



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

# RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II

## Mestrado em Educação Pré-Escolar

Habilidades de manipulação de objetos: Um programa de  
intervenção com crianças na Educação Pré-Escolar

David Soares Pereira



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

David Soares Pereira

# RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Habilidades de manipulação de objetos: Um programa de  
intervenção com crianças na Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)  
Professora Doutora Ana Margarida Alves Ferreira  
Professora Doutora Linda Maria Balinha Saraiva

Maio de 2020

“Guie uma criança pelo caminho que ela deve seguir e guie-se por ela de vez em quando”

Josh Billings

## AGRADECIMENTOS

A realização do presente relatório, por mais que inclua um carácter individual, foi sem dúvida o culminar de todo um longo caminho que, felizmente, nunca foi percorrido sozinho. Por todas essas razões e muitas mais quero agradecer primeiramente à Professora Doutora Ana Margarida Ferreira e à Professora Doutora Linda Saraiva, pela orientação, pela atenção e por todo o acompanhamento providenciado nesta longa jornada.

De seguida, quero fazer um agradecimento muito especial à minha família, pois sem eles isto nunca teria sido possível, não só financeiramente, mas, também, pelo seu apoio, pela palavra certa no momento certo e, fundamentalmente, por me terem dado a liberdade de poder cair e de me ensinarem a levantar, com todas as aprendizagens que isso englobasse.

Quero também agradecer a toda a comunidade docente e não docente da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo que me viu crescer ao longo destes anos, transmitindo-me todo o conhecimento científico necessário e, muito mais que isso, toda a parte humana que é necessária para se ser um profissional de Educação. Levo comigo o lema: “De que serve tanto conhecimento se não o sabemos usar?!”.

Para terminar e de forma a não me esquecer de ninguém, não irei referenciar nomes, mas agradeço todos os gestos, todas as palavras, todas as vitórias e também todas as derrotas e aprendizagens que vivenciei ao longo desta caminhada ao lado de pessoas incrivelmente humanas, que fizeram de mim o que sou hoje.

## RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. O estudo realizado centrou-se na aplicação/implementação de um programa de intervenção na área da Educação Física que visou prioritariamente a melhoria do desempenho motor das crianças nas habilidades de manipulação de objetos, através de sessões estruturadas seguindo a pedagogia de modelo e sessões de exploração livre, seguindo a pedagogia da descoberta. Para avaliar a eficácia deste programa, um estudo de natureza quantitativa de caráter descritivo/comparativo foi levado a cabo com os seguintes objetivos: avaliar e comparar o desempenho motor das crianças nas habilidades de manipulação de objetos, antes e após as intervenções pedagógicas, e avaliar e comparar o desempenho motor das crianças nas habilidades de manipulação de objetos, em função do género, antes e após as intervenções. A amostra foi constituída por 24 crianças (14 rapazes e 10 raparigas), com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade, de um Agrupamento de Escolas da rede pública escolar do concelho de Viana do Castelo. A proficiência motora das crianças ao nível das habilidades manipulativas foi avaliada através subescala de avaliação PDMS-2 (*Peabody Developmental Motor Scale-2*), antes e após a intervenção. Em termos globais, podemos concluir que o programa de intervenção promoveu melhorias estatisticamente significativas no desempenho motor das crianças nas diversas habilidades de manipulação. O presente estudo reforça a importância da prática de sessões estruturadas e de exploração livre na Educação Pré-Escolar, de forma a que as crianças progridam e para que níveis maduros sejam progressivamente atingidos nas diversas habilidades motoras.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Motor; Habilidades de Manipulação de Objetos; Educação Pré-Escolar.

Maio de 2020

## 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 study carried out focused on the application/implementation of an intervention programme in the area of Physical Education, which aimed primarily at improving the children's motor performance in the object manipulation skills, through structured sessions following model pedagogy, and free exploration sessions, following discovery pedagogy. To assess the effectiveness of this programme, a quantitative study of descriptive/comparative nature was carried out with the following objectives: to evaluate and compare the motor performance of children in the skills of object manipulation, before and after the pedagogical interventions, and to evaluate and compare the motor performance of children in the skills of object manipulation, according to gender, before and after the interventions. The sample consists of 24 children (14 boys and 10 girls), aged between three and five years old, inserted in a School Group of the public education network in the municipality of Viana do Castelo. Children's motor proficiency at the level of manipulative skills was assessed using the evaluation subscale PDMS-2 (*Peabody Developmental Motor Scale-2*), before and after the intervention. In global terms, we can conclude that the intervention programme promoted statistically significant improvements in children's motor performance in various manipulation skills. This study reinforces the importance of the practice of structured sessions and free exploration of Physical Education in Pre-School Education, so that children progress, and so that mature levels are progressively reached in the various motor skills.

**Keywords:** Motor Development; Object Manipulation Skills; Pre-School Education.

May 2020

# Índice

AGRADECIMENTOS .....	iv
RESUMO .....	v
ABSTRACT.....	vi
LISTA DE ABREVIATURAS .....	ix
LISTA DE FIGURAS .....	x
LISTA DE TABELAS .....	xi
ÍNDICE DE ANEXOS.....	xii
Introdução.....	13
CAPÍTULO I – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO .....	14
1. Caraterização do meio.....	14
2. Caraterização do Jardim de Infância.....	15
3. Caraterização da sala de atividades.....	17
4. Caraterização do grupo de crianças .....	22
CAPÍTULO II – O ESTUDO.....	27
1. Enquadramento do estudo.....	27
1.1. Contextualização e pertinência do estudo .....	27
1.2. Questão de investigação .....	28
1.3. Objetivos da investigação .....	28
2. Fundamentação teórica do estudo.....	29
2.1. O desenvolvimento motor em idade pré-escolar .....	29
2.3. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: Habilidades de Manipulação de Objetos .....	39
2.4. O papel do/a educador/a de infância no desenvolvimento motor e avaliação motora .....	41
3. Metodologia .....	43
3.1. Opções metodológicas .....	43
3.2. Amostra .....	44
3.3. Instrumento e procedimento de recolha de dados .....	44
3.4. Descrição da intervenção pedagógica .....	49
3.5. Procedimentos na análise de dados .....	53
3.6. Questões éticas .....	54
3.7. Calendarização do estudo .....	54

4. Apresentação e discussão dos resultados .....	55
4.1. Resultados globais das habilidades de manipulação de objetos .....	55
4.2. Resultados globais das habilidades de manipulação de objetos de acordo com o gênero .....	56
4.3. Taxas de sucesso nos testes das habilidades de manipulação de objetos, após a intervenção pedagógica de acordo com gênero .....	63
5. Conclusões .....	65
5.1. Conclusões do estudo.....	65
5.2. Limitações do estudo.....	67
Capítulo III – REFLEXÃO GLOBAL DA PES .....	68
Referências.....	70
Anexo .....	73
Anexo 1 – Autorização de cedência de direitos de imagem .....	74
Anexo 2 – Planificações das sessões estruturadas .....	75
Anexo 3 – Garrafas ilustradas.....	84
Anexo 4 – Garrafões ilustrados .....	84



## LISTA DE ABREVIATURAS

EC – Educadora Cooperante

EE – Educadores Estagiários

EF – Educação Física

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Área das Construções .....	17
Figura 2. Área das Ciências .....	18
Figura 3. Área da Biblioteca.....	18
Figura 4. Área da Casinha .....	19
Figura 5. Área da Expressão Plástica .....	20
Figura 6. Área dos Jogos de Mesa .....	20
Figura 7. Planta da sala de atividades .....	21
Figura 8. Ampulheta de Desenvolvimento Motor, redesenhada e adaptada por Barreiros et al., (2014) a partir de Gallahue (1989). .....	30
Figura 9. Estádio maturo da habilidade de lançar por cima .....	34
Figura 10. Estádio maturo da habilidade de lançar por baixo .....	35
Figura 11. Estádio maturo da habilidade de agarrar .....	36
Figura 12. Estádio maturo da habilidade de driblar .....	37
Figura 13. Estádio maturo da habilidade de pontapear .....	39
Figura 14. Habilidade motora de lançar por cima .....	45
Figura 15. Habilidade motora de lançar por baixo .....	45
Figura 16. Habilidade motora de agarrar .....	46
Figura 17. Habilidade motora de agarrar a bola de ténis .....	46
Figura 18. Habilidade motora de ressaltar e agarrar .....	47
Figura 19. Habilidade motora de ressaltar .....	47
Figura 20. Habilidade motora de pontapear .....	48
Figura 21. Elaboração das garrafas ilustradas .....	50
Figura 22. Fases das sessões de atividades estruturadas (pegagogia do modelo) .....	53
Figura 23. Taxa de sucesso (%) nos testes da habilidade de lançar por cima, antes e após a intervenção .....	57
Figura 24. Taxa de sucesso (%) nos testes da habilidade de lançar por baixo, antes e após a intervenção .....	58
Figura 25. Taxa de sucesso (%) nos testes da habilidade de agarrar a bola, antes e após a intervenção .....	59
Figura 26. Taxa de sucesso (%) nos testes da habilidade de ressaltar e agarrar e ressaltar uma bola de ténis contra a parede, antes e após a intervenção .....	60
Figura 27. Taxas de sucesso alcançadas pelas crianças nas diversas habilidades de manipulação de objetos, após a intervenção pedagógica .....	61

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Horário do Jardim de Infância .....	15
Tabela 2. Caracterização da amostra .....	44
Tabela 3. Síntese dos objetivos e conteúdos desenvolvidos no programa de intervenção .....	51
Tabela 4. Calendarização do estudo .....	54
Tabela 5. Valor médio (M), desvio padrão (DP), mínimo (Min.) e máximo (Max.) nas habilidades de manipulação de objetos da amostra total (n=24), antes e após a intervenção. ....	55
Tabela 6. Valor médio (M), desvio padrão (DP), mínimo (Min.) e máximo (Max.) nas habilidades de manipulação de objetos, no género feminino (n=10) antes e após a intervenção. ....	56
Tabela 7. Valor médio (M), desvio padrão (DP), mínimo (Min.) e máximo (Max.) das habilidades de manipulação de objetos, no género masculino (n=14) antes e após a intervenção. ....	56
Tabela 8. Taxas de sucesso (%) nas habilidades de manipulação de objetos, em função do género, após a intervenção pedagógica .....	63

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Autorização de cedência de direitos de imagem.....	75
Anexo 2 – Planificações das sessões estruturadas.....	75
Anexo 3 – Garrafas ilustradas.....	84
Anexo 4 – Garrafões ilustrados.....	84

## Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar, e decorreu num Jardim-de-Infância (JI) numa União de Freguesias de Viana do Castelo (Santa Maria Maior, Monserrate e Meadela), entre o período de setembro de 2019 e janeiro de 2020.

Este relatório encontra-se organizado em três capítulos principais e diversas secções. No que se refere aos três capítulos principais, apresenta-se em primeiro lugar a caracterização do contexto educativo no qual decorreu a PES, uma análise das características do meio onde se situa o JI e, posteriormente, é caracterizado o JI, a sala de atividades e, por fim, o grupo de crianças que foi alvo de intervenção.

No segundo capítulo é descrita a pertinência do estudo, assim como as questões de investigação que orientaram o estudo desenvolvido no âmbito do desenvolvimento motor, seguindo-se a fundamentação teórica, as opções metodológicas, a apresentação e discussão dos resultados e, finalmente, as conclusões do estudo. O objetivo principal do estudo visou descrever e comparar o desenvolvimento das habilidades de manipulação de objetos, antes e após a intervenção pedagógica em crianças de idade pré-escolar.

No terceiro e último capítulo é apresentada uma reflexão final sobre a PES I e a PES II, refletindo sobre as aprendizagens e vivências em ambas as PES, denotando também todas as dificuldades encontradas, tornando-o, assim, um percurso intensivamente mais longo, mas também mais completo e gratificante.

No final, apresentam-se as referências bibliográficas e os anexos.

# CAPÍTULO I – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

## 1. Caraterização do meio

Inserida na região do Minho, Viana do Castelo é sede do distrito homónimo. É a cidade atlântica mais ao norte de Portugal, atravessada pelo Rio Lima. Este concelho encontra-se limitado a norte pelo município de Caminha, a sul pelos municípios de Barcelos e Esposende, a este pelo município de Ponte de Lima e a Oeste pelo Oceano Atlântico. Viana do Castelo é constituída por 27 freguesias, com aproximadamente 314 km<sup>2</sup> de área e com aproximadamente 91.000 habitantes (CMVC, 2019).

A nível cultural, a cidade possui um conjunto de modernizados espaços culturais, como é o caso dos teatros, cinema, biblioteca e museus que proporcionam condições de enriquecimento cultural a residentes e visitantes, entre outros. A presença do rio e do mar oferece especiais condições de acolhimento a veleiros de recreio e à prática de todas as modalidades de desportos náuticos, com maior incidência no remo e na vela. Viana do Castelo é, de facto, uma cidade de grande turismo e um grande ponto de referência do folclore português e do seu lindo artesanato (CMVC, 2019). Relativamente aos fatores socioeconómicos, salienta-se a agricultura, as indústrias e o comércio.

O contexto educativo que aqui é caracterizado está inserido num Agrupamento de Escolas da rede pública escolar, que se localiza numa União de Freguesias de Viana do Castelo (Santa Maria Maior, Monserrate e Meadela), com cerca de 10 623 habitantes (INE, 2011). Apesar de se tratar de uma freguesia com características rurais, a sua proximidade à cidade de Viana do Castelo, faz com que tenha vindo a perder progressivamente essas características.

Em termos de respostas sociais, a freguesia possui várias instalações de apoio à educação, tais como, um centro social e cultural, onde está implantado um centro de dia para a terceira idade, um atelier, uma creche e a Associação Cultural de Educação Popular (ACEP), que é uma instituição particular de solidariedade social sem fins lucrativos, para a qual se deslocam as crianças deste contexto no final da componente letiva.

## 2. Caracterização do Jardim de Infância

O Agrupamento onde o Jardim de Infância (JI) se insere é composto por 6 escolas de ensino público e dispõe de um serviço de psicologia e orientação escolar que apoia todos os estabelecimentos de ensino do agrupamento, sendo coordenados por uma técnica especializada na área de psicologia. Dispõe, também, de um núcleo de apoio à educação especial.

O horário de funcionamento do JI é das 8 horas até às 16 horas e 30 minutos, sendo que as atividades letivas decorrem durante o período da manhã, das 9 horas às 12 horas e, durante o período da tarde, das 13 horas e 30 minutos às 15 horas e 30 minutos.

Tabela 1. Horário do Jardim de Infância

Horário	Atividades
8h às 9h	Abertura e acolhimento
9h às 12h	Parte da manhã
12h às 13h30	Almoço
13h30 às 15h30	Parte da tarde
16h30	Encerramento do Jardim de Infância

Como já referido anteriormente, após o encerramento do JI, dezanove crianças contavam com o complemento à família, nomeadamente na ACEP, onde usufruíam de uma componente socioeducativa, apoiada por técnicos especializados.

No que concerne à infraestrutura, o espaço interior do JI era composto por seis salas que acolhiam crianças dos três aos seis anos. Os grupos de crianças encontravam-se organizados por idades, contemplando duas salas com crianças de 3/4 anos, duas salas de 4/5 anos e, por fim, as últimas duas salas com crianças de 5/6 anos de idade. A receção das crianças e dos seus pais/familiares era efetuada no *hall* de entrada.

Através do *hall* de entrada era possível ter acesso a outras divisões do JI, a saber: à esquerda do *hall* de entrada encontrava-se a cantina, que dispunha de um WC para pessoas com deficiência motora e ainda dois lavatórios. No lado direito do *hall* encontrava-se um corredor com um espaço dedicado às experiências, à biblioteca, um

WC para adultos, um espaço dedicado ao vestiário, onde os educadores e os auxiliares educativos tinham os seus cacifos e, ainda, a sala da direção destinada às reuniões, que se encontrava equipada com dois computadores, uma impressora, uma fotocopiadora, armários com materiais informáticos, uma mesa de reuniões e uma secretária.

No corredor principal, onde estavam localizadas as salas, existem dois WC's para crianças. À porta de cada sala encontram-se os respetivos cabides, organizados e identificados com o nome e a fotografia de cada criança, com a exceção de três das salas, onde os cabides se localizavam num corredor paralelo. No mesmo corredor onde se localizavam as salas, encontrava-se a sala polivalente que era utilizada para o acolhimento das crianças durante as manhãs quando chegavam ao JI. Neste espaço era possível a visualização de filmes ou audição de músicas, estando acessíveis uma televisão, um leitor de DVD, um rádio e colunas, um projetor e uma tela branca de projeção. O polivalente era também um espaço utilizado para a realização de sessões de Educação Física (EF), dispendo de variados materiais (túneis, barras verticais e horizontais, sinalizadores, bolas, cordas, arcos, colchões, entre outros). A realização das diversas sessões de EF obedecia a um horário, estipulando 30 minutos por semana para cada sala do JI. No mesmo espaço eram realizadas as sessões de música, utilizando os instrumentos musicais que o estabelecimento possui: maracas, clavas, reco-recos, xilofone, metalofone, tambores, guizos, pandeiretas, pratos e alguns instrumentos não convencionais.

Quanto à parte exterior, este JI era constituído por dois espaços localizados nas laterais do corredor do estabelecimento. Um dos espaços apresentava um recreio amplo em que as crianças podiam interagir e brincar e que continha quatro baloiços, dois escorregas, duas casas de brincar e seis balancés, montado sobre um piso antichoque. O outro espaço, também amplo, possuía um piso coberto por areia e um toldo numa das laterais de modo a proteger as crianças do sol e da chuva. Este espaço também estava destinado aos triciclos, assim como à exploração de jogos pintados no chão. Diversos investigadores (Post, Hohmann, Figueira, & Baía, 2004) salientam a importância dos espaços e equipamentos exteriores presentes nos contextos educativos na promoção do brincar e da exploração livre enquanto oportunidades de desenvolvimento motor, afetivo, emocional e social. Duas das salas existentes no JI



tinham saída direta para esta área de recreio e as restantes salas tinham saída para o outro espaço acima mencionado.

### 3. Caracterização da sala de atividades

A sala de atividades apresentava um espaço amplo, criando a possibilidade de livre circulação das crianças e dos adultos. Porém, nem todas as áreas existentes se encontravam a um nível de fácil acesso para o grupo, sendo que, em alguns casos, algumas crianças tinham de subir para um banco diariamente para conseguirem alcançar o desejado ou até para marcar a própria presença no respetivo quadro. A sala era composta no total por sete áreas diferenciadas: área das construções, área das ciências, área da biblioteca, área da casinha, apresentado o quarto e a cozinha sem nenhuma divisão, área da pintura, área do computador e a área dos jogos de mesa. Esta organização favorece a autonomia e a utilização dos materiais, estando devidamente sinalizadas. Devido à falta de espaço para algumas áreas, estas iam sofrendo algumas alterações de forma a criar um melhor funcionamento, adequado à dinâmica do grupo. Contudo, eram frequentemente usadas as mesas de atividades para diversas tarefas.

A área das Construções era constituída por um tapete, uma pista de carros, um avião desmontável e diversas caixas que continham blocos de encaixe, legos de diferentes dimensões, carrinhos, animais e bonecos de plástico. O conteúdo destas caixas era alterado pela Educadora Cooperante (EC), proporcionando às crianças a oportunidade de interagir com materiais diferenciados. Permitia, quer individualmente, quer em pequeno grupo desenvolver a destreza e o raciocínio lógico através da realização de construções. Segundo Laguía e Vidal (2008) “é nestas situações que o educador pode influenciar motivando a criança para estabelecer todos os tipos de relacionamentos com objetos e ações, fazendo-os refletir ao mesmo tempo a partir de acontecimentos significativos” (p. 80). Nesta área podiam estar, no máximo, quatro crianças ao mesmo tempo.



Figura 1. Área das Construções

A área das Ciências era composta por um móvel, onde o grupo de crianças podia encontrar materiais tais como: um globo, dois moldes dentários (um elaborado em cartão e outro em plástico com uma escova de dentes proporcional aos moldes), uma lupa tradicional e três lupas coloridas com as três cores primárias. Existiam também vários materiais elaborados pela EC relativos à saúde e bem-estar alimentar. Nesta abordagem às ciências, as crianças podiam alargar e desenvolver saberes relacionados com o meio social e físico em que elas vivem, abordando aspetos científicos que ultrapassam as suas vivências imediatas. Esta área podia ser frequentada, no máximo, por quatro crianças em simultâneo.



*Figura 2. Área das Ciências*

A área da Biblioteca era composta também por um móvel quadrangular com quatro divisões horizontais na parte superior, onde se encontravam os livros. Não tendo espaço reservado para a leitura, o grupo tinha de se deslocar para a mesa de atividades para efetuar a exploração do livro. Nesta área era promovido o contacto com os livros e o prazer de manuseá-los e explorá-los promovendo a criatividade e a comunicação oral e escrita. Apesar disso, nesta área não era encontrada uma vasta diversidade de livros. Mesmo não tendo uma área reservada especificamente para a exploração dos livros, apenas quatro crianças podiam explorar a biblioteca em simultâneo.



*Figura 3. Área da Biblioteca*

A área da Casinha continha a cozinha e o quarto, não havendo uma separação física entre elas: a zona da cozinha com uma mesa quadrada com quatro cadeiras, um fogão, um forno e diversos armários com várias divisões de arrumação, com distintos brinquedos ligados à cozinha e à alimentação; e a zona do quarto com uma cama, uma mesinha de cabeceira e uma cómoda com vários materiais de disfarce e acessórios de forma a proporcionar ao grupo de crianças “uma atividade espontânea (...) através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 52), potenciando assim o jogo simbólico. Esta área podia, no máximo, ser frequentada por quatro crianças ao mesmo tempo.



*Figura 4. Área da Casinha*

Na área da Expressão Plástica, era possível explorar diferentes técnicas como: a pintura, o desenho, a colagem, a modelagem, entre outras. Não existia nenhuma zona específica destinada para estas atividades, sendo que o grupo de crianças tinha de solicitar os materiais necessários para desenvolver as atividades pretendidas junto dos Educadores Estagiários (EE) e a EC e deslocar-se à mesa de atividades. Os materiais destinados a estas áreas encontravam-se nos armários da bancada. Porém, existia um cavalete destinado à pintura com tinta acrílica onde apenas uma criança poderia permanecer. Nesta área, as crianças desenvolviam algum do seu sentido artístico e estético, a autonomia, a criatividade, a liberdade de expressão assim como a motricidade fina e global. Relativamente a esta área, Laguía e Vidal (2008) referem que “o importante desta área não é tanto desenvolver umas aprendizagens “escolares” específicas, mas sim potenciar ao máximo a criatividade e a livre expressão da criança” (p. 60).



*Figura 5. Área da Expressão Plástica*

A área do Computador era o espaço menos solicitado da sala de atividades. Este espaço era composto por um computador portátil e duas colunas, mas, devido ao mau funcionamento do material, não era possível a sua utilização diariamente.

A área dos Jogos de Mesa era constituída por um armário com várias divisões horizontais identificadas por cores que diferenciavam os jogos, facilitando, assim, a escolha e posterior arrumação. Esta estratégia visava, incutir às crianças a necessidade de escolher, utilizar e arrumar os recursos. Nesta área, encontravam diversos jogos didáticos, nomeadamente blocos lógicos, puzzles, jogos de memória, jogos de associação, entre outros. Não havendo uma zona específica para o desenvolvimento destas atividades, o grupo retirava o jogo pretendido e deslocava-se para a sua mesa de atividades. No máximo quatro crianças podiam frequentar em simultâneo esta área, incrementando e possibilitando momentos de socialização e estabelecimento de confiança entre as crianças durante a interação com um mesmo jogo.



*Figura 6. Área dos Jogos de Mesa*

Todas as áreas estavam devidamente identificadas, de forma a promover a autonomia do grupo, facilitando, assim, as escolhas das crianças perante as propostas existentes na sala, potenciando, desta forma, uma aprendizagem ativa. Para além das áreas, a sala continha dez mesas com tamanho proporcional às crianças e vinte e cinco cadeiras, identificadas com a fotografia de cada criança e o seu nome. Os materiais existentes estavam em ótimo estado de conservação. De seguida, podemos observar um esquema relativo à organização dos diferentes espaços na sala:



Figura 7. Planta da sala de atividades

#### 4. Caracterização do grupo de crianças

O grupo no qual foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) era composto por vinte e cinco crianças, sendo quinze do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos. O grupo de crianças era heterogéneo a nível de idades, já que a criança mais nova tinha 43 meses e a mais velha 57 meses. Neste grupo, dezassete crianças estavam a frequentar o JI pelo segundo ano consecutivo e as restantes oito crianças, pela primeira vez. A maioria das crianças que faziam parte do grupo eram residentes na freguesia onde se encontrava localizado o JI, à exceção de três crianças.

Segundo as teorias de Jean Piaget (1989), o desenvolvimento cognitivo humano pode ser dividido em quatro períodos distintos, sendo eles o período sensório-motor (do nascimento aos dois anos), o período pré-operatório (dos dois aos sete anos), o período das operações concretas (dos sete aos onze, doze anos) e, finalmente, o período das operações formais (dos onze, doze anos em diante). Assim sendo, podemos perceber que, de uma forma geral, as crianças do grupo onde foi desenvolvida a PES II, se encontravam no período pré-operatório do desenvolvimento cognitivo humano, caracterizado por “uma grande expansão no uso do pensamento simbólico, ou capacidade representacional, que surgiu pela primeira vez durante o estágio sensório-motor” (Papalia & Feldman, 2013, p. 259). O egocentrismo é também uma característica muito presente neste estágio, sendo este grupo muito marcado por tal característica pois, segundo Piaget citado por Papalia e Feldman (2013)

(...) elas ainda acham que o universo se centraliza nelas (...) por que as crianças pequenas as vezes têm problemas para separar a realidade daquilo que se passa em suas mentes, e porque demonstram confusão sobre qual é a causa de cada coisa (p. 262).

Uma parte do grupo demonstrava alguma falta de atenção, principalmente nas conversas em grande grupo, demonstrando dificuldade em seguir regras ou instruções dadas pelos responsáveis. Neste concreto, podemos destacar a sua dificuldade em escutar atentamente, esperar pela sua vez de falar, fazer certas atividades ou mesmo partilhar materiais da sala. No grupo, havia duas crianças mais conflituosas, mostrando

comportamentos menos positivos quando a atenção dos adultos não se focava inteiramente nas suas práticas. Estes comportamentos dificultavam, por vezes, o trabalho com o grupo, gerando desconcentração nos momentos das atividades. Todavia, e de uma forma geral, a maioria das crianças compreendia e respeitava as normas de convivência salutar.

Em relação à área de Expressão e Comunicação, no domínio da Educação Física, a maior parte do grupo de crianças demonstrava grande aptidão para as diversas habilidades locomotoras e não locomotoras. Porém, grande parte do grupo apresentava muitas dificuldades nas habilidades manipulativas (por exemplo: lançar, driblar e agarrar). Na realização da PES II, houve um maior enfoque na realização de atividades direcionadas às habilidades manipulativas, de forma a tentar diminuir estas dificuldades. Apesar do comportamento das crianças na sala de atividades dificultar, por vezes, a realização das tarefas propostas, o grupo mostrava interesse e responsabilidade nas sessões de Educação Física.

A nível do domínio da Educação Artística, no subdomínio das Artes Visuais, a maioria do grupo apresentava produções rudimentares com pouca expressividade. Já uma minoria do grupo, destacando uma criança, apresentava produções muito elaboradas e desenvolvidas para a faixa etária em questão, fazendo a produção gráfica, por exemplo, de registos de histórias, quase idênticas. Na exploração dos vários materiais destinados a este subdomínio, o grupo apresentava algumas dificuldades na realização de habilidades relacionadas com a motricidade fina como, por exemplo, em manusear correntemente o lápis, o pincel, a tesoura, em realizar recorte, entre outros. Assim, durante as tarefas relacionadas com essas habilidades, as crianças necessitavam do apoio de um adulto para a realização das mesmas. Durante o período da PES II e, de modo a colmatar esta problemática, foram desenvolvidas diversas atividades proporcionando às crianças momentos de aperfeiçoamento das habilidades referidas anteriormente. É de ressaltar a importância da existência de material escolar destinado a crianças esquerdinas, possibilitando assim a igualdade de oportunidade de aprendizagem.

No subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, o grupo de crianças demonstrava muita criatividade, aproveitando alguns acontecimentos diários ocorridos na sala de

atividades para desenvolver uma história ou um jogo de “faz de conta”. Estas situações eram observadas, tanto em momentos de atividade livre ou em áreas escolhidas pelas crianças. Em relação ao subdomínio da Música, este era, na maioria das vezes, realizado por uma professora externa que se deslocava ao JI duas vezes por semana para desenvolver as sessões de música com o respetivo grupo. A exploração deste subdomínio era sem dúvida um momento de grande emoção por parte das crianças, que demonstravam muito interesse pelas atividades desenvolvidas. Algumas crianças demonstravam facilidade em memorizar as canções e gosto por cantar as mesmas. Devido a esta fonte de motivação em relação à música, foram também elaboradas várias sessões durante o período da PES II, onde houvesse a exploração do subdomínio da música. Partindo desta motivação, uma das estratégias utilizadas para recentrar a atenção do grupo de crianças em momentos de maior agitação era a produção de padrões sonoros com as mãos que as crianças repetiam.

Para finalizar o domínio da Educação Artística, resta então o subdomínio da Dança, que foi desenvolvido maioritariamente nas sessões de Educação Física. O grupo demonstrava aptidão para a sincronização do movimento do corpo em relação ao ritmo imposto pelas músicas.

Relativamente ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, oito crianças do grupo apresentavam dificuldades em articular corretamente as palavras, sendo que em alguns casos o seu discurso é pouco perceptível, formulando frases simples com vocabulário muito restrito. Havia uma criança com muita dificuldade na expressão oral, sendo praticamente incompreensível, optando sempre por fazer movimentos com os braços e mãos para apontar para o desejado. De forma a combater esta dificuldade, os EE e a EC, optavam sempre por incentivar a criança ao diálogo, insistindo para que a criança se expressasse oralmente sobre o que pretendia. O restante grupo tem um bom nível de desenvolvimento oral, comunicando de uma forma fluente, tendo um vocabulário adequado para a sua faixa etária. Em relação à abordagem à escrita, seis crianças provenientes do ano anterior já escreviam o seu nome em letras maiúsculas, sendo maioritariamente perceptível. Os EE e a EC tinham sempre cuidado em promover atividades onde o grupo de crianças convivesse diariamente com a linguagem escrita, fossem elas na leitura de histórias ou no registo escrito dos desenhos elaborados pelo grupo.



Quanto ao domínio da Matemática, o grupo lidava diariamente com problemas que envolviam o raciocínio matemático, desde a marcação do dia, do mês, às atividades diretamente direcionadas com este domínio. Em geral, o grupo tinha noção do sentido de número, capacidade de identificar e representar o número identificado com objetos, reconhecem sem qualquer dificuldade figuras geométricas tais como o quadrado, o triângulo, o retângulo e o círculo. Apresentavam grande motivação por executar jogos em atividades livres sobre esta temática. Na resolução de problemas, no desenvolvimento de algumas tarefas relacionadas com a temática, os EE e EC, de forma a motivar algumas crianças, dificultavam o desafio, sendo possível observar o seu interesse em resolver os desafios propostos. Ao longo da PES II e com o objetivo de promover novas aprendizagens foram inseridas as novas tecnologias para trabalhar esta temática, através dos robôs DOC. O grupo demonstrou facilidade em programar os robôs para resolver as problemáticas inseridas pelos EE, demonstrando assim grandes conhecimentos sobre orientação espacial e sequências.

Finalizando com a área do Conhecimento do Mundo, é de referir que as crianças no que diz respeito ao conhecimento sobre a sua identidade tinham noção do seu nome, idade e uma grande parte do grupo de crianças da sua morada. Tinham também noção do seu corpo, sendo capazes de identificar o seu sexo e, também, conhecimentos básicos sobre a denominação de certas partes do corpo, apresentando, contudo, dificuldades na identificação dos diferentes órgãos do corpo humano.

Diariamente, o chefe da sala identificava características do estado do tempo, como o sol, a chuva, nuvens e a trovoada. Uma minoria do grupo demonstrava dificuldades em identificar no quadro do tempo que características apresentava, tendo que haver auxílio por parte do restante grupo de crianças para essa identificação. O grupo apresentava interesse e empenho em atividades experimentais, sendo para eles um momento de grande motivação e aprendizagem.

Em síntese, o grupo apresentava um desenvolvimento cognitivo e psicoafectivo de acordo com os padrões expectáveis, com a exceção de duas crianças, sendo que uma das crianças foi diagnosticada com um atraso no desenvolvimento global, encontrando-se a ser acompanhada pela Equipa Local de Intervenção Precoce de Viana do Castelo (ELI). Em relação à outra criança, esta demonstrava ser muito agressiva, tendo muitas dificuldades em lidar com a frustração, não conseguindo ouvir um “não”, dificuldades

em cumprir regras, dificultando assim a aprendizagem do mesmo e prejudicando o ambiente educativo do grupo. Esta criança, já sinalizada pela EC aos encarregados de educação da mesma, encontrava-se a ser acompanhada por um psicólogo externo ao agrupamento.

## CAPÍTULO II – O ESTUDO

### 1. Enquadramento do estudo

Este capítulo do relatório patenteia todos os aspetos relevantes para a realização do presente estudo. Assim sendo, encontra-se dividida da seguinte forma: contextualização e pertinência do estudo, questão de investigação e, por último, os objetivos da investigação.

#### 1.1. Contextualização e pertinência do estudo

Como referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), o educador deverá privilegiar experiências e oportunidades ligadas à motricidade global e fina, de forma a proporcionar momentos de atividade diversificadas e desafiantes. Estes processos desencadearão aprendizagens que irão permitir à criança:

(...) mobilizar o corpo com mais precisão e coordenação, desenvolvendo resistência, força, flexibilidade, velocidade e a destreza geral. Possibilita-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 (Silva et al., 2016, p. 44).

Assim sendo, e segundo Neto, Barreiros, Cordovil e Melo (2014), o domínio da EF possibilita a aquisição de competências motoras nas crianças, permitindo um melhor desenvolvimento do seu corpo. Para Neto (2001a), a atividade física tem um papel fulcral no desenvolvimento motor, podendo inclusivamente contribuir para uma evolução holística a nível das interações sociais, do controlo emocional e da estrutura cognitiva, potenciando a aquisição de novas habilidades.

Segundo Sternberg (1985) citado por Fonseca (2000), as necessidades de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, deverão ser acauteladas atendendo a uma visão multicomponencial, multiexperencial e multicontextual, que segundo Fonseca (2000),

**Multicomponencial**, porque centrada na própria criança como ser complexo em desenvolvimento, envolvendo a simultânea contiguidade de componentes em co-interacção, desde as psicomotoras, às psicolinguísticas, desde as cognitivas às sócioemocionais. **Multiexperencial**, porque decorrente da qualidade das oportunidades de desenvolvimento encaradas sobre a frequência da sua habituação ou generalização. **Multicontextual**, porque resultantes da adaptabilidade e adequabilidade dos contextos às características únicas, totais e evolutivas da criança em idade pré-escolar, período crítico de maturação neurológica e de transição de processos de aprendizagem pré-simbólicos para os simbólicos (p. 1).

Seguindo esta mesma linha de pensamento, crianças em idade pré-escolar, encontram-se num período sensível de desenvolvimento, devendo ser-lhes proporcionadas oportunidades que permitam desenvolver a globalidade das competências motoras.

Partindo destas evidências, e após a observação de intervenções no domínio da EF foram notórias as dificuldades evidenciadas pelas crianças na execução de várias habilidades manipulativas. Desta forma, torna-se pertinente a realização do presente estudo com o intuito de desenvolver um programa de intervenção pedagógica que visou melhorar os níveis de manipulação de objetos por parte das crianças em idade pré-escolar.

## 1.2. Questão de investigação

De forma a dar resposta ao pressuposto anterior, foi definida a seguinte questão de investigação: Qual o impacto do programa de intervenção motora, na melhoria do desempenho das habilidades de manipulação de objetos com crianças em idade pré-escolar?

## 1.3. Objetivos da investigação

Os objetivos específicos emergentes do presente estudo foram:

- Avaliar e comparar o desempenho motor das crianças nas diversas habilidades de manipulação, antes e após as intervenções;
- Avaliar e comparar o desempenho motor das crianças nas diversas habilidades de manipulação, em função do género, antes e após a intervenção.

## 2. Fundamentação teórica do estudo

Neste capítulo é apresentada uma revisão literária relativamente ao desenvolvimento motor em idade pré-escolar, com principal enfoque nas habilidades manipulativas. Posteriormente, é efetuada uma análise das orientações curriculares, sobretudo relativamente às habilidades manipulativas.

### 2.1. O desenvolvimento motor em idade pré-escolar

Segundo Barreiros (2016), “o desenvolvimento humano é um longo processo que tem início cerca de 40 semanas antes do nascimento e que termina com a morte”(p. 3). O mesmo autor juntamente com Cordovil (2014) refere que “o desenvolvimento motor é um subdomínio do desenvolvimento humano” (p. 5), afirmando que o seu principal foco são as transformações do movimento associadas à passagem temporal e ao meio envolvente em que estas ocorrem ao longo da vida.

Para Gallahue e Ozmun (2005) o desenvolvimento motor caracteriza-se pelo conjunto de alterações contínuas no comportamento motor que prevalecem ao longo da vida e que são desencadeadas pelas exigências do quotidiano, por fatores biológicos, ambientais e pela interação entre estes.

O desenvolvimento motor da criança, segundo Gallahue (2002), deve ser alvo de especial atenção, já que na infância se observa uma progressão das habilidades motoras de forma semelhante à progressão das competências cognitivas e afetivas. Ao longo desta progressão é fundamental desenvolver e aperfeiçoar tais habilidades, pois, segundo Neto (2001a), estas são essenciais na obtenção de maior sucesso nas atividades.

Este processo evolutivo e sequencial do desenvolvimento motor pode ser identificado através de fases, estádios ou níveis de comportamento estáveis ou, pelo menos, relativamente consistentes (Barreiros, Cordovil, & Neto, 2014). Já Gallahue e Ozmun (2005) defendiam esta mesma linha de pensamento afirmando que “o processo de desenvolvimento motor pode ser considerado sob o aspeto de fases e sob o aspeto de estágios” (p. 56).

Gallahue e Ozmun (2005) apresentam as fases e estádios do desenvolvimento motor, sob forma de uma ampulheta, tal como podemos verificar na figura 8.

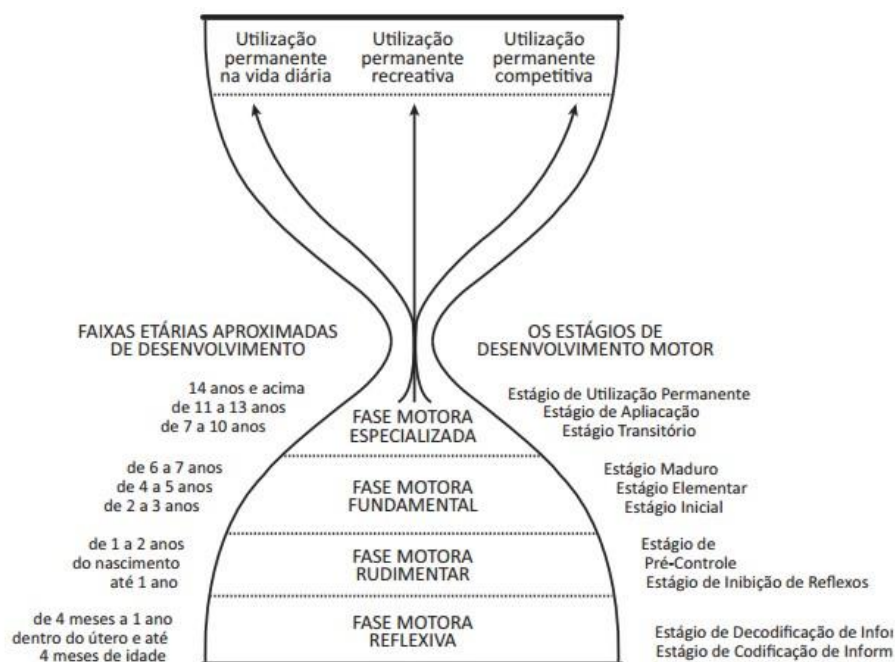


Figura 8. Ampulheta de Desenvolvimento Motor, redesenhada e adaptada por Barreiros et al., (2014) a partir de Gallahue (1989).

Podemos, assim, perceber que o desenvolvimento motor se encontra dividido maioritariamente em quatro fases distintas. A fase motora reflexa centra-se nos primeiros movimentos da criança, sendo estes caracteristicamente involuntários. Dentro dos movimentos reflexos podemos distinguir os reflexos primitivos, essenciais para a sobrevivência do bebé, e os posturais que constituem a segunda forma de movimento involuntário assemelhando-se a comportamentos voluntários, tais como gatinhar ou caminhar. Esta etapa de desenvolvimento motor encontra-se dividida em dois estádios: estágio de codificação de informação e estágio de descodificação de informação (Gallahue & Ozmun, 2005).

A fase motora rudimentar que se estende até aos dois anos de idade pode ser dividida em duas subfases – inibição de reflexos e pré-controlo. A primeira diz respeito à cessação dos reflexos primitivos e a segunda ao aperfeiçoamento significativo do controlo motor, bem como, ao ajustamento do comportamento ao contexto adequado (Barreiros et al., 2014). Gallahue (2002) menciona que as crianças no final do segundo

ano de vida, na sua maioria, já dominam as habilidades motoras rudimentares, que constituem o alicerce para o desenvolvimento dos padrões motores fundamentais.

A fase motora fundamental situa-se no período compreendido entre os dois e os sete anos, ou seja, coincide com a idade pré-escolar. Este período do desenvolvimento representa o aperfeiçoamento da fase dos movimentos rudimentares (Barreiros et al., 2014) e é caracterizado pela exploração regular e experimentação das capacidades motoras do seu corpo, passando pela descoberta de uma variedade de movimentos estabilizadores, locomotores e manipulativos. Estes surgem primeiramente de uma forma isolada e só posteriormente de um modo combinado refletindo o grau de complexidade do padrão motor. Com o desenvolvimento de padrões fundamentais de movimento as crianças estão a aprender como reagir com controlo motor e competência aos vários estímulos que surgem, obtendo assim, uma crescente aprendizagem relativamente ao desempenho de movimentos discretos, em série e contínuos (Gallahue & Ozmun, 2005).

De acordo com Gallahue e Ozmun (2005), a fase dos movimentos fundamentais possuem três estágios separados: o inicial, o elementar e o maturo.

O estágio inicial é caracterizado pelas primeiras tentativas de execução de uma habilidade fundamental. O movimento apresenta uma sequência imprópria, marcado pelo uso restrito ou exagero do corpo. Caracteristicamente as habilidades motoras de uma criança de dois anos estão num nível inicial (Gallahue & Ozmun, 2005).

O estágio elementar envolve maior controlo e sincronia dos movimentos fundamentais. O movimento neste estágio ainda apresenta frequentemente padrões restritos ou exagerados, porém, com mais coordenação dos apresentados no estágio anterior. Caracteristicamente as habilidades motoras de uma criança de três ou quatro anos de idade revela níveis elementares (Gallahue & Ozmun, 2005).

O estágio maturo compreende maioritariamente movimentos mecanicamente eficientes, sincronizados e controlados. Segundo Gallahue e Ozmun (2005), “a maioria dos dados disponíveis sobre a aquisição de habilidades motoras fundamentais sugere que as crianças podem e devem atingir o estágio maturo aos cinco ou seis anos de idade”

(p. 61). Os mesmos autores referem ainda que as “habilidades manipulativas que requerem acompanhamento e interceção de objetos em movimento (apanhar, derrubar e rebater) desenvolvem-se um pouco mais tarde, em função das exigências visuais e motoras sofisticadas dessas tarefas” (p. 61).

Por último, a fase de movimentos especializados espelha as habilidades fundamentais através de movimentos posturais, locomotores e manipulativos progressivamente refinados. Esta fase engloba três estágios: estágio transitório, estágio de aplicação e, por último, o estágio de utilização permanente (Gallahue & Ozmun, 2005).

Embora o desenvolvimento motor seja apresentado faseado por faixas etárias, devemos sempre considerar que “cada ser é capaz de, dentro de certos limites, tornar-se único, devido ao conjunto também único e individualizado das suas experiências” (Barreiros et al., 2014, p. 56).

#### 2.2.1. Lançar

Segundo Wickstrom (1977), citado por Cordovil e Barreiros (2014), “qualquer sequência de movimentos que impliquem projetar um objeto para o espaço, usando uma ou duas mãos, enquadra-se na categoria geral do movimento de lançar” (p. 126). Posto isto, podemos considerar que qualquer ação de lançar compreende a transmissão de força exercida de um sujeito a um objeto.

Esta habilidade inicia-se precocemente na vida de uma criança, efetuando logo no seu primeiro ano de vida movimentos como segurar e largar objetos (Curtiss, 1988). Porém, somente por volta dos cinco anos de idade, segundo Gutteridge (1938) citado por Cordovil e Barreiros (2014), é que maioritariamente as crianças apresentam tais habilidades com eficiência, sendo esta entendida, segundo o mesmo autor, como a utilização em exclusivo de grupos musculares essenciais à ação.

Segundo Cordovil e Barreiros (2014), nesta habilidade, à semelhança de outros movimentos manipulativos, verifica-se um desempenho significativamente superior do sexo masculino face ao sexo feminino, tanto em termos de produto como de processo.



De seguida será apresentada a descrição global da sequência de desenvolvimento para a habilidade de lançar por cima segundo Gallahue e Ozmun (2005), aludidas por Cordovil e Barreiros (2014):

**Estádio inicial:**

A ação é feita partir do cotovelo que se mantém à frente do corpo; O braço que lança a bola parece apenas empurrá-la; Os dedos separam-se ao largar a bola; Acompanhamento da bola para a frente e para baixo; O tronco mantém-se perpendicular ao alvo apenas com uma pequena rotação no momento do lançamento; O peso do corpo move-se um pouco para trás para manter o equilíbrio; Os pés permanecem parados, movendo-se por vezes na fase de preparação, mas de forma que não contribui para a eficácia do lançamento (p. 129).

**Estádio elementar:**

Na preparação o braço move-se para cima, para o lado e para trás; O cotovelo é fletido e a bola colocada atrás da cabeça; O braço move-se para a frente bem acima do ombro; Na ação preparatória o tronco roda para trás, para o lado da mão lançadora e os ombros rodam para o mesmo lado; o tronco flete para a frente com o movimento do braço lançador; no lançamento há uma transferência do peso do corpo para a frente; Passo à frente com a perna do lado do braço que lança (p. 129).

**Estádio maturo:**

Braço inclinado para trás na preparação; Cotovelo contralateral é elevado para manter o equilíbrio na ação preparatória; O movimento para a frente do braço que lança inicia-se pelo avanço do ombro, seguido pelo cotovelo e mão; o tronco roda para o lado da mão lançadora durante a ação preparatória; Durante o lançamento há rotação das pernas, bacia, tronco e ombros; O peso é mantido no pé de trás durante o movimento preparatório, sendo transferido para a frente no momento do lançamento e acompanhado de um passo à frente com o pé contralateral à mão lançadora.

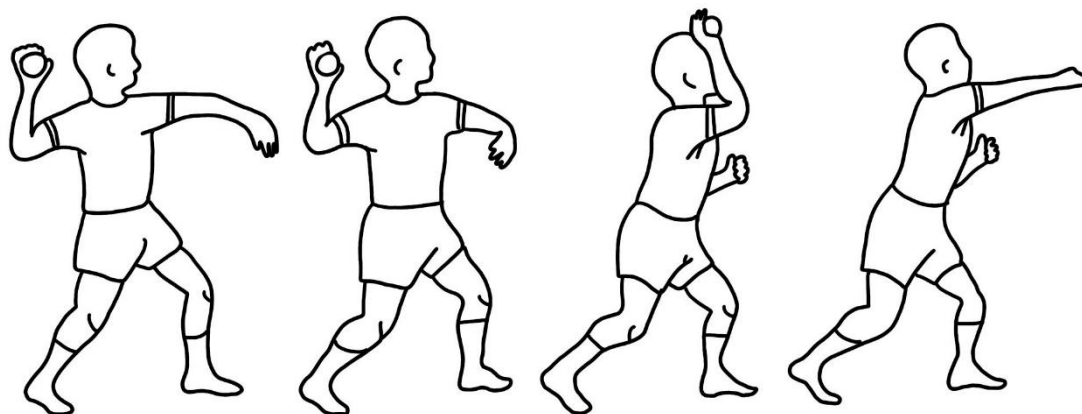


Figura 9. Estádio maturo da habilidade de lançar por cima

Seguidamente será apresentada a descrição global da sequência de desenvolvimento para a habilidade de lançar por baixo segundo Gallahue e Ozmun (2005).

**Estádio inicial:**

Posição de pernas abertas, cada uma a igual distância da bola; A bola é apanhada com as mãos pelas laterais, com as palmas viradas uma para a outra; Inclinação aguda da cintura, com movimento pendular dos braços para trás; Os olhos acompanham a bola; Inclinação do braço para a frente e elevação do tronco com liberação da bola (p. 263).

**Estádio elementar:**

Passos largos em direção à bola; A bola é apanhada com uma mão em baixo e a outra em cima; O braço inclina-se para baixo sem transferência de peso para trás; Inclinação do joelho limitada; Inclinação para a frente com acompanhamento limitado da bola; A bola é libertada no nível entre o joelho e a cintura; Os olhos acompanham alternadamente o alvo e a bola (p. 263).

**Estádio maturo:**

Passos largos em direção à bola; A bola é apanhada pela mão correspondente à perna de trás; Rotação suave do quadril e inclinação do tronco para a frente; Inclinação do joelho pronunciada; Inclinação para a frente com transferência de peso do pé de trás para o pé da frente; Liberação da bola no nível do joelho ou abaixo; Os olhos fixam o alvo durante todo o movimento (p. 263).

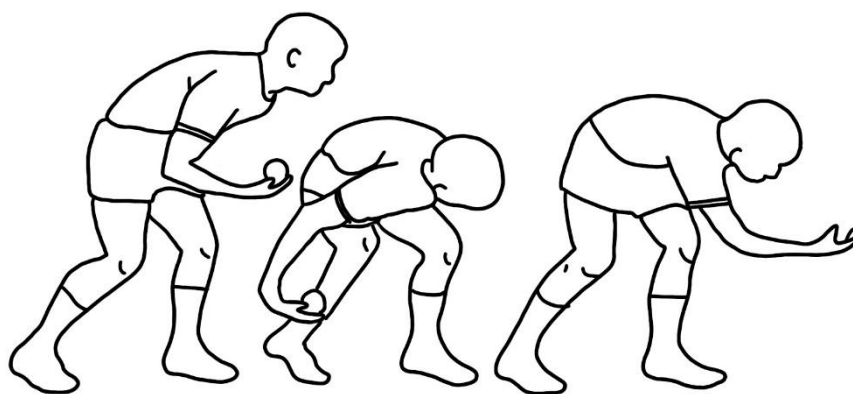


Figura 10. Estádio maturo da habilidade de lançar por baixo

### 2.2.2. Agarrar

Segundo Wickstrom (1977), citado por Cordovil e Barreiros (2014), “o movimento de agarrar implica o uso das mãos ou outras partes do corpo para parar e controlar uma bola ou um objeto aéreo” (p. 133).

É nos primeiros dois meses de vida de uma criança que surgem as primeiras tentativas de estabelecer contacto com um objeto, todavia, só a partir dos dozes meses de idade é que a criança se torna capaz de agarrar um objeto de forma controlada (Gallahue, 2002). De acordo com Curtiss (1988), diversas variáveis podem contribuir para o insucesso desta habilidade, como, por exemplo, a dimensão do objeto, o trajeto, a distância e também a velocidade a que o objeto é arremessado.

De seguida será apresentada a descrição global da sequência de desenvolvimento para a habilidade de agarrar, segundo Gallahue e Ozmun (2005) e mencionada por Cordovil e Barreiros (2014):

#### **Estádio inicial:**

Fuga com cabeça, fechar olhos; Braços estendidos e mantidos à frente do corpo; Ação limitada a braços e antebraços; Agarrar assistido pelo tronco e antebraços; Palmas das mãos mantidas para cima; Erros de antecipação (movimento limitado até ao contacto); Insucesso frequente (p. 136).

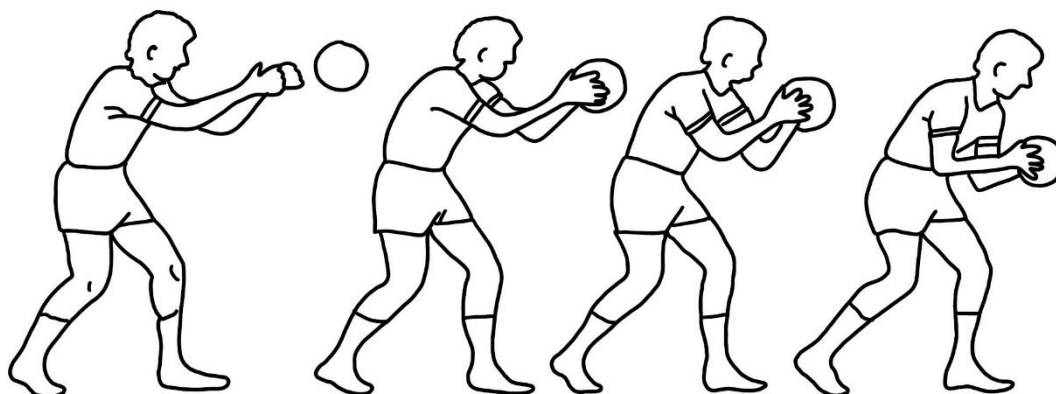
#### **Estádio elementar:**

Reação de desvio limitada a fechar os olhos no momento de contacto; Mãos elevadas em antecipação; Cotovelos mantidos junto ao tronco e fletidos a

cerca de 90.º; Contacto com as mãos frequentemente mal sucedido; Orientação do tronco para a bola; Inclinação do tronco; Desequilíbrios; Base de apoio rígida (p. 136).

#### **Estádio maturo:**

Não há reação de fuga; Olhos seguem a bola até às mãos; Braços ajustam-se à trajetória da bola; Amortecimento do impacto da bola; Mão e dedos agarram a bola; Agarrar prepara ações posteriores; Adoção de técnicas de agarrar variáveis; Apoios participam ativamente na receção (p. 137).



*Figura 11. Estádio maturo da habilidade de agarrar*

#### **2.2.3. Driblar**

Segundo Gallahue e Ozmun (2005), “driblar é procedido pelo ato de bater a bola contra o solo e apanhá-la” (p. 272). Os mesmo autores referenciam, ainda, que a tarefa de driblar requer o julgamento preciso da força, da distância e da trajetória do objeto que está a ser driblado, constituindo-se como uma atividade complexa. Segundo Eckert (1987), para além dos fatores mencionados anteriormente, é preciso ter em consideração a dimensão do objeto driblado com o tamanho da mão do indivíduo que executa o mesmo drible.

Seguidamente será apresentada a descrição global da sequência de desenvolvimento para a habilidade de driblar, segundo Gallahue e Ozmun (2005).

#### **Estádio inicial:**

A bola é segurada com ambas as mãos; As mãos são posicionadas nos lados da bola, com palmas de frente uma para outra; Ação de força na bola para

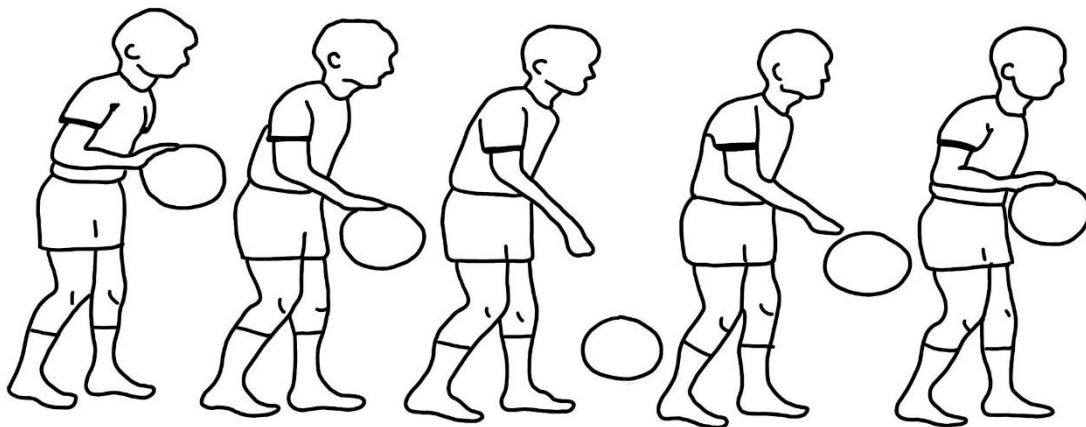
baixo com ambas as mãos; A bola toca o chão próxima ao corpo; pode tocar o pé; Grande variação na altura do retorno da bola (p. 276).

#### **Estádio elementar:**

A bola segurada com ambas as mãos, uma em cima e a outra em baixo; Leve inclinação para a frente, com a bola elevada ao nível do peito para iniciar a ação; Força para baixo com mão e braço de cima; Força para baixo inconsistente; Mão dá batidas subsequentes na bola para driblar; Pulso se flexiona e estende e palma da mão contacta a bola em cada drible; Acompanha visualmente a bola; Controle limitado da bola enquanto dribla (p. 276).

#### **Estádio maturo:**

Os pés colocados em posição de pequena abertura, com pé oposto para a frente; Leve inclinação do tronco para a frente; A bola é contida na altura da cintura; A bola empurrada em direção ao chão com acompanhamento de braço, pulso e dedo; Força de movimento para baixo controlada; Ação repetida de toque e empurrão iniciada pelas pontas dos dedos; Acompanhamento visual desnecessário; Controle direcional do drible (p. 276).



*Figura 12. Estádio maturo da habilidade de driblar*

#### **2.2.4. Pontapear**

Segundo Cordovil e Barreiros (2014), “pontapear é um movimento fundamental no qual o pé é utilizado para bater um objeto. O pontapear mais comum implica geralmente a ação de bater numa bola com o pé, projetando-a no espaço” (p. 138). De acordo com Gallahue (2002), a habilidade de pontapear inicia-se por volta dos 18 meses de idade, porém, empurrando a bola em vez de a pontapear. Para Curtiss (1988), esta

habilidade desenvolve-se precocemente, notando-se o seu aparecimento logo que a criança começa a correr. Conforme referenciado por Eckert (1987), é a partir do segundo ano de vida da criança que esta habilidade se manifesta de forma a ser observada, obtendo já o equilíbrio necessário que permite à criança adquirir uma postura vertical enquanto se equilibra sobre um pé conseguindo efetuar um movimento de força para atingir um objeto. Somente por volta dos cinco, seis anos é que atinge o seu padrão maturo segundo Gallahue (2002).

De seguida será apresentada a descrição global da sequência de desenvolvimento para a habilidade de pontapear segundo Gallahue e Ozmun (2005), referenciadas por Cordovil e Barreiros (2014).

**Estádio inicial:**

Movimentos restritos durante o ato de pontapear, frequentemente limitados à ação da perna; Tronco permanece direito; Os braços são usados para manter o equilíbrio; A perna que pontapeia tem um movimento para trás limitado; A criança empurra mais do que pontapeia a bola (p. 140).

**Estádio elementar:**

O movimento preparatório para trás é centrado no joelho; A perna que pontapeia tende a manter-se em flexão; O acompanhamento da bola é limitado ao movimento do joelho para a frente; A criança dá um ou mais passos na direção da bola (p. 140).

**Estádio maturo:**

Os braços deslocam-se em oposição um ao outro durante o pontapear; O movimento da perna que pontapeia começa na coxa; A coxa avança e a perna estende antes do contacto com a bola; Há uma ligeira flexão da perna de apoio no momento do contacto; Há uma flexão do tronco durante o acompanhamento; Depois do contacto com a bola o movimento da perna continua, fazendo com que o pé de suporte se apoie apenas sobre os dedos ou perca o contacto com o solo; A aproximação à bola é feita em corrida ou com um salto (p. 141).

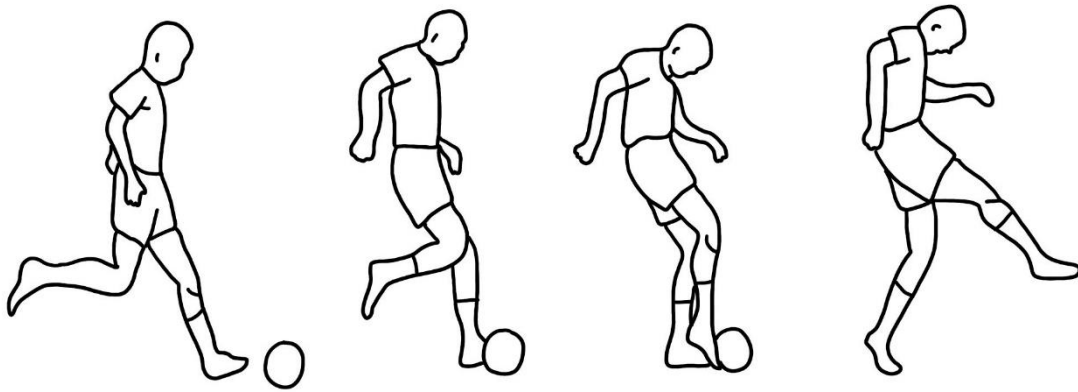


Figura 13. Estádio maturo da habilidade de pontapear

### 2.3. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: Habilidades de Manipulação de Objetos

As OCEPE encontram-se organizadas em três grandes áreas, sendo estas: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação que se apresenta dividida em quatro domínios: o domínio da Educação Motora, o domínio da Educação Artística, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Matemática, para finalizar, apresenta-se a Área do Conhecimento do Mundo.

Em conformidade com Silva et al. (2016), e em relação ao domínio da EF, os autores referem que “constitui uma abordagem específica de desenvolvimento de capacidades motoras, em que as crianças terão oportunidade de tomar consciência do seu corpo, na relação com os outros e com diversos espaços e materiais.” (p. 6). Segundo as OCEPE (2016), são objetivos para o mesmo domínio os seguintes itens: desenvolver situações e experiências de aprendizagem do domínio do corpo, promover atividade física apelativa e práticas de estilos de vida saudáveis, promover movimento livre em relação ao espaço e aos materiais, desenvolver a precisão e coordenação motora, promover a interdisciplinaridade e propiciar jogo de movimento, incutindo regras de forma lúdica e diferentes processos de socialização. Autores como Silva et al. (2016) corroboram esta visão sugerindo que a EF permite uma abordagem holística articulando-se “(...) assim com o 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, pois favorece a vivência de situações

expressivas e de movimento criativo utilizando imagens, sons, palavras e acompanhamento musical. Tem ainda ligação com a Linguagem Oral” (p. 44).

Na EF o educador deve promover diversas aprendizagens, no âmbito dos jogos infantis, nos deslocamentos e equilíbrios e, nas perícias e manipulações. No que concerne às aprendizagens a promover, relativamente ao subdomínio das perícias e manipulações, as orientações curriculares apontam que a criança deverá controlar movimentos tais como: “lançar, receber, pontapear, lançar em precisão, transportar, driblar e agarrar” (p. 46).

Relativamente à frequência e ao tempo semanal que o/a educador/a de infância deve despende para a prática de atividade física estruturada na Educação Pré-Escolar, não há nenhuma indicação nas presentes Orientações Curriculares que o aborde. Porém, Gómez (1981) referencia que sessões estruturadas para crianças com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos deveriam ser praticadas três vezes por semana e ter uma duração aproximada de quarenta minutos. De acordo com Bushman (2017), crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade devem praticar atividade física estruturada com intensidade moderada e vigorosa com durações de seis a dez minutos, obtendo no mínimo sessenta minutos de atividade estruturada diariamente. Para Skouteris (2012), crianças de idade pré-escolar devem ser fisicamente ativas pelo menos três horas por dia, podendo ou não ser alternadas ao longo do dia. Os mesmos autores referem que estas atividades devem incluir jogos, atividades estruturadas e não estruturadas. A *Association for Sport and Physical Education* (2002) estabeleceu diretrizes a ter em conta para crianças na faixa etária em questão, visando que se deve proporcionar pelo menos sessenta minutos de atividade física estruturada e pelo menos outros sessenta minutos de atividade não estruturada diariamente.

Partindo destes pressupostos, Rubin, Fein e Vanderberg (1983) citado por Neto (2001a) referem que a atividade não estruturada e o jogo têm inúmeros benefícios para o desenvolvimento da criança tanto físico como cognitivo, promovendo a autonomia, a capacidade de processar informação, bem como as próprias habilidades manipulativas.



## 2.4. O papel do/a educador/a de infância no desenvolvimento motor e avaliação motora

De acordo com Neto (2001a), a EF surte um efeito substancial na estrutura motora, mental e socioafetiva da criança, sendo, portanto, um marco essencial para o/a educador/a de infância. Segundo o mesmo autor, há aspectos importantes que o/a educador/a de infância deve considerar, tais como: identificar as necessidades e determinar o nível motor das crianças, potencializar o interesse e motivação das mesmas e analisar as vivências já experienciadas. A análise em conjunto destes aspectos permitirá reunir as condições necessárias para perceber o tipo de modalidades e de orientação a serem desenvolvidas durante a prática educativa.

Gallahue e Ozmun (2005) consideram que as experiências de qualidade são fundamentais para o desenvolvimento das competências das crianças, tendo o/a educador/a de infância um papel crucial em realçar a boa execução das habilidades motoras da criança através de atividades lúdicas, cativando-as e melhorando-as. Posto isto, é importante que o/a educador/a de infância saiba avaliar o nível motor das crianças, de forma a proporcionar as melhores condições de aprendizagem possível.

Desta forma, avaliação motora, segundo Gabbard (2008) citado por Rodrigues, Saraiva e Cordovil (2014):

(...) fornece a oportunidade de determinar o estado de desenvolvimento de um indivíduo num dado momento, assim como de observar, documentar e interpretar as modificações que vão ocorrendo ao longo do processo de desenvolvimento. Para uma compreensão global da avaliação motora, podem ser observados aspectos: i) biológicos, relacionados com o crescimento e a maturação (altura, peso, medidas antropométricas, maturação óssea); ii) relacionados com o desenvolvimento ou nível de funcionamento dos sistemas (aptidão física); e iii) relacionados com o comportamento ou a performance motora (movimentos reflexos e espontâneos, rudimentares, fundamentais e especializados) (p. 293).

De acordo com Rodrigues et al. (2014) a avaliação quantitativa do desenvolvimento motor é feita através da avaliação do produto (resultado final). Segundo os mesmos autores, os vários instrumentos de avaliação podem ser

referenciados à norma ou referenciados a critérios de desenvolvimento. Os mesmos autores referem, ainda, que os critérios de desenvolvimento:

(...) visam perceber se um indivíduo realiza/possui ou não uma determinada característica ou nível de desenvolvimento. Estes instrumentos, ao contrário dos instrumentos normativos, comparam os indivíduos a um valor-critério (e.g., realiza/não realiza) que poderá ou não estar relacionado com particularidades próprias de indivíduos da mesma idade e sexo (p. 294).

### 3. Metodologia

Neste capítulo é apresentada uma descrição e justificação das opções metodológicas adotadas no presente estudo, nomeadamente a caracterização da amostra, a descrição da intervenção pedagógica, bem como os procedimentos de recolha e análise de dados, questões éticas e, por último, o cronograma do estudo.

#### 3.1. Opções metodológicas

No presente estudo optou-se por uma investigação quantitativa de carácter descritivo/comparativo dado que objetivamos avaliar e comparar o nível de proficiência motora na execução das habilidades manipulativas de objetos antes e após um programa de intervenção motora que contemplou sessões de atividade dirigida/estruturada seguindo a pedagogia de modelo e atividade de exploração livre (jogo livre) seguindo a pedagogia da descoberta.

De acordo com Coutinho (2014), a perspetiva quantitativa “centra-se na análise de factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação em variáveis comportamentais e/ou socioafetivas possíveis de serem medidas, comparadas e/ou relacionadas no decurso do processo de investigação empírica” (p. 26).

No que diz respeito à metodologia quantitativa, como frisado anteriormente, recorreu-se ao tipo descritivo/comparativo que segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), visa especificar particularidades de factos pertinentes, que se encontrem em análise. Deste modo, é indispensável que sejam medidos, avaliados e recolhidos dados de diferentes aspetos do fenómeno em estudo. Os mesmos autores, defendem ainda que esta tipologia patenteia diversas vantagens, como a oportunidade de generalizar os resultados de uma forma mais vasta, permitir maior domínio sobre os factos, entre outras.

Ainda sobre esta metodologia Fernandes (1991), refere:

(...) que muitos dos resultados mais relevantes que influenciam a forma como ensinamos ou aprendemos foram obtidos através de estudos tipicamente quantitativos. Isto é, os investigadores utilizaram de forma sistemática processos de medida, métodos experimentais ou quase-experimentais, análise estatística de dados e modelos matemáticos para

testar hipóteses, identificar relações causais e funcionais e para descrever situações educacionais de forma rigorosa (p. 1).

### 3.2. Amostra

No presente estudo participaram vinte e quatro crianças com idades compreendidas entre os 43 e os 58 meses ( $M= 50,6 \pm DP=5,3$ ) de um JI do Agrupamento de Escolas da União de Freguesias de Viana do Castelo (Santa Maria Maior, Monserrate e Meadela). Na tabela 2 apresentamos a caracterização da amostra em função do género. De referir que dezasseis crianças se encontravam a frequentar o JI pelo segundo ano consecutivo e as restantes oito, pela primeira vez.

Tabela 2. Caracterização da amostra

	<b>Amostra Total (n=24)</b>	<b>Meninos (n=14)</b>	<b>Meninas (n=10)</b>
	<i>M ± DP</i>	<i>M ± DP</i>	<i>M ± DP</i>
<b>Idade (meses)</b>	50,6 ± 5,3	52,1 ± 4,9	48,4 ± 5,3

### 3.3. Instrumento e procedimento de recolha de dados

O desempenho motor das crianças nas habilidades manipulativas foi avaliado através da escala *Peabody Developmental Motor Scales-2* (PDMS-2) de Folio e Fewell (2000) traduzida e adaptada por Saraiva, Rodrigues e Barreiros (2011). Este instrumento de avaliação é constituído por duas subescalas que permitem avaliar o desempenho das habilidades motoras globais e finas de crianças até aos 71 meses de idade. De acordo com Saraiva et al. (2011) “a versão portuguesa PDMS-2 é um instrumento preciso e válido para avaliar as habilidades motoras globais e finas das crianças portuguesas em idade pré-escolar” (p. 511).

No presente estudo aplicou-se o subteste de manipulação de objetos que é constituído por vinte e quatro itens. Para a faixa etária em causa o subteste de manipulação de objetos contempla cinco habilidades com um grau crescente de dificuldade/complexidade (distância, tamanho da bola e precisão): agarrar; pontapear; lançar por cima; lançar por baixo e o ressaltar uma bola.

Seguidamente serão apresentados os critérios de avaliação das diferentes tarefas motoras contempladas no subtteste das habilidades de manipulação de objetos:

**Habilidade motora:** Lançar por cima

**Descrição:** Demonstrar atirando uma bola de ténis por cima a pelo menos três metros. Dar a bola à criança, afastar-se cerca de 350 cm e dizer: “Atira a bola mais longe que puderes”.

**Crítérios de êxito:** Lança a bola 300 cm para a frente, armando o braço corretamente para cima e para trás, usando rotação do tronco, pernas e braço em oposição.

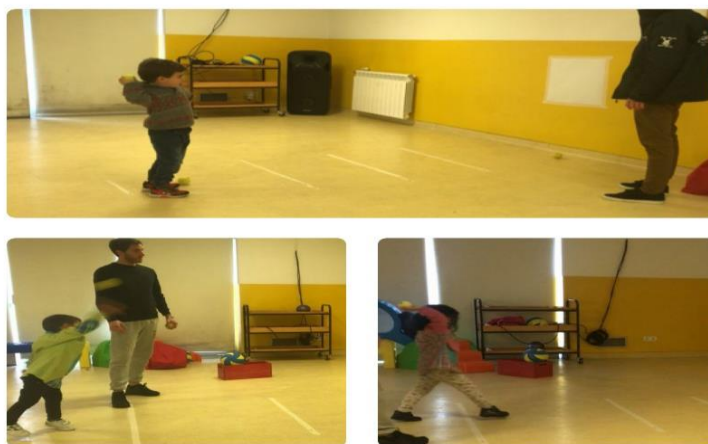


Figura 14. Habilidade motora de lançar por cima

**Habilidade motora:** Lançar por baixo 150 cm e 300cm

**Descrição:** Demonstrar o lançamento por baixo, lançando uma bola de ténis a pelo menos a 3 metros. Dar a bola à criança, colocar-se a cerca de 365 cm e dizer: “Atira a bola o mais longe que puderes”.

**Crítérios de êxito:** Lança a bola 300 cm para a frente, armando o braço corretamente para cima e para trás, usando rotação do tronco, pernas e braço em oposição.



Figura 15. Habilidade motora de lançar por baixo

**Habilidade motora: Agarrar**

**Descrição:** Colocar-se a 150 cm à frente da criança e dizer: “Agarra a bola”. Lança a bola de forma a que os braços da criança contactem à altura do peito.

**Critérios de êxito:** Agarra a bola com os braços e mãos (levando-a ao peito se necessário). Os braços fletidos a 45-90.º, com os cotovelos e palmas das mãos viradas uma para a outra ou viradas para cima.



*Figura 16. Habilidade motora de agarrar*

**Habilidade motora: Agarrar bola de ténis**

**Descrição:** Colocar-se a 150 cm à frente da criança e dizer: “Agarra a bola”. Lança a bola de ténis nem arco de 45.º de encontro às mãos da criança.

**Critérios de êxito:** Apanha a bola em 2 de 3 tentativas com os braços fletidos e usando apenas as mãos.



*Figura 17. Habilidade motora de agarrar a bola de ténis*

**Habilidade motora:** Ressaltar e agarrar a bola

**Descrição:** Fazer ressaltar e agarrar uma bola de ténis no chão e agarrá-la com uma mão. Dizer “Tenta fazer saltar a bola e agarrá-la como eu fiz”.

**Critérios de êxito:** Ressalta e agarra a bola 2 vezes em 3 tentativas.



*Figura 18. Habilidade motora de ressaltar e agarrar*

**Habilidade motora:** Ressaltar a bola

**Descrição:** Usando uma mão, fazer uma bola de ténis ressaltar no chão e bater na parede. Dizer “Faz a bola ressaltar como eu fiz”.

**Critérios de êxito:** A bola ressalta uma só vez no chão antes de atingir a parede.



*Figura 19. Habilidade motora de ressaltar*

**Habilidade motora:** Pontapear a 180 centímetros e a 365 centímetros

**Descrição de pontapear 180 cm:** Pontapear uma bola parada, de forma a que se desloque cerca de 180 cm para a frente. Colocar a bola a 15 cm da criança e dizer: “Dá um pontapé com força como eu fiz”.

**Descrição pontapear 365 cm:** Numa zona ampla, pontapear uma bola parada, de forma a que se desloque pelo menos 365 centímetros pelo ar. Colocar a bola a 15 centímetros da criança e dizer: “Dá um pontapé como o que eu dei”.

**CrITÉrios de êxito de pontapear 180 cm:** Pontapeia a bola 180 cm para a frente utilizando movimentos coordenados (opostos) de pernas e braços. Inicia o pontapé (balanço) com a extensão da perna atrás e joelho fletido.

**CrITÉrios de êxito de pontapear 365 cm:** Pontapeia a bola de forma a que ela percorre mais de 365 centímetros pelo ar, utilizando movimentos coordenados (opostos) de pernas e braços. Inicia o pontapé (balanço) com a extensão da perna atrás e joelho fletido.



*Figura 20.* Habilidade motora de pontapear

A avaliação decorreu na sala polivalente do respetivo JI e cada criança foi avaliada individualmente no início e no final do programa de intervenção motora. Todo o processo de avaliação foi filmado para posterior cotação de acordo com o manual PDMS-2.



### 3.4. Descrição da intervenção pedagógica

O programa de intervenção pedagógica decorreu entre 27 de novembro de 2019 e 27 de janeiro de 2020, após a observação inicial das crianças ao nível das suas habilidades motoras básicas. No total foram realizadas 8 sessões que englobaram 2 modelos de intervenção pedagógica distintos (Neto, 2001b), a saber:

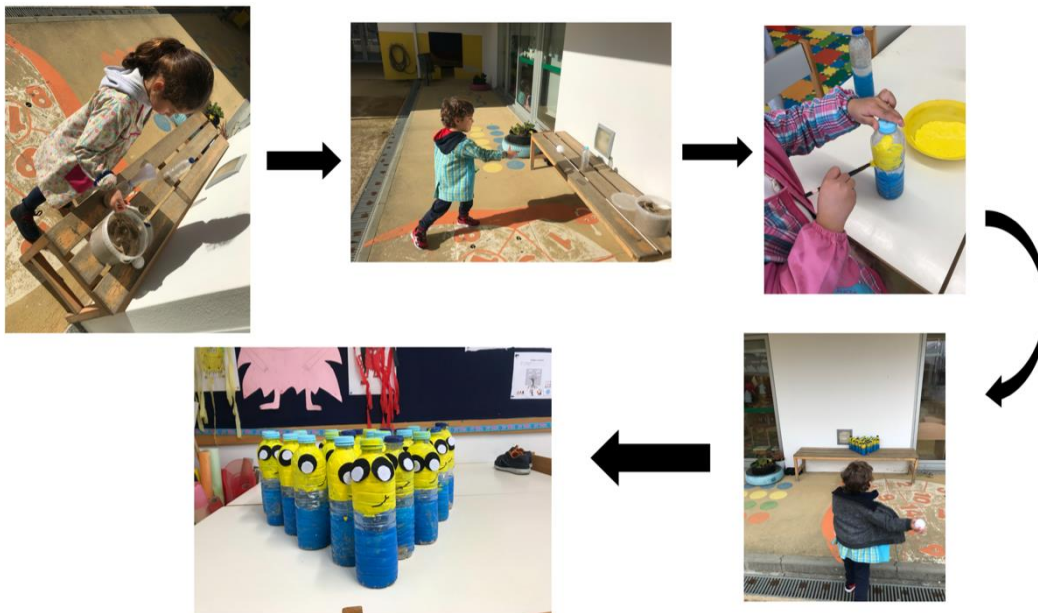
- Quatro sessões de atividade dirigida/estruturada: pedagogia de modelo, onde o educador tem uma ação direta na condução do processo de ensino, centrando no mesmo, os padrões de organização e instrução das sessões. A organização das sessões orienta-se de acordo com um quadro referencial, onde o educador executa:

- Explicação verbal – demonstração;
- Orientação na tarefa;
- Feedback – afetividade;
- Organização e gestão do tempo da aula;

A intervenção do educador caracteriza-se pelo fornecimento de modelos de execução em função dos objetivos, os elementos da tarefa são, fundamentalmente, definidos pelo educador.

- Quatro sessões através da atividade livre (jogo livre): pedagogia da descoberta, onde o educador define previamente o envolvimento físico e material, desempenha um papel não interventivo, respondendo apenas a solicitações, assegurando a estabilidade afetivo-emocional da atividade, tendo fundamentalmente um papel de observador.

De salientar que previamente ao início do programa de intervenção, as crianças construíram acessórios para os jogos de manipulação de objetos com materiais reciclados nomeadamente, garrafões e garrafas pintadas (anexo 3 e 4). De forma a envolver e motivar o grupo de crianças, esses materiais foram introduzidos e explorados nas sessões de EF com o objetivo de estimular as diversas habilidades de manipulação de objetos (figura 21).



*Figura 21. Elaboração das garrafas ilustradas*

Na tabela 3 sistematizamos os principais objetivos e conteúdos desenvolvidos nas diferentes sessões de Educação Física.

Tabela 3. Síntese dos objetivos e conteúdos desenvolvidos no programa de intervenção

<b>Dia/Mês</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Recursos materiais/espços físicos</b>	<b>Metodologia realizada</b>
27 de novembro de 2019	Avaliar o nível inicial das crianças nas habilidades de manipulação de objetos como: lançar, agarrar e pontapear.	Habilidade de manipulação: lançar por cima, lançar por baixo, agarrar e pontapear.	Polivalente. Bolas de ténis. Bola infantil.	Trabalho por estações. Trabalho individual e em grupo: 1x1.
30 de novembro de 2019	Realizar ações motoras básicas de exploração e domínio de aparelhos portáteis: bolas de ténis, bolas trapos e bolas infantis.	Habilidade de manipulação: lançar por cima, lançar por baixo, agarrar e pontapear.	Espaço exterior. Bolas ténis. Bolas trapos. Bola infantil.	Exploração individual/livre.
11 de dezembro de 2019	Desenvolver/trabalhar movimentos de perícia e manipulação como: lançar por cima, lançar por baixo e agarrar.	Habilidade de manipulação: lançar por cima, lançar por baixo e agarrar.	Polivalente. Bola infantil. Balões.	Trabalho de exploração livre. Trabalho individual. Trabalho em grupo:1x1.
06 de janeiro de 2020	Realizar ações motoras básicas de exploração e domínio de aparelhos portáteis: bolas de ténis, bolas trapos e bolas infantis.	Habilidade de manipulação: lançar por cima, lançar por baixo, agarrar e pontapear.	Espaço exterior. Bolas ténis. Bolas trapos. Bola infantil.	Exploração individual.
08 de janeiro de 2020	Desenvolver/trabalhar movimentos de perícia e manipulação como: lançar por cima, lançar por baixo e driblar.	Habilidades de manipulação: lançar por cima, lançar por baixo e driblar.	Polivalente. Garrafões em formato de bonecos. Bolas de trapos. Cilindro em forma de tubarão.	Estações. Trabalho individual.
15 de janeiro de 2020	Aperfeiçoar as habilidades de manipulação de objetos (precisão) como: lançar por cima e por baixo ao alvo. bolas de ténis, bolas trapos e bolas infantis.	Habilidade de manipulação: lançar por cima, lançar por baixo, agarrar e pontapear.	Espaço exterior. Bolas ténis. Bolas trapos. Bola infantil. Garrafas ilustradas. Garrafões ilustrados.	Exploração individual/livre.

<b>Dia/Mês</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Recursos materiais/espacos físicos</b>	<b>Metodologia realizada</b>
22 de janeiro de 2020	Aperfeiçoar movimentos de perícia e manipulação como: lançar por cima, lançar por baixo, ressaltar e agarrar.	Habilidades de manipulação; Lançar por cima, lançar por baixo e ressaltar e agarrar.	Polivalente. Garrafas de água (minions). Bolas de ténis.	Estações. Trabalho individual.
27 de janeiro de 2020	Aperfeiçoar as habilidades de manipulação de objetos (precisão) como: lançar por cima e por baixo ao alvo, agarrar e pontapear.	Habilidade de manipulação: lançar por cima, lançar por baixo, agarrar e pontapear.	Espaço exterior. Bolas ténis. Bolas trapos. Bola infantil. Garrafas ilustradas. Garrafões ilustrados.	Exploração individual.

Relativamente à estrutura das sessões de atividade dirigida/estruturada (pedagogia de modelo), importa referir que estas sessões normalmente tinham três momentos distintos:

A parte introdutória, em que através de atividades básicas de domínio do corpo era promovido o aquecimento do aparelho cardiorrespiratório e articular necessário para o desenvolvimento das atividades seguintes. Nesta parte da sessão foram privilegiadas as habilidades de locomoção através de jogos como por exemplo o “Rei manda”, onde o grupo se deslocava pela área delimitada pelo EE de diversas formas como: andar ao pé-coxinho, saltar ao canguru, entre outras formas de locomoção.

A parte fundamental da sessão centrou-se no desenvolvimento das atividades de manipulação de objetos, tais como: lançar por cima, por baixo, agarrar e pontapear. No decorrer do programa de intervenção procurou-se uma familiarização das crianças com diversas formas de organização da sessão (trabalho individual, trabalho por estações) e uma progressiva variação/complexidade das tarefas motoras, como exemplo o peso dos objetos, a distância do lançamento e o material explorado.

Para finalizar as sessões, procurou-se introduzir uma rotina de retorno à calma utilizando vários jogos de relaxamento, de modo a que grupo se deslocasse para a sala de atividades num estado mais relaxado para assim iniciarem outras atividades (figura 22).

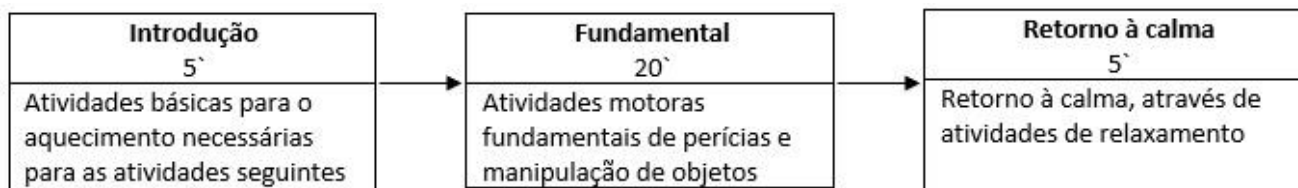


Figura 22. Fases das sessões de atividades estruturadas (pedagogia do modelo)

### 3.5. Procedimentos na análise de dados

Relativamente ao procedimento de análise de dados, neste estudo foi efetuado o somatório das pontuações dos testes efetuados, obtendo um valor global (estandardizado) das habilidades de manipulação de objetos, conforme as normas de referência do manual PDMS-2 (Folio & Fewell, 2000).

Os resultados obtidos foram descritos através de indicadores de tendência central e dispersão (média e desvio-padrão) e através de frequência absoluta e relativa. De forma a perceber a evolução ou não do desempenho dos dois momentos de avaliação recorreu-se ao teste *Wilcoxon*. O nível de significância considerado foi de 0,05 (5%). Para o tratamento de dados utilizou-se o software estatístico SPSS com a versão 23.

### 3.6. Questões éticas

No presente estudo recorreremos ao registo de vídeo para avaliar de forma precisa o desempenho motor da criança. Por questões éticas, foi solicitado aos encarregados de educação a autorização para os seus educandos participarem no estudo, bem como o consentimento para filmagem, garantindo a confidencialidade e anonimato dos resultados do estudo (anexo 1).

### 3.7. Calendarização do estudo

De seguida é apresentada a calendarização de acordo com a qual o presente estudo decorreu (tabela 4).

Tabela 4. Calendarização do estudo

<b>Fases do estudo</b>	<b>Data da realização</b>
Definição do problema do estudo: formulação da questão e dos objetivos em estudo. Recolha bibliográfica.	outubro de 2019
Pedido de autorização aos encarregados de educação (anexo 1). Aplicação do pré teste ao grupo em estudo. Início da intervenção pedagógica.	novembro de 2019
Continuação da intervenção pedagógica. Continuação da recolha bibliográfica.	dezembro de 2019
Fim da intervenção pedagógica. Aplicação do pós-teste ao grupo em estudo.	janeiro de 2020
Conclusão da revisão da literatura. Enquadramento teórico.	fevereiro de 2020
Finalização da revisão da literatura. Metodologia. Início da análise e tratamento dos dados.	março de 2020
Conclusão da análise e tratamentos dos dados. Conclusão da reflexão global sobre a PES II.	abril de 2020

## 4. Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados globais obtidos nas habilidades de manipulação antes e após a intervenção pedagógica. É feita uma análise pormenorizada do desempenho obtido em cada tarefa motora avaliada e uma descrição dos resultados globais em função do gênero das crianças.

### 4.1. Resultados globais das habilidades de manipulação de objetos

A tabela 5 apresenta o valor médio, desvio padrão, mínimo e máximo das habilidades de manipulação de objetos, antes e após a aplicação do programa de intervenção pedagógica.

Tabela 5. Valor médio (*M*), desvio padrão (*DP*), mínimo (*Min.*) e máximo (*Max.*) nas habilidades de manipulação de objetos da amostra total ( $n=24$ ), antes e após a intervenção.

	Avaliação inicial		Avaliação final		<i>z</i>	<i>p</i>
	<i>M (DP)</i>	<i>Min. – Max.</i>	<i>M (DP)</i>	<i>Min. – Max.</i>		
<b>Score total nas Habilidades de Manipulação de Objetos</b>	6,4 (1,1)	5 - 9	10,1 (4,8)	2 - 16	3,397	0,001

De acordo com resultados apresentados na tabela 5, podemos constatar um houve um progresso estatisticamente significativo nas habilidades de manipulação de objetos ( $p=0,001$ ). Os resultados positivos obtidos no presente estudo reforçam as evidências já encontrados em diversos estudos empíricos (Cunha & Saraiva, 2014; Dudley, Okely, Pearson, & Cotton, 2011; Goodway, Crowe, & Ward, 2003; Jesus & Lima, 2017; Martins & Serrano, 2010; Van der Mars & Butterfield, 1987), ou seja, as crianças quando sujeitas a uma atividade estruturada, contínua e com intencionalidade educativa, tendem a melhorar o seu desempenho motor. Todavia, Brauner e Valentini (2009) alertam que as crianças não estão atingir padrões maduros de desempenho motor expectáveis para sua idade, situação resultante da falta de estimulação estruturada. No nosso estudo, concluímos que através de poucas sessões de motricidade é possível ter resultados positivos.

#### 4.2. Resultados globais das habilidades de manipulação de objetos de acordo com o género

As tabelas 6 e 7 apresentam o valor médio, desvio padrão, mínimo e máximo das habilidades de manipulação de objetos de acordo com o género, antes e após a aplicação do programa de intervenção pedagógica.

Tabela 6. Valor médio (*M*), desvio padrão (*DP*), mínimo (*Min.*) e máximo (*Max.*) nas habilidades de manipulação de objetos, no género feminino (*n*=10) antes e após a intervenção.

	Avaliação inicial		Avaliação final		<i>z</i>	<i>p</i>
	<i>M (DP)</i>	<i>Min. – Max.</i>	<i>M (DP)</i>	<i>Min. – Max.</i>		
<b>Score nas Habilidades de Manipulação de Objetos Feminino</b>	6 (0,7)	5 - 7	7 (4,5)	2 -13	0,874	0,382

Tabela 7. Valor médio (*M*), desvio padrão (*DP*), mínimo (*Min.*) e máximo (*Max.*) das habilidades de manipulação de objetos, no género masculino (*n*=14) antes e após a intervenção.

	Avaliação inicial		Avaliação final		<i>z</i>	<i>p</i>
	<i>M (DP)</i>	<i>Min. – Max.</i>	<i>M (DP)</i>	<i>Min. – Max.</i>		
<b>Score nas Habilidades de manipulação de Objetos Masculino</b>	6,7 (1,3)	5 - 9	12,4 (3,6)	2 - 16	3,188	0,001

Em ambos os géneros registou-se uma evolução nas habilidades manipulativas, contudo um progresso com relevância estatística apenas foi evidente nos rapazes ( $p=0,001$ ). Segundo Cordovil e Barreiros (2014), “Como de resto se verifica para quase todos os movimentos manipulativos, a prestação do sexo masculino é significativamente superior à do sexo feminino, tanto em termos de produto como de processo” (p. 128).

De acordo com Saraiva, Rodrigues, Cordovil e Barreiros (2013), existem diversas pesquisas que indicam que certas características biológicas, como o peso ao nascer e o menor tempo gestacional, podem influenciar o progresso motor nos primeiros anos de vida. Segundo Gabbard (2011) e Ikeda e Aoyagi (2008), citados por Saraiva, Rodrigues, Cordovil e Barreiros (2013), essa discrepância de desempenho motor atribuído a meninas e meninos, tem sido atribuída a influências ambientais e educacionais, porém, segundo os mesmos autores, existem fatores biológicos, como neurológicos que



favorecem as meninas e características morfológicas que favorecem os meninos. Apesar destes critérios tão citados, os mesmos autores referem ainda, que a magnitude do efeito do processo ao longo do desenvolvimento, permanece, ainda desconhecido, principalmente em idade pré-escolar.

#### 4.2.1. Habilidade lançar por cima

Na figura 23 estão representadas as taxas de sucesso relativamente à habilidade de lançar por cima antes e após a intervenção pedagógica. Este teste foi faseado em três distâncias distintas de lançamento da bola para a frente: 90 cm, 210 cm e 300 cm. A presente figura apresenta também as taxas relativas à habilidade de lançar por cima ao alvo, tendo esta sido faseada em duas distâncias distintas: 150 cm e 365 cm.

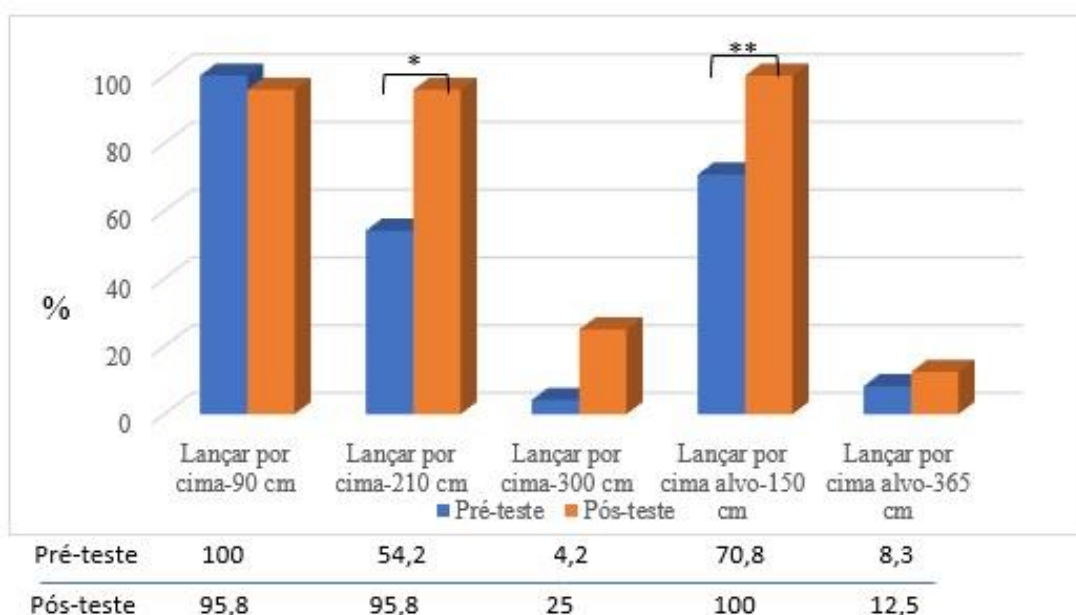


Figura 23. Taxa de sucesso (%) nos testes da habilidade de lançar por cima, antes e após a intervenção

\* $p=0,002$  \*\* $p=0,016$

Pela análise da figura 23 podemos concluir que houve uma progressão em quase todas as fases da habilidade de lançar a bola por cima contra uma parede e lançar a bola por cima ao alvo, à exceção no lançar a bola contra uma parede à distância de 90 centímetros, o que era exetável dado que no início do programa de intervenção a maioria das crianças já realizava esta tarefa com sucesso. Um progresso com valor estatístico foi registado particularmente na habilidade de lançar a bola por cima

livremente contra a parede à distância de 210 centímetros ( $p=0,002$ ) e no lançar por cima acertando num alvo à distância de 150 centímetros ( $p=0,016$ ).

#### 4.2.2. Habilidade lançar por baixo

Na figura 24, estão representadas as taxas de sucesso relativamente à habilidade de lançar por baixo antes e após a intervenção pedagógica. Este teste foi faseado em três distâncias distintas de lançamento da bola para a frente: 90 cm, 210 cm e 300 cm. A presente figura apresenta também as taxas relativas à habilidade de lançar por baixo ao alvo, tendo esta sido a uma distância de 150 cm.

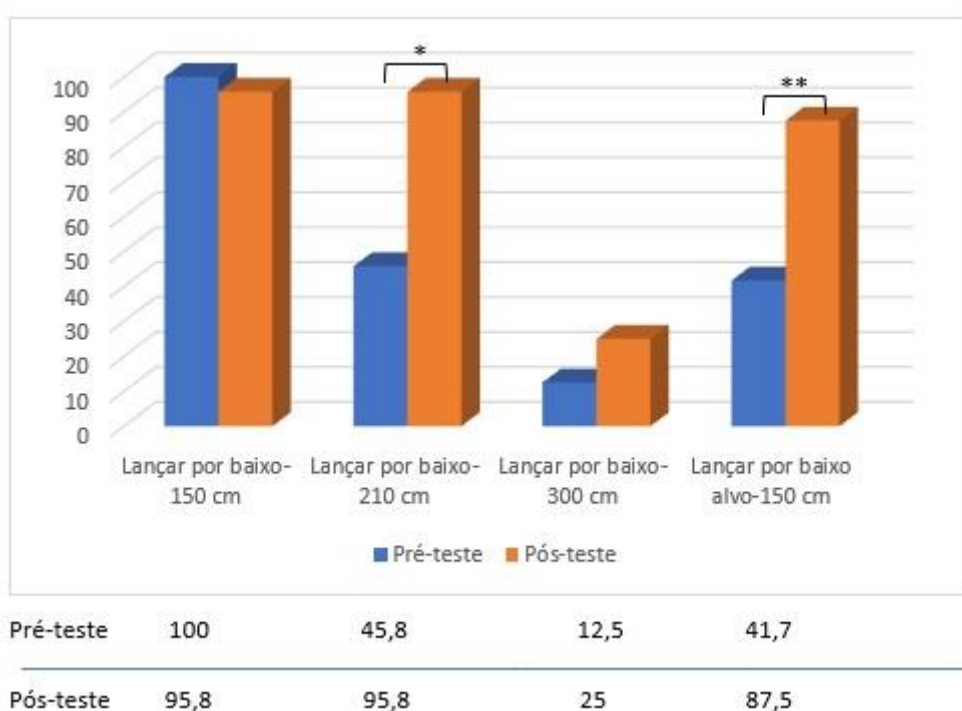


Figura 24. Taxa de sucesso (%) nos testes da habilidade de lançar por baixo, antes e após a intervenção

\* $p=0,002$  \*\* $p=0,003$

Pela análise da figura 24, concluiu-se que houve uma progressão em quase todas as tarefas da habilidade de lançar por baixo antes e após a intervenção, exceto no lançar por baixo à parede a 150 centímetros de distância. Nesta habilidade manipulativa foi particularmente evidente um progresso estatisticamente significativo no teste de lançar a bola por baixo livremente a 210 centímetros da parede ( $p=0,002$ ) e no lançar por baixo ao alvo a 150 centímetros ( $p=0,003$ ).

#### 4.2.3. Habilidade manipulativa de agarrar a bola

Na figura 25 são ilustradas as taxas de sucesso relativamente à habilidade de agarrar uma bola a 150 centímetros e agarrar uma bola de ténis à mesma distância antes e após a intervenção pedagógica.

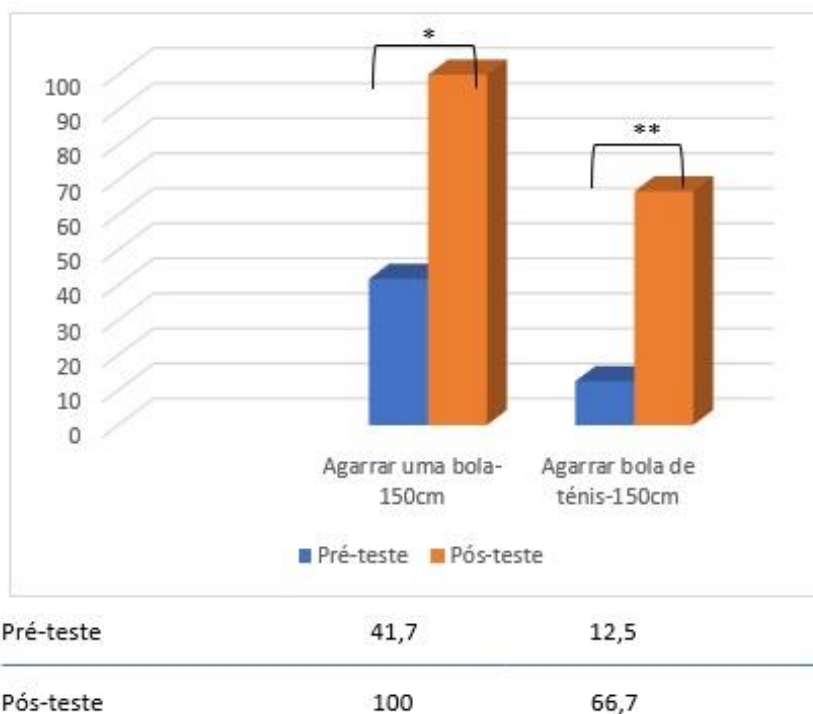


Figura 25. Taxa de sucesso (%) nos testes da habilidade de agarrar a bola, antes e após a intervenção

\* $p < 0,001$  \*\* $p < 0,001$

Através da análise da figura 25, conclui-se que houve uma evolução estatisticamente significativa ( $p < 0,001$ ) em todas as tarefas motoras relacionadas com habilidade de agarrar. De salientar, a evolução no desempenho da habilidade de agarrar uma bola de ténis, dado que cerca de 16 crianças (66,7 %) conseguiram agarrar a bola de ténis em duas de três tentativas com os braços fletidos e usando apenas as mãos.

#### 4.2.4. Habilidade ressaltar a bola de ténis

A figura 26 apresenta os resultados relativamente às taxas de sucesso das habilidades de ressaltar uma bola de ténis contra a parede a 150 centímetros da mesma, e habilidade de ressaltar e agarrar uma bola de ténis na vertical somente com uma mão.

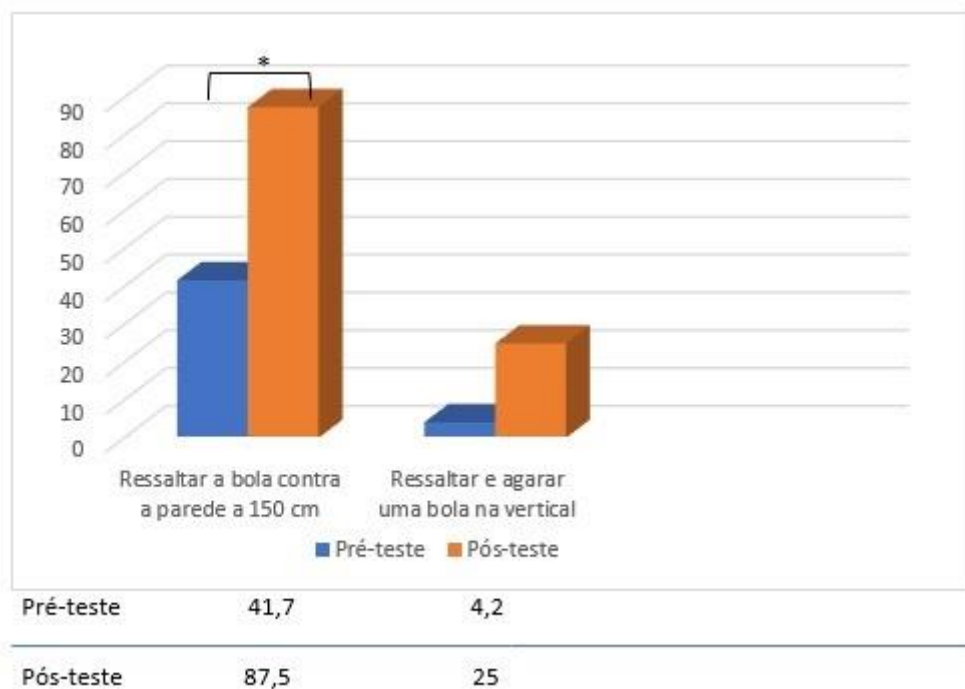


Figura 26. Taxa de sucesso (%) nos testes da habilidade de ressaltar e agarrar e ressaltar uma bola de ténis contra a parede, antes e após a intervenção

\* $p=0,003$

Observando a figura 26, pode-se verificar que houve uma progressão entre a avaliação inicial e a avaliação final em ambos os testes, porém só se verifica uma progressão estatisticamente significativa na habilidade de ressaltar a bola contra a parede a 150 centímetros de distância ( $p=0,003$ ). Relativamente, à habilidade de ressaltar e agarrar a bola de ténis na vertical somente com uma mão, é de referir que inicialmente só uma criança (4,2%) conseguia executar esta habilidade e posteriormente seis crianças (25%), conseguiram executar esta mesma habilidade com sucesso.

#### 4.2.5. Taxas de sucesso alcançadas pelas crianças nas diversas habilidades de manipulação de objetos, após a intervenção pedagógica

Na figura 27 serão apresentadas as taxas de sucesso alcançadas pelo grupo de crianças, nas diversas habilidades de manipulação de objetos, após a intervenção pedagógica.

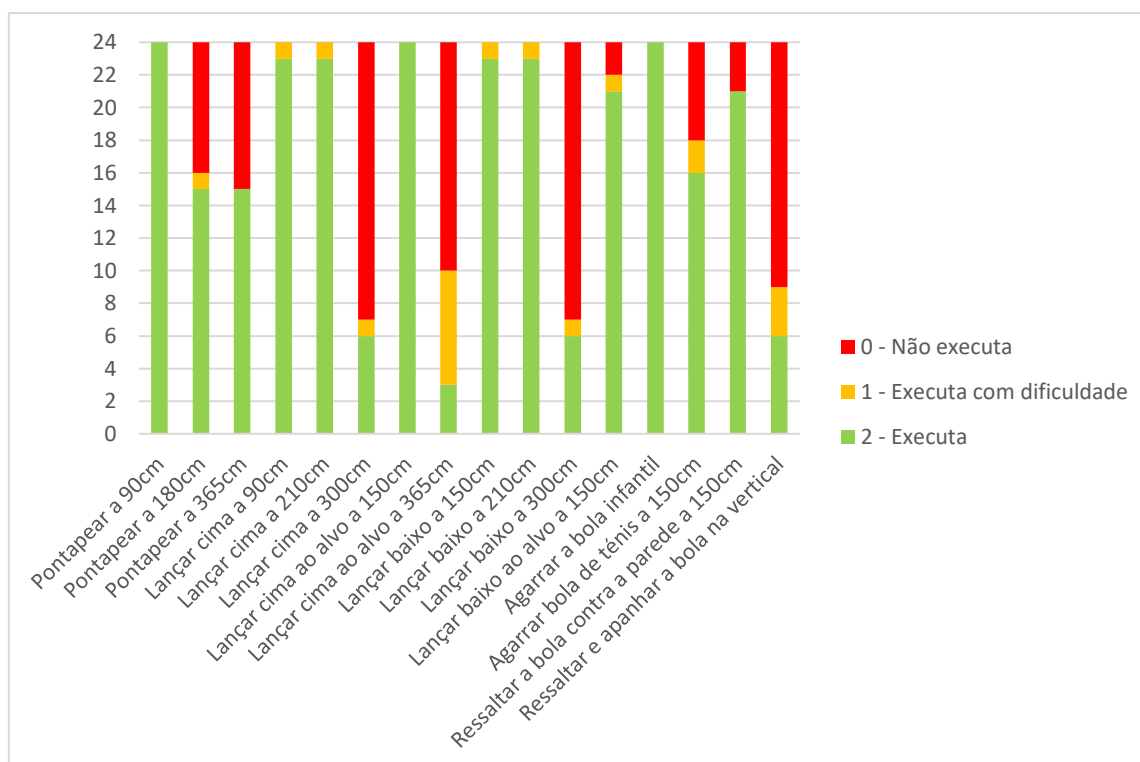


Figura 27. Taxas de sucesso alcançadas pelas crianças nas diversas habilidades de manipulação de objetos, após a intervenção pedagógica

Observando a figura 27, pode-se constatar que as crianças no final do programa de intervenção ainda não atingiram a totalidade dos critérios de êxito nas seguintes tarefas motoras: lançar uma bola por cima contra uma parede a uma distância de 300 centímetros, lançar uma bola por baixo a uma distância de 300 centímetros de distância contra uma parede; lançar a bola por cima a um alvo numa distância de 365 centímetros, e na habilidade de ressaltar e apanhar a bola na vertical. Apesar da evolução verificada, a taxa de insucesso rondou os 75% - 87,5%, dependendo da habilidade motora em causa. Notoriamente, as crianças ainda apresentam num nível elementar nestas habilidades o que é expeável para a idade etária do grupo em causa. Aliás, de acordo com escala desenvolvimental PDMS-2 o nível maturo destas habilidades é previsível ser

atingido entre os 65 e os 71 meses, dependendo logicamente da estimulação que as crianças tenham no contexto escolar e familiar. As principais dificuldades registadas nestas habilidades foram: No lançar por cima a três metros de distância: a principal dificuldade prendeu-se em armar o braço corretamente para cima e para trás, usando rotação do tronco, pernas e braços em oposição. No lançar por baixo a três metros de distância: a principal dificuldade prendeu-se em balançar o braço corretamente para baixo e para trás, utilizando a rotação do tronco. No lançar ao alvo por cima a uma distância de 365 centímetros: a principal dificuldade prendeu-se em atingir o alvo pelo menos duas vezes em três tentativas. No ressaltar e apanhar a bola na vertical: a principal dificuldade prendeu-se em ressaltar e agarrar a bola na vertical duas vezes em três tentativas.

No entanto, habilidades como pontapear a bola a uma distância de 365 centímetros e ressaltar a bola com a parede a uma distância de 150 centímetros, obtiveram taxas de sucesso de superiores a 50%, sendo que estas habilidades se encontram também mais espectáveis para crianças com idades superiores a do grupo em estudo, são taxas bastantes elevadas.

As habilidades que obtiveram maior taxa de sucesso (100%), foram verificadas, nas habilidades de pontapear uma bola parada, de forma a que se deslocasse cerca de 90 centímetros para a frente, atingir um alvo pelo menos duas vezes em três tentativas lançando uma bola por cima a uma distância de 150 centímetros e agarrar uma bola infantil.

Em suma, pode-se considerar que houve evolução nas diversas habilidades de manipulação de objetos, constatado também por Goodway et al. (2003), é possível obter evoluções no desempenho motor das crianças com um curto período interventivo, porém, o presente estudo enfatiza também a necessidade de programas mais progressivos e estruturados de forma a alcançar padrões maduros de desenvolvimento.

#### 4.3. Taxas de sucesso nos testes das habilidades de manipulação de objetos, após a intervenção pedagógica de acordo com género

Na tabela 8, serão apresentadas as taxas de sucesso dos testes das habilidades de manipulação de objetos em função do género, após a intervenção pedagógica.

Tabela 8. Taxas de sucesso (%) nas habilidades de manipulação de objetos, em função do género, após a intervenção pedagógica

<b>Teste</b>	<b>Género</b>	<b>Total</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Lançar por cima (150 cm)</b>	Feminino	10	9	90
	Masculino	14	14	100
<b>Lançar por cima (210 cm)</b>	Feminino	10	9	90
	Masculino	14	14	100
<b>Lançar por cima (300 cm)</b>	Feminino	10	0	0
	Masculino	14	6	42,9
<b>Lançar por cima ao alvo (150 cm)</b>	Feminino	10	10	100
	Masculino	14	14	100
<b>Lançar por cima ao alvo (365cm)</b>	Feminino	10	1	10
	Masculino	14	2	14,3
<b>Lançar por baixo (150 cm)</b>	Feminino	10	9	90
	Masculino	14	14	100
<b>Lançar por baixo (210 cm)</b>	Feminino	10	9	90
	Masculino	14	14	100
<b>Lançar por baixo (300 cm)</b>	Feminino	10	0	0
	Masculino	14	6	42,9
<b>Lançar por baixo ao alvo (150 cm)</b>	Feminino	10	9	90
	Masculino	14	12	85,7
<b>Agarrar a bola a 150 cm</b>	Feminino	10	8	80
	Masculino	14	13	92,9
<b>Agarrar a bola de ténis</b>	Feminino	10	4	40
	Masculino	14	12	85,7
<b>Ressaltar e agarrar</b>	Feminino	10	0	42,9
	Masculino	14	6	
<b>Ressaltar uma bola de ténis contra a parede a uma distância de 150 cm</b>	Feminino	10	2	20
	Masculino	14	13	92,9
<b>Pontapear (90 cm)</b>	Feminino	10	10	100
	Masculino	14	14	100

<b>Teste</b>	<b>Género</b>	<b>Total</b>	<b><i>n</i></b>	<b>%</b>
<b>Pontapear (180 cm)</b>	Feminino	10	2	20
	Masculino	14	13	92,9
<b>Pontapear (365 cm)</b>	Feminino	10	2	20
	Masculino	14	13	92,9

Analisando a tabela oito, constata-se que o género feminino não alcança superioridade de desempenho em nenhuma das habilidades de manipulação de objetos apresentadas face ao género oposto. Somente se igualam apresentando taxas de sucesso máxima nas habilidades de pontapear uma bola a 90 centímetros da parede e lançar uma bola por cima ao alvo a 150 centímetros do mesmo. O género feminino apresenta ainda taxas de insucesso total nas habilidades de lançar a bola por cima e por baixo de frente, armando corretamente o braço, usando rotação do tronco, pernas e braços em oposição. Apresenta também essa mesma taxa de insucesso (0%), na habilidade de ressaltar e agarrar, não conseguindo agarrar uma bola de ténis ressaltada do solo lançada verticalmente por si. Nas restantes habilidades, tendo sempre a superioridade o género masculino na melhoria do desempenho destas habilidades, os valores já são mais equiparáveis, havendo em ambos uma taxa de melhoria no desempenho das habilidades manipulativas referidas no quadro.

Estes resultados, reportando a superioridade do género masculino no desempenho das diversas habilidades manipulativas face ao género feminino, vão ao encontro do que a literatura e alguns estudos empíricos mencionam (Barreiros et al., 2014; Bellows, Davies, Anderson, & Kennedy, 2013; Cunha & Saraiva, 2014; Gallahue & Ozmun, 2005; Jesus & Lima, 2017; Saraiva et al., 2013; Veldman, Jones, & Okely, 2015).



## 5. Conclusões

Neste capítulo são apresentadas as conclusões do presente estudo. É, também, apresentada uma breve reflexão relativamente às limitações encontradas ao longo do desenvolvimento do mesmo, por fim, serão apresentadas recomendações para futuras investigações da temática.

### 5.1. Conclusões do estudo

No início do nosso estudo formulamos a seguinte questão: “Qual o impacto do programa de intervenção motora, na melhoria do desempenho das habilidades de manipulação de objetos com crianças em idade pré-escolar?” Após análise e discussão dos resultados, podemos sistematizar as seguintes conclusões:

- O programa de intervenção foi eficaz para promover e desenvolver as habilidades de manipulação de objetos das crianças;
- Em ambos os géneros registaram-se melhorias em termos globais, contudo esse progresso foi apenas estatisticamente significativo nos rapazes;
- Progressões com significado estatístico foram registadas particularmente nas habilidades de lançar por cima a uma distância de 210 centímetros, lançar por baixo a uma distância de 150 centímetros, agarrar uma bola infantil e uma bola de ténis a uma distância de 150 centímetros de distância, ressaltar a bola contra a parede a uma distância de 150 centímetros e pontapear uma bola para a frente a uma distância 180 centímetros;
- No final do programa verificou-se que todas as crianças conseguem alcançar os critérios êxito nas seguintes tarefas motoras: pontapear uma bola 90 centímetros, lançar por cima de forma a atingir um alvo a 150 centímetros de distância e agarrar uma bola infantil.
- As taxas com menor sucesso registaram-se nas habilidades de lançar por cima uma bola a uma distância de 300 centímetros, lançar por cima ao alvo a uma distância de 365 centímetros de distância, lançar por baixo a uma distância de 300 centímetros e ressaltar e apanhar uma bola na vertical.

- As dificuldades mais notórias nestas tarefas centram-se ao nível dos critérios de qualidade do movimento (processo). Por exemplo, no lançamento por cima verifica-se que as crianças ainda não armam corretamente o braço (para cima e para trás), não efetuam a rotação do tronco e as pernas e braços não se encontram em oposição. No lançamento por baixo verifica-se que as crianças ainda não armam corretamente o braço (para baixo e para trás), não efetuam a rotação do tronco e as pernas e braços não se encontram em oposição. No atingir o alvo verificou-se que as crianças não atingiam o alvo pelo menos duas vezes em três tentativas lançando uma bola de ténis por cima a 365 centímetros de distância e no ressaltar e agarrar uma bola de ténis na vertical o grupo de crianças não conseguiram agarrar a bola duas vezes em três tentativas.

Do ponto de vista didático/metodológico, podemos concluir que a alternância dos modelos de intervenção pedagógica selecionados, nomeadamente de sessões de atividade de exploração livre (pedagogia da descoberta) com sessões de atividade dirigida (pedagogia do modelo) constituíram um fator crucial e decisivo para o sucesso da intervenção nesta faixa etária. De acordo com Neto (2001b), a atividade de exploração livre é de facto uma situação pedagogicamente de grande riqueza formativa no âmbito da Motricidade Infantil, devido à possibilidade da criança exercer de forma autónoma, o nível de motivação que a acompanha na exercitação da sua corporalidade.

Ao longo da intervenção educativa foi, também, evidente a importância de proporcionar atividades motoras em quantidade e qualidade, de forma organizada, progressiva, e adequadas de acordo com o nível de desenvolvimento do grupo de crianças, consolidando assim as habilidades de manipulação de objetos. A variedade de materiais utilizados tanto nas sessões estruturadas como nas sessões de exploração livre, também se revelaram de grande importância para estimular/motivar o grupo de crianças para o envolvimento nas tarefas motoras pretendidas.

Por último, importa salientar que apesar da evolução registada no desempenho das habilidades de manipulativas, somos da opinião que as crianças deveriam ter uma maior frequência de sessões de atividade motora estruturada e de exploração livre por semana, de forma a atingirem aprendizagens mais sólidas e significativas.

## 5.2. Limitações do estudo

O intervalo de tempo destinado ao desenvolvimento de um estudo desta natureza, bem como a organização semanal da PES II, foram sem dúvida fatores que limitaram a duração do programa de intervenção motora. Na nossa opinião, seria desejável uma maior frequência de sessões de Educação Física por semana (2-3 vezes/semana), e uma intervenção educativa que decorresse no mínimo durante 8-12 semanas.

Importa também referir que no início deste estudo previa-se um estudo quasi-experimental, porém devido à Pandemia Covid-19 foi impossível efetuar o pós-teste no grupo de controlo. Esta situação conduziu à mudança do *design* metodológico do estudo (descritivo/comparativo), tornando-o menos robusto e sem a possibilidade de controlar os efeitos maturacionais.

### Capítulo III – REFLEXÃO GLOBAL DA PES

No âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar foi possível observar e intervir numa primeira fase (PES I) em contexto de berçário e creche e, posteriormente, em contexto pré-escolar (PES II). Ambos os momentos da PES ocorreram em estabelecimentos da cidade de Viana do Castelo.

Em relação à PES I, esta teve lugar no segundo semestre do primeiro ano de mestrado e decorreu ao longo de três manhãs por semana durante seis semanas, das quais as três primeiras semanas foram de observação e as restantes de implementação. As implementações decorreram em conjunto com o meu par pedagógico. No início desta “aventura” foi muito complicado lidar com a atenção e “aprovação” dos outros em relação a tudo que fazia, devido ao facto de ser homem. Assim, por mais que as pessoas não quisessem, eu sentia que estava constantemente a ser observado e avaliado.

Durante a PES I tive a oportunidade de lidar com bebés e crianças com idades compreendidas entre os três meses e os três anos, num processo contínuo, que foi evoluindo conforme fui alternando de sala e faixa etária semanalmente. Foi-me possível crescer muito em relação à perceção que tinha criado ao longo do meu percurso académico. Assim, todos os conteúdos teóricos e práticos que nos são transmitidos durante a nossa formação puderam ser vivenciados de forma real e contextualizada, contribuindo para uma redefinição de preconceções anteriores.

Em relação à PES II, considero que foi ainda mais intensa, mas, simultaneamente, a mais gratificante. Logo no primeiro dia de apresentação, a EC referiu que o grupo era muito complicado a nível comportamental. Quando iniciei a prática, pude comprovar que realmente este foi o grupo mais desafiador com o qual alguma vez tive contacto ao longo destes cinco anos de estágios, entre a licenciatura e o mestrado. Por mais que o ritmo tivesse de ser a todo o tempo elevadíssimo, a gratificação e a aprendizagem também o eram. Recordo-me de numa sessão termos convidado a encarregada de educação de uma criança da sala para dar uma sessão de *reiki* com o grupo e no final a EC dizer: “Só têm de pensar que pior que isto não há, a partir de agora é só a melhorar”. E, de facto, não posso deixar de referir que a EC foi um enorme apoio e motivação ao longo deste longo percurso.

O projeto de investigação foi um dos pontos mais motivantes ao longo da PES II, não só para mim, mas, também, para o grupo de crianças com o qual tive oportunidade de trabalhar. Embora tivessem um comportamento não tão exemplar na sala de atividades, nas atividades de Educação Física eram formidáveis a nível do comportamento, do empenho e da motivação, o que tornava tudo ainda mais cativante para mim, resultando em que todos os dias me tornasse melhor, que todos os dias conseguisse que este grupo adotasse comportamentos sociais em sala de atividade mais responsáveis e foi, sem dúvida, uma experiência inesquecível.

Não posso deixar de salientar a importância dos docentes que nos acompanharam ao longo deste percurso, pois eles estavam sempre dispostos a ouvir os nossos pedidos, os nossos desabafos, os choros, os sorrisos e, acima de tudo, transmitiram-nos tanto o conhecimento científico necessário para o desempenho desta prática profissional, como também o incentivo para o humanismo imprescindível para nos formarmos em verdadeiros profissionais da área de educação. Sabemos que cada dia não é um simples dia na história de uma criança e nós, futuros educadores, professores, seres humanos, temos de fazer e saber fazer de tudo para que todos os dias sejamos os heróis das histórias delas.

Em suma, todos os meus dias ao longo deste grande percurso foram uma aprendizagem, aprendizagem esta que vincula a necessidade de estar sistematicamente a aprender, de forma a poder ser mais, a poder dar mais, a poder fazer crescer mais seres humanos com todo o conhecimento necessário, mas, também, com todo o carinho que necessitam, pois na minha opinião não há forma mais desejável de ensinar do que ensinar com todo o contentamento de também aprender.

## Referências

- Barreiros, J. (2016). Desenvolvimento motor e aprendizagem. In *Manual de curso de treinadores de desporto*. Retrieved from [http://www.idesporto.pt/ficheiros/file/Manuais/Graul/Graul-04\\_Desenvolvimento.pdf](http://www.idesporto.pt/ficheiros/file/Manuais/Graul/Graul-04_Desenvolvimento.pdf)
- Barreiros, J., & Cordovil, R. (2014). Conceitos fundamentais. In R. Cordovil & J. Barreiros (Eds.), *Desenvolvimento motor na infância* (pp. 5–22). Lisboa: Edições FMH.
- Barreiros, J., Cordovil, R., & Neto, C. (2014). Fases do desenvolvimento. In R. Cordovil & J. Barreiros (Eds.), *Desenvolvimento motor na infância* (pp. 53–64). Lisboa: Edições FMH.
- Bellows, L. L., Davies, P. L., Anderson, J., & Kennedy, C. (2013). Effectiveness of a Physical Activity Intervention for Head Start Preschoolers: A Randomized Intervention Study. *The American Journal of Occupational Therapy*, 67, 28–36. <https://doi.org/10.5014/ajot.2013.005777>
- Brauner, L. M., & Valentini, N. C. (2009). Analysis of the motor performance of children participants in a physical activity program. *R. da Educação Física UEM*, 205–216. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v20i2.6070>
- Bushman, B. A. (2017). *Complete guide to fitness & health* (2th ed.). Champaign: Human Kinetics.
- CMVC. (2019). Câmara Municipal de Viana do Castelo. Retrieved from <http://www.cm-viana-castelo.pt>
- Cordovil, R., & Barreiros, J. (2014). Movimentos fundamentais. In R. Cordovil & J. Barreiros (Eds.), *Desenvolvimento motor na infância* (pp. 109–142). Lisboa: Edições FMH.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2th ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Cunha, A. I., & Saraiva, L. M. (2014). *As habilidades de manipulação de objetos. Um estudo de intervenção motora com crianças em idade pré-escolar* ((Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar)). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Curtiss, S. (1988). *A alegria do movimento na pré-escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dudley, D. A., Okely, A., Pearson, P., & Cotton, W. G. (2011). Effective physical education and school sport: A systematic review of physical education and school sport interventions targeting physical activity, movement skills and enjoyment of physical activity. *European Physical Education*, 354–278. <https://doi.org/10.1177/1356336X11416734>
- Eckert, H. M. (1987). *Desenvolvimento motor*. São Paulo: Manole.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis*, (18), 64–66.
- Folio, M. R., & Fewell, R. R. (2000). *Peabody developmental motor scale*. Austin: TX: Pro-ed.
- Fonseca, V. (2000). Necessidades da Criança em Idade Pré-Escolar. *Journal of the Japan Society*

- of Air Pollution*, 24(1), 45–51.
- Gallahue, D. L. (2002). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância. In B. Spodek (Ed.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 49–83). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte Editora.
- Gómez, J. (1981). *La educación física en la primera infancia*. Ed. Stadium.
- Goodway, J., Crowe, H., & Ward, P. C. (2003). Effects of Motor Skill Instruction on Fundamental Motor Skill Development. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 298–314.
- INE. (2011). CENSOS. Retrieved from [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos2011\\_apresentacao&xpid=CENSOS](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos2011_apresentacao&xpid=CENSOS)
- Jesus, C. S., & Lima, R. F. (2017). *O desempenho das habilidades manipulativas: estudo de intervenção no pré-escolar com o recurso de material não convencional*. Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Laguía, M. J., & Vidal, C. (2008). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0-6años)*. Barcelona: Graó.
- Martins, A. M., & Serrano, J. J. (2010). *O efeito da atividade física orientada semanal sobre as habilidades locomotoras e manipulativas de crianças de 5 anos de idade do pré-escolar* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação, Instituto Politecnico de Castelo Branco.
- NASPE. (2002). Active start: A statement of physical activity guidelines for children birth to five years. *National Association of Physical Education and Sports*.
- Neto, C. (2001a). Aprendizagem desenvolvimento e jogo de atividades. In I. M. G. S. G. (Ed.) (Ed.), *Aprendizagem Motora: Problemas e Contextos* (pp. 193–220). Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C. (2001b). *Motricidade e jogos na infância* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Sprint.
- Neto, C., Barreiros, J., Cordovil, R., & Melo, F. (2014). *Estudos em desenvolvimento motor da criança VII*. Lisboa: FMH.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.
- Piaget, J. (1989). *Psicologia e epistemologia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Post, J., Hohmann, M., Figueira, C., & Baía, S. (2004). *Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, L. P., Saraiva, L., & Cordovil, R. (2014). Avaliação motora. In R. Cordovil & J. Barreiros (Eds.), *Desenvolvimento motor na infância* (pp. 293–308). Lisboa: Edições FMH.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. del P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa* (5th ed.). São Paulo: Penso.

- Saraiva, L., Rodrigues, L. P., & Barreiros, J. (2011). Adaptação e validação da versão Portuguesa peabody developmental motor scales-2: Um estudo com crianças Pré-escolares. *Revista Da Educacao Fisica*, 22(4), 511–521. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v22i4.12149>
- Saraiva, L., Rodrigues, L. P., Cordovil, R., & Barreiros, J. (2013). Influence of age, sex and somatic variables on the motor performance of pre-school children. *Annals of Human Biology*, 40(5), 444–450. <https://doi.org/10.3109/03014460.2013.802012>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministerio da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Skouteris, H., Dell'Aquila, D., Baur, L. A., Dwyer, G. M., McCabe, M. P., Ricciardelli, L. A., & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2012). Physical activity guidelines for preschoolers: A call for research to inform public health policy. *Medical Journal of Australia*, 196(3), 174–176. <https://doi.org/10.5694/mja11.11015>
- Van der Mars, H., & Butterfield, S. A. (1987). The effects of a performance base curriculum on the gross motor development of preschool children during teacher training: a pilot study. *Tetrahedron Letters*, 28(44), 5241–5244.
- Veldman, S. L. C., Jones, R. A., & Okely, A. D. (2015). Efficacy of gross motor skill interventions in young children: an updated systematic review. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*, 1–7.



Anexo

## Anexo 1 – Autorização de cedência de direitos de imagem

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, 09 de novembro de 2019

O mestrando

\_\_\_\_\_  
(David Soares Pereira)

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.:

## **Anexo 2 – Planificações das sessões estruturadas**

Jardim de Infância: JI da Meadela		Idade/Número de crianças - 12 meninos de 4 anos e 3 de 3 anos; 6 meninas de 4 anos e 4 de 3 anos		Data: 25/11/2019	
Mestrando: David Soares Pereira			Dia da semana: Quarta-feira		Período: 1.º
Áreas/ Domínios/ Subdomínios	Aprendizagens a promover	Desenvolvimento das atividades		Materiais/recursos/ espaços físicos	Avaliação
<p><b>Área de Formação Pessoal e Social</b></p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação</b> – Domínio da Educação Física –</p> <p>Perícias e Manipulações</p>	<p>Predispor o organismo para a atividade desenvolver.</p> <p>Ativação do aparelho cardiorrespiratório.</p> <p>Cooperar com os colegas em situações de jogo, envolvendo-se no trabalho de equipa.</p> <p>Exercitar as habilidades motoras de manipulação de objetos: lançar</p>	<p>Após as rotinas finalizadas, as crianças são organizadas em fila e deslocam-se até ao polivalente. Como já é costume, as crianças sabem que irão realizar uma sessão de motricidade.</p> <p>Antes de dar início às atividades, o EE realiza o aquecimento com as crianças. Este começa com as crianças de pé e de frente para o EE. O grupo terá que repetir os movimentos do EE começando por rodar um pé, depois o outro, os braços, o pescoço e assim sucessivamente. (5')</p> <p>Após o aquecimento é introduzida a primeira atividade. Para esta atividade, o grupo é dividido em quatro grupos (três grupos terão seis elementos e um sete elementos). Após esta divisão, cada grupo será levado para uma estação diferente, existente na área do polivalente.</p> <p><b>1.ª Estação</b></p> <p>Nesta estação encontrar-se-á três bolas de ténis a uma distância de 2 metros da parede, o grupo de crianças em fila terão de pegar na bola de ténis e lançar a bola por cima para a parede três vezes. (5'')</p>		<p>Polivalente;</p> <p>Três bolas de ténis;</p>	<p>As crianças adquirem o aquecimento necessário para as atividades seguintes;</p> <p>Lança a bola 2 metros para a frente, armando o braço corretamente para cima e para trás;</p>

	<p>por cima e por baixo, pontapear e agarrar.</p>	<p><b>2.ª Estação</b></p> <p>Nesta estação encontrar-se-á uma bola a 2 metros da parede, o grupo de crianças em fila terão de pontapear a bola para a parede três vezes. (5'')</p> <p><b>3.ª Estação</b></p> <p>Nesta estação encontrar-se-á três bolas de ténis a 2 metros cm da parede, o grupo de crianças em fila terão de lançar a bola de ténis por baixo à parede três vezes. (5'')</p> <p><b>4.ª Estação</b></p> <p>Nesta estação encontrar-se-á uma bola e um dos elementos do par pedagógico, onde lançará a bola em arco a 2 metros de forma que a criança à sua frente a agarre com as duas mãos.</p> <p>Forma-se então um sistema de rotatividade, disponibilizando-se aproximadamente cinco minutos para que cada grupo execute as habilidades. (5'')</p> <p>Para finalizar a sessão de motricidade é solicitado ao grupo de crianças que se espalhem pela área do polivalente de forma a dar início à atividade de retorno à calma. Para isso o EE coloca a música "Silent Night" instrumental (<b>anexo 1</b>) e pede ao grupo de crianças que reproduzam todos os movimentos que ele fará, estes movimentos irão retratar o crescimento de uma semente. (2')</p>	<p>Bola;</p> <p>Três bolas de ténis;</p> <p>Bola infantil;</p> <p>Computador;</p> <p>Colunas</p>	<p>Pontapeia a bola 2 metros para a frente utilizando movimentos coordenados opostos das pernas e braços;</p> <p>Lança a bola 2 metros para a frente, armando o braço corretamente para baixo e para trás;</p> <p>Agarra a bola com os braços e mãos estendidas;</p> <p>Acompanha a sequência de movimentos;</p>
--	---	---	--	--

Jardim de Infância: JI da Meadela		Idade/Número de crianças - 12 meninos de 4 anos e 3 de 3 anos; 6 meninas de 4 anos e 4 de 3 anos		Data: 11/12/2019	
Mestrando: David Soares Pereira			Dia da semana: Quarta-feira		Período: 1.º
Áreas/ Domínios/ Subdomínios	Aprendizagens a promover	Desenvolvimento das atividades		Materiais/recursos/ espaços físicos	Avaliação
<p><b>Área de Formação Pessoal e Social</b></p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação</b> – <u>Domínio da Educação Física</u> –</p> <p>Deslocamentos e equilíbrios</p> <p>Perícias e Manipulações</p>	<p>Predispor o organismo para atividade a desenvolver.</p> <p>Ativar do aparelho cardiorrespiratório.</p> <p>Cooperar com os colegas em situações de jogo, envolvendo-se no trabalho de equipa.</p> <p>Exercitar as habilidades motoras de manipulação de objetos: lançar</p>	<p>Após as rotinas finalizadas, as crianças são organizadas em fila e deslocam-se até ao polivalente. Como já é costume, as crianças sabem que irão realizar uma sessão de motricidade.</p> <p>Antes de dar início às atividades, o EE realiza o aquecimento com as crianças. Este começa com as crianças de pé e de frente para o EE. O grupo terá que repetir os movimentos do EE começando por rodar um pé, depois o outro, os braços, o pescoço e assim sucessivamente. (5')</p> <p>Após o aquecimento é introduzida a primeira atividade. Para esta atividade, o grupo de crianças formam uma roda com o EE, o seu par pedagógico e a Educadora cooperante. Após formada a roda o EE explica ao grupo de crianças que iremos lançar uma bola infantil por baixo com as duas mãos, à criança que o mesmo pronunciar o nome, para que assim a atividade seja organizada e de forma a todas as crianças terem a oportunidade de participar. Tendo a bola passado por todas as crianças a atividade termina.(10')</p> <p>De seguida o EE entrega a cada criança um balão, deixando explorar o balão livremente durante uns breves instantes. Tendo o grupo de crianças explorado o balão, o EE forma pares com o grupo de crianças, tendo em atenção as características</p>		<p>Polivalente;</p> <p>Bola infantil;</p> <p>Balões;</p>	<p>As crianças adquirem o aquecimento necessário para as atividades seguintes;</p> <p>Lança a bola infantil por baixo com as duas mãos;</p> <p>Agarra a bola infantil com as duas mãos;</p> <p>Lança o balão para o seu par;</p>

	<p>por cima, lançar por baixo e agarrar.</p> <p>Retomar à calma.</p>	<p>de cada criança. Tentando assim formar pares, com uma criança mais desenvolvida a nível motor e outra menos desenvolvida, de forma a que seja possível uma melhor aprendizagem e um melhor funcionamento da atividade. Após os pares estarem formados o EE solicita ao grupo de crianças que se ponham de frente para o seu par com uma distância de 150 centímetros, e guarda um dos balões de cada para. Seguidamente o grupo de crianças terão de lançar o balão para o seu par e apanhar o mesmo com as duas mãos. Cada criança lançará o balão cinco vezes e agarra o mesmo balão cinco vezes.(10')</p> <p>Para finalizar a sessão de motricidade é solicitado ao grupo de crianças que se espalhem pela área do polivalente de forma a dar início à atividade de retorno à calma. Para isso o EE coloca a música "Relax Music for Children" (<b>anexo 1</b>) e pede ao grupo de crianças que se deite no chão e fechem os olhos. Após todas as crianças estarem deitadas o EE com a ajuda da Educadora cooperante e o par pedagógico começa a passar de forma circular uma bola infantil pelo corpo das crianças. (5')</p>	<p>Computador; Colunas.</p>	<p>Agarra o balão com as duas mãos;</p>
--	--	---	---------------------------------	---

Jardim de Infância: JI da Meadela		Idade/Número de crianças - 12 meninos de 4 anos e 3 de 3 anos; 6 meninas de 4 anos e 4 de 3 anos		Data: 08/01/2020	
Mestrando: David Soares Pereira			Dia da semana: Quarta-feira		Período: 1.º
Áreas/ Domínios/ Subdomínios	Aprendizagens a promover	Desenvolvimento das atividades		Materiais/recursos/ espaços físicos	Avaliação
<p><b>Área de Formação Pessoal e Social</b></p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação</b> – Domínio da Educação Física –</p> <p>Deslocamentos e equilíbrios.</p> <p>Perícias e Manipulações</p>	<p>Predispor o organismo para atividade a desenvolver.</p> <p>Ativar do aparelho cardiorrespiratório.</p> <p>Cooperar com os colegas em situações de jogo, envolvendo-se no trabalho de equipa.</p> <p>Exercitar as habilidades motoras de manipulação de objetos: lançar por cima, lançar</p>	<p>Após as rotinas finalizadas, as crianças são organizadas em fila e deslocam-se até ao polivalente. Como já é costume, as crianças sabem que irão realizar uma sessão de motricidade.</p> <p>Antes de dar início às atividades, o EE realiza o aquecimento com as crianças. Este começa com as crianças de pé e de frente para o EE. O grupo terá que repetir os movimentos do EE começando por rodar um pé, depois o outro, os braços, o pescoço e assim sucessivamente.</p> <p>De forma a dar seguimento ao aquecimento, o EE solicita ao grupo de crianças que comece a correr pela área do polivalente, recordando que há regras para esta atividade. Sempre que o EE levantar uma mão o grupo de crianças deve dirigir-se ao pé do mesmo e sentarem-se, sempre que o EE levantar as duas mãos o grupo de crianças fica em estatueta.(5´)</p> <p>Após o aquecimento é introduzida a primeira atividade. Para esta atividade, o grupo de crianças é dividido em três grupos (dois grupos de 8 e um de 9 elementos). Após esta divisão, em que o par pedagógico do EE e a Educadora Cooperante estão responsáveis por dois grupos, cada grupo será levado para uma estação diferente. No final de cinco minutos os grupos rodam de estação, terminando a atividade quando todos os grupos passarem por todas as estações.</p>		Polivalente;	As crianças adquirem o aquecimento necessário para as atividades seguintes;



	<p>por baixo e driblar.</p>	<p><b>1.ª Estação</b></p> <p>Nesta estação encontrar-se-á dois garraões em formato de boneco (<b>anexo 1</b>) e 3 bolas de trapos é solicitado ao grupo de crianças que acerte nos bonecos lançando por baixo as bolas de trapos, a uma distância de 2 metros.</p> <p>(5´)</p> <p><b>2.ª Estação</b></p> <p>Nesta estação encontrar-se-á um tubarão (<b>anexo 2</b>) e 3 bolas de trapos é solicitado ao grupo de crianças que acerte no tubarão lançando por cima as bolas de trapos, a uma distância de 2 metros.(5´)</p> <p><b>3.ª Estação</b></p> <p>Nesta estação encontrar-se-á uma bola de voleibol e é solicitado ao grupo de crianças que drible a mesma cinco vezes.(5´)</p> <p>Para finalizar a sessão de motricidade é solicitado ao grupo de crianças que se sentem nos bancos existentes no polivalente. Quando todo o grupo estiver sentado o EE coloca uma música “Relax Music for Children” (<b>anexo 1</b>) e chama uma criança de cada vez, dando lhe a mão e caminhando em volta da área do polivalente calmamente. Será formado assim cinco grupos de cinco crianças.(5´)</p>	<p>Garraões em formato de boneco; Três bolas de trapos;</p> <p>Tubarão; Três bolas de trapos;</p> <p>Bola de voleibol;</p> <p>Computador; Colunas.</p>	<p>Lança a bola de trapos por baixo de forma acertar em um dos bonecos;</p> <p>Lança a bola de trapos por cima de forma acertar no tubarão;</p> <p>Dribla a bola de voleibol cinco vezes:</p>
	<p>Retomar à calma.</p>			

Jardim de Infância: JI da Meadela		Idade/Número de crianças - 12 meninos de 4 anos e 3 de 3 anos; 6 meninas de 4 anos e 4 de 3 anos	Data: 22/01/2020	
Mestrando: David Soares Pereira		Dia da semana: Quarta-feira		Período: 1.º
Áreas/ Domínios/ Subdomínios	Aprendizagens a promover	Desenvolvimento das atividades	Materiais/recursos/ espaços físicos	Avaliação
<p><b>Área de Formação Pessoal e Social</b></p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação</b> – <u>Domínio da Educação Física</u> –</p> <p>Deslocamentos e equilíbrios</p> <p>Perícias e Manipulações</p>	<p>Predispor o organismo para atividade a desenvolver.</p> <p>Ativar do aparelho cardiorrespiratório.</p> <p>Cooperar com os colegas em situações de jogo, envolvendo-se no trabalho de equipa.</p> <p>Exercitar as habilidades motoras de manipulação de objetos: lançar por cima, lançar</p>	<p>Após as rotinas finalizadas, as crianças são organizadas em fila e deslocam-se até ao polivalente. Como já é costume, as crianças sabem que irão realizar uma sessão de motricidade.</p> <p>Antes de dar início às atividades, o EE realiza o aquecimento com as crianças. Este começa com as crianças de pé e de frente para o EE. O grupo terá que repetir os movimentos do EE começando por rodar um pé, depois o outro, os braços, o pescoço e assim sucessivamente.</p> <p>De forma a dar seguimento ao aquecimento, o EE solicita ao grupo de crianças que comece a correr pela área do polivalente, recordando que há regras para esta atividade. Sempre que o EE levantar uma mão o grupo de crianças deve dirigir-se ao pé do mesmo e sentarem-se, sempre que o EE levantar as duas mãos o grupo de crianças ficam em estátua.(5')</p> <p>Após o aquecimento é introduzida a primeira atividade. Para esta atividade, o grupo de crianças é dividido em três grupos (dois grupos de 8 e um de 9 elementos). Após esta divisão, em que o par pedagógico do EE e a Educadora cooperante estão responsáveis por dois grupos, cada grupo será levado para uma estação diferente. No final de cinco minutos os grupos rodam de estação, terminando a atividade quando todos os grupos passarem por todas as estações.</p>	<p>Polivalente;</p>	<p>As crianças adquirem o aquecimento necessário para as atividades seguintes;</p> <p>Reagem rapidamente ao estímulo;</p>

	<p>por baixo e driblar.</p>	<p><b>1.ª Estação</b></p> <p>Nesta estação encontrar-se-á quinze garrafas de água de 0,50 centilitros, decoradas e enchidas com areia, alinhadas em posição triangular a 40 centímetros de altura (<b>anexo 1</b>) e 3 bolas de ténis. É solicitado ao grupo de crianças que acerte nos bonecos lançando por baixo as bolas de ténis, a uma distância de 3 metros.(5´)</p> <p><b>2.ª Estação</b></p> <p>Nesta estação encontrar-se-á quinze garrafas de água de 0,50 centilitros, decoradas e enchidas com areia, alinhadas em posição triangular a 40 centímetros de altura (<b>anexo 1</b>) e 3 bolas de ténis. É solicitado ao grupo de crianças que acerte nas garrafas de água lançando por cima as bolas de trapos, a uma distância de 3 metros.(5´)</p> <p><b>3.ª Estação</b></p> <p>Nesta estação encontrar-se-á uma bola de ténis e é solicitado ao grupo de crianças que ressalte e agarre a mesma cinco vezes.(5´)</p>	<p>Quinze garrafas de água; Três bolas de ténis;</p> <p>Quinze garrafas de água; Três bolas de ténis;</p> <p>Bola de ténis;</p>	<p>Lança a bola de ténis por baixo de forma a derrubar as garrafas de água;</p> <p>Lança a bola de trapos por cima de forma a derrubar as garrafas de água;</p> <p>Ressalta e agarra a bola de ténis cinco vezes:</p>
	<p>Retomar à calma.</p>	<p>Para finalizar a sessão, o grupo de crianças dão as mãos e forma uma roda, sentando-se posteriormente no chão. Sendo esta a última sessão de Educação Física que o EE irá ter com o grupo de crianças, este inicia um breve diálogo de forma a enumerar as maiores dificuldades de cada um ao longo das sessões. De forma a manter a calma, é utilizada uma bola de ténis com a regra que só poderá falar quem conter a mesma.</p>		

### Anexo 3 – Garrafas ilustradas



### Anexo 4 – Garrafões ilustrados

