



A Importância da Educação Física na Educação Pré-escolar: O Contributo da Avaliação das Habilidades Motoras Fundamentais

Daniela Filipa Ferreira Lopes

Trabalho realizado sob a orientação de

Orientador: Maria Emília de Moura Alves, ISCE Douro

Coorientador: Joana Maria Ribeiro Soares, ISCE Douro

Penafiel, julho 2024

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

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

AGRADECIMENTOS

Este relatório marca o fim de uma etapa significativa da minha vida, repleta de desafios e alegrias. Esta caminhada só foi possível graças ao apoio de muitas pessoas.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Emília Alves, e à minha coorientadora, Professora Doutora Joana Ribeiro, pela disponibilidade, orientação e cooperação ao longo deste percurso. Aos Professores do ISCE DOURO, estou eternamente grata por todas as aprendizagens partilhadas, que se refletiram nas minhas práticas docentes e contribuíram para a minha excelência profissional.

Às Professoras Cooperantes, Educadora Alexandra, Educadora Elisabete, Professora Elisabete e Professora Carla, agradeço os ensinamentos, carinho, acolhimento e partilha dos vossos alunos. A vossa motivação e alegria tornaram tudo mais simples, e serei uma melhor profissional graças à vossa colaboração.

Aos meus alunos, que são a minha inspiração para ser uma professora e pessoa melhor, agradeço pela vossa simplicidade e desejo que mantenham sempre essa essência da infância.

Aos meus pais, agradeço o apoio e amor incondicional, por acreditarem em mim nos momentos mais difíceis. Amo-vos!

Ao meu marido, agradeço a constante ajuda, apoio, paciência, amor incondicional e por ser o meu maior incentivo, especialmente quando eu mais duvidei de mim mesma. Amo-te!

Aos meus familiares e amigos, agradeço o apoio, o carinho e a força nos momentos difíceis.

Obrigada a todos do fundo do meu coração.

RESUMO

O presente trabalho, submetido para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tem como objetivo analisar criticamente e refletir sobre o percurso das Práticas de Ensino Supervisionadas, desenvolvidas em contextos de Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim como, refletir sobre a importância da Educação Física (EF) no desempenho das habilidades Motoras Fundamentais (HMF), em crianças do Pré-escolar. Este documento não só compila evidências das práticas pedagógicas realizadas, como também apresenta uma investigação conduzida durante esta intervenção, especificamente com um grupo de crianças do pré-escolar da escola pública.

Utilizando atividades recomendadas por especialistas em desenvolvimento motor (DM) infantil, foram implementadas estratégias para incentivar práticas com impacto no desenvolvimento das HMF das crianças do Pré-escolar.

A metodologia adotada, foi um estudo de caso, dentro de uma perspetiva de investigação transversal observacional. A análise dos dados pareceu evidenciar que o grupo/turma estudado, apresentou uma variabilidade no DM, com tendência para um atraso em relação à sua idade cronológica, destacando-se neste âmbito as crianças de 6 anos.

Estes resultados estimularam a apresentação de uma proposta de projeto de intervenção futura, que desperte nas crianças o interesse pelo movimento e contribua para a melhoria das HMF, essenciais para um bom DM das crianças no futuro.

Palavras-chave: educação física, habilidades motoras fundamentais, primeira infância, desenvolvimento motor

ABSTRACT

This work, submitted to obtain a master's degree in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, aims to critically analyze and reflect on the course of Supervised Teaching Practices, developed in the contexts of Daycare, Kindergarten and 1st Cycle of Basic Education. It also aims to reflect on the importance of Physical Education (PE) in the performance of fundamental motor skills in pre-school children. This document not only compiles evidence of the pedagogical practices carried out, but also presents research conducted during this intervention, specifically with a group of public school pre-school children.

Using activities recommended by experts in children's motor development (MD), strategies were implemented to encourage practices with an impact on preschool children's MHL development.

The methodology adopted was a case study, within a cross-sectional observational research perspective. The analysis of the data showed that the group/class studied showed variability in DM, with a tendency to lag behind their chronological age, with the 6-year-olds standing out in this respect.

These results have prompted the presentation of a proposal for a future intervention project, which will arouse children's interest in movement and contribute to improving their MHF, which are essential for good DM in children in the future.

Keywords: physical education, fundamental motor skills, early childhood, motor development

Índice

AGRADECIMENTOS	II
RESUMO	III
ABSTRACT.....	IV
ÍNDICE DE FIGURAS.....	VII
ÍNDICE DE TABELAS.....	VII
SIGLAS.....	VII
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - AS PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIONADA NO MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	3
1.1 Contextualização das Práticas de Ensino Supervisionado	4
1.1.1 À Descoberta do Contexto de Creche	6
1.1.2 A Doçura e Encanto do Contexto de Jardim de Infância	15
1.1.3 A Hospitalidade dos Contextos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.....	21
Revivendo o 1.º ano do Ensino Básico	22
Recordando o 3.º ano do Ensino Básico	25
1.2 Reflexão sobre a(s) Prática(s)	27
CAPÍTULO II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	30
2.1 Enquadramento teórico.....	30
2.1.1 A Importância da Educação Física no Pré-escolar.....	30
2.1.2 Desenvolvimento Motor da Criança na Educação Pré-escolar.....	32
2.1.3 Habilidades Motoras Fundamentais	33
2.2. Metodologia	37
2.2.1 Caraterização e Pertinência do Estudo	37
2.2.2 Objetivos da Investigação	38
2.2.3 Caraterização da Amostra	39
2.2.4 Instrumentos	40



2.2.5 Procedimentos	43
2.3 Apresentação dos Resultados	47
2.4. Discussão dos Resultados.....	52
2.5 Reflexão Final do Estudo Empírico	57
2.6 Limitações do Estudo.....	58
<i>CAPÍTULO III – PROPOSTA DE TRABALHO FUTURO.....</i>	<i>59</i>
<i>3.1 Projeto - “Exploradores do Movimento”</i>	<i>59</i>
3.1.1 Desenho do Projeto.....	60
<i>CONCLUSÕES</i>	<i>63</i>
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</i>	<i>65</i>
<i>APÊNDICES.....</i>	<i>71</i>

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Fases do desenvolvimento motor

Figura 2 - Identificação da idade e código das crianças.

Figura 3 - Percentagem de casos que se encontram em cada estágio de DM (Inicial, Elementar e Maturo), por HMF (correr, lançar, chutar, agarrar e saltar).

Figura 4 - Percentagem de casos que se encontram em cada estágio de DM (Inicial, Elementar e Maturo), por HMF (correr, lançar, chutar, agarrar e saltar), por género.

Figura 5 - Percentagem de casos que se encontram nos diferentes estágios de DM, por grupos de idades de 3 anos (Gr3), 4 anos (Gr4), 5 anos (Gr5) e 6 anos (Gr6), referente a HMF de “Correr”.

Figura 6 - Percentagem de casos que se encontram nos diferentes estágios de DM, por grupos de idades de 3 anos (Gr3), 4 anos (Gr4), 5 anos (Gr5) e 6 anos (Gr6), referente a HMF de “Correr”.

Figura 7 - Percentagem de casos que se encontram nos diferentes estágios de DM, por grupos de idades de 3 anos (Gr3), 4 anos (Gr4), 5 anos (Gr5) e 6 anos (Gr6), referente a HMF de “Correr”.

Figura 8 - Percentagem de casos que se encontram nos diferentes estágios de DM, por grupos de idades de 3 anos (Gr3), 4 anos (Gr4), 5 anos (Gr5) e 6 anos (Gr6), referente a HMF de “Correr”.

Figura 9 - Percentagem de casos que se encontram nos diferentes estágios de DM, por grupos de idades de 3 anos (Gr3), 4 anos (Gr4), 5 anos (Gr5) e 6 anos (Gr6), referente a HMF de “Correr”.

Figura 10 - Registo da participação dos alunos no preenchimento da tabela de autoavaliação.

Figura 11 - Exemplo da caderneta de registo das atividades desenvolvidas em família.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Caraterísticas da amostra, por idade e género.

Tabela 2 – Indicadores específicos das HMF (lançar, agarrar, correr, chutar e saltar), em cada estágio de DM e enquadramento nos domínios da EF (adaptado de Eckert (1987) e Tani (2005)).

Tabela 3 – Metodologias aplicadas na avaliação de cada uma das HMF (lançar, agarrar, correr, chutar e saltar), e respetivo material (adaptado de Eckert (1987) e Tani (2005)).

SIGLAS

AF – Atividade física

DM – Desenvolvimento motor

EF- Educação física

HMF- Habilidades Motoras Fundamentais

HM - Habilidades Motoras

INTRODUÇÃO

Este trabalho, intitulado “A Importância da Educação Física na Educação Pré-escolar: O Contributo da Avaliação das Habilidades Motoras Fundamentais”, materializa-se no relatório, que agora se apresenta, como conclusão das Práticas de Ensino Supervisionadas (PES), integrantes no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (MEP), frequentado no ISCE Douro, em Penafiel, com o objetivo da obtenção do grau de mestre nestes níveis de escolaridade.

Assim, pretende-se, com este relatório, organizar, sintetizar e articular as aprendizagens decorrentes das intervenções que pudemos levar a cabo nos diferentes contextos pedagógicos: Creche, Jardim de Infância e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, dando particular ênfase à valência Educação Pré-Escolar, por se tratar do contexto que mais me despertou e no qual recaiu, por isso, a investigação que agora se apresenta.

Estruturalmente organizamos o presente relatório em duas grandes partes: a Parte I, componente reflexiva e a Parte II, componente investigativa. A primeira parte, tal como a sua nomeação nos sugere, caracteriza os diferentes contextos no que às suas particularidades diz respeito. Isto é, apresenta os locais, os espaços, os grupos e as práticas, de maneira a caracterizar contextual, física e humanamente os distintos contextos, no sentido de se sistematizar e refletir as múltiplas estratégias e/ou atividades desenvolvidas. Assim como, de que forma e em que medida se revelaram pertinentes no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, por um lado, e, no processo de ensino e aprendizagem, enquanto futura profissional da educação, por outro. Consentindo, desse modo, uma visão reflexiva e holística da(s) prática(s) encetada(s) no decorrer de todo este processo que, de resto, se valoriza como um todo e não como a soma das partes.

A segunda parte, componente investigativa, ao advir do nosso interesse em compreender a importância da educação física na educação Pré-escolar, em geral e o contributo da avaliação das habilidades motoras fundamentais, em particular, impõe que se plasme o caminho “trilhado” para a sua consecução. Por isso e para isso, começamos por fazer um enquadramento teórico e concetual no que respeita aos conceitos

estruturantes à problemática em estudo e às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE). No seguimento, descreve-se o desenho metodológico da investigação, a problemática abordada, o objetivo de pesquisa.

Caracterizámos também o contexto e participantes da investigação, elementos essenciais para a condução do estudo. Prossegue-se com a descrição do processo de recolha e análise de dados, destacando as estratégias utilizadas, e apresentando os resultados obtidos no contexto da investigação. Apresentamos a discussão que se foca no impacto da investigação no grupo, respondendo às questões orientadoras do processo investigativo, assim como uma reflexão sobre a investigação efetuada.

Acrescentou-se ainda um terceiro capítulo com uma “Proposta de trabalho futuro”, que contempla uma sugestão de projeto de intervenção, com base nas necessidades identificadas, onde deixámos e sugerimos um conjunto de ferramentas que, face ao diagnóstico, podem ser utilizadas pelos(as) educadores(as) nas suas práticas.

Concluímos com reflexões sobre o estudo e o percurso desenvolvido, abordando as aprendizagens e os conceitos, que nos parecem mais relevantes com o contexto onde se desenvolveu a componente investigativa. O objetivo destas reflexões é destacar como e em que medida a investigação contribuiu para o nosso desenvolvimento pessoal, académico e, no futuro próximo, para a nossa prática profissional enquanto docentes, ou seja, olhar para o percurso percorrido de forma reflexiva e articulada, de maneira a antecipar práticas mais fundamentadas e ajustadas aos contextos e aos grupos.

O trabalho finaliza-se com a lista de referências bibliográficas utilizadas para o tornar exequível e com os apêndices que nos parecem estruturantes para coadjuvar e sustentar a leitura das atividades desenvolvidas no âmbito da investigação, de forma mais fundamentada, traduzindo-se num permanente percurso de (re)descoberta e aprendizagem.

CAPÍTULO I - AS PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIONADA NO MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Os objetivos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, traduzem-se em “formar profissionais com as competências fundamentais em Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, consideradas num conjunto de domínios da mediação e dinamização de grupos, indivíduos e comunidades, num quadro de abrangência capaz de dar respostas aos complexos problemas que se colocam na sociedade atual e num mundo globalizado” (ISCE Douro, sd). Assim, no âmbito deste ciclo de estudos, frequentado no ISCE Douro, houve a possibilidade de levar a cabo diferentes PES, concretamente a PES I no contexto de Creche, a PES II no contexto de Jardim de Infância (JI) e as PES III e PES IV no contexto de 1º Ciclo do ensino Básico, 1.º e 3.º ano respetivamente.

No seguimento deste registo, importa, agora, refletir de forma holística, todo o processo. Ou seja, a partir das diferentes *praxis*, refletir criticamente e introspetivamente, os múltiplos fenómenos educativos vividos e sentidos nos diferentes contextos. Assumindo as PES como oportunidades formativas privilegiadas, é importante destacar a dimensão humanística das interações profissionais, especialmente nas relações interpessoais, conforme sublinhado por Santos et al. (2015). Essas interações são cruciais para a prática formativa, permitindo o desenvolvimento de competências sociais e emocionais essenciais para a educação.

Além disso, é fundamental reconhecer a responsabilidade do professor no processo de ensino e aprendizagem. Esta responsabilidade abrange dimensões pedagógica, didática e científica, que devem ser articuladas e harmonizadas com toda a comunidade educativa. Este alinhamento está em consonância com o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, conforme estabelecido no Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação (2001).

O conjunto de afetos, emoções, aprendizagens e cognições experienciados em contexto, fazem das PES destacados momentos no percurso formativo de qualquer professor, contribuindo ampla e significativamente os respetivos processos formativos e posterior integração pessoal e profissional no contexto educativo. Uma vez que se objetiva a “formação de profissionais capazes de dominar os conteúdos de índole

científica, humanística, artística, social e cultural, necessários ao exercício da sua função, através do desenvolvimento das competências necessárias ao seu sucesso pessoal e profissional e ao sucesso dos grupos com quem venham a trabalhar” (ISCE Douro, sd).

Face ao exposto, revisitam-se os diferentes contextos onde houve a possibilidade de desenvolver as práticas em apreço, refletindo como e em que medida cada um dos contextos contribuiu para a construção do nosso perfil profissional, enquanto docente, e para as nossas futuras práticas profissionais.

1.1 Contextualização das Práticas de Ensino Supervisionado

Como tudo deve ser contextualizado, pretende-se neste ponto, mais do que caracterizar os diferentes contextos educativos onde decorreram as PES, no período de novembro de 2022 a maio de 2024, refletir os contributos de cada uma delas na formação, enquanto docente.

Durante a minha experiência na Prática de Ensino Supervisionada I (PES I), estive inserida na Creche de Santo António dos Capuchos, uma instituição sob a égide da Santa Casa da Misericórdia de Penafiel. Nesta instituição, desempenhei as minhas funções na sala designada de amarela, dedicada ao cuidado e desenvolvimento das crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 24 meses.

Este período de estágio proporcionou-me uma valiosa oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos durante a minha formação académica em contextos reais da educação. A interação com crianças nesta faixa etária, que requer uma abordagem educativa específica e cuidadosa, permitiu-me desenvolver competências práticas essenciais para o cuidado infantil, sendo exemplo disso a promoção do desenvolvimento motor e cognitivo, a criação de um ambiente seguro e acolhedor, e a gestão de rotinas diárias.

Além disso, a experiência na Creche de Santo António dos Capuchos possibilitou-me observar e participar na dinâmica institucional, entendendo melhor as práticas pedagógicas e administrativas que sustentam o funcionamento de uma creche. Este conhecimento é fundamental para a minha formação contínua e para o meu futuro desempenho profissional como educadora de infância, alinhando-se com as exigências

pedagógicas, didáticas e científicas definidas pelo perfil geral de desempenho profissional dos educadores, conforme o Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação (2001).

Durante a minha experiência na Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), realizei o estágio no JI “O Capuchinho”, pertencente à Instituição da Santa Casa da Misericórdia de Penafiel. Neste contexto, desempenhei as minhas atividades na sala azul, onde eram acolhidas crianças com idades de 5 e 6 anos, que se encontravam na fase final da educação pré-escolar e se preparavam para a transição para o ensino básico.

Este período de estágio constituiu uma oportunidade ímpar para a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da minha formação académica, permitindo-me vivenciar e participar ativamente no processo educativo destas crianças. A minha atuação incluiu o desenvolvimento e implementação de atividades pedagógicas que promoveram o crescimento cognitivo, social e emocional dos alunos, preparando-os para os desafios subsequentes da sua trajetória educativa.

Além de proporcionar um ambiente de aprendizagem estimulante e inclusivo, a experiência na sala azul possibilitou-me acompanhar de perto o progresso das crianças numa fase crucial do seu desenvolvimento. A interação com os alunos e a colaboração com a equipa pedagógica do JI permitiram-me adquirir uma compreensão aprofundada das práticas educativas e das metodologias didáticas adequadas a esta faixa etária.

O facto de participar e acompanhar a transição das crianças para uma nova etapa escolar, fez-me compreender que um acompanhamento pedagógico atento e individualizado é sem dúvida uma mais-valia, pois garante uma adaptação suave e bem-sucedida para o ensino básico. Esta vivência alinha-se perfeitamente com as exigências do perfil de desempenho profissional dos educadores de infância, tal como estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação (2001), abrangendo as dimensões pedagógica, didática e científica da prática educativa.

Durante a minha formação, realizei as PES III e IV no Centro Escolar de Penafiel. Estas experiências pedagógicas ocorreram em duas turmas diferentes do ensino básico, proporcionando-me uma visão abrangente e diversificada do processo educativo nas suas fases iniciais.

Na PES III, desempenhei as minhas atividades numa turma do 1º ano. Este estágio foi fundamental para compreender as especificidades do ensino nas primeiras etapas da escolaridade, onde o foco está na alfabetização e no desenvolvimento das competências básicas de leitura, escrita e matemática. A minha atuação incluiu a preparação e

implementação de planos de aula, a criação de atividades lúdico-pedagógicas e a avaliação contínua do progresso dos alunos. Esta experiência permitiu-me desenvolver estratégias de ensino diferenciadas e adaptadas às necessidades individuais de cada criança, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e motivador.

Subsequentemente, na PES IV, surgiu a oportunidade de estagiar numa turma do 3º ano. Esta fase do ensino básico é caracterizada pela consolidação de conhecimentos e pelo aprofundamento de conteúdos curriculares. A minha intervenção educativa envolveu a elaboração de materiais didáticos, a condução de aulas interativas e a utilização de métodos de ensino que incentivassem a autonomia, o pensamento crítico e acima de tudo que cativasse os alunos.

Estas duas fases do estágio proporcionaram-me uma compreensão aprofundada das diferentes etapas do desenvolvimento infantil e das competências pedagógicas necessárias para apoiar eficazmente o progresso dos alunos. A interação com as turmas de 1º e 3º ano foi crucial para o meu crescimento profissional, permitindo-me aplicar e refletir sobre as teorias educacionais em contextos reais da sala de aula. Além disso, a colaboração com os docentes e a integração na comunidade escolar reforçaram a importância do trabalho em equipa e da comunicação eficaz no ambiente educativo.

Estas experiências formativas alinharam-se com as exigências estabelecidas pelo perfil geral de desempenho profissional dos professores dos ensinos básico e secundário, conforme delineado no Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação (2001), abrangendo as dimensões pedagógica, didática e científica da prática docente.

1.1.1 À Descoberta do Contexto de Creche

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada I (PES I) tive a oportunidade de integrar-me no contexto da creche, o que proporcionou uma valiosa experiência prática. Durante 11 semanas, num total de 109 horas, interagi com crianças com idades compreendidas entre os 5 meses e os 24 meses, permitindo-me vivenciar e refletir sobre uma ampla gama de situações e práticas educativas.

A minha experiência incluiu a adaptação ao ambiente educativo, onde acompanhei o processo de adaptação das crianças ao ambiente da creche, observando e participando na criação de um espaço seguro e acolhedor que promovesse o seu bem-estar emocional. Planeei e implementei atividades lúdicas adequadas às diferentes faixas

etárias, incentivando o desenvolvimento motor, cognitivo e social das crianças. Proporcionei cuidados individualizados, atendendo às necessidades específicas de cada criança, desde a alimentação até aos momentos de descanso, assegurando um acompanhamento atento e sensível.

Adicionalmente, promovi o desenvolvimento das competências comunicativas através de interações verbais e não-verbais, utilizando a linguagem gestual e vocal para estimular a comunicação precoce. Organizei atividades que exploraram diferentes estímulos sensoriais, contribuindo para o desenvolvimento sensorial e cognitivo das crianças, como jogos de texturas, sons e cores. Participei em sessões de formação contínua com a equipa pedagógica, onde discutimos práticas educativas, estratégias de intervenção e refletimos sobre as experiências vivenciadas.

Aprendi, também, a gerir as rotinas diárias da creche, incluindo a organização de horários para alimentação, sono e atividades, promovendo um ambiente estruturado e previsível. Realizei tarefas relacionadas com a higiene e os cuidados básicos das crianças, como a troca de fraldas e higiene pessoal, assegurando práticas seguras e higiénicas. Estabeleci comunicação com as famílias, partilhando informações sobre o desenvolvimento das crianças e envolvendo-as no processo educativo.

Facilitei jogos de exploração que incentivaram a curiosidade natural das crianças, permitindo-lhes descobrir e aprender através da interação com o ambiente. Aprofundei o meu conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, observando marcos de desenvolvimento e aplicando teorias na prática. Assumi a liderança em atividades pedagógicas, planeando e executando projetos que estimularam o desenvolvimento integral das crianças.

Durante a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada I (PES I), foi esperado que desenvolvêssemos um conjunto específico de competências fundamentais para a atuação profissional no contexto da educação na creche. Esta prática proporcionou-me uma imersão profunda na estrutura e funcionamento das creches, para além de compreender as suas dinâmicas organizacionais e educativas.

Entre as competências desenvolvidas, destaco a capacidade de selecionar e aplicar instrumentos de recolha de informação, essenciais para a avaliação contínua do desenvolvimento infantil. Este processo incluiu a observação sistemática e a documentação das atividades e comportamentos das crianças, facilitando uma compreensão aprofundada das suas necessidades e progressos.

Um dos objetivos principais da PES I foi integrar os conhecimentos sobre a organização do ambiente educativo, desenvolvendo competências de planeamento, avaliação e monitorização dos mesmos. Esta experiência prática permitiu-me analisar e refletir criticamente sobre as dimensões relacional, organizacional e ambiental da creche, destacando a importância de um ambiente estruturado e acolhedor para o bem-estar e desenvolvimento das crianças.

Além disso, foi crucial identificar as características e necessidades das crianças dos 0 aos 3 anos, bem como compreender as funções do educador de infância na creche. Esta fase inicial da vida da criança exige uma abordagem pedagógica específica, focada na criação de vínculos afetivos seguros e na promoção do seu desenvolvimento integral.

Desenvolver capacidades comunicacionais, de relação e interação com crianças, famílias e profissionais foi outro aspeto fundamental desta prática. Estabeleci uma comunicação eficaz com as famílias, partilhando informações relevantes sobre o desenvolvimento das crianças e envolvendo-as no processo educativo. Esta interação é vital para integrar as competências sobre a relação criança-família, numa perspetiva que valorize os saberes parentais e promova a participação ativa das famílias na educação dos seus filhos.

A reflexão crítica sobre a conceção, organização e implementação do projeto pedagógico na creche, privilegiando o trabalho em equipa, foi uma constante ao longo da PES I. Esta abordagem colaborativa reforçou a importância de construir a profissão docente com base nas experiências e saberes pessoais, enriquecendo o processo educativo através da partilha de conhecimentos e práticas entre os profissionais.

Por fim, a prática permitiu-me desenvolver competências potenciadoras de sentimentos de bem-estar, autoestima e segurança nas crianças, além de fomentar aspirações elevadas desde tenra idade. A criação de um ambiente educativo positivo e estimulante é crucial para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, preparando-as para futuras etapas de aprendizagem.

Estas experiências e competências adquiridas alinham-se com os objetivos estabelecidos para a prática de ensino supervisionada, contribuindo significativamente para a minha formação como educadora de infância e para a qualidade do ambiente educativo proporcionado às crianças.

Em Portugal, a importância da Educação de Infância nem sempre foi reconhecida pela sociedade. No entanto, após a revolução de 1974, houve um avanço na perceção da

Educação de Infância e no desenvolvimento das instituições correspondentes. Esse avanço esteve relacionado com o aumento do papel das mulheres na sociedade, já que mais mulheres passaram a trabalhar fora de casa (Abrantes, 2000).

Isso levou o governo, ainda que por meio de pressões populares, respondesse à necessidade das famílias de terem onde deixar as crianças durante o dia. Assim, foram estabelecidas leis para promover o bem-estar social e o desenvolvimento saudável das crianças pelo meio da Educação de Infância. Desde então, os avanços e recuos na área têm acompanhado as políticas de cada governo (Abrantes, 2000).

Atualmente, a creche é reconhecida como um ambiente formal de educação e de apoio às necessidades das crianças entre os 0 e os 3 anos de idade. Além de desempenhar um papel educacional, ela continua a fornecer assistência às famílias, oferecendo um local seguro para as crianças enquanto os pais estão no período laboral (Abrantes, 2000).

Antes de ter a oportunidade de contactar com o contexto da creche, a compreensão deste contexto era limitada, pois nunca havia frequentado uma na infância. Sentia curiosidade, mas também tinha receios, especialmente devido à idade tenra das crianças envolvidas. Muitas pessoas com quem conversava, mesmo sem envolvimento na área da educação, viam a creche apenas como um lugar onde as crianças eram "cuidadas", algumas até se surpreendiam com a presença de educadores nesse ambiente. Outros viam como uma espécie de preparação para o jardim-de-infância, onde as crianças participam de atividades planeadas pela educadora.

No entanto, aprendi que na creche, mais do que simplesmente realizar atividades planeadas, ganham relevância as atividades livres e as rotinas diárias que parecem fundamentais para o desenvolvimento saudável das crianças. Conforme observado por (Portugal, 2000) “as crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes escolarizados, onde realizam atividades em grupo dirigidas por um adulto, mas em contextos calorosos e atentos às necessidades individuais” (p.88).

Antes desta experiência já tinha a noção que crianças tão novas não desenvolviam aprendizagens significativas com atividades planificadas, mas não compreendia totalmente as potencialidades das atividades livres e muito menos das rotinas. Agora percebo que as crianças nesta faixa etária necessitam de um ambiente saudável que estimule o seu desenvolvimento, onde possam estabelecer uma relação de confiança com os adultos, se sintam seguras e tenham as suas necessidades físicas, emocionais e

psicológicas atendidas. É importante que tenham contato com outras crianças e liberdade para explorar objetos e o ambiente ao redor, utilizando todos os seus sentidos.

Durante o meu estágio na creche, tive a oportunidade de observar e vivenciar a organização dos espaços e as estratégias pedagógicas adotadas pela instituição, que se mostraram bastante eficazes para o desenvolvimento das crianças.

A sala onde estagiei era bastante apelativa e bem equipada. Estava equipada com um fraldário, o que é extremamente vantajoso, pois permite que as educadoras realizem a higiene das crianças sem precisar sair, garantindo assim que estejam presentes em todos os momentos do dia. Este fator é importante, pois a presença contínua da educadora cria um ambiente de segurança e confiança para as crianças, fundamental para o seu desenvolvimento emocional (Bronfenbrenner, 1979).

O refeitório, era estrategicamente localizado ao lado da sala com uma passagem direta, facilitando a organização e o fluxo das crianças durante as refeições. Este posicionamento é essencial para manter a rotina e a disciplina, elementos-chave para o seu desenvolvimento dos hábitos saudáveis e autonomia (Piaget, 1976). Após as refeições, a higiene das crianças é prontamente realizada antes de se dirigirem ao dormitório, assegurando um ambiente limpo e saudável.

O dormitório era outro espaço bem pensado, sendo bastante espaçoso e equipado com caminhas individuais e roupa de cama adequada para manter o conforto das crianças. Um ambiente de descanso adequado é crucial para o desenvolvimento físico e mental das crianças, pois o sono de qualidade está diretamente ligado ao seu bem-estar e capacidade de aprendizagem (Vygotsky, 2007).

A interação com as crianças foi extremamente positiva. Desde o início, elas demonstraram curiosidade e abertura para interagir comigo, sem qualquer constrangimento. Este comportamento indica um ambiente acolhedor e bem estruturado, onde as crianças se sentem seguras e à vontade para explorar e aprender (Ainsworth et al., 2014).

A relação com a educadora cooperante também foi muito positiva, a nossa empatia e colaboração refletiram-se na qualidade das atividades realizadas. A orientação e apoio que recebi foram fundamentais para o desenvolvimento das minhas competências profissionais, o que está em linha com a literatura, que sugere que a prática colaborativa entre educadores é essencial para a troca de conhecimentos e o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas (Dewey, 1976).

As auxiliares da sala foram profissionais exemplares, sempre atentas e dispostas a ajudar em tudo o que é necessário. A sua presença e apoio são inestimáveis, contribuindo para um ambiente de trabalho harmonioso e eficiente, onde as necessidades das crianças são prontamente atendidas.

Em suma, a organização dos espaços e as estratégias pedagógicas adotadas pela creche proporcionam um ambiente propício para o desenvolvimento integral das crianças. A estrutura bem planeada dos espaços e a colaboração entre os profissionais são fundamentais para garantir a qualidade do atendimento e o sucesso das práticas educativas.

No decorrer da minha prática, observei que as crianças desta faixa etária procuram o conforto e a segurança nos adultos que as acompanham. São naturalmente curiosas e, quando paramos para explicar o que estamos a fazer, como e porquê, elas normalmente param para ouvir atentamente.

Diariamente, antes do almoço, levava todas as crianças à casa de banho, de forma a criar uma rotina de lavar as mãos antes de almoço, para de forma gradual ajudá-las a serem mais autónomas quanto às suas necessidades fisiológicas. Inicialmente, lavar as mãos era um momento rápido, mas um pouco caótico, por isso, decidi começar essa tarefa um pouco mais cedo, levando entre quatro a cinco crianças de cada vez para lhes proporcionar um acompanhamento mais individualizado. Enquanto elas lavavam as mãos, eu explicava-lhes a razão de o fazerem, e ao mesmo tempo supervisionava se o estavam a fazer corretamente, tentando tornar o processo mais educacional e ao mesmo tempo mais divertido. Algumas crianças até se começaram a ajudar, repetindo frases que ouviam da minha parte, como "Esfrega bem as mãos! Passa por todos os dedinhos!".

Outro exemplo que ilustra bem as necessidades das crianças neste contexto é o momento das trocas de fraldas, uma vez que é crucial a sua troca atempada para manter o seu bem-estar. Neste processo existiu uma história que me marcou, mas que acima de tudo me ajudou a crescer como profissional, ajudou-me a perceber o caminho a tomar quando nos deparamos com algumas adversidades. Normalmente, a auxiliar da sala tratava da troca da fralda de uma determinada criança, criança esta que chorava durante todo o processo, o que claramente não era normal. Perante esta situação decidi tratar eu da troca da fralda dessa criança, sendo que no início do processo aconteceu exatamente o mesmo, ou seja, a criança começou a chorar e agarrar tudo o que podia. Ao acontecer isto, percebi que era necessário entender qual a razão para isto estar a acontecer, e depois de

perceber a razão, tomar as medidas necessárias para que a situação não se voltasse a repetir. Primeiro, decidi retirá-la do trocador e acalmá-la, fazer-se sentir segura, pois claramente estava com medo. Expliquei-lhe da forma mais didática possível a necessidade de se efetuar a troca da fralda, garantindo-lhe sempre que estaria segura em todo o processo. A partir desse momento, optamos por abordar a criança antes da troca, e voltar a relembrar a necessidade de o fazer, dando-lhe o conforto e segurança necessária para que não sentisse medo durante todo o processo. Após algumas semanas, notamos grandes melhorias no seu comportamento.

No contexto da educação na creche, é fundamental reconhecer que tanto educadoras como auxiliares desempenham papéis cruciais na identificação e resposta às necessidades das crianças. Contudo, um dos maiores desafios enfrentados por esses profissionais é o elevado rácio adulto/crianças, que dificulta a dedicação de atenção individualizada a cada criança. Esta limitação, no entanto, não deve ser vista como um obstáculo insuperável, em vez disso deve servir como um incentivo para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes que permitam uma abordagem inclusiva e personalizada.

Uma das abordagens possíveis é a implementação de técnicas de observação sistemática e contínua, que permitam às educadoras e auxiliares compreender melhor as necessidades individuais das crianças. A utilização de registos de observação, por exemplo, pode fornecer perceções valiosas sobre o desenvolvimento e bem-estar de cada criança, permitindo intervenções mais direcionadas e eficazes.

Além disso, a diferenciação pedagógica pode ser uma ferramenta poderosa. Esta prática envolve a adaptação das atividades e do ambiente de aprendizagem para atender às diferentes necessidades, interesses e níveis de desenvolvimento das crianças. Através de atividades em pequenos grupos, a rotação de tarefas e a utilização de materiais diversificados, é possível proporcionar experiências de aprendizagem mais ricas e significativas para cada criança.

Outra estratégia relevante é a promoção do trabalho colaborativo entre educadoras e auxiliares. A divisão de responsabilidades e a comunicação eficaz entre os membros da equipa educativa são essenciais para garantir que todas as crianças recebem a atenção e o apoio necessários. A criação de planos de ação conjuntos e a realização de reuniões regulares para discutir o progresso e as necessidades das crianças podem melhorar significativamente a qualidade do atendimento.

Adicionalmente, a formação contínua em áreas como a psicologia do desenvolvimento, técnicas de gestão de sala e metodologias de ensino inclusivas é crucial para capacitar educadoras e auxiliares a responderem de forma mais eficaz às necessidades das crianças. Programas de desenvolvimento profissional que enfatizem a importância da individualização no ensino podem equipar esses profissionais com as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios do seu papel (Fulco, 2018).

Por fim, embora o elevado rácio adulto/crianças represente um desafio significativo, existem várias estratégias que podem ser implementadas para garantir que todas as crianças recebam o cuidado e a atenção de que necessitam para o seu desenvolvimento saudável. Através da observação sistemática, da diferenciação pedagógica, do trabalho colaborativo e da formação contínua, as educadoras e as auxiliares podem criar um ambiente educativo inclusivo e responsivo às necessidades individuais de cada criança.

Ao considerar a inclusão, torna-se imprescindível abordar a realidade das crianças com necessidades específicas. Esta é uma área de crescente preocupação e importância na educação de infância.

Quanto à realidade das crianças com necessidades específicas, era algo que me preocupava, pois até então não havia tido contacto com nenhuma criança com estas particularidades. Foi neste ambiente de creche que tive a primeira experiência com esta realidade, o que me permitiu ampliar conhecimento no âmbito da inclusão e compreender o plasmado no Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018), que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um.

Nos primeiros três anos de vida, o desenvolvimento das crianças ocorre rapidamente, as suas capacidades e os seus interesses evoluem constantemente. Por isso, é essencial que a educadora tenha um olhar atento, criatividade e dinamismo para equilibrar as atividades (jogo) e as necessidades das crianças, envolvendo-as num ambiente motivador e desafiante, com rotinas que não sejam tediosas ou desinteressantes, como refere (Portugal, 2000).

Além das interações e atividades propostas pelas educadoras, a organização do espaço físico desempenha um papel igualmente importante no desenvolvimento infantil.

A organização do espaço em contextos de educação na creche é um fator crucial para o desenvolvimento saudável e integral das crianças. A disposição dos ambientes de

aprendizagem deve ser cuidadosamente planeada para promover a supervisão adequada, a autonomia e o bem-estar das crianças. Nesta reflexão, analisaremos como as educadoras organizavam o espaço na prática observada e faremos uma comparação com teorias e autores que defendem diferentes estratégias de organização.

Na prática observada, havia uma diversidade de brinquedos, o que é essencial para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Segundo Froebel (2001), os brinquedos e materiais didáticos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois estimulam a criatividade, a exploração e a aprendizagem através do jogo. Além disso, Oliveira-Formosinho et al. (2007) enfatizam a importância de criar ambientes ricos e variados que oferecem múltiplas oportunidades de interação, descoberta e aprendizagem.

A organização das zonas de brincar distintas, com diferentes tipos de brinquedos, é uma estratégia eficaz para atender às diversas necessidades das crianças. Por exemplo, a criação de uma área de construção com blocos, uma área de jogos simbólicos com bonecas e utensílios de cozinha, e uma área de leitura com livros adequados à faixa etária, pode promover o desenvolvimento de habilidades motoras finas, criatividade e competências linguísticas (Lebed, 2022).

O contexto observado, dispunha também de um dormitório separado da sala de atividades. Durante a hora de dormir, nenhuma criança brincava, garantindo um ambiente tranquilo e propício ao descanso. Esta prática está em consonância com as recomendações de diversos estudiosos. Segundo Montessori (2013), é fundamental proporcionar um ambiente calmo e separado para o sono, pois o descanso adequado é essencial para o desenvolvimento físico e mental das crianças.

A criação de rotinas de sono bem estruturadas e consistentes, bem como a separação dos espaços de dormir dos espaços de brincar, ajudam a estabelecer um sentido de segurança e previsibilidade para as crianças (Britto et al., 2013). Estas práticas não só contribuem para a saúde e bem-estar, mas também facilitam a gestão do grupo por parte das educadoras e auxiliares.

A prática observada incluía uma supervisão rigorosa durante as atividades. A supervisão constante é crucial para garantir a segurança e o apoio necessário para a aprendizagem ativa. Vygotsky (2007) argumenta que a interação social e a orientação dos adultos são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

A presença ativa das educadoras permite a facilitação da Zona de Desenvolvimento Proximal, onde as crianças podem realizar tarefas com o apoio adequado que não conseguiriam fazer sozinhas (Vygotsky, 2007).

Além da supervisão e da orientação, é igualmente importante considerar como a organização do espaço influencia o desenvolvimento infantil.

A análise das práticas observadas à luz da teoria educativa revela uma forte consonância com as recomendações de autores renomados, como Vygotsky, Piaget e Montessori. No entanto, ao refletir sobre possíveis melhorias, é importante considerar a teoria de Reggio Emilia, que defende a organização do ambiente como "o terceiro educador" (Edwards et al., 2011). Esta abordagem sugere que os espaços devem ser flexíveis e adaptáveis, permitindo que as crianças tenham um papel ativo na escolha e organização das suas atividades, promovendo assim a autonomia e a co-construção do conhecimento.

A organização do espaço e a implementação das práticas pedagógicas na educação na creche devem ser fundamentadas em teorias sólidas e ajustadas às necessidades específicas de cada grupo de crianças. As práticas observadas mostraram uma base teórica robusta e eficaz, alinhada com autores como Froebel (2001), Montessori (2013) e Vygotsky (2007). No entanto, a inclusão de princípios da abordagem Reggio Emilia poderia enriquecer ainda mais a experiência educativa, promovendo uma maior participação das crianças na organização do seu ambiente de aprendizagem.

Em conclusão, a minha prática de ensino supervisionada em contexto de creche foi extremamente importante para a minha formação como futura educadora/professora. Percebi o quanto as creches são essenciais para a sociedade e, principalmente para o desenvolvimento das crianças. Mais do que apenas cuidar delas, nas creches, elas são acompanhadas e recebem ferramentas para se desenvolverem em diferentes áreas, com especial atenção aos momentos de rotina diária.

1.1.2 A Doçura e Encanto do Contexto de Jardim de Infância

No âmbito do contexto de JI, a prática de ensino supervisionada decorreu na Creche e JI "Os Capuchinhos", em Penafiel, onde acompanhei, durante cerca de 10 semanas, um grupo de 20 crianças com idades entre os 5 e os 6 anos.

Deste contexto tinha apenas as doces memórias da minha infância, ainda assim, ciente de que muitas mudanças ocorreram na educação pré-escolar, desde então até aos dias de hoje. Onde é amplamente reconhecido que a educação pré-escolar desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças. A frequência no pré-escolar, outrora considerada um luxo, é atualmente preconizada como um direito essencial, promovendo a igualdade de oportunidades no acesso e o sucesso educativo ao longo da vida (Burlacu, 2013). Em todo o caso, trata-se de um contexto que, na minha opinião, mantém a mesma doçura e encanto.

Legalmente a educação pré-escolar enquadra-se na Lei de Bases do Sistema Educativo, através da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº 5/97 da Assembleia da República (1997), que estabelece que o objetivo geral deste contexto educativo é "complementar a ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como um ser autónomo, livre e solidário" (p. 670).

Neste enquadramento, a Educação Pré-Escolar sugere estreita articulação entre a família das crianças, os educadores e auxiliares e o Estado. Este tem a responsabilidade de criar uma rede de educação pré-escolar acessível a todos, gerindo os aspetos organizacionais, técnicos e pedagógicos para assegurar o bom funcionamento das instituições e o desenvolvimento adequado das crianças (Santos et al., 2015).

A Educação Pré-Escolar procura promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças, através de experiências quotidianas, respeitando as características individuais de todos e de cada um, e estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e da comunicação através de várias linguagens. No entanto, para favorecer aprendizagens significativas, é essencial proporcionar um ambiente seguro e de bem-estar, incentivando a participação ativa dos pais nas instituições (Burlacu, 2013).

Nestes pressupostos, "acredita-se que a organização do espaço e tempo com |planeamento| prévio é um dos elementos fundamentais para se ter uma instituição |quotidianamente| acolhedora capaz de possibilitar espaços lúdicos de inúmeras aprendizagens para as crianças e transmitir confiança para seus familiares" (Coutinho et al., 2012, p.91).

Neste contexto, quanto à experiência pedagógica, a sala estava estruturada no sentido de promover o desenvolvimento de cada um, estando organizada com o principal

foco de dar resposta às necessidades fisiológicas, emocionais e intelectuais das crianças. As crianças ao serem recebidas num espaço organizado e pensado à medida das suas especificidades são estimuladas no sentido de se tornarem mais seguras e participativas nas dinâmicas do quotidiano. Ou seja, as pessoas e o próprio espaço recebiam bem as crianças, encorajando-as a serem mais recetivas ao que as rodeia e a atribuírem um significado positivo aos momentos vividos.

Neste sentido, o espaço não se pode circunscrever a um local onde se acolhem as crianças e onde estas vivem a sua rotina diária, mas também deve ser um recurso pedagógico para aprendizagens e interações, onde se produzem conhecimentos, se fortalecem capacidades sociais, intelectuais, afetivas, entre outras competências. É necessário que se traduza num espaço capaz de favorecer o “(...) desenvolvimento das interações e brincadeiras individuais, coletivas, direcionadas e livres (...)” através de áreas diversificadas (Coutinho et al., 2012, p. 102), como, aliás, tive a possibilidade de observar.

Desta feita, a organização de quaisquer espaços “(...) tem influência sobre os usuários determinando em parte o modo como professores e alunos sentem, pensam e se comportam (...)” e, assim sendo, “(...) um planeamento cuidadoso do ambiente físico é parte integrante de um bom manejo do ensino em sala (...)” de jardim-de-infância (Oliveira, 2016, p. 108).

Por isso e para isso, regra geral, as salas do JI organizam-se em áreas de atividade distintas, permitindo às crianças uma multiplicidade de aprendizagens, dando-lhes o conhecimento de diferentes realidades. E este contexto, não foi exceção, já que estava organizado inspirando-se no Modelo Escola Moderna e no Modelo High Scope, uma vez que ambos os modelos pedagógicos delimitam os espaços em áreas, habitualmente catalogados como áreas da casa, como, por exemplo a área da expressão plástica, a área dos livros, a área das construções e a área dos jogos.

Tratava-se de um espaço arejado, limpo, seguro e acolhedor. E no que aos equipamentos diz respeito, o mobiliário era composto por mesas, cadeiras e armários, nos quais se acondicionavam os materiais e brinquedos que, no caso em particular eram suficientes e estavam ao alcance das crianças, permitindo-lhes brincar. Corroborando David & Weinstein (1987) citado por Oliveira (2016, p. 109), ao enfatizarem que os espaços pensados para as crianças se devem ancorar nos cinco princípios relativos ao seu desenvolvimento “(...) no sentido de promover: identidade pessoal, desenvolvimento de

competência, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidades para contacto social e privacidade”. Adicionalmente, importa referir que a organização por áreas deste espaço promovia estes princípios de desenvolvimento, visto que permitia às crianças desenvolver-se em cada uma das áreas de forma contextualizada.

Também pude compreender a importância da relação pedagógica estabelecida entre a educadora e as crianças. Uma relação positiva, onde a autonomia e a responsabilidade eram visíveis, na medida em que a educadora concedia ao grupo responsabilidade de tomar decisões e a oportunidade de participar ativamente no seu próprio processo de aprendizagem. Isso contribuiu para que as crianças pudessem crescer e desenvolver-se critica e livremente. Pois, segundo DeVries & Zan (2018), o principal objetivo da envolvimento do grupo na tomada de decisões em sala concorre “(...) para uma atmosfera de respeito mútuo, na qual os professores e crianças praticam a autorregulação e cooperação” (, p. 137). Igualmente, parece contribuir para a promoção da regulação voluntária dos comportamentos, porque ao cooperarem uns com os outros no sentido da criação de um melhor ambiente, responsabiliza-os a manterem harmonia nas suas relações.

A relação pedagógica é um componente essencial da educação pré-escolar, sendo a interação entre o educador e a criança fundamental para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Esta relação deve ser baseada em respeito mútuo, confiança e um entendimento profundo das necessidades e características individuais de cada criança (Lebed, 2022).

A qualidade da relação pedagógica influencia diretamente o bem-estar emocional e social das crianças, bem como o seu sucesso educativo. Um educador atento e sensível pode proporcionar um ambiente seguro e de apoio, onde as crianças se sentem valorizadas e motivadas a explorar e a aprender. Segundo Oliveira-Formosinho et al. (2007), a relação pedagógica deve ser vista como uma co-construção, onde o educador e a criança participam ativamente no processo educativo, negociando significados e construindo conhecimentos em conjunto, como, de resto me pareceu acontecer no contexto em que desenvolvi esta Prática de Ensino Supervisionada.

Os brinquedos e as atividades propostas no JI desempenham um papel crucial no desenvolvimento das crianças, não apenas em termos de habilidades motoras e cognitivas, mas também no desenvolvimento social e emocional. De acordo com Oliveira-

Formosinho et al. (2007), a escolha de materiais e atividades deve ser guiada por princípios pedagógicos que promovam a autonomia, a criatividade e a aprendizagem ativa. E neste sentido, observei que os brinquedos eram variados e adequados às diferentes idades e interesses das crianças, incluindo materiais que incentivavam o jogo simbólico, a construção, a exploração sensorial e a resolução de problemas. Atividades como jogos de construção, artes plásticas, histórias, música e movimento também eram regularmente promovidas de forma flexível e ajustadas às necessidades e interesses emergentes das crianças, proporcionando oportunidades para a experimentação e a descoberta.

As práticas pedagógicas alinhavam-se no Movimento da Escola Moderna (MEM), uma abordagem pedagógica que valoriza a autonomia, a cooperação e a participação ativa das crianças no processo educativo. Este movimento defende uma escola democrática, onde as crianças são vistas como seres ativos e capazes de contribuir para a sua própria aprendizagem e para a vida da comunidade escolar.

No contexto da educação pré-escolar, os princípios do MEM aplicavam-se, através da criação de ambientes de aprendizagem que incentivem a participação das crianças na tomada de decisões, na organização do espaço e das atividades e na avaliação do seu próprio progresso. Ou seja, foi visível uma abordagem promotora do desenvolvimento de competências sociais e cívicas, preparando as crianças para a participação ativa e responsável na sociedade.

Durante a minha prática no JI, procurei seguir estas diretrizes e princípios, observando atentamente o comportamento e as interações das crianças, planificando atividades que respondessem aos seus interesses e necessidades, e avaliando continuamente o meu desempenho e o progresso das crianças.

As duas semanas iniciais de observação foram fundamentais para conhecer o funcionamento da instituição, o grupo das crianças e as suas rotinas. Este período permitiu-me superar a ansiedade e o nervosismo iniciais, adaptando-me ao ambiente e estabelecendo uma relação de confiança com as crianças.

A minha intervenção como educadora baseou-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016) e na Lei-Quadro, procurando promover um desenvolvimento saudável e equilibrado das crianças em todos os níveis: motor, social, emocional, cognitivo e linguístico. As interações entre as crianças e os adultos foram essenciais para as aprendizagens e a maturação biológica de cada criança influenciou o

processo. O ambiente foi cuidadosamente planeado para ser estimulante e rico, promovendo o bem-estar individual e a curiosidade sobre o mundo ao redor.

Reconhecendo a importância crucial da Educação Física para o desenvolvimento integral das crianças que frequentemente é subestimada nas práticas educativas diárias (Neto, 2020a), procurei proporcionar um ambiente de aprendizagem mais holístico e reforcei a minha sensibilidade para a importância do desenvolvimento motor na primeira infância. Porém, o meu foco não foi apenas no aspeto físico, mas também nos domínios cognitivo e social, fundamentais nesta fase de desenvolvimento infantil (Gallahue et al., 2013).

Então, neste contexto de II, implementei um conjunto de atividades na área da Educação Física, especificamente adaptadas à faixa etária e ao estágio de desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais. As atividades incluíram essencialmente jogos, para estimular as questões da socialização e respeito pelas regras de jogo e pelos outros, incluindo a cognição. O "Lançar", onde as crianças utilizavam bolas para derrubar cones sobre um banco sueco, promovendo a coordenação e a força. No jogo "Agarrar", pares de alunos dentro de arcos, passavam a bola entre si, o que incentivava a precisão e a coordenação motora. "Correr" envolvia uma corrida de 10 metros, onde os alunos tinham de tocar nas costas do colega e retornar ao ponto de partida sem serem apanhados, estimulando a agilidade e a rapidez. No jogo "Chutar", em grupos de cinco alunos chutavam bolas numa baliza feita de cones, visando a precisão e a força no chute. Finalmente, no jogo "Saltar", os alunos progrediam numa distância até 10 metros, saltando para o arco que atiravam para afrente, com distâncias curtas, depois de o tirar pela cabeça, o que desenvolvia a coordenação e a força de impulsão horizontal.

Ainda, durante esta prática da PES II, um dos desafios inesperados foi lidar com a sexualidade infantil. Observei comportamentos de autoexploração entre as crianças, um tema ainda considerado tabu. Sigmund Freud (1962) foi pioneiro em reconhecer as manifestações sexuais infantis como normais (Torres, 2018). A educação sexual deve ser abordada de forma natural e pedagógica, respondendo às dúvidas das crianças sem preconceitos. A educadora, pela sua proximidade com as crianças, demonstrou, nestes casos em particular, um papel crucial neste processo.

Foi uma etapa de permanente questionamento, aprendizagem e reflexão, onde descobri a(s) prática(s) de uma educadora, ampliando conhecimentos relativos à organização dos espaços pedagógicos, a seleção dos materiais, a planificação das

atividades, entre outros. De igual forma, robusteci o conhecimento sobre o desenvolvimento integral da criança, pois, a sua observação, particularmente ao nível das interações com os seus pares, impôs muita pesquisa acerca do desenvolvimento e aprendizagens da criança nesta faixa etária.

Face ao que foi dito, entendo que o contacto com as crianças, nas suas múltiplas interações permitiu-me compreender e aferir a relevância das rotinas nos seus processos de desenvolvimento, visto que se traduzem em fatores de segurança, pois ao orientar as suas ações favorecem-se e antecipam-se situações que possam vir a acontecer, indo ao encontro da aceção de Hohmann & Weikart (2009, p. 225) ao referirem que rotina diária “mantém um equilíbrio entre limites e liberdades por parte das crianças. As crianças sentem-se seguras devido à estrutura previsível da rotina diária e dos seus limites claros e apropriados, dentro dos quais elas se sentem livres para desenvolver as suas próprias formas de fazer as coisas”.

Nesta linha de pensamento, entendo que a rotina constitui um ponto de referência temporal para as crianças, conferindo-lhes estabilidade e conforto, motivo pelo qual as atividades de rotina devem ser realizadas diariamente, proporcionando às crianças o desenvolvimento e manutenção de hábitos indispensáveis à preservação da sua saúde física e mental, como por exemplo: a organização, o repouso, a alimentação correta, o tempo e espaço adequados, as atividades de dia-a-dia, entre outras.

Em suma, a minha prática em II foi enriquecedora, permitindo-me aplicar conhecimentos teóricos em situações práticas de forma contextualizada e ajustada às especificidades do contexto e singularidades das crianças, assim como adquirir novos e ou complementares conhecimentos. Desta experiência destaco a necessidade e importância de uma abordagem holística e integrada na intervenção em contexto de educação pré-escolar, para o desenvolvimento integral das crianças.

1.1.3 A Hospitalidade dos Contextos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

De forma sequencial tive a possibilidade de, no âmbito da PES III e da PES IV, contactar com contextos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), 1º e 3º ano, respetivamente, num total de 317 horas.

Na minha opinião, os contextos em apreço constituíram-se como contextos de hospitalidade, isto é, enquanto lugares eminentemente relacionais, densos do ponto de

vista humano, impregnados de sentimentos, afetos, memórias e histórias tecidas por gente próxima (Baptista, 2015). Considerando que a identidade dos lugares habitados é indissociável da qualidade das experiências de encontro interpessoal que neles são vividas, proporcionadas e potenciadas, onde, “o Eu não é um ser que se mantém sempre o mesmo, mas o ser cujo existir consiste em identificar-se, em reencontrar a sua identidade através de tudo o que lhe acontece” (Lévinas, 2015, p. 24).

Nesta linha de pensamento, a hospitalidade traduz-se numa virtude de relação humana, ao constituir-se como elemento estruturante da identidade, e, nessa medida, como experiência formativa essencial. Ou como sugerem Baptista & Azevedo (2014), enquanto prática antropológica intencionalmente orientada, onde a própria educação se pode definir como hospitalidade. Na medida em que a abertura ao desconhecido imbuí a ideia de educação e, por conseguinte, a de escola, conforme pude sentir nas práticas vividas. Aliás, pude sentir não só o convite à formação e à familiarização dos alunos com novas ideias, novas áreas do saber e novos caminhos de descoberta, mas também, e como resultado, a tentativa de se criarem novos lugares, acolhendo e produzindo alteridade, quer no 1º, quer no 3º ano de escolaridade, como, de resto, se deseja.

Revivendo o 1.º ano do Ensino Básico

O meu percurso no 1º CEB iniciou-se, com uma turma de 25 alunos do 1º ano do ensino básico (EB). Este contexto despertava-me curiosidade, mas também gerava receio. As memórias das minhas próprias descobertas e aprendizagens no 1º ano, juntamente com o carinho e as alegrias proporcionadas pela minha professora, que marcou significativamente a minha infância e desenvolvimento, bem como a minha vocação para ser professora, motivavam-me a proporcionar momentos semelhantes aos meus alunos. Assim, a transição para esta realidade deixou-me simultaneamente nostálgica e ansiosa. No entanto, a responsabilidade inerente à função de professora, especialmente num 1º ano de escolaridade, marcado por mudanças, aprendizagens e descobertas significativas, intimidava-me, provocando-me receio de falhar e, consequentemente prejudicar os alunos.

A transição da educação pré-escolar para o 1º ano do EB é sempre uma etapa relevante para as crianças, independentemente de terem, ou não, frequentado o JI. Todavia, esta mudança pode ser mais drástica para aquelas que não o frequentaram, pois

nunca tiveram contacto com um ambiente educativo. Para as crianças que frequentaram o JI, o nível de conteúdos curriculares, o ambiente físico, a organização da sala de aula e as metodologias empregadas diferem significativamente das utilizadas na educação pré-escolar.

Uma transição suave e articulada pode facilitar a adaptação. Sendo que uma boa adaptação a esta mudança é essencial para um desenvolvimento positivo, mas muitas vezes, a responsabilidade desta adaptação é atribuída exclusivamente às crianças, o que é incorreto. A escola, o professor e a família desempenham um papel fundamental neste processo, devendo proporcionar bem-estar, ser observadores atentos e compreender as crianças, acompanhando-as adequadamente, na superação das suas dificuldades e na obtenção dos objetivos propostos (Storksdieck, 2011).

Embora não tenha acompanhado a turma desde o início do ano letivo, observei algumas dificuldades de adaptação, como a incapacidade de permanecer sentado por longos períodos, o choro desesperado quando repreendidos, o esquecimento de equipamentos escolares em casa, no recreio ou na mochila, e as brincadeiras com materiais de escrita, como simular aviões com lápis. Também foi possível observar que os alunos do 1º ano aprendem a ler e a escrever, uma aprendizagem fundamental que influenciará todo o seu desenvolvimento e é amplamente aguardada por eles. Este processo de ensino-aprendizagem revelou-se ser mais eficiente quando integrava elementos lúdicos e interativos, pois estas estratégias pedagógicas pareciam captar mais a atenção das crianças e, tendencialmente promover aprendizagens mais significativas, dado o carácter de implicação e motivação das crianças nas tarefas.

Assim, sempre que possível e ajustado às atividades, tentei pautar a minha prática pedagógica pelo uso do lúdico e de pequenos jogos para abordar os conteúdos pretendidos, permitindo que os alunos descobrissem os objetivos por si próprios. As atividades/jogos lúdicos são eficazes para diagnosticar conhecimentos sobre um determinado assunto, assim como para introduzir, assimilar, consolidar e/ou relembrar conteúdos. Os jogos são excelentes exemplos de atividades que conciliam o lúdico e o educativo, proporcionando a construção e aprofundamento de conhecimentos, conferindo diversão e prazer na execução das atividades. Além disso, promovem o desenvolvimento de capacidades sociais e de tomada de decisão e pensamento, como sugere (Souza, 2018).

Por outro lado, a organização dos espaços educativos desempenha um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem. Uma sala de aula bem organizada pode

potenciar determinados domínios de aprendizagem, promovendo um ambiente mais propício para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. Na minha prática, procurei criar um espaço acolhedor e estimulante, onde os alunos se sentissem seguros e motivados para aprender. A disposição dos materiais e dos móveis foi pensada para facilitar o acesso aos recursos e promover a interação entre todos.

Na minha prática, adotei uma abordagem baseada no lúdico e na interação, o que se revelou eficaz para captar a atenção e o interesse dos alunos. No entanto, é importante reconhecer que cada modelo pedagógico tem as suas potencialidades e limitações, e a sua escolha é determinante para o sucesso da aprendizagem. A implementação de jogos e atividades lúdicas deve ser cuidadosamente planeada e estruturada para garantir que promovem aprendizagens significativas e não causam desconforto ou discriminação entre os alunos (Souza, 2018).

O professor desempenha um papel fundamental na planificação e aplicação dos jogos, que só serão significativos para o processo de ensino-aprendizagem se forem bem estruturados, e tendo como objetivo proporcionar aprendizagens significativas, através da estimulação dos alunos tanto a nível cognitivo, como cultural, social e emocional. Segundo Melo (2008, cit. Costa, 2015), "o professor, ao desenvolver um jogo em sala de aula, deve ter em conta que o aluno aprende inconscientemente, pois o prazer alivia a pressão escolar e a necessidade permanente de dominar o conteúdo. Desta forma, a pressão escolar é substituída pela descontração, e os resultados das atividades são mais claros" (p. 10).

Um aspeto marcante, decorrente da minha prática neste contexto, foi a afetividade desenvolvida com a turma, permitindo-me acompanhar de perto o desenvolvimento global dos alunos. Uma boa relação entre professor e aluno é essencial para o processo de ensino-aprendizagem. E enquanto futura docente, gostaria de poder vir a marcar positivamente o desenvolvimento dos alunos, estabelecendo uma relação baseada na confiança e comunicação. E por isso e para isso, entendo que conhecer os alunos e o contexto onde estão inseridos é fundamental para perceber se estão envolvidos em conflitos que possam prejudicar o seu bem-estar, intervindo adequadamente.

A afetividade pode também funcionar como motivação, tornando os alunos mais predispostos a aprender, na medida em que "é sempre a afetividade que constitui a mola das ações das quais resulta, a cada nova etapa, esta ascensão progressiva" (Piaget, 1989, cit. Teixeira, 2016, p. 27). Uma situação que ilustra esta ideia foi o caso de uma aluna

que, após várias tentativas de aproximação, revelou estar angustiada pela pouca convivência com o pai devido à sua situação profissional. A relação de proximidade e de afeto criada permitiu ajudar a aluna a lidar com esta situação e manter o gosto pela escola.

A minha experiência no 1º ano do EB foi extremamente gratificante e enriquecedora para a minha formação pessoal, académica e como futura docente. Senti-me realizada ao ver a evolução das crianças, especialmente pela curiosidade e felicidade demonstradas ao aprender a ler e escrever. A boa relação com a professora cooperante também foi essencial, permitindo trocas de experiências e opiniões que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional. Este ambiente de colaboração entre professores é fundamental para a aprendizagem contínua e o trabalho colaborativo, e encontrei esse equilíbrio com a professora cooperante. Assim, estou muito satisfeita com a minha passagem pelo 1º ano de escolaridade, pelas aprendizagens realizadas e experiências vivenciadas.

Recordando o 3.º ano do Ensino Básico

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada IV, acompanhei uma turma do 3º ano do ensino básico (EB) composta por 25 alunos. O meu maior receio neste contexto advinha do facto de os alunos serem um pouco mais crescidos e terem uma perceção mais desenvolvida das coisas, o que poderia dificultar a interação devido à minha inexperiência. Para mitigar essa situação, e considerando o nível mais elevado dos conteúdos, era imperativo um bom domínio dos conteúdos a abordar, de modo que o nervosismo da inexperiência não prevalecesse. Começar a trabalhar com a turma no meio do ano letivo foi um desafio adicional, exigindo uma adaptação aos hábitos e métodos já estabelecidos.

Durante esta prática, observei que o uso do manual escolar era uma exigência importante, por ser um recurso dotado de diversas atividades relevantes e por ser uma ferramenta de trabalho adquirida pelos pais que esperavam o seu uso regular. O conceito de manual escolar tem evoluído, mas continua a ser a principal fonte de informação nas salas de aula. Rodríguez & Álvarez (2017) afirmam que os professores trabalham diretamente com os manuais escolares que funcionam como guias de estruturação da aula. Embora o manual seja um recurso valioso, é crucial que os professores utilizem uma variedade de recursos para enriquecer e/ou ampliar o processo educativo.

No que à organização do espaço educativo diz respeito, a sala era bem iluminada e com áreas generosas o que permitia ir ajustando o mobiliário às diferentes atividades que se pretendiam realizar. Houve sempre a preocupação de se potenciar a interação entre os alunos, indo ao encontro da interpretação (Arends, 2008) que refere que a discussão e debate entre alunos, é um importante fator que se pode configurar numa estratégia de ensino aprendizagem, capaz de possibilitar aos alunos expor o seu pensamento e ao professor corrigir algumas falhas de raciocínio, como de resto tive a possibilidade de constatar.

O uso das novas tecnologias na educação tem demonstrado ser um recurso valioso. As novas tecnologias estão presentes no quotidiano das crianças e jovens, e muitos manuais escolares já incorporam versões digitais e atividades interativas que tornam o processo de aprendizagem mais atrativo. No decorrer desta prática de ensino supervisionada, notei que os alunos mostravam maior interesse e atenção quando se utilizavam recursos tecnológicos, como vídeos educativos, em comparação com métodos tradicionais de ensino. No entanto, é importante que os modelos pedagógicos sejam bem estruturados e que os professores estejam preparados para integrar essas tecnologias de forma eficaz (Rodríguez & Álvarez, 2017). Neste caso concreto as tecnologias eram mobilizadas e introduzidas nas atividades de forma integrada e integradora de maneira a potenciar a participação de todos.

No que à relação pedagógica entre professor e aluno, diz respeito, apraz-me referir que o grupo de alunos se relacionava de forma muito positiva quer com a docente cooperante, quer comigo, professora estagiária, o que se demonstrou, não raras vezes, facilitador das práticas pedagógicas a levar a cabo. A relação pedagógica entre professor e aluno é um elemento crucial no processo de ensino-aprendizagem. Tendencialmente, uma relação baseada na confiança e comunicação, promove um ambiente favorável ao desenvolvimento académico e pessoal dos alunos. Durante a prática, trabalhei para estabelecer uma relação afetiva com os alunos, o que facilitou a gestão da sala de aula e incentivou uma participação mais ativa e interessada por parte dos alunos. A afetividade, como destacam Veras & Ferreira (2010), é um motor das ações que promove a aprendizagem e o desenvolvimento contínuo.

No decorrer da prática, acompanhei a turma numa visita de estudo: ao "Planetário", no Porto. Estas visitas de estudo são instrumentos pedagógicos com grandes potencialidades, proporcionando uma aprendizagem enriquecedora fora do ambiente

escolar tradicional. A visita permitiu aos alunos estabelecer ligações entre o conteúdo curricular e a realidade, promovendo uma aprendizagem interdisciplinar e o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas (Storksdieck, 2011).

A experiência com a turma do 3º ano foi extremamente enriquecedora, permitindo-me explorar diversas práticas pedagógicas e refletir sobre o meu desenvolvimento como futura docente. A professora cooperante mostrou-se muito receptiva e permitiu-me implementar todas as minhas propostas, o que facilitou a experimentação de novas ideias e abordagens. Esta prática proporcionou uma aprendizagem valiosa sobre a importância da flexibilidade e da reflexão crítica no ensino.

1.2 Reflexão sobre a(s) Prática(s)

Em jeito de conclusão, aprez-me referir que, enquanto futura docente, ter contactado com diferentes contextos educativos, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada I, II, III e IV foi de elevada importância, porque permitiu desconstruir conceitos e pré preconceitos. Pude contactar com contextos educativos diferenciados o que, por consequência, me permitiu contactar com grupos de crianças com níveis de desenvolvimento diferente, impondo-me ajustar as práticas aos contextos, às características das crianças e aos conteúdos/aprendizagens a desenvolver, compreendendo que as práticas devem ser contextualizadas e não levadas a cabo de forma mecânica e estandardizada. Pude também ampliar conhecimentos científicos, compreender o enquadramento legal dos diferentes contextos educativos, assim como fortalecer as minhas competências e atitudes face ao entendimento e atendimento das crianças e das suas especificidades.

Assim, ter levado a cabo as PES e ulteriormente elaborar o relatório que, agora se apresenta, impôs-me o exercício reflexivo, permitindo-me compreender, de forma holística e contextualizada, o processo de formação de professores, visto que, foi no decorrer das diferentes PES (I, II, III e IV) que tive o privilégio de contactar com a prática, utilizando os conhecimentos teóricos. Na sala de aula, nem sempre era possível ficar com a visão do processo como um todo. Foi através das PES que pude contactar com os procedimentos, com as atividades, com as políticas educativas, com a comunidade educativa, com os conteúdos, com os diferentes níveis de desenvolvimento, com os diferentes modelos pedagógicos, com alguns instrumentos de planificação, de

intervenção educativa e de avaliação, isto é, com a realidade, antecipando potenciais contextos de intervenção num futuro próximo.

Face ao que foi dito, assumo as PES como momentos privilegiados e determinantes na minha formação inicial, ao robustecer a componente mais teórica inerente aos primeiros anos do percurso académico. Ou seja, além de me coadjuvar a reforçar as práticas de intervenção, também me concedeu aptidões que me permitem identificar problemas, refleti-los e, sempre que necessário, tentar resolvê-los de modo pedagógico, ativo e contextualizado, porque nos forma enquanto gestores e não meros reprodutores do currículo.

Foram momentos profícuos em aprendizagens, nos quais, destaco o papel das professoras cooperantes, já que todas tiveram um papel preponderante, tendo estado sempre disponíveis para me orientar, esclarecer e ajudar, respeitando os meus tempos, as minhas inseguranças e ritmos, e revelando-se modelos inspiradores no que às suas práticas diz respeito. Além do mais, também me permitiram aumentar conhecimentos e competências transversais que, no dia a dia, se foram revelando importantes para as necessidades emergentes e que, certamente num futuro próximo, poderão contribuir para que seja capaz de ajustar a prática educativa à situação na qual possa ter a possibilidade de me vir a integrar. Percebo agora e identifico-me com o postulado por Buriolla (2018), que afirma que “o Estágio é o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planeada gradativa e sistematicamente com essa finalidade” (p. 10).

Foi ainda possível compreender que a formação inicial me forneceu informação, métodos e técnicas científicas e pedagógicas de base que me permitiram ajustar as PES à diversidade dos quatro contextos. Assumindo, todavia, que a articulação teórico-prática foi decisiva através do contacto com as realidades, porque me permitiram (re)ajustar as intervenções de forma crítica, reflexiva e hábil de considerar as especificidades do contexto e as singularidades de cada aluno. Comungo a ideia de Dewey (1976) em que a escola deve ser um local apropriado para a prática democrática onde todos os envolvidos gozem da possibilidade de se expressar, condição fundamental para o exercício da cidadania o que implica que cada indivíduo e daqueles com quem interage, uma tomada de consciência, cuja evolução acompanha as dinâmicas de intervenção e transformação.

Este processo é, na minha opinião, favorecido através das PES, porque promovem a relação teoria-prática e permitem o contacto com iniciativas curriculares inovadoras e

do desenvolvimento profissional (Day, 2001) dos futuros professores, contribuindo para a construção da minha identidade profissional. Estas práticas contribuíram na ampliação de conhecimentos, competências e atitudes e a convicção que são nas e com as práticas que nos fazemos professores. Assumindo a responsabilidade e a humildade de se continuar a trabalhar colaborativamente no sentido de se fazer mais e melhor a cada dia. Em suma, o trabalho de professor começa aqui e (re)constrói-se a cada prática pedagógica pelo que significa e potencia.

CAPÍTULO II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

2.1 Enquadramento teórico

2.1.1 A Importância da Educação Física no Pré-escolar

O papel da Educação Física (EF) é essencial para o desenvolvimento das capacidades físicas, emocionais e cognitivas das crianças ao longo do período escolar (Neto, 2020b), sendo nesse contexto que se produz o aperfeiçoamento das habilidades e da maturação do repertório motor (Gallahue et al., 2013). Essas competências são promovidas através de brincadeiras, jogos e interações sociais que habitualmente são proporcionadas pelas aulas de EF (Neto, 2020b).

Roth et al. (2010) referem que existe um declínio progressivo ao longo dos anos na coordenação motora grossa, quando a prática de atividade física (AF) é insuficiente e não estruturada. Defendendo Lubans et al. (2010), assim como Battaglia et al. (2020), a prática de AF desde os anos iniciais da criança é uma alternativa encorajadora para a melhoria das capacidades motoras grossas e a educação para um estilo de vida ativo em crianças em idade pré-escolar. Neste sentido, Hestbaek et al. (2021) defendem que a idade pré-escolar parece ser decisiva para o desenvolvimento das competências motoras, sendo provavelmente a janela de oportunidade para que haja a criação de estratégias com o intuito de melhorar essas mesmas competências. O trabalho desenvolvido por Battaglia et al. (2020), com 1029 crianças do pré-escolar, e através da aplicação de um programa de EF envolvendo atividades de capacidades locomotoras e de controlo de objetos, observou que as atividades de EF foram eficazes na melhoria das competências motoras em crianças em idade pré-escolar, independentemente da idade e do sexo.

Adicionalmente, as preferências por determinadas AF, as intenções comportamentais e o acesso a programas podem afetar a participação das crianças na EF, daí o apoio dos pais ser fundamental neste processo (Pentimonti et al., 2016). Neste contexto, Saraiva et al. (2013) defendem que a família desempenha um papel importante para o desenvolvimento motor (DM) da criança, mas o papel do jardim de infância é crucial na motivação para essa prática regular que extravasa as paredes da escola.

Por seu lado, o educador de infância assume também um papel central no DM das crianças. Através de dinâmicas pedagógicas que incentivam a prática de AF, o educador não só promove o desenvolvimento das habilidades motoras (HM), como também influencia positivamente o comportamento e as atitudes das crianças em relação à AF (Neto, 2020a). Desta forma, é importante que o educador, além de observar a criança e compreender as suas potencialidades e insuficiências, adequue as atividades propostas, introduzindo variáveis de evolução e desafio (Gallahue et al., 2013). Nesta perspetiva, estes autores referem que é fundamental o educador entender a criança e o estado de desenvolvimento em que se encontra, definindo objetivos de aprendizagem de acordo com este. Ainda, segundo Neto (2020a), as atividades devem ser planeadas de forma cuidada e as limitações de cada criança devem ser consideradas, pois os benefícios da prática de AF são claramente reconhecidos. Este autor reforça ainda que estes princípios são fundamentais para que o educador pense e prepare o ensino com o intuito de a criança ter sucesso nas suas atividades e para que se desenvolva adequadamente.

Neste sentido, Navarro-Patón et al. (2021) sugerem que a aplicação de um programa específico de intervenção nas HM de atirar, apanhar, e equilíbrio, pode influenciar positivamente na melhoria das competências motoras em crianças em idade pré-escolar, reduzindo as diferenças entre géneros. Do mesmo modo, Foulkes et al. (2015) sugerem a necessidade de se desenvolverem intervenções apropriadas a serem implementadas na educação pré-escolar, promovendo as competências de movimento para rapazes e raparigas.

Portanto, a implementação de programas de EF bem estruturados e a criação de um ambiente estimulante e seguro, são essenciais para fomentar a participação ativa das crianças nas AF (Foulkes et al., 2015; Neto, 2020b). Paralelamente, o educador de infância deve atuar como um modelo de comportamento saudável e ativo, encorajando as crianças a adotarem estilos e hábitos de vida saudáveis que contribuam para o seu desenvolvimento físico, emocional e cognitivo (Gallahue et al., 2013).

2.1.2 Desenvolvimento Motor da Criança na Educação Pré-escolar

O desenvolvimento do ser humano envolve todos os aspetos do comportamento e é influenciado por fatores individuais (genéticos, biologia, natureza e fatores intrínsecos), ambientais (experiência por aprendizagem, criação e fatores extrínsecos) e de tarefa (fatores físicos e mecânicos), que interagem entre si (Honrubia-Montesinos et al., 2021). Na perspetiva de Gallahue et al. (2013) o DM é uma alteração contínua no comportamento motor que ocorre ao longo da vida, focando-se no estudo das mudanças qualitativas e quantitativas das ações motoras.

De acordo com Marques et al. (2013), o DM refere-se não apenas aos aspetos de crescimento e maturação, mas também a experiências vividas pelo indivíduo, fruto das relações com o meio envolvente. Ou seja, o movimento faz parte do quotidiano da criança, sendo evidente a sua relação com o DM e cognitivo, atitude e comportamentos, mas também com a expressão de afetividade e sociabilidade (Honrubia-Montesinos et al., 2021; Neto, 2020a).

É na primeira infância que as crianças são especialmente atraídas pelo movimento, os seus dias são preenchidos com saltos, corridas, balanços e outros jogos que lhes permitem melhorar as suas capacidades e HM (Honrubia-Montesinos et al., 2021).

Valentini (2002) defende que as constantes interações e a melhoria das funções motoras ocorridas durante esta etapa influenciam o DM da criança. Santos et al. (2004) corroboram e realçam que a aquisição de amplas HM possibilita à criança um grande domínio do seu corpo em diferentes posturas e situações.

Neste sentido, Gallahue et al. (2013) sublinham que é na fase pré-escolar que as crianças começam a desenvolver a capacidade de perceber as ações e as experiências vividas, que impactam o seu desenvolvimento. Para Bueno (2019) é nesta fase que devem ser efetuados os estudos sobre o DM, uma vez que é aqui que ocorrem os momentos críticos deste processo durante a primeira fase.

Nesta perspetiva, para Saraiva et al. (2013) o jardim de infância e as brincadeiras entre crianças são o principal contexto onde o seu desenvolvimento motor ocorre. Concomitantemente, o Ministério da Educação (OCEPE, 2016), propõe momentos de exercício da motricidade global, assim como da motricidade fina, para que todas as

crianças tomem “consciência dos vários segmentos corporais e das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também tomada de consciência do corpo em relação ao espaço exterior...” (p.45).

2.1.3 Habilidades Motoras Fundamentais

A combinação de padrões básicos de movimento de dois ou mais segmentos corporais podem ser classificadas como competências de estabilidade, manipulativas ou locomotoras (Battaglia et al., 2019). As capacidades motoras de estabilidade incluem as capacidades manipulativas como o apanhar, pontapear e lançar; enquanto os exemplos de capacidades locomotoras incluem correr, saltar e saltitar (Donnelly et al., 2009).

A idade do pré-escolar é caracterizada, segundo Gallahue et al. (2013), pela fase das Habilidades Motoras Fundamentais (HMF), como consequência dos movimentos rudimentares adquiridos no período neonatal. O desenvolvimento adequado destas habilidades permite construir a base para a realização de movimentos complexos e habilidades específicas de tarefas (Aivazidis et al., 2019).

As HMF estão integradas no processo de DM, caracterizado num “sistema de ampulheta” (Figura 1), onde se encontra explanada a relação entre a idade cronológica e os diferentes estágios de DM (Gallahue et al., 2013).

Figura 1

Fases do desenvolvimento motor (Gallahue et al., 2013).



De acordo com o exposto, a manifestação e aperfeiçoamento das HMF promovem o desenvolvimento ao nível dos movimentos de estabilidade de locomoção e a manipulação de objetos (OCEPE, 2016; Gallahue et al., 2013). Quando estas HMF são desenvolvidas, é mais fácil de adquirir outras HM, conforme refere Neto (2020b). Este autor afirma que as crianças que desenvolvem de forma ativa uma variedade de movimentos, tornam-se mais capazes para desenvolver todas as outras habilidades, visto que, as habilidades fundamentais fazem parte das atividades do quotidiano (Neto, 2020b).

Em sequência, Hardy et al. (2012) descrevem que as HMF são consideradas como módulos de progresso essenciais para o desenvolvimento da criança, e se não se desenvolvem naturalmente, precisam de ser aprendidas, praticadas e desenvolvidas por outros meios.

Contudo, Tani (2016) reforça que as atividades sejam ajustadas às capacidades motoras reais das crianças, e não apenas à sua idade cronológica. Para o efeito, Eckert (1987) e Tani (2005), dividiram o DM fundamental das crianças em três estágios: o Estágio inicial (2-3 anos), que se caracteriza pela primeira tentativa observável do padrão do movimento, verificando-se o uso exagerado do corpo; o Estágio elementar (4-5 anos), que é um estágio de transição no desenvolvimento do movimento, e onde se verifica uma melhor coordenação e uma aquisição mais controlada dos movimentos que ainda são restritos ou exagerados; e o Estágio maduro (6-7 anos), onde se verifica a integração de todas as componentes do movimento numa coordenação correta. Aqui o movimento é comparável ao padrão motor do adulto (em termos de controlo e qualidade e não em termos de performance).

As características de cada estágio permitem identificar em que fase de DM a criança se encontra, e uma vez que o DM não é linear, duas crianças podem ter a mesma idade cronológica e estar em estágios de DM diferenciados (Eckert, 1987; Pérez, 1994). Para Bueno (2019) existem três fatores que podem influenciar o ritmo de cada criança: os fatores biológicos, relacionados com os aspetos fisiológicos; os fatores socioculturais, que se relacionam com valores familiares e a experiência motora nos primeiros anos de vida sem orientação, e por último o fator prática concedida na escola.

Por outro lado, Honrubia-Montesinos et al. (2021) referem que o insuficiente desempenho motor, pode ser atribuído à falta de oportunidades adequadas para a prática e o desenvolvimento das HMF em ambientes estruturados, como é o caso das aulas de EF. No seu estudo, estes autores, quando testaram 12 HMF, encontraram diferenças entre rapazes e raparigas entre os 3-4 anos, nas HMF (locomotoras e de controlo do objeto). No entanto, no desenvolvimento locomotor, rapazes e raparigas obtiveram resultados semelhantes às crianças de 5 anos de idade. Também Roth et al. (2010), já tinham relatado que as crianças do pré-escolar apresentavam baixos níveis de desempenho motor, especialmente nas HMF como o correr, o saltar, o lançar, o agarrar e o chutar. E Foulkes et al. (2015), na pesquisa que realizaram com 168 crianças do pré-escolar (3-5 anos), através da observação de 12 HM, concluíram que a competência motora das crianças, no geral, parece ser baixa em ambos os sexos, apesar de ser mais alta nas habilidades locomotoras do que nas de controlo de objetos.

Quando analisada a influência do género e da idade no desempenho das HMF, Rebelo et al. (2020) referem que essa influência pode de facto existir, mas entre as variáveis de género e idade, destacam-se os fatores relacionados com a especificidade das tarefas oferecidas à criança.

Noutra pesquisa onde se analisou a diferença de género, no desempenho motor de crianças de 3, 4 e 5 anos de idade, não foram observadas discrepâncias no desenvolvimento das capacidades locomotoras, em qualquer faixa etária. Porém, em relação ao controlo do objeto encontraram-se diferenças, sendo que em todas as idades os rapazes apresentavam características mais favoráveis (Saraiva et al., 2013).

Do mesmo modo, Goodway et al. (2010), numa investigação que levaram a cabo com 469 crianças em idade pré-escolar, concluíram que existem diferenças entre rapazes e raparigas na manifestação de capacidades locomotoras, sendo que no controlo de objetos os rapazes obtiveram melhores resultados do que as raparigas. O que de resto corrobora o estudo realizado por Barnett et al. (2016), onde os rapazes manifestaram melhor proficiência motora nas atividades de controlo do objeto em relação às raparigas.

Este facto é também confirmado no estudo de Foulkes et al. (2015), que demonstrou que os rapazes têm competências de controlo do objeto significativamente

melhores do que as raparigas, com resultados favoráveis observados no chutar e lançar, enquanto as raparigas manifestam melhores competências no correr e saltar.

Rebelo et al. (2020), quando analisaram a influência das atividades vivenciadas no contexto familiar e escolar em relação às idades, concluíram que as crianças à medida que vão crescendo recebem mais oportunidades de prática conduzindo a um desempenho motor mais adequado, tendo em conta a sua fase de desenvolvimento. Defendendo, os mesmos autores, que o desenvolvimento observado não depende, só por si, da idade e, por isso, deve-se optar por criar outros instrumentos de recolha de dados a par da classificação cronológica.

Torna-se, portanto, importante realçar que a aquisição das habilidades não está ligada direta e intrinsecamente ao tempo cronológico, mas ao processo de desenvolvimento que é singular para cada ser criança (Tani, 2016).

2.2. Metodologia

2.2.1 Caracterização e Pertinência do Estudo

Identificar o estágio de desenvolvimento motor (DM) em que cada criança se encontra, permite obter um entendimento sobre as estratégias que seriam necessárias para adequar as atividades às reais necessidades do grupo/turma (Rebelo et al., 2020).

Em geral, algumas crianças podem alcançar o estágio maturo na maioria das Habilidades Motoras Fundamentais (HMF) entre os cinco e os seis anos de idade, embora se possam verificar variações (Gallahue et al., 2013; Clark, 2005). Existem registos de casos em que algumas crianças atingem o estágio maturo em determinadas habilidades, enquanto outras não alcançam esse nível tão rapidamente (Bueno, 2019). De acordo com este autor, se o desenvolvimento for atrasado por vários anos, determinadas habilidades podem não atingir o estágio maturo. E, portanto, ao não atingir esse estágio mais avançado das habilidades fundamentais, a criança não está a ser preparada para desempenhar tarefas motoras diárias e atividades desportivas (Bueno, 2019), sendo essencial que essas habilidades sejam incentivadas no contexto escolar, nomeadamente na primeira infância (Neto, 2020b).

Portanto, o DM durante a primeira infância é um indicador crucial do bem-estar e da capacidade futura das crianças de participar em atividades físicas e desportivas. Sendo as HMF componentes essenciais deste desenvolvimento, que englobam movimentos locomotores, manipulativos e de estabilidade, constituem-se a base para atividades motoras mais complexas (Gallahue et al., 2013).

Esta pesquisa contribuirá significativamente para o campo da educação física (EF) e do desenvolvimento infantil ao fornecer dados empíricos sobre o DM em crianças do pré-escolar. Gallahue et al. (2013) destaca a importância de avaliações precisas e sistemáticas para a compreensão das habilidades motoras (HM).

Foi com base nestas preocupações, descritas na literatura, que decidimos realizar esta pesquisa de carácter transversal e observacional, através de um estudo de caso, por implicar apenas um grupo/turma, com objetivos que são específicos para aquelas crianças (Coutinho, 2014).

Trata-se de um estudo fundamental para que, enquanto educadores, possamos estar a aplicar as atividades motoras com significado e ajustadas aos reais estágios de desenvolvimento das crianças com quem nos encontramos a trabalhar. Adicionalmente,

este estudo poderá auxiliar na compreensão das trajetórias de DM, identificando precocemente, eventuais, atrasos que podem comprometer o crescimento e desenvolvimento futuro das crianças.

Em resumo, a investigação proposta é de grande relevância para a EF e o desenvolvimento infantil, oferecendo uma base sólida para a implementação de intervenções pedagógicas eficazes e contribuindo para a formação de um corpo de conhecimento mais robusto e detalhado sobre o desenvolvimento motor infantil.

2.2.2 Objetivos da Investigação

A presente investigação foi delineada com o objetivo principal de avaliar e caracterizar o estágio de DM de crianças dos 3 aos 5/6 anos, com o intuito de identificar se apresentam um desempenho motor atrasado, adequado ou avançado em relação à sua idade (Gallahue et al., 2013; Tani, 2005).

O DM é um componente fundamental na formação integral das crianças, influenciando diretamente a sua capacidade de realizar atividades físicas (Gallahue et al., 2013). Neste contexto, a definição clara dos objetivos da investigação é essencial para orientar as etapas subsequentes do estudo e garantir a obtenção de dados relevantes e significativos. Paralelamente, pretender-se-á proporcionar uma base empírica que permita a formulação de intervenções pedagógicas eficazes para o aprimoramento das HMF.

Para alcançar o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- **Caracterizar o Nível de DM das Crianças:**
 - Avaliar as habilidades locomotoras e manipulativas das crianças por sistema de observação, utilizando vídeos e fichas de registo.
 - Classificar o nível de DM das crianças em atrasado, adequado ou avançado, conforme os critérios estabelecidos por Tani (2005).
- **Identificar Variações Individuais no DM:**
 - Analisar a variabilidade no DM entre as crianças, considerando fatores como idade, género.

Atingir estes objetivos permitirá uma compreensão aprofundada do DM na primeira infância e fornecerá uma base sólida para a implementação de estratégias educativas eficazes. O conhecimento gerado por esta investigação poderá contribuir

significativamente para a intervenção no campo da EF e do desenvolvimento infantil, promovendo práticas pedagógicas que suportem o DM saudável das crianças.

2.2.3 Caraterização da Amostra

Este estudo foi aplicado a um grupo/turma do pré-escolar, composto por 20 alunos dos dois géneros, feminino e masculino (Tabela 1). A decisão por realizar um estudo com esta amostra prendeu-se com o facto de a nossa experiência de estágio, neste ciclo de ensino, ter despertado um grande interesse por esta faixa etária e curiosidade de como as crianças realizam várias atividades no âmbito da EF.

A escolha do grupo foi por conveniência, uma vez que foi a coordenação da escola que decidiu atribuir-nos esta turma. Todavia, as crianças que integraram o estudo fizeram-no de forma aleatória, sem que tenha havido qualquer indicação de critérios de inclusão específicos.

Deste modo, optamos por assumir o papel dos educadores e envolver toda a nossa turma no desenvolvimento deste estudo, incluindo todas as crianças do grupo/turma.

Tabela 1 - Caraterísticas da amostra, por idade e género.

	Feminino	Masculino	N
3 anos	1	1	2
4 anos	2	2	4
5 anos	2	3	5
6 anos	4	5	9
N	9	11	20

2.2.4 Instrumentos

A escolha dos instrumentos de recolha de dados é fundamental para garantir a validade e a fiabilidade dos resultados (Coutinho, 2014).

Para a avaliação das HMF foram utilizadas gravações em vídeo como instrumento de recolha de dados, que permitiu uma análise detalhada e precisa destas habilidades (Foulkes et al., 2015). Segundo Hay (1993) e Foulkes et al. (2015), a análise de vídeo proporciona uma visão objetiva e quantificável dos movimentos da criança, permitindo a revisão e consequente caracterização robusta do DM infantil (Gallahue et al., 2013). Este método é particularmente útil para captar detalhes que podem ser perdidos em observações ao vivo. Além disso, os vídeos podem ser analisados em câmara lenta, facilitando a identificação de padrões e erros motores (Thomas et al., 2015).

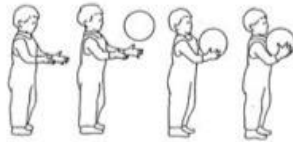
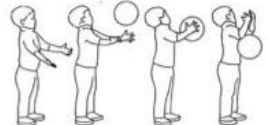
De salientar que, neste trabalho de estudo empírico, com o objetivo de ser apresentado em relatório final de estágio, optamos por utilizar esta ferramenta de vídeo, com base nos pressupostos referidos anteriormente. No entanto, entendemos que a observação direta, no uso corrente do educador, pode do mesmo modo ser um recurso válido para a intervenção em pequenos grupos.

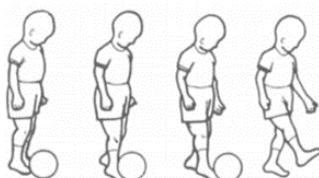
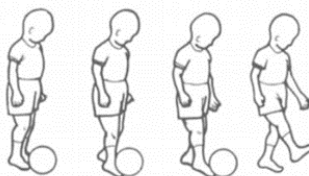
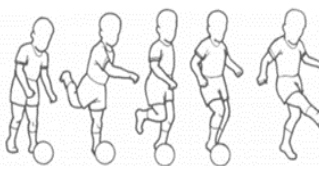
Para observarmos as HMF registadas em vídeo foi elaborada uma ficha de registo específica, com base nas características de cada estágio de DM, descritas por Tani (2005) e Eckert (1987). (Apêndice 1). Segundo Gallahue et al. (2013), o uso de fichas de registo padronizadas é essencial para a consistência da avaliação, garantindo que todos os avaliadores utilizam os mesmos critérios e parâmetros. Além disso, estas fichas facilitam a identificação de áreas específicas que necessitam de intervenção ou de desenvolvimento adicional, proporcionando um feedback detalhado e útil para os educadores.

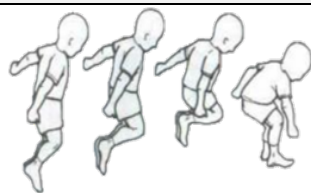
As fichas desenvolvidas incluíram indicadores específicos para tarefas de locomoção, como correr e saltar, e para tarefas de controlo e manipulação de objetos, como lançar e apanhar bolas, dentro dos três estágios (inicial, elementar e maturo) (Gallahue et al., 2013). Refere-se ainda que as HMF estudadas, enquadram-se nos domínios da EF previstos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE, 2016).

A estrutura detalhada das fichas permitiu uma avaliação sistemática e consistente das HMF de cada criança. Na tabela abaixo podemos observar os indicadores específicos de cada uma das cinco HMF estudadas (Eckert, 1987; Tani, 2005) e o seu enquadramento nos domínios da EF (OCEPE, 2016).

Tabela 2 – Indicadores específicos das HMF (lançar, agarrar, correr, chutar e saltar), em cada estágio de DM e enquadramento nos domínios da EF (adaptado de Eckert (1987) e Tani (2005)).

HM Lançar		
Estágio Inicial	- Tronco perpendicular ao corpo; - O cotovelo do braço que lança fica à frente do corpo; - A trajetória é para a frente e para baixo; - Os pés mantêm-se estacionários.	
Estágio Elementar	- A bola é mantida atrás da cabeça; - O braço é balançado para a frente, por alto e por cima do ombro; - Os ombros rodam para o lado que lança; - Passo em frente com a perna do lado do braço que lança.	
Estágio Maduro	- O braço é balançado para trás na preparação; - O cotovelo oposto é levantado para o equilíbrio; - Rotação bem definida das ancas, pernas e ombros durante o lançamento, - O peso está no lado de trás da ação, na ação preparatória, quando passa para a frente é dado um passo em frente com o pé oposto.	
Domínio da EF*	Controlar movimentos de perícia e manipulação	
HM Agarrar		
Estágio Inicial	- A criança ao receber a bola coloca a cabeça para o lado e inclina o corpo para trás; - Colocação dos braços à frente (com os cotovelos estendidos) e ao contacto com a bola à uma flexão dos braços tentando segurar em simultâneo com as mãos e com o peito; - Mãos voltadas para cima para tentar segurar a bola; - Na fase preparatória os pés encontram-se juntos.	
Estágio Elementar	- Braços levemente flexionados na fase preparatória, estendidos em relação ao ombro; - Já não há o desvio da cabeça para o lado; - Usam as mãos para tentar apanhar a bola e caso não o consigam fazer, utilizam posteriormente o peito como meio de controlo da bola; - Na fase preparatória os pés encontram-se paralelos com ligeiro afastamento.	
Estágio Maduro	- A criança na fase preparatória de receção muda a sua base estacionária, move-se consoante a trajetória da bola; - Os olhos seguem a movimentação da bola, - Braços colocados ao lado do corpo com ligeira flexão; - No momento de receção, flexão dos cotovelos para absorção do impacto e os dedos fixam a posição da bola tendo as mãos uma posição paralela em relação à bola; - O peso da criança é transferido da frente para trás.	
Domínios da EF*	Controlar movimentos de perícia e manipulação	

HM Correr		
Estágio Inicial	- Corrida saltada com oscilação para os lados; - Fase aérea curta; - Planta do pé pousa completamente no solo e pés direcionados para fora; - Elevação dos joelhos e extensão da perna de apoio quase inexistente; - Braços numa posição de guarda durante a corrida.	
Estágio Elementar	- Aumento da extensão da passada, do balanço do braço e da velocidade; - Fase aérea limitada, mas observável; - Aumento da elevação do joelho; - Utilização excessiva dos braços, ultrapassando a linha média do corpo; - Já não colocam os pés para fora.	
Estágio Maduro	- Tronco inclinado para a frente; - Verifica-se uma extensão máxima na passada (aumento da passada); - Extensão completa da perna de apoio; - Braços balançam em ângulo reto, sincronizados com as pernas num movimento oposto; - Elevação dos joelhos acentuada; - Calcanhar chega perto do glúteo; - Na fase final utiliza apenas a ponta do pé para contactar o solo.	
Domínios da EF	Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios	
HM Chutar (Pontapear)		
Estágio Inicial	- Limitada oscilação para trás e para a frente da perna dominante; - Perna próxima da bola sem participação do corpo; - A criança chuta com o tronco reto; - Sem fase preparatória para o remate.	
Estágio Elementar	- Oscilação da perna de remate com ligeira oposição dos braços e colocação do corpo para trás; - Já há um posicionamento do corpo com extensão da anca; - Flexão do quadril e joelho, colocação do tronco mais para trás e ajustamento dos braços.	
Estágio Maduro	- Perna de apoio avançada para maior facilidade de rotação da anca com ligeira flexão; - Posicionamento do corpo com inclinação do tronco para a frente; - Vigorosa extensão da parte inferior da perna de remate; - Oscilação do braço oposto para a frente em reação à ação da perna que remata.	
Domínios da EF*	Controlar movimentos de perícia e manipulação	

HM Saltar (Salto Horizontal)		
Estágio Inicial	• Salto mais vertical do que horizontal; • Pouco uso dos braços; • Os pés não pousam no solo em simultâneo; • Pequena flexão das pernas na fase de aterragem podendo haver um desequilíbrio; • Direção do olhar para o chão;	
Estágio Elementar	• Aumento da distância horizontal do salto; • Maior uso dos braços na fase preparatória encontrando-se estendidos na mesma linha dos ombros; • Flexão dos tornozelos, joelhos e quadris aumenta nas fases preparatória e aterragem; • Direção do olhar continua para o chão; • <u>Exagerada inclinação para a frente.</u>	
Estágio Maduro	• Agachamento, com flexão do joelho a 90° e oscilação dos braços para trás e para cima; • Flexão das pernas durante o voo e estas estendem-se aquando da aterragem; • Na aterragem verifica-se uma flexão das pernas de forma a diminuir o impacto; • Cabeça eleva-se com os olhos a focar o alvo.	
Domínios da EF*	Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios	

2.2.5 Procedimentos

O procedimento iniciou-se com a obtenção de autorização do agrupamento escolar a que pertence a escola participante, para a realização das avaliações nas suas instalações (Apêndice 2). Após a aprovação, foram enviados pedidos de consentimento informado aos pais e encarregados de educação, detalhando os objetivos do estudo e a importância das filmagens para a avaliação HMF dos alunos (Apêndice 3). Todas as crianças foram autorizadas a participar na pesquisa e a serem filmadas, havendo o comprometimento da garantia e o respeito pela privacidade e dignidade dos participantes, em conformidade com as diretrizes éticas estabelecidas para pesquisas envolvendo menores (Beauchamp & Childress, 2002).

Todos os procedimentos foram de acordo com a declaração de Helsínquia no que diz respeito à investigação em seres humanos e de acordo com o regulamento da comissão de ética do ISCE Douro.

As filmagens foram recolhidas individualmente, em sessões planeadas para minimizar a ansiedade e para promover um ambiente de conforto e confiança para as crianças.

Cada aluno foi avaliado em cinco HMF (correr, saltar, lançar, chutar e agarrar) e a recolha de dados foi realizada de forma sistemática, garantindo a consistência e a validade dos dados obtidos. A condução das avaliações foi efetuada sempre pelo mesmo avaliador. A câmara foi colocada estrategicamente para se conseguir o plano ideal de gravação.

A avaliação de cada HMF, foi previa e cuidadosamente planeada, onde para o efeito foi elaborado um guião/memorando com a descrição das metodologias a aplicar e respetivos materiais para cada uma das referidas HM, como se pode observar na tabela 2.

Tabela 3 –Metodologias aplicadas na avaliação de cada uma das HMF (lançar, agarrar, correr, chutar e saltar), e respetivo material (adaptado de Eckert (1987) e Tani (2005)).

HM Correr	
Metodologia	● Corrida em linha reta de um percurso com 8 metros de comprimento, marcado no início da corrida e fim, iniciando ao som do apito; ● A criança realiza três percursos, sendo que entre o segundo e o terceiro ocorre um período de um minuto de recuperação; ● Regista-se para observação apenas o terceiro momento; ● Chegar o mais rápido possível ao final do percurso; ● Captação da imagem é efetuada com o observador em posição lateral de modo a registar toda ação do movimento.
Material utilizado	Cones sinalizadores; Apito; Tripé; Câmara.
Habilidade Motora	Salto em distância (horizontal)
Metodologia	● Partindo de uma posição estática em zona delimitada, com os pés paralelos, à largura da anca, devem fazer o salto o mais longe que conseguirem; ● Fazem um salto para se ambientarem e fazem três saltos para avaliação; ● Regista-se para observação apenas o terceiro salto; ● Captação da imagem é efetuada com o observador em posição lateral de modo a registar toda ação do movimento.
Material utilizado	Fita para delimitar o ponto de partida ou cones sinalizadores; Tripé; Câmara.

HM Lançar	
Metodologia	• Sem qualquer indicação, solicita-se à criança que lance a bola para atingir um alvo utilizando a mão dominante. • Captação da imagem é efetuada com o observador em posição lateral de modo a registar toda ação do movimento; • A distância da criança ao alvo será de dois metros.
Material utilizado	Bola de ténis; Alvo; Tripé; Câmara.
HM Agarrar	
Metodologia	• Com uma bola de borracha, correspondente ao tamanho 4 de uma bola de futsal; • A criança deve receber a bola que terá uma trajetória aérea. • Após três tentativas é registada a última para observação; • A criança deve estar de frente para o professor, que lança bola a um 1.50m / 2m de distância ao nível do olhar da criança; • Captação da imagem é efetuada com o observador em posição lateral de modo a registar toda ação do movimento.
Material utilizado	Bola de borracha; Tripé; Câmara.
HM Chutar	
Metodologia	• Com a bola partindo de uma posição estática, a criança deve chutar, utilizando o pé dominante com a maior força que conseguir, tendo como objetivo introduzir a bola na baliza, que pode ser marcada por cones; • Efetuamos duas repetições em que a segunda é registada para observação; • A bola deve estar a quatro metros da baliza; • Captação da imagem deve ser efetuada com o observador em posição lateral de modo a registar toda ação do movimento.
Material utilizado	Bola de borracha; Baliza ou Cones; Tripé e Câmara.

Cada aluno foi identificado com o número correspondente à sua idade e um número/código de identificação, atribuído aleatoriamente de 1 a 20. Essa identificação foi efetuada através de um autocolante por cores (azul - masculino e rosa- feminino), colocado o número na parte da frente e na parte de trás de cada criança, para que no vídeo fosse facilmente identificada a idade e o número/código da criança a observar.

Figura 2 – Identificação da idade e código das crianças.



As filmagens permitiram a realização de uma interpretação qualitativa, através da identificação padrões e tendências no DM das crianças.

Assim, de acordo com a metodologia proposta por Tani (2005) e Eckert (1987), para cada HMF, foram registados na ficha (Apêndice 4), os indicadores de desempenho observados, recorrendo algumas vezes à utilização da imagem em câmara lenta, de forma a identificar-se com maior evidência os padrões motores realizados (Thomas et al., 2015). Foi colocada uma cruz (X) em cada indicador de movimento observado, que nos permitiu verificar em qual dos estágios a criança manifestou um maior número de registos (X), dando-nos assim a identificação do estágio de DM que tendencialmente se encontra (Eckert, 1987; Tani, 2005). Este procedimento foi aplicado a cada HMF, tendo sido por isso visualizados 100 vídeos.

Este procedimento permitiu-nos obter uma avaliação abrangente e detalhada, contribuindo para a identificação das necessidades individuais que podem ajudar no desenvolvimento de intervenções pedagógicas direcionadas, a serem aplicadas no futuro.

Posteriormente, os dados recolhidos foram tratados no programa SPSS, versão 29.0, onde foi efetuada uma análise descritiva, com cálculos de percentagens e médias. Procuramos com este procedimento, tornar o tratamento dos dados o mais aproximado possível à realidade das funções de um profissional de educação de infância, para que o possa aplicar, futuramente e, caso necessário, sem requerer de metodologias complexas.

2.3 Apresentação dos Resultados

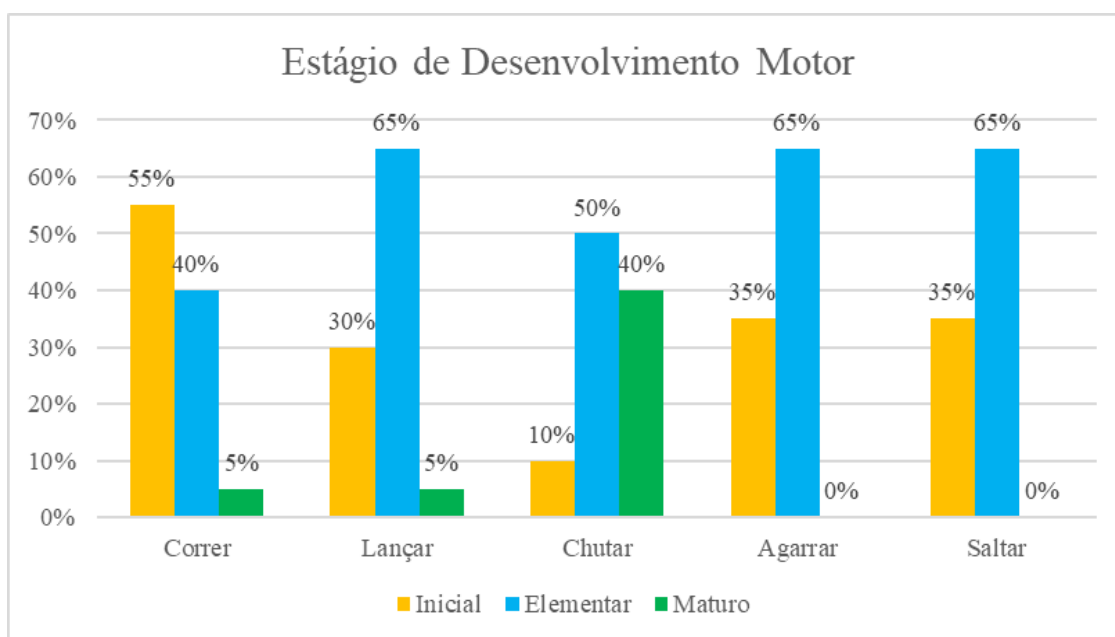
Da recolha de dados efetuada e do tratamento estatístico aplicado, obtivemos os resultados que descrevemos a partir nas figuras que estão apresentadas ao longo deste ponto.

Neste trabalho iremos apresentar os dados de forma generalizada, com informação por grupo/turma, fazendo observações referentes ao género e à faixa etária. As características individuais não serão aqui analisadas, embora seja uma informação que deva ser considerada pelos Educadores em contexto de aplicação prática dos resultados.

Na figura 4 estão registadas as percentagens (%) de casos que se encontram em cada um dos estágios de desenvolvimento motor (DM), de acordo com a habilidade motora fundamental (HMF).

Figura 3

Percentagem de casos que se encontram em cada estágio de DM (Inicial, Elementar e Maduro), por HMF (correr, lançar, chutar, agarrar e saltar).



Como se pode verificar na figura 4, a maioria dos casos encontra-se no estágio elementar, sendo que as HMF que se destacam são o “Lançar”, “Agarrar” e “Saltar”, com uma representação de 65% das crianças.

Na HMF de “Correr” 55% das crianças encontram-se no estágio inicial de DM, , seguindo-se 40% das crianças no estágio elementar e apenas 5% das crianças no estágio maturo.

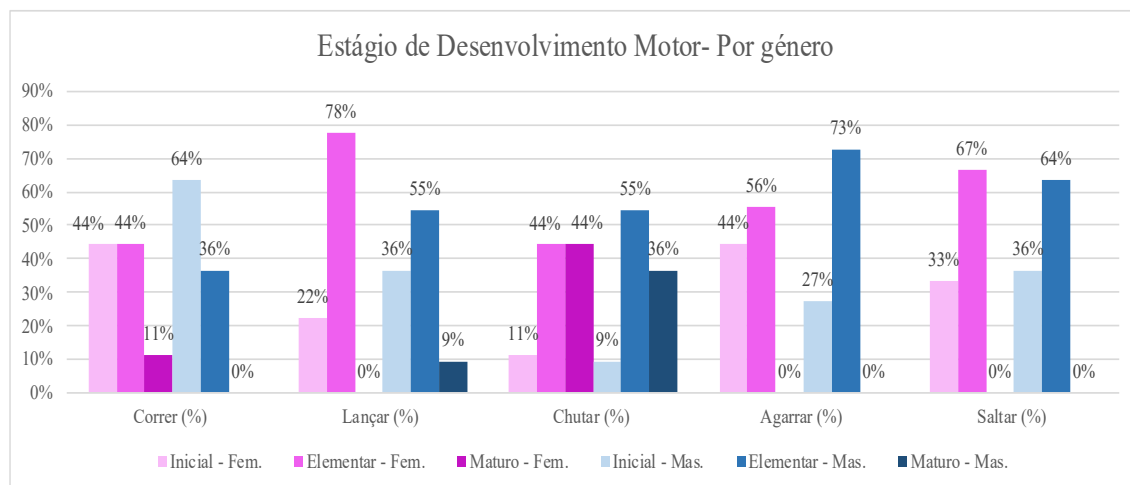
Por outro lado, na HMF de “Chutar” 40% das crianças apresentam-se no estágio maturo, 50% no estágio elementar e apenas 10% no estágio inicial de DM.

De referir que nas HMF de “Saltar” e “Agarrar” não se verificaram casos de DM em estágio maturo, e nas HMF “Correr” e “Lançar” apresentaram-se apenas 5% das crianças neste estágio.

No que respeita à informação sobre o estágio de DM em que as crianças se encontram em cada uma das HMF estudadas, por género, podemos observar na figura 5 os resultados obtidos.

Figura 4

Percentagem de casos que se encontram em cada estágio de DM (Inicial, Elementar e Maturo), por HMF (correr, lançar, chutar, agarrar e saltar), por género.



No estágio inicial, as HMF de “Correr” e “Agarrar” foram aquelas onde mais raparigas se encontravam (44% em ambas), seguindo-se a HMF de “Saltar” com 33% das raparigas. Em contraposição, no estágio elementar a HMF de “Lançar” foi aquela em que a maioria das raparigas se situaram (78%), logo seguida da HMF de “Saltar” (67%), e da HMF de “Agarrar” (56%). Em 44% das raparigas a HMF de “Chutar” encontrava-se no estágio maturo.

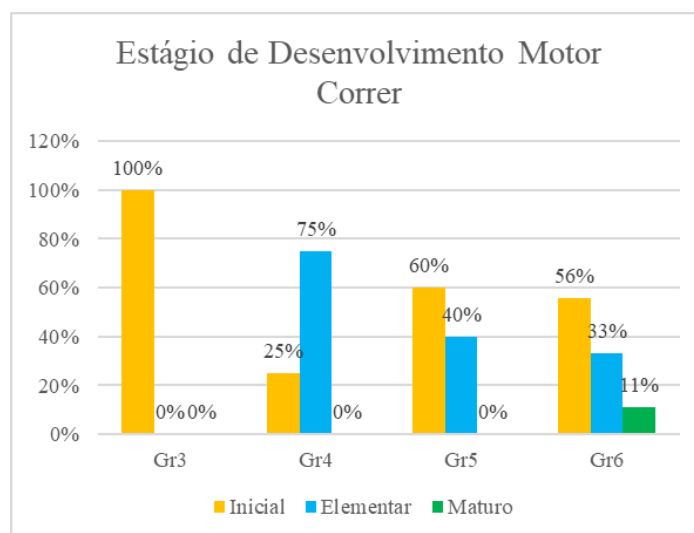
Relativamente aos rapazes, pode constatar-se que a HMF de “Correr” foi aquela em que mais rapazes se encontravam no estágio inicial (64%), seguindo-se as HMF de

“Lançar” e de “Saltar”, com 36% dos rapazes. Todas as HMF analisadas obtiveram percentagens elevadas no estágio elementar, sendo a de “Agarrar” aquela que reuniu maior percentagem de rapazes (73%). Adicionalmente, a HMF de “Chutar” foi aquela em que mais rapazes se encontraram no estágio maturo (36%), seguindo-se da de “Lançar” (9%).

Os resultados percentuais (%) em relação ao estágio de DM em que as crianças se encontram, por grupos de idades de 3 anos (Gr3), 4 anos (Gr4), 5 anos (Gr5) e 6 anos (Gr6), podem ser observados nas Figuras 5, 6, 7, 8, e 9.

Figura 5

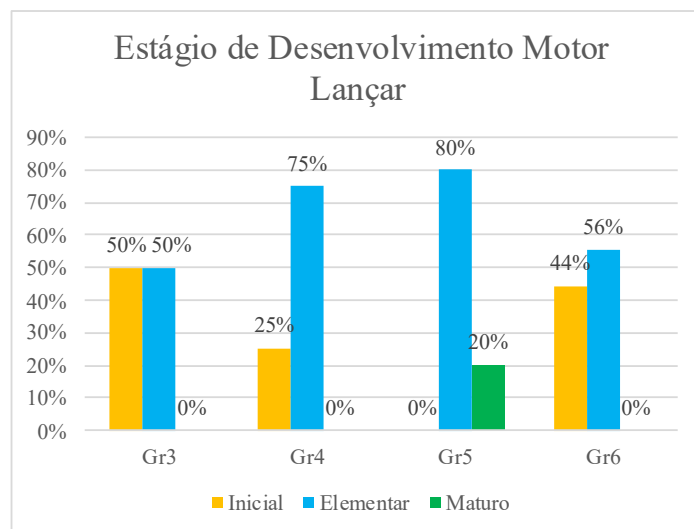
Percentagem de casos que se encontram nos diferentes estágios de DM, por grupos de idades de 3 anos (Gr3), 4 anos (Gr4), 5 anos (Gr5) e 6 anos (Gr6), referente a HMF de “Correr”.



À exceção do grupo etário de 4 anos, todos os outros grupos encontram-se em maior percentagem no estágio inicial, existindo uma predominância do estágio elementar no grupo etário de 4 anos. Por outro lado, apenas no grupo etário dos 6 anos existiam crianças no estágio maturo (11%).

Figura 6

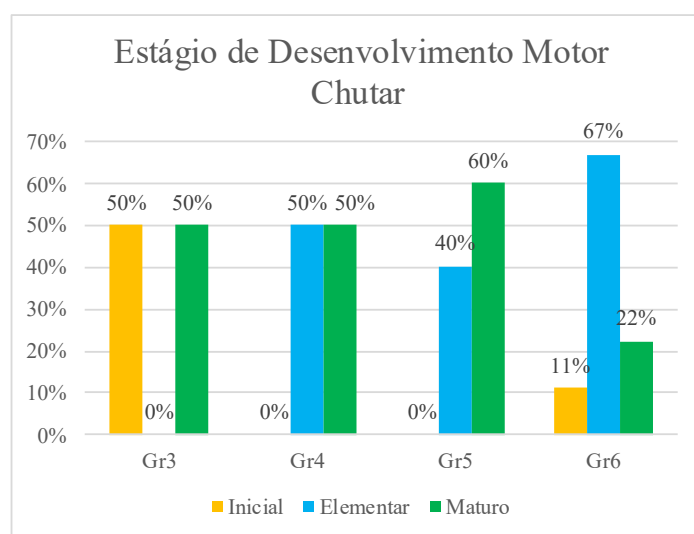
Percentagem de casos que se encontram nos diferentes estágios de DM, por grupos de idades de 3 anos (Gr3), 4 anos (Gr4), 5 anos (Gr5) e 6 anos (Gr6), referente a HMF de “Lançar”.



Na HMF de “Lançar”, os resultados indicam maior percentagem de casos no estágio elementar em todas as idades, à exceção do grupo de 3 anos (Gr3), que apresenta a mesma percentagem no estágio inicial e no elementar (50%). Simultaneamente, verifica-se que apenas no grupo de 5 anos (Gr5), 20% das crianças estão no estágio maduro.

Figura 7

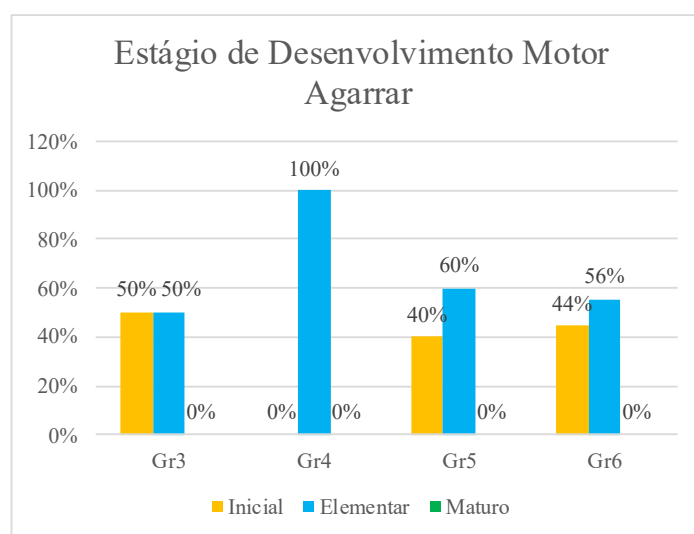
Percentagem de casos que se encontram nos diferentes estágios de DM, por grupos de idades de 3 anos (Gr3), 4 anos (Gr4), 5 anos (Gr5) e 6 anos (Gr6), referente a HMF de “Chutar”.



Em relação à HMF de “Chutar”, a maioria dos casos manifestaram desenvolvimentos motores no estágio elementar e maturo (entre 40% e 67%), sendo a exceção o grupo etário dos 3 anos (Gr3). Neste grupo, 50% das crianças estão no estágio inicial e as restantes 50% no estágio maturo.

Figura 8

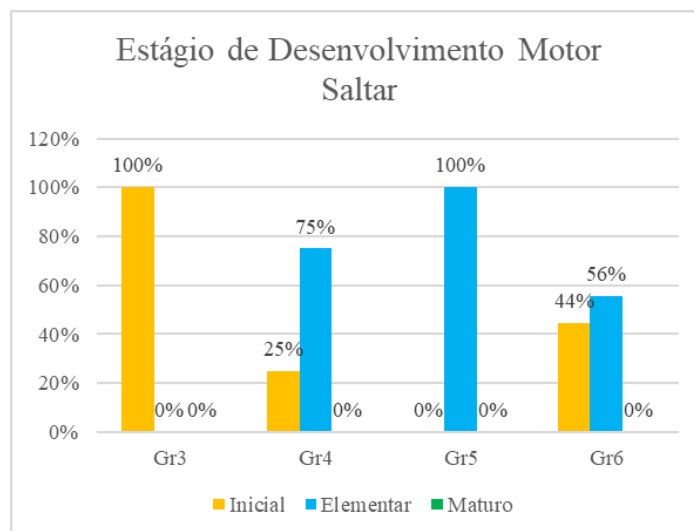
Percentagem de casos que se encontram nos diferentes estágios de DM, por grupos de idades de 3 anos (Gr3), 4 anos (Gr4), 5 anos (Gr5) e 6 anos (Gr6), referente a HMF de “Agarrar”.



A HMF de “Agarrar” destaca-se pelo facto de não existirem crianças, no estágio maturo, independentemente do grupo etário. A maioria das crianças encontra-se no estágio elementar, verificando-se um equilíbrio no grupo de 3 anos (Gr3), com 50% das crianças no estágio inicial e as outras 50% no estágio elementar.

Figura 9

Percentagem de casos que se encontram nos diferentes estágios de DM, por grupos de idades de 3 anos (Gr3), 4 anos (Gr4), 5 anos (Gr5) e 6 anos (Gr6), referente a HMF de “Saltar”.



Tal como na HMF analisada anteriormente, a HMF de “Saltar” também se destaca pelo facto de não existirem crianças no estágio maturo. No grupo de 3 anos (Gr3), todas as crianças se encontram no estágio inicial. Por sua vez, no grupo de 5 anos, todas as crianças se encontram no estágio elementar. Por fim, no grupo de 6 anos (Gr6), voltou a verificar-se uma percentagem significativa (44%) de crianças no estágio inicial, e as restantes no estágio elementar (56%).

2.4. Discussão dos Resultados

O conhecimento gerado por esta investigação poderá contribuir significativamente para a intervenção no campo da Educação Física (EF) no contexto do pré-escolar, especificamente no desenvolvimento infantil, promovendo práticas pedagógicas que suportem o desenvolvimento motor (DM) saudável das crianças. É fundamental que o(a) Educador(a) entenda a criança e o estágio de DM em que esta se encontra, para assim ser capaz de definir e planear de forma cuidada as atividades de acordo com as características do grupo/turma e/ou de cada criança (Gallahue et al., 2013).

Este subcapítulo de discussão dos resultados terá por base uma análise generalizada das habilidades motoras fundamentais (HMF), seguindo-se uma

interpretação por género e, finalmente, uma observação crítica do fator idade, no sentido de esclarecer se a criança se encontra num estágio de DM adequado, atrasado ou maturo, em relação à sua idade cronológica.

Como ponto inicial da discussão, importa salientar que a amostra deste estudo apresentou alguma heterogeneidade, com um maior número de crianças de 6 anos de idade ($N = 9$). Porém, Clark (2005), Gallahue et al. (2013) e Pérez (1994) defendem que com estudos de amostras heterogêneas é possível obter uma compreensão mais abrangente do DM infantil em diferentes estágios de maturação.

Por outro lado, os resultados permitiram verificar que a maioria das crianças se encontravam no estágio elementar para as HMF de “Lançar”, “Agarrar” e “Saltar”. Estes resultados sugerem que ainda há um caminho significativo a percorrer até alcançarem o estágio maturo. Será, então fundamental considerar o que é sugerido por Hestbaek et al. (2021), que afirmam que a educação pré-escolar é provavelmente a janela de oportunidade perfeita para a criação de estratégias com o intuito de melhorar as diversas competências motoras das crianças, e onde o(a) educador(a) de infância assume um papel central no desenvolvimento dessas competências (Neto, 2020a), promovendo não só o desenvolvimento das HMF, como também influenciando positivamente o comportamento e as atitudes das crianças em relação à AF.

Na habilidade de “Correr”, verificou-se uma predominância no estágio inicial e apenas uma minoria das crianças atingiram o estágio maturo. Este resultado não reflete o que é relatado por Honrubia-Montesinos et al. (2021), que sublinham ser na idade do pré-escolar que as crianças são especialmente atraídas pelo movimento, nomeadamente os saltos, corridas, balanços e outros jogos que lhes permitem melhorar as suas capacidades motoras. Portanto, os nossos dados sugerem uma necessidade de maior intervenção orientada para melhoria desta HM específica.

Para a habilidade de “Chutar”, os resultados mostraram uma distribuição mais equilibrada entre os três estágios de DM, o que contraria os dados encontrados por Roth et al. (2010), que incluíram a HMF de “Chutar” no grupo das habilidades consideradas como exemplo do baixo nível de desempenho motor das crianças do pré-escolar. Todavia, olhando para a distribuição percentual da HMF de “Chutar”, pensamos que, com intervenções apropriadas e específicas para a nossa amostra, as crianças poderão com alguma facilidade para alcançar o estágio maturo. Para isso, é essencial que se criem condições de implementação de programas de EF promotores do desenvolvimento desta

competência motora específica, e do aperfeiçoamento e maturação do repertório motor, criando variáveis de evolução e desafio no contexto da educação pré-escolar, conforme defendem Gallahue et al. (2013).

Com efeito, pela análise das cinco HMF estudadas verificou-se que o estágio maturo foi alcançado por um número reduzido de crianças, tendo havido casos em que as crianças não conseguiram alcançar esse estágio. Como foi referido anteriormente, a amostra deste estudo foi maioritariamente composta por alunos com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, que de acordo com Eckert (1987) e Tani (2005), correspondem aos estágios elementar e maturo. Deste modo, os resultados deste estudo podem, na generalidade, indicar que o grupo de crianças analisado apresenta um baixo nível de DM. Este dado vem corroborar Roth et al. (2010) e Foulkes et al. (2015), que concluíram que as competências motoras das crianças do pré-escolar são, no geral, baixas.

No que concerne ao desempenho de habilidades locomotoras e de manipulação do objeto, observou-se uma grande variabilidade entre essas duas manifestações motoras. Por exemplo, na HMF do “Lançar” e “Agarrar” (manipulação do objeto) e do “Saltar” (locomotora), os valores percentuais são semelhantes nos estágios inicial e elementar. No entanto, Foulkes et al. (2015) observaram que o desempenho motor era superior nas HMF locomotoras, incluindo o “Saltar”, em relação ao das HMF de manipulação do objeto. A presente pesquisa não evidencia essa tendência, dado que no caso do “Lançar”, o “Agarrar” e o “Chutar” (HMF manipulativas) as crianças manifestaram, na generalidade, desempenhos motores percentualmente mais elevados nos estágios elementar e maturo, comparativamente ao “Correr” ou mesmo ao “Saltar” (HMF Locomotoras). No entanto, refere-se novamente que a amostra foi muito reduzida, pelo que a comparação destes dados com estudos de outra dimensão, pode ficar comprometida.

Numa segunda análise aos resultados, em função do género das crianças, este estudo revelou uma elevada variabilidade de resultados, não tornando consistente, no cômputo das HMF analisadas, a diferença entre rapazes e raparigas. Se no caso da HMF de “Lançar” foi o género feminino que apresentou uma maior percentagem de desempenho no nível elementar (78%), na HMF de “Agarrar” foram os elementos do género masculino a superaram as raparigas. Outro exemplo é o caso da HMF de “Saltar”, cujos resultados entre as raparigas e os rapazes são muito semelhantes, tanto no estágio inicial como no elementar. Na HMF de “Chutar”, ambos os géneros apresentaram um valor percentual elevado no estágio maturo, em relação às restantes HMF. Deste modo, a

partir desta análise, parece-nos ser válido referir que não é relevante mencionar a existência de diferenças entre géneros em relação ao DM geral das crianças da nossa amostra, contrariando a literatura (e.g., Barnett et al., 2016; Foulkes et al., 2015; Goodway et al., 2010; Roth et al., 2010) que sublinha a existência de diferenças entre rapazes e raparigas, com evidências no caso da manipulação dos objetos (chutar, lançar e agarrar) para os elementos do género masculino e locomotores (correr e saltar) para o género feminino. Conforme supramencionado, os resultados deste estudo não comprovam na totalidade esta situação, uma vez que no “Lançar”, por exemplo, são as raparigas que apresentam em maior percentagem de DM no estágio elementar, comparativamente aos rapazes. Por outro lado, quando observamos os dados da HMF de “Correr”, os melhores resultados foram manifestados pelas raparigas, e a maioria dos rapazes encontrava-se no estágio inicial.

No caso da HMF de “agarrar”, também, os dados deste estudo corroboram os autores supracitados (e.g., Barnett et al., 2016; Foulkes et al., 2015; Goodway et al., 2010; Roth et al., 2010), uma vez que foram os rapazes que apresentaram melhores resultados em relação às raparigas. O mesmo aconteceu com a HMF de “Chutar”, que os rapazes obtiveram uma percentagem mais elevada de DM nos estágios elementar e maturo. Contudo, os dados sugerem uma predominância de percentagens mais elevadas na maioria das HMF no género feminino, comparativamente ao género masculino. Esse facto pode ser observado pela percentagem de rapazes que se encontram no estágio de DM inicial, nas várias HMF, comparativamente à das raparigas.

De acordo com Rebelo et al. (2020) o desempenho das HMF pode ser influenciado por fatores relacionados com a especificidade das tarefas oferecidas às crianças, tanto em meio familiar como em contexto escolar, assim como com o género das crianças. Este facto, sublinha, uma vez mais, a necessidade de intervenções específicas que possam apoiar ambos os géneros a avançar nos diferentes estágios de DM das HMF, de forma equilibrada e ajustada.

Relativamente à análise dos dados considerando a variável idade, os resultados indicam que, independentemente da idade das crianças, o estágio elementar predomina na maioria das HMF. A única exceção é o caso do grupo dos 3 anos (Gr3), em que pelo menos metade das crianças se encontravam no estágio inicial em qualquer uma das HMF, o que de resto corresponde ao seu estágio de DM (Tani, 2005; Eckert, 1987). Ainda neste grupo (Gr3) destaca-se a HMF de “Chutar”, em que metade das crianças se manifestaram

no estágio maturo, pelo que se poderá considerar, com as devidas ressalvas, que se encontram avançadas em termos de DM, relativamente à sua idade cronológica.

De modo semelhante, as crianças do grupo dos 4 anos (Gr4), apresentaram-se maioritariamente no estágio elementar e em alguns casos no estágio maturo (“Lançar” e “Chutar”), o que poderá indicar um DM adequado ou mesmo um ligeiro avanço maturacional (Bueno, 2019) no que a estas HMF se refere. Adicionalmente, estes resultados podem sugerir que intervenções de EF anteriores a essas idades podem ter sido eficazes (Battaglia et al., 2020; Lubans et al., 2010).

Por outro lado, no grupo dos 6 anos (Gr6), a HMF (“Chutar”) encontrava-se no estágio elementar, relativamente ao esperado que seria o maturo, onde apenas um quarto das crianças se apresentava. Este resultado não corresponde ao que a literatura postula, que nos indica ser entre os 5 e os 6 anos que as crianças alcançam o estágio maturo na maioria das HMF (e.g., Gallahue et al. 2013; Clark, 2005; Tani, 2005; Eckert, 1987). Acrescenta-se, ainda, que em todas as HMF se verificou uma percentagem elevada de crianças de 6 anos a manifestar desempenhos motores no estágio inicial. Estes indicadores reforçam a ideia de as crianças de 6 anos, da nossa amostra, apresentam um atraso no DM, contrariando diferentes autores que nos indicam um progresso gradual nas HMF, à medida que as crianças avançam na idade, correspondendo a idade dos 6 anos ao estágio maturo (Bueno, 2019; Gallahue et al., 2013; Clark, 2005).

Contudo, os referidos investigadores enfatizam a variabilidade de desempenhos motores, fundamentada pelo ritmo de DM que as crianças possam apresentar. Ou seja, existem registos de casos em que algumas crianças atingem o estágio maturo em determinadas habilidades, enquanto outras não alcançam esse nível tão rapidamente (Bueno, 2019). Este facto é demonstrado pelo caso da HMF de “Lançar”, onde se verificou uma predominância do estágio elementar em quase todas as idades, exceto no grupo de 3 anos (Gr3) que apresenta metade das crianças em ambos os estágios, inicial e elementar. No entanto, a ausência de crianças no estágio maturo nos Gr6 destaca a necessidade de estratégias mais eficazes para promover o desenvolvimento desta HMF.

Em suma, estes resultados sublinham a importância de uma abordagem pedagógica diferenciada ao nível do DM da criança, que considere tanto as diferenças de género, quanto as variações intra-individuais e inter-individuais (faixa etária), dotando a importância da EF neste processo. Ainda, cabe ao Educador considerar que as avaliações

contínuas e sistemáticas das HMF são essenciais para monitorizar o progresso e ajustar as intervenções de forma adequada.

2.5 Reflexão Final do Estudo Empírico

O presente estudo sublinha a importância da Educação Física (EF) no desenvolvimento motor (DM) na educação pré-escolar, evidenciando que as habilidades motoras fundamentais (HMF) formam a base para a aquisição das competências físicas mais complexas e são essenciais para um crescimento saudável e equilibrado das crianças.

Através da análise da literatura e de estudos empíricos, identificou-se que a EF na educação pré-escolar desempenha um papel indispensável, não apenas no aprimoramento das habilidades motoras, mas também no desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças, um aspeto fundamental a considerar para o seu envolvimento nas atividades físicas propostas.

Os resultados da avaliação das HMF parecem evidenciar que este grupo/turma, no geral, apresenta uma variabilidade no DM, com tendência para um atraso em relação à sua idade cronológica, destacando-se o grupo dos 6 anos, uma vez que em diversas HMF existe uma percentagem significativa de crianças no estágio inicial.

Quando analisado o grupo dos 4 anos, e comparando com o grau de desenvolvimento expectável, este parece encontrar-se ajustado à sua idade cronológica, ou até mesmo comparando com grupos etários superiores, percebemos que em diversas HMF existe uma tendência para um de DM superior.

Comparando os diferentes estágios de desenvolvimento das HMF, concluímos que “Chutar” é a HMF com um maior grau de DM, pois há uma percentagem considerável de crianças que já se encontram num estágio maturo.

A HMF de “Correr” é aquela que apresenta uma maior percentagem de crianças no estágio inicial, o que nos leva a concluir que existe necessidade de uma atenção mais cuidada e, consequentemente, uma intervenção pedagógica diferenciada, em relação às componentes técnicas desta HMF.

Na comparação entre género (masculino e feminino), apesar de se encontrar uma elevada variabilidade nos resultados, de um modo geral, parece haver uma tendência para um maior grau de desenvolvimento das HM das crianças do género feminino. Analisando

individualmente cada HMF, apenas na HM do “Agarrar” se destaca um maior DM nas crianças do género masculino.

As crianças de 6 anos manifestam, de um modo geral, um atraso no desenvolvimento motor, pelo que se julga ser necessário estabelecer estratégias mais eficazes para promover o desenvolvimento das diferentes HMF.

Este trabalho reforça a necessidade de uma abordagem educativa que valorize e incorpore consistentemente atividades motoras na rotina diária das crianças em idade pré-escolar.

Ao identificar-se precocemente as necessidades específicas de desenvolvimento de cada criança e ao se considerar as diferenças de género e idade, é possível implementar intervenções pedagógicas direcionadas, que possam dar resposta a essas necessidades, promovendo um DM mais equilibrado.

Resumidamente, para assegurar um DM adequado das crianças, é crucial que os educadores e responsáveis políticos reconheçam a importância da EF, como ficou patente nesta pesquisa empírica, e a integrem efetivamente no currículo pré-escolar. Pois, é através de um compromisso contínuo com práticas pedagógicas de qualidade, que se torna possível criar um ambiente educativo que apoie e potencie o DM das crianças, preparando-as para os desafios físicos, sociais e emocionais do futuro.

Por fim, os resultados da pesquisa estimularam a apresentação de uma proposta de projeto de intervenção futura, que desperte nas crianças o interesse pelo movimento e contribua para a melhoria das HMF, essenciais para um bom DM das crianças no futuro.

2.6 Limitações do Estudo

Neste subcapítulo, podemos ainda referir as limitações do estudo, que se relacionaram essencialmente com a participação de um número reduzido de crianças e a distribuição não homogénea, principalmente no caso da idade. Com uma amostra mais robusta, seria possível realizar interpretações de dados mais precisas e extrapolar os resultados.

CAPÍTULO III – PROPOSTA DE TRABALHO FUTURO

3.1 Projeto - “Exploradores do Movimento”

Com base nos dados resultantes do estudo que realizamos e na revisão bibliográfica efetuada, consideramos que seria de elevada importância elaborar uma proposta de trabalho em modo de projeto, numa perspetiva de podermos deixar aos Educadores de Infância uma ferramenta que possa contribuir para o desenvolvimento motor (DM) das crianças em idade pré-escolar. De acordo com Bueno (2019), é importante que haja uma abordagem pedagógica personalizada, que considere as necessidades individuais de cada criança. Reforçando o autor, ao identificar precocemente se as crianças apresentam atrasos no DM, é aconselhável implementar intervenções pedagógicas direcionadas que possam corrigir essas lacunas motoras e promova um desenvolvimento equilibrado.

Foi nesta perspetiva que surgiu a ideia deste projeto que designamos por “Exploradores do Movimento”, que se baseia na criação e aplicação de exercícios específicos para promover o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais (HMF), e que pode ser aplicado simultaneamente na escola e em contexto familiar.

Assim, no âmbito desta proposta de intervenção, definimos os seguintes objetivos:

- Facilitar o desenvolvimento equilibrado das crianças, garantindo que todas têm a oportunidade de desenvolver plenamente as suas capacidades motoras;
- Promover a inclusão da família nos programas de DM dos currículos escolares, enfatizando a importância das HMF para o bem-estar e a saúde das crianças;
- Incentivar a adoção de estilos de vida ativos e saudáveis desde a primeira infância;
- Avaliar a eficácia destas intervenções na melhoria das HMF.

3.1.1 Desenho do Projeto

No sentido de concretizar os objetivos propostos, começamos por criar um conjunto de materiais que iriam servir de apoio à implementação das medidas de ação definidas. Simultaneamente, elaboramos um conjunto de exercícios para cada uma das HMF que foram avaliadas (correr, saltar, agarrar, chutar e lançar).

Como se trata de um modelo trimestral, foi definido um máximo de três exercícios por habilidade, com a descrição ajustada para serem aplicados tanto em contexto escolar, como em contexto familiar (Apêndice 5).

A proposta deste trabalho conjunto, entre escola e a família, surge com base no que é defendido por Pentimonti et al. (2016) e Saraiva et al. (2013), que acreditam que o apoio dos pais é fundamental no processo de participação das crianças em atividades que promovam o seu desenvolvimento motor, do mesmo modo que o papel do jardim de infância é crucial na motivação e implementação da prática regular dessas atividades (Neto, 2020b).

Deste modo, na escola, o Educador, definirá a frequência semanal da aplicação do projeto, realizando os exercícios pelo menos duas vezes por semana, e dando ênfase a uma das habilidades motoras (HM) por semana.

Espera-se que haja um forte envolvimento das crianças nas tarefas propostas e, desse modo, solicita-se a sua intervenção em modelo de autoavaliação, no sentido de desenvolverem a capacidade de percecionar o seu próprio corpo, tomando consciência das ações motoras realizadas. Para o efeito, foi criada uma tabela de autoavaliação do desempenho motor das crianças com os respetivos ícones de *smiles* (Apêndice 6), correspondentes à cor verde, quando a atividade for realizada de forma satisfatória, atingindo plenamente os objetivos propostos e evidenciando um bom nível de compreensão e execução; à cor amarela, quando a atividade for realizada de maneira mediana, com alguns aspetos positivos, mas ainda apresentando áreas que necessitam de melhorias; e à cor vermelha quando a atividade não for realizada de forma satisfatória, apresentando dificuldades significativas na compreensão e execução dos objetivos propostos. No final da atividade proposta pelo Educador, a criança deve preencher a tabela de acordo com as referências descritas anteriormente (Figura 10).

Figura 10

Registo da participação dos alunos no preenchimento da tabela de autoavaliação.



Para a envolvência da família neste projeto, sugere-se que os exercícios que são efetuados na escola, sejam replicados em casa com as variantes de adaptabilidade ao contexto. Com esta medida procura-se, também, minimizar o tempo de ecrã das crianças tornando-as mais ativas (Neto, 2020a). Nesse sentido, na tabela de exercícios que foi criada para desenvolver as HMF, descreveu-se para cada exercício a alternativa da sua realização em contexto familiar (Apêndice 5). Esta partilha com as famílias das crianças será da inteira responsabilidade do Educador, que disponibilizará, mensalmente, a planificação dos exercícios a desenvolver para cada uma das HMF correspondentes.

Para que haja um acompanhamento do trabalho desenvolvido com as crianças em casa, o Educador, no início do ano, distribuirá uma caderneta (Figura 11), no momento da apresentação do projeto aos Pais e Encarregados de Educação.

Figura 11

Exemplo da caderneta de registo das atividades desenvolvidas em família.



Nessa caderneta, cujo modelo criado pode ser consultado no Apêndice 7, existe um espaço para registo do dia e do número de vezes que a criança realiza as atividades propostas em cada semana da planificação mensal. Também, nesse mesmo documento, a criança pode realizar a sua autoavaliação, com os mesmos critérios que são adotados na escola.

Por último, é solicitado aos familiares que no final de cada mês preencham os campos destinados à reflexão/avaliação, às sugestões e registo fotográfico das ações desenvolvidas.

Conforme foi mencionado acima a proposta de exercício está elaborado para três meses, contudo seria importante que o projeto fosse implementado durante todo o ano letivo, desafiando-se o(a) Educador(a) a realizar no final do ano a avaliação das HMF, com base no trabalho empírico apresentado neste relatório.

Na perspetiva de se verificar a viabilidade de implementação dos exercícios propostos na tabela do Apêndice 5, foram realizadas sessões de atividade física que comprovaram o sucesso da planificação em termos organizacionais e o ajuste dos exercícios às faixas etárias das crianças.

A experiência revelou-se extremamente enriquecedora, proporcionando perspetivas valiosas que motivam a implementação futura deste projeto, no contexto de desenvolvimento da nossa atividade profissional, ou como incentivo para investigações emergentes na área da Educação.

CONCLUSÕES

Para a consecução desta investigação foi determinante reconhecer a situação que se pretendia, iniciando-se, por isso, a pesquisa com questões muito gerais que, por conseguinte, orientaram para a clarificação do diagnóstico/problema. Posteriormente, definiram-se os limites do fenómeno a estudar, enunciando-se um conjunto de situações com vista a orientar a análise de forma contextualizada e sempre respeitando os princípios e orientações formais referentes aos compromissos éticos.

Nestes pressupostos, o presente estudo permite sublinhar a importância crítica do desenvolvimento motor na educação pré-escolar, evidenciando que as habilidades motoras fundamentais (HMF) formam a base para a aquisição de competências físicas mais complexas e são essenciais para um crescimento saudável e equilibrado das crianças. Identificar o estágio de desenvolvimento motor em que cada criança se encontra, permitiu obter um entendimento aprofundado sobre as estratégias necessárias para adequar as atividades às reais necessidades do grupo/turma.

Através da análise da literatura e de estudos empíricos, ficou claro que a Educação Física (EF) no contexto pré-escolar desempenha um papel indispensável, não apenas no aprimoramento das habilidades motoras, mas também no desenvolvimento social e emocional dos alunos, o que é fundamental para o seu envolvimento e participação ativa em diferentes atividades diárias.

Nesta linha de pensamento, pudemos apurar que a implementação de práticas pedagógicas que promovam atividades motoras estruturadas e não estruturadas é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, tal como sugere (Neto, 2020a). A EF no pré-escolar contribui significativamente para a formação de comportamentos positivos em relação à atividade física, incutindo hábitos que podem perdurar ao longo da vida.

Este trabalho reforça a necessidade de uma abordagem educativa que valorize e incorpore consistentemente atividades motoras na rotina diária das crianças em idade pré-escolar. A EF, ao oferecer um ambiente estruturado onde as crianças podem explorar e desenvolver suas habilidades motoras, sociais e emocionais, revela-se crucial para a promoção de um desenvolvimento equilibrado. Portanto, para assegurar um desenvolvimento motor adequado e promover uma vida ativa e saudável, é imperativo

que educadores e responsáveis políticos reconheçam e integrem a importância da EF no currículo pré-escolar. Assim, através de um compromisso contínuo com práticas pedagógicas de qualidade, é possível criar um ambiente educativo que apoie e potencie o desenvolvimento motor das crianças, preparando-as para os futuros desafios físicos, sociais e emocionais. Conforme é descrito nas OCEPE (2016), a integração eficaz da EF no currículo não apenas facilita o desenvolvimento motor, mas também contribui para o bem-estar geral e o desenvolvimento holístico das crianças, promovendo competências que serão fundamentais ao longo de toda a sua vida.

Em jeito de conclusão, aprez ainda referir, que ter realizado esta investigação se traduziu numa elevada oportunidade pedagógica, na medida em que permitiu robustecer e ampliar conhecimentos práticos sobre a educação física na educação pré-escolar e (re)conhecer o contributo da avaliação das habilidades motoras fundamentais, face ao nível de desenvolvimento motor das crianças. E igualmente que, atendendo às ferramentas, que se apresentam como propostas, se pode traduzir como um instrumento de trabalho para futuros(as) educadores(as), por um lado e ou como ponto de partida para futuras e/ou complementares investigações, por outro.

Não obstante termos respondido aos objetivos delineados, salientamos que este trabalho, decorrente de imposições temporais inerentes à própria moldura da formação, tem a fragilidade de não se ter aplicado a proposta de projeto. Ainda assim, reconhecemos esta limitação como uma oportunidade e não como uma ameaça, porque a proposta apresentada resulta de uma situação concreta que foi feita e pensada de forma contextualizada e ajustada aos participantes, o que nos permitiu ficar com uma visão integral da investigação de fenómenos educativos, traduzindo-se, portanto, numa elevada oportunidade de desenvolvimento pessoal, profissional e académico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Ministério da Educação.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (2014). *Patterns of Attachment—A Psychological Study of the Strange Situation*. Taylor & Francis.
- Aivazidis, D., Venetsanou, F., Aggeloussis, N., Gourgoulis, V., & Kambas, A. (2019). *Enhancing Motor Competence and Physical Activity in Kindergarten*. 16(3), 184–190. <https://doi.org/10.1123/jpah.2018-0260>
- Arends, R. (2008). *Learning to Teach*. McGraw-Hill Companies, Incorporated.
- Baptista, I. (2015). Nota de apresentação. *Cadernos de Pedagogia Social, n. Especial*, 5-6 Páginas. <https://doi.org/10.34632/CPEDAGOGIASOCIAL.2015.1957>
- Baptista, I., & Azevedo, J. (2014). Educação e Hospitalidade, Interpelações da Pedagogia Social. Em *Laços Sociais: Por uma epistemologia da hospitalidade* (pp. 143–147). Educs.
- Barnett, L. M., Lai, S. K., Veldman, S. L. C., Hardy, L. L., Cliff, D. P., Morgan, P. J., Zask, A., Lubans, D. R., Shultz, S. P., Ridgers, N. D., Rush, E., Brown, H. L., & Okely, A. D. (2016). Correlates of Gross Motor Competence in Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Medicine*, 46(11), 1663–1688. <https://doi.org/10.1007/s40279-016-0495-z>
- Battaglia, G., Alesi, M., Tabacchi, G., Palma, A., & Bellafigliore, M. (2019). The Development of Motor and Pre-literacy Skills by a Physical Education Program in Preschool Children: A Non-randomized Pilot Trial. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02694>
- Battaglia, G., Giustino, V., Tabacchi, G., Alesi, M., Galassi, C., Modica, C., Palma, A., & Bellafigliore, M. (2020). Effectiveness of a Physical Education Program on the Motor and Pre-literacy Skills of Preschoolers From the Training-To-Health Project: A Focus on Weight Status. *Frontiers in Sports and Active Living*, 2, 579421. <https://doi.org/10.3389/fspor.2020.579421>
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2002). *Principios de etica biomedica*. Loyola.
- Britto, P., Engle, P., & Super, C. (2013). *Handbook of Early Childhood Development Research and Its Impact on Global Policy*. OUP USA.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bueno, G. (2019). *Desenvolvimento motor básico*. Geovane Bueno.
- Buriolla, M. A. F. (2018). *O estágio supervisionado*. Cortez.
- Burlacu, F. (2013). The importance of pre-school education in child development. *Euromentor Journal - Studies about Education*, 02, 153–165.
- Clark, J. E. (2005). From the Beginning: A Developmental Perspective on Movement and Mobility. *Quest*, 57(1), 37–45.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2005.10491841>
- Costa, D. (2015). *O jogo no processo de ensino-aprendizagem no primeiro Ciclo do Ensino Básico* [Tese Mestrado]. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/12309>
- Coutinho, A. S., Day, G., & Wiggers, V. (2012). *Práticas pedagógicas na educação infantil: Diálogos possíveis a partir da formação profissional*. OIKOS Editora.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Leya.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação (2001). Diário da República, n.º 201: Série I-A. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>.
- Decreto Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Diário da República, n.º 129: Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- DeVries, R., & Zan, B. (2018). *A Ética na Educação Infantil: O Ambiente Sócio-Moral na Escola*. Artmed Editora.
- Dewey, J. (1976). *Experience and Education*. Collier Books.
- Donnelly, J. E., Blair, S. N., Jakicic, J. M., Manore, M. M., Rankin, J. W., & Smith, B. K. (2009). Appropriate Physical Activity Intervention Strategies for Weight Loss and Prevention of Weight Regain for Adults: *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 41(2), 459–471. <https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e3181949333>
- Eckert, H. M. (1987). *Motor Development*. Benchmark Press.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2011). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Bloomsbury Publishing USA.

- Foulkes, J. D., Knowles, Z., Fairclough, S. J., Stratton, G., O'Dwyer, M., Ridgers, N. D., & Fowweather, L. (2015). Fundamental Movement Skills of Preschool Children in Northwest England. *Perceptual and Motor Skills*, 121(1), 260–283. <https://doi.org/10.2466/10.25.PMS.121c14x0>
- Freud, S. (1962). *Three Essays on the Theory of Sexuality (1905)*. Hogarth Press.
- Froebel, F. W. A. (2001). *A educação do homem*. Universidad de Passo Fundo.
- Fulco, L. (2018). *Desenvolvimento Profissional*. Clube de Autores.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2013). *Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos (7.ª ed.)*. AMGH.
- Goodway, J. D., Robinson, L. E., & Crowe, H. (2010). Gender Differences in Fundamental Motor Skill Development in Disadvantaged Preschoolers From Two Geographical Regions. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(1), 17–24. <https://doi.org/10.1080/02701367.2010.10599624>
- Hardy, L. L., Reinten-Reynolds, T., Espinel, P., Zask, A., & Okely, A. D. (2012). Prevalence and Correlates of Low Fundamental Movement Skill Competency in Children. *Pediatrics*, 130(2), e390–e398. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-0345>
- Hay, J. G. (1993). *The Biomechanics of Sports Techniques*. Prentice-Hall.
- Hestbaek, L., Vach, W., Andersen, S. T., & Lauridsen, H. H. (2021). The Effect of a Structured Intervention to Improve Motor Skills in Preschool Children: Results of a Randomized Controlled Trial Nested in a Cohort Study of Danish Preschool Children, the MiPS Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12272. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312272>
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.
- Honrubia-Montesinos, C., Gil-Madrona, P., & Losada-Puente, L. (2021). Motor Development among Spanish Preschool Children. *Children*, 8(1), 41. <https://doi.org/10.3390/children8010041>
- ISCE Douro. (sd). *Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB*. ISCE Douro. <https://www.iscedouro.pt/pt/oferta-formativa/2-ciclo-mestrados/mestrado-em-educacao-pre-escolar-e-ensino-do-1-ceb-em-vigor-desde-2022-2023-1-ano->

- Lebed, F. (2022). *Complexity in Games Teaching and Coaching: A Multi-Disciplinary Perspective*. Routledge.
- Lei n.º 5/97 da Assembleia da República (1997). Diário da República : Série I-A. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>
- Lévinas, E. (2015). *Ética e infinito*. Antonio Machado Libros.
- Lubans, D. R., Morgan, P. J., Cliff, D. P., Barnett, L. M., & Okely, A. D. (2010). Fundamental Movement Skills in Children and Adolescents: Review of Associated Health Benefits. *Sports Medicine*, 40(12), 1019–1035. <https://doi.org/10.2165/11536850-000000000-00000>
- Marques, T., Vilela, J., Figueiredo, B., & Figueiredo, A. (2013). *Desenvolvimento motor: Padrões motores fundamentais de movimento em crianças de 4 e 5 anos de idade*. <https://www.efdeportes.com/efd186/padroes-motores-fundamentais-de-movimento.htm>
- Montessori, M. (2013). *The Absorbent Mind*. Simon and Schuster.
- Navarro-Patón, R., Brito-Ballester, J., Villa, S. P., Anaya, V., & Mecías-Calvo, M. (2021). Changes in Motor Competence after a Brief Physical Education Intervention Program in 4 and 5-Year-Old Preschool Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), Artigo 9. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094988>
- Neto, C. (2020a). Brincar, o direito (des)conhecido. *Cadernos de Educação de Infância*, 120, 37–41.
- Neto, C. (2020b). *Libertem as Crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- OCEPE (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação / Direção Geral da Educação (DGE).
- Oliveira, Z. de M. R. de. (2016). *Educação infantil: Muitos olhares*. Cortez.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M. e, & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. Artmed Editora.
- Pentimonti, J. M., Murphy, K. A., Justice, L. M., Logan, J. A. R., & Kaderavek, J. N. (2016). School readiness of children with language impairment: Predicting literacy skills from pre-literacy and social-behavioural dimensions. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(2), 148–161. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12193>

- Pérez, L. M. R. (1994). *Desarrollo motor y actividades físicas*. Gymnos, Editorial, S.L.
- Piaget, J. (1976). *The Grasp of Consciousness: Action and Concept in the Young Child*. Harvard University Press.
- Portugal, G. (2000). Infância e Educação – Investigação e Práticas. *Revista do GEDEI*, 1.
- Rebelo, M., Serrano, J., Duarte-Mendes, P., Paulo, R., & Marinho, D. A. (2020). Desenvolvimento Motor da Criança: Relação entre Habilidades Motoras Globais, Habilidades Motoras Finas e Idade. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 20(1), 75–85.
- Rodríguez, J., & Álvarez, D. (2017). A investigação sobre manuais escolares e materiais curriculares. *Revista Lusófona de Educação*, 36, 9–24.
<https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle36.01>
- Roth, K., Ruf, K., Obinger, M., Mauer, S., Ahnert, J., Schneider, W., Graf, C., & Hebestreit, H. (2010). Is there a secular decline in motor skills in preschool children? *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20(4), 670–678.
<https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2009.00982.x>
- Santos, M. M. C. dos, Perazzolo, O. A., Pereira, S., & Oliveira, A. C. R. M. de. (2015). Pedagogia da hospitalidade: Da formação à actuação profissional em turismo. *Cadernos de Pedagogia Social, Especial*, Artigo Especial.
<https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2015.1963>
- Santos, S., Dantas, L., & Oliveira, J. (2004). Desenvolvimento motor de crianças, de idosos e de pessoas com transtornos da coordenação. *Revista paulista de Educação Física*, 18, 33–44.
- 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>
- Souza, M. L. (2018). *Práticas Lúdicas Na Educação Infantil*. Clube de Autores.
- Storksdieck, M. (2011). *Field Trips in Environmental Education*. BWV Verlag.
- Tani, G. (2005). *Comportamento motor: Aprendizagem e desenvolvimento*. Guanabara Koogan.
- Tani, G. (2016). *Comportamento Motor—Conceitos, Estudos e Aplicações*. Guanabara Koogan.

- Teixeira, M. (2016). *A importância da afetividade na construção da relação pedagógica e no processo de ensino-aprendizagem* [Tese de Mestrado]. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Thomas, J., Silverman, S., & Nelson, J. (2015). *Research Methods in Physical Activity* (7.^a ed.). Human Kinetics.
- Torres, R. A. B. (2018). *Sex Education: Global Perspectives, Effective Programs and Socio-cultural Challenges*. Nova Science Publishers, Incorporated.
- Valentini, N. C. (2002). Percepções de competência e desenvolvimento motor de meninos e meninas: Um estudo transversal. *Movimento*, 8(2), 51–62.
- Veras, R. D. S., & Ferreira, S. P. A. (2010). A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. *Educar em Revista*, 38, 219–235. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300015>
- Vygotsky, L. S. (2007). *A Formação Social Da Mente*. Martins Fontes.



APÊNDICES

[illegible]

Exma. Senhora,

Eu, Daniela Filipa Ferreira Lopes, no âmbito do meu Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, estou a desenvolver um trabalho investigativo que tem como objetivo identificar o nível de desenvolvimento motor da criança no pré-escolar, sendo que, para esse efeito, serão dinamizados vários momentos interventivos. Para levar a cabo a referida investigação, solicito a V. Ex^a que se digne a autorizar a recolha de dados na instituição que dirige. A participação das crianças consiste na realização de alguns testes de habilidades motoras fundamentais (correr, saltar, lançar, agarrar/receber e chutar), de acordo com a planificação que será antecipadamente apresentada à escola. Comprometemo-nos a salvaguardar os interesses dos participantes, assegurando uma rigorosa confidencialidade da informação recolhida e revelando a nossa total disponibilidade para qualquer informação ou intervenção considerada útil.

Agradeço a atenção dispensada.

Penafiel, 12 de março de 2024

Com os melhores cumprimentos,

(Daniela Filipa Ferreira Lopes)

Contactos:

Telemóvel: ...

Correio eletrónico: ...

Caro (a) Encarregado de Educação,

Eu, Daniela Filipa Ferreira Lopes, no âmbito do meu Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, estou a desenvolver um trabalho investigativo que tem como objetivo identificar o nível de desenvolvimento motor da criança no pré-escolar, sendo que, para esse efeito, serão dinamizados vários momentos interventivos. Uma vez que se trata de um estudo realizado com crianças, e a instituição em causa é um local privilegiado de acesso a esta amostra, solicito a sua autorização para o vosso educando(a) participar nesta investigação, bem como pedir-vos autorização para fotografar/filmar o/a vosso/a educando/a no decorrer das atividades para que essas imagens possam complementar o meu relatório de mestrado, sendo o seu uso exclusivo para o meio académico. Comprometemo-nos a salvaguardar os interesses dos participantes, assegurando o seu anonimato e mantendo uma rigorosa confidencialidade da informação recolhida.

Estamos disponíveis para qualquer informação ou intervenção considerada útil e, para o efeito, deixamos abaixo o contato da responsável pela estudo.

.....

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do
aluno (a) _____ autorizo a participar no trabalho
investigativo.

Penafiel, ____ de _____ de 2024

O Encarregado de Educação _____

Contactos:

Telemóvel: ...

Correio eletrónico: ...

GÉNERO		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
IDADE		6	3	4	5	3	6	6	4	6	6	6	5	4	6	4	6	5	5	6	5		
CARATERÍSTICAS DAS HABILIDADES MOTORAS FUNDAMENTAIS / N.º CRIANÇA		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20		
Lançar																							
Inicial	Braco contrário ao que lança encontra-se paralelo ao corpo;	X		X				X			X			X	X	X	X					X	
	O cotovelo do braço que lança fica à frente do corpo;	X									X			X	X		X		X	X			
	A trajetória é para a frente e para baixo;	X									X								X				
	Os pés mantêm-se estacionários.	X		X	X	X	X	X	X		X			X	X		X				X		
Elementar	A bola é mantida atrás da cabeça;	X		X		X	X	X	X				X	X		X	X	X	X	X	X		
	O braço é projetado para a frente, para cima e por cima do ombro;			X	X	X	X	X	X				X		X	X	X	X		X	X		
	Os ombros rodam para o lado que lança;			X	X	X	X	X	X				X	X		X		X	X	X	X		
	Passo em frente com a perna do lado do braço que lança.																		X				
Maturo	O braço é projetado para trás na preparação;			X	X	X	X	X	X				X			X		X				X	
	O cotovelo oposto é levantado para o equilíbrio;				X		X		X									X	X	X			
	Rotação bem definida das ancas, pernas e ombros durante o lançamento;				X																		
	O peso está na perna de trás da ação, na preparação e quando atira a bola é dado um passo em frente com o pé oposto.																			X			
Correr																							
Inicial	Corrida saltada com oscilação para os lados;	X						X							X								
	Fase aérea curta;	X		X	X	X			X		X		X	X	X		X	X	X	X	X		
	Planta do pé pouca completamente no solo e pés direcionados para fora;	X			X	X			X		X			X	X		X		X	X	X		
	Elevação dos joelhos e extensão da perna de apoio quase inexistente;				X	X								X			X	X	X	X	X		
Elementar	Braços numa posição de guarda (estendido ao lado do corpo) durante a corrida.				X	X	X		X		X						X		X	X	X		
	Maior extensão da passada, do balanço do braço e da velocidade;							X					X				X						
	Fase aérea limitada, mas observável;				X		X						X	X	X	X	X	X		X	X		
	Aumento da elevação do joelho;			X				X					X				X						
Maturo	Utilização excessiva dos braços, ultrapassando a linha média do corpo;	X		X	X		X		X		X		X	X	X	X	X		X	X			
	Já não colocam os pés para fora os pés são direcionados para frente.	X		X			X	X			X		X	X	X	X	X	X	X	X			
	Tronco inclinado para a frente;							X															
	Verifica-se uma extensão máxima na passada (aumento da passada);							X															
Elementar	Extensão completa da perna de apoio;			X		X	X	X	X		X			X		X			X				
	Braços balançam em ângulo reto, sincronizados com as pernas num movimento oposto;							X										X					
	Elevação dos joelhos acentuada;							X															
	Calcanhar chega perto do glúteo;						X	X						X		X							
Maturo	Na fase final utiliza apenas a ponta do pé para contactar o solo.							X															
Chutar																							
Inicial	Limitada oscilação para trás e para a frente da perna dominante;							X			X				X								
	Perna próxima da bola sem participação do corpo;			X											X								
	A criança chuta com o tronco reto;						X							X		X							
	Sem fase preparatória para o remate.														X								
Elementar	Oscilação da perna de remate com ligeira oposição dos braços e colocação do corpo para trás;	X		X	X	X	X	X	X		X		X	X	X			X	X				
	Já há um posicionamento do corpo com extensão da anca;	X		X	X	X	X	X			X		X				X	X	X	X	X	X	
	Flexão da anca e joelho, colocação do tronco mais para trás e ajustamento dos braços.	X		X	X	X	X		X		X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	
	Perna de apoio avançada para maior facilidade de rotação da anca com ligeira flexão;				X	X	X		X							X	X			X	X	X	
Maturo	Posicionamento do corpo com inclinação do tronco para a frente;	X		X	X	X			X					X		X		X		X	X		
	Vigorosa extensão da parte inferior da perna de remate;	X		X	X	X			X	X		X		X	X		X	X	X	X	X		
	Oscilação do braço oposto para a frente em relação à ação da perna que remata.				X	X	X	X	X		X					X				X	X	X	
Saltar (Horizontal)																							
Inicial	Salto mais vertical do que horizontal;	X					X				X				X						X		
	Pouco uso dos braços;						X		X						X	X							
	Os pés não pousam no solo em simultâneo;														X								
	Pouca flexão das pernas na fase de aterragem, podendo haver um desequilíbrio;			X		X		X	X	X								X		X			
Elementar	Direção do olhar para o chão;	X			X	X			X	X				X				X	X			X	
	Define o salto como horizontal;			X	X	X		X	X				X		X	X	X	X	X		X		
	Alguma utilização dos braços na fase preparatória, encontrando-se estendidos na mesma linha dos ombros;	X		X	X	X					X		X		X	X	X		X	X			
	Flexão dos joelhos e anca apresenta alguma expressão nas fases preparatória e aterragem;	X			X		X				X			X		X	X	X	X	X	X		
Maturo	Direção do olhar continua para o chão;	X		X	X	X		X	X					X				X	X		X		
	Exagerada inclinação para a frente.	X		X							X					X	X	X					
	Agachamento, com flexão do joelho entre 60° e 90° e oscilação dos braços para trás e para cima;							X									X						
	Flexão das pernas durante o voo e estas estendem-se aquando da aterragem;										X												
Elementar	Na aterragem verifica-se uma flexão das pernas de forma a diminuir o impacto;				X									X		X	X						
	Cabeça eleva-se com os olhos a focarem-se no alvo.			X			X				X				X	X					X		
Agarrar																							
Inicial	A criança ao receber a bola coloca a cabeça para o lado e inclina o corpo para trás;						X				X		X		X			X		X			
	Colocação dos braços à frente (com os cotovelos estendidos) e ao contacto com a bola à uma flexão dos braços tentando segurar em simultâneo com as mãos e com o peito;			X		X		X			X		X			X		X				X	
	Mãos voltadas para cima para tentar segurar a bola;				X			X			X		X		X	X	X					X	
	Na fase preparatória os pés encontram-se juntos.	X		X			X	X			X			X	X								
Elementar	Braços levemente flexionados na fase preparatória, ligeiramente à frente em relação ao ombro;	X		X	X	X	X	X					X	X	X	X	X			X	X	X	
	Já não há o desvio da cabeça para o lado;	X		X	X	X		X	X				X			X	X			X	X	X	
	Usam as mãos para tentar apunhar a bola e caso não o consigam fazer utilizam posteriormente o peito como meio de controlo da bola;	X		X					X				X					X	X	X	X		
	Na fase preparatória os pés encontram-se paralelos com ligeiro afastamento.			X	X	X	X						X				X			X	X	X	
Maturo	A criança na fase preparatória de recepção muda a sua base estacionária, movem-se consoante a trajetória da bola;								X	X						X		X					
	Os olhos seguem a movimentação da bola;				X				X	X													
	Braços colocados ao lado do corpo com ligeira flexão;	X		X	X		X							X	X				X	X			
	No momento de receção, flexão dos cotovelos para absorção do impacto e os dedos fixam a posição da bola tendo as mãos uma posição paralela em relação à bola (palmas das mãos voltadas para dentro);	X		X		X		X	X					X					X	X			
Elementar	O peso da criança é transferido da frente para trás.																						



Propostas de Exercícios para o Desenvolvimento das Habilidades Motoras Fundamentais

Habilidade Motora Fundamental: Lançar

Habilidade Motora Fundamental: Lançar			
1	Descrição do exercício em contexto escolar	Aluno colocado dentro de um arco, apoiado apenas num pé, apanha uma bola que está à frente do arco e tenta derrubar um alvo que se encontra entre 1,5 a 2 metros.	
	Descrição do exercício em contexto familiar	A criança colocada dentro de um círculo (do tamanho de um arco) feito com uma corda, apoiada apenas num pé, apanha uma bola que está à frente do círculo e tenta derrubar um alvo (ex: garrafa de água) que se encontra entre 1,5 a 2 metros.	
2	Descrição do exercício em contexto escolar	Grupos de 4 alunos, cada um com uma bola, a cerca de 4 a 5 metros, tentam derrubar os cones que estão em cima de um banco sueco. O jogo só termina quando não existirem cones em cima do banco. Podem utilizar todas as bolas. Ganha a equipa que tiver menos cones do seu lado.	
	Descrição do exercício em contexto familiar	A criança e os familiares, cada um com uma bola, a cerca de 4 a 5 metros, tentam derrubar garrafas de água que estão alinhadas em cima de um banco/mesa. O jogo só termina quando não existirem garrafas em cima do banco/mesa. Podem utilizar todas as bolas. Ganha quem tiver menos garrafas do seu lado.	
3	Descrição do exercício em contexto escolar	Grupos de 4 alunos, cada um com uma bola, a cerca de 4 a 5 metros, tentam que uma bola de tamanho grande colocada no meio (a 2 metros), entre as duas equipas ultrapasse a linha final de uma das equipas. Podem utilizar todas as bolas. Ganha a equipa que conseguir levar a bola até á linha final da outra equipa, ou que ao fim de 4 minutos tiver a bola mais perto da linha final da outra equipa.	
	Descrição do exercício em contexto familiar	A criança e os familiares, cada um com uma bola, a cerca de 4 a 5 metros, tentam que uma bola de tamanho grande colocada no meio, entre as duas equipas ultrapasse a linha final de uma das equipas. Podem utilizar todas as bolas. Ganha a equipa que conseguir levar a bola até á linha final da outra equipa, ou que ao fim de 4 minutos tiver a bola mais perto da linha final da outra equipa. Neste caso em casa, podem ser utilizadas meias enroladas a substituir as bolas.	
Domínio / Aprendizagem a promover		Controlar movimentos de perícia e manipulação	

Habilidade Motora Fundamental: Agarrar

1	Descrição do exercício em contexto escolar	A criança atira o balão ao ar e enquanto o balão está no ar passa uma ou duas bolas no máximo, que se encontram dentro do arco, para a bacia ou caixa, que está ao lado. De seguida agarra o balão que vem do ar e atira-o novamente,	
---	---	---	--



		fazendo a mesma atividade, sucessivamente, até colocar as bolas todas na bacia ou caixa.	
	Descrição do exercício em contexto familiar	A criança atira o balão ao ar e enquanto o balão está no ar passa uma ou duas bolas no máximo, que se encontram dentro do círculo marcado no chão, para a bacia que está ao lado. De seguida agarra o balão que vem do ar e atira-o novamente, fazendo a mesma atividade, sucessivamente, até colocar as bolas todas na bacia.	
2	Descrição do exercício em contexto escolar	Alunos 2 a 2, colocados cada um no seu arco, fazem o passe para o colega, que recebe a bola e faz o mesmo procedimento. O aluno que recebe deve colocar os braços à frente, com as palmas das mãos voltadas uma para a outra em forma de concha. O exercício vai aumentando a dificuldade, com o afastamento dos arcos, ou seja, a distância entre as crianças.	
	Descrição do exercício em contexto familiar	A criança faz o passe para o familiar num ponto, a uma curta distância, e o familiar recebe a bola e faz o mesmo procedimento. A criança quando recebe a bola deve colocar os braços à frente, com as palmas das mãos voltadas uma para a outra em forma de concha. O exercício vai aumentando a dificuldade, com o aumento da distância entre a criança e o familiar.	
3	Descrição do exercício em contexto escolar	As crianças colocadas em círculo, com um elemento sentado numa cadeira, os outros encontram-se em pé, o primeiro do lado direito tem uma bola. Ao sinal do professor a criança que está na cadeira levanta-se e corre à volta do círculo para chegar à cadeira. Os outros elementos fazem o passe e receção entre si ao longo do círculo, se a bola chegar primeiro à cadeira do que o elemento da cadeira este é colocado a fazer uma tarefa (transportar cones, construindo castelos de cores), até que tenha um próximo elemento a substituir, fazendo com que seja integrado novamente no jogo. A corrida e o passe e receção são realizados para o mesmo lado.	
	Descrição do exercício em contexto familiar	A criança e os familiares(no mínimo 4 elementos) colocados em círculo, com um elemento sentado numa cadeira, os outros encontram-se em pé, o primeiro do lado direito tem uma bola. Ao sinal de um adulto a criança/familiar que está na cadeira levanta-se e corre à volta do círculo para chegar à cadeira. Os outros elementos fazem o passe e receção entre si ao longo do círculo, se a bola chegar primeiro à cadeira do que o elemento da cadeira este é colocado a fazer uma tarefa (transportar “bolas de meias”, construindo molhos de cores), até que tenha um próximo elemento a substituir, fazendo com que seja integrado novamente no jogo. A corrida e o passe e receção são realizados para o mesmo lado.	
Domínio / Aprendizagem a promover		Controlar movimentos de perícia e manipulação	
Habilidade Motora Fundamental: Correr			
1	Descrição do exercício em contexto escolar	8 a 10 crianças segurando entre si um arco, estão sentados em círculos. 2 alunos correm à sua volta, a um sinal têm de passar por entre um dos arcos e apanhar um objeto que está no centro do círculo. É pontuado a criança que consegue apanhar o objeto mais rápido.	

Projeto: “Exploradores do Movimento”



	Descrição do exercício em contexto familiar	A criança e o familiar correm a volta das almofadas colocadas no chão a formar um círculo. Ao sinal de outro familiar, ambos tentam agarrar o objeto (ex: garrafa de água) que se encontra no meio do círculo. É pontuado o elemento que conseguir apanhar o objeto mais rápido.	
2	Descrição do exercício em contexto escolar	Em grupos de 5 crianças fazem uma estafeta. O primeiro corre até um cone, a uma distância de 10 metros, dá a volta, corre até ao ponto de partida, quando chega agarra a mão de um dos colegas e corre juntamente com ele até ao cone, dão a volta e regressam levando o terceiro elemento, e assim sucessivamente até ao último elemento.	
	Descrição do exercício em contexto familiar	Em grupos a criança e os familiares fazem um jogo de corrida. O primeiro corre até uma garrafa de água, a uma distância de cerca de 5 metros, dá a volta, corre até ao ponto de partida, quando chega agarra a mão do familiar que está à espera e corre juntamente com ele até à garrafa de água, dão a volta e regressam levando o terceiro elemento (caso exista) e assim sucessivamente até ao último elemento. O exercício é repetido várias vezes.	
3	Descrição do exercício em contexto escolar	A criança colocada numa distância (10 metros), aproxima-se sorrateiramente do parceiro e toca-lhe nas costas. Corre de volta ao ponto de partida procurando não ser apanhado pelo colega que ele tocou. O exercício repete-se com a adoção de posições contrárias.	
	Descrição do exercício em contexto familiar	A criança colocada numa distância pré definida pelo adulto, aproxima-se sorrateiramente do familiar e toca-lhe nas costas e corre de volta ao ponto de partida, procurando não ser apanhado pelo familiar que ele tocou. O exercício repete-se com a adoção de posições contrárias.	
Domínio / Aprendizagem a promover		Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios	

Habilidade Motora Fundamental: Chutar (Pontapear)

1	Descrição do exercício em contexto escolar	As crianças a uma distância entre 2 a 3 metros tentam derrubar um alvo (cone) colocado sobre uma linha reta. Cada criança terá 3 tentativas para atingir o alvo. Pode ser feito em vários grupos e depois juntar os vencedores para a final.	
	Descrição do exercício em contexto familiar	A criança a uma distância entre 2 a 3 metros tenta derrubar um alvo (garrafa de 1,5 litros) colocado sobre uma linha reta. Cada criança/familiar terá 3 tentativas para atingir o alvo. O exercício repete-se na procura do sucesso em derrubar o alvo.	
2	Descrição do exercício em contexto escolar	As crianças em grupos de 5 elementos, têm uma baliza (1 metro de largura) feita com dois cones, a uma distância de 3 a 5 metros, todos os elementos rematam, ganha a equipa que fizer mais golos. Cada equipa tem de recuperar a sua bola após cada remate.	

Projeto: “Exploradores do Movimento”



	Descrição do exercício em contexto familiar	A criança e o familiar, marcam uma baliza (1 metro de largura) feita com duas garrafas de água, a uma distância de 3 metros, todos os elementos rematam e ganha o elemento que fizer mais golos. Cada elemento tem de recuperar a sua bola após cada remate.	
3	Descrição do exercício em contexto escolar	As crianças em grupos de 3/4 elementos com uma bola por grupo, um elemento chuta de forma rasteira repetidamente para uma parede ou para a lateral de um banco sueco. Depois de realizar 5 chutos passa para o elemento seguinte. O objetivo é a criança chutar de forma seguida sem perder a bola do seu campo de ação.	
	Descrição do exercício em contexto familiar	A criança com uma bola, chuta de forma rasteira, repetidamente para uma parede ou um sofá. Depois de realizar 5 chutos volta a repetir o exercício. O objetivo é a criança chutar de forma seguida sem perder a bola do seu campo de ação.	
Domínio / Aprendizagem a promover		Controlar movimentos de perícia e manipulação	

Habilidade Motora Fundamental: Saltar (Salto Horizontal)

1	Descrição do exercício em contexto escolar	Cada criança tem um arco no ponto de partida, para progredir em salto a pés juntos até à meta (distância de cerca de 10 metros). Devem atirar o arco para a sua frente, a uma distância que consiga saltar para dentro dele. Vão avançando no terreno fazendo o arco passar pelo corpo, saindo pela cabeça e atirando-o para a frente, fazendo este procedimento sucessivamente. Se não conseguirem saltar para dentro do arco volta para o ponto inicial, retomando o exercício.	
	Descrição do exercício em contexto familiar	Cada criança tem uma almofada pequenina na mão, no ponto de partida, para progredir em salto a pés juntos até à meta (distância de cerca de 5 metros). Devem atirar a almofada para a sua frente, a uma distância que consiga saltar e apoiar os pés ao lado dela. A criança vai avançando no terreno atirando a almofada para a frente e saltando para junto desta fazendo este procedimento sucessivamente. Se após o salto se os dois pés não ficarem ao lado da almofada volta para o ponto inicial, retomando o exercício.	
2	Descrição do exercício em contexto escolar	As crianças divididas em grupos, cada um tem à sua frente 9 arcos no chão, sendo que de 3 em 3 existem uns pés desenhados no chão. Os alunos têm de saltar a pé juntos de arco para arco e no desenho dos pés devem colocar um pé de cada vez, esquerdo/direito ou direito/esquerdo. Ganha o grupo cujo último elemento chegue primeiro ao final do circuito.	
	Descrição do exercício em contexto familiar	A criança e o familiar têm à sua frente um circuito marcado por 3 almofadas seguidas e 1 bola de meias, perfazendo o total de 6 ou 9 almofadas. Sempre que tem a almofada, a criança faz um salto a pés juntos, ao lado da mesma, quando se depara com a bola de meias, coloca um pé e o outro alternadamente no chão. Ganha o elemento que chegar primeiro ao final do circuito.	



3	Descrição do exercício em contexto escolar	As crianças colocadas em grupos onde têm marcada á sua frente um circuito com figuras geométricas é atribuído pelo professor, aleatoriamente, uma figura geométrica a cada criança e essa terá de percorrer o circuito saltando a pés juntos por cima das figuras geométricas correspondentes à sua, deslocando-se até uma mesa onde deve colocar essa peça/figura, que lhe foi dada, na imagem geométrica que lá se encontra.	
	Descrição do exercício em contexto familiar	As crianças colocadas em grupos onde têm marcada á sua frente um circuito com figuras geométricas é atribuído pelo professor, aleatoriamente, uma figura geométrica a cada criança e essa terá de percorrer o circuito saltando a pés juntos por cima das figuras geométricas correspondentes à sua, deslocando-se até uma mesa onde deve colocar essa peça/figura, que lhe foi dada, na imagem geométrica que lá se encontra.	
Domínio / Aprendizagem a promover		Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios	

Habilidades Motoras	Agarrar	Lançar	Chutar	Correr	Saltar
					
Aluno 1					
Aluno 2					
Aluno 3					
Aluno 4					
Aluno 5					
Aluno 6					
Aluno 7					
Aluno 8					
Aluno 9					
Aluno 10					
Aluno 11					
Aluno 12					
Aluno 13					
Aluno 14					
Aluno 15					
Aluno 16					
Aluno 17					
Aluno 18					
Aluno 19					
Aluno 20					



Exemplos de marcadores de registo de emoções a colocar pelos alunos na tabela.



Exploradores do Movimento

Caderneta de registo das atividades

Desenvolvimento das Habilidades Motoras Fundamentais

Nome da criança:	
Escola:	
Data de início das atividades:	



Objetivo

Desenvolver as capacidades motoras da criança, através da realização de um conjunto de atividades em família, com base nas planificações que são facultadas pela Educadora.

Instruções para utilização da caderneta

Existe uma tabela de registo semanal, com reflexão mensal, para que sejam assinalados os dias por semana que a criança realiza a atividade proposta. Cada semana será destinada a uma habilidade motora fundamental (correr, saltar, lançar, agarrar e atirar).

Na primeira coluna, designada “Dia”, corresponde ao dia do mês/semana. A segunda coluna, com a designação de “Habilidade motora”, deverá ser preenchida com a indicação da habilidade motora que está a ser trabalhada nesse dia. A atividade que a criança efetuou deverá ser inserida na terceira coluna designada de “Atividade”, onde descreve o nome da atividade proposta no documento que é enviado pela Educadora.

Em função do desempenho da criança na realização da atividade, deve ser colocado um X no smile de emoções mais adequado, deixando a criança participar ativamente nesse processo de avaliação.



Deve ser utilizado quando a atividade for realizada de forma satisfatória, atingindo plenamente os objetivos propostos e evidenciando um bom nível de compreensão e execução.



Deve ser escolhido quando a atividade for realizada de maneira mediana, com alguns aspetos positivos, mas ainda apresentando áreas que necessitam de melhorias.



Deve ser assinalado quando a atividade não for realizada de forma satisfatória, apresentando dificuldades significativas na compreensão e execução dos objetivos propostos.

No quadro da página seguinte, deve ser registado a habilidade motora que vão trabalhar com a criança e o número do exercício indicado pelo/a educador/a, assim como a data (s) do dia da execução da tarefa.



Registo das Emoções

Mês _____

Dia	Habilidade Motora	Atividade			
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					



Registro Fotográfico:

Apêndice 7



Registo das Emoções

Mês _____

Dia	Habilidade Motora	Atividade			
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					



Registro Fotográfico:

Apêndice 7



Registo das Emoções

Mês _____

Dia	Habilidade Motora	Atividade			
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					



Registro Fotográfico:

Apêndice 7