



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

# RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II

## Mestrado em Educação Pré-Escolar

**Desenvolvimento das habilidades manipulativas em crianças  
do pré-escolar: um estudo exploratório**

Joana Filipa Antunes Sousa



**INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO**

Joana Filipa Antunes Sousa

# **RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II**

Mestrado em Educação Pré-Escolar

**Desenvolvimento das habilidades manipulativas em crianças  
do pré-escolar: um estudo exploratório**

Trabalho efetuado sob a orientação da  
Professora Doutora Ana Margarida Alves Ferreira  
Professora Doutora Linda Maria Balinha Saraiva

Junho de 2020

## AGRADECIMENTOS

Este relatório representa o fim de uma fase, a realização de um sonho. Foram anos de aprendizagens, mas também de obstáculos. Apesar de este ser um trabalho de carácter individual, a sua concretização só foi possível devido ao apoio incondicional, contributo e envolvimento de várias pessoas, bem como a amizade de todos aqueles que o acompanharam.

Assim sendo, gostaria de demonstrar o meu reconhecimento e gratidão:

À Doutora Ana Margarida e à Doutora Linda Saraiva, minhas orientadoras, pela orientação, pela disponibilidade e pela dedicação durante a elaboração deste relatório de investigação. Obrigada por embarcarem comigo nesta aventura.

Um sincero obrigada a todos os professores que se cruzaram comigo, por enriquecerem o meu percurso académico.

À Raquel Amorim, educadora cooperante, pela partilha de ideias, por todos os ensinamentos, e por todo o encorajamento ao longo desta caminhada, mas, acima de tudo, pela amizade que ficará para sempre.

À Rosinha, auxiliar do jardim-de-infância, por todo o apoio e carinho com que sempre me tratou.

Às crianças (e suas famílias) do jardim-de-infância, que tornaram possível esta investigação e participaram nela ativamente.

Aos meus pais, por me terem apoiado nesta decisão tardia de voltar a estudar.

A todos os meus familiares e amigos pelas palavras de encorajamento e paciência, pois sem eles esta etapa seria difícil de realizar.

Ao Hélder, meu namorado, que sempre me transmitiu o seu amor e todo o seu apoio. Pelo abraço no momento certo, pelo companheirismo e pela ajuda nos momentos de maior aperto, ajudando-me sempre a acreditar que iria dar certo. Obrigada.

À Carla Mesquita, por todo o apoio e motivação inicial, que fez com que o recomeço se tornasse mais fácil.

À Catarina Malhão, por todo o apoio e ajuda ao longo da realização deste trabalho. Mostrou que a distância não muda uma amizade. Por isso, a ti, Catarina, um obrigada não chega para agradecer tudo o que fizeste por mim.

À Daniela Rocha, por todo o apoio incondicional, não só ao longo deste trabalho, mas ao longo de todo o percurso académico.

À Mariana, um obrigada do fundo do coração por todas horas juntas, no trabalho árduo que tivemos pela frente.

Aos meus amigos de longa data, obrigada por todo o vosso apoio, pelas conversas e conselhos.

Muito obrigada!

## RESUMO

Este relatório foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. O projeto de investigação desenvolvido centrou-se no domínio da Educação Física e teve como objetivo descrever e comparar o nível de proficiência motora das crianças, ao nível das habilidades manipulativas antes e após a intervenção educativa. Para efeito, recorremos a um estudo de natureza quantitativa e de caráter descritivo/comparativo, envolvendo quinze crianças de um jardim-de-infância do concelho de Viana do Castelo. A avaliação motora das crianças foi realizada através do instrumento *Peabody Developmental Motor Scales-2* (Folio & Fewell, 2000), antes e após a intervenção educativa. Os resultados do estudo revelam que as sessões de Educação permitiram uma evolução e melhoria do desempenho motor das crianças. Não foram evidentes desigualdades a nível de género no desenvolvimento das habilidades manipulativas. Os resultados mostraram ainda que as crianças não atingiram o estágio maduro, tendo demonstrado algumas dificuldades em determinadas habilidades, tais como agarrar e ressaltar a bola de ténis. Todo o trabalho de investigação aqui apresentado, incluindo o processo de intervenção durante a Prática de Ensino Supervisionada, permitiu-me desenvolver inúmeras competências, quer didáticas quer investigativas, que considero essenciais na formação de professores.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento motor; Habilidades manipulativas; Educação Pré-Escolar.

## ABSTRACT

This report was developed within the scope of Supervised Teaching Practice II integrated in the Early Childhood Education Master's Degree at the Escola Superior de Educação in Viana do Castelo. The research project focused on the field of Physical Education and aimed to describe and compare the level of motor proficiency of children with the level of manipulative skills before and after the educational intervention. For this purpose, we used a quantitative and descriptive / comparative study, involving 15 children from a kindergarten in the municipality of Viana do Castelo. The children's motor assessment was performed using the *Peabody Developmental Motor Scales-2 instrument (Folio & Fewell, 2000)*, before and after the educational intervention. The study results indicate that the Education sessions allowed an evolution and improvement of the children's motor performance. No gender inequalities were evident in the development of manipulative skills. The results also showed that the children have not yet reached the mature stage, having demonstrated some difficulties in certain skills, such as grabbing and bouncing the tennis ball. All the research work presented here, including the intervention process during Supervised Teaching Practice, allowed me to develop numerous skills, both didactic and investigative, essential in teacher training.

**Keywords:** Motor development; Manipulative skills; Pre-School Education.

# ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>ii</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>v</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS.....</b>	<b>viii</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS .....</b>	<b>ix</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....</b>	<b>2</b>
<b>Caracterização do Contexto Educativo.....</b>	<b>3</b>
Caracterização do meio local.....	3
Caracterização do Agrupamento/Jardim de Infância .....	4
Caracterização da sala de atividades e das rotinas .....	5
Caracterização do grupo .....	9
<b>Percurso de Intervenção Educativa no Pré-Escolar .....</b>	<b>13</b>
Participação em atividades da escola .....	19
Projeto “Artefacto” .....	21
<b>CAPÍTULO II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>22</b>
<b>PROJETO DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>23</b>
Objetivo do estudo e questões de investigação .....	24
<b>REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>25</b>
Desenvolvimento motor .....	25
Períodos críticos ou sensíveis do desenvolvimento motor.....	29
Fatores que influenciam o desenvolvimento motor da criança .....	30
Avaliação do desenvolvimento motor .....	33
Habilidades motoras na infância.....	34
Habilidades de equilíbrio.....	34
Habilidades locomotoras.....	35
Habilidades manipulativas .....	38
Papel do/a educador/a de infância na promoção de um desenvolvimento saudável .....	41
Estudos Empíricos .....	43
<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>47</b>
Opções metodológicas .....	47
Instrumento de avaliação das habilidades manipulativas de objetos .....	48
Intervenção Educativa.....	52
<b>Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras. ....</b>	<b>53</b>
Calendarização .....	55

<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS .....</b>	<b>56</b>
Resultado global das habilidades manipulativas de objetos .....	56
Resultado global das habilidades manipulativas de acordo com género .....	56
Habilidade pontapear.....	57
Habilidade de lançar por cima.....	58
Habilidade de lançar por baixo .....	59
Habilidade de agarrar.....	60
Habilidade de ressaltar a bola.....	61
Taxas de sucesso nos testes das habilidades manipulativas de acordo com o género, após a intervenção .....	62
Principais dificuldades na execução das habilidades manipulativas .....	63
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>66</b>
Limitações do estudo .....	67
<b>CAPÍTULO III – REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....</b>	<b>68</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>72</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>78</b>
Anexo 1 – Planificação da intervenção motora - 1 .....	79
Anexo 2 - Planificação da intervenção motora - 2 .....	82
Anexo 3 - Planificação da intervenção motora - 3 .....	84
Anexo 4 - Planificação da intervenção motora - 4 .....	86
Anexo 5 - Planificação da intervenção motora - 5 .....	89
Anexo 6 - Planificação da intervenção motora- 6 .....	92
Anexo 7 – Pedido de autorização aos encarregados de educação para a participação dos seus educandos no estudo.....	95



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ampulheta de Desenvolvimento Motor (Gallahue & Ozmun, 2005, p. 57)....	27
Figura 2. Taxas de sucesso (%) nos testes de pontapear, antes e após a intervenção..	57
Figura 3. Taxas de sucesso (%) nos testes de lançar por cima, antes e após a intervenção.....	58
Figura 4. Taxas de sucesso (%) nos testes de lançar por baixo, antes e após a intervenção.....	59
Figura 5. Taxas de sucesso (%) nos testes de agarrar, antes e após a intervenção .....	60
Figura 6. Taxas de sucesso (%) nos testes de ressaltar, antes e após a intervenção....	61
Figura 7. Taxas de sucesso (%) nas habilidades manipulativas, em função do género, após a intervenção .....	62
Figura 8. Taxa de sucesso alcançada pelas crianças nas diferentes habilidades manipulativas, no final da intervenção educativa. ....	64

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Planeamento do dia .....	8
Quadro 2 - Habilitações escolares dos pais .....	13
Quadro 3 - N.º de crianças por faixa etária, género e média de idade/género .....	48
Quadro 4 - Descrição das tarefas motoras relativas à habilidade de pontapear .....	49
Quadro 5 - Descrição das tarefas motoras relativas à habilidade lançar por cima .....	50
Quadro 6 - Descrição das tarefas motoras relativas à habilidade de lançar por baixo .	50
Quadro 7 - Descrição das tarefas relativas à habilidade agarrar .....	51
Quadro 8 - Descrição das tarefas relativas à habilidade ressaltar a bola .....	51
Quadro 9 - Síntese dos objetivos/conteúdos desenvolvidos nas sessões Educação Física .....	52
Quadro 10 - Cronograma do estudo .....	55
Quadro 11 - Valor médio (M), desvio padrão (DP), mínimo (Min.) e máximo (Max.) da amostra total (n=15) nas habilidades manipulativas, antes e após a intervenção .....	56
Quadro 12 - Valor médio (M), desvio padrão (DP), mínimo (Min.) e máximo (Max.) dos rapazes (n=9) nas habilidades manipulativas, antes e após a intervenção .....	56
Quadro 13 - Valor médio (M), desvio padrão (DP), mínimo (Min.) e máximo (Max.) das raparigas (n=6) nas habilidades manipulativas, antes e após a intervenção .....	57

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

JI – Jardim de Infância

Max. – Máximo

MEC – Ministério da Educação e Ciência

Min. – Mínimo

OCEP – Orientações Curriculares Educação Pré-Escolar

PDMS-2 – Peabody Developmental Motor Scales-2

PES – Prática de Ensino Supervisionada

## Introdução

O presente relatório resultou da intervenção em contexto educativo de Jardim de Infância (JI) no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

No que concerne à organização do relatório, realça-se a sua divisão em três capítulos principais: Caracterização do Contexto Educativo, Trabalho de Investigação e, por fim, a Reflexão Global da PES.

No primeiro capítulo apresenta-se a caracterização do contexto educativo onde decorreu a PES II, analisando-se o meio local, o contexto escolar, a sala de aula e o grupo no qual se desenvolveu esta investigação. É também feita uma descrição sobre o percurso da intervenção educativa, referindo as áreas e conteúdos abordados ao longo das intervenções realizadas.

O segundo capítulo refere-se ao trabalho de investigação. Este foi organizado em cinco secções. Na primeira secção expõe-se a pertinência do estudo, o problema e os objetivos da investigação. Já na segunda secção é apresentada a revisão de literatura. A terceira secção é referente à metodologia adotada. Na quarta secção faz-se a apresentação e análise dos resultados obtidos. Finalmente, na quinta secção, são mencionadas as principais conclusões do estudo, em articulação com o problema e os objetivos definidos na presente investigação. Da mesma forma, são apresentadas as limitações do estudo e sugestões para investigações futuras.

O último capítulo destina-se à reflexão efetuada sobre a PES II e contextos neles vivenciados, referindo não só os principais momentos enquanto professora estagiária como também os momentos mais relevantes e que mais contribuíram ao longo desta prática para a construção da minha identidade profissional.

Por fim, seguem-se as referências bibliográficas e os anexos.

## CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

## Caracterização do Contexto Educativo

O presente capítulo apresenta o contexto e o percurso educativo onde foi realizada a PES. Faz-se uma breve apresentação do meio local, uma caracterização do Agrupamento onde se inseria o Jardim-de-infância (JI) e dos espaços envolventes. Por fim, descrevem-se a sala de atividades ou de aula, o grupo/turma e as rotinas que faziam parte do dia-a-dia das crianças.

### Caracterização do meio local

O contexto educativo onde se desenvolveu a PES, no 1.º semestre, situa-se no distrito de Viana de Castelo, numa freguesia rural do concelho de Viana do Castelo. A escola integra duas turmas de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e um grupo de Educação Pré-Escolar e está inserida num Agrupamento de Escolas da rede pública. Esta escola foi construída no século XX, por volta dos anos quarenta. É um edifício escolar “de Época” apelidado de “Escola Plano Centenário”.

Segundo os Censos de 2011, a freguesia conta com 916 habitantes. A maioria da população encontra-se na faixa etária dos 25 aos 64 anos de idade, 48,5%, já a faixa etária dos 0 aos 14 anos situa-se nos 15,4%, com 141 habitantes, a faixa etária dos 15 aos 24 anos de idade situa-se nos 11,4% e, por fim, a faixa dos maiores de 65 anos com 24,8% (INE, 2011).

Esta freguesia é caracterizada pela presença de uma agricultura exclusivamente de subsistência, uma vez que as famílias se encontram em grande parte a trabalhar na cidade e arredores. Os agregados familiares contemplam muitos avós, sendo estes quem assegura o cuidado das crianças nos tempos pós JI.

Relativamente às atividades económicas, podemos destacar a agricultura no setor primário, verifica-se também que vários habitantes optaram pelo trabalho operário quer na freguesia, quer na cidade. Já no setor terciário, existem empresários com negócios pequenos, como minimercados e cafés. Na comunidade existem vários recursos que estão acessíveis para cooperar com a escola, são eles: a Junta de Freguesia e a Associação Cultural e Desportiva.

No que respeita a festividades, realiza-se, anualmente, a Festa de Nossa Senhora da Conceição da Rocha no final do mês de maio. Esta festa, tal como muitas romarias desta zona do Minho, atrai muitas pessoas à freguesia.

Acresce que a população desta freguesia é muito ativa, promovendo muitas atividades de lazer durante o ano e levando vida e animação à freguesia. Realça-se o papel importante da escola como parceira em muitas destas atividades.

### Caracterização do Agrupamento/Jardim de Infância

O Agrupamento de Escolas onde o JI se insere abrange seis freguesias com meios socioeconómicos diferenciados. Todas as freguesias têm oferta de 1.º Ciclo do Ensino básico da rede pública com a exceção da freguesia de Perre. A Escola Sede comporta desde o 2.º ciclo ao Secundário.

A missão do agrupamento é mobilizar a comunidade educativa para o desenvolvimento de boas práticas que promovam resultados de excelência e diligenciem a sua visibilidade enquanto instituição, salientando quatro grandes áreas:

- a) pluridimensional, que promove o desenvolvimento integral e harmonioso dos alunos nas vertentes do SABER, FAZER, SER e ESTAR através de uma relação pedagógica assente no rigor e disciplina e da promoção de práticas pedagógicas eficazes, inclusivas, inovadoras e do acompanhamento e monitorização da qualidade do ensino;
- b) autonomia, que resulta do planeamento estratégico para a melhoria do sucesso educativo e qualidade do serviço prestado;
- c) participação, abrangendo uma gestão democrática e participada, capaz de promover e facilitar a partilha de poderes e responsabilidades e de fortalecer e ampliar as relações do Agrupamento com as famílias/comunidade;
- d) contextualizadora, que promove a adequação do currículo às condições do Agrupamento, aos interesses e motivações dos alunos (Projeto Educativo 2018-2021, p. 55).

A dinâmica própria de cada estabelecimento educativo está consignada no seu projeto educativo, como instrumento de orientação global da sua ação e melhoria, complementado pelo regulamento da instituição, que prevê as funções e formas de relação com os diversos grupos que compõem a comunidade (órgãos de gestão, profissionais, pais/famílias e alunos). Estas linhas gerais de orientação, e nomeadamente o projeto educativo de estabelecimento educativo/agrupamento de escolas, enquadram o trabalho educativo dos profissionais e a elaboração do projetos curriculares de grupo (ME, 2017, p. 23).

A PES realizou-se num JI a que partilhava o mesmo edifício com o 1º ciclo do ensino básico, bem como outros espaços e recursos. Os espaços partilhados tanto pelo JI, como pelo 1.º ciclo, são os do recreio exterior, a cantina, um espaço coberto nas traseiras da instituição e a biblioteca. Os recursos materiais que ambos partilham são o material de Educação Física, material de informática e material de expressão musical.

O edifício é constituído por dois pisos: um piso térreo para a educação pré-escolar (16 crianças) e um piso superior dedicado ao ensino do 1.º CEB (22 crianças). Em cada piso existem duas salas: duas salas para o 1.º CEB (1.º e 2.º anos; 3.º e 4.º anos); uma sala para a educação pré-Escolar, uma sala que é utilizada como Biblioteca e uma sala de informática e que também é utilizada para as reuniões da assembleia da escola ou reuniões de pais. A cantina deste estabelecimento de ensino é localizada separadamente do edifício principal, sendo necessário as crianças saírem da escola para irem almoçar. No entanto, esta localização só oferece uma pequena passagem, de portão a portão, não comprometendo a segurança das crianças em termos rodoviários.

Como recursos humanos, a escola tem uma educadora de infância, dois professores titulares de turma no 1.º CEB, e dois professores que dão apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem. No que respeita ao pessoal não docente, esta escola conta com uma assistente operacional que recebe as crianças do jardim pela manhã e que dá apoio à educadora na sala de atividades, uma assistente operacional que dá apoio mais permanente ao 1.º CEB, uma cozinheira e uma assistente operacional que dá apoio na cantina e no transporte coletivo das crianças.

O JI tem semanalmente a presença de uma professora de música que faz coadjuvação com a educadora titular. Esta atividade insere-se num projeto promovido pela Câmara Municipal de Viana do Castelo que permite que todas as crianças da educação pré-Escolar possam ter sessões de Música com um professor da área.

Este contexto permite uma maior interação e proximidade entre os membros da equipa pedagógica, cuja colaboração se baseia “no estabelecimento de relações apoiantes entre os adultos, na recolha de informação fidedigna sobre as crianças e na tomada de decisão relativamente às estratégias relacionadas com o currículo e o trabalho da equipa” (Hohman & Weikart 2004, p. 152).

O 1.º CEB conta ainda com dois professores de música do agrupamento uma vez por semana e a professora de Inglês para o 3.º e 4.º ano.

#### Caracterização da sala de atividades e das rotinas

A sala do jardim-de-infância onde se realizou a PES é um espaço bastante amplo e com muita iluminação devido às janelas grandes que permitem a entrada de luz natural.



“Uma das responsabilidades mais importantes dos adultos que ensinam crianças é criar e manter um ambiente físico que encoraje as brincadeiras ativas” (Brickman & Taylor, 1996, p. 151). Desta forma, podemos referir que o primeiro passo do planeamento de ambientes para a aprendizagem ativa é dividir a sala em áreas definidas. Assim, a sala de atividades está dividida por áreas: a mesa de reunião, a área da biblioteca, a área do desenho, a área das ciências, a área do faz de conta, a área dos jogos/construções, a área da música, a área do computador e a área do relaxamento.

A mesa de reunião é um espaço de acolhimento, onde as crianças juntamente com a educadora dialogam, conversam, discutem, programam e avaliam as atividades que realizaram durante o dia. “No tempo de planeamento, os adultos e as crianças reúnem-se para falarem daquilo que cada criança quer fazer e do modo como quer fazê-lo” (Hohman, Banet & Weikart, 1987, p. 85). Esta área serve também para as atividades de grande grupo, jogos de mesa, a colagem e a modelagem. “O tempo em grupo grande é um tempo para que todo o grupo possa partilhar informação importante e participar em atividades que são próprias para grupos maiores” (Hohman & Taylor, 2004, p. 402), ajudando a construir o sentido de ‘nós’ e ‘nosso’.

A área da biblioteca contém livros, fantoches e outros elementos, para que as crianças possam dar asas à sua imaginação, pois

O contacto e o recurso a bibliotecas podem também começar nesta idade, se as crianças tiveram oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de lazer e de cultura. Criam-se assim bases para o desenvolvimento de hábitos de leitura e do gosto pela leitura e pela escrita (ME, 2016, p. 67).

A área do desenho é utilizada para desenhos livres ou trabalhos em pequenos grupos. “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, 2016, p. 49). Neste sentido, também Vayer (1992) refere que

para a criança, o desenho é um meio de expressão privilegiado. Revela-se ao mesmo tempo como uma atividade sensorial-motora e lúdica ligada às possibilidades de expressão gráfica e uma linguagem mais fácil de submeter à sua fantasia do que as palavras (p. 46).

A área das ciências consubstancia-se num espaço com materiais para apoiar as experiências e também onde a criança pode descobrir e experimentar os diversos materiais existentes na sala.

A introdução às diferentes ciências inclui, para além do alargamento e desenvolvimento de saberes da criança proporcionados pelo contexto de educação pré-escolar e pelo meio social e físico em que esta vive, a abordagem de aspetos científicos que ultrapassam as suas vivências imediatas” (ME, 2016, p. 88).

A área dos jogos/construções, onde simbolicamente se constroem cidades, pistas de corrida, entre outros, é também uma área fundamental no desenvolvimento das crianças. “Brincar serve como um importante meio de assimilação e ocupa a maior parte das horas que a criança passa acordada. As brincadeiras imaginárias e paralelas são importantes ferramentas para a aprendizagem” (Gallahue & Ozmun, 2005, p. 48).

A área do faz de conta, constituída pela casinha (quarto e cozinha), conta com uma gama de materiais para explorarem, onde o “brincar ao “faz de conta” é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos” (ME, 2016, p. 52).

A área da música, um espaço onde as crianças podem explorar livremente alguns instrumentos (jogos de sinos, guizeiras, blocos de um e dois sons, clavas, caixa chinesa, etc.) tem como objetivo apoiar o desenvolvimento das sessões de música que semanalmente acontecem em coadjuvação com a professora de música do agrupamento.

A música está presente na vida das crianças desde muito cedo e todas já tiveram oportunidades de contactar com diferentes formas musicais. A abordagem à Música no JI dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança. Esta abordagem integra-se nas vivências e rotinas da sala, valoriza os interesses e as propostas das crianças, no desenvolvimento de uma prática do ouvir, do “fazer” música e do experimentar e criar música e ambientes sonoros” (ME, 2016, p. 54).

Da mesma forma, “As atividades que se desenvolvem numa área de música e movimento proporcionam às crianças em idade pré-escolar oportunidade de experimentar e apreciar as capacidades rítmicas e musicais que são a base de posteriores expressões musicais e rítmicas mais complexas” (Hohman et al., 1987, p. 69).

A área do computador, onde as crianças podem explorar diversos programas e jogos, atribui uma maior “importância aos meios tecnológicos e informáticos no conhecimento do mundo, próximo e distante, e no contacto com outros valores e culturas, fazendo-se assim no jardim-de-infância a utilização destes como um recurso de aprendizagem” (ME, 2016, p. 93).

A área do relaxamento é pensada para as crianças poderem relaxar e descansar sempre que sintam essa necessidade.

A organização destes espaços está de acordo com o enunciado nas OCEPE (ME, 2016, p. 37) que refere que “os espaços de educação no pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a forma como estão dispostos, condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender”.

A receção diária das crianças do JI, bem como das crianças do 1.º ciclo, é realizada no pátio. É também neste local que se situam as três casas de banho de apoio às crianças e aos adultos.

As rotinas do JI são planeadas pela Educadora com a colaboração das crianças, fazendo assim, com que estas saibam o que fazer em cada momento, de forma a apoiar a iniciativa da criança, proporcionando-lhe tempo para expressar os seus objetivos e intenções (Hohman & Weikart, 2004).

A distribuição do tempo educativo é feita de forma flexível e engloba diversas rotinas,

a sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (ME, 2016, p. 27).

De seguida, é apresentado um quadro com os horários das diferentes rotinas (quadro 1):

*Quadro 1 – Planeamento do dia*

<b>HORÁRIO</b>	<b>ATIVIDADE</b>
<b>9H00 ÀS 9H30</b>	Rotinas, reunião da manhã e plano do dia
<b>9H30 ÀS 10H00</b>	Atividades orientadas ou nas áreas
<b>10H30 ÀS 11H00</b>	Lanche e atividades livres no exterior ou cantigas/histórias/cinema no polivalente
<b>11H00 ÀS 11H45</b>	Atividades de continuidade na sala, de escolha livre ou propostas pela educadora
<b>11H45 ÀS 12H45</b>	Higiene e almoço
<b>12H45 ÀS 13H45</b>	Relaxamento
<b>13H45 ÀS 15H00</b>	Atividades orientadas ou nas áreas
<b>15H00 ÀS 15H30</b>	Reunião de avaliação e lanche

Durante o tempo de intervenção neste contexto foi possível perceber que existia uma variedade de momentos de aprendizagem, proporcionando às crianças diferentes possibilidades no que às experiências e interações diz respeito (Hohman & Weikart, 2004).

Parte das rotinas foram inculcadas logo desde início: o preenchimento do quadro de presenças (a preencher diariamente pelas crianças), apresentação diária de um responsável do dia, contabilização das presenças e faltas, registo diário do tempo atmosférico, registo da avaliação das atividades do dia e um quadro de apontamento das escolhas de atividades autónomas, onde as crianças devem respeitar o número de crianças por área. De acordo com Hohman e Weikart (2004) a rotina diária mantém um equilíbrio entre limites e liberdades das crianças, ajudando-as a desenvolver um sentimento de segurança e controlo, e “levando-as a aceitar a responsabilidade das consequências das suas próprias escolhas e decisões” (p. 225)

Neste estabelecimento de ensino, o trabalho é realizado em constante articulação com o 1.º Ciclo, tanto no que respeita ao desenvolvimento de atividades como na própria partilha e reflexão sobre o desenvolvimento das crianças/alunos.

Muitos estabelecimentos educativos, para além da educação pré-escolar, incluem outros níveis educativos como a creche ou os ensinos básico e secundário. Esta inserção num contexto organizacional mais vasto permite tirar proveito de recursos humanos e materiais, facilitando ainda a continuidade educativa (ME, 2016, p. 23).

### Caracterização do grupo

Na educação pré-escolar, a interação do grupo é fundamental uma vez que esta se constitui como a base relacional entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo. De acordo com o ME (2016):

Há diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo (p. 24).

O grupo era constituído por dezasseis crianças, dez rapazes e seis raparigas, sendo que cinco crianças tinham cinco anos, oito crianças tinham quatro anos e três crianças tinham três anos. Este era, portanto, um grupo bastante heterogéneo, não só na idade, mas também nos interesses e necessidades. Sabendo que o desenvolvimento ‘normal’ de uma criança implica passar por “estágios de desenvolvimento reconhecidos num ritmo típico, mas que existem amplas variações que dão origem a muitas diferenças

individuais” (Papalia & Sally, 1998, p. 7). Neste caso, as diferenças serão acentuadas devido à diversidade de faixas etárias na mesma sala, o que pode ser vantajoso, “sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (ME, 2016, p. 10).

No que diz respeito à frequência prévia do JI, cinco crianças com cinco anos frequentaram a sala pelo terceiro ano consecutivo, oito crianças com quatro anos frequentaram a sala pelo segundo ano e três crianças com três anos frequentaram pelo primeiro ano a sala.

No grupo de crianças de cinco anos realçava-se uma criança que apresentava comportamentos muito desajustados e perturbadores quer em trabalho de grande, como de pequeno grupo. Era uma criança muito agitada, com dificuldades na oralidade e apresentava um discurso por vezes fora do contexto apresentando. Os níveis de atenção e concentração eram muito reduzidos. Brickman e Taylor (1996) referem que os problemas comportamentais das crianças devem ser ultrapassados “proporcionando um ambiente apoiante e uma rotina diária ordenada” (p. 42).

Hohman e Weikart (2004) referem que não só “a capacidade social das crianças pré-escolares, se encontra em desenvolvimento, como também a capacidade para tomar iniciativas,” esta componente social que se verifica na criança é caracterizada pela intencionalidade, o desejo de amizade, e a luta para resolver o conflito entre o eu e o nós (p. 572).

Relativamente à área da Formação Pessoal e Social as crianças revelavam uma boa participação na vida da sala/JI, entusiasmo pelas temáticas abordadas, consciência de si como aprendiz e convivência democrática. Como fragilidades apontam-se o respeito pelas regras definidas pelo grupo. As estratégias a adotar no futuro pela educadora são a promoção de situações indutoras de vivência das regras, a exploração de imagens e jogos, a atribuição de tarefas que permitam maior empenho, atenção, responsabilidade e sentido de pertença a um grupo.

Desde o início da sua vida as experiências da criança com as pessoas significativas que a rodeiam influenciam a maneira como a criança se vê a si própria e, conseqüentemente, a maneira como interage com as pessoas em diferentes situações (Hohman & Weikart, 2004, p. 64).

O apoio do adulto é constituído por um conjunto de elementos que contribuem para um clima de acompanhamento à aprendizagem ativa: “partilha do controlo, concentração nas capacidades da criança, formação de relações autênticas, apoio da

atividade lúdica e adoção de uma abordagem de resolução de problemas em situações de conflito” (Hohman & Weikart, 2004, p. 64).

A Área de Expressão e Comunicação é a única em que se distinguem diferentes domínios, que se incluem na mesma área por terem uma íntima relação entre si, por constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia (ME, 2016, p. 43).

Nesta área revelaram-se como potencialidades o entusiasmo e grande participação nas atividades de Educação Física, o gosto pelo contacto com as Artes Visuais, a Música e a Dança, o interesse pelo Teatro e o Jogo Dramático. Como fragilidades/dificuldades assinala-se a Motricidade Fina (como a utilização do lápis, do pincel e da tesoura), a Linguagem Oral com a troca e omissão de fonemas, a atenção e concentração e, por fim, o tempo de empenho na tarefa. As estratégias a adotar durante o ano foram a diversificação de materiais na área da Expressão Plástica para utilizar livremente ou em atividade proposta, a promoção diária da hora do conto e a promoção da língua com cantilenas, destava línguas, poesia, cantigas e jogos de palavras com imagens.

Quanto à área do Conhecimento do Mundo registaram-se como potencialidades: o entusiasmo pelas atividades experimentais e pela observação do meio natural, a curiosidade por tudo o que os rodeia e pela investigação nos livros e na Internet. As principais dificuldades diziam respeito à observação e à utilização de terminologia científica. Para combater estas fragilidades delinearam-se estratégias como a promoção de saídas ao exterior, o enriquecimento da área das Ciências na sala com materiais apelativos à exploração e instituir o dia semanal da prática das ciências experimentais.

Sendo a finalidade essencial da área do Conhecimento do Mundo lançar as bases da estruturação do pensamento científico, que será posteriormente mais aprofundado e alargado, importa que haja sempre uma preocupação de rigor, quer ao nível dos processos desenvolvidos, quer dos conceitos apresentados, quaisquer que sejam os aspetos abordados e o seu nível de aprofundamento. É essencial que se vá construindo uma atitude de pesquisa, centrada na capacidade de observar, no desejo de experimentar, na curiosidade de descobrir numa perspetiva crítica e de partilha do saber (ME, 2016, p. 86).

A hora da refeição foi um dos momentos mais delicados do dia-a-dia. No entanto, podemos dizer que as crianças de quatro e cinco anos já eram completamente autónomas nas dinâmicas inerentes à refeição. As crianças mais pequenas, naturalmente, necessitavam ainda de acompanhamento para melhorar a sua autonomia e os seus comportamentos face aos alimentos.

Na sala de atividades, todos foram conseguindo momentos de atenção ao redor da mesa onde se planificava, se cantava e se ouvia uma história. No entanto, os mais novos, mostravam ainda alguma dificuldade em estar sentados no lugar e o tempo de atenção era reduzido, fazendo com que a sua participação fosse menor.

“Os tempos de grupo proporcionam oportunidades sociais especiais. Trata-se de acontecimentos previamente programados que podem ser tempo de pequenos grupos, tempo de grande grupo, tempo do exterior ou de recreio e tempos de transição” (Hohman & Weikart, 2004, p. 369).

A adoção de práticas de trabalho em grande grupo, em pequeno grupo e, quando possível, individualmente visou responder às necessidades do grupo. Durante o ano, as crianças trabalharam sob a forma de metodologia de projeto nas práticas dos projetos delineados pelo Agrupamento. A prática pedagógica adotada pela educadora de infância assenta no princípio metodológico da criança em ação e a criança construtora do seu próprio saber e do seu conhecimento/desenvolvimento.

Os pais representam um elemento fulcral no desenvolvimento da criança uma vez que “são os primeiros educadores e professores das crianças. São os primeiros adultos a desempenhar um papel importante no desenvolvimento e no processo de aprendizagem das crianças” (Brickman & Taylor, 1996, p. 238).

É fundamental que o JI estabeleça uma boa relação com os pais das crianças, trabalhando de forma conjunta no processo de desenvolvimento da criança. “O contacto prévio com os pais/famílias permite, ainda, recolher informações sobre o ambiente familiar e o contexto social de vida de cada criança, que são úteis para que o/a educador/a preveja como a receber e acolher de forma individualizada” (ME, 2016, p. 98).

O nível socioeconómico das famílias das crianças era distinto. A maior parte dos pais/encarregados de educação estavam empregados, não havendo nenhuma situação de desemprego bilateral.

No que respeita às habilitações literárias dos progenitores, de acordo com os dados analisados, destaca-se a formação até ao 3.º ciclo, havendo 15 pais com o 9.º ano de escolaridade. Segue-se o ensino secundário, frequentado por 8 pais e, por fim, com a conclusão do ensino superior 9 pais.

#### *Quadro 2 – Habilitações escolares dos pais*

	MÃE	PAI	TOTAL
<b>4.º ANO</b>	-	-	-
<b>9.º ANO</b>	6	9	15
<b>12.º ANO</b>	5	3	8
<b>ENS. SUPERIOR</b>	6	3	9

### **Percurso de Intervenção Educativa no Pré-Escolar**

A PES realizada no JI da rede pública teve a duração de 15 semanas, sendo que a ida ao contexto acontecia quatro dias por semana, de segunda-feira a quinta-feira. Dessas 15 semanas, as primeiras três foram de observação, seguindo-se seis semanas de regência alternada. Ao estar a desenvolver a PES individualmente, numa semana observava a educadora cooperante e na outra implementava. Duas das semanas de implementação foi intensiva, ou seja, as implementações decorreram em 4 dias das duas semanas.

Planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que o/a educador/a observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, bem como sobre o seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades (ME, 2016, p. 13).

As primeiras três semanas de observação foram essenciais para conhecer o grupo, os diferentes níveis de desenvolvimento, os gostos e interesses, bem como as suas preferências. Também foi possível observar as metodologias e estratégias adotadas pela educadora cooperante e a forma mais adequada de lidar com as diversas situações. Durante estes momentos de observação foi possível participar em algumas atividades proporcionadas pela educadora, dando-nos a conhecer que as atividades estavam bem organizadas e que as aprendizagens eram bem-sucedidas. Observar as crianças é a atividade básica que unifica e orienta o trabalho em equipa, partilhando comentários ou conhecimentos e criando formas de as ajudar no aproveitamento de aptidões, interesses e sucessos (Hohman & Weikart, 2004).

O desenvolvimento e a aprendizagem da criança são vertentes inseparáveis, por isso, tendo em conta a construção articulada do saber, as diferentes áreas foram abordadas de forma integrada e holística, pois o desenvolvimento da criança processa-se como um todo e as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais



interligam-se e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração global, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade (ME, 2016).

Foi uma preocupação, tanto da Educadora Cooperante, como da Educadora Estagiária, existir sempre uma articulação entre as diferentes áreas do saber, bem como, uma articulação das iniciativas das crianças, não podendo de todo esquecer o brincar e a relação entre elas, promovendo o desenvolvimento de competências sociais e a progressão da expressão oral. No que diz respeito a esta temática, o ME (2016) refere que:

A perspetiva holística, que caracteriza a aprendizagem da criança e que está subjacente ao brincar, estará também presente na abordagem das diferentes áreas de conteúdo. Ao brincar, as crianças vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo e em que o/a educador/a pode reconhecer o contributo para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimento, tais como, a língua, a matemática, as ciências. É esta curiosidade e interesse das crianças por explorar e compreender que dará progressivamente lugar à sua participação no desenvolvimento de projetos de aprendizagem mais complexos, que mobilizam diferentes áreas de conteúdo. Não há, assim, uma oposição, mas uma complementaridade e continuidade, entre o brincar e as aprendizagens a realizar nas diferentes áreas de conteúdo (p. 31).

A primeira semana de implementação centrou-se na temática das características do corpo humano. Foram abordadas as áreas da Formação Pessoal e Social, a área do Conhecimento do Mundo e a área da Expressão e Comunicação. No domínio da Linguagem Oral, incluiu-se a leitura e o reconto orientado por questões do conto “Se eu fosse...”, de Richard Zimler (2009). No domínio da Educação Artística foram abordados os subdomínios das Artes Visuais onde as crianças através do recorte e colagem de imagens de revistas construíram um autorretrato, onde identificassem as suas características. O domínio da Matemática foi abordado através das atividades de medições e peso dos seus corpos. No que diz respeito ao domínio da Educação Física este foi articulado com a temática dos membros do corpo humano, fazendo assim exercícios em que as crianças tivessem que identificar os membros do corpo. O domínio da Educação Física relaciona-se com a área de Formação Pessoal e Social, pois contribui para “o desenvolvimento da independência e autonomia das crianças e das suas relações sociais, constituindo ainda uma ocasião de promover estilos de vida saudável, ao fomentar a prática regular do exercício físico e o contacto com a natureza” (ME, 2016, p. 26). Este domínio articula-se com o domínio do Conhecimento do Mundo e também com outros domínios da Área de Expressão e Comunicação, estando relacionada com a

Educação Artística, nomeadamente com a Dança e a Música, uma vez que proporciona a vivência de situações expressivas e de movimentos criativos utilizando imagens, sons, palavras e acompanhamento musical. Relaciona-se ainda “com a Linguagem Oral (identificação e designação das diferentes partes do corpo) e com a Matemática (representação e orientação no espaço)” (ME, 2016, p. 44).

Relativamente à área da Formação Pessoal e Social, e tendo como objetivos conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade e desenvolver o respeito pelo outro, realizou-se uma dinâmica sobre as características físicas de cada criança do grupo, “neste processo de construção da identidade e da autoestima, o reconhecimento das características singulares de cada criança desenvolve-se simultaneamente com a perceção do que tem em comum e do que a distingue de outros” (ME, p. 34).

Utilizar a história como fio condutor para abordar as diversas áreas de conteúdo, é uma estratégia já adotada pelo educadora e que resultou muito bem, levando o grupo a estar motivado para a aprendizagem, a interagir e participar ativamente nas atividades. “É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler” (ME, 2016, p. 66).

A segunda semana iniciou-se com a leitura da história “João Porcalhão”, de David Roberts (2008). Esta história foi utilizada para a abordagem da temática da higiene oral, uma vez que o João não tinha hábitos de higiene muito saudáveis. Nesta semana foram abordadas as áreas da Expressão e Comunicação (Domínios da Linguagem Oral, da Educação Física), Conhecimento do Mundo. O Domínio da Linguagem Oral foi trabalhado através do conto e reconto da história. Na Área do Conhecimento do Mundo efetuamos uma Atividade Experimental com ovos, na qual utilizamos copos com vinagre e pasta dos dentes. Num copo com vinagre colocávamos um ovo sem pasta dos dentes e noutro um ovo coberto de pasta dos dentes, com o intuito de observarmos o efeito que os ácidos têm nos nossos dentes.

Alguns conteúdos relativos à Biologia (conhecimento dos órgãos do corpo, dos animais, do seu habitat e costumes, de plantas, etc.) e ainda à Física e à Química (luz, ar, água, etc.) podem originar experiências a realizar por crianças em idade pré-escolar, permitindo a compreensão de um conjunto de saberes nesta área (ME, 2016, p. 91).

Na sessão de Educação Física foi contada uma história em movimento trabalhando deslocamentos e equilíbrios, proporcionando assim o desenvolvimento de uma das habilidades motoras propostas por Galahue e Ozmun (2005, p. 56): o equilíbrio foi feito numa atividade, em articulação com o 1.º ciclo, para exemplificar a escovagem dos dentes e no final foi oferecido a cada criança uma escova de dentes de bambu, para assim incentivar à sustentabilidade. “O respeito e a valorização pelo ambiente natural e social e pelo património paisagístico são ainda abordados na Formação Pessoal e Social, numa perspetiva de corresponsabilização do que é de todos no presente e tendo em conta o futuro” (ME, 2016, p. 40).

A terceira semana de implementação foi assinalada pela comemoração do Dia Nacional do Pijama, assinalando-se também, o Dia Internacional dos Direitos das Crianças. Para introduzir o tema, foi contada a história “Papá, por favor, apanha-me a lua”, de Eric Carle (2010). Durante a semana abordaram-se as três áreas de conteúdo, abordando domínios como a Linguagem Oral, a convivência democrática e as artes visuais. Foram apresentadas às crianças, na caixa mistério (caixa adotada para introduzir temáticas), folhas com os direitos para que estas ilustrassem em pares o direito que ali estava escrito e, posteriormente, ser criado um painel.

O trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras (ME, 2016, p. 25).

No Dia Nacional do Pijama as crianças vieram para a escola vestidas de pijama e desfilaram numa *passerelle* previamente montada na sala, tendo a oportunidade de desenvolver a Linguagem Oral falando enquanto desfilavam da sua família. “Cabe ao/a educador/a alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores” (ME, 2016, p. 62). Posteriormente, foi feita uma assembleia de escola onde, primeiramente, foi mostrado um vídeo da UNICEF sobre os direitos das crianças e, posteriormente, realizado um debate sobre esta temática.

A educação para a cidadania relaciona-se também com o desenvolvimento progressivo do espírito crítico face ao mundo que rodeia a criança, enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e

deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo (ME, 2016, p. 39).

No domínio das Artes Visuais, foi elaborado um grande painel onde as crianças pintaram livremente o que entendiam pelos direitos das crianças. Posteriormente, este painel ficou exposto na escola. Neste concreto, o ME (2016) afirma que:

Se nesta forma de expressão artística se coloca muitas vezes a ênfase no fazer, é fundamental que, para além de experimentar, executar e criar, as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem (as suas produções e as das outras crianças) e o que observam (natureza, obras de arte, arquitetura, design, artefactos, etc.). Cabe também ao/a educador/a explorar com as crianças essas diferentes imagens e levá-las, de modo progressivo, a descobrirem a importância e expressividade dos elementos formais da comunicação visual (p. 49).

No domínio da Educação Física, para além de desenvolverem o domínio de Deslocamentos e Equilíbrios e cooperarem em situações de jogo seguindo orientações e regras, as crianças refletiram sobre os direitos das crianças. Assim, foi realizado um percurso, onde cada estação estava representada por um direito, associado a um exercício.

Na semana seguinte, quarta semana e, simultaneamente, semana intensiva, as implementações desenvolveram-se à volta da temática da pessoa portadora de deficiência e do Natal. Na área da expressão e comunicação, foi introduzido o livro, “Não faz mal ser diferente”, de Todd Parr (2006), para dar início à temática da pessoa portadora de deficiência. Ainda neste domínio, foi realizada uma “chuva de ideias”, sobre as necessidades de uma pessoa portadora de deficiência. Implicitamente, trabalhamos o domínio das artes visuais, pedindo às crianças que ilustrassem a ideia que disseram para posteriormente ser construído o cartaz do dia.

A educação pela arte vai mais longe do que simples administração de conhecimentos, visando entre outros objetivos, o aperfeiçoamento da percepção e da atividade simbólica, ou seja, a aquisição e desenvolvimento dos instrumentos básicos do pensamento: sentimentos, imagens, palavras, ideias (Sousa, 2003, p. 83).

Também no domínio da Expressão e Comunicação, envolvendo o domínio da Linguagem Oral, foi introduzido o calendário do advento. “O desenvolvimento da Linguagem Oral é fundamental na educação pré-escolar, como instrumento de expressão e comunicação que a criança vai progressivamente ampliando e dominando, nesta etapa do seu processo educativo” (ME, 2016, p. 6).

Focando no Conhecimento do mundo, na convivência democrática e cidadania, foi realizado um jogo com as crianças que consistia em estas estarem vendadas e

tentarem adivinhar qual o objeto em que estavam a tocar. No subdomínio das artes visuais, nomeadamente na música, as crianças aprenderam uma música de natal, com recurso ao registo pictográfico. Ainda no domínio do Conhecimento do Mundo, efetuamos uma atividade experimental sobre a flutuação.

O contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem” (Silva, 2016, p. 90).

No domínio da Matemática, nomeadamente na Geometria, fizemos jogos matemáticos com a intenção de as crianças formarem padrões. “É importante que as crianças pequenas aprendam não apenas conteúdos matemáticos, mas que se envolvam nos processos matemáticos: procurando padrões, raciocinando acerca de dados, resolvendo problemas e comunicando as suas ideias e resultados” (Spodek, 2002, p. 334). Assim,

a Matemática tem um papel essencial na estruturação do pensamento, e dada a sua importância para a vida do dia-a-dia e para as aprendizagens futuras, o acesso a esta linguagem e a construção de conceitos matemáticos e relações entre eles são fundamentais para a criança dar sentido, conhecer e representar o mundo (ME, 2016, p. 6).

Na sessão de Educação Física, foram abordadas as perícias e manipulações, com recurso a exercícios com balões. A escolha deste recurso despertou bastante interesse nas crianças.

A Educação Física é também um espaço privilegiado de brincar em que o/a educador/a cria condições de exploração livre do espaço e do movimento, permitindo que a criança invente os seus movimentos, tire partido de materiais, coloque os seus próprios desafios e corra riscos controlados, que lhe permitam tornar-se mais autónoma e responsável pela sua segurança. (...) Na abordagem lúdica, que deve estar subjacente a toda a Educação Física, o jogo constitui um recurso educativo, que é apresentado de forma atrativa e tem em conta os interesses, motivações e propostas das crianças (ME, 2016, p. 44).

A temática para a quinta semana de implementação foi o Natal. Esta semana começou com a leitura do conto “À espera do Pai Natal”, de Steve Metzger (2015). Esta semana foi articulada com o 1.º CEB, pois as crianças tinham de preparar e ensaiar para a festa de natal, ficando os professores e a educadora titulares responsáveis.

Na sexta semana, última semana de implementação, abordou-se o Inverno. Começou com a leitura da história “O boneco de neve sorridente” de M. Christina Butler e Tina MacNaughton (2010) e foi utilizado como recurso uma mala com imagens sobre a história. A história foi contada e ao mesmo tempo as crianças visualizavam as

ações das personagens na mala. Na abordagem às ciências e ao Conhecimento do Mundo Físico e Natural e envolvendo a temática referida na história, falou-se dos estados físicos da água, realizando-se atividades experimentais ligadas ao estado líquido, gasoso e sólido. Relativamente ao domínio das Artes Visuais e da Música, as crianças começaram primeiro por aprender a “Canção da água” e posteriormente cantaram-na. Após este momento, cada criança realizou o seu boneco de neve, utilizando neve a “fingir”, que era uma mistura de sal com água morna. A Educação Física permitiu, através de bolas apresentadas às crianças como bolas de neve, aperfeiçoar e desenvolver capacidades como correr contornando sinalizadores, saltar a pés juntos, andar sobre uma corda mantendo o equilíbrio e lançar a bola tentando acertar num alvo fixo.

Devido ao facto de o grupo ser muito heterogéneo ao nível das idades, do desenvolvimento e das vivências, várias atividades foram realizadas recorrendo à diferenciação pedagógica, pois segundo Roldão (1999)

diferenciar é estabelecer diferentes vias – mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa da condição de partida. Diferenciar também não equivale a hierarquizar metas para os alunos de grupos diferentes – mas antes tentar, por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social (p. 52).

### Participação em atividades da escola

No decorrer do período de intervenção pedagógica foram várias as atividades do Plano Anual de Atividades em que pudemos aderir e participar.

Todas as semanas, às segundas-feiras, ocorriam as sessões de “Música no pré-escolar” projeto realizado em coadjuvação com uma professora da Academia de Música de Viana do Castelo, onde participei ativamente em conjunto com as crianças.

A abordagem à Música no jardim-de-infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança. Esta abordagem integra-se nas vivências e rotinas da sala, valoriza os interesses e as propostas das crianças, no desenvolvimento de uma prática do ouvir, do “fazer” música e do experimentar e criar música e ambientes sonoros. Pressupõe, assim, uma prática sistemática e contínua, com uma intenção específica, direcionada para um desenvolvimento progressivo das competências musicais da criança e o alargamento do seu quadro de referências artísticas e culturais (ME, 2016, p. 54).

Em outubro contaram com a visita da Biblioteca Municipal na escola, com a atividade “Conta-me um conto – A Fada Oriana”. Também contamos com a iniciativa “A TERRA TREME”, um exercício organizado anualmente pela Autoridade Nacional de

Proteção Civil, que pretende alertar e sensibilizar a população escolar sobre como agir antes, durante e depois da ocorrência de um sismo. As crianças puderam aprender os três gestos - baixar, proteger, aguardar, realizando assim um simulacro onde os colocaram em prática. Tivemos também a oportunidade de visitar o Teatro Sá de Miranda para visualizar uma peça de teatro de marionetas – “Plastikus”, de Krisália.

A observação de diferentes manifestações teatrais contribui para a apreciação da arte dramática ou teatro e para o desenvolvimento da sensibilidade estética das crianças. Proporciona ainda um diálogo no grupo, que permite explorar a especificidade dos meios e linguagens do teatro e de confrontar diferentes interpretações e apreciações, facilitando a emergência de uma opinião crítica (ME, 2016, p. 53).

Celebrou-se ainda a Semana da Alimentação em todas as escolas do agrupamento. Durante esse período, a escola proporcionou às crianças atividades de exploração de livros temáticos, descoberta de novos sabores, exploração da roda dos alimentos e confeção de comidas saudáveis.

Em novembro, a comemoração do São Martinho foi outra atividade realizada na escola em parceria com o 1.º CEB, na qual foram assadas castanhas na fogueira e cantadas diversas canções sobre esta temática.

Também neste mês foram explorados os direitos da criança e foi realizada uma sessão juntamente com o 1.º CEB sobre direitos das crianças, constituindo assim, uma assembleia de escola. Comemorou-se, da mesma forma, o Dia Nacional do Pijama.

Em dezembro, abordamos o dia internacional do Cidadão Portador de Deficiência, explorando o tema com o grupo na sala e depois fazendo uma assembleia de escola com todas as crianças.

O dia dos avós foi comemorado numa pequena festa em que os avós e familiares das crianças vieram à escola ver os netos a contar histórias, a cantar e a partilhar afetos. No final, realizou-se um lanche convívio com oferta de uma compota para os avós feita na escola. “Os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (ME, 2016, p. 28).

Finalmente, participei na atividade o “Natal Solidário”, onde em parceria com a Associação Methamorphys, fizemos uma recolha de produtos alimentares para partilhar.

### Projeto “Artefacto”

Simultaneamente a todas as atividades já mencionadas, desenvolveu-se um projeto que consistia em levar algo novo ao JI que ainda não existisse. O projeto surgiu dos desejos das crianças e, com o intuito de estimular a partilha de ideias, foi levada uma mala e a partir daí as crianças começaram a imaginar o que podia sair de dentro desta.

Em conjunto com as crianças, decidimos que a mala serviria como ponto de partida para contar histórias. Depois de definido o projeto, deu-se início ao seu planeamento. A mala tinha várias divisões e, dentro dessas divisões, tínhamos as personagens principais e secundárias, bem como o elemento fantasia, o local, o tempo, e na tampa da mala tínhamos imagens de vários cenários, para a criança usar, criar e contar histórias livremente.



## CAPÍTULO II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

## PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

No presente capítulo é apresentada a contextualização e pertinência do estudo, assim como a questão de investigação e os objetivos delineados. De seguida, é apresentada a revisão da literatura, a metodologia adotada, os procedimentos de recolha e de análise de dados, a apresentação e discussão dos resultados e, por fim, as conclusões e limitações do estudo.

### **Contextualização e pertinência do estudo**

“O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social.” (ME, 2016, p. 8)

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 2016) a criança vai progressivamente dominando o seu corpo desde o nascimento, vai tomando consciência de si e do mundo que a rodeia e é na Educação Física que amplia a sua relação com o mundo através do desenvolvimento das suas capacidades motoras.

É a Educação Física a responsável por viabilizar um “desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo e, ainda, o prazer de movimento numa relação consigo própria, com o espaço e com os outros” (ME, 2016, p. 43).

Gallahue e Ozmun (2005) afirmam que é essencial desenvolver as habilidades motoras fundamentais, estas são cruciais na relação que as crianças têm com o mundo que as rodeia, e é o desenvolvimento destas habilidades que antecede e potencia o desenvolvimento de outras habilidades. É essencial que as crianças atinjam um nível apropriado de desenvolvimento no que diz respeito às suas habilidades motoras. Para isso é necessário que o/a Educador/a de Infância proporcione à criança atividades que desenvolvam as suas habilidades motoras fundamentais durante a primeira infância, período mais adequado para o efeito.

É de extrema importância que o/a Educador/a de Infância defina qual o nível de desenvolvimento motor em que cada criança se encontra, avaliando as habilidades motoras e manipulativas e categorizando-as segundo os estádios de desenvolvimento definidos, por exemplo, por Gallahue e Ozmun (2005).

Após algumas observações, constatou-se que no contexto do presente estudo, a atividade motora das crianças decorria maioritariamente durante as atividades livres no

recreio e uma vez por semana numa sessão de Educação Física orientada. Assim, o tempo disponibilizado para as atividades orientadas de Educação Física era diminuto. Este foi um fator preponderante aquando da decisão do tema a tratar nesta investigação, uma vez que é no processo de aprendizagem resultante da atividade física orientada que a criança aprende a mobilizar o corpo com mais precisão e coordenação, desenvolvendo resistência, força, flexibilidade, velocidade e a destreza geral. Possibilitando-lhe, ainda, “aprender a coordenar, alterar e diferenciar melhor os seus movimentos, através do controlo do equilíbrio, ritmo, tempo de reação, de forma a desenvolver e aperfeiçoar as suas capacidades motoras em situações lúdicas, de expressão, comunicação e interação com outros” (ME, 2016, p. 44)

### **Objetivo do estudo e questões de investigação**

Com base nos aspetos mencionados anteriormente, foi definida a seguinte questão de investigação:

- Avaliar o impacto da intervenção motora estruturada no desenvolvimento das habilidades de manipulação de objetos

De forma a responder à questão de investigação formulada, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- 1 - Descrever e comparar o desempenho motor das crianças ao nível das habilidades manipulativas, antes e após a intervenção;
- 2 - Avaliar as taxas de sucesso nas habilidades manipulativas, após a intervenção e em função do género.
- 3 - Identificar quais as principais dificuldades/erros na execução das habilidades manipulativas, após a intervenção educativa.

## REVISÃO DE LITERATURA

Esta secção tem como objetivo fazer um enquadramento teórico do presente estudo. O primeiro tópico aborda o desenvolvimento motor, quais os períodos críticos ou sensíveis, quais os fatores que influenciam o desenvolvimento motor e a avaliação do desenvolvimento motor. O segundo tópico centra-se no desenvolvimento das habilidades motoras na infância e está dividido em 3 secções, nomeadamente: as habilidades de equilíbrio, as habilidades locomotoras e as habilidades manipulativas. No terceiro tópico, faz-se referência ao papel do educador na promoção de um desenvolvimento saudável. No último tópico, apresenta-se uma síntese de estudos empíricos realizados nesta temática.

### **Desenvolvimento motor**

As rápidas e constantes transformações da sociedade levam a que os investigadores das mais diversas áreas se encontrem cada vez mais perante novos desafios. Para Stien, Guimarães, Cardoso e Machado (2015) “os primeiros anos de vida constituem uma etapa importante do desenvolvimento humano, pois neste período ocorrem progressos em todos os domínios do desenvolvimento em um ritmo muito superior ao de qualquer outra fase da vida” (p. 299).

Razões de ordem histórica que radicam na biologia humana e psicologia do desenvolvimento, “permitem identificar uma grande evolução nos últimos 20-30 anos na emancipação disciplinar do estudo da motricidade em termos evolutivos, o que confere à área disciplinar do desenvolvimento motor uma importância científica assinalável em termos nacionais e internacionais” (Neto, 2004, p. 2). Algumas das razões que têm levado ao interesse crescente pelo desenvolvimento motor, relacionam-se com os paralelos existentes entre o desenvolvimento motor e o desenvolvimento cognitivo (Neto, Santos, Xavier & Amaro, 2010).

Desenvolvimento é um termo que pode ser aplicado a vários comportamentos humanos, referindo-se ao processo de mudança no nível de funcionamento do indivíduo. Essas mudanças “podem ser de natureza quantitativa ou qualitativa e o desenvolvimento é um produto do crescimento, hereditariedade, amadurecimento e experiência” (Gabbard, 2014, p. 6).

Barreiros e Neto (2007), afirmam não só que o desenvolvimento motor é um conjunto de processos de mudança que têm lugar durante toda a vida, em particular na infância e adolescência, mas também que as alterações no movimento e nos padrões de movimento mudam drasticamente durante os primeiros 10 anos de vida, mostrando ritmos de desenvolvimento diferentes de criança para criança. Para reforçar esta ideia, Stien et al. (2015) afirmam que o “desenvolvimento motor representa um aspeto do processo de desenvolvimento integral e está intrinsecamente inter-relacionado às áreas cognitivas e afetivas do comportamento humano” (p. 300).

O estudo do desenvolvimento motor pode ser entendido como o “estudo da mudança a longo prazo, associando os mecanismos de controlo e a natureza dos processos de aprendizagem, com variáveis biológicas e sociais” (Krebs & Neto, 2010, p. 58).

O desenvolvimento motor é como uma “alteração contínua no comportamento motor ao longo do ciclo da vida realizado pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente” (Gallahue & Ozmun, 2005, p. 3). Também Guedes e Guedes (1997) defendem que o desenvolvimento motor não se refere apenas a aspetos biológicos de crescimento e maturação, pois depende das experiências vividas pela criança e das relações com o ambiente que a rodeia. Ao vincularmos o desenvolvimento motor com a aquisição de capacidades de perceção do corpo, tempo e espaço, podemos concluir que um bom domínio da aprendizagem motora nas crianças leva à construção de noções básicas para o seu desenvolvimento intelectual que se reflete nas restantes atividades escolares.

É através do desenvolvimento motor que a criança absorve e contacta com o mundo exterior e toma consciência do seu mundo interior. É através do seu corpo e da sua capacidade para gerar movimentos, que a criança começa a comunicar com os seus pares, permitindo assim que a sua personalidade se desenvolva através das suas mais rudimentares manifestações de movimento expressivo e criativo (Condessa, 2006).

Manoel (2007) completa a ideia anteriormente referida, admitindo que a capacidade que a criança manifesta em realizar movimentos é de extrema importância, sendo que é desta forma que ela interage com o ambiente físico e social.

“Deve haver oportunidades para que as crianças refinem habilidades motoras fundamentais nas áreas de locomoção, manipulação e estabilidade até ao ponto em que estas sejam contínuas e eficientes” (Gallahue & Ozmun, 2005, p. 211).

São diversos os modelos presentes na literatura que apresentam uma possível sequência para o desenvolvimento das habilidades motoras. No entanto, destaco as fases de desenvolvimento motor enunciadas por Gallahue e Ozmun (2005) e apresentadas sob a forma de uma ampulheta, tal como podemos observar na Figura 1.

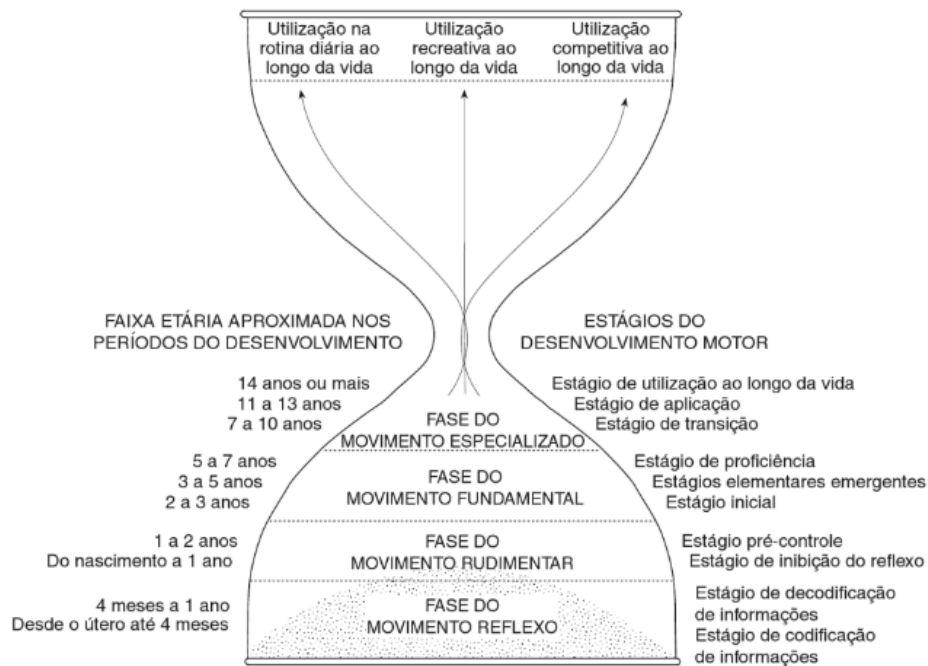


Figura 1. Ampulheta de Desenvolvimento Motor (Gallahue & Ozmun, 2005, p. 57)

Como se verifica na Figura 1, a evolução da fase do movimento fundamental está dividida em quatro fases: fase dos movimentos reflexos, fase dos movimentos rudimentares, fase dos movimentos fundamentais e fase dos movimentos especializados. A criança que não tenha qualquer tipo de doença ou problema cognitivo ou físico progride de um estágio de desenvolvimento para o outro mediante processos de maturação e estímulos externos, quando bem orientados.

A **fase do movimento reflexo** engloba os primeiros movimentos executados pela criança, estes são inconscientes e apoiam as fases seguintes do desenvolvimento motor.

Estes movimentos são essenciais na vida da criança, visto que é através deles que a mesma toma consciência de si e do mundo que a rodeia. Esta fase encontra-se dividida em dois estádios: estágio de codificação de informação e estágio de descodificação de informação (Gallahue & Ozmun, 2005). Segundo Barreiros e Cordovil (2014) dentro dos movimentos reflexos temos os reflexos primitivos, posturais e os reflexos locomotores.

A **fase de movimentos rudimentares** diz respeito aos primeiros movimentos intencionais da criança que podem ocorrer desde o nascimento até, aproximadamente, aos dois anos de vida. As crianças começam a apresentar consideráveis alterações na sua forma de se relacionar com o meio envolvente, mas nem todas atingem este nível ao mesmo tempo, uma vez que depende de características individuais e ambientais. Estes movimentos são caracterizados pela maturação e pela sequência de aparecimento previsível, de notar que estes movimentos são essenciais para a sobrevivência. Esta fase está subdividida em dois estádios: estágio de inibição de reflexos e estágio de pré-controlo (Gallahue & Ozmun, 2005).

A **fase dos movimentos fundamentais** é caracterizada pelo aperfeiçoamento da fase dos movimentos rudimentares. Quando as crianças iniciam esta fase já têm o domínio completo dos movimentos rudimentares do período pós-natal, que são a base para o aperfeiçoamento dos padrões motores fundamentais (Marques, Vilela, Figueiredo & Figueiredo, 2013). Os movimentos fundamentais processam-se dos 2 aos 7 anos de idade, estando incluídos, assim, na etapa do pré-escolar. É uma fase em que as crianças desempenham primeiramente movimentos de manipulação, de locomoção e posturais isoladamente e seguidamente combinando esses movimentos. Podemos, então, verificar que os movimentos estão agrupados em três categorias, sendo elas: movimentos posturais, movimentos locomotores e movimentos manipulativos. “A estabilidade postural é qualquer movimento que tenha como objetivo obter e manter o equilíbrio em relação à força da gravidade”. Já a locomoção envolve “mudanças na localização do corpo relativamente a um ponto fixo na superfície” e, por fim, a manipulação “envolve aplicar força sobre os objetos ou receber” (Gallahue & Ozmun, 2005, p. 56).

A fase motora fundamental está dividida em três estádios – estágio inicial, estágio elementar e estágio maduro. O estágio inicial é caracterizado pela primeira tentativa da criança desempenhar uma habilidade fundamental. Já o estágio elementar

é definido por algum controlo na coordenação de movimentos. Por último, no estágio maduro é expectável que a criança apresente desempenhos eficientes, coordenados e controlados (Gallahue & Ozmun, 2005).

As crianças necessitam de “oportunidades de prática, encorajamento e de instrução num ambiente rico que promova a aprendizagem” (Gallahue & Ozmun, 2005, p. 51), sem estas oportunidades torna-se difícil as crianças atingirem o nível maduro.

A **fase de movimentos especializados** é caracterizada pelo refinamento dos movimentos posturais, locomotores e manipulativos, atingindo um maior grau de precisão do que as habilidades fundamentais. Esta fase também está dividida em três estádios: estágio transitório, estágio de aplicação e estágio de utilização permanente (Gallahue & Ozmun, 2005).

Desta forma, e reforçando as ideias já anteriormente referidas, existem várias etapas de aquisição de habilidades motoras durante o crescimento e a aquisição de padrões fundamentais de movimento é essencial para o desenvolvimento motor da criança (Oliveira, 2002).

É indispensável que as atividades propostas pelo/a educador/a de infância tenham como objetivo principal o desenvolvimento das habilidades fundamentais.

### **Períodos críticos ou sensíveis do desenvolvimento motor**

Analisando a definição de Gallahue e Ozmun (2005) das diferentes fases e respetivos estágios de desenvolvimento, podemos considerar o ensino pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico como o período fulcral para a promoção do desenvolvimento motor da criança. “A noção de período crítico tem um significado muito especial para todos aqueles que atuam na modificação de comportamentos” (Barreiros, 2016, p. 15). Para Barreiros e Cordovil (2014, p. 15) “é *sabido* que a sensibilidade do organismo a fatores de estimulação é variável ao longo da vida”. Os autores também afirmam que a plasticidade do sistema nervoso tende a diminuir com a idade, uma vez que esta é mais elevada na infância e na adolescência e vai diminuindo/reduzido na idade adulta.

É no decorrer da idade pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico que ocorrem os períodos críticos, fases sensíveis ou ainda janelas ótimas de treinabilidade de diversas habilidades motoras. “Os períodos críticos são então momentos no desenvolvimento da criança em que esta tem uma maior predisposição à receção de um estímulo



proveniente do ambiente, ou seja, nos referidos momentos, o efeito deste estímulo é maximizado” (Gallahue & Ozmun, 2005, citado por Silva, 2017, p. 15).

Para Barreiros (2014, p. 15), no caso do desenvolvimento motor, o período mais precioso de estimulação decorre entre o nascimento e os 6 anos de idade. “É nesta fase que se vão construir os circuitos neuronais essenciais à construção de habilidades mais complexas.”

Da mesma forma, Barreiros (2016) refere que:

Muitas vezes estas idades estão fora da esfera de intervenção do sistema desportivo, entregues a contextos de estimulação pouco estruturados e com uma afetação de recursos humanos pouco especializados. Os países que mais cedo perceberam o papel fundador da estimulação na infância têm também uma participação ativa mais alargada em idades posteriores e um potencial de desenvolvimento mais sólido. (p. 15)

Em suma, a infância assume-se como um período excecional de estimulação. Grandes ações locomotoras podem ser desenvolvidas com facilidade através de atividades complexas e gerais. As atividades devem ser estimulantes e apetecíveis para a criança, integrando jogos e atividades próprias da infância, podem ser perspetivadas num contexto competitivo e agonista (Barreiros, 2016). As ações complexas com instrumentos são também poderosos desafios, na perspetiva de Barreiros (2016), para a criança, exigindo coordenação do corpo com o objeto, envolvendo estimativas de força, distância e tempo muito desafiantes.

São vários os autores que referem que a necessidade de estimular o desenvolvimento nestas idades não exige exclusivamente a presença de profissionais altamente preparados (Barreiros, 2016; Gallahue & Ozmun, 2005; Oliveira, 2002). Sabe-se que uma parte muito importante desta estimulação deriva da própria natureza do envolvimento físico, pelo que a conceção e a facilitação de acesso a espaços bem organizados é tão válida como a participação em programas estruturados de intervenção.

### **Fatores que influenciam o desenvolvimento motor da criança**

Para Santana, Silva, Moreira, Lima e Silva (2017) o desenvolvimento motor expressa-se pelas aquisições motoras que se vão aprimorando para responder às necessidades do meio, enquanto ocorre a maturação neurológica da criança. Essas

aquisições são fundamentais e estão sob a influência de fatores biológicos e ambientais que podem alterar o ritmo de desenvolvimento.

De acordo com Saraiva, Rodrigues, Cordovil e Barreiros (2014, p. 102) o desenvolvimento motor depende realmente da conjunção de diferentes fatores biossociais, não existindo nenhum fator individual com suficiente poder preditivo.

Para Barreiros (2016), os fatores biológicos compreendem condições genéticas, de saúde e do nascimento das crianças, já os fatores ambientais refletem as condições sociais, demográficas e das relações interpessoais que compõem o ambiente no qual a criança está inserida.

Ribeiro, Perosa e Padovani (2014) conduziram um estudo com 150 crianças entre um e três anos de idade e concluíram que existia uma desvantagem no desenvolvimento motor fino e grosso de crianças nascidas prematuramente com e sem baixo peso ao nascer, quando comparadas com crianças nascidas com o peso adequado. Este estudo também concluiu que os fatores pré-natais de menor peso ao nascer, género masculino, e outros fatores relacionados com o nascimento prematuro foram associados a um atraso do desenvolvimento motor.

Ribeiro et al. (2014) citado por Larissa (2015) encontraram também uma associação entre o atraso no desenvolvimento motor fino por volta de um ano de idade e transtorno mental comum materno. Já Sajedi et al. (2016), referido por Santana et al. (2017, p. 300) encontraram uma “significativa relação entre o stress materno e o atraso no desenvolvimento motor fino em uma amostra aleatória de 1.036 crianças de idade pré-escolar.” Desta forma, é possível perceber a importância da assistência à saúde da mulher no período em que está grávida, como forma de não só identificar e prevenir, como também intervir em situações relacionadas com fatores ambientais e biológicos que podem comprometer o desenvolvimento motor.

Para Santana et al. (2017) é provável que problemas perceptuais-motores estejam fortemente relacionados à má nutrição pré e pós-natal, uma vez que a má nutrição pode afetar o sistema nervoso central. Relativamente aos fatores ambientais, o ambiente familiar é apontado como um fator importante de influência no desenvolvimento motor de uma criança.

A qualidade do ambiente familiar também está diretamente associada ao desenvolvimento motor das crianças. A maioria dos estudos que investigaram amostras

com crianças de classes sociais mais baixas menciona que estas apresentam um desempenho motor pior do que as crianças de classe média (Larissa, 2015). Da mesma forma, um outro “fator associado ao nível socioeconómico mais alto são as oportunidades de instrução adequadas em ambientes desportivos a que as crianças de níveis socioeconómicos mais alto têm acesso com mais facilidade” (Larissa, 2015, p. 109).

Neste sentido, Santana et al. (2017) destacam que o desenvolvimento motor depende de estímulos biológicos e ambientais e que caso estes estímulos sejam excluídos a criança poderá crescer com défice motor e terá dificuldade na fase onde acontece o aperfeiçoamento das habilidades motoras refinadas. Evidencia-se ainda que a escola se apresenta como um fator ambiental de extrema importância, uma vez que lhe é atribuída a missão de ensinar as competências e papéis característicos que fazem parte da cultura e que levam às modificações necessárias no desenvolvimento motor da criança.

Segundo Diaz e Patrício (2003) as escolas e as crianças estão a crescer numa sociedade com hábitos cada vez mais sedentários, acarretando comportamentos de inatividade física. O meio envolvente representa um fator determinante para o desenvolvimento saudável da criança, uma vez que o mundo em que a criança vive tem um valor determinante na aquisição do seu desenvolvimento global.

De acordo com Neto (1995) não só a estrutura familiar e a escola são fatores determinantes para o desenvolvimento motor, como também a rua é um excelente fator de desenvolvimento social (um lugar favorável às possibilidades de relação e comunicação motora).

Um estudo realizado por Saraiva, Rodrigues, Cordovil e Barreiros (2014, p. 105) demonstrou que foram encontradas associações significativas entre a competência motora e fatores relacionados com a experiência motora, nomeadamente “a quantidade de brinquedos de motricidade global disponíveis no contexto familiar, a brincadeira ativa com o pai, a quantidade de equipamento fixo disponível no recreio escolar e a participação em atividades motoras estruturadas (por exemplo, a educação física, desporto) e não estruturadas”.

## **Avaliação do desenvolvimento motor**

“O objetivo central da educação pelo movimento é contribuir para o desenvolvimento psicomotor da criança, de que depende, ao mesmo tempo, a evolução da sua personalidade e o sucesso escolar” (Le Boulch, 1988, p. 15). Assim, “a prática pedagógica deve ser aberta à criatividade das crianças, permitindo a observação e análise do seu comportamento” (Lapierre, 1988, p. 15).

A observação e avaliação do desenvolvimento motor dependem de vários tópicos de estudo, como “o desenvolvimento morfológico, estabilidade e mudança de padrões motores, evolução de ajustamentos preceptivo-motores, desenvolvimento de capacidades físicas e a compreensão da influência de fatores de natureza sociocultural.” Neste sentido, a avaliação motora de crianças em contexto escolar possibilita um conhecimento mais aprofundado das suas capacidades e limitações reais através das diferenças individuais (Neto et al, 2010, p. 423).

A avaliação desempenha um papel muito importante na área do desenvolvimento motor, “permitindo identificar alterações e atrasos no desenvolvimento e obter esclarecimento sobre estratégias instrutivas” (Gallahue & Ozmun, 2005, p. 489), fornecendo também a “oportunidade de determinar o estado de desenvolvimento de um indivíduo num dado momento” (Cordovil, 2014, p. 293).

Para Cordovil (2014) a avaliação motora pode ser feita com vários objetivos: “diagnóstico ou triagem inicial, determinar o progresso e estado do desenvolvimento, necessidade/elegibilidade para programas de intervenção, determinação dos conteúdos do programa, avaliação dos programas de intervenção, construção de normas e padrões de desempenho, investigação/pesquisa, prognóstico de desempenho, ou motivação.” (2014, p. 294)

Após a definição do objetivo da avaliação, é necessário selecionar o instrumento a utilizar. Existem inúmeros testes e escalas para avaliação do desenvolvimento motor das crianças, tais como as escalas Motor Fino-Adaptativo e Motor Grosso do Teste de Triagem do Desenvolvimento de Denver II (TTDDII) (Moraes, Weber, Santos & Almeida, 2010), teste de Desempenho Motor (TGMD-2) (Ulrich, 2000), Escala Motora Infantil de Alberta (AIMS) (Piper, Pinnell, Darrah, Maguire & Byrne, 1992), Gross Motor Function Classification System (GMFCS), (Palisano, Rosenbaum, Walter, Russell, Wood & Galuppi,

1997), a escala Peabody Developmental Motor Scales-2 (PDMS-2), (Folio & Fewell, 2000), entre outros.

### **Habilidades motoras na infância**

Gallahue e Ozmun (2005) referem que as habilidades motoras são um padrão de movimento fundamental realizado com precisão, exatidão e um controlo maior, mas a precisão é limitada e não é necessariamente vista como o objetivo. Deste modo, as habilidades motoras suportam a capacidade de controlo e manipulação dos movimentos em diferentes tipos de atividades.

As habilidades motoras agrupam-se em três categorias, conforme o movimento observável: movimentos estabilizadores ou de equilíbrio, movimentos locomotores e movimentos manipulativos.

Para além destas habilidades, Kephart, 1964, citado por Fonseca (2005), apresenta uma perspetiva hierárquica do desenvolvimento preceptivo-motor e propõe as seguintes capacidades motoras básicas: postura, lateralidade, direccionalidade e imagem do corpo.

A postura é a capacidade motora básica que torna possível a existência de todas as outras. A lateralidade surge como a capacidade que traduz a perceção integrada dos dois lados do corpo, sendo o elemento fundamental da relação e orientação do mundo interior com o mundo exterior. A direccionalidade é a capacidade de transferir a noção de esquerda e de direita do corpo para a discriminação da noção de esquerda e de direita dos objetos no espaço envolvente. Para Kephart, 1964, citado por Fonseca (2005, p. 375), “a imagem do corpo envolve a capacidade de organização neurológica e integrada das capacidades motoras anteriores. É a noção que a criança tem do seu corpo em todas as vivências interiores e nas situações de exploração e orientação num mundo exterior.”

### **Habilidades de equilíbrio**

As habilidades de equilíbrio caracterizam-se pela capacidade de um objeto ou pessoa se manter sobre uma base e contém qualquer movimento que implica algum grau de equilíbrio. “Em sentido mais restrito, um movimento estabilizador é aquele não-

locomotor e não-manipulativo”, mas constitui o alicerce para as habilidades locomotoras e manipulativas (Gallahue & Ozmun, 2005, p. 56). Erguer-se, sentar-se, parar, equilibrar-se num só pé, entre outras, são posturas dinâmicas ou estáticas que necessitam de estabilidade. Serão apresentadas, de seguida, as habilidades de estabilidade referidas por Gallahue e Ozmun (2005):

### **Movimentos axiais**

Os movimentos axiais caracterizam-se por se aliarem a outros movimentos para criar habilidades motoras mais elaboradas, como é o caso de alguns desportos. São movimentos do tronco ou dos membros que direcionam o corpo, ajudando-o a ficar imóvel (Gallahue & Ozmun, 2005).

### **Equilíbrio num só pé**

O equilíbrio num só pé é um movimento do formato habitual de uma habilidade de equilíbrio estático. É uma habilidade que as crianças podem realizar em diversos jogos e atividades orientadas (Gallahue & Ozmun, 2005).

### **Habilidades locomotoras**

As habilidades locomotoras são fundamentais para o conhecimento que a criança vai adquirindo sobre o mundo. É sobretudo através da locomoção que as crianças em educação pré-escolar exploram o potencial do seu corpo à medida que exploram o espaço (Gallahue & Ozmun, 2005). A criança manifesta uma enorme necessidade de explorar o mundo que a rodeia. “A locomoção é um aspeto fundamental no aprendizado de movimentar-se, efetiva e eficientemente, pelo ambiente” (Gallahue & Ozmun, 2005, p. 252).

O desempenho dos movimentos locomotores fundamentais deve ser adaptado consoante as diversas necessidades, podendo um padrão locomotor ser usado sozinho ou, então, em conjunto com movimentos manipulativos e estabilizadores (Gallahue & Ozmun, 2005).

As habilidades de locomoção podem-se definir como o ato de se deslocar de um lado para o outro, existindo uma projeção do corpo no espaço externo, alterando a sua localização. Andar, correr, saltar de uma determinada altura, saltar na vertical, saltar na

horizontal, saltar num só pé, galopar e deslizar, são padrões locomotores em que o desenvolvimento e refinamento são muito importantes visto que é através destas habilidades que a criança explora o mundo (Gallahue & Ozmun, 2005). Seguidamente, é feita uma breve descrição das habilidades locomotoras:

### **Andar**

A marcha evolui desde os movimentos descoordenados e pouco estáveis até se transformar num padrão integrado e eficiente (Clenaghan & Gallahue, 1985). “O caminhar marca uma nova fase na vida da criança – o início da segunda infância. É a mais importante ação motora da criança” (Curtis, 1982, p. 22).

A manifestação da caminhada no bebé resulta de um processo de maturação, mas depende também de outros fatores, como da disponibilidade de apoios para a criança se agarrar.

É por volta dos 3 anos de idade que a criança já adquiriu grande parte da uniformidade de comprimento, altura e largura do passo, com a transferência de peso calcanhar - dedo do pé estando melhor estabelecida. Quando a criança atinge os 4 anos de idade tem já quase desenvolvido um estilo adulto de andar, exibindo uma marcha controlada e equilibrada (Gabbard, 2008). A caminhada é, então, a habilidade essencial para a criança se movimentar no seu espaço.

### **Correr**

O padrão da corrida é idêntico ao padrão de andar necessitando de ajustes no padrão neuromuscular, nomeadamente mais força e melhor equilíbrio para receber o peso do corpo sobre um pé (Clenaghan & Gallahue, 1985). Também Curtis (1982) sustenta esta ideia, referindo que a corrida provém, naturalmente, do movimento de caminhar sendo uma forma de caminhada mais rápida. Refere ainda que outra diferença entre a caminhada e a corrida é que no movimento de correr existe uma altura em que o corpo fica sem contato com a superfície de apoio.

Por volta dos 2/3 anos de idade a criança alcança uma passada mais contínua e corre, contudo, apresenta ainda várias dificuldades na habilidade de parar e de voltar. Já por volta dos 5 anos de idade adquire um melhor controlo sobre o ato de começar e de parar e de inverter o sentido. Entre os 5 e os 6 anos surgem mudanças no movimento

de corrida, dando-se um aumento do tamanho do corpo e da força e aperfeiçoamentos na coordenação, conseguindo assim melhorias na velocidade de corrida e do tempo no ar (Haywood & Getchell, 2009).

A corrida é uma habilidade locomotora que a criança utiliza no seu dia-a-dia, nas suas brincadeiras, no recreio e em alguns desportos que poderá praticar no futuro.

### **Subir**

A habilidade de subir de uma criança no seu estágio inicial é diferente da de um adulto, uma vez que uma criança para subir um lance de escadas, ao contrário de um adulto que executa passos alternados, não executa os passos alternados.

O padrão de subir é uma aptidão alcançada antes das habilidades para descer no mesmo nível de realização (Eckert, 1993).

### **Saltar**

O padrão locomotor do salto é caracterizado pela extensão das pernas que impulsionam o corpo através do espaço (Gallahue e Ozmun, 2005). Existem diversas formas especializadas de saltar, tais como o saltar num só pé, saltar de um pé para o outro, saltar de uma determinada altura, saltar na vertical e saltar em distância.

#### **Salto num só pé**

Este salto é bastante usual nas brincadeiras e jogos das crianças. O salto num só pé (pé coxinho) requer um desempenho coordenado de todas as partes do corpo, uma vez que a saída e a chegada ao solo é feita com o mesmo pé (Gallahue & Ozmun, 2005).

#### **Salto de um pé para o outro**

Este salto consiste na transferência do peso do corpo de um pé para o outro, movimento bastante similar à corrida, mas a maior diferença é que a perda de contato com a superfície é maior (Gallahue & Ozmun, 2005).

#### **Salto de uma determinada altura, Salto vertical e Salto em distância**

Gallahue e Ozmun (2005) explicam que os movimentos que abrangem o salto de uma determinada altura, o salto vertical e o salto em distância são semelhantes, mais



concretamente no estágio inicial. Os autores descrevem o salto de uma determinada altura como sendo um impulso para que ocorra uma elevação.

Por outro lado, o salto vertical “envolve a projeção do corpo verticalmente no ar, com o impulso dado por um ou dois pés” (Gallahue & Ozmun, 2005, p. 253).

No que diz respeito ao salto em distância, Gallahue e Ozmun (2005) referem que este salto envolve não só um desempenho coordenado de todo o corpo, como também consiste em deslocar o corpo horizontalmente o mais longe possível.

### **Salto Misto**

Para Gallahue e Ozmun (2005) o salto misto combina duas habilidades fundamentais: a passada e o salto num só pé, revezando entre o pé dianteiro, originando um padrão combinado de movimento.

### **Galopar e deslocamento lateral**

Gallahue e Ozmun (2005) referem que galopar e o deslocamento lateral são movimentos de andar assimétricos, estes movimentos envolvem a combinação da passada e do salto. Se a movimentação for executada para a frente ou para trás, é chamada de galope, se for executada lateralmente, é denominada de deslizamento. O desenvolvimento destas habilidades locomotoras referidas é essencial para que as crianças possam ter uma maior e melhor relação com o mundo que as rodeia.

### **Habilidades manipulativas**

As habilidades de manipulação são caracterizadas pela força que é empregue a um dado objeto, em que existe uma ação com qualquer parte do corpo na presença de um objeto. A manipulação de objetos não é desenvolvida automaticamente, uma vez que é necessário praticar para que tal se torne possível (Gallahue & Ozmun, 2005)

Os autores anteriores referem ainda que “a manipulação motora rudimentar envolve o relacionamento de um indivíduo com objetos e é caracterizada pela aplicação de força nos objetos e a recepção de força deles” (p. 256).

A atividade manipulativa de uma criança inicia-se desde muito cedo, já que esta demonstra uma enorme necessidade de sentir, pegar e manipular os objetos do seu

quotidiano. Por isso, as habilidades manipulativas surgem na vida da criança à medida que o tempo e as circunstâncias o permitem (Eckert, 1993).

### **Lançar**

Este padrão de movimento começa a fazer parte da vida da criança desde muito cedo. Para Curtis (1982) a criança começa a fazer os seus primeiros lançamentos logo no seu primeiro ano de vida, conseguindo segurar e largar os objetos.

Por volta dos 2 e 3 anos de idade, os lançamentos começam a ser mais frequentes e a criança envolve movimentos do braço e do corpo que estão restritos ao plano antero-posterior. Entre os 3 anos e meio e os 5 anos de idade, o movimento de lançamento já se centra na realização de movimentos tanto do braço como do corpo desenvolvendo-se num plano horizontal. Aos 5/6 anos o lançamento de um objeto já engloba não só o corpo e o braço, como também a introdução de um passo à frente com o pé direito quando a bola é lançada com a mão direita. A partir dos 6 anos e meio, o padrão de lançamento está completamente desenvolvido, a criança consegue, assim, utilizar a base de apoio para proporcionar oposição de movimento de modo a ser obtida maior força de lançamento apresentando (Eckert, 1993).

### **Agarrar**

Gallahue e Ozmun (2005) definem a habilidade de agarrar como o ato de receber ou apanhar um objeto envolvendo o uso das mãos.

Curtis (1982) menciona que existem diversas variáveis que intervêm nesta habilidade, algumas delas são o tamanho do objeto, o percurso que o objeto faz no ar, a distância entre a pessoa que atira e a que agarra o objeto e, por fim, a velocidade a que o objeto é lançado.

A criança aos 2 anos de idade já é capaz de alcançar e agarrar objetos estáticos. O primeiro contato com este padrão de movimento surge quando a criança tenta agarrar uma bola no ar mantendo simplesmente os braços rigidamente estendidos em frente ao corpo. Nestas tentativas de agarrar o objeto não se verificam esforços para mover o corpo de modo a se ajustar à trajetória da bola. Posteriormente, a criança desenvolve um sentido de sincronização e os braços já se encontram ligeiramente

fletidos e relaxados, para que o objeto lançado seja recebido contra o corpo (Eckert, 1993).

Progressivamente, a criança evolui e começa a ser capaz de colocar o seu corpo numa posição mais favorável para tentar agarrar o objeto (Clenaghan & Gallahue, 1985).

### **Pontapear**

Para Curtis (1982) pontapear é “um padrão que começa a desenvolver-se logo que a criança começa a correr” (p. 40). Gallahue e Ozmun (2005) definem este padrão de movimento como a forma de deslocar um objeto na qual é aplicada uma força através do pé. Alguns elementos que influenciam a forma de pontapear são a trajetória desejada da bola e a altura da bola quando esta é contactada.

A criança por volta dos 2 anos de idade cria mecanismos de equilíbrio que lhe permitem manter numa postura vertical equilibrada num pé ao mesmo tempo que exercem alguma força para atingir um objeto com o outro pé (Clenaghan & Gallahue, 2005).

Para Eckert (1993), o nível de equilíbrio, força e amplitude de movimento aumentam por volta dos 6 anos de idade. A ação do movimento de pontapear começa a ter origem a partir do joelho e depois a partir da articulação dos quadris e por fim com uma completa retropulsão para trás da perna, a qual inclui uma inclinação do corpo para a frente. Também nesta idade, dá-se a incorporação dos braços, usando-os para a manutenção do equilíbrio, com marcada oposição de braço e pé.

### **Driblar**

Gallahue e Ozmun (2005) afirmam que driblar é o ato de bater uma bola contra o solo com uma mão e apanhá-la. É uma habilidade que exige uma perceção clara da distância, da força e da trajetória do objeto.

### **Rebolar da bola (lançar por baixo)**

Os autores Gallahue e Ozmun (2005) referem que esta habilidade está incorporada em inúmeros desportos e que frequentemente é avaliada através da precisão de derrubar objetos.

Para Cordovil e Barreiros (2014) a habilidade de manipular objetos é essencial para a realização de várias tarefas diárias. Esta capacidade manifesta as suas fases fundamentais até por volta dos seis anos de idade.

### **Papel do educador de infância na promoção de um desenvolvimento saudável**

O papel do educador de infância é fundamental, uma vez que este é o responsável pelo desenvolvimento da criança e é de extrema importância que na Educação Física exista uma verificação do seu desenvolvimento. A área de conteúdo que envolve a Educação Física é para o educador de infância uma referência essencial devido ao seu efeito na estruturação corporal, mental e afetiva da criança (Neto, 2007).

Para Negrine (2002) os educadores devem estar preparados para realizar tarefas e funções múltiplas, uma vez que o seu papel “é proporcionar experiências variadas às crianças: informativas, recreativas, motoras, musicais, plásticas” (p. 23).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), documento que estabelece o quadro geral do sistema educativo, refere que o/a educador/a de infância deve possuir conhecimentos científicos-pedagógicos e saber pô-los em prática. É função do/a educador/a de infância criar um bom ambiente educativo que satisfaça as necessidades das crianças.

A educação Pré-Escolar é a “primeira etapa do processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família e deve ter, também, em consideração as exigências dos tempos de hoje” (OCEP, 1997, p. 5).

Morgado e Ferreira (2006) referem que ao/à educador/a compete valorizar as atividades das crianças, “aumentando as suas capacidades de aprendizagem e estimular a sua imaginação e a sua criatividade, ou seja, cabe aos educadores a supervisão pedagógica, o acompanhamento e a avaliação da execução das atividades” (p. 61).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEP), o ambiente educativo é um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes”, sendo considerado “como suporte ao trabalho curricular do/a educador/a e da sua intencionalidade, enumerando-se, ainda,

as diferentes interações e relações que estes contextos proporcionam e as suas potencialidades educativas” (ME, 2016, p. 5).

O/a educador/a de infância deve utilizar o espaço de que dispõe e equipamentos diversos, despertando na criança curiosidade e vontade de os explorar, alargando assim a sua imaginação e criatividade. Simultaneamente, deverá estimular as habilidades de manipulação perante os materiais que lhes estão disponíveis e as habilidades locomotoras através da movimentação pelo espaço e das brincadeiras e jogos. O espaço da sala deve ser alterado sempre que necessário e de acordo com as necessidades/evolução do grupo uma vez que é neste ambiente que as crianças se desenvolvem ao realizarem as atividades propostas pelo/a educador/a de infância (ME, 2016).

Para Neto (2007) é fundamental que o/a educador/a verifique quais as situações de ensino que se revelam mais motivadoras e eficazes na prática das tarefas, assegurando a aprendizagem motora das crianças visto que, com crianças mais pequenas, a condição essencial para o sucesso das atividades é a motivação.

O estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra, deve ser observado pelo/a educador/a de infância e este/a deve delinear objetivos e planear as atividades de acordo com esse patamar. A planificação das atividades deve seguir um planeamento anual e contínuo, com posteriores unidades temáticas e planos de aulas para que o/a educador/a de infância realize sessões com intencionalidade e objetivos perfeitamente definidos e delimitados. Estas planificações não podem ser fixas, mas sim ter um carácter dinâmico, flexível e permeável, podendo ser alteradas conforme a permanente evolução das crianças (Oliveira, 2002).

Gallahue e Ozmun (2005) afirmam que:

Um ensino criativo e diagnóstico pode auxiliar muito a criança no desenvolvimento equilibrado de suas habilidades motoras fundamentais. A avaliação empírica das habilidades motoras da criança vai tornar possível ao professor planear experiências estratégicas instrutivas que vão auxiliar a criança a criar padrões estabelecidos de movimentos (p. 228).

Os padrões de desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais são influenciados e dependentes de fatores como a oportunidade, a instrução e o encorajamento (Eckert, 1993). No entanto, para Flinchum (1986) o/a educador/a de

infância deve estimular a atividade motora, mas, também, providenciar uma orientação de forma adequada.

“Identificar as necessidades da criança, determinar o seu nível de habilidade motora, verificar o quadro de interesses e motivações e saber quais as experiências anteriormente vividas” (Neto, 1995, p. 62), são aspetos importantes que o educador deve ter em consideração e que o ajudam a perceber as condições quanto ao tipo de modalidades e de orientação da atividade educativa.

A forma como o/a educador/a de infância escolhe as atividades, as planeia e apresenta, definindo as condições materiais para a prática, são aspetos importantes para um ensino organizado, sistemático e intencional. O/a educador/a de infância deve refletir acerca de que características evidenciam as crianças, permitindo-lhe avaliar o processo de ensino-aprendizagem assim como ajustar as metodologias adotadas (Neto, 1995).

Para Gallahue e Ozmun (2005) e Curtis (1982) as crianças devem ser apoiadas e auxiliadas no desenvolvimento do seu desempenho motor, devendo o educador corrigir os movimentos, emitindo feedback, oferecendo, assim, a orientação específica que a criança precisa para atingir o próximo estágio de desenvolvimento. O educador de infância deve ser um agente ativo e proporcionar aprendizagens às crianças que lhes permitam efetuar movimentos e habilidades de forma adequada, melhorando progressivamente o seu desempenho.

### **Estudos Empíricos**

Nesta última secção da revisão de literatura apresentam-se alguns estudos realizados sobre a temática do desenvolvimento motor, com especial enfoque nas habilidades motoras fundamentais e com recurso à escala de *Peabody Developmental Motor Scales-2* (Folio & Fewell, 2000).

Palma, Pereira e Valentin (2009) realizaram um estudo que pretendia investigar a influência de programas distintos de movimento sobre o desenvolvimento motor de crianças do ensino pré-escolar com diferentes níveis iniciais de habilidade. A amostra era constituída por 71 crianças entre os 5 e os 6 anos, organizadas em dois grupos, grupo experimental e grupo de controlo. A investigação abrangeu os programas de

movimento, um baseado no jogo livre (jogo livre em contexto enriquecido) e o outro na associação de exploração, jogo livre e atividades dirigidas. Para analisar o desempenho motor das crianças foi aplicado o *Test of Gross Motor Development – 2* (Ulrich, 2000). Os resultados obtidos mostraram que as crianças menos habilidosas foram as que mais enriqueceram com o programa, apresentando mudanças significativas nas suas habilidades motoras.

Oliveira (2012) realizou um estudo em que o principal objetivo era compreender se uma sessão de Educação Física orientada por semana poderia condicionar o desenvolvimento das habilidades motoras. Para tal, a autora avaliou o desenvolvimento motor de 21 crianças em idade pré-escolar (12 raparigas e 9 rapazes), definindo o seu estágio de desenvolvimento motor nas habilidades de corrida, salto a pé-coxinho, lançamento, receção e pontapear. O estudo centrou-se numa metodologia quantitativa descritiva. A autora realizou quatro sessões de Educação Física onde incluía as habilidades motoras já referidas. A recolha de dados foi concretizada através da observação participante e registos visuais. Oliveira (2012) analisou os dados através de uma grelha de observação anteriormente elaborada com base nos parâmetros enunciados por Gallahue e Ozmun (2005). Em relação aos resultados, o estudo concluiu que na habilidade da corrida todas as crianças permaneceram no estágio elementar; no salto a pé-coxinho verificou-se que 14 permaneceram no estágio elementar, estando os restantes 7 no estágio inicial. No que diz respeito ao lançamento, receção e pontapear verificou-se o estágio elementar em 3, 6 e 8 crianças, respetivamente. A autora também verificou uma maior taxa de sucesso na execução das habilidades locomotoras, ao invés das habilidades manipulativas. Em relação à comparação entre géneros, em todas as habilidades, exceto no pontapear, observou-se um maior número de raparigas no estágio elementar.

Dias (2013) realizou um estudo de natureza qualitativa com um enfoque nas habilidades motoras posturais, que pretendeu melhorar o desempenho das crianças ao nível das habilidades posturais. Participaram neste estudo 21 crianças (12 rapazes e 9 raparigas) com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos de idade. Neste estudo também foi avaliado o desempenho motor através da *Peabody Developmental Motor Scales-2 – PDMS-2* (Folio & Fewell, 2000), antes e após a intervenção. Os resultados mostraram que em termos globais, as crianças melhoraram o desempenho

das habilidades posturais após nove sessões de motricidade infantil. A autora também concluiu que as taxas mais altas foram registadas na imitação de movimentos, no salto ao pé-coxinho em velocidade, no salto ao pé-coxinho entre linhas e nos abdominais e que as taxas mais baixas se verificaram na execução do salto lateral, no rolamento à frente, nas flexões de braços e no equilíbrio em bicos de pés.

Cunha (2015) realizou uma investigação que visou melhorar o desempenho motor das crianças ao nível das habilidades manipulativas. A metodologia adotada seguiu um paradigma de natureza quantitativa. A amostra era constituída por 35 crianças (20 rapazes e 15 raparigas), com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. Para avaliar o desempenho motor das crianças, a autora utilizou o *Test of Gross Motor Development 2 – TGMD-2* (Ulrich, 2000), antes e após a intervenção. Os resultados deste estudo evidenciaram melhorias nas habilidades manipulativas após a implementação do programa de intervenção motora (9 sessões de motricidade infantil). Quanto ao género, os rapazes obtiveram melhores resultados em ambos os momentos de avaliação. Cunha (2015) concluiu também que em ambos os géneros, as melhorias mais expressivas registaram-se no lançamento por cima e por baixo, já nas habilidades de pontapear e agarrar existiu uma menor evolução.

Outro estudo de Jesus (2017) desenvolvido também na área do desenvolvimento motor, mais concretamente no estudo das habilidades manipulativas, teve como principal objetivo a melhoria do desempenho motor das crianças a nível das habilidades manipulativas. A metodologia adotada foi um estudo de natureza quantitativa e de carácter descritivo/comparativo. A autora optou por recolher os dados através da observação e registos audiovisuais. Neste estudo participaram dezoito crianças (13 rapazes e 5 raparigas) com idades compreendidas entre os quatro e seis anos de idade. Para a avaliação do desenvolvimento motor utilizou-se a escala *Peabody Developmental Motor Scales-2 – PDMS-2* (Folio & Fewell, 2000) antes e após a intervenção. Os resultados desta investigação evidenciaram que as crianças melhoraram o seu desempenho em todas as habilidades manipulativas, sendo a habilidade de pontapear a que obteve maior progressão. Jesus (2017) reforça a importância do estímulo e da prática intencional de sessões de motricidade infantil para que as crianças progridam na execução destas habilidades, de forma a atingirem o estágio maduro das habilidades motoras fundamentais.





## METODOLOGIA

Nesta secção consta a apresentação detalhada das opções metodológicas, incluindo a caracterização da amostra e a descrição dos procedimentos de recolha e tratamento de dados, bem como a descrição do programa de intervenção motora levado a cabo com as crianças no contexto pré-escolar. Por último, é apresentado o cronograma do estudo.

### **Opções metodológicas**

Aires (2011) refere que existe a necessidade de estudar uma grande diversidade de problemas de forma rigorosa e prática devido a uma forte expansão da educação a nível mundial, isto propiciou que diversos investigadores se debruçassem sobre a exploração, a crítica e a reflexão de numerosas questões metodológicas. Desta forma, para avançar com qualquer estudo, é crucial situar-se quanto ao tipo de investigação e paradigma a adotar.

Para Coutinho (2014), assumir um paradigma significa ter um compromisso teórico e metodológico preciso, onde exista partilha de experiências e uma concordância quanto à natureza da investigação e à conceção do conhecimento.

Atualmente existem três grandes paradigmas defendidos por Coutinho (2014) e por Vale (2004), que são: o paradigma positivista (quantitativo), o interpretativo (qualitativo) e o socio-crítico. O paradigma positivista/pós-positivista é fundamentado nas ciências naturais e físicas, é regido pela objetividade na descoberta de relações causa-efeito, na explicação, previsão e controlo. Neste paradigma o investigador assume um papel neutro e realiza generalizações. Já no paradigma interpretativo/construtivista/fenomenológico, a realidade é múltipla e dinâmica, é construída e subjetiva e assenta na compreensão e interpretação dos dados. O investigador, neste paradigma interpretativo, assume um papel de subjetividade (Vale, 2004). No paradigma socio-crítico/transformativo/emancipatório o investigador interage com a realidade e com os participantes e a investigação tem como finalidade mudar, melhorar e transformar a realidade.

No paradigma positivista, Vale (2004) alega que este paradigma busca adaptar modelos utilizando uma metodologia quantitativa para o qual o investigador deve

colocar sobre rigoroso controlo experimental questões à natureza e ver como ela responde, ou seja, deve levantar hipóteses e submetê-las à confrontação empírica.

Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006), os estudos quantitativos do tipo descritivos preocupam-se com especificar as propriedades e as características de factos relevantes que se encontrem em análise. Para tal é necessário que sejam medidos, avaliados e recolhidos dados de diferentes aspetos do fenómeno em pesquisa, para poder descrever o que se pesquisa.

No presente estudo optou-se por uma metodologia quantitativa de natureza descritiva/comparativa, uma vez que procuramos descrever e comparar o nível de proficiência motora das crianças ao nível das habilidades manipulativas antes e após a intervenção educativa.

#### **Amostra**

O estudo envolveu 15 crianças com idades compreendidas entre os três e cinco anos ( $M=4.2 \pm 8,2$ ), de um JI público situado no concelho de Viana do Castelo. No Quadro 3 apresentamos o número de crianças por faixa etária, género, e a respetiva média de idades.

*Quadro 3 – N.º de crianças por faixa etária e média de idade por género*

	<b>3 anos</b>	<b>4 anos</b>	<b>5 anos</b>	<b>Total</b>	<b>Média idade <math>\pm</math> DP</b>
<b>Masculino</b>	2	5	2	9	4.0 $\pm$ 6,6
<b>Feminino</b>	0	3	3	6	4.5 $\pm$ 8,6
<b>Total</b>	2	8	5	15	4.2 $\pm$ 8,2

Para este estudo foi obtido um consentimento informado por escrito aos encarregados de educação (anexo 7), bem como a autorização para proceder às filmagens das crianças, garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados.

#### **Instrumento de avaliação das habilidades manipulativas de objetos**


O instrumento de avaliação utilizado para avaliar o desempenho motor foi a *Peabody Developmental Motor Scales – 2 Edition* (PDMS-2) (Folio & Fewell, 2000), tendo-se adotado a versão traduzida e adaptada para a população portuguesa por Saraiva, Rodrigues e Barreiros (2011).

O instrumento PDMS-2 permite avaliar a competência motora, identificar dificuldades motoras e desequilíbrios entre as componentes motoras finas e globais, avaliar a evolução da criança, determinar a necessidade/elegibilidade para programas de intervenção clínica, planejar e avaliar programas de intervenção no contexto educativo e clínico e, e ainda, pode ser utilizada como um instrumento de medida na investigação científica (Saraiva, Rodrigues & Barreiros, 2011)


Nesta investigação aplicou-se o subteste das habilidades manipulativas de objetos que contempla a avaliação de várias habilidades motoras com uma crescente complexidade/dificuldade de acordo com a faixa etária, a saber: agarrar, pontapear, lançar por cima, lançar por baixo, ressaltar a bola.

Seguidamente, descrevemos os testes e os seus respetivos critérios de êxito (Quadro 4).


Quadro 4 – Descrição das tarefas motoras relativas à habilidade de pontapear

Pontapear	Descrição	Critérios de êxito:
	Pontapear uma bola parada, de forma a que se desloque cerca de 90cm para a frente	Pontapeia a bola 90cm para a frente sem que se desvie mais de 20 graus da linha média
	Pontapear uma bola parada, de forma a que se desloque cerca de 180cm para a frente	Pontapeia a bola 180cm para a frente utilizando movimentos coordenados (opostos) de pernas e braços. Inicia o pontapé (balanço) com a extensão da perna atrás e joelho fletido.
	Pontapear uma bola parada, de forma a que se desloque pelo menos 365cm pelo ar.	Pontapeia a bola de forma a que ela percorra mais de 365cm pelo ar, utilizando movimentos coordenados (opostos) de pernas e braços. Inicia o pontapé (balanço) com a extensão da perna atrás e joelho fletido.

Quadro 5 – Descrição das tarefas motoras relativas à habilidade lançar por cima

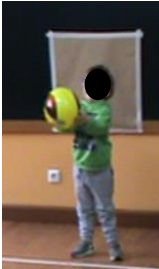

Lançar por cima	Descrição	Critérios de êxito:
	Lançar a bola por cima 90cm para a frente	Lança 90 cm ou mais para a frente
	Lançar a bola por cima 210cm para a frente	Inicia o lançamento armando o braço corretamente para cima e para trás. A bola é lançada à distância de 210 cm ou mais.
	Lançar a bola por cima 300 cm para a frente	Lança a bola 300 cm para a frente, armando o braço corretamente para cima e para trás, usando a rotação do tronco, pernas e braços em oposição.
	Lançar a bola por cima ao alvo que está a 150 cm na parede	Atinge o alvo pelo menos 2 vezes em três tentativas, utilizando um lançamento por cima.
	Lançar a bola por cima ao alvo que está a 365 cm na parede	Atinge o alvo pelo menos 2 vezes em três tentativas utilizando um lançamento por cima.

Quadro 6 – Descrição das tarefas motoras relativas à habilidade de lançar por baixo

Lançar por baixo	Descrição	Critérios de êxito:
	Lançar a bola por baixo 150 cm	Lança 90 cm ou mais para a frente
	Lançar a bola por baixo 210 cm	Inicia o lançamento balançando o braço corretamente para baixo e para trás. A bola é lançada à distância de 210 cm ou mais.
	Lançar a bola por baixo ao alvo que está a 150 cm na parede	Atinge o alvo pelo menos 2 vezes em três tentativas utilizando um lançamento por baixo.

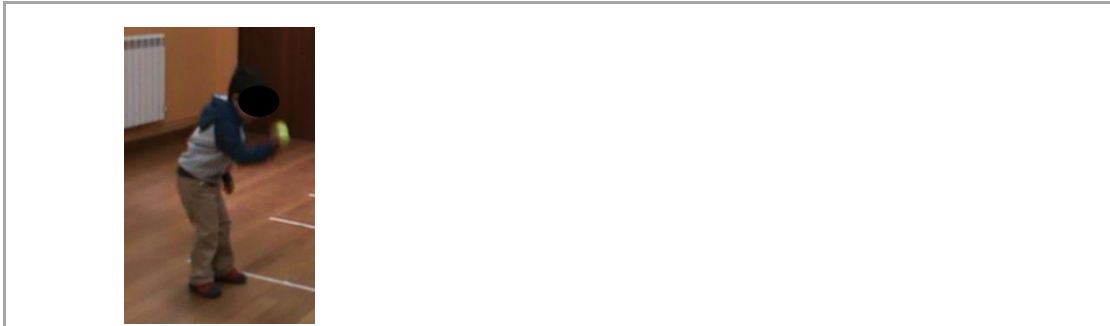
Lançar a bola por baixo 3m pelo chão	Lança a bola 300 cm utilizando a rotação do tronco, pernas e braços em oposição. Inicia o lançamento balançando o braço corretamente para baixo e para trás.
--------------------------------------	--

Quadro 7 – Descrição das tarefas relativas à habilidade agarrar

Agarrar	Descrição	Critérios de êxito:
	Agarrar a bola, lançada a 150 cm de distância	Agarra a bola com as mãos (levando-as ao peito se necessário). Os braços estão fletidos a 45-90 graus, com os cotovelos e palmas das mãos viradas uma para a outra ou viradas para cima.
	Agarrar bola de ténis lançada a 150 cm de distância.	Apanha a bola em 2 de 3 tentativas com os braços fletidos e usando as mãos.

Quadro 8- Descrição das tarefas relativas à habilidade ressaltar a bola

Ressaltar	Habilidade	Critérios de êxito:
	Usando uma mão, fazer uma bola de ténis ressaltar no chão e na parede que está a 150 cm de distância.	A bola ressaltar uma só vez no chão antes de atingir a parede.
	Ressaltar a bola de ténis no chão e agarrá-la com uma mão.	Ressalta e agarra a bola, duas vezes em 3 tentativas.



Todos os dados foram registados em suporte vídeo para posterior observação e cotação de cada tarefa motora. Nesta investigação foi também estimado um valor global (estandardizado) das habilidades manipulativas através do somatório de todos os testes, já descritos anteriormente, conforme as diretrizes do manual da escala PDMS-2.

### **PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTOS DE DADOS**

Os resultados encontrados foram descritos através de medidas de frequência absoluta e relativa e através de indicadores de tendência central e de dispersão (média e desvio padrão). Recorreu-se também aos teste de *Wilcoxon* e ao teste de *McNemar* para estudar a presença ou ausência de ganhos entre o pré-teste e o pós-teste. O nível de significância considerado foi 5%.

### **Intervenção Educativa**

A intervenção educativa realizada no contexto deste estudo decorreu de dezembro de 2019 a janeiro de 2020. Realizaram-se 6 sessões de Educação Física, uma vez por semana. Todas as sessões tiveram a duração de cerca de quarenta e cinco minutos e foram realizadas de manhã, tendo início às 9h30.

No quadro 9 são apresentadas os domínios, os objetivos e os conteúdos desenvolvidos nas sessões de Educação Física.

*Quadro 9 – Síntese dos objetivos/conteúdos desenvolvidos nas sessões Educação Física*

<b>Dia/ mês</b>	<b>Domínios da Educação Física</b>	<b>Objetivos/Conteúdos</b>	<b>Estratégias metodológicas</b>	<b>Material/recursos utilizados</b>
<b>26 de novembro</b>	Perícias e manipulações	Avaliar o nível inicial das crianças;	Avaliação individual	Bolas infantis Bolas de ténis
<b>3 de dezembro</b>	Perícias e Manipulações; Jogos.	Desenvolver habilidades de manipulação de objetos: lançar e agarrar;  Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras.	Exploração individual  Trabalho por estações	Balões Coluna Telemóvel
<b>10 de dezembro</b>	Perícias e Manipulações.	Desenvolver habilidades de manipulação de objetos: lançar, receber, driblar e agarrar;  Aperfeiçoar a habilidade de lançar por cima (precisão), e agarrar com as duas mãos.	Circuito;  Exploração a pares.	Bolas Infantis Coluna Telemóvel
<b>7 de janeiro</b>	Perícias e Manipulações.	Desenvolver habilidades de manipulação de objetos: lançar, receber, lançar em precisão;  Aperfeiçoar a habilidade de lançar por cima e agarrar, e lançar com precisão. Aperfeiçoar a habilidade de lançar por baixo (precisão).	Circuito;  Exploração a pares.	Bolas Arcos Cestos Cordas Sinalizadores
			Circuito;	



<b>14 de janeiro</b>	Perícias e Manipulações; Jogos.	Desenvolver habilidades de manipulação de objetos;  Desenvolver a habilidade de pontapear.		Bolas Sinalizadores Coluna Telemóvel
<b>21 de janeiro</b>	Perícias e Manipulações;	Aperfeiçoar a habilidade de lançar com precisão e pontapear com precisão.	Circuito; Exploração individual;	Sinalizadores Bolas
<b>28 de janeiro</b>	Perícias e Manipulações.	Desenvolver habilidades de manipulação de objetos: lançar por cima, lançar com precisão, agarrar, driblar e pontapear;  Aperfeiçoar as habilidades: lançar por cima, lançar por cima e por baixo com precisão, driblar e pontapear.	Circuito;	Cordas Arcos Bolas Sinalizadores
<b>4 de fevereiro</b>	Perícias e manipulações;	Avaliar o nível final das crianças;	Avaliação individual;	Bolas infantil Bolas de ténis

A estrutura das sessões englobou, na maioria das vezes, quatro partes distintas: uma parte introdutória, cujo objetivo estava predominantemente orientado para atividades nos subdomínios de deslocamentos e equilíbrios e dos jogos através de exercitação individual, em pares ou em grupo; uma parte fundamental, centrada na estimulação e desenvolvimento das habilidades de manipulação de objetos; uma parte aplicada, onde o grupo integrava as habilidades praticadas anteriormente em atividades estruturadas, e, por último, uma parte final de reflexão e relaxamento, onde as atividades de retorno à calma eram predominantes.

As situações de aprendizagens foram diversas: trabalho individual/pares, onde todas as crianças realizavam a mesma tarefa e ao mesmo tempo; trabalho em circuito, em que todas as crianças faziam as mesmas habilidades em momentos diferentes.

### **Calendarização**

O estudo decorreu entre outubro de 2019 e fevereiro de 2020 e foi organizado e contemplou as seguintes etapas descritas no quadro 10:

*Quadro 10 – Cronograma do estudo*

<b>Fases do estudo</b>	<b>Data de realização</b>
<b>Pesquisa bibliográfica</b>	Outubro a dezembro de 2019
<b>Observação inicial do grupo</b>	Outubro de 2019
<b>Pedidos de autorização aos encarregados de educação</b>	Outubro de 2019
<b>Revisão de literatura</b>	Outubro de 2019 a janeiro de 2020
<b>Definição do problema e questões de investigação</b>	Novembro de 2019
<b>Pré-teste (PDMS-2)</b>	Novembro de 2019
<b>Implementação das sessões de Educação Física</b>	Dezembro de 2019 a janeiro de 2020
<b>Pós-teste (PDMS-2)</b>	Fevereiro de 2020
<b>Análise e discussão dos dados</b>	Março a abril de 2020
<b>Conclusões</b>	Abril de 2020

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

### Resultado global das habilidades manipulativas de objetos

O quadro 11 refere o valor médio, desvio padrão, mínimo e máximo das habilidades manipulativas antes e após a intervenção.

*Quadro 11 – Valor médio (M), desvio padrão (DP), mínimo (Min.) e máximo (Max.) da amostra total (n=15) nas habilidades manipulativas, antes e após a intervenção*

	Avaliação Inicial		Avaliação Final		Z	p
	M (DP)	Min. – Max	M (DP)	Min. – Max.		
<b>Habilidades manipulativas</b>	6,53 (0,91)	5,0-8,0	10,33(1,76)	7,0-13,0	-3,42	0,001

Através da interpretação dos resultados apresentados no quadro 10, podemos concluir que a amostra total registou um progresso estatisticamente significativo nas habilidades manipulativas ( $p=0,001$ ). Este estudo fortifica a ideia de que as crianças quando sujeitas a uma atividade estruturada, sistemática e com intencionalidade educativa tendem a melhorar as suas habilidades motoras (Mars & Butterfield, 1988; Martins & Serrano, 2011; Palma, Pereira, & Valentini, 2009; Neto C. A., 2001; Robinson, Webster, Logan, Lucas, & Barber, 2012).

### Resultado global das habilidades manipulativas de acordo com género

Os quadros 12 e 13 reportam a proficiência motora das crianças nas habilidades manipulativas de acordo com género, antes e após a intervenção educativa.

*Quadro 12 – Valor médio (M), desvio padrão (DP), mínimo (Min.) e máximo (Max.) dos rapazes (n=9) nas habilidades manipulativas, antes e após a intervenção*

	Avaliação Inicial		Avaliação Final		Z	p
	M (DP)	Min. – Max	M (DP)	Min. – Max.		
<b>Habilidades manipulativas</b>	7,00 (0,87)	6,0-8,0	10,89 (1,54)	8,0-13,0	-2,675	0,007

Quadro 13 – Valor médio (M), desvio padrão (DP), mínimo (Min.) e máximo (Max.) das raparigas (n=6) nas habilidades manipulativas, antes e após a intervenção

	Avaliação Inicial		Avaliação Final		Z	p
	M (DP)	Min. – Max	M (DP)	Min. – Max.		
<b>Habilidades manipulativas</b>	5,83 (0,41)	5,0 - 6,0	9,50 (1,88)	7,0-12,0	-2,207	0,027

Pela análise dos quadros 12 e 13 podemos concluir que existiu um progresso estatisticamente significativo nas habilidades manipulativas, em ambos os géneros.

### Habilidade pontapear

A Figura 2 ilustra a taxa de sucesso do grupo nos testes de pontapear antes e após a intervenção educativa. A avaliação da habilidade pontapear contemplou distintas tarefas com diferentes níveis de dificuldade: pontapear a bola de modo que percorra 90cm, 180cm, 365cm de acordo com os critérios de êxito definidos na escala PDMS-2.

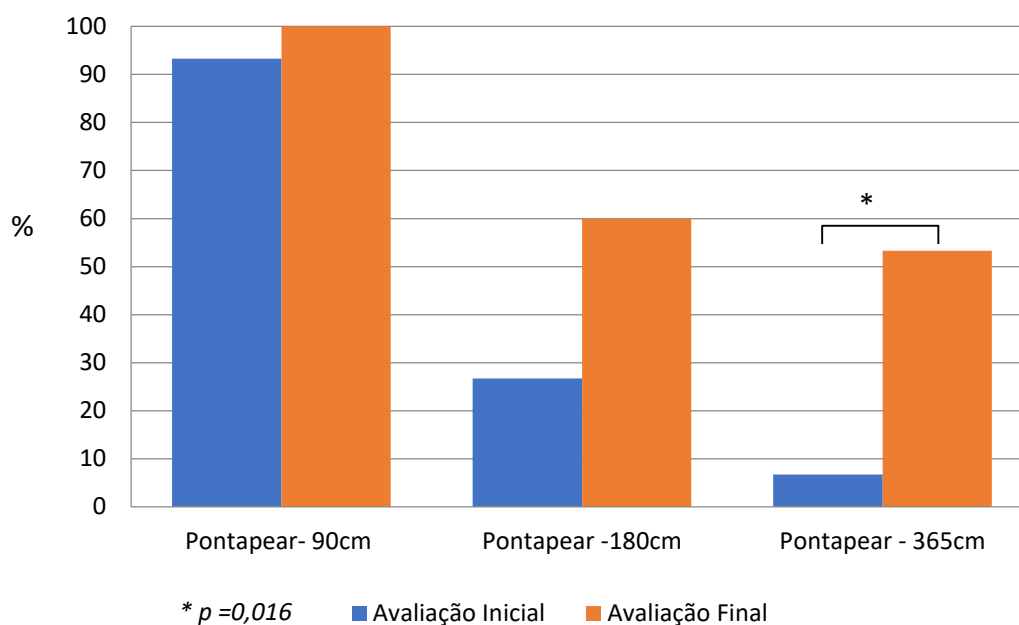


Figura 2. Taxas de sucesso (%) nos testes de pontapear, antes e após a intervenção

Globalmente podemos observar que em todos os testes registaram-se progressos, porém essa evolução apenas foi significativa na execução da habilidade de

pontapear a bola-365cm ( $p=0,016$ ). Nas restantes habilidades referentes ao pontapear, a progressão não foi estatisticamente significativa.

Após a intervenção educativa, é de notar que 40% não consegue pontapear atingindo a distância de 180cm e 46,7% não consegue pontapear a bola atingindo a distância de 365cm. Do ponto de vista qualitativo verifica-se que as crianças ainda não conseguem realizar movimentos coordenados (opostos) de braços e pernas.

### Habilidade de lançar por cima

A figura 3 apresenta os resultados relativos às taxas de sucesso do grupo relativas à habilidade de lançar por cima antes e após a intervenção motora. A avaliação da habilidade lançar contemplou distintas tarefas com diferentes níveis de dificuldade: lançar uma bola por baixo percorrendo uma distância de 90 cm, 210 cm e 3 m; lançar uma bola a um alvo que se encontra distante a 150 cm e a 365 cm na parede.

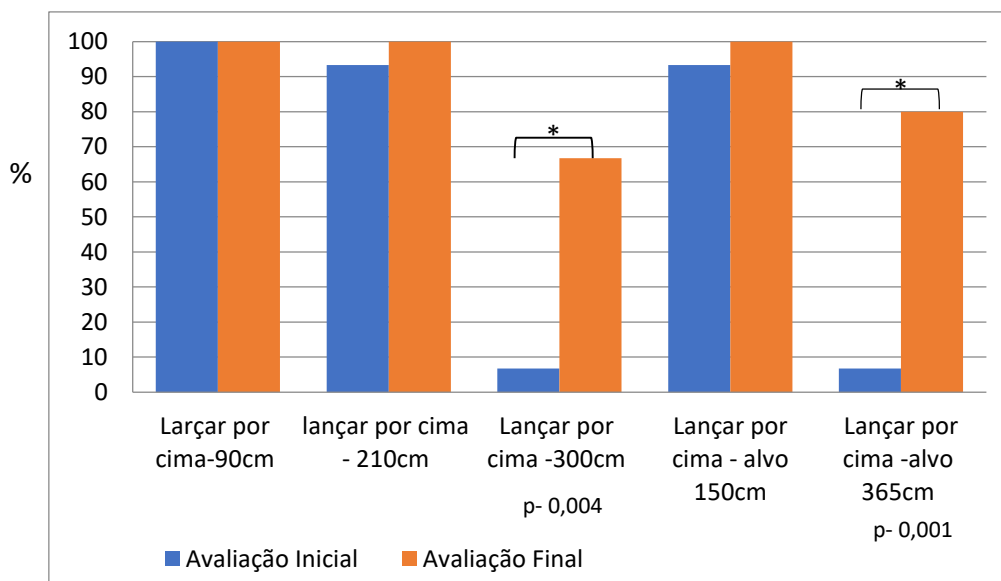


Figura 3. Taxas de sucesso (%) nos testes de lançar por cima, antes e após a intervenção

Pela análise da figura 3 podemos referir que o grupo evoluiu no desempenho das habilidades de lançar por cima. Antes da intervenção a maioria das crianças já conseguia lançar uma bola para a frente percorrendo uma distância de 90 cm, 210 cm e 3 m da parede. Um progresso estatisticamente significativo foi particular evidente no lançar a bola por cima livremente para a frente a uma distância da parede de 3 m ( $p=0,004$ ) e no lançar por cima acertando num alvo distante a 365 cm ( $p=0,001$ ). Porém,

importa referir que no final da intervenção 5 crianças (33,3%) não conseguiram lançar a bola percorrendo pelo ar uma distância de 3 m. De salientar, que estas crianças são as mais novas do grupo, apresentando dificuldades em armar o braço corretamente para cima e para trás, usando rotação do tronco, pernas e braços em oposição. Três crianças (20%) também não conseguiram atingir o alvo que se encontrava a 365 cm de distância, estas 3 crianças apresentam as mesmas dificuldades, nomeadamente ao nível da rotação do tronco, pernas e braços em oposição, não conseguindo atingir o alvo nenhuma vez.

### Habilidade de lançar por baixo

A figura 4 apresenta as taxas de sucesso do grupo relativas à habilidade de lançar por baixo antes e após a intervenção motora. A avaliação da habilidade lançar por baixo contemplou distintas tarefas com diferentes níveis de dificuldade: lançar por baixo uma bola a uma distância de 150 cm, 210 cm e 3 m da parede; lançar a bola pelo chão para um alvo que se encontra distante 150cm na parede.

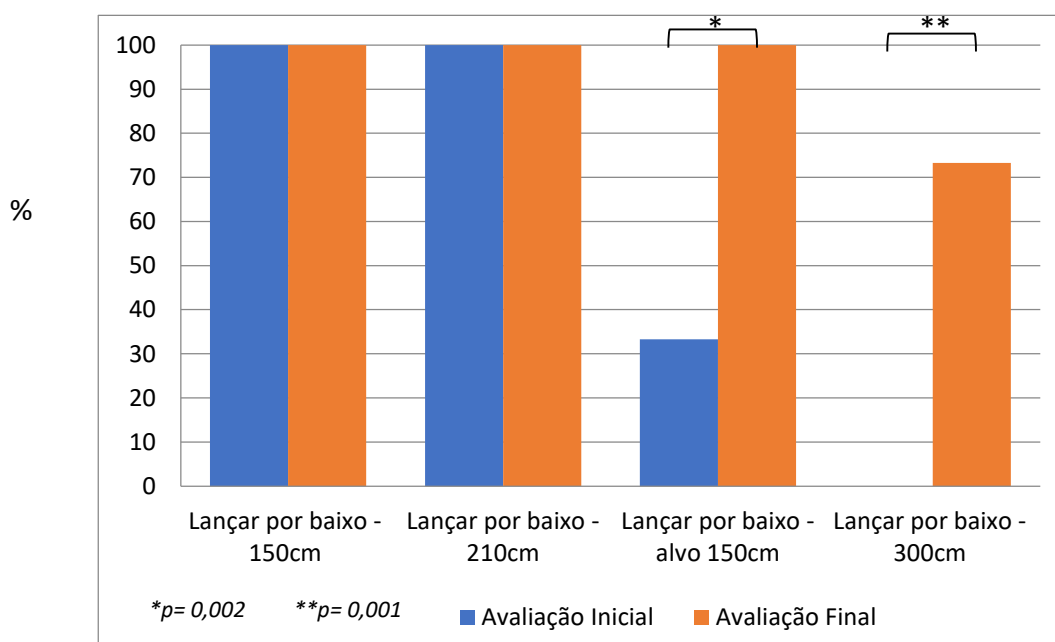


Figura 4. Taxas de sucesso (%) nos testes de lançar por baixo, antes e após a intervenção

Através da análise da Figura 4 podemos referir que o grupo evoluiu no desempenho das habilidades de lançar por baixo para um alvo que se encontra a 150 cm de distância, existindo um progresso estatisticamente significativo ( $p=0,002$ )

também na habilidade lançar por baixo de forma a que a bola percorra uma distância de 3 m à sua frente pelo chão, existiu um progresso significativo ( $p=0,001$ ), lembrando que inicialmente nenhuma criança conseguia realizar este teste com sucesso e que após a intervenção motora 11 crianças (73,3%) já conseguiam executar esta habilidade.

Nestas habilidades foi possível perceber que todas as crianças antes da intervenção motora já conseguiam realizar o lançamento por baixo de forma a que a bola percorresse 150 cm e 210 cm pelo chão. Todas as crianças ao fim da intervenção motora conseguiram realizar todos os testes, como é possível ver pela taxa de sucesso da avaliação final que é de 100% em todas as habilidades de lançar por baixo.

### Habilidade de agarrar

A figura 5 apresenta os resultados relativos às taxas de sucesso do grupo relativas à habilidade de agarrar antes e após a intervenção motora. Nesta componente motora foram avaliadas as seguintes habilidades: agarrar uma bola a 150 cm de distância e agarrar uma bola de ténis a 150 cm de distância.

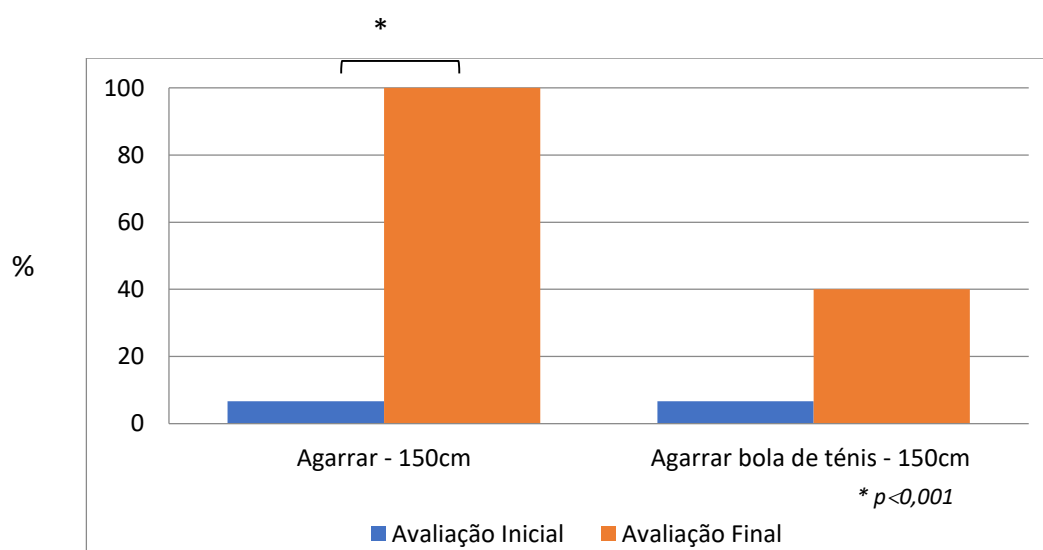


Figura 5. Taxas de sucesso (%) nos testes de agarrar, antes e após a intervenção

Através da análise da Figura 5 podemos referir que de uma forma geral o grupo evoluiu no desempenho das habilidades manipulativas de agarrar. Existiu um progresso significativo ( $p<0,001$ ) na habilidade agarrar uma bola, lançada de uma distância de 150 cm, nesta habilidade todas as crianças agarraram a bola com as mãos, levando as mãos ao peito se necessário, estando os braços fletidos a 45-90 graus, com os cotovelos e palmas das mãos viradas uma para a outra ou viradas para cima.

A habilidade de agarrar uma bola de ténis (bola mais pequena usada neste teste do que nos outros testes de agarrar) as crianças sentiram mais dificuldades. É de relembrar que as crianças só atingem o estado maturo desta habilidade manipulativa por volta dos 6 anos, por isso é normal que ainda não consigam realizá-la com sucesso. Nesta investigação, 60% das crianças revelou dificuldade na execução deste teste, não conseguindo agarrar a bola, pois não agarraram a bola em duas de três tentativas, com os braços fletidos e usando apenas as mãos.

### Habilidade de ressaltar a bola

A Figura 6 apresenta os resultados relativos às taxas de sucesso do grupo relativas à habilidade de ressaltar antes e após a intervenção motora. Nesta componente motora foram avaliadas as seguintes habilidades: ressaltar uma bola contra uma parede a 150 cm de distância (a bola só pode bater uma vez no chão antes de bater na parede) e ressaltar uma bola contra o chão (na vertical) e agarrá-la.

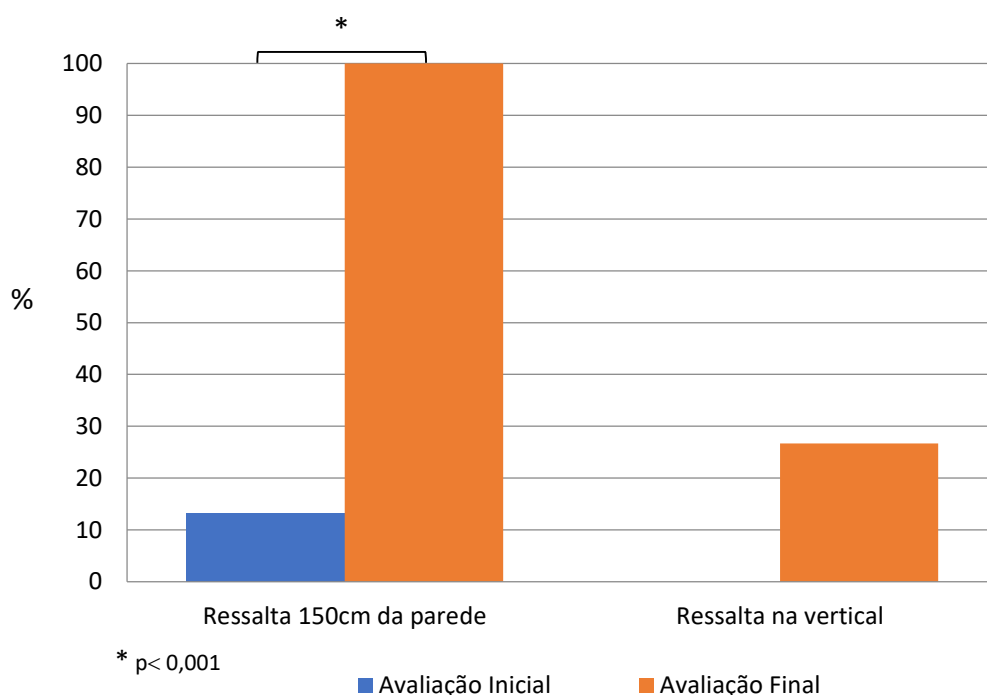


Figura 6. Taxas de sucesso (%) nos testes de ressaltar, antes e após a intervenção

Analisando a Figura 6 verifica-se que nas duas habilidades de ressaltar existiu uma melhoria. Inicialmente apenas 2 crianças (13,3%) conseguiam ressaltar uma bola



contra uma parede, após a intervenção educativa verificou-se um progresso significativo ( $p < 0,001$ ), pois todas as crianças (100%) atingiram o critério de sucesso, ou seja, a bola ressalta uma só vez no chão antes de atingir a parede.

Na habilidade de ressaltar e agarrar uma bola inicialmente nenhuma criança conseguia realizar este teste. Após intervenção, não se verificou um progresso significativo pois apenas as 4 crianças mais velhas do grupo (26,7%) conseguiram alcançar o sucesso, ressaltando e agarrando a bola duas vezes em três tentativas. As restantes crianças executavam o movimento do ressaltar, contudo não conseguiam agarrar a bola no final do movimento.

### Taxas de sucesso nos testes das habilidades manipulativas de acordo com o género, após a intervenção

Na Figura 7 são apresentadas as taxas de sucesso dos testes das habilidades manipulativas em função do género, após a intervenção pedagógica.

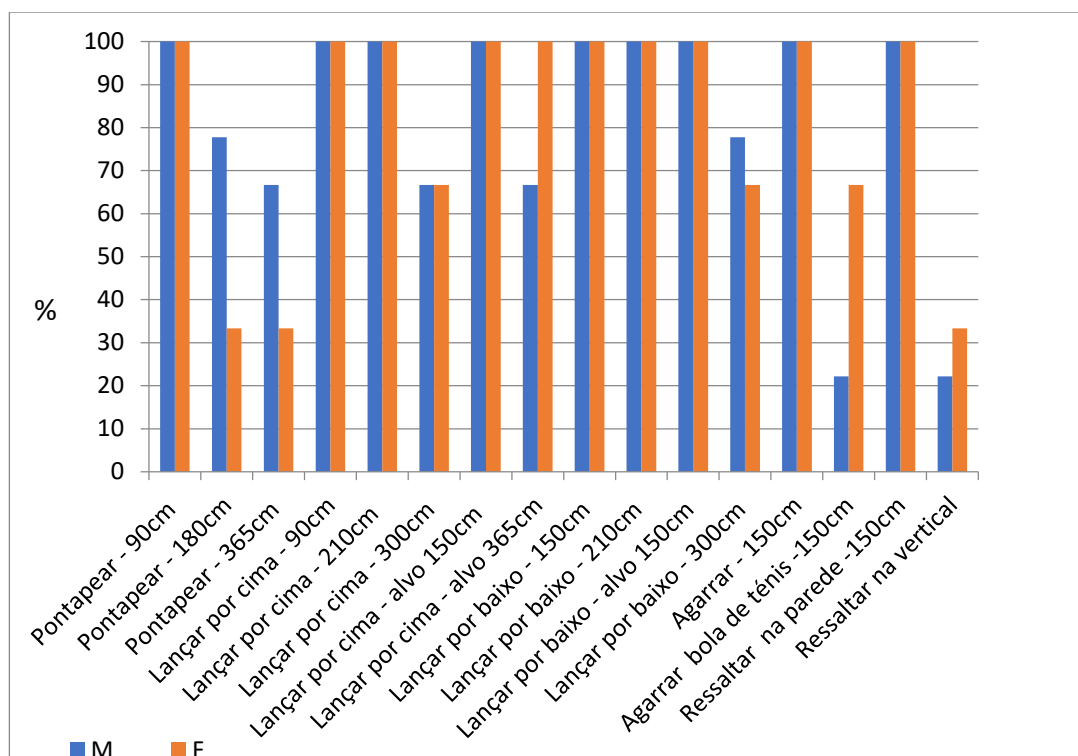


Figura 7. Taxas de sucesso (%) nas habilidades manipulativas, em função do género, após a intervenção

Analisando a Figura 7 pode-se constatar que o género feminino apresenta apenas um melhor desempenho em três testes motores: agarrar a bola de ténis

(rapazes: 22,2%; raparigas: 66,7%), lançar contra o alvo que está a 365 cm de distância (rapazes: 66,7%; raparigas: 100%) e ressaltar e agarrar uma bola (rapazes: 22,2%; raparigas: 33,3%). Por sua vez, o género masculino apresentou um melhor desempenho nas seguintes habilidades: lançar por baixo 300 cm (rapazes:77,8%; raparigas: 66,7%), pontapear 180 cm (rapazes: 77,8%; raparigas: 22,2) e pontapear 365 cm pelo ar (rapazes: 66,7%; raparigas: 33,3%). Nos restantes testes ambos registaram a mesma taxa (100%).

A explicação para as diferenças de género no desempenho motor tem sido argumentada através dos efeitos sociais e ambientais, tais como tais como a quantidade de brinquedos de motricidade global disponíveis no contexto familiar, a brincadeira ativa com o pai e a quantidade de equipamento fixo disponível no recreio escolar (Barnett et al., 2013; Cools, Martelaer, Samaey, & Andries, 2011; Saraiva, Rodrigues, Cordovil, & Barreiros, 2014)). Sobre este assunto, alguns estudos evidenciam o maior envolvimento dos pais no jogo ativo/físico com os filhos do que com as filhas (e.g. Lindsey & Mize, 2001; Saraiva & Cordovil 2019; Saraiva, Rodrigues, Cordovil, & Barreiros, 2014), o que explica a melhor performance dos rapazes ao nível da sua motricidade global. Além disso, os rapazes parecem ter maior apoio familiar para iniciar e continuar um desporto (Gabbard, 2011; Saraiva & Cordovil 2019).

### **Principais dificuldades na execução das habilidades manipulativas**

Na Figura 8 está ilustrada a percentagem sucesso alcançada pelas crianças nas diferentes habilidades manipulativas após a intervenção educativa.

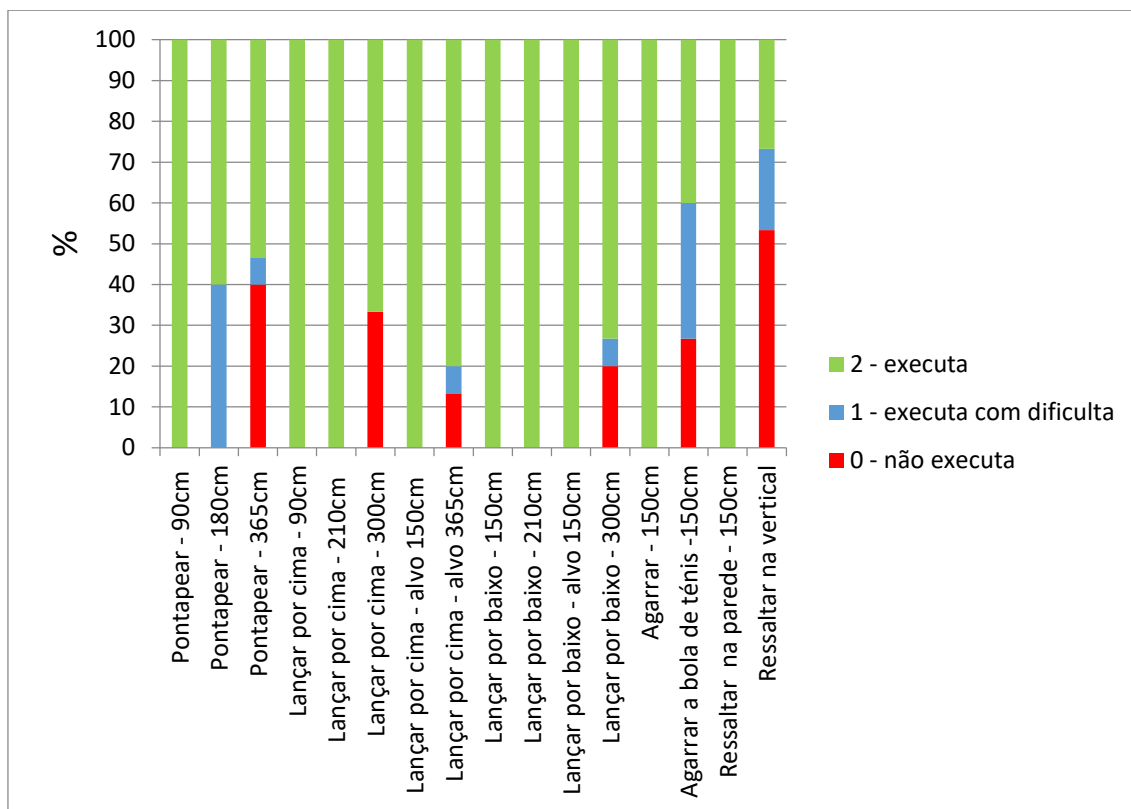


Figura 8. Taxa de sucesso alcançada pelas crianças nas diferentes habilidades manipulativas, no final da intervenção educativa.

Analisando a figura 8, pode-se constatar que ainda existem habilidades que não estão totalmente consolidadas, registrando-se ainda níveis de proficiência elementar em algumas habilidades, nomeadamente: na habilidade de ressaltar a bola na vertical, na habilidade de agarrar a bola de tênis, na habilidade de lançar por baixo, e na habilidade de lançar por cima e no pontapear. As taxas de insucesso destas habilidades situaram-se entre 73,3% e 20%, de acordo com habilidade.

Na habilidade de ressaltar a bola na vertical, foi notório que no final do programa a grande maioria das crianças (73,3%) não conseguiu realizar esta tarefa motora com êxito pois não consegue ressaltar e agarrar a bola 2 vezes em 3 tentativas.

Na habilidade de agarrar uma bola de tênis, a maioria das crianças (60%) apresentou dificuldade em conseguir apanhar a bola em 2 de 3 tentativas com os braços fletidos e usando apenas as mãos.

Ao nível das tarefas de lançar por cima, verificou-se que algumas crianças (33,3%), ainda não arma corretamente o braço para cima e para trás, não efetua a rotação do tronco, e pernas e braços não se encontram em oposição. Já na habilidade por lançamento baixo, algumas crianças (26,7%) ainda manifestaram dificuldades em

iniciar o lançamento balançando o braço corretamente para baixo e para trás. Na habilidade de pontapear, algumas crianças (46,7%), não conseguiram pontapear a bola de forma a que ela percorresse mais de 365cm pelo ar, utilizando movimentos coordenados (opostos) de pernas e braços.

No final do programa de intervenção, podemos concluir que as crianças desenvolveram as suas habilidades manipulativas de objetos. No entanto, em algumas tarefas motoras ainda se registam dificuldades que são expetáveis atendendo à idade. Por exemplo, a proficiência motora na habilidade ressaltar na vertical e agarrar a bola de ténis só é expetável que seja alcançada entre os 65 meses e os 71 meses (a média de idades das nossas crianças é de 54 meses), segundo a escala desenvolvimental das PDMS-2. Assim, será crucial continuar a proporcionar às crianças oportunidades para desenvolver e estimular estas habilidades manipulativas no contexto JI.

## CONCLUSÕES

O objetivo principal deste estudo foi avaliar o impacto do trabalho orientado nas sessões de educação física no desenvolvimento das habilidades manipulação de objetos. Sucintamente, podemos concluir que:

- A intervenção educativa levada a cabo promoveu nas crianças progressos estatisticamente significativos em várias tarefas motoras, nomeadamente: pontapear uma bola infantil pelo ar, lançar uma bola de ténis por cima para um alvo, lançar uma bola de ténis por baixo para um alvo, agarrar uma bola infantil e ressaltar uma bola de ténis contra uma parede.

- As taxas de sucesso mais elevadas (100%) foram registadas nas seguintes tarefas motoras: ressaltar a bola de ténis contra a parede, agarrar uma bola infantil, lançar por baixo uma bola de ténis a uma distância de 150cm e 210cm da parede; lançar uma bola de ténis por baixo a um alvo, lançar por cima uma bola de ténis a uma distância de 90cm e 210cm, lançar uma bola de ténis por cima a alvo, e pontapear uma bola infantil para que percorra 90cm.

- As menores taxas de sucesso foram registadas nas seguintes tarefas motoras: pontapear uma bola infantil e esta percorrer 180cm (60%) e 365cm pelo ar (53,3%), lançar uma bola de ténis por cima e esta percorrer 300cm (66,7%) agarrar a bola de ténis (40%), lançar uma bola de ténis por baixo e esta percorrer 300cm pelo chão (73,3%) e ressaltar e agarrar uma bola de ténis (26,6%). As dificuldades mais frequentes dizem respeito não só ao posicionamento dos membros e do corpo em geral, como por exemplo, utilizar movimentos coordenados opostos de pernas e braços, rotação do tronco, como também à fluidez dos movimentos.

- Ambos os géneros registaram progressos estatisticamente significativos nas habilidades de manipulação de objetos. Não obstante esta evolução, no final da intervenção verificou-se que as raparigas revelaram taxas de sucesso mais altas que os rapazes em três tarefas motoras: agarrar a bola de ténis (raparigas: 66,7%; rapazes: 22,2%); lançar por cima uma bola de ténis de forma a acertar num alvo que está a 365cm de distância (raparigas: 100%; rapazes: 66,7%); e ressaltar e agarrar uma bola de ténis (raparigas: 33,3%; rapazes: 22,2%). Por sua vez, os rapazes obtiveram resultados superiores em três testes motores: lançar por baixo uma bola de ténis de forma a que a bola percorra 300cm pelo chão (rapazes: 77,8%; raparigas: 66,7%), pontapear uma bola

infantil de forma a que esta percorra 180cm (rapazes: 77,8%; raparigas: 22,2) e pontapear uma bola infantil de forma a que esta percorra 365m pelo ar (rapazes: 66,7%; raparigas: 33,3%).

Por último gostaríamos de salientar que as crianças mais novas do grupo ainda revelam algumas dificuldades nas habilidades manipulativas de pontapear uma bola infantil, lançar por cima e lançar por baixo uma bola de ténis, agarrar e ressaltar a bola de ténis, o que é expetável de acordo com a literatura (Gallahue & Oznum, 2005) e a escala normativa PDM-2 (Folio & Fewell, 2000). Notoriamente, a continuidade do trabalho sistemático e estruturado desenvolvido na nossa intervenção será necessário no futuro para que estas crianças atinjam o nível maturo nestas habilidades.

### **Limitações do estudo**

Em primeiro lugar, gostaríamos de salientar que a concretização deste relatório abarcou o período de confinamento e o isolamento social necessário para combater a pandemia de Covid-19. Esta situação implicou uma alteração no design metodológico do estudo que passou de um estudo quase-experimental para um estudo de natureza descritiva/comparativa, dado não ter sido possível concretizar o pós-teste com o grupo de controlo face ao encerramento das escolas.

Outra limitação deste estudo prende-se com o tempo que efetivamente temos para concretizar um estudo desta natureza. Temos consciência que o estudo seria mais robusto, com uma amostra de maior dimensão e do ponto de vista didático-metodológico, se a intervenção ocorresse num período de tempo mais alargado para aprendizagens mais efetivas e significativas.

### CAPÍTULO III – REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

## **Reflexão Global da Prática de Ensino Supervisionada**

Chegou o momento de refletir acerca da PES que integra o Mestrado em Educação Pré-Escolar e que me permitiu experienciar o ambiente de Creche e de JI, tendo tido a oportunidade de implementar conhecimentos teóricos adquiridos durante a licenciatura em Educação Básica e ao longo de todo o mestrado. Tal como é sugerido que os alunos adquiram a capacidade de refletir (ME, 2017), também o professor deve ser capaz de desenvolver essa capacidade permanentemente, para que melhor possa ajustar as suas práticas, proporcionando um clima positivo e harmonioso no que concerne ao processo de aprendizagem dos seus alunos.

Um dos períodos fulcrais para mim, tanto na PES I como na PES II, foi o período de observação, pois serviu essencialmente para recolher a informação necessária para as implementações. Foi um período importante, pois permitiu-me perceber o nível de desenvolvimento e necessidades de cada criança, o que é essencial na preparação das atividades.

Relativamente à PES I, esta decorreu num contexto de berçário e creche, onde pudemos contactar com crianças de três faixas etárias distintas. Assim, durante 8 semanas alternámos a nossa prática entre o berçário (2 semanas), sala de 1 ano (3 semanas) e sala de 2 anos (3 semanas). Destas 8 semanas, 3 delas foram de observação, 1 em cada sala, e as restantes de intervenção divididas com o par pedagógico.

Começámos o estágio pelo berçário, onde contactámos com um grupo de bebés entre os 5 e os 11 meses, seguindo para a sala de um ano, com crianças entre um ano e dois anos e, por fim, a sala de 2 anos, com crianças entre os dois e os três anos.

Contactar com o berçário era o meu maior receio devido ao tipo de atividades que poderíamos proporcionar às crianças, sem nunca perder a intencionalidade educativa que deve pautar o nosso trabalho. Contudo, foi fácil chegar à conclusão de que a estimulação sensorial e musical seria o mais adequado.

Depois da passagem pelo berçário, passámos para a sala de um ano e, posteriormente, para a sala dos dois anos. A oportunidade de poder adquirir capacidades e saberes em diversas faixas etárias foi fundamental para o nosso desenvolvimento enquanto futuras educadoras.

A PES II foi, sem dúvida, uma prática mais intensa, pois estive no contexto de outubro de 2019 a fevereiro de 2020. No início desta prática foi-nos apresentado um



novo grupo de crianças, o que implicou uma adaptação à nova realidade, assim como à interação com um novo grupo de crianças.

Assim, e atendendo ao facto de ter contactado com um grupo heterogéneo de crianças (3, 4 e 5 anos), posso referir que foi necessário ter um cuidado especial ao nível das atividades propostas, uma vez que as idades e os ritmos de aprendizagem eram bastantes distintos. É importante referir que tive a oportunidade de trabalhar diretamente com uma educadora de infância que colocava em prática uma metodologia participante, onde era verdadeiramente dada voz às crianças, sendo estas mesmas o centro de todo o processo. Tal como a educadora de infância, segui alguns modelos pedagógicos, como por exemplo a Pedagogia de Projeto e o Modelo Pedagógico Reggio Emilia, em que o plano de ação é construído pelas crianças conjuntamente com a educadora de infância, que coordena, procurando o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação criadora, da autonomia e da socialização da criança.

As primeiras três semanas foram de observação e durante as mesmas pude focar-me nas características, particularidades e ritmos de cada criança. Ao longo destas semanas, apercebi-me que as rotinas correspondiam a um dos momentos que as crianças mais gostavam e era notória a participação de todas, sendo evidente o interesse das crianças pelas narrativas. Estas três semanas foram cruciais para me sentir à vontade com o grupo, para posteriormente começar a reger, de forma confiante.

Após estas três semanas de observação, comecei a elaborar as planificações. Zabalza (2001) refere que planear significa descrever e sequenciar os objetivos do ensino e da aprendizagem das crianças, estabelecer normas para avaliar se eles foram bem conseguidos, prever algumas estratégias de ensino-aprendizagem e selecionar recursos e materiais auxiliares adequados a esses propósitos. Neste concreto, posso referir que senti dificuldade em descrever pormenorizadamente as atividades e em gerir o tempo das mesmas. No entanto, em muitos momentos da PES, foi necessário modificar ligeiramente as circunstâncias e o tipo de atividades, tornando a planificação um instrumento flexível, capaz de ir ao encontro dos interesses das crianças. São os interesses pessoais das crianças, os seus propósitos e interrogações que as levam à exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos (Hohmann & Weikart, 1997).

Era notório o diferente ritmo de trabalho do grupo e, assim sendo, fui adequando as minhas propostas. Fui procurando, ao longo das regências, planejar atividades lúdicas e interessantes para motivar o grupo para a aprendizagem, uma vez que “planejar implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (ME, 1997, p. 26).

As reflexões que fomos realizando nas semanas de regência foram um elemento essencial para poder perceber o que teria de melhorar, uma vez que a prática reflexiva oferece aos profissionais de educação oportunidades para o seu crescimento, tornando-os mais responsáveis, melhores e mais conscientes (Oliveira & Serraziana, 2002). A educadora de infância foi sem dúvida outro elemento muito importante em toda esta aprendizagem, pois foi quem esteve sempre ao meu lado para me apoiar nas dificuldades que foram surgindo e que me permitiu tirar o máximo benefício da partilha e troca de saberes, possibilitando-me adquirir diferentes pontos de vista.

Durante a PES II, além de desempenhar o papel de EE, desempenhei também o papel de investigadora, sendo este um ponto muito positivo e enriquecedor para a minha formação enquanto futura educadora de infância.

Neste contexto, foi-me possível desenvolver um estudo no âmbito da Educação Física que permitiu compreender se a prática de atividade física orientada influenciava o desenvolvimento motor ao nível das habilidades manipulativas (agarrar, lançar e pontapear) em crianças de idade pré-escolar.

Todo este meu percurso foi desafiante, estimulante e enriquecedor e decorreu de forma muito positiva devido, sobretudo, à partilha de saberes, estratégias e materiais, fazendo-me ganhar consciência da necessidade de ser uma profissional com plasticidade para me adaptar às diferentes necessidades das crianças.

Em suma, este percurso permitiu-me confirmar que esta é a área pela qual quero que passe o meu futuro profissional, no entanto, acabo com a sensação de que ainda posso e tenho que fazer mais, investindo progressivamente na minha formação, de forma a aprimorar alguns conhecimentos e explorar novas áreas do conhecimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: Asa.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barreiros, J. (2016). *O Desenvolvimento Motor e a Aprendizagem. Programa Nacional de Formação de Treinadores*. Lisboa: Instituto Português do Desporto e da Juventude.
- Barreiros, J., & Neto, C. (2007). *O Desenvolvimento Motor e o Género*. Acedido em [http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textosjb/texto\\_3.pdf](http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textosjb/texto_3.pdf)
- Brickman, N., & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Clenaghan, B., & Gallahue, D. (1985). *Movimientos Fundamentales*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Condessa, I. (2006). O Movimento Criativo. Em G. Castro, & M. Carvalho, *Actas do colóquio: A Criatividade na Educação* (pp. 37-52). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Cordovil, R., & Barreiros, J. (2014) *Desenvolvimento motor na infância*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cunha, A. (2015). *As habilidades de manipulação de objetos. Um estudo de intervenção motora com crianças em idade pré-escolar*. (Relatório de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação, Viana do Castelo.

- Curtis, S. (1982). *A alegria do movimento na pré-escola*. Brasil: Editora Artes Médicas Sul.
- Dias, R. (2013). *O desenvolvimento das habilidades posturais: um estudo de intervenção com crianças em idade pré-escolar*. (Relatório de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação, Viana do Castelo.
- Diaz, C., & Patrício, G. (2003). El medio natural. Em M. L. Rivadeneyra Sicilia (Ed.). *Desarrollo de la Motricidad en los distintos contextos deportivos* (pp.225- 251). Sevilha: Wanceulen – Editorial Deportiva.
- Eckert, H. (1993). *Desenvolvimento Motor* (3ª ed.). São Paulo: Editora Manole.
- Flinchum, B. (1986). *Desenvolvimento Motor da Criança*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- Folio, R., & Fewell, R. (2000). *Peabody Developmental Motor Scales: Motor Activities Program* (2ª ed.). Austin, Texas: Pro-ed.
- Fonseca, V. (2005). *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Lisboa: Âncora.
- Gabbard, C. (2008). *Lifelong Motor Development* (5ª ed.). San Francisco: Pearson Benjamin Cummings.
- Gabbard, P. (2014). *Lifelong motor development*. Harlow: Pearson education Limited.
- Gallahue, L., & Ozmun, C. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor*. São Paulo: Phorte.
- Guedes, P., & Gudes, R. (1997). *Crescimento composição corporal e desempenho motor e crianças e adolescentes*. São Paulo: CLR Balieiro.
- Haywood, K., & Getchell, N. (2009). *Life Span motor development* (5ª ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Hernández Sampieri, R., Hernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2016) *Metodologia de pesquisa (3ªedição)*. S. Paulo : McGrawHill.

Hohman, M., Banet, B., & Weikart, P. (1987) *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. (3ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

INE (2009-2014). *Censos 2011*. Acedido em [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos2011\\_apresentacao&xpid=CE](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos2011_apresentacao&xpid=CE)

Jesus, C. (2017). *O desempenho das habilidades manipulativas: estudo de intervenção no pré-escolar com o recurso de material não convencional*. (Relatório de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação, Viana do Castelo.

Krebs, J., & Neto, C., (2007) *Tópicos em desenvolvimento motor na infância e adolescência*. Rio de Janeiro: Nova Letra.

Lapierre, A. (1988) *A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação*. Porto Alegre : Artes Médicas.

Le Boulch, J. (1988) *Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Manoel, E. (2007). A criança e desenvolvimento: algumas notas numa perspectiva etária. Em R. Krebs, & C. Neto, *Tópicos em desenvolvimento motor na infância e adolescência* (pp. 187-200). Rio de Janeiro: Editora Júnior.

Marques, T. Vilela, J., Figueiredo, B., & Figueiredo, A. (2013). Desenvolvimento Motor: padrões motores fundamentais de movimento em crianças de 4 e 5 anos de idade. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 18(186). Acedido em <https://www.efdeportes.com/efd186/padroes-motores-fundamentais-de-movimento.htm>

- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação/Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morgado, C. J., & Ferreira, B. J (2006). Globalização e autonomia: Desafios, compromissos e incongruências. In A. Moreira, & J. Pacheco (Eds.), *Globalização e educação: Desafios para políticas e práticas* (pp. 61). Porto: Porto Editora.
- Negrine, A. (2002). *O corpo na educação infantil*. Caxias do Sul: EDUCS.
- Neto, C. (s.d.) *Desenvolvimento da motricidade e “as culturas de infância”*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Universidade Técnica de Lisboa.
- Neto, C. (1995). *Motricidade e Jogo na Infância*. Rio de Janeiro : Editora Sprint.
- Neto, C. (2007). A motricidade como expressão do desenvolvimento da criança: algumas notas históricas e pedagógicas. In R. Krebs, & C. Neto (Eds.), *Tópicos em desenvolvimento motor na infância e adolescência* (pp. 29-46). Rio de Janeiro: Editora Júnior.
- Neto, R., Santos, A., Xavier, R. & Amaro, K. (2010) A Importância da avaliação motora em escolares: análise da confiabilidade da Escala de Desenvolvimento Motor. *Revista Brasileira de Cineantropometria, Desempenho Humano 2010*, 12(6), 422-427.
- Oliveira, J. (2002). Padrões motores fundamentais: implicações e aplicações na educação física infantil. *Interação*, 6(6), 37-42. Acedido em <http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/05/padroes-motores-fundamentais.pdf>
- Oliveira, M. (2012). *Desenvolvimento motor da criança em idade pré-escolar: Estudo exploratório com crianças de 4 e 5 anos*. (Relatório de Prática de Ensino

Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação, Viana do Castelo.

Oliveira, I., & Serraziana, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: Universidade Aberta e Escola Superior de Educação de Lisboa.

Palma, M., Pereira, B. & Valentin, N. (2009). O desenvolvimento motor de pré-escolares com diferentes níveis iniciais de habilidade. In L. P. Rodrigues, L. Saraiva, J. Barreiros, & O. Vasconcelos (Ed.), *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança II* (207-215). Viana de Castelo, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Papalia, E., & Sally W. (1998) *O mundo da criança*. São Paulo: Markon Books.

Ribeiro G., Perosa B., & Padovani P. (2014) Fatores de risco para o desenvolvimento de crianças atendidas em Unidades de Saúde da Família, ao final do primeiro ano de vida: aspectos sociodemográficos e de saúde mental materna. *Ciência & Saúde Coletiva* 19(1), 215-226. Doi <https://doi.org/10.1590/1413-81232014191.1904>

Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Santana R., Silva L., Moreira F., Lima D., & Silva D. (2017). Fatores associados ao desenvolvimento motor de pré-escolares de uma escola pública de João Pessoa, Paraíba. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 28(3) 299-308. Doi <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v28i3p299-308>

Saraiva, L., & Rodrigues, L. P. (2007). Peabody developmental motor scale-2 (PDMS-2): definição e aplicabilidade no contexto educativo, clínico e científico. Em J. Barreiros, R. Cordovil, & R. Carvalheiro (Eds.), *Desenvolvimento Motor da Criança* (pp. 285-292). Lisboa: FMH Edições.

Saraiva, L., Rodrigues, L., & Barreiros, J. (2011). Adaptação e Validação da versão portuguesa Peabody Developmental Motor Scales-2: um estudo com crianças pré-escolares. *Revista da Educação Física/UEM*, 22(4), 511 – 52.

- Saraiva, L., Rodrigues, L. P., Cordovil, R. & Barreiros, J. (2014). Determinantes Biossociais da Competência Motora Global: Um Estudo Com Crianças em Idade Pré-Escolar. Em C. Neto, J. Barreiros, R. Cordovil, & F. Melo (Eds.), *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança VII* (pp. 101-108). Lisboa: Edições FMH.
- Silva, I. (2017). *Desenvolvimento Motor e Características Empreendedoras em Crianças. Que relação?* (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança-Especialização em Educação Física, Lazer e Recreação). Universidade do Minho, Braga.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vale, I. (2004). Algumas Notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática - O Estudo de Caso. *Revista da Escola Superior de Educação*, 5, 171-200.
- Vayer, P. (1992). *O diálogo corporal*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Zabalza, M. A. (2001). *Didáctica da Educação Infantil* (3ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Zanella, L. W., & Rezer, C. dos R. (2015). O desenvolvimento motor e a influência do ambiente familiar e do nível socioeconômico. *Conexões*, 13(3), 101. <https://doi.org/10.20396/conex.v13i3.8640873>



# ANEXOS

## Anexo 1 – Planificação da intervenção motora - 1

Jardim de Infância:		Idade/Número de crianças: 16 crianças - 3 anos (3); 4 anos;(8) 5 anos(5)	Data: 3 de dezembro de 2019	
Mestranda: Joana Filipa Antunes Sousa		Dia da semana: terça-feira	Período: 1.º período	
Áreas/ Domínios/ Subdomínios	Aprendizagens a promover	Desenvolvimento das atividades	Materiais/recursos/ espaços físicos	Avaliação
<p><b>Área da Expressão e Comunicação</b></p> <p>-Domínio da Educação Física – habilidades manipulativas</p>	<p>-Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: correr, saltitar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé.</p> <p>-Controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar, receber, pontapear, lançar</p>	<p><b>Sessão de Educação Física (45’)+(15’):</b> A EE pede às crianças que se sentem encostadas à parede para ouvirem a explicação da atividade. Explica, então, que as crianças terão de imaginar que estão a conduzir uma mota. Enquanto “conduzem” a mota terão que ouvir uma música (Paradise – Coldplay) e andar ao ritmo desta. Seguidamente, diz-lhes que não poderão viajar sozinhos e terão que levar um amigo consigo. Serão formados grupos de duas crianças e o elemento que vai a conduzir a mota deverá segurar um arco que servirá como guiador. Quando a música parar, os elementos de cada par deverão inverter os papéis, ou seja, o condutor passa para acompanhante e vice-versa.(10’)</p> <p>Seguidamente, a EE distribuirá um balão por cada criança e dirá que podem manipular livremente o balão durante algum tempo. Enquanto isso, a EE monta um circuito com 4 estações. Após manipularem o balão livremente, explica às crianças, exemplificando, que deverão atirar o balão ao ar e que têm de o agarrar sem o deixar cair ao chão. Depois disto, a EE, vai pelas estações, e exemplifica o que terão que fazer em cada uma delas:</p>	<p>Coluna</p> <p>Telemóvel</p> <p>Arcos</p>	<p>Coopera com os/as colegas em situações de jogo, envolvendo-se no trabalho de equipa.</p> <p>Manipula objetos (arco) com destreza.</p> <p>Aceita e cumpre as regras dos jogos, quer acordadas no grupo, quer propostas pelo/a educador/a ou</p>

	<p>em precisão, transportar, driblar e agarrar.</p> <p>- Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras.</p>	<p>1.ª – Lançar o balão na vertical, bater uma palma e recebê-lo com as duas mãos;</p> <p>2.ª – Lançar o balão na vertical, bater duas palmas e recebê-lo com as duas mãos;</p> <p>3.ª – Lançar o balão na vertical, dar uma volta em torno de si próprio e recebê-lo com as duas mãos;</p> <p>4.ª – Lançar o balão na vertical, tocar com as mãos no chão e recebê-lo com as duas mãos.</p> <p>Para começar a atividade, a EE, coloca a música “viva la vida” – Coldplay, e diz às crianças que tem que mudar para a estação seguinte cada vez que a música parar, e fazer o exercício seguinte quando a música recomeçar. (15’)</p> <p>Posteriormente, pedirá as crianças para se juntarem em grupos de dois, pedindo-lhes que arrumem os balões que estão a mais.</p> <p>Explica que deverão lançar o balão para o companheiro, e que este o deverá receber com as duas mãos, e vice-versa. De seguida, coloca uma variante – a criança lança o balão e o companheiro antes de receber tem que bater duas palmas e apanhar o balão com as duas mãos. (7’)</p> <p>Por fim, as crianças arrumam todos os balões, ficando apenas a EE com um. Será explicado que irão jogar à batata quente, sendo que o balão representa a batata. A EE lança o balão para uma das crianças e esta terá que agarrar o balão, pois não o pode deixá-lo cair ao chão, e terá que o lançar novamente a EE, e assim sucessivamente até passar por todas as crianças. (8’)</p>	<p>Balões</p> <p>Coluna</p> <p>Telemóvel</p>	<p>pré-definidas pelo jogo escolhido.</p> <p>Lança o balão para cima, verticalmente, e agarra-o, evitando que caia.</p> <p>Recebe e projeta o balão utilizando as mãos.</p> <p>Lança o balão.</p> <p>Agarra o balão com as duas mãos.</p>
--	---	--	--	---

		<p>Para terminar, com a música “<i>River Flows in You</i>” – Yurima, a EE inicia o retorno à calma com as crianças e pede-lhes que se deitem no chão em posição ventral e que fechem os olhos. Entretanto, pegará numa bola para massajar o corpo de cada uma das crianças. Depois de todas as crianças serem massajadas, a EE, passa com uma pena pela cabeça da criança para estas irem para a sala. (5’)</p>	<p>Coluna Telemóvel</p>	<p>Retorna à calma.</p>
--	--	---	-----------------------------	-------------------------

## Anexo 2 - Planificação da intervenção motora - 2

Jardim de Infância:		Idade/Número de crianças: 16 crianças - 3 anos (3); 4 anos;(8) 5 anos(5)		Data: 10 de dezembro de 2019	
Mestranda: Joana Filipa Antunes Sousa		Dia da semana: terça-feira		Período: 1.º período	
Áreas/ Domínios/ Subdomínios	Aprendizagens a promover	Desenvolvimento das atividades	Materiais/recursos/ espaços físicos	Avaliação	
<b>Área da Expressão e Comunicação</b>  -Domínio da Educação Física – perícias e manipulações	-Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: correr, saltitar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé.	<b>Sessão de Educação Física (10’)+(20’)+(10’):</b> A EE pede às crianças que se sentem encostadas à parede para ouvirem a explicação da atividade. Explica, então, que as crianças terão pendurado nas calças um “rabo”, e num espaço amplo e limitado, tem que tentar roubar o maior número de “rabos de raposa” aos colegas, tentando evitar que roubem o seu. À medida que vão roubando as fitas, devem colocá-las junto às suas. Este jogo é feito ao som da música Paradise – Coldplay 10’)	Coluna  Telemóvel  Rabos	Coopera com os/as colegas em situações de jogo, envolvendo-se no trabalho de equipa. Consegue roubar rabos e proteger o seu;	
	-Controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar, receber, pontapear, lançar em precisão,	Seguidamente, a EE pede às crianças que se sentem junto à parede e explica a próxima atividade, que consiste em um circuito de 4 estações. Enquanto a EE monta o circuito, dá bolas às crianças, para estas a manipularem livremente. Após o circuito estar montado, a EE, vai por cada estação e explica, exemplificando, o que as crianças tem que fazer em cada uma delas: (15’)	Bolas de infantis	Aceita e cumpre as regras dos jogos, quer acordadas no grupo, quer propostas pelo/a educador/a ou pré-definidas pelo jogo escolhido;	

	<p>transportar, driblar e agarrar.</p> <p>- Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras.</p>	<p>1.ª – Driblar a bola livremente;</p> <p>2.ª – Driblar a bola e lançar para o colega, e este tem que agarrar com as duas mãos (vice-versa);</p> <p>3.ª – Driblar a bola e lançar, para acertar num alvo;</p> <p>4.ª – Driblar a bola e encestar;</p> <p>Posteriormente, pedirá as crianças para se juntarem em grupos de dois, e explica que deverão lançar a bola para o companheiro, e que este o deverá receber com as duas mãos, e vice-versa. De seguida, coloca uma variante – a criança lança a bola e o companheiro antes de receber tem que bater duas palmas e apanhar a bola com as duas mãos. (5’)</p> <p>Para terminar, com a música “<i>River Flows in You</i>” – Yurima, a EE inicia o retorno à calma com as crianças e pede-lhes que se deitem no chão em posição ventral e que fechem os olhos. Entretanto, pegará numa bola para massajar o corpo de cada uma das crianças. Depois de todas as crianças serem massajadas, a EE, passa com uma pena pela cabeça da criança para estas irem para a sala. (10’)</p>	<p>Coluna</p> <p>Telemóvel</p>	<p>Dribla a bola livremente;</p> <p>Lança a bola para o colega;</p> <p>Agarra a bola com as duas mãos;</p> <p>Acerta no alvo;</p> <p>Encesta a bola;</p> <p>Recebe e projeta a bola utilizando as mãos;</p> <p>Retorna à calma.</p>
--	--	---	--------------------------------	---

### Anexo 3 - Planificação da intervenção motora - 3

Jardim de Infância:		Idade/Número de crianças: 16 crianças - 3 anos (3); 4 anos;(8) 5 anos(5)	Data: 7 de janeiro de 2019	
Mestranda: Joana Filipa Antunes Sousa		Dia da semana: terça-feira	Período: 2.º período	
Áreas/ Domínios/ Subdomínios	Aprendizagens a promover	Desenvolvimento das atividades	Materiais/recursos/ espaços físicos	Avaliação
<p><b>Área da Expressão e Comunicação</b></p> <p>-Domínio da Educação Física – perícias e manipulações</p>	<p>-Seguir orientações</p> <p>-Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: correr, saltitar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé.</p>	<p><b>Sessão de Educação Física (6’)+(22’)+(10’):</b></p> <p>Para iniciar, a EE, coloca a música: “Quente e Frio” – Capicua e Pedro Geraldes e começam por fazer o aquecimento, dançando/ mexendo/rodando os braços, pulsos, cintura, pescoço, pernas, pés. As indicações dos movimentos são dadas pela educadora estagiária. (4’)</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=BZItSwAbXVc">https://www.youtube.com/watch?v=BZItSwAbXVc</a></p> <p>Em comboio, as crianças são conduzidas para o polivalente onde está um circuito montado. Primeiro começa-se por explicar como o circuito funciona. (2’)</p> <p>Existe um grande monte de bolas (bolas coloridas) que precisam de ser transportadas até ao outro lado da rua, mas para isso as crianças vão ter de passar por vários obstáculos. Primeiro devem contornar os cones em ziguezague, depois saltar 4 cones a pés juntos e por fim andar sobre uma corda. Cada criança deve levar na mão uma só bola. (12’)</p>	<p>Coluna</p> <p>Música</p> <p>Telemóvel</p> <p>Bolas</p> <p>Arcos</p> <p>Cestos</p> <p>Cordas</p> <p>Cones</p>	<p>Coopera com os/as colegas, envolvendo-se no trabalho de equipa.</p> <p>Aceita e cumpre as regras dos jogos, quer acordadas no grupo, quer propostas pelo/a educador/a.</p> <p>Corre contornando os sinalizadores</p> <p>Salta a pés juntos dentro do arco</p>

		<p>Lançamento de bolas coloridas (10'')</p> <p>O grupo divide-se em duas equipas. Cada equipa tem um arco no chão que servirá de marca de lançamento. Ao lado estará um cesto com bolas (bolas coloridas pequenas) onde cada criança, à vez, deve pegar numa bola e tentar acertar no cesto que se encontra a +/-2,5 metros de distância.</p> <p>Ganha a equipa que conseguir colocar mais bolas dentro do cesto.</p> <p>No final, as crianças devem ajudar a arrumar o material.</p> <p>Para terminar, com a música "River Flows in You" – Yurima, as crianças organizam-se em pares. Cada par deve levar uma bola consigo. Dirigem-se para a sala de relaxamento e uma das crianças do par deita-se relaxando e respirando profundamente, a outra massaja com a bola. Depois trocam. (10'')</p> <p>Quando a educadora os chamar podem levantar-se e ir lanchar.</p>	<p>Coluna</p> <p>Telemóvel</p>	<p>Anda sobre a corda mantendo o equilíbrio</p> <p>Lança a bola tentando acertar no cesto</p> <p>Relaxa respirando profundamente</p> <p>Retorna à calma.</p>
--	--	---	--------------------------------	--



#### Anexo 4 - Planificação da intervenção motora - 4

Jardim de Infância:		Idade/Número de crianças: 16 crianças - 3 anos (3); 4 anos;(8) 5 anos(5)	Data: 14 janeiro de 2019	
Mestranda: Joana Filipa Antunes Sousa		Dia da semana: terça-feira	Período: 2.º período	
Áreas/ Domínios/ Subdomínios	Aprendizagens a promover	Desenvolvimento das atividades	Materiais/recursos/ espaços físicos	Avaliação
<p><b>Área da Expressão e Comunicação</b></p> <p>-Domínio da Educação Física – perícias e manipulações</p>	<p>-Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: correr, saltitar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé</p>	<p><b>Sessão de Educação Física (10’)+(20’)+(10’):</b> A EE pede às crianças que se sentem encostadas à parede para ouvirem a explicação da atividade. Explica, então, que as crianças terão de fazer um cordão humano. Este jogo consiste em uma criança começar a apanhar um colega que se vai juntando a ele, formando um cordão. Depois aplica-se uma variante: Variar o número de jogadores a apanhar. Este jogo é realizado ao som da música: Paradise – Coldplay. (10’)</p>	<p>Coluna</p> <p>Telemóvel</p>	<p>Coopera com os/as colegas em situações de jogo, envolvendo-se no trabalho de equipa.</p> <p>Aceita e cumpre as regras dos jogos, quer acordadas no grupo, quer propostas pelo/a educador/a ou pré-definidas pelo jogo escolhido.</p> <p>Consegue executar movimentos como: correr, saltar, rodopiar.</p>

	<p>-Controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar, receber, pontapear, lançar em precisão, transportar.</p> <p>- Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras.</p>	<p>Seguidamente, a EE distribuirá uma bola por cada criança e dirá que a podem manipular livremente com os pés durante algum tempo. Enquanto isso, a EE monta um circuito com 4 estações. Após manipularem a bola livremente, a EE, vai pelas estações, e exemplifica o que terão que fazer em cada uma delas:</p> <p>1.ª – Pontapear a bola, para esta chegar ao colega, e vice-versa;</p> <p>2.ª – Pontapear a bola, para acertar num alvo;</p> <p>3.ª – Percorrer um circuito com a bola nos pés, contornando os cones;</p> <p>Para trocar de estação, a EE, apita. (20')</p>	<p>Bolas</p> <p>Cones</p> <p>Coluna</p> <p>Telemóvel</p>	<p>Não se deixa apanhar e o que apanha tem que reunir o maior número de colegas.</p> <p>Circula livremente com a bola;</p> <p>Pontapeia a bola em precisão e em distância a um alvo, com um e outro pé;</p> <p>Passa a bola a um companheiro; Recebe a bola controlando-a como pé; Percorre o circuito controlando a bola nos pés;</p>
--	--	--	--	--

		<p>Para terminar, com a música <i>“River Flows in You”</i> – Yurima, a EE inicia o retorno à calma com as crianças e pede-lhes que se deitem no chão em posição ventral e que fechem os olhos. Entretanto, pegará numa bola para massajar o corpo de cada uma das crianças. Depois de todas as crianças serem massajadas, a EE, passa com uma pena pela cabeça da criança para estas irem para a sala. (10’)</p>	<p>Coluna Telemóvel Bola Pena</p>	<p>Retorna à calma.</p>
--	--	--	---	-------------------------

## Anexo 5 - Planificação da intervenção motora - 5

Jardim de Infância:		Idade/Número de crianças: 16 crianças - 3 anos (3); 4 anos;(8) 5 anos(5)		Data: 21 janeiro de 2019	
Mestranda: Joana Filipa Antunes Sousa		Dia da semana: terça-feira		Período: 2.º período	
Áreas/ Domínios/ Subdomínios	Aprendizagens a promover	Desenvolvimento das atividades	Materiais/recursos/ espaços físicos	Avaliação	
<p><b>Área da Expressão e Comunicação</b></p> <p>-Domínio da Educação Física – perícias e manipulações</p>	<p>-Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: correr, saltitar, rodopiar, dançar.</p>	<p><b>Sessão de Educação Física (30’)+(10’):</b> A EE pede às crianças que se desloquem até ao polivalente e se sentem encostadas à parede para ouvirem a explicação da atividade. Esta consiste em as crianças dançarem livremente pelo polivalente com o arco, ao som da música Paradise – Coldplay, e quando a EE parar a música e diz o nome de uma parte do corpo, e as crianças terão que dançar com o arco nessa parte do corpo. Quando a EE, voltarem a meter a música, os alunos voltam a correr livremente pelo espaço. <b>(10’)</b></p>	<p>Coluna</p> <p>Telemóvel</p> <p>Arcos</p> <p>Música</p>	<p>Coopera com os/as colegas em situações de jogo, envolvendo-se no trabalho de equipa.</p> <p>Manipula objetos (arco) com destreza.</p> <p>Identifica a parte do corpo</p> <p>Aceita e cumpre as regras dos jogos, quer acordadas no grupo, quer propostas pelo/a educador/a ou pré-definidas pelo jogo escolhido</p>	

	<p>-Controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar, receber, pontapear, lançar em precisão, transportar, driblar e agarrar.</p> <p>- Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras.</p>	<p>Após o aquecimento, a EE, divide o grupo em grupos de 4 em que cada grupo terá de derrubar com uma bola um conjunto de mecos, alternando a distância e a mão com que executam o lançamento, ganha a equipa que conseguir no final do jogo derrubar mais rapidamente todos os mecos colocados nas várias etapas.</p> <p>1º 3 Mecos, com a mão direita/esquerda;</p> <p>2º 3 Mecos mais afastados com a mão direita/esquerda;</p> <p>3º 3 Mecos com a distância inicial, com as duas mãos;</p> <p>4º 3 Mecos mais afastados com as duas mãos;</p> <p>5º 5 Mecos, com a mão direita/esquerda;</p> <p>6º 5 Mecos mais afastados com a mão direita/esquerda;</p> <p>7º 5 Mecos com a distância inicial, com as duas mãos;</p> <p>8º 5 Mecos mais afastados com as duas mãos;</p> <p>9º Para finalizar serão colocados 7 mecos e cada grupo irá escolher qual a mão que lhe é mais fácil utilizar. <b>(30')</b></p>	<p>Mecos</p> <p>Bolas</p>	<p>- Os alunos acertam no maior número de bolas de uma vez para obterem mais depressa todas as bolas derrubadas:</p> <p>- Acertar nos 3 mecos com a mão direita/esquerda;</p> <p>- Acertar nos 3 mecos mais afastados com a mão direita/esquerda;</p> <p>- Acertar nos 3 mecos com as duas mãos;</p> <p>- Acertar nos 3 mecos mais afastados com as duas mãos;</p> <p>- Acertar nos 5 mecos mais afastados com a mão direita/esquerda;</p> <p>- Acertar nos 5 mecos mais afastados com a</p>
--	---	--	---------------------------	--

		<p>Para terminar, com a música “<i>River Flows in You</i>” – Yurima, a EE inicia o retorno à calma com as crianças e pede-lhes que se deitem no chão em posição ventral e que fechem os olhos. Entretanto, pegará numa bola para massajar o corpo de cada uma das crianças. Depois de todas as crianças serem massajadas, a EE, passa com uma pena pela cabeça da criança para estas irem para a sala. <b>(10’)</b></p>	<p>Coluna Telemóvel</p>	<p>mão direita/esquerda;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acertar nos 5 mecos com as duas mãos;</li> <li>-Acertar nos 5 mecos mais afastados com as duas mãos;</li> <li>- Acertar nos 7 mecos.</li> </ul> <p>Retorna à calma.</p>
--	--	---	-----------------------------	---

## Anexo 6 - Planificação da intervenção motora- 6

Jardim de Infância:		Idade/Número de crianças: 16 crianças - 3 anos (3); 4 anos;(8) 5 anos(5)		Data: 28 janeiro de 2019	
Mestranda: Joana Filipa Antunes Sousa		Dia da semana: terça-feira		Período: 2º período	
Áreas/ Domínios/ Subdomínios	Aprendizagens a promover	Desenvolvimento das atividades	Materiais/recursos/ espaços físicos	Avaliação	
<p><b>Área da Expressão e Comunicação</b></p> <p>-Domínio da Educação Física – perícias e manipulações</p>	<p>-Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: correr, saltitar, rodopiar, dançar.</p> <p>- Coordenação espacial e óculo-motora, velocidade resistente e agilidade.</p>	<p><b>Sessão de Educação Física (10')+(20')+(10')</b>: A EE pede às crianças que se desloquem até ao polivalente e se sentem encostadas à parede para ouvirem a explicação da atividade. Esta consiste em as crianças jogarem ao jogo do Rabinho da raposa onde cada criança do grupo deverá receber um lenço que deve ser colocado nas calças, (como se fosse um rabinho). Ao sinal, cada um deverá tentar roubar o rabinho do outro e ao mesmo tempo proteger o seu (que na contagem final valerá por dois rabinhos). As crianças devem roubar o maior número de rabinhos que conseguirem, mas não podem roubar das mãos dos colegas os que estes já tiverem angariado. Vencerá aquele que no final tiver conquistado o maior número de rabinhos. O jogador sem rabinho pode continuar em jogo. <b>(10')</b></p>	<p>Lenços</p>	<p>Coopera com os/as colegas em situações de jogo, envolvendo-se no trabalho de equipa.</p> <p>Conseguem retirar aos colegas o número máximo de rabinhos, ao mesmo tempo que protegem o seu, para no final conseguirem vencer.</p> <p>Arranjam estratégias para retirar os rabos, sem perder o seu.</p> <p>Aceita e cumpre as regras dos jogos, quer acordadas no grupo, quer propostas pelo/a educador/a ou</p>	

	<p>-Controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar, receber, pontapear, lançar em precisão, transportar, driblar e agarrar.</p> <p>- Cooperar em situações de jogo,</p>	<p>A EE, divide a turma em 4 grupos de 4 a 5 elementos e terão de competir em diferentes percursos. Parte o primeiro elemento ou o primeiro par de elementos, e devem fazer o percurso e contornar o sinalizador que está junto à linha final do campo, só quando esse elemento chegar é que pode partir o próximo elemento do grupo. A equipa que chegar em primeiro lugar ganha 4 pontos, a segunda 3, a terceira 2 e a quarta 1, podendo haver rondas especiais onde multiplicámos os pontos.</p> <p>1º percurso 1ª ronda Condução de uma bola, mantendo-a próximo dos pés. 2ª ronda Condução de uma bola dentro dos limites numa zona definida, mantendo-a próximo dos pés. (definir área com cordas).</p> <p>2º percurso 1ª ronda Drible alto com a mão “mais forte”. 2ª ronda Drible alto com a mão “menos forte” 3ª ronda Drible baixo com a “mão mais forte” 4ª ronda Drible baixo com a mão menos forte.</p> <p>3º percurso 1ª ronda Corrida até à zona onde está a corda. Saltar 4 vezes à corda e voltar. 2ª ronda Corrida até à zona onde está a corda. Saltar 6 vezes à corda e voltar. 4ª ronda. Ir a andar/correr e saltando à corda ao mesmo tempo.</p>	<p>Cordas – 8 Bolas - 4</p> <p>Bolas</p> <p>Cordas</p>	<p>pré-definidas pelo jogo escolhido .</p> <p>Os alunos conduzem a bola dentro dos limites de uma zona definida, mantendo a bola próxima dos seus pés.</p> <p>Os alunos driblam a bola de forma alta e baixo com as duas mãos.</p> <p>Os alunos têm controlo sobre a bola quando a estão a driblar.</p> <p>Os alunos saltam à corda no lugar e em progressão.</p> <p>Os alunos executam os movimentos com fluidez.</p> <p>Os alunos passam a bola em passe picado e em passe de peito sem deixar a bola cair.</p>
--	---	---	--	---



	<p>seguindo orientações ou regras.</p>	<p>4º percurso  1ª ronda  passa a bola a um companheiro com as duas mãos – passo de peito.  2ª ronda  Passa a bola a um companheiro com as duas mãos passe picado <b>(20')</b></p> <p>Para terminar, com a música “<i>River Flows in You</i>” – Yurima, a EE inicia o retorno à calma com as crianças e pede-lhes que se deitem no chão em posição ventral e que fechem os olhos. Entretanto, pegará numa bola para massajar o corpo de cada uma das crianças. Depois de todas as crianças serem massajadas, a EE, passa com uma pena pela cabeça da criança para estas irem para a sala. <b>(10')</b></p>	<p>Coluna  Telemóvel</p>	<p>Os alunos recebem a bola sem a deixar cair.</p> <p>Retorna à calma</p>
--	--	--	------------------------------	---

## **Anexo 7 – Pedido de autorização aos encarregados de educação para a participação dos seus educandos no estudo**

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e da minha integração no estágio que realizo com o grupo de alunos em que o seu educando se encontra, pretendo realizar uma investigação centrada na área da Expressão Físico Motora, em particular, o desenvolvimento motor em contexto pré-escolar.

Para a concretização da investigação será necessário proceder à recolha de dados através de diferentes meios, como registos fotográficos, áudio e vídeo das atividades alusivas ao estudo. Estes registos serão confidenciais e utilizados exclusivamente na realização desta investigação.

Todos os dados serão devidamente codificados garantindo, assim, o anonimato das fontes quando publicado.

Venho solicitar a sua autorização para que o seu educando participe neste estudo, permitindo a recolha dos dados mencionados acima. Caso seja necessário algum esclarecimento adicional estarei disponível para esse fim.

Agradeço desde já a sua disponibilidade.

Viana do Castelo, 18 de Outubro de 2019

A mestranda

\_\_\_\_\_  
(Joana Sousa)

-----  
Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, declaro que autorizo a participação do meu educando no estudo acima referido e na recolha de dados necessária.

Assinatura \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

Obs.:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_