiria, hoje, tão completa, capaz, autónoma e segura de mim.

Este meu percurso foi, então, um verdadeiro desafio, um estimulante e enriquecedor estudo que me sensibilizou para a necessidade de ser uma profissional versátil, cujas competências serão colocadas à prova até ao final do meu percurso profissional. Neste âmbito, sinto-me hoje bem mais preparada para trabalhar com crianças, pois encontro-me mais familiarizada com as características próprias de cada idade. Sei hoje que a minha forma de atuar enquanto educadora deverá ter sempre em conta que, diante de mim, se encontram crianças com as mais diversas características, mas unidas na mesma necessidade... a necessidade de serem conduzidas por alguém habilitado a contribuir para o seu desenvolvimento motor e para o desenvolvimento da sua responsabilidade pessoal e social.

Não poderei omitir também a relevância do trabalho colaborativo e da partilha realizada desde o início da PES. A constante troca de informações, e de reflexões com a minha colega de estágio e a troca de experiências com a EC foram fundamentais para desenvolver um maior sentimento de segurança quanto às minhas potencialidades. Com a EC compreendi a importância da fase de observação, sobretudo para compreender a singularidade que caracteriza cada criança, elemento primordial para podermos encontrar a melhor forma de trabalhar com ela.

Concluirei que a ansiedade que dominava o meu espírito, no início do estudo deu agora lugar a outra... uma bem maior, a ânsia de começar a trabalhar onde sempre quis, a fazer aquilo que sempre quis.

Não foi fácil... mas posso dizer que foi gratificante. Foi gratificante trabalhar com todos os agentes intervenientes neste meu estudo, desde os docentes da Escola Superior de Educação, passando pelas colegas de estágio, pela EC e, como facilmente se compreenderá, especialmente com as crianças. Serão sempre elas o mais importante...

REFERÊNCIAS

- Alencar, E. (2000). *O perfil do professor facilitador e do professor inibidor da criatividade segundo estudantes de pós-graduação*. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, 19(1), 84-94.
- Almeida, G. (2012). *Desenvolvimento motor e percepção de competência motora na infância*. (Relatório da prática de ensino supervisionada). Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Aranha, A., & Gonçalves, F. (2007). *Métodos de análise de conteúdo NVIVO7*. Vila Real: UTAD.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arribas, T. (2004). *Motricidade e expressão corporal*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Athènes, S., Sallagoity, I., Zanone, P., & Albaret, J. (2004). *Evaluating the coordination dynamics of handwriting*. *Human Movement Science*, 23, 621-641. doi: 10.1016/j.humov.2004.10.004
- Baptista, M. (2016). *O ensino da responsabilidade pessoal e social na formação de professores: Um estudo piloto em Timor-Leste*. Em N. Corte-Real, C. Dias, L. Regueiras, & A. Fonseca, *do desenvolvimento positivo ao modelo de responsabilidade pessoal e social através do desporto: Entre a teoria e a prática*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Bara, F., & Gentaz, E. (2011). *Haptics in teaching handwriting: The role of perceptual and visuo-motor skills*. *Human Movement Science*, 30, 745-759. doi: 10.1016/j.humov.2010.05.015
- Blanco, P. (2015). *El desarrollo positivo en los programas de actividad física y el deporte*. *Revista Digital de Educación Física*, 32, 82-96.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Borges, C. (2014). *O desenvolvimento da motricidade na criança e as expressões: Um estudo em contexto de pré-Escolar e 1º ciclo do ensino básico* (Relatório da prática de ensino supervisionada). Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Burnafor, G. (2001). *Teachers' work: Methods for researching teaching*. In G. Burnafor, J. Fisher, & D. Hobson (Eds.), *teachers doing research: the power of action through inquiry* (pp. 49-82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brustad, R., & Parker, M. (2005). Enhancing positive youth development through sport and physical activity. *Psychologica*, 39, 75-93.
- Carmo, H., & Ferreira, M. F. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, D. (2017). *A competência motora fina da criança em idade pré-escolar: Um estudo exploratório* (Relatório da prática de ensino supervisionada). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo.
- Cecchini, J., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M., & Contreras O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7(4), 203-211. doi: 10.1080/17461390701718497
- Correia, S. (2007). *O desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social, em crianças e jovens em risco de insucesso escolar, através de um programa desportivo: um estudo na escola do Ensino Básico do 2º e 3º Ciclos de Paços de Brandão*. (Mestrado em treino de crianças e jovens). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Corte-Real, N., Dias, C., Regueiras, L., & Fonseca, A. M. (2016). *Do desenvolvimento positivo ao modelo de responsabilidade pessoal e social através do desporto: entre a teoria e a prática*. Porto: Centro de Investigação Formação Inovação e Intervenção em Desporto.
- Costa, A. (2013). *O desenvolvimento da motricidade fina: Um estudo de intervenção com crianças em idade pré-escolar* (Relatório da prática de ensino

supervisionada). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Damon, W. (2014). What is positive youth development? *ANNALS*, 591, 13-24.

Eccles, J. S., & Gootman, J. A. (2002). *Community programs to promote youth development/committee on community-level programs for youth*. Washington: National Academy Press.

Escartí, A., Buelga, S., Gutiérrez, M., & Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: El programa de responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología del Deporte*, 62(1), 45-52.

Escartí, A., Marín, A., & Martínez, M. (2011, outubro) *II Congreso del deporte en edad escolar. desarrollo positivo en las clases de educación física: El modelo de responsabilidad personal y social*. València: Universitat de València.

Escartí, A., Pascual, C., & Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.

Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Marín, D. (2010). Application of hellison's teaching personal and social responsibility model in physical education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *Spanish Journal of Psychology* 13(2), 667-676. doi: 10.1017/S113874160000233X

Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Marín, D., Martínez, C., & Chacón, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescente de riesgo: Un estudio "observacional". *Revista de Educación*, 341, 373-396.

Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Llopis, R. (2010). Implementation of the personal and social responsibility model to improve self-efficacy during physical education classes for primary school children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 387-402.

Esperança, J., Regueiras, L., Brustad, R., & Fonseca, A. (2013). Um olhar sobre o desenvolvimento positivo nos jovens através do desporto. *Revista de psicologia del deporte*, 22(2), 481-487.

- Fonseca, V. (2007). *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Lisboa: Ancora Editora.
- Gabbard, C. (2008). *Lifelong motor development*. (5ª ed.). San Francisco: Pearson Benjamin Cummings.
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2002). *Compreendendo o desenvolvimento motor: Bebês, crianças, adolescentes e adultos* (2ª ed.). São Paulo: Phorte Editora.
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: Bebês, crianças, adolescentes e adultos* (3ª ed.). São Paulo: Phorte Editora.
- Gordon, B., Thevenard, L., & Hodis, F. (2012). A national survey of new zealand secondary schools physical education programs implementation of the teaching personal and social responsibility (TPSR) model. *Ágora para la educación física y el deporte*, 14(2), 197-212.
- Harvey, S., Kirk, D., & O'Donovan, T. (2014). Sport education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport. *Sport, Education and Society*, 19(1), 41-62. doi: 10.1080/13573322.2011.624594
- Haywood, K., & Getchell, N. (2004). *Desenvolvimento motor ao longo da vida*. (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity*. (3rd ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity*. (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D., & Wright, P. (2003). Retention in an urban extended day program: A process-based assessment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 369-381. doi: 10.1123/jtpe.22.4.369
- Hemphill, M. A. (2014). Positive youth development through physical activity: Opportunities for physical educators. *Strategies*, 27(4), 39-41. doi: 10.1080/08924562.2014.918460
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste

Gulbenkian.

Holt, N., & Neely, K. (2011). Positive youth development through sport: A review. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 6(2), 299-316.

Holt, N., Neely, K., Slater, L., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., & Tamminen, K. (2016). A grounded theory of positive youth development through sports based on results from a qualitative meta-study. *Internacional Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 1-49. doi: 10.1080/1750984X.2016.1180704

Instituto Nacional de Estatística (2011). *Resultados definitivos censos 2011*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

Jacas, M. (2004). *Expressão musical em educação infantil: Desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Jorgensen, D. (1989). *Participant observation: A methodology for human studies*. London, UK: SAGE Publications.

Larson, R., & Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across cultural settings of the world: Work, play and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, 125(6), 701-736. doi: 10.1037/0033-2909.125.6.701

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., ... & Von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71. doi: 10.1177/0272431604272461

Lerner, R., Almerigi, J., Theokas, C., & Lerner, J. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16.

Lerner, R., Wang, J., Chase, P., Gutierrez, A., Harris, E., Rubin, R., & Yalin, C. (2014). Using relational development systems theory to link program goals, activities, and outcomes: the simple case of the 4-H study of positive youth development. *New Directions for Youth Development*, 144, 17-30. doi: 10.1002/yd.20110

Lee, O., & Martinek, T. (2009). Navigating two cultures: An investigation of cultures of a responsibility-based physical activity program and school. *Research Quarterly for*

Exercise and Sport, 80(2), 230-240. doi:10.1080/02701367.2009.10599557

Lincoln, Y. S. (2006). *Planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.

Lyle, J. (2003). Stimulated recall: A report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal*, 29(6), 861-878. doi: 10.1080/0141192032000137349

Malina, R. (2004). Motor Development during Infancy and Early Childhood: Overview and suggested directions for research. *International Journal of Sport and Health Science*, 2, 50-66. doi: 10.5432/ijshs.2.50

Maia, V. (2014). *A relevância da interação criança-criança em grupos heterogêneos no processo de aprendizagem* (Relatório da prática de ensino supervisionada). Universidade de Évora, Évora.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Martinek, T. J., & Ruiz, L. M. (2005). Promoting positive youth development through a values-based sport program. *Revista internacional de ciencias del deporte* 1(1), 1-13. doi: 10.5232/ricyde2005.00101

Martinek, T., & Hellison, D. (2009). *Youth leadership in sport and physical education*. New York: Palgrave Macmillan.

Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância: Teorias e práticas*. Porto: Profedições.

Ministério da Educação-Direção Geral da Educação (2010). *Metas de aprendizagem*. Consultado em 23 de fevereiro, 2018. Disponível em <https://blogue-folio.blogspot.pt/2010/10/metas-de-aprendizagem-para-educacao-pre.html#!/2010/10/metas-de-aprendizagem-para-educacao-pre.html>

Monteiro, T., Pick, R., & Valentini, N. (2008). Responsabilidade social e pessoal de crianças participantes de um programa de intervenção motora inclusiva. *Temas sobre desenvolvimento*, 16(94), 202-214.

Morgan, D. (1997) *Focus group as qualitative research*. (2ª ed.). London, UK: SAGE.

- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). *O espaço na pedagogia em participação*. Em In, J. Oliveira-Formosinho (Org.). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. (pp. 9-69). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2012). *Pedagogia em creche: Espaços, tempos, projetos*. Porto: Porto Editora.
- Overvelde, A., & Hulstijn, W. (2011). Handwriting development in grade 2 and grade 3 primary school children with normal, at risk or dysgraphic characteristics. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 540-548. doi: 10.1016/j.ridd.2010.12.027
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Amadora: McGraw-Hill.
- Pavão, M. (2017). *O desenvolvimento positivo e estratégias de responsabilidade na Educação Pré-Escolar*. (Relatório da prática de ensino supervisionada). Escola Superior de Educação do Instituto politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo.
- Payne, V., & Isaacs, L. (2011). *Human motor development: A lifespan approach*. (8th ed.). New York: McGrawHill.
- Petitpas, A., Comelius, A., Raalte, J., & Jonas, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, 19, 6-80.
- Queirós, P., & Graça, A. (2016). A análise de conteúdo (enquanto técnica de tratamento de informação) no âmbito da investigação qualitativa. Em I. Mesquita, & A. Graça, *investigação qualitativa em desporto*, (pp. 114-146). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Regueiras, L. (2012). *Desenvolvimento de responsabilidade pessoal e social dos jovens através do desporto: Uma análise centrada na perspetiva dos especialistas* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto.
- Restuccia, D., & Bundy, A. (2003). *Positive youth development: A literature review*. Rhode Island: Kids Count.

- Rocha, L., Campos, C., & Rocha, C. (2003). *A educação física no jardim de infância e no 1º CEB: Características e contextos de formação*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Rodríguez, G., Flores, J., & Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Schneck, C., & Henderson, A. (1990). Descriptive analysis of the developmental progression of grip position for pencil and crayon control in non-dysfunctional children. *American Journal of Occupational Therapy*, 44(10), 893-900. doi: 10.5014/ajot.44.10.893
- Seligman, M., & Csikszentmihályi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5
- Serrano, J. (2003). *Mudanças sociais e estilos de vida no desenvolvimento da criança: Estudo do nível de independência de mobilidade e da atividade física nas rotinas de vida quotidiana em crianças de 8, 10 e 12 anos de idade no meio urbano*. (Tese de Doutoramento). Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Smits-Engelsman, B., Niemeijer, A., & Van Galen, G. (2001). Fine motor deficiencies in children diagnosed as DCD on poor graphomotor ability. *Human Movement Science*, 20(1), 161-182. doi.org/10.1016/S0167-9457(01)00033-1
- Smith, B., & McGannon, K. (2017). Developing rigor in qualitative research: Problems and opportunities within sport and exercise psychology. *International review of sport and exercise psychology*. Advance online publication. doi:10.1080/1750984X.2017.1317357.
- Sparkes, A., & Smith, B. (2014). *Qualitative research methods in sport, exercise and health: From process to product*. London, UK: Routledge.

- Sparkes, A., & Smith, B. (2016). *Qualitative research methods in sport, exercise and health: From process to product*. (2nd ed.). New York: Routledge.
- Stake, R. (1999). *Investigación com estúdio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Newbury Park: Sage Publications.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação: Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Turnnidge, J., Côté, J., & Hancock, D. (2014). Positive youth development from sport to life: Explicit or implicit transfer? *QUEST*, 66(2), 203-217. doi.org/10.1080/00336297.2013.867275
- Vale, I. (2004). *Algumas notas sobre investigação qualitativa em educação matemática: O estudo de caso*. *Revista da Escola Superior de Educação*, 5, 171-200.
- Vale, I. (2012). *As tarefas de padrões na aula de matemática: Um desafio para professores e alunos*. *Interações*, 20, 181-207.
- Van Mier, H. (2006). Developmental differences in drawing performance of the dominant and non dominant hand in right-handed boys and girls. *Human Movement Science*, 25(4), 657-677. doi: 10.1016/j.humov.2006.06.004
- Vinter, A., & Chartrel, E. (2010). Effects of different types of learning on handwriting movements in young children. *Learning and Instruction*, 20(6), 476-486. doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.07.001
- Walsh D., Ozaeta J., & Wright P. (2010). Transference of responsibility model goals to the school environment: Exploring the impact of a coaching club program. *Physical Education and Sport Pedagogy* 15(1), 15-28. doi.org/10.1080/17408980802401252
- Weikart, D. (2004). *A abordagem do currículo high/scope da educação infantil*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.

- Wright, P., & Burton, S. (2008). Implementation and outcomes of a responsibility-based physical activity program integrated into an intact high school physical education class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 138-154. doi.org/10.1123/jtpe.27.2.138
- Wright, P., & Craig, M. (2011). Tool for assessing responsibility-based education (TARE): Instrument development, content validity, and inter-rater reliability. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15(3), 204-219. doi.org/10.1080/1091367X.2011.590084
- Wright, P., Li, W., Ding, S., & Pickering, M. (2010). Integrating a personal and social responsibility program into a wellness course for urban high school students: Assessing implementation and educational outcomes. *Sport, Education and Society*, 15(3), 277-298. doi.org/10.1080/13573322.2010.493309
- Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods*. London: Sage.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. (3ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

Anexo 1 – Fotos da exposição “Os nossos Meios de Transporte”



Anexo 2 – Planificações de atividades das tarefas desenvolvidas

Planificação de atividades dos dias 13 a 17 de novembro

Planificação das Atividades

Responsável pela implementação: Vanessa Esteves
Identificação do Jardim de Infância: Jardim de Infância
Data: 13 a 17 de novembro
Ambiente Educativo: Sala 5 anos
Grupo: (nº total de crianças): 24

Par(es) Pedagógico (s): Vanessa Esteves e Virginie Figueiredo
Parceiros Educativos: Educadora

Área(s) e Domínio(s) de Ensino e aprendizagem	Objetivos/competências	Atividades (Estratégia/ sequência/descrição da atividade/organização do grupo)	Recursos materiais/espacos físicos	Avaliação (o que se pretende que a criança aprenda)
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>1.1 / 1.2 / 1.3 / 1.4 / 1.5 / 1.6 / 1.7 / 1.8 / 8.1 / 8.2 / 12.1 / 12.2 / 16.1 / 16.2 / 17.1 / 22.1 / 22.2 / 28.1 / 28.2 / 28.3 / 33.1 / 33.2 / 34.1 / 36.1 / 37.1 / 41.1 / 49.1 / 50.2 / 51.1 / 52.1 / 52.2 / 52.3 / 53.1</p> <p>Área de Expressão e Comunicação:</p>	Segunda-feira, 13 de novembro			
	<p>1) Desenvolver a Educação para a cidadania e autonomia</p> <p>1.1- Cumprir rotinas</p> <p>1.2- Escutar ativamente a educadora e os colegas</p> <p>1.3- Respeitar a partilha dos colegas</p> <p>1.4- Intervir quando</p>	<p>Entrada na sala (9h15)</p> <p>Entre as 9h e as 9h15min, as crianças entram na sala acompanhadas pela educadora. Organizam as mochilas que vão pendurando devidamente nos cabides que se encontram à entrada da sala. Aproveitam o momento,</p>	<p>- Sala ATL</p>	

<p><u>Domínio da Educação Física</u></p> <p>42.1 / 42.2</p> <p><u>Domínio da Educação Artística</u></p> <p><u>Subdomínio de Artes Visuais</u></p> <p>6.1/ 7.1 / 9.1 / 11.1 / 14.1 / 15.1 / 19.1 / 25.1 / 26.1 / 27.1 / 27.2 /</p> <p><u>Subdomínio da Música</u></p> <p>13.1 / 57.1 / 57.2</p> <p><u>Subdomínio do jogo dramático/Teatro</u></p> <p>34.2 / 34.3</p> <p><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p> <p>2.1 / 2.2 / 2.3 / 18.1 / 18.2 / 18.3 /</p> <p><u>Domínio da matemática</u></p> <p>4.1 / 4.2 / 4.3 / 23.1 / 24.1 / 46.1</p>	<p>oportuno</p> <p>1.5 -Comunicar com eficácia</p> <p>1.6- Conhecer o nome dos colegas</p> <p>1.7- Ser responsável</p> <p>1.8- Marcar presença no quadro de presenças</p> <p>2) Promover a comunicação e linguagem oral</p> <p>2.1- Escutar ativamente</p> <p>2.2- Saber ouvir</p> <p>2.3-Saber expressar-se oral e adequadamente</p>	<p>inclusive, para ir à casa de banho e marcar, autonomamente, a sua presença num quadro de dupla entrada (o registo consiste na escrita de um P de presente com um marcador disponível para o efeito). Até então as crianças encontravam-se na sala do ATL com as restantes crianças da escola.</p> <p>Bom dia! (9h30 – rotina diária)</p> <p>O dia inicia-se com uma canção dos “Bons dias” em grande grupo (anexo 1) seguido da eleição do chefe do dia introduzida pela respetiva canção (anexo 2). O chefe, por sua vez, deverá proceder aos diferentes registos do quadro do Tempo (anexo 3). Todas as crianças encontram-se sentadas à volta da mesa central. Aproveita-se o mesmo momento para partilhar novidades, experiências, acontecimentos,</p>	<p>- Voz</p> <p>-Quadro do Chefe</p> <p>-Quadro do Tempo</p> <p>- Canção dos “Bons dias”</p>	<p>- Revela autonomia</p> <p>-Revela interesse pelos conteúdos da sessão -</p> <p>Aguarda pela sua vez para se expressar</p> <p>-Utiliza uma linguagem apropriada</p> <p>- Identifica o nome dos colegas</p> <p>- Cumpre as tarefas ao longo do dia</p>
---	--	--	--	---

<p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <p>45.1 / 50.1</p>	<p>3) Realizar pequenos movimentos que envolvam o desenvolvimento das extremidades dos membros superiores: dedos e mãos</p> <p>3.1 - Ser capaz de utilizar diversos materiais como cola, pinceis, tintas Incentivar o desejo de observar, descobrir, explorar, refletir e contextualizar</p>	<p>transmitir recados, entre outros, quando necessário.</p> <p><u>Construção de um avião</u></p> <p>Começaremos por mostrar ao grande grupo quatro exemplares do avião que irão construir. Distribuirei de seguida os pauzinhos de gelado. Cada criança irá executar o seu avião (anexo 4).</p> <p>Depois convidaremos as crianças a porem o seu avental de pintura e cada uma pintará livremente o seu avião com guache.</p> <p>Lanche da manhã (10h30) – rotina diária</p>	<p>- Pauzinhos de gelado</p> <p>- Cola</p> <p>- Avental de pintura</p> <p>- Guache</p>	<p>- Identifica o seu nome no quadro de presenças e efetua a marcação da presença cruzando a linha com a coluna</p> <p>- A criança observa um modelo;</p> <p>- Monta o seu avião e pinta o seu trabalho; visualiza o cartaz dos 3 tipos de meios de transporte (já apresentado) e dialoga</p>
--	--	--	--	---

	<p>4) Reconhecer e nomear as figuras geométricas</p> <p>4.1 - Ser capaz de contar quantos objetos tem uma dada propriedade</p> <p>4.2 - Ser capaz de compreender que os nomes de figuras se aplicam independentemente da sua posição ou tamanho</p> <p>4.3 - Ser capaz de verbalizar diferentes dimensões: estreito/largo; fino/grosso; pequeno/grande</p> <p>5) Reconhecer e nomear as figuras geométrica</p> <p>6) Proporcionar o desenvolvimento da motricidade</p>	<p><u>Construção de um Meio de Transporte em escolha livre</u></p> <p>Dividirei o grande grupo em 4 com 6 elementos cada e porei blocos lógicos em todas as mesas para as crianças construírem um meio de transporte. Supervisionarei os grupos e logo que terminem convidá-los-ei a contornarem as figuras na primeira metade da folha A4 (anexo 5). Seguidamente completarão o quadro abaixo onde estão desenhadas as 4 figuras (círculo, retângulo, triângulo e quadrado). Por baixo de cada uma escreverão a quantidade que utilizaram na construção do seu transporte.</p> <p>Proceder-se-á à autoavaliação utilizando o “Quadro de Avaliação do Desenvolvimento Positivo”</p>	<p>- Blocos lógicos</p> <p>- Folha em A4</p> <p>- Lápis</p> <p>- Lápis de cor</p> <p>- Quadro de Avaliação do Desenvolvimento Positivo</p>	<p>- A criança utiliza os blocos lógicos para construir um meio de transporte à sua escolha</p> <p>- Contorna o seu trabalho numa folha A4 e completa o quadro abaixo da folha com as respetivas quantidades</p>
--	--	---	--	--

	<p> fina</p> <p>6.1 – Ser capaz de contornar as figuras geométricas</p> <p>7) Adquirir uma coordenação e controle maior de mãos e dedos que permita o progressivo domínio do traço e signos gráficos</p> <p>7.1 - Ser capaz de conseguir o controlo de movimentos específicos das mãos, dedo e pulso</p> <p>8) Ter gosto nas coisas da sala, conservando-as (jogos, lápis, ...)</p> <p>8.1 - Ser capaz de arrumar aquilo que</p>			
--	--	--	--	--

	<p>desarrumou</p> <p>8.2 - Ser capaz de mostrar empenho no trabalho que realiza</p> <p>9) Explorar novas técnicas da expressão Plástica</p> <p>9.1 - Ser capaz de demonstrar confiança em experimentar atividades novas</p> <p>10) Estimular a motricidade fina, a coordenação óculo-manual e a destreza manual</p> <p>11) Construir objetos tridimensionais através do papel</p>	<p>Almoço (12h00 – 13h30)</p> <p>Tarde (13h30 – 15h10)</p> <p><u>Dobragem de um barco de papel</u></p> <p>A cada criança será dada uma folha com papel colorido com a forma A4. Mostrarei um modelo e passarei à dobragem exemplificando-a (anexo 6). Seguidamente ajudarei cada uma na dobragem para obtenção do seu barco.</p> <p>Os barquinhos resultantes desta atividade serão organizados em Mobile e pendurados na sala (anexo 7).</p>	<p>- Folha com papel colorido com a forma A4</p> <p>- Mobile</p>	<p>- A criança está atenta</p> <p>- Faz a sua dobragem do barco</p>
--	---	---	--	---

	<p>11.1 - Ser capaz de experimentar criando objetos, cenas reais ou imaginárias, em formato tridimensional, utilizando materiais de diferentes texturas, formas e volumes</p> <p>12) Favorecer a aquisição de atitudes responsáveis</p> <p>12.1 - Ser capaz de ser autónomo</p> <p>12.2 - Ser capaz de ter iniciativa</p> <p>13) Coordenar movimento corporal e forma musical</p> <p>13.1 – Ser capaz de cantar com marcação de ritmo (palmas)</p>	<p style="text-align: center;"><u>Canção do barquinho</u></p> <p>Audição e visualização em vídeo (anexo 8), sua entoação e mímica utilizando o barco que fizeram. Ao som da canção eu e o meu par de estágio balançaremos um lençol com um barquinho feito em papel. As crianças batem palmas ao ritmo e</p>	<p>- Computador</p> <p>- Colunas</p> <p>- Lençol</p> <p>- “Barco”</p>	<p>- Ouve e visualiza o vídeo</p>
--	--	--	---	-----------------------------------

		cantam.		
		Lanche (15h10 – 15h30)		
Terça-feira, 14 de novembro				
		Entrada na sala (9h15) Bom dia! (9h30) – rotina diária Neste dia, estará no contexto as técnicas da Biblioteca Municipal para apresentarem uma peça de teatro de uma história.		
	14) Desenvolver capacidades expressivas e criativas de experimentações e	<u>Volantes</u> Serão entregues os volantes em cartão que utilizaram em uma aula de motricidade (anexo 9). Cada criança irá enrolar lã preta á roda do seu volante até ficar completamente coberto. No final colará uma cápsula	- Sala - Volantes	- A criança ouve as instruções - Enrola lá preta até cobrir todo o volante

	<p>produções plásticas</p> <p>14.1 - Ser capaz de utilizar diversos materiais como: lã, cápsulas de café ...</p> <p>15) Proporcionar o desenvolvimento da motricidade fina</p> <p>15.1 - Ser capaz de enrolar (lã, fio, corda...)</p> <p>16) Favorecer a aquisição de atitudes responsáveis</p> <p>16.1 - Ser capaz de ter iniciativa</p> <p>16.2 - Ser capaz de saber fazer</p>	<p>(de café) no centro.</p> <p>As crianças serão convidadas a refletir sobre o seu desempenho e a autoavaliarem-se utilizando o “Quadro de Avaliação do Desenvolvimento Positivo” (utilizarão o 2, 6, 8 e o 10).</p>	<p>- Lã preta</p> <p>- Cápsula (de café)</p> <p>- Quadro de Avaliação do Desenvolvimento Positivo</p>	<p>- Cola um apito (cápsula de café);</p> <p>- Reflete sobre o seu desempenho e a autoavaliarem-se utilizando o “Quadro de Avaliação do Desenvolvimento Positivo”</p>
--	--	--	---	---

	<p>17) Favorecer a interiorização de valores morais e cívicos, na relação com os outros e com os materiais</p> <p>17.1 - Ser capaz de cumprir regras de convivência social</p> <p>18) Colaborar na realização de registos gráficos</p> <p>18.1 – Ser capaz de reconhecer letras que constituem uma palavra</p> <p>18.2 - Ser capaz de identificar e produzir algumas letras</p>	<p>Lanche da manhã, na sala. (10h30) – rotina diária</p> <p><u>Pintura de letras que compõem cada palavra de acordo com o desenho de Meios de Transporte</u></p> <p>Será distribuído às crianças um registo individual onde constarão desenhos de meios de transporte com o seu respetivo nome junto. Por baixo de cada um terá uma tabela com várias letras maiúsculas e dentre</p>	<p>- Folha em A4 - Lápis de Cor</p>	<p>- A criança pinta apenas as letras, dentre muitas, da palavra que visualiza</p> <p>- Pinta os desenhos referentes às palavras</p>
--	--	--	---	--

	<p>maiúsculas</p> <p>18.3 - Ser capaz de identificar semelhanças e diferenças entre as letras</p> <p>19) Proporcionar o desenvolvimento da motricidade fina</p> <p>19.1 - Ser capaz de utilizar diversos materiais, como lápis de cor, marcadores...</p>	<p>elas as letras que compõem o seu nome. As crianças deverão escolher e pintar as letras de cada meio de transporte. Seguidamente pintarão os desenhos.</p> <p>Rápida reflexão do seu desenvolvimento positivo e avaliação com o polegar – Donald Hellison.</p> <p>Almoço (12h00-13h30)</p> <p>Tarde (13h30 – 15h10)</p>		-
--	--	---	--	---

	<p>20) Identificar e nomear os meios de transporte: terrestres, aéreos e marítimos</p> <p>21) Fomentar o diálogo e a comunicação</p> <p>22)</p> <p>23) Promover a aquisição de regras de convivência social</p> <p>22.1 - Ser capaz de esperar pela sua vez para falar (não interromper quem está a falar, colocar o dedo no ar quando o quer fazer)</p> <p>22.2 - Ser capaz de ouvir com atenção os outro</p>	<p><u>Diálogo com as crianças sobre os meios de transporte</u></p> <p>Dialogaremos com as crianças sobre o que almoçaram e convido-as a agruparem os alimentos (legumes, frutas, ...) partindo do que elas já sabem sobre meios de transporte, convidá-las-emos então, a agruparem segundo as suas características as imagens que lhes vou fornecer (meios de transporte: aéreos, terrestres e marítimos).</p> <p>Apresentaremos uma folha em cartolina onde elas colarão as imagens formando três grupos. No final surgiremos que rodeiem cada grupo com marcador diferente. Seguidamente, colarei uma tira com o nome dos meios de transporte por cima de cada grupo.</p> <p>Passaremos ainda, a mensagem de que os meios de transporte são muito importantes porque levam pessoas e mercadorias de um lugar para o outro.</p>	<p>-Folha de cartolina com três divisões.</p> <p>Os Meios de Transporte:</p> <p>terrestres, marítimos e aéreos</p> <p>- Imagens dos diversos meios de transporte</p>	<p>- A criança está atenta e dialoga</p> <p>- A criança cola a imagem no respetivo lugar para formação de um cartaz</p>
--	--	--	--	---

	<p>24) Desenvolver a sequência lógica dos números</p> <p>23.1 - Ser capaz de reconhecer a sequência numérica de 1 a 10</p> <p>25) Formar imagens a partir da união de pontos</p> <p>24.1 - Ser capaz estabelecer relações numéricas entre números até 10</p> <p>26) Proporcionar o desenvolvimento da motricidade fina</p> <p>25.1 - Ser capaz de estimular a coordenação dos movimentos finos, através dos pontos e pintura</p>	<p style="text-align: center;"><u>Unir pontos</u></p> <p>Apresentaremos a cada criança uma folha A4 com pontos identificados com numerais de 1 a 10 para unirem, seguindo a ordem, e formarem o desenho de um meio de transporte (anexo 11).</p> <p>Convidaremos as crianças a porem o avental das pinturas e com o dedo molhado em guache vão pintando o seu desenho com o dedo.</p> <p>Rápida reflexão e autoavaliação com o polegar.</p>	<p>- Folha em A4</p> <p>- Avental de Pinturas (Sacos de Plástico)</p>	<p>- A criança une os pontos, seguindo a ordem crescente dos primeiros números</p> <p>- Pinta com o dedo a imagem encontrada</p>
--	--	---	---	--

		Lanche (15h10 – 15h30)		
Quarta-feira, 15 de novembro				
	<p>27) Desenvolver várias formas de expressão/comunicação</p> <p>26.1 - Ser capaz de criar objetos com diferentes materiais</p> <p>28) Realizar pequenos movimentos que envolvam o desenvolvimento das extremidades</p>	<p>Entrada na sala (9h15)</p> <p>Bom dia! (9h30) – rotina diária</p> <p><u>Semáforo do comportamento</u></p> <p>Apresentarei um semáforo ao alto no chão. Será composto por uma base (pneu de moto), um pé em madeira e três círculos: o verde, o amarelo e o vermelho. As crianças avaliarão o seu comportamento semanal com a mola da roupa que vão elaborar: cada criança recortará a sua foto e o seu nome e colá-los-á numa mola da roupa de madeira (anexo 12). O semáforo funcionará da seguinte</p>	<p>- Sala</p> <p>- Pneu</p> <p>- Espuma</p> <p>- Tubo</p> <p>- Cartão</p> <p>- Cartolina: verde, amarela e vermelha</p>	<p>- A criança está atenta</p> <p>- Confeciona a sua mola com a sua foto e nome</p> <p>- Coloca no semáforo a respetiva mola na cor verde</p> <p>- Estipula as regras a cumprir com a estagiária responsável para o seu desenvolvimento positivo.</p> <p>- Observa as regras em</p>

	<p>dos membros superiores: dedos e mãos</p> <p>27.1 - Ser capaz de descontrair os músculos das mãos e dedos</p> <p>27.2 - Ser capaz de recortar e colar</p> <p>29) Participar na negociação de regras em grupo</p> <p>28.1 - Ser capaz de avaliar o seu comportamento</p> <p>28.2 - Ser capaz de falar baixo e trabalhar em silêncio</p> <p>28.3 - Ser capaz de ouvir com atenção os outros</p> <p>30) Ser capaz de esperar pela sua vez para falar (não interromper quem está a falar,</p>	<p>maneira: Todas as crianças irão colocar a respetiva mola no sinal verde, que significa – MUITO BEM! CONTINUA ASSIM!</p> <p>Quando a criança não cumprir o combinado, primeiro é alertada. Se continuar a não cumprir, a sua mola passará para o símbolo amarelo (MAIS OU MENOS) e só depois para o símbolo vermelho –VOU MELHORAR!</p>		<p>cartaz</p>
--	---	---	--	---------------

	<p>colocar o dedo no ar quando o quer fazer)</p> <p>31) Promover a participação em jogos</p> <p>32) Desenvolver a atenção e concentração</p>	<p>Lanche da manhã, na sala. (10h30) – rotina diária</p> <p>Expressão Musical (11h00 - 12h00)</p> <p>Almoço (12h00 – 13h30)</p> <p>Tarde (13h30 – 15h10)</p> <p><u>Jogo de memória com imagens dos Meios de Transporte</u></p> <p>Apresentarei ao grande grupo várias imagens de meios de transporte iguais duas a duas, penduradas em sítios diferentes do quadro e viradas ao contrário. Uma criança de cada</p>	<p>- Quadro em corticite</p> <p>- Pines</p> <p>- Imagens dos meios de transporte</p>	<p>- A criança está atenta e concentrada</p> <p>- A criança vira uma imagem e depois vira outra</p>
--	--	--	--	---

	<p>33) Desenvolver a memória visual</p>	<p>vez virará uma imagem e fara uma tentativa de encontrar o seu par. Se encontrar deixa as duas figuras visíveis, caso contrário volta a virá-las. O jogo prosseguirá assim, até o quadro ficar com todas as imagens visíveis.</p> <p>Como segunda fase da atividade, o mesmo quadro conterà agora (por trás), cartões de imagens (meios de transporte), na primeira fila, cartões com quantidade (bolinhas) na segunda fila mais abaixo e cartões com números de 1 a 10 na terceira fila, mais abaixo ainda.</p> <p>Cada criança irá pegar dois cartões (com a quantidade e número) e pendurá-los-á na primeira fila por baixo das imagens.</p>	<p>em pares</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cartões com várias imagens de meios de transporte - Cartões com quantidades (bolinhas) - Cartões com números de 1 a 10 	<p>que pensa ser o seu par. Se não for volta a pô-las como estavam</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada criança associa a quantidade e o número às respectivas imagens do quadro
	<p>34) Revelar a aquisição de boas maneiras</p> <p>33.1 - Ser capaz de agradecer; pedir por</p>	<p style="text-align: center;"><u>Dramatização</u></p> <p>Dividirei o grande grupo em quatro grupos que serão distribuídos pelo ginásio: área da cozinha, área da mercearia, área da frutaria e área da</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ginásio - Mesas - Alimentos 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança mima as diferentes situações na

	<p>favor</p> <p>33.2 - Ser capaz de esperar pela sua vez para falar, esperar pela sua vez/jogar</p> <p>35) Desenvolver a capacidade de representação</p> <p>34.1 - Ser capaz de interagir com os outros</p> <p>34.2 - Ser capaz de recriar experiências de vida quotidiana</p> <p>34.3 – Ser capaz de dramatizar vivências</p>	<p>peixaria. Nestes espaços haverá o nome da loja e respetivos produtos à venda. Também haverá uma estrada (já utilizada esta semana). O grupo da cozinha pedirá o que precisa. Duas crianças sairão de carro e duas a pé para irem buscar os produtos pedidos à respetiva loja. As que vão de carro terão de se deslocar pela direita. As que vão a pé terão de atravessar na passadeira e caminhar pela esquerda.</p> <p>Pode fazer-se este tipo de atividade em outros tempos para que todas andem de carro e usem as devidas falas.</p> <p>Ex: 1ªFala (cozinha)</p> <p>“- Ora bem! O jantar de hoje vai ser batatas cozidas com hortaliça e peixe.</p> <p>José, tens de ir à frutaria buscar uma embalagem de batatas.</p> <p>- Se é com pressa vou de carro! Até logo...</p> <p>- E tu Francisco, vai buscar uma couve para eu fazer o jantar.</p>	<p>referentes aos cartazes</p> <p>- Carros feitos em cartão</p> <p>- Estrada feita em plástico preto e marcada a branco</p> <p>- Cartazes: cozinha, peixaria, frutaria e mercearia</p>	<p>(cozinha, mercearia, peixaria e frutaria); Utiliza (obrigatório) as palavras mágicas: boa tarde, por favor, obrigada (o), ...</p>
--	--	---	--	--

		<p>- É para já! Vou de carro para ser mais depressa...</p> <p>- E tu Maria, vai à mercearia buscar uma garrafa de azeite.</p> <p>- Vou depressinha então porque vou a pé. Até logo.</p> <p>- Ah...ainda falta o sal! Vai tu, Miguel!</p> <p>- Vou já... Até logo.</p> <p>Ex: 2ª Fala (mercearia)</p> <p>“- Boa tarde Sr. João!</p> <p>- Boa tarde menino (a)!</p> <p>- O que deseja?</p> <p>- Uma garrafa de azeite e um pacote de sal, por favor.</p> <p>- Aqui tem...tudo o que me pediu</p> <p>- Quanto é?</p> <p>- São cinco euros, menino (a).</p> <p>- Aqui estão e muito obrigada!</p> <p>- Adeus e tenha um bom dia!</p> <p>- Vá com cuidado, pois a esta hora há muito trânsito!</p> <p>- Obrigada... Adeus.”</p> <p>Ex: 3ª Fala (frutaria)</p>		
--	--	--	--	--

		<p>“- Boa tarde Dona Rosa! - Olá menino (a)... como está? - Estou bem, obrigada... - Então o que vai ser hoje? - Olhe, queria uma embalagem de batatas e uma couve, por favor. - Aqui tem as batatas e a couve. Quer mais alguma coisa? - Só a continha, por favor. - São três euros certinhos! - Pegue lá e muito obrigado (a). - Volte sempre... Adeus. - Adeus Dona Rosa.”</p> <p>Ex:4ª Fala (peixaria)</p> <p>“- Boa tarde Dona Maria! - Olá menino (a), boa tarde! Então que deseja? - Queria quatro postas de pescada, por favor. - Aqui tem... são seis euros. - Veja se está certo e muito obrigada (o). - Adeus... vá com cuidado! - Adeus!”</p>		
--	--	---	--	--

		Lanche (15h10 – 15h30)		
Quinta-feira, 16 de novembro				
	<p>36) Promover o respeito pelos direitos e sentimentos dos outros</p> <p>37) Proporcionar o desenvolvimento da motricidade fina e global</p> <p>36.1 – Ser capaz de dinamizar jogos de grupo</p> <p>38) Promover o</p>	<p>Entrada na sala (9h15)</p> <p>Bom dia! (9h30) – rotina diária</p> <p><u>Sessão de Motricidade</u></p> <p>Parte inicial: (10 minutos)</p> <p><u>Vamos tirar o para-choques dos carros dos amigos</u></p> <p>Dividirei o grande grupo em dois grupos com 4 elementos cada um. Cada criança é um carro (faz de conta) e receberá uma tira de cartolina preta, nas calças do fato de treino por trás, (como se fosse o seu</p>	<p>- Ginásio</p> <p>- Voz</p>	<p>- Ouve atentamente as instruções e cumpre</p> <p>- A criança irá deslocar-se pelo ginásio, tentando tirar o para-choques aos seus colegas, protegendo o seu</p>

	<p>respeito pelos direitos e sentimentos dos outros</p> <p>37.1 – Mostrar empenho no trabalho que realiza</p> <p>39) Percorrer um espaço marcado no chão</p> <p>40) Estimular na criança diferentes formas de locomoção</p> <p>41) Desenvolver a motricidade fina</p> <p>42) Fomentar a responsabilidade pessoal e social</p> <p>41.1 – Ser capaz de</p>	<p>para-choques).</p> <p>As crianças vão deslocar-se pela sala e tentar tirar o para-choques do outro e ao mesmo tempo proteger o seu. Vencerá aquela que no final tiver procurado esforçar-se ao máximo e conquistado o maior número de para-choques.</p> <p>Parte principal: (40 minutos)</p> <p style="text-align: center;"><u>Estafeta</u></p> <p>A atividade inicia-se com a formação de seis grupos de quatro elementos, ficando cada um em fila com a marcação de uma estrada na sua frente. A cada grupo serão entregues doze carros (anexo 13) e com o carro enfiado até à cintura as duas primeiras crianças saem pela sua direita até ao final de parte do percurso. Nesse lugar fora da estrada cada uma tira o carro, pega em um rolo com 2 metros de lã e em rola-a em um volante. Deixa-o volta a</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sinais de trânsito - Carros feitos em cartão - Cartolina preta (para-choques) - Voz - Lã - Volante feito em cartão - Sacos de plástico - Papel autocolante - Carros feitos em 	<ul style="list-style-type: none"> - Inicia a estafeta com um carro enfiado até á cintura, segue pela direita ao pé-coxinho até ao sinal de paragem obrigatória - Enrola 2 metros de fio em um volante e retoma o percurso em corrida normal, contornando a rotunda pelo lado de dentro e tomando a sua esquerda - Corre até à meta onde dá uma palmada na mão esquerda do colega, saindo do carro dirige-se ao fim da
--	--	--	---	---

	<p>tomar consciência dos outros e estabelecer com eles relações positivas</p> <p>43) Promover o Retorno à calma</p> <p>42.1 - Normalizar a respiração</p> <p>42.2 - Normalizar o ritmo cardíaco</p>	<p>entrar no carro e prossegue o seu caminho correndo pelo lado de dentro da rotunda seguindo as setas e pela sua esquerda corre até ao primeiro elemento da fila, dando-lhe uma palmada na mão para ele partir. Deixa o carro ao elemento seguinte e vai para o fim da fila. A estafeta continuará assim até todos terem jogado.</p> <p>Quando as duas crianças que saíram primeiramente ficarem de novo em primeiro lugar na fila termina a estafeta. Ganha o grupo em que uma dessas crianças cheguem primeiro ao início da fila.</p> <p>Parte Final (10 minutos):</p> <p>Será entregue a cada criança um colchão e cada uma das crianças com o dorso virado para baixo ao som de uma música ambiente relaxante, irá fechar os olhos e sentir a sua respiração.</p> <p>Depois, irei a cada uma das crianças,</p>	<p>cartão</p> <p>- Colchões</p>	<p>fila</p> <p>- Deita-se no colchão e de barriga para cima fará a bicicleta pausadamente</p> <p>- Faz uma breve reflexão e avaliação do seu desempenho – usa o punho</p>
--	---	---	---------------------------------	---

	<p>44) Reconhecer semelhanças e diferenças ao nível do código escrito</p> <p>45) Estimular a observação, a atenção e a memorização</p> <p>46) Identificar e nomear os elementos da rua</p> <p>45.1 - Ser capaz de saber as normas de circulação</p>	<p>fazendo uma festa na cabeça, para se levantarem e formarem um comboio e voltarem para a sala.</p> <p>Seguidamente, convidá-los-ei a uma breve reflexão e avaliação do seu desempenho – uso do dedo (Donald Hellison)</p> <p>Lanche da manhã, na sala. (10h30) – rotina diária</p> <p><u>Descobrir e assinalar diferenças entre duas imagens</u></p> <p>Partindo do que as crianças sabem, dialogarei com elas sobre regras de segurança em casa e na rua. Seguidamente, dar-lhes-ei uma folha A4, dividida em duas partes. Em cada parte, constará uma paisagem ligada ao trânsito. Cada criança será convidada a observar com cuidado a paisagem de cima e numerar de 1 a 7</p>	<p>- Folha A4 com dividida em duas partes</p>	<p>- A criança dialoga e ouve</p> <p>- A criança observa o registo</p> <p>- Procura e marca as diferenças</p>
--	---	---	---	---

	<p>para peões e tráfego</p> <p>47) Identificar e reconhecer diferenças entre imagens idênticas 46.1 – Ser capaz de utilizar números ordinais em diferentes contextos</p> <p>48) Desenvolver o carácter lúdico da oralidade 44.1 - Ser capaz de se expressar oral e adequadamente</p> <p>49) Comunicar através de diferentes formas de expressão com o próprio corpo:</p>	<p>as diferenças na paisagem de baixo.</p> <p>Almoço (12h00 – 13h30)</p> <p>Tarde (13h30 – 15h10)</p> <p><u>Leitura da história “O Mundo dos Comboios”</u></p> <p>Irei iniciar a atividade, aparecendo caracterizada de senhora idosa. Apresentar-me-ei ao grande grupo como Ana (tia Aninhas para as crianças). Prosseguirei com um pequeno diálogo com as crianças, dizendo-lhes que venho de outras</p>	<p>- Saia - Blusa - Óculos - Pó talco - Bengala - Livro da história</p>	<p>- A criança ouve a história e observa as imagens; - Reconta a história</p>
--	--	--	---	---

	<p>gestos, expressões faciais, movimentos, etc.</p> <p>50) Favorecer a aquisição de atitudes de tolerância e respeito pelas diferenças</p> <p>49.1 - Ser capaz de ouvir com atenção os outros</p>	<p>escolas, pois gosto de contar histórias aos meninos, porque costumam ser caladinhos...muito atentos... e vocês? Costumam portar-se bem? Querem ouvir a minha história?</p> <p>De seguida, apelarei à sua atenção para a leitura da história “O Mundo dos Comboios” (anexo 14).</p> <p>Com voz disfarçada darei início à leitura das primeiras duas páginas do livro e mostrarei as respetivas gravuras.</p> <p>Prosseguirei a leitura das duas páginas seguintes mostrando também as gravuras. Do mesmo modo, continuarei a ler a pequena história até ao fim. Depois farei um pequeno questionário e proporei o reconto da história.</p> <p>Questões orientadoras:</p> <p>“- Quem são os personagens da história?</p> <p>- Que meio de transporte utilizaram para a sua viagem?</p> <p>- Qual foi o destino da sua viagem?</p>	<p>“O Mundo dos Comboios”</p>	
--	---	--	-------------------------------	--

		<ul style="list-style-type: none"> - De que meio de transporte foram? - Onde foi a sua primeira paragem? - Que brincadeiras fizeram? - Depois de saírem das montanhas, onde chegaram? Que árvores encontraram? - Quando chegam a um lago o que fazem? - Para onde se dirigem a seguir? - De que passeiam aí? - Como regressam a casa? - E vocês até onde gostavam de viajar? (ouviremos a resposta de cada um)” <p style="text-align: center;">Lanche da Tarde (15h10 – 15h30)</p>		
	Sexta-feira, 17 de novembro			
		<p style="text-align: center;">Entrada na sala (9h15)</p> <p style="text-align: center;">Bom dia! (9h30) – rotina diária</p>		

	<p>51) Promover a educação para a segurança infantil rodoviária</p> <p>50.1 - Ser capaz de conhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária (atravessar nas passadeiras, respeitar os semáforos, ...)</p> <p>50.2 - Ser capaz de colaborar em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade e/ou na elaboração do produto final</p>	<p><u>Apresentação de um Carro</u></p> <p>Na continuidade dos diálogos com as crianças, começarei por perguntar-lhes se colocam sempre o cinto de segurança quando vêm de carro ou de carrinha para a escola. Questiono-as ainda sobre se são capazes de os colocar sozinhas e informo-as que hoje podem fazer essa experiência ali mesmo na sala.</p> <p>Apresentarei, então, ao grande grupo um carro em madeira com uma cadeira de segurança com cinto de segurança (anexo 15). Seguidamente, dialogarei com as crianças um pouco sobre regras de segurança, colocando-lhes as seguintes questões orientadoras:</p> <p>“Costumas prestar atenção ao trânsito?</p> <p>Por que lado da estrada deves caminhar? Como?</p> <p>Quando fores com amigos, como</p>	<p>- Carro em madeira: parafusos, madeira, serra, corda, fibra plástica etc.</p>	<p>- A criança dialoga com a estagiária responsável</p> <p>- A criança observa</p>
--	--	--	--	--

	<p>52) Proporcionar situações de exploração de materiais e instrumentos de expressão plástica</p> <p>51.1 - Ser capaz de interagir com os outros</p> <p>53) Mostrar empenho no trabalho que realizada</p> <p>52.1 - Ser capaz de ter</p>	<p>deves caminhar? Qual é o lugar mais seguro para atravessares a rua? Como atravessas? No semáforo quando podes passar?”</p> <p>Lanche da manhã, na sala. (10h30) – rotina diária</p> <p><u>Pintura do Carro</u></p> <p>Proporei depois, porem os seus aventais para procederem à pintura do carro de madeira que foi apresentado, com pincéis e guache (anexo 15). Quando estiver seco entrarão no carro e colocarão o cinto de segurança.</p>	<p>- Pincéis - Guache</p>	<p>- Colocam os seus aventais - Pinta o carro usando os pincéis e o guache</p>
--	--	--	-------------------------------	--

	<p>cuidado</p> <p>55) Desenvolver a capacidade de observação</p> <p>56) Estimular o raciocínio lógico</p> <p>57) Estimular a emergência da linguagem escrita</p> <p>58) Desenvolver a expressão musical através da voz</p> <p>57.1 - Ser capaz de expressar musicalmente através do canto, cuidando da entoação</p> <p>57.2 - Ser capaz de produzir ritmos com o corpo (palmas com as</p>	<p>preenche a respectiva quadrícula, colando as letras que pega de caixinhas, observando a palavra ao lado.</p> <p>À medida que forem acabando o seu registo irão um pouco até às Áreas montar puzzles relacionados com os meios de transporte.</p> <p><u>Canção “O popó do papá” do Avô</u> <u>Cantigas</u></p> <p>As crianças visualizarão um vídeo infantil e ouvirão a canção referente (anexo 16). Depois incitarei o grupo a cantar o refrão e a canção gradualmente: vamos ouvindo e repetindo. Sem a música, apontando apenas para um cartaz com ilustrações continuaremos a cantar e acompanharemos com palmas ao</p>	<p>- Voz</p> <p>- Computador</p> <p>- Colunas</p> <p>- Corpo</p>	<p>- A criança visualiza um vídeo, ouve a canção, canta e bate palmas ao ritmo</p> <p>- A criança canta mediante a canção do cartaz com ilustrações.</p>
--	---	--	--	--

	mãos)	ritmo.		
		Lanche da Tarde (15h10 – 15h30)		

Bibliografia:

- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção da Educação.
- Corte-Real, N., Dias, C., Regueiras, L., & Fonseca, A. M. (2016). *Do desenvolvimento positivo ao modelo de responsabilidade pessoal e social através do desporto: entre a teoria e a prática*. Porto: Centro de Investigação Formação Inovação e Intervenção em Desporto.

ANEXOS:

Anexo 1: Música dos "Bons dias"

Música dos " Bons dias" - De manhã quando acordei, esfreguei bem os olhinhos, olhei mas não vi ninguém, vou dormir mais um pouquinho. De repente a mamã chama, são horas de levantar. A professora lá na escola, os amigos vai chamar." Bom dia....

Bom dia, Bom dia, Bom dia a toda a gente e hoje vim à escola por isso estou contente!

Somos todos amigos, felizes a cantar ... lala, lala, lalala .

Olá (duas palmas), Olá (duas palmas) vamos começar.... Olá (duas palmas), Olá (duas palmas) o dia a trabalhar...

Anexo 2: Música da eleição do Chefe/ Quadro do Chefe

Tic-Tac, Tic-Tac faz o relóginho... Tic-Tac, Tic-Tac sempre sem paraaar!



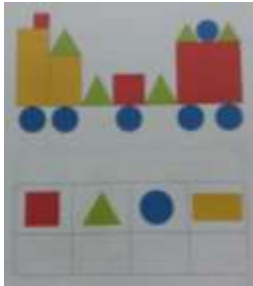
Anexo 3: Quadro do Tempo



Anexo 4: Construção de um avião



Anexo 5: Construção de um Meio de Transporte em escolha livre



Anexo 6: Dobragem de um barco de papel



Anexo 7: Mobile dos barquinhos



Anexo 8:

Link videoclip: Canção do barquinho - <https://www.youtube.com/watch?v=n7tCIFWbtrA>

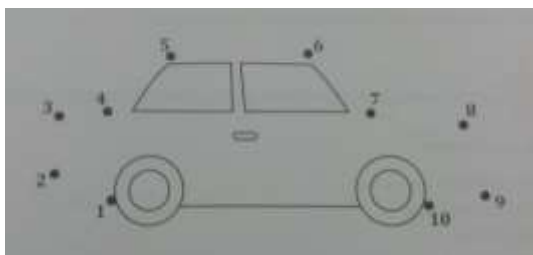
Anexo 9: Volantes



Anexo 10: Quadro do Desenvolvimento Positivo



Anexo 11: Unir Pontos



Anexo 12: Semáforo do comportamento



Anexo 13: Carros feitos em cartão



Anexo 14: Leitura da história “O Mundo dos Comboios”



Anexo 15: Apresentação de um Carro



Anexo 16:

Link videoclip: Canção “O popó do papá” do Avô Cantigas - <https://www.youtube.com/watch?v=0UCB8J64Xe>

Planificação de atividades dos dias 27 a 30 de novembro

Planificação das Atividades

Responsável pela implementação: Vanessa Esteves
Identificação do Jardim de Infância: Jardim de Infância
Data: 27 a 30 de novembro
Ambiente Educativo: Sala 5 anos
Grupo: (nº total de crianças): 24

Par(es) Pedagógico (s): Vanessa Esteves e Virginie Figueiredo
Parceiros Educativos: Educadora

Área(s) e Domínio(s) de Ensino e aprendizagem	Objetivos/competências	Atividades (Estratégia/ sequência/descrição da atividade/organização do grupo)	Recursos materiais/espacos físicos	Avaliação (o que se pretende que a criança aprenda)
<p>Área de Formação Pessoal e Social 1.1 / 1.2 / 1.3 / 1.4 / 1.5 / 1.6 / 1.7 / 1.8 / 2.1 / 2.2 / 3.1 / 6.1 / 6.2 / 10.1 / 13.1 / 19.1</p> <p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <p><u>Domínio da Educação Física</u></p>	Segunda-feira, 27 de novembro			
	<p>1) Desenvolver a Educação para a cidadania e autonomia</p> <p>1.1- Cumprir rotinas</p> <p>1.2- Escutar ativamente a educadora e os colegas</p> <p>1.3- Respeitar a partilha dos colegas</p> <p>1.4- Intervir quando oportuno</p>	<p>Entrada na sala (9h15)</p> <p>Entre as 9h e as 9h15min, as crianças entram na sala acompanhadas pela educadora. Organizam as mochilas que vão pendurando devidamente nos cabides que se encontram à entrada da sala. Aproveitam o momento, inclusive, para ir à casa de banho e</p>	<p>- Sala ATL</p>	<p>- Revela autonomia</p> <p>-Revela interesse pelos conteúdos da sessão -</p> <p>Aguarda pela sua vez para se expressar</p> <p>-Utiliza uma linguagem apropriada</p> <p>- Identifica o nome dos</p>

<p><u>Domínio da Educação Artística</u></p> <p><u>Subdomínio de Artes Visuais</u></p> <p>5.1 / 7.1 / 8.1 / 9.1 / 12.1 / 12.2 / 13.1 / 14.1 / 15.1 / 16.1</p> <p><u>Subdomínio da Música</u></p> <p>20.1 / 20.2</p> <p><u>Subdomínio do jogo dramático/Teatro</u></p> <p>3.2 / 3.3 / 4.1</p> <p><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p> <p>2.1 / 2.2 / 2.3 / 21.1</p> <p><u>Domínio da matemática</u></p> <p>25.1</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <p>17.1 / 18.1 / 18.2 / 24.1</p>	<p>1.5 -Comunicar com eficácia</p> <p>1.6- Conhecer o nome dos colegas</p> <p>1.7- Ser responsável</p> <p>1.8- Marcar presença no quadro de presenças</p> <p>2) Promover a comunicação e linguagem oral</p> <p>2.1- Escutar ativamente</p> <p>2.2- Saber ouvir</p> <p>2.3-Saber expressar-se oral e adequadamente</p>	<p>marcar, autonomamente, a sua presença num quadro de dupla entrada (o registo consiste na escrita de um P de presente com um marcador disponível para o efeito). Até então as crianças encontravam-se na sala do ATL com as restantes crianças da escola.</p> <p>Bom dia! (9h30 – rotina diária)</p> <p>O dia inicia-se com uma canção dos “Bons dias” em grande grupo (anexo 1) seguido da eleição do chefe do dia introduzida pela respetiva canção (anexo 2). O chefe, por sua vez, deverá proceder aos diferentes registos do quadro do Tempo (anexo 3). Todas as crianças encontram-se sentadas à volta da mesa central. Aproveita-se o mesmo momento para partilhar novidades, experiências, acontecimentos, transmitir recados, entre outros, quando necessário.</p>	<p>- Voz</p> <p>-Quadro do Chefe</p> <p>-Quadro do Tempo</p> <p>- Canção dos “Bons dias”</p>	<p>colegas</p> <p>- Cumpre as tarefas ao longo do dia</p> <p>- Identifica o seu nome no quadro de presenças e efetua a marcação da presença cruzando a linha com a coluna</p> <p>- Escuta atentamente</p> <p>- Sabe ouvir</p> <p>- Sabe expressar-se oral e adequadamente</p>
--	---	---	--	---

	<p>3) Desenvolver a capacidade de representação</p> <p>3.1 - Interagir com os outros</p> <p>3.2 - Recriar experiências de vida quotidiana</p> <p>3.3 - Dramatizar vivências quotidianas</p> <p>4) Desenvolver a capacidade de representação</p> <p>4.1 - Brincar ao “Faz de conta”</p>	<p style="text-align: center;"><u>Dramatização</u></p> <p>Mimaremos o nosso dia até à hora de irmos para o Jardim de Infância. Seguidamente, dialogaremos com as crianças sobre o seu pequeno almoço: quem o fez, o que comeram, se estava bom... vamos sugerir então, fazer-se um almoço de “faz de conta”. Dividiremos depois, o grande grupo em quatro que serão distribuídos pelo ginásio: área da cozinha, área da mercearia, área da frutaria e área da peixaria. Nestes espaços haverá o nome da loja e respetivos produtos à venda. Também haverá uma estrada (já utilizada). Do grupo da cozinha escolheremos então, um pai e uma mãe. Mediante os pedidos da mãe, o pai sairá de carro com uma criança dentro até à loja respetiva. O carro seguirá pela direita e regressará pela esquerda.</p> <p>O jogo continuará assim, até ao final</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ginásio - Mesas - Alimentos referentes aos cartazes - Carros feitos em cartão - Estrada feita em plástico preto e marcada a branco - Cartazes: cozinha, peixaria, frutaria e mercearia 	<ul style="list-style-type: none"> - Mima as diferentes situações na (cozinha, mercearia, peixaria e frutaria); Utiliza (obrigatório) as palavras mágicas: boa tarde, por favor, obrigada (o), ... - Interage com os outros - Recria experiências da vida quotidiana - Dramatiza com os colegas
--	--	---	---	---

		<p>do tempo, conforme os pedidos da mãe e tanto o pai como a criança serão trocados a cada viagem. (Pode fazer-se este tipo de atividade em outros tempos para que todas andem de carro e usem as devidas falas.)</p> <p>Ex: 1ªFala (cozinha)</p> <p>“- Ora bem! O almoço de hoje vai ser batatas cozidas com hortaliça e peixe.</p> <p>José, tens de ir à frutaria buscar uma embalagem de batatas.</p> <p>- Se é com pressa vou de carro! Até logo...</p> <p>- E tu Francisco, vai buscar uma couve para eu fazer o jantar.</p> <p>- É para já! Vou de carro para ser mais depressa...</p> <p>- E tu Maria, vai à mercearia buscar uma garrafa de azeite.</p> <p>- Vou depressinha então porque vou a pé. Até logo.</p> <p>- Ah...ainda falta o sal! Vai tu, Miguel!</p> <p>- Vou já... Até logo.</p>		
--	--	---	--	--

		<p>Ex: 2ª Fala (mercearia)</p> <p>“- Boa tarde Sr. João!</p> <ul style="list-style-type: none"> - Boa tarde menino (a)! - O que deseja? - Uma garrafa de azeite e um pacote de sal, por favor. - Aqui tem...tudo o que me pediu - Quanto é? - São cinco euros, menino (a). - Aqui estão e muito obrigada! - Adeus e tenha um bom dia! <p>- Vá com cuidado, pois a esta hora há muito trânsito!</p> <p>- Obrigada... Adeus.”</p> <p>Ex: 3ª Fala (frutaria)</p> <p>“- Boa tarde Dona Rosa!</p> <ul style="list-style-type: none"> - Olá menino (a)... como está? - Estou bem, obrigada... - Então o que vai ser hoje? - Olhe, queria uma embalagem de batatas e uma couve, por favor. - Aqui tem as batatas e a couve. Quer mais alguma coisa? 		
--	--	---	--	--

		<p>- Só a continha, por favor. - São três euros certinhos! - Pegue lá e muito obrigado (a). - Volte sempre... Adeus. - Adeus Dona Rosa.”</p> <p>Ex:4ª Fala (peixaria) “- Boa tarde Dona Maria! - Olá menino (a), boa tarde! Então que deseja? - Queria quatro postas de pescada, por favor. - Aqui tem...são seis euros. - Veja se está certo e muito obrigada (o). - Adeus... vá com cuidado! - Adeus!”</p> <p>Lanche da manhã (10h30) – rotina diária</p> <p><u>Dramatização</u> (continuação da atividade)</p> <p>Almoço</p>		
--	--	---	--	--

	<p>5) Desenvolver a motricidade fina</p> <p>5.1 - Utilizar materiais, especificamente o barro</p> <p>5.2 - Amassar barro com as mãos</p> <p>6) Desenvolver a responsabilidade pessoal e social</p> <p>6.1- Ser autónomo</p> <p>6.2- Ser responsável</p>	<p>(12h00 – 13h30min) Momento de higienização oral – lavagem dos dentes (13h45min)</p> <p>Tarde (13h30 – 15h10)</p> <p><u>Modelagem</u></p> <p>Depois de todas as crianças terem posto os aventais, distribuirei um pedaço de barro a cada uma. Seguidamente, irão amassar o barro em cima de um pano molhado e com as mãos modelarem um dado Meio de Transporte à sua escolha. Depois de todos terem realizado esta tarefa, darei a cada criança um pauzinho de gelado para fazerem marcações a seu gosto. As peças virão em caixotes para cozer. No final, será promovida uma reflexão acerca dos objetivos motores e de responsabilidade visados com esta</p>	<p>- Barro - Forno</p>	<p>- Utiliza diferentes materiais como o barro - Amassa o barro - Elabora uma peça de cerâmica - Cria e escolhe um Meio de Transporte - Reflete sobre a sua responsabilidade e esforço</p>
--	---	--	----------------------------	--

		atividade.		
		Lanche (15h10 – 15h30)		
Terça-feira, 28 de novembro				
		Entrada na sala (9h15) Bom dia! (9h30) – rotina diária <u>Pintura a dedo de um Meio de Transporte para construir Puzzles</u> Distribuirei uma folha A4 a cada criança com um desenho de um Meio de Transporte (Todos diferentes) (anexo 4). Depois de os convidar a porem os seus aventais de pintura, proporei que pintem o seu desenho com o dedo. Estes trabalhos serão plastificados e transformados em puzzles para por		
	7) Desenvolver capacidades expressivas e criativas de experimentações e produções plásticas 7.1- Utilizar materiais, especificamente as tintas 8) Proporcionar o desenvolvimento		- Folha A4 com desenhos de Meios de Transportes - Guache de várias cores	- Pinta o seu desenho com o dedo - Realiza pequenos movimentos que envolvem o desenvolvimento das extremidades dos membros superiores: dedos e mãos - Respeita o contorno do

	<p>da motricidade fina</p> <p>8.1 - Realizar pequenos movimentos que envolvam o desenvolvimento das extremidades dos membros superiores: dedos e mãos</p> <p>9) Aprimorar a técnica da pintura</p> <p>9.1 - Respeitar o contorno</p>	<p>eles serem usados.</p> <p>Lanche da manhã, na sala. (10h30) – rotina diária</p>		<p>desenho de um Meio de Transporte</p>
--	--	--	--	---

	<p>10) Favorecer a aquisição de atitudes de tolerância e respeito pelas diferenças</p> <p>10.1 - Responder com atenção às perguntas</p> <p>11) Motivar para a leitura e escrita</p>	<p><u>Leitura da história “O Thomas e os seus amigos: um sarilho escorregadio”</u></p> <p>Irei iniciar a atividade, aparecendo caracterizada de senhora idosa. A estagiária responsável irá apresentar-se ao grande grupo como Ana (tia Aninhas para as crianças). Prosseguirá com um pequeno diálogo com as crianças, dizendo-lhes que vem de outras escolas, pois gosta de contar histórias às crianças, porque costumam ser caladinhas...muito atentas... e vocês? Costumam portar-se bem? Querem ouvir a minha história? De seguida, apelará a sua atenção para a leitura da história “O Thomas e os seus amigos: um sarilho escorregadio” (anexo 5), mostrando-lhes a capa do livro e algumas das suas gravuras. Formulará a questão:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saia - Blusa - Óculos - Pó talco - Bengala - Livro da história “O Thomas e os seus amigos: um sarilho escorregadio” - Questões orientadoras 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconta a história - Responde corretamente às perguntas - Manifesta prazer com a leitura
--	---	--	---	--

		<p>“Querem saber o que aconteceu ao Thomas?”.</p> <p>Com voz disfarçada dará início à leitura das primeiras duas páginas do livro e mostrará as respectivas gravuras.</p> <p>Prosseguirá à leitura das duas páginas seguintes mostrando também as gravuras. Do mesmo modo, continuará a ler a pequena história até ao fim. Depois fará um pequeno questionário e proporá o reconto da história.</p> <p>Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none">“- O que aconteceu ao Thomas?- Como era a sua chaminé de substituição? Ele tinha uma missão a cumprir. Qual era?- O que aconteceu na estação?- E na passagem de nível?- Onde foi parar a mistura das bolas de sabão?- O que aconteceu ao carro do Diretor?- Quem troçou dele na ponte?- O que aconteceu?		
--	--	---	--	--

	<p>12) Proporcionar o desenvolvimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Onde foi parar o carro do Diretor? - Quando chegou à Estação de Knapford, como estava o Diretor? E o Sr. Bubbles? - O Thomas cumpriu a missão? - Como reagiu? - Como fez a viagem? - Chegou a tempo do espetáculo? - Quem ficou muito feliz? - E o Thomas como se sentiu finalmente? <p>(ouviremos a resposta de cada um)”</p> <p style="text-align: center;">Almoço (12h00 – 13h30min)</p> <p style="text-align: center;">Momento de higienização oral – lavagem dos dentes (13h45min)</p> <p style="text-align: center;">Tarde (13h30 – 15h10)</p> <p style="text-align: center;"><u>Locomotiva Thomas</u></p> <p>Distribuiremos a cada criança uma</p>	<p>- Folha A4 com o desenho da locomotiva</p>	
--	---	--	---	--

	<p>da motricidade fina</p> <p>12.1 - Respeitar o contorno</p> <p>12.2 - Pinta livremente com lápis de cor</p>	<p>folha A4 com o desenho da locomotiva “Thomas” (anexo 6) para pintura livre.</p> <p>Lanche (15h10 – 15h30)</p>	<p>“Thomas”</p> <p>- Lápis de cor</p>	<p>- Respeita o seu contorno</p> <p>- Pinta o seu desenho livremente</p>
Quarta-feira, 29 de novembro				
	<p>13) Desenvolver capacidades expressivas e criativas de experimentações e</p>	<p>Entrada na sala (9h15)</p> <p>Bom dia! (9h30) – rotina diária</p> <p><u>Entrega dos Puzzles</u></p> <p>Dividiremos as crianças em 4 grupos e distribuiremos pelas crianças os puzzles feitos por elas no dia</p>	<p>- Puzzles feitos</p>	<p>- Compõe o puzzle</p>

	<p>produções plásticas</p> <p>13.1 - Utilizar diversos materiais como: puzzles</p> <p>14) Promover atitudes solidárias numa perspetiva de educação para a cidadania</p> <p>14.1 - Partilhar o puzzle com o grupo</p> <p>15) Proporcionar o desenvolvimento da motricidade fina</p> <p>15.1 - Realizar pequenos movimentos que envolvam o desenvolvimento das extremidades dos</p>	<p>anterior. Terão a oportunidade de os observar, manusear e compor. Depois do puzzle feito, a criança baralha as peças e passa-as ao colega da esquerda e pede o puzzle ao colega da sua direita.</p> <p style="text-align: center;"><u>Enfiamentos</u></p> <p>Entregarei a cada uma das crianças uma fita de trapilho e um desenho de um Meio de Transporte plastificado com vários furos a toda a volta. Cada criança, irá enfiar trapilho de buraco em buraco até contornar todo o desenho. No final darão um nó com as duas pontas pelo lado do avesso.</p>	<p>pelas crianças</p> <p>- Imagens variadas dos Meios de Transporte em A4 - Trapilho</p>	<p>- Utiliza diferentes materiais como: puzzles - Partilha o seu puzzle com os colegas - Realiza pequenos movimentos que envolvem o desenvolvimento das extremidades dos membros superiores: dedos e mãos</p> <p>- Enfia o trapilho de buraco em buraco até contornar todo o desenho</p>
--	---	--	--	--

	<p>membros superiores: dedos e mãos</p> <p>16) Desenvolver a motricidade fina</p> <p>16.1 - Alinhar com trapilho desenhos grandes e contorno simples em cartão grosso perfurado</p>	<p>Lanche da manhã, na sala. (10h30) – rotina diária</p> <p>Expressão Musical (11h00 - 12h00)</p> <p>Almoço (12h00 – 13h30min)</p> <p>Momento de higienização oral – lavagem dos dentes (13h45min)</p>		
--	---	--	--	--

	<p>17) Desenvolver várias formas de expressão/ comunicação</p> <p>17.1 - Descontrair os músculos das mãos e dedos (colar)</p> <p>18) Estimular a curiosidade e o desejo de aprender</p> <p>18.1 - Saber as normas de circulação para peões e tráfego (semáforo)</p> <p>18.2 - Identificar e nomear os elementos de rua</p> <p>19) Participar na negociação de regras em grupo</p> <p>19.1 - Avaliar o seu comportamento</p>	<p>Tarde (13h30 – 15h10)</p> <p><u>Semáforo do comportamento</u></p> <p>Apresentarei um semáforo ao alto no chão. Será composto por uma base (pneu de mota), um pé em madeira e três círculos: o verde, o amarelo e o vermelho. As crianças avaliarão o seu comportamento semanal com a mola da roupa que vão elaborar: cada criança recortará a sua foto e o seu nome e colá-los-á numa mola da roupa de madeira (anexo 7). O semáforo funcionará da seguinte maneira: Todas as crianças irão colocar a respetiva mola no sinal verde, que significa – MUITO BEM! CONTINUA ASSIM! Quando a criança não cumprir o combinado, primeiro é alertada. Se continuar a não cumprir, a sua mola passará para o símbolo amarelo (MAIS OU MENOS) e só depois para o símbolo vermelho –VOU MELHORAR!</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sala - Pneu - Espuma - Tubo - Cartão - Cartolina: verde, amarela e vermelha 	<ul style="list-style-type: none"> - Descontrai os músculos das mãos e dedos ao colar - Confecciona a sua mola com a sua foto e nome - Coloca no semáforo a respetiva mola na cor verde - Identifica o valor da cor do semáforo - Sabe as normas de circulação através do semáforo para peões e tráfego - Identifica e nomeia as cores do semáforo (elemento de rua) - Estipula as regras a cumprir com a estagiária
--	---	--	--	---

		Lanche (15h10 – 15h30)		responsável para o seu desenvolvimento positivo - Observa as regras em cartaz
Quinta-feira, 30 de novembro				
	<p>20) Desenvolver a expressão musical através da voz</p> <p>20.1 - Cantar corretamente</p> <p>20.2 - Produzir ritmos com o corpo (palmas com as mãos)</p>	<p>Entrada na sala (9h15)</p> <p>Bom dia! (9h30) – rotina diária</p> <p><u>Canção “O popó do papá” do Avô</u> <u>Cantigas</u></p> <p>Começaremos por apresentar um cartaz com a canção escrita e ilustrações. Prosseguiremos, cantando a primeira frase baixinho, a segunda frase alto, a terceira frase grosso, a quarta frase fininho, a quinta frase a sorrir e assim sucessivamente. Depois, as crianças visualizarão um vídeo infantil e ouvirão a canção referente (anexo 8). Depois incitarei o grupo a cantar o</p>	<p>- Voz</p> <p>- Computador</p> <p>- Colunas</p> <p>- Corpo</p>	<p>- Imita, canta corretamente e bate palmas ao ritmo</p> <p>- Canta mediante a canção do cartaz com ilustrações.</p>

	<p>21) Estimular a curiosidade e o desejo de aprender</p> <p>21.1- Explorar os livros</p> <p>22) Reconhecer semelhanças e diferenças ao nível do código</p>	<p>refrão e a canção gradualmente: vamos ouvindo e repetindo. Sem a música, apontando apenas para o cartaz continuaremos a cantar e acompanharemos com palmas ao ritmo.</p> <p>Lanche da manhã, na sala. (10h30) – rotina diária</p> <p><u>Manuseamento de vários livros sobre os Meios de Transporte</u></p> <p>Começaremos por dividir o grande grupo em 4 de 6 elementos. Cada grupo terá um livro com um Meio de Transporte diferente para explorar livremente (anexo 9).</p> <p><u>Descobrir e assinalar diferenças entre duas imagens</u></p>	<p>- Livros variados sobre os Meios de Transporte</p> <p>- Folha A4 com</p>	<p>- Explora livremente e com cuidado os livros</p> <p>- Reconhece as semelhanças e as diferenças do seu</p>
--	--	---	--	---

	<p>escrito</p> <p>23) Estimular a observação, a atenção e a memorização</p> <p>24) Identificar e nomear os elementos da rua</p> <p>24.1 - Saber as normas de circulação para peões e tráfego</p> <p>25) Identificar e reconhecer diferenças entre imagens idênticas</p> <p>25.1 - Utilizar números ordinais em diferentes contextos</p>	<p>Partindo do que as crianças sabem, dialogarei com elas sobre regras de segurança em casa e na rua. Seguidamente, daremos às crianças uma folha A4, dividida em duas partes (anexo 10). Em cada parte, constará uma paisagem ligada ao trânsito. Cada criança será convidada a observar com cuidado a paisagem de cima e numerar de 1 a 7 as diferenças na paisagem de baixo.</p> <p style="text-align: center;">Almoço (12h00 – 13h30min) Momento de higienização oral – lavagem dos dentes (13h45min)</p>	<p>dividida em duas partes</p>	<p>registo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sabe as normas de circulação para peões e tráfego - Procura e marca as diferenças - Identifica, reconhece e utiliza os números ordinais de 1 a 7
--	---	---	--------------------------------	---

		<p>Tarde (13h30 – 15h10)</p> <p><u>Ida ao Porto</u></p> <p>Neste dia as crianças das três salas do Jardim de Infância vão deslocar-se de autocarro até ao Porto (Mar Shopping) para verem o teatro “Alice e o País das Maravilhas” no gelo.</p> <p>Lanche da Tarde (15h10 – 15h30)</p>		
--	--	--	--	--

Bibliografia:

- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção da Educação.
- Corte-Real, N., Dias, C., Regueiras, L., & Fonseca, A. M. (2016). *Do desenvolvimento positivo ao modelo de responsabilidade pessoal e social através do desporto: entre a teoria e a prática*. Porto: Centro de Investigação Formação Inovação e Intervenção em Desporto.

ANEXOS:

Anexo 1: Música dos "Bons dias"

Música dos "Bons dias" - De manhã quando acordei, esfreguei bem os olhinhos, olhei mas não vi ninguém, vou dormir mais um pouquinho. De repente a mamã chama, são horas de levantar. A professora lá na escola, os amigos vai chamar." Bom dia...

Bom dia, Bom dia, Bom dia a toda a gente e hoje vim à escola por isso estou contente!

Somos todos amigos, felizes a cantar ... lala, lala, lalala .

Olá (duas palmas), Olá (duas palmas) vamos começar.... Olá (duas palmas), Olá (duas palmas) o dia a trabalhar...

Anexo 2: Música da eleição do Chefe/ Quadro do Chefe

Tic-Tac, Tic-Tac faz o relóginho...Tic-Tac, Tic-Tac sempre sem paraaar!



Anexo 3: Quadro do Tempo



Anexo 4: Pintura a dedo de um Meio de Transporte para construir Puzzles



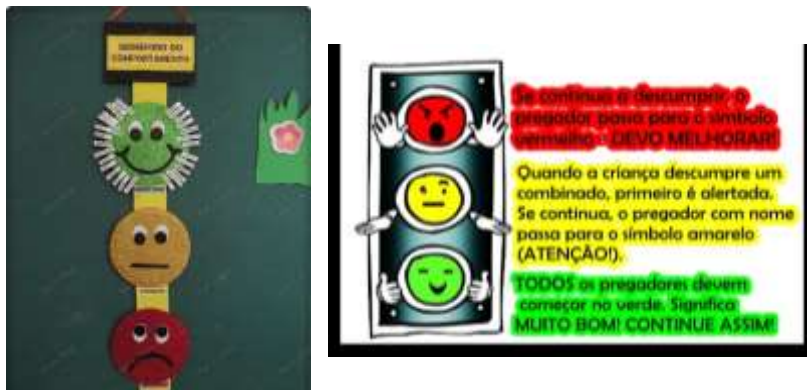
Anexo 5: Leitura da história “O Thomas e os seus amigos: um sarilho escorregadio”



Anexo 6: Locomotiva Thomas



Anexo 7: Semáforo do comportamento



Anexo 8:

Link videoclip: Canção “O popó do papá” do Avô Cantigas - <https://www.youtube.com/watch?v=0UCB8J64Xe>



Anexo 9: Livros sobre os Meios de Transporte



Anexo 10: Descobrir e assinalar diferenças entre duas imagens



Planificação de atividades dos dias 11 a 15 de dezembro

Planificação das Atividades

Responsável pela implementação: Vanessa Esteves
Identificação do Jardim de Infância: Jardim de Infância
Data: 11 a 15 de dezembro
Ambiente Educativo: Sala 5 anos
Grupo: (nº total de crianças): 24

Par(es) Pedagógico (s): Vanessa Esteves e Virginie Figueiredo
Parceiros Educativos: Educadora

Área(s) e Domínio(s) de Ensino e aprendizagem	Objetivos/competências	Atividades (Estratégia/ sequência/descrição da atividade/organização do grupo)	Recursos materiais/espacos físicos	Avaliação (o que se pretende que a criança aprenda)
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>1.1 / 1.2 / 1.3 / 1.4 / 1.5 / 1.6 / 1.7 / 1.8 / 4.1 / 5.1 / 7.1 / 7.2 / 15.1 / 19.1 / 22.1 / 22.2 / 23.1 / 27.1 / 29.1 / 29.2 / 30.1 / 31.1</p> <p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <p><u>Domínio da Educação Física</u></p>	Segunda-feira, 11 de dezembro			
	<p>1) Desenvolver a Educação para a cidadania e autonomia</p> <p>1.1- Cumprir rotinas 1.2- Escutar ativamente a educadora e os colegas 1.3- Respeitar a partilha dos colegas 1.4- Intervir quando</p>	<p>Entrada na sala (9h15)</p> <p>Entre as 9h e as 9h15min, as crianças entram na sala acompanhadas pela educadora. Organizam as mochilas que vão pendurando devidamente nos cabides que se encontram à entrada da sala. Aproveitam o momento, inclusive, para ir à casa de banho e</p>	<p>- Sala ATL</p>	<p>- Cumpre as rotinas autonomamente -Utiliza uma linguagem apropriada - Identifica o nome dos colegas - Cumpre as tarefas ao longo do dia</p>

<p>24.1 / 24.2 / 24.3 / 25.1 / 25.2 / 26.1 / 26.2 / 26.3 / 26.4</p> <p><u>Domínio da Educação Artística</u></p> <p><u>Subdomínio de Artes Visuais</u></p> <p>6.1 / 14.1 / 16.1 / 17.1 / 17.2 / 17.3 / 20.1 / 21.1 / 28.1 / 33.1 / 34.1</p> <p><u>Subdomínio da Música</u></p> <p>32.1 / 32.2</p> <p><u>Subdomínio do jogo dramático/Teatro</u></p> <p>37.1 / 37.2 / 37.3</p> <p><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p> <p>2.1 / 2.2 / 2.3 / 3.1</p>	<p>oportuno</p> <p>1.5 -Comunicar com eficácia</p> <p>1.6- Conhecer o nome dos colegas</p> <p>1.7- Ser responsável</p> <p>1.8- Marcar presença no quadro de presenças</p> <p>2) Promover a comunicação e linguagem oral</p> <p>2.1- Escutar ativamente</p> <p>2.2- Saber ouvir</p> <p>2.3-Saber expressar-se oral e adequadamente</p>	<p>marcar, autonomamente, a sua presença num quadro de dupla entrada (o registo consiste na escrita de um P de presente com um marcador disponível para o efeito). Até então as crianças encontravam- se na sala do ATL com as restantes crianças da escola.</p> <p>Bom dia! (9h30 – rotina diária)</p> <p>O dia inicia-se com uma canção dos “Bons dias” em grande grupo (anexo 1) seguido da eleição do chefe do dia introduzida pela respetiva canção (anexo 2). O chefe, por sua vez, deverá proceder aos diferentes registos do quadro do Tempo (anexo 3). Todas as crianças se encontram sentadas à volta da mesa central. Aproveita-se o mesmo momento para partilhar novidades, experiências, acontecimentos, transmitir recados, entre outros, quando necessário.</p>	<p>- Voz</p> <p>-Quadro do Chefe</p> <p>-Quadro do Tempo</p> <p>- Canção dos “Bons dias”</p>	<p>- Identifica o seu nome no quadro de presenças e efetua a marcação da presença, cruzando a linha com a coluna</p> <p>- Sabe expressar-se oral e adequadamente</p>
---	---	--	--	--

<p><u>Domínio da matemática</u> 13.1</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <p>8.1 / 12.1 / 36.1</p>	<p>3) Estimular a curiosidade e o desejo de aprender</p> <p>3.1- Explorar os livros</p> <p>4) Promover a interpretação da informação</p> <p>5) 4.1 – Escutar ativamente</p> <p>6) Despertar o interesse pelas tradições locais</p> <p>5.1- Envolver-se com interesse nas atividades</p>	<p><u>Manuseamento de vários livros sobre os Meios de Transporte</u></p> <p>Começaremos por dividir o grande grupo em 4 de 6 elementos. Cada grupo terá um livro com um Meio de Transporte diferente para explorar livremente (anexo 4).</p> <p><u>Visita do Pai Natal dos correios</u></p> <p>Neste dia, virá ao contexto o Pai Natal, uma vez que as crianças lhe escreveram uma carta na semana passada, a pedir os presentes de Natal.</p> <p>Lanche da manhã (10h30) – rotina diária</p>	<p>- Livros variados sobre os Meios de Transporte</p> <p>- ATL</p>	<p>- Explora livremente e com cuidado os livros</p>
---	--	---	---	---

	<p>7) Desenvolver a motricidade fina</p> <p>6.1 - Utilizar materiais, especificamente o cotonete</p> <p>8) Desenvolver a motricidade fina</p> <p>7.1 – Ser autónomo</p> <p>7.2 – Ser responsável</p>	<p style="text-align: center;"><u>Modelagem</u> <u>Pintura das peças</u></p> <p>Distribuirei pelo grupo as peças de cerâmica já cozidas. Cada uma pintará ao seu gosto com guaches e enfeitará o trabalho com purpurinas. A seguir, estes enfeites serão colocados no pinheiro de natal do Jardim de Infância que se encontra no hall de entrada. No final, será promovida uma reflexão acerca dos objetivos motores: motricidade fina e de responsabilidade visados com esta atividade.</p> <p style="text-align: center;">Almoço (12h00 – 13h30min) Momento de higienização oral – lavagem dos dentes (13h45min)</p>	<p>- Guaches</p> <p>- Cotonetes</p>	<p>- Pinta as peças de cerâmica feitas em barro com cotonete</p> <p>- Reflete e assinala o seu desempenho no semáforo do comportamento sobre a sua responsabilidade e esforço</p>
--	--	--	-------------------------------------	---

		<p>Tarde (13h30 – 15h10)</p> <p><u>Modelagem</u> <u>Continuação da Pintura das peças</u></p> <p>Lanche (15h10 – 15h30)</p>		
Terça-feira, 12 de dezembro				
	<p>9) Sensibilizar a criança para normas de segurança</p> <p>8.1 – Conhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária (atravessar nas</p>	<p>Entrada na sala (9h15)</p> <p>Bom dia! (9h30) – rotina diária</p> <p><u>Visita de um polícia à instituição</u> <u>/palestra</u></p> <p>Sensibilização das crianças para a necessidade da existência destes e outros agentes de autoridade para que, de um modo geral, se possa viver em segurança na escola, em</p>	- Sala	<p>- Reconhece o valor das forças policiais, o cumprimento das regras e a necessidade de conhecer as normas e sinalética de</p>

	<p>passadeiras, respeitar os semáforos...)</p> <p>10) Praticar autonomamente regras básicas de Segurança</p> <p>11) Reconhecer semelhanças e diferenças ao nível do código escrito</p> <p>12) Estimular a observação, a atenção e a memorização</p> <p>13) Identificar e nomear os elementos da rua</p> <p>12.1 - Saber as normas</p>	<p>casa e na via pública. As crianças terão a oportunidade de ouvir os conselhos sobre as regras a seguir para a sua segurança, assim como colocarem as suas questões.</p> <p>Lanche da manhã, na sala. (10h30) – rotina diária</p> <p><u>Descobrir e assinalar diferenças entre duas imagens</u></p> <p>Partindo do que as crianças sabem, dialogarei com elas sobre regras de segurança em casa e na rua. Seguidamente, daremos às crianças uma folha A4, dividida em duas partes (anexo 5). Em cada parte, constará uma paisagem ligada ao trânsito. Cada criança será convidada a observar com cuidado a paisagem de cima e numerar de 1 a 7 as diferenças na paisagem de baixo.</p>	<p>- Folha A4 com dividida em duas partes</p>	<p>segurança</p> <p>- Reconhece as semelhanças e as diferenças do seu registo</p> <p>- Identifica as normas de circulação para peões e tráfego</p> <p>- Procura e marca as diferenças</p> <p>- Identifica, reconhece e utiliza os números ordinais de 1 a 7</p>
--	---	--	---	---

	<p>de circulação para peões e tráfego</p> <p>14) Identificar e reconhecer diferenças entre imagens idênticas</p> <p>13.1 - Utilizar números ordinais em diferentes contextos</p> <p>15) Desenvolver a motricidade fina</p> <p>14.1 - Alinhar com trapilho a Bota de Natal</p> <p>16) Promover o interesse e participação de todos no processo educativo</p> <p>15.1 – Articulação com</p>	<p><u>Elaboração da Bota de Natal</u></p> <p>Entregaremos às crianças botas recortadas em feltro verde e com furos a contorná-las. As crianças irão fazer enfiamentos com fitilho vermelho. Depois, procederão à ilustração da sua bota de Natal (anexo 6), colando-lhe motivos alusivos a esta festividade (estrelas, árvore de Natal...). Este trabalho será levado para casa por cada criança.</p>	<p>- Feltro verde</p> <p>- Fitilho vermelho</p> <p>- Motivos alusivos ao Natal</p>	<p>- Enfia o fitilho de buraco em buraco até contornar toda a bota de Natal</p> <p>- Enfeita a bota de Natal, colando motivos alusivos a esta festividade</p>
--	---	---	--	---

	as famílias	<p>Almoço (12h00 – 13h30min)</p> <p>Momento de higienização oral – lavagem dos dentes (13h45min)</p> <p>Tarde (13h30 – 15h10)</p> <p><u>Continuação da Elaboração da Bota de Natal</u></p> <p>Lanche (15h10 – 15h30)</p>		
Quarta-feira, 13 de dezembro				
		<p>Entrada na sala (9h15)</p> <p>Bom dia! (9h30) – rotina diária</p>		

	<p>17) Desenvolver capacidades expressivas e criativas de experimentações e produções plásticas</p> <p>16.1 - Utilizar diversos materiais como: tinta-da-china</p> <p>18) Fomentar o interesse e a cultura artística</p> <p>17.1 – Conhecer e analisar algumas obras do artista Salvador Dali</p> <p>17.2 – Estimular a Expressão Plástica</p> <p>17.3 – Manifestar</p>	<p><u>ARTEFACTO, proposta relacionada com o domínio da expressão plástica segundo Salvador Dali</u></p> <p>Recorrendo e dando continuidade à história (viagem) do Galileu (nome do nosso artefacto), iremos agora seguir em direção a Espanha e, para isso, dar a conhecer o artista espanhol Salvador Dali (anexo 7) e algumas das suas obras. Seguidamente, iremos conhecer alguns simbolismos (relógio, elefantes, ovo e borboleta) de Dali e identificá-los nas suas obras. Num segundo momento, iremos entregar a cada criança uma folha de papel manteiga e, com palhinhas e tinta-da-china, cada uma produzirá a sua obra inspirando-se nos elefantes. Com a palhinha, tentaremos recriar os membros dos elefantes como visualizado numa das obras. Logo de seguida, iremos caracterizar</p>	<p>- Folha A4 com a imagem do Salvador Dali</p> <p>- Obras impressas do artista Salvador Dali</p> <p>- 24 folhas de manteiga para a pintura com tinta-da-china</p> <p>- Tinta-da-China</p> <p>- Palhas de plástico</p> <p>- Pinturas faciais</p> <p>- Pinceis</p>	<p>- Contempla algumas obras de Salvador Dali</p> <p>- Pinta e sopra</p> <p>- Manifesta criatividade</p>
--	---	---	---	--

	<p>criatividade</p> <p>19) Apresentar diferentes manifestações artísticas</p> <p>20) Promover o desenvolvimento da cooperação</p>	<p>as crianças, pintando-lhes um bigode parecido com o do artista, encarnando, assim, a sua personagem.</p> <p>Lanche da manhã, na sala. (10h30) – rotina diária</p> <p>Expressão Musical (11h00 - 12h00)</p> <p>Almoço (12h00 – 13h30min)</p> <p>Momento de higienização oral – lavagem dos dentes (13h45min)</p> <p>Tarde (13h30 – 15h10)</p> <p><u>Postais de Natal</u></p> <p>Iremos dividir as crianças em 4 grupos de 6 elementos e por cada uma entregaremos três triângulos de</p>	<p>- Folhas em A4 coloridas</p>	<p>- Colabora em atividades de pequeno grupo</p>
--	---	--	---------------------------------	--

	<p>19.1 - Colaborar em atividades de pequeno grupo</p> <p>21) Promover o desenvolvimento da criatividade na criança</p> <p>20.1 - Utilizar autonomamente as técnicas: da dobragem e da colagem</p> <p>22) Proporcionar o contacto com diferentes materiais: dobragem</p> <p>21.1 - Realizar novas atividades com diferentes materiais da Expressão Plástica (motricidade fina)</p>	<p>3 cores: azul, vermelho e branco; cotonetes e 3 discos desmaquilhantes (anexo 8). Elas irão dobrar em forma de leque os triângulos. Depois irão colar os discos desmaquilhantes no bico de cada triângulo, desenhando depois a cara do Pai Natal, do Anjo e do Boneco de Neve. A seguir, irão colar também os cotonetes na parte de trás dos triângulos a fazer de braços. Quando estiverem prontos, as crianças irão colocá-los na parte da frente dos Postais.</p>	<p>- Cartolina Preta e Vermelha</p> <p>- Moldes: Anjo, Pai Natal e Boneco de Neve</p> <p>- Discos Desmaquilhantes</p> <p>- Canetas de cor</p> <p>- Cola</p>	<p>- Utiliza autonomamente as técnicas: da dobragem e da colagem</p> <p>- Realiza novas atividades com diferentes materiais da Expressão Plástica (motricidade fina)</p> <p>- Cola no seu devido lugar os discos desmaquilhantes</p>
--	--	---	---	--

	<p>23) Adquirir o controlo de movimentos específicos das mãos, dedos e pulso: cortar e colar</p> <p>22.1-Dar a sua opinião sobre o que lhe foi apresentado</p> <p>22.2-Descrever e emitir juízos sobre os seus trabalhos</p>			
		<p>Lanche (15h10 – 15h30)</p>		

Quinta-feira, 14 de dezembro			
	<p>24) Promover a regras/instruções</p> <p>23.1 – Prestar atenção às instruções</p> <p>25) Executar habilidades motoras como: saltar, saltas a pés juntos e/ou num pé</p> <p>24.1 – Ultrapassar obstáculos, passando por cima, por baixo e ao lado dos mesmos; Caminhar sobre uma linha,</p>	<p style="text-align: center;">Entrada na sala (9h15)</p> <p style="text-align: center;">Bom dia! (9h30) – rotina diária</p> <p style="text-align: center;"><u>Sessão de motricidade</u></p> <p>Parte inicial: (10 minutos) Cada uma, com o seu volante na mão, vai deslocar-se pelo ginásio, caminhando, saltando ao pé-coxinho e correndo conforme o meu pedido.</p> <p>Parte Principal: (20 minutos)</p> <p>Depois do aquecimento, iremos perguntar às crianças se estas conhecem o “Jogo da Gincana”. Posto isto, iremos dividir o grupo em 4 de 6 elementos e depois explicaremos as suas regras. Os materiais estarão dispostos no solo em forma de círculo por cada</p>	<p style="text-align: center;">- Salta num só pé</p> <p style="text-align: center;">- Anda de gatas; - Salta ao pé-coxinho (conceito “dentro” e “fora”) - Equilibra-se em cima de uma corda - Corre em zigue-zague</p> <p style="text-align: center;">- 4 Colchões - 12 Arcos - 4 Cordas - 12 Pinos</p>

	<p>gatinhar, saltar a pé juntos, com um só pé (...)</p> <p>24.2 – Contornar</p> <p>24.3 – Revelar domínio e consciência corporal</p> <p>26) Retorno à calma</p> <p>25.1 – Normalizar o ritmo cardíaco</p> <p>25.2 – Normalizar a respiração</p> <p>27) Realizar Movimentos Axiais</p> <p>26.1 – Equilibrar-se</p> <p>26.2 – Dobrar-se</p> <p>26.3 – Alongar-se</p> <p>26.4 – Esticar-se</p>	<p>grupo, formando um circuito (anexo 9). Os 4 circuitos iguais entre si vão ser divididos em 4 estações, saindo uma criança de cada vez.</p> <p>Cada grupo terá de conseguir: atravessar o tapete de gatas; saltar ao pé-coxinho dentro dos arcos; equilibrar-se em cima de uma corda pé ante pé e correr em zigue-zague à volta dos pinos.</p> <p>Parte final: (10 minutos)</p> <p>Cada uma das crianças irá buscar um colchão individual para fazerem exercícios de alongamentos e respiratórios.</p> <p>Lanche da manhã, na sala. (10h30) – rotina diária</p>		
--	---	---	--	--

	<p>28) Incentivar o desejo de observar, descobrir, explorar, vivenciar, refletir e contextualizar</p> <p>27.1 – Envolver-se com interesse nas atividades</p>	<p><u>Visita a um Meio de Transporte diferente “Autocaravana”</u></p> <p>Dividirei o grupo em 6 grupos de 4 elementos de mãos dadas dois a dois vão ao exterior visitar uma autocaravana que se encontra junto à instituição. Terão a oportunidade de ver como tudo funciona dentro de uma autocaravana.</p> <p>Almoço (12h00 – 13h30min)</p> <p>Momento de higienização oral – lavagem dos dentes (13h45min)</p>	<p>- Exterior da Instituição</p> <p>- Autocaravana</p>	<p>- Respeita a ordem</p> <p>- Ouve em silêncio</p> <p>- Sabe questionar</p>
--	--	---	--	--

	<p>29) Desenvolver a motricidade fina</p> <p>28.1 – Desenhar livremente</p> <p>30) Desenvolver a responsabilidade pessoal e social</p> <p>29.1 – Ser autónomo</p> <p>29.2 – Ser responsável</p>	<p>Tarde (13h30 – 15h10)</p> <p><u>Desenho livre sobre o que mais gostaram durante o período que trabalhamos o tema “Meios de Transporte”</u></p> <p>Dividirei as crianças em 4 grupos de 6 elementos e por cada grupo entregarei uma folha em A4 e convido as crianças a desenhar livremente o que mais gostaram de trabalhar sobre os Meios de Transporte. No final, será promovida uma reflexão acerca dos objetivos motores e de responsabilidade visados com esta atividade. Através da elaboração do trabalho e sua pintura estão a desenvolver a motricidade fina, assim como através da reflexão dialogando comigo e uns com os outros, estão a desenvolver-se positivamente.</p>	<p>- 24 Folhas A4 - Lápis de cor</p>	<p>- Desenha livremente o que mais gostou de trabalhar sobre os Meios de Transporte</p> <p>- Reflete sobre a sua responsabilidade e esforço</p>
--	---	---	--	---

		Lanche da Tarde (15h10 – 15h30)		
Sexta-feira, 15 de dezembro				
	<p>31) Promover a interpretação da informação</p> <p>30.1 – Escutar ativamente</p> <p>32) Despertar o interesse pelas tradições locais</p> <p>31.1- Envolver-se com interesse nas atividades</p>	<p>Entrada na sala (9h15)</p> <p>Bom dia! (9h30) – rotina diária</p> <p><u>Visita do Pai Natal</u> Neste dia, virá ao contexto o Pai Natal da Intermarché.</p>	- Ginásio	

	<p>33) Desenvolver o sentido do ritmo, a coordenação motora e a memória auditiva</p> <p>32.1 – Explorar sons, ruídos, silêncios, ritmos, melodias e instrumentos</p> <p>32.2 – Explorar a intensidade, a altura, o timbre e a duração do som</p> <p>34) Proporcionar o desenvolvimento da motricidade fina</p> <p>33.1 - Realizar pequenos movimentos que envolvam o desenvolvimento das extremidades dos</p>	<p><u>ARTEFACTO, proposta relacionada com o domínio da expressão musical segundo Mozart</u></p> <p>Recorrendo e dando continuidade à história (viagem) do Galileu (nome do nosso artefacto), iremos agora seguir em direção à Áustria e, para isso, dar a conhecer o músico Amadeus Mozart (anexo 10) e os seus instrumentos: teclado e violino. Seguidamente, irei apresentar uma música de Mozart. Ao som da música as crianças irão tocar ao ritmo com instrumentos. Depois, as crianças irão colorir os instrumentos tocados pelo músico Mozart.</p>	<p>- Folha A4 com a imagem do Amadeus Mozart</p> <p>- Folhas em A4 com desenhos de teclado e violino</p>	<p>- Conhece o Amadeus Mozart</p> <p>- Conhece os instrumentos que Mozart toca: teclado e violino</p> <p>- Realiza pequenos movimentos que envolvem o desenvolvimento das extremidades dos membros superiores: dedos e mãos</p> <p>- Respeita o contorno dos desenhos</p>
--	---	--	--	---

	<p>membros superiores: dedos e mãos</p> <p>35) Aprimorar a técnica da pintura</p> <p>34.1 - Respeitar o contorno</p> <p>36) Proporcionar o desenvolvimento da motricidade fina</p> <p>35.1 - Respeitar o contorno</p> <p>35.2 - Pinta livremente com lápis de cor</p>	<p>Lanche da manhã, na sala. (10h30) – rotina diária</p> <p><u>Registo do Pai Natal</u></p> <p>Dividirei as crianças em 4 grupos de 6 elementos e por cada grupo entregarei uma folha em A4 com o desenho do Pai Natal (anexo 11). Aqui as crianças irão pintar e colar no espaço da barba do Pai Natal algodão branco.</p> <p>Almoço (12h00 – 13h30)</p>	<p>- Folha em A4 com o desenho do Pai Natal</p>	<p>- Respeita o seu contorno - Pinta o seu desenho livremente</p>
--	---	---	---	---

	<p>37) Identificar e nomear os meios de comunicação e a sua utilidade</p> <p>36.1 – Conhecer o Meio de Transporte do Pai Natal</p>	<p>Tarde (13h30 – 15h10)</p> <p><u>Apresentação de um Trenó</u></p> <p>Através de um diálogo, coloco a questão às crianças: Que Meio de Transporte é utilizado pelo Pai Natal para distribuição das prendas? Entretanto, surgindo a palavra trenó, digo-lhes que trouxe um em que eles vão poder andar. Uma criança colocará um gorro de Natal na cabeça e vai puxar o trenó que carrega uma criança sentada também com um gorro na cabeça. Uns darão a vez aos outros, de modo que todos experienciem a vivência.</p> <p>Lanche da Tarde (15h10 – 15h30)</p>	<p>- Trenó</p>	<p>- Respeita a vez - Conhece o Meio de Transporte do Pai Natal</p>
--	--	---	----------------	---

	<p>38) Desenvolver a capacidade de representação</p> <p>37.1 – Brincar ao “Faz de conta”</p> <p>37.2 – Recriar situações imaginárias</p> <p>37.3 – Comunicar através de diferentes formas de expressão com o próprio corpo: gestos, sons, expressões faciais, movimentos, etc.</p>	<p><u>Dramatização das quatro estagiárias</u></p> <p>Como este será o último dia de estágio, na parte da tarde será realizada uma dramatização adaptada da história “Ninguém dá prendas ao Pai Natal” (anexo 12) de Ana Saldanha. Esta dramatização será realizada pelas quatro estagiárias do Jardim e no fim cantarão músicas alusivas ao Natal com as crianças.</p>	<p>- Adereços relacionados com a história</p>	<p>- Brinca ao “Faz de conta”</p>
--	--	--	---	-----------------------------------

Bibliografia:

- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção da Educação.
- Corte-Real, N., Dias, C., Regueiras, L., & Fonseca, A. M. (2016). *Do desenvolvimento positivo ao modelo de responsabilidade pessoal e social através do desporto: entre a teoria e a prática*. Porto: Centro de Investigação Formação Inovação e Intervenção em Desporto.

ANEXOS:

Anexo 1: Música dos “Bons dias”

Música dos “ Bons dias ” - De manhã quando acordei, esfreguei bem os olhinhos, olhei mas não vi ninguém, vou dormir mais um pouquinho. De repente a mamã chama, são horas de levantar. A professora lá na escola, os amigos vai chamar.” Bom dia....

Bom dia, Bom dia, Bom dia a toda a gente e hoje vim à escola por isso estou contente!

Somos todos amigos, felizes a cantar ... lala, lala, lalala .

Olá (duas palmas), Olá (duas palmas) vamos começar.... Olá (duas palmas), Olá (duas palmas) o dia a trabalhar...

Anexo 2: Música da eleição do Chefe/ Quadro do Chefe

Tic-Tac, Tic-Tac faz o relóginho...Tic-Tac, Tic-Tac sempre sem paraaar!



Anexo 3: Quadro do Tempo



Anexo 4: Livros sobre os Meios de Transporte



Anexo 5: Descobrir e assinalar diferenças entre duas imagens



Anexo 6: Elaboração da Bota de Natal



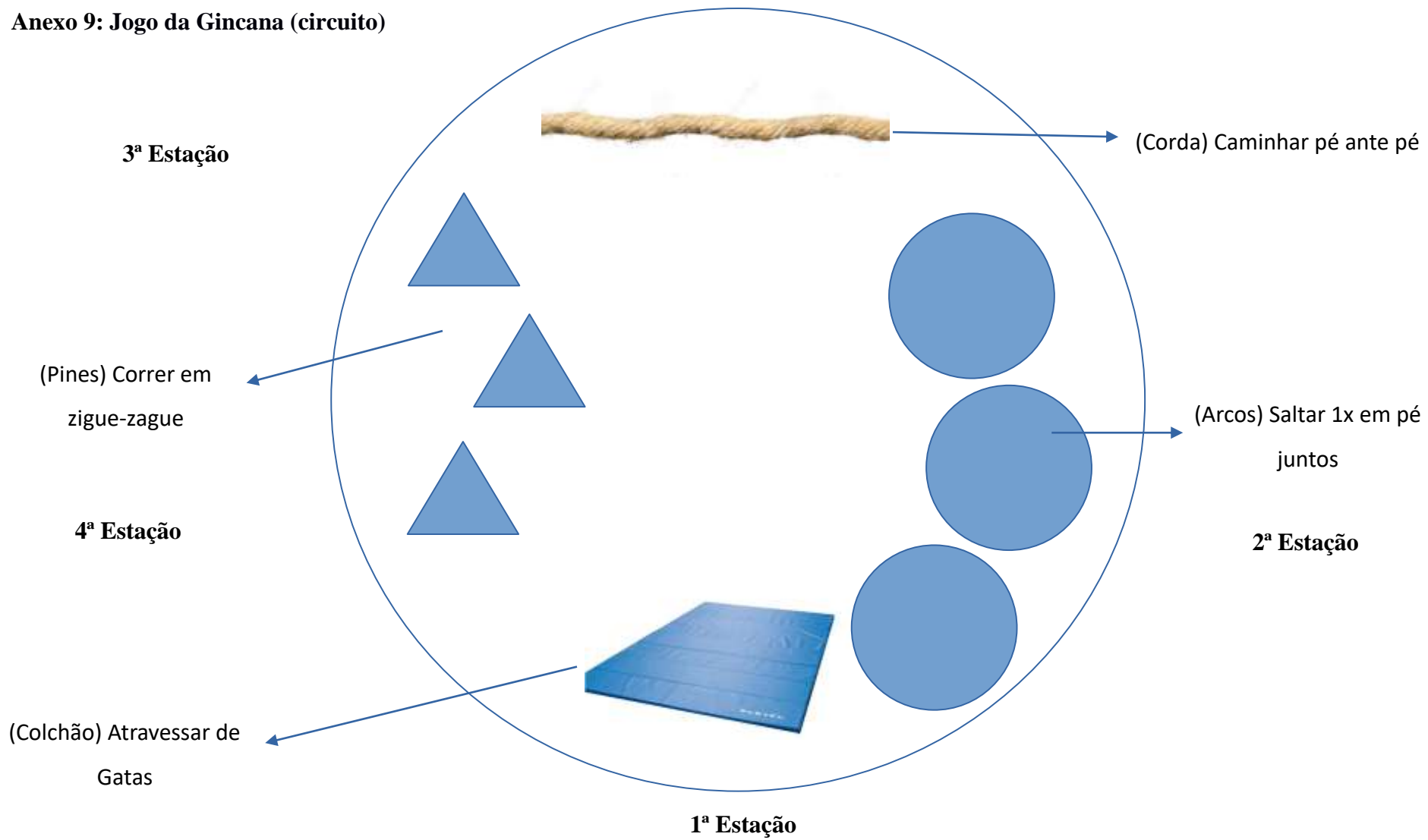
Anexo 7: Salvador Dali



Anexo 8: Postais de Natal



Anexo 9: Jogo da Gincana (circuito)



Anexo 10: Amadeus Mozart



Anexo 11: Registo do Pai Natal



Anexo 12: Dramatização das 4 estagiárias



Anexo 3 – Pedido de Autorização

Exmo. Encarregado de Educação

Somos alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e durante este semestre iremos desenvolver a nossa Prática de Ensino Supervisionada II na sala do seu educando. Para desenvolver a nossa prática necessitamos de recolher algumas informações em formatos de vídeo ou de fotografia, relativas ao modo como as crianças desenvolvem diferentes atividades. A nossa Prática de Ensino Supervisionada II contará com a Supervisão da Orientadora Cooperante Manuela Cameira de Sousa e da equipa de Supervisores da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Com estes registos pretende-se, entre outros objetivos, proporcionar momentos privilegiados com diferentes atividades para o seu educando e desenvolver um estudo de investigação sobre os comportamentos de educadores e crianças em contexto pré-escolar.

Como estas atividades estão integradas na nossa Prática de Ensino Supervisionada será importante que se efetue a filmagem ou se tire algumas fotografias das sessões com a finalidade de se proceder à análise, discussão e reflexão do processo ensino e aprendizagem apenas com os nossos supervisores. Adicionalmente, poderá ser necessário entrevistar crianças e pais com o objetivo de compreender o papel da Educação Física no desenvolvimento positivo.

Neste sentido, vimos pedir a V. Ex.^a autorização para se efetuarem filmagens ou fotos e outras recolhas de dados para uso exclusivo da Prática de Ensino Supervisionada em causa, com o compromisso de que todo o material recolhido será utilizado apenas para esse fim e será destruído quando não for necessário.

Viana do Castelo, 08 de março de 2017

As mestrandas

A Orientadora Cooperante

O encarregado de educação

Anexo 4 – Guião dos grupos de foco

Grupo de Foco com as Crianças

Devem estar presentes 6 crianças, 3 do sexo masculino e 3 do sexo feminino.

Idade das crianças:

Anos de Experiência como educadora:

Data:

Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social

O que mais gostaram nesta sessão? Porquê?

Nesta sessão, conseguiram (utilizar imagens) ...

- respeitar os outros
Como?
- participar nas atividades
Como?
- fazer as coisas sozinhos, sem ajuda
Como?
- ajudar os outros
Como?
- fazer isto com os pais
Como?

Em casa com os pais, conseguiram (utilizar imagens) ...

- respeitar os outros
Como?
- participar nas atividades
Como?
- fazer as coisas sozinhos, sem ajuda
Como?
- ajudar os outros
Como?
- fazer isto com os pais
Como?

Que atividades gostavam de fazer na próxima sessão? Porquê?

Anexo 5 – Ficha de verificação

Appendix G: TPSR Implementation Checklist

Trainee _____

Date _____

Session/sport _____

Observer _____

<p><i>Which of the Levels (goals) was directly addressed in this lesson? (mark all that apply)</i></p> <p><input type="checkbox"/> Level One (respect)</p> <p><input type="checkbox"/> Level Two (self-motivation)</p> <p><input type="checkbox"/> Level Three (self-direction)</p> <p><input type="checkbox"/> Level Four (caring)</p> <p><input type="checkbox"/> Level Five (transfer)</p>	<p><i>Which components of the Lesson Format were used in this lesson? (mark all that apply)</i></p> <p><input type="checkbox"/> Relational time</p> <p><input type="checkbox"/> Awareness talk</p> <p><input type="checkbox"/> Physical activity with responsibility</p> <p><input type="checkbox"/> Group meeting</p> <p><input type="checkbox"/> Reflection time</p>
<p><i>Which of these Teaching Strategies was used in this lesson? (mark all that apply)</i></p> <p><input type="checkbox"/> Modeling respect</p> <p><input type="checkbox"/> Setting expectations</p> <p><input type="checkbox"/> Providing opportunities for success</p> <p><input type="checkbox"/> Fostering social interaction</p> <p><input type="checkbox"/> Assigning management tasks</p> <p><input type="checkbox"/> Promoting leadership</p> <p><input type="checkbox"/> Giving choices and voices</p> <p><input type="checkbox"/> Involving students in assessment</p> <p><input type="checkbox"/> Addressing transfer of life skills</p>	<p><i>Which of these Student Behaviors could be seen in this lesson? (mark all that apply)</i></p> <p><input type="checkbox"/> Participating</p> <p><input type="checkbox"/> Engaging</p> <p><input type="checkbox"/> Showing Respect</p> <p><input type="checkbox"/> Cooperating</p> <p><input type="checkbox"/> Encouraging others</p> <p><input type="checkbox"/> Helping others</p> <p><input type="checkbox"/> Leading</p> <p><input type="checkbox"/> Expressing voice</p> <p><input type="checkbox"/> Asking for help</p>

Additional Comments _____
