

A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES DE EXPRESSÃO MOTORA

Acompanhamento de um grupo de educação pré-escolar e o desenvolvimento da sua motricidade

Maria Ana Saragga Biscaya da Silva Heitor

Relatório Final de Estágio destinado à obtenção do grau de Mestre em
Educação Pré-Escolar

Julho de 2015

Versão Definitiva



Instituto Superior de Educação e Ciências

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Relatório Final de Estágio destinado à obtenção do grau de Mestre em
Educação Pré-Escolar

**A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES DE EXPRESSÃO
MOTORA**

Acompanhamento de um grupo de educação pré-escolar e o
desenvolvimento da sua motricidade

Autora: Maria Ana Saragga Biscaya da Silva Heitor

Orientador: Mestre Ana Patrícia Almeida

Julho de 2015

I. Agradecimentos

À minha orientadora Mestra Ana Patrícia Almeida por ter sido uma guia nesta fase do meu percurso.

À Prof. Maria Eugénia de Jesus por ter sido incansável e por me ter dado sempre força para concluir este caminho.

Ao Colégio Alegria por todo o apoio disponibilizado na realização do estágio.

À Federação Portuguesa de Rugby e ao Comité Olímpico por me terem oferecido uma bolsa de estudos.

À minha família e aos meus amigos por terem sido um grande apoio neste ano tão completo.

II. Resumo

Este estudo pretende mostrar o desenvolvimento de habilidades motoras num grupo crianças da educação de pré-escolar que tinha algumas dificuldades na manipulação de objetos. Além disso, o estudo mostra a importância do desenvolvimento motor em crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de vida. Nesta fase a criança passa por muitas alterações e maturação a nível de motricidade fina e global. Por volta do segundo ano de idade a criança adquire todas as habilidades motoras rudimentares e entra num estágio de desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais. Para culminar este desenvolvimento surge a manipulação de objetos. Estas habilidades são apreendidas até aos 9/10 anos. A diversidade de experiências e de estímulos vão ser importantes para desenvolver de forma contínua as habilidades motoras da criança. O educador não deve separar esta área das restantes, devendo articular todo este processo com o lado cognitivo.

Palavras-chave

Desenvolvimento motor, criança, motricidade, habilidades motoras.

Abstract

This study shows the development of motor skills in a group of pre-school children showing some difficulties in handling objects. Furthermore it shows the importance of motion development in children from 3-6 years old. At this stage the child goes through several changes on fine motor skill development and begins a stage of basic motion skills development. This stage ends with object handling. These skills are acquired until the age of 9-10. The diversity of experiences and external factors will be crucial to the continuous development of the child's motion skills. The educator should never separate this area from the others, he should coordinate the process between this and the cognitive area.

Keywords

Motion development, child, motion, motor skills.

IV. Siglas/Abreviaturas

CA- Colégio Alegria

CM- Coordenação Motora

DSM- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

JI- Jardim de Infância

MEM- Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE- Orientações Curriculares de Educação Pré-Escolar

PEA – Perturbações do Espectro do Autismo

T21 – Trissomia 21

Índice

Introdução.....	1
1. Quadro de referência teórico.....	3
1.1. Teorias de desenvolvimento integral.....	3
1.1.1. Evolução da psicomotricidade de Wallon (1925).....	3
1.1.2. Da aquisição à generalização motora de Kephart (1958)	8
1.1.3. A noção de objeto de Piaget (1964).....	12
1.2. Desenvolvimento motor nas várias idades	12
1.3. Desenvolvimento motor nas crianças com necessidades educativas especiais	14
1.3.1. Perturbação do Espectro do Autismo	14
1.3.2. Trissomia 21	16
1.4. A expressão motora na educação pré-escolar	17
1.5. O senso comum diz-nos que é uma área pouco explorada pelos educadores.....	19
2. Problematização e metodologia	21
2.1. Problema, objetivos e questões de investigação.....	21
2.2. Paradigma.....	23
2.3. Design do estudo.....	25
2.4. Participantes / Amostra	25
2.5. Instrumentos de recolha de dados	28
2.6. Procedimentos	29
2.6.1. Recolha de dados	31
2.6.2. Tratamento e análise de dados.....	31
2.6.3. Proposta de intervenção	32
3. Apresentação e discussão de resultados	35
3.1. Apresentação dos resultados	35
3.2. Discussão de resultados	42
Considerações finais.....	45
Bibliografia	47
Anexos.....	51
Anexo 1 – Planificações.....	51
Anexo 2 – Avaliações.....	57

Introdução

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar foi solicitado a elaboração de um Relatório Final de Estágio sobre um campo de ação prioritário ou uma problemática do grupo de estágio.

Optei pelo tema por ser uma questão tão importante para mim e por considerar que foi essencial para o meu desenvolvimento foi uma temática que permitiu que fizesse já outras reflexões nomeadamente no portefólio e fim de licenciatura, aplicada, na altura a crianças do 1º ciclo com o enfoque na importância do desporto nas crianças e jovens.

Penso que o desporto devidamente orientado contribui para o sucesso académico pois educa a/o criança/jovem para a autodisciplina e organização, criando rotinas que lhe permitem atingir os objetivos proposto para o seu desenvolvimento. Permite também que se adquiram hábitos e interesses para o resto da vida.

A prática da atividade física regular deve ser estimulada desde cedo, como pude, agora comprovar na presente investigação.

Para além de ter efeitos positivos na condição física, e a nível emocional, é uma forma de ocupação dos seus tempos livres - forma ativa-, contrariando as práticas sedentárias, responsáveis por comportamento menos saudáveis.

Se é nesta fase que devemos criar hábitos de vida saudáveis, cabe também à escola oferecer estas oportunidades embora “pareça” que observarmos um desinvestimento nesta área.

A reflexão ajudou-me a compreender a importância de proporcionar a todas as crianças acesso à prática de atividade física e desportiva como contributo essencial para alcançar hábitos saudáveis, fazer transferências positivas nas mudanças de comportamentos, desenvolver características e habilidades individuais, envolver/interagir com o meio e melhorar autoestima e a confiança.

Liberdade, responsabilidade, autonomia, iniciativa, disciplina, trabalho, empenho, superação, procura da excelência e nobreza de atitudes, são alguns dos valores transmitidos no desporto e cruciais para o nosso desenvolvimento pessoal.

A presente investigação que se divide em três capítulos pretende ilustrar um percurso vivido este ano letivo, com um grupo de crianças de educação pré-escolar, numa problemática muito restrita – desenvolvimento de competências de expressão motora.

No primeiro capítulo, o quadro de referência teórico, serão abordados alguns aspectos das teorias de desenvolvimento integral centradas no desenvolvimento psicomotor em várias idades e em crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE- Perturbação do Espectro do Autismo e Trissomia 21) por se considerar importante perceber as características de cada síndrome e de que modo estas podiam ter importância ao nível do desenvolvimento motor. Ainda neste capítulo abordar-se-á a questão da importância do desenvolvimento da expressão motora na educação pré-escolar e refletir-se-á na pergunta que se colocou ao longo da investigação - Porque é que muitos educadores não exploram as questões do desenvolvimento psicomotor no seu contexto educativo?

No segundo capítulo, problematização e metodologia serão descritas e justificadas as opções metodológicas a que se recorreu para a realização do estudo, tendo em conta as questões emergentes do quadro de referência teórico definido. Justifica-se, assim, a opção por um estudo de natureza qualitativa, configurado por um estudo de caso, sob o ponto de vista da estratégia investigativa. Fundamentamos também a escolha do seu objeto de estudo e dos seus participantes. Apresenta-se, ainda, os procedimentos metodológicos adotados.

Conclui-se o estudo, no capítulo três, com a apresentação e discussão e resultados por uma reflexão acerca dos resultados obtidos, tendo como pressupostos as questões de partida e os objetivos definidos.

1. Quadro de referência teórico

1.1. Teorias de desenvolvimento integral

Para entender melhor o desenvolvimento infantil sentiu-se a necessidade de recorrer a autores conhecidos que nos levassem a entender parte deste desenvolvimento. Um dos autores escolhidos foi Wallon (1925) e a sua teoria sobre a evolução da psicomotricidade. O autor mostra esta evolução através dos estádios de desenvolvimento. O apoio nesta teoria ajudou a perceber as necessidades e as características de cada faixa etária e de que modo poder-se-ia tentar «reajustar» os comportamentos do grupo de crianças de modo a atingirem as competências esperadas, que serão explicitadas mais à frente. O estudo desta teoria não se ficou apenas pela idade das crianças que apoiaram o estudo (3-5 anos) mas sim todos os estádios de desenvolvimento da criança, desde o nascimento até à entrada na adolescência.

1.1.1. Evolução da psicomotricidade de Wallon (1925)

Para Wallon (1925) a evolução da criança desenvolve-se a partir de diferentes fatores (metabólico, morfológico, psicotónico, psicoemocional, psicomotor e psicossocial) e passa por sete estádios de desenvolvimento, são eles:

1. Estádio impulsivo (recém-nascido, dos 0 aos 6 meses) - nesta fase os movimentos e os reflexos são meras descargas energéticas musculares que resultam em espasmos descoordenados involuntários. Aqui a atividade do bebé é movida pelas suas necessidades de sobrevivência. A criança está totalmente dependente e precisa de ser entendida pelo seu envolvente visto que está numa etapa prolongada de inaptidão motora. «O outro é... um construtor do eu» (Fonseca 2005, p76), ou seja, o adulto será o suporte da criança, sendo responsável pelo seu desenvolvimento. O recém-nascido encontra no outro o papel integrador. Isto é, a sua impulsividade motora vai sendo integrada

pelo adulto de forma a transformar os seus gestos úteis e significativos, preparando-o assim para os seus sucessos a nível de desenvolvimento.

A motricidade da criança começa a maturar-se e esta passa a desenvolver competências ou aquisições muito elementares de locomoção (reptação e quadrupedia), passando assim a ser o centro de interesse da atividade do bebé e do seu bem-estar. A partir daqui o bebé ganha segurança a nível de equilíbrio e sustentação da cabeça e do tronco e começa a explorar a sensibilidade exteroceptiva. Para finalizar este estágio, surgem as manifestações recíprocas afetivas e emocionais entre o bebé e os que o rodeiam;

2. Estádio tónico-emocional (dos 6 aos 12 meses) - é neste estágio que surge o movimento significativo, com objetivo, para atingir alguma coisa ou para algum fim. Este movimento traduz-se numa das principais fontes de comunicação do bebé, já que é através dele que se vai relacionando e interagindo com o exterior. Partindo do seu movimento começa a conquistar espaço e a alterar o seu comportamento, chega a um nível de desenvolvimento onde se desloca e manuseia os objetos. A locomoção e a preensão são aquisições básicas desta etapa e que servirão para construir a sua identidade;

A criança entra agora numa fase onde a emoção é ainda o motor das suas ações, surgem então reações expressivas e mímicas, e proto linguísticas que envolvem competências de imitação e sequencialização gestual. O bebé vai apreendendo com as situações envolventes de interação com os adultos e pares, começando a emergir os primeiros sinais de cognição e os atos voluntários. Nesta fase começa a explorar o seu esquema corporal estimulando as suas zonas erógenas, tomando assim consciência do seu corpo. O desenvolvimento motor leva ao desenvolvimento social e a emoção torna-se um factor de organização, de comunicação e expressão;

3. Estádio sensório-motor (dos 12 aos 24 meses) - A criança está cada vez mais envolvida e organizada a nível de sensações, acções e emoções. A criança já passa a dominar não só em termos motores o que a rodeia mas também a nível psíquico. O que apreende tende a repetir-se de forma a tornar-se eficiente e inteligente no gesto. A repetição e reprodução de acções vão estruturar o desenvolvimento da criança. O manuseamento de objetos passa a ser um motivo de excitação e encantamento a nível da autodescoberta. Explora o seu corpo ao mesmo tempo que explora os objetos, tomando assim uma maior consciência de si. Algumas características desta fase são: atirar objetos ao chão e observar o seu desaparecimento, agarrá-los com vigor, atirá-los e perseguir ocularmente e auditivamente o seu percurso, repetição de gestos e agitação de objetos. A nível visual a criança explora a manipulação e coordenação óculo-manual, antes de reconhecer e perceber os objetos, esta quer ver, mexer e sentir. Após apreensão visual do objeto passa a querer utilizar as duas mãos para o manipular. *À posteriori* uma das mãos toma a função de iniciativa e a outra de auxiliar, e cada uma passa a ter o seu papel. Para enriquecer o desenvolvimento da criança esta passa a dominar a marcha bípede, o que irá favorecer a sua relação com o exterior. Este passo vai ser crucial para a construção da sua autonomia e independência. A criança passa a deslocar-se e a dialogar alargando assim os seus horizontes. Enquanto a palavra não está totalmente dominada vai ainda recorrer ao gesto para conseguir representar aquilo que deseja.
Este período é sem dúvida de exploração e descoberta do mundo exterior, uma consciência do seu corpo e aqui a criança estabelece uma barreira entre o eu e o seu envolvimento, instalando-se então a sua individualidade. Nesta etapa começa a reconhecer a sua imagem refletida no espelho e compreende a sua imagem corporal, conseguindo uma representação mental de si;
4. Estádio projetivo (dos 2 aos 3 anos) - Neste estágio a ação passa a ser uma «fonte de estímulos para a atividade mental» (Fonseca

2005, p.87). A criança conhece os objetos a partir do momento em que age sobre eles com o corpo, de forma táctil e quinesesticamente. Quando atinge esta etapa está mais autónoma e segura o que lhe permite estar mais disponível para conquistar o mundo real. A imitação é palavra-chave nesta fase e imprescindível para a aquisição de novas aprendizagens (alimentação, vestuário, higiene, entre outras). Os gestos e representações atingem um «pensamento ideo-motor, uma narrativa e uma ficção, um faz-de-conta que ilustra um desdobramento da realidade» (Fonseca 2005, p.87). A criança passa então a ser capaz de dar significado aos objetos;

A palavra assume controlo e o gesto serve apenas de apoio. A linguagem torna-se progressivamente o instrumento de pensamento da criança. Para que este evolua a criança tem de estar num ambiente onde o vocabulário seja variado. A criança começa a integrar os modelos sociais em que está inserida. Esta atinge o estágio psicomotor, passa das imitações simples para simbólicas expressas visto que mobiliza modelos mentais de sujeitos e objetos mentalmente representados. A atividade mental da criança surge agora da interação entre o eu, os outros, o seu meio ambiente e o contexto social onde se insere;

5. Estádio personalístico (dos 3 aos 4 anos) - Este estágio está voltado para a construção do eu, a construção da personalidade. Após a consciência corporal e a linguagem estarem adquiridas, a criança passa para o ato mental, aparece o espaço subjetivo. Ao tomar consciência de si a criança diferencia-se do outro e constrói a sua própria personalidade, tornando-se um ser autónomo e individual capaz de afirmar-se e enfrentar problemas e conflitos. A motricidade deixa de ser uma simples conduta motora e passa a estar ao serviço da representação mental mediada por «relações sociais, conquistas e conflitos, contradições e crises de afirmação» (Fonseca 2005, p.90) que vão e vêm e se alteram por fatores emocionais. Esta etapa é dividida em três fases, são elas: a crise de **oposição** face ao outro, a criança sente prazer no

confronto e tem necessidade de experimentar a independência, a disputa de objetos que mostra o desejo de propriedade e competição; a **sedução**, para contradizer a fase anterior, a criança sente necessidade de ser admirada, de saber que os outros gostam dela, para tal faz gracinhas e brincadeiras de forma a cativar os outros, a fase do não começa a dar lugar a uma sedução que visa receber apoio e reforço dos outros; por fim, a **identificação**, a criança começa a querer apoderar-se das qualidades e atributos de quem admira. Entra numa fase em que copia, assimila e reproduz modelos de eleição, a partir da imitação destes vai desenvolver os seus processos de aprendizagem. A sua consciência aproxima-se cada vez mais de critérios objetivos e lógicos, apesar de ainda estar instável. O conhecimento do mundo exterior vai tornar-se cada vez mais claro;

6. Estádio categorial (dos 6 anos 11 anos) - Aqui já está interiorizado a diferença entre o eu e o não eu. Há uma diferença entre o espaço subjetivo e o objetivo. Este estágio é caracterizado por processos regulares e estabilidade relativa, o conhecimento torna-se mais completo, a criança está mais atenta e mais disciplinada, tem um melhor controlo motor o que a torna mais inibida e concentrada a nível de atenção e sensorial. A sua individualização vai crescendo e começa a perceber o seu papel em cada contexto, começando a dar vida à sua sociabilização. Este estágio vai dividir-se em duas fases: dos 6 aos 9 anos, o pensamento pré-categorial, resultante de explicações sequenciais e simultâneas; dos 9 aos 11 anos, o pensamento categorial, que envolve um conjunto de transformações progressivas do pensamento e da ação. O universo da abstração torna-se mais presente. Aqui a criança domina um equilíbrio postural, afetivo e cognitivo entrando depois numa crise que marca o novo estágio;
7. Estádio da puberdade e da adolescência - Esta fase marca a passagem da infância para a adolescência. Aqui processam-se mudanças evolutivas significativas a nível psicológico e social. Surgem diversas alterações devido à maturação sexual. Há uma

reorganização do esquema corporal e surge a diferenciação entre os dois géneros, feminino e masculino.

1.1.2. Da aquisição à generalização motora de Kephart (1958)

Além de Wallon, sentiu-se a necessidade de compreender a teoria de Kephart (1958) por se considerar que vinha apoiar e alargar as noções sobre a aprendizagem motora e de que forma estas poderiam contribuir para um melhor desenvolvimento do estudo.

Segundo Kephart (1958) só um adequado desenvolvimento perceptivo-motor trará à criança uma boa compreensão do mundo exterior. Para tal devem ser criadas oportunidades e experiências de espaço e de tempo para que desenvolva as suas relações. Se a criança não usufruir de diferentes vivências poderá ficar frustrada e isto vai levar a uma desorganização e descoordenação a nível motor e que terá efeitos a nível perceptivo e cognitivo.

A aprendizagem motora é a primeira grande aquisição do ser humano. O padrão motor e a generalização motora são essenciais para a conquista do que nos rodeia. O padrão motor é uma ação motora específica de grande precisão e controlo. A ação é uma competência ou aquisição motora já que tem como objetivo um determinado resultado ou um fim esperado. A generalização motora é uma ação motora de menor precisão mas mais básica, fundamental e essencial para adaptar a diversos momentos. São movimentos mais globais que apoiam a aprendizagem de novas aquisições.

A aprendizagem motora é uma combinação de muitos padrões motores que implicam a combinação conjugada de diferentes capacidades psicomotoras. O comportamento perceptivo-motor vai ser crucial para o desenvolvimento global da criança. Kephart (1973) afirma que o desenvolvimento vai de estádios mais elementares até aos mais complexos, são eles:

- Estádio motor – O bebé começa a interagir com o que o envolve essencialmente a nível motor. Nos primeiros meses depende da sua mãe e aos três meses começa a conquistar o mundo que a rodeia com a sua motricidade. Começa a controlar as várias partes do corpo o que o permite interagir com o mundo envolvente. «Ela aprende a mover-se e

move-se para aprender» (Kephart (1958), citado por Fonseca 2005, p. 362), o bebé ao aprender a controlar o seu corpo, aprende a auto controlar-se e a controlar diferentes situações. Cada vez mais a criança interage com o meio e isto vai promover as suas aprendizagens. Através da motricidade e do seu corpo a criança apropria-se do que a rodeia e recebe informação sensorial. Embora nesta fase muitos dos movimentos não sejam voluntários, há uma progressão no controlo corporal e um autoconhecimento que a levar para o seguinte estágio;

- Estádio moto-percetivo – Os contactos com o exterior tornam-se mais frequentes e cada vez mais sistematizados, visto que a criança passa a controlar a parte motora e novas coordenações motoras. Nesta fase, a criança ainda não controla totalmente os órgãos da visão e audição mas aprende a controlar e integra-os cada vez mais nas suas ações. A visão ainda é liderada pela mão e fornece os dados para desenvolver as primeiras competências perceptivo-motoras, começando a estabelecer conexões oculomotoras extremamente importantes para uma futura manipulação de objetos. A criança explora o objeto primeiro com a mão e só depois com a visão. A informação recebida a nível visual é controlada pela parte motora e só depois emerge para uma fase em que a visão fornece a mesma informação que a mão, só aqui é que a exploração perceptiva começa a ser possível e a fornecer informação com significado;
- Estádio perceptivo-motor – A partir deste momento a criança está mais capaz e precisa de exploração perceptiva. A exploração dos objetos é mais rápida com os olhos do que com as mãos e o tato só serve para confirmar ou aumentar a informação recebida visualmente. A visão assume então a função de controlo na categorização perceptivo-motora, começando a liderar as coordenações óculo-manuais;
- Estádio perceptivo – A criança começa a estabelecer comparações e classificações entre os objetos, consegue perceber as semelhanças e diferenças, categorizando os mesmos. Dois mundos surgem para complementar a vida da criança, o mundo perceptivo onde vê, ouve, sente, cheira, etc.; e o mundo motor, onde se adapta, responde, comporta e aprende;

- Estádio perceptivo-conceptual – Chega à noção de conceito, resultante da abstração de semelhanças das suas experiências;
- Estádio conceptual – Agora que estabelece relações com o que a rodeia, começa a estabelecer relações entre conceitos, construindo e alargando o seu conhecimento;
- Estádio conceptuo-perceptivo – A conceptualização controla cada vez mais a percepção. A criança está cada vez mais organizada e atinge a capacidade de predição, de antecipação e de prognóstico.

Kephart (1958) afirma que a motricidade é uma aprendizagem básica, a partir da qual são construídas as aprendizagens. A partir da exploração motora a criança descobre-se a si e, mais tarde, o mundo que a rodeia.

1.1.2.1. Capacidades motoras básicas

Para a realização deste estudo sentiu-se a necessidade de conhecer melhor as capacidades das crianças e as generalizações motoras das mesmas, de modo a interpretar melhor as habilidades e competências do grupo de participantes. Para tal, Kephart (1958) foi um excelente recurso, visto que a sua teoria explora todos estes pormenores, o que foi uma mais-valia para a elaboração de toda a intervenção.

Postura – O padrão motor básico que torna possível a existência dos outros padrões. Esta vai orientar-nos no mundo, visto que revela muitas das funções psíquicas cruciais como a segurança, atenção, regulação, entre outras. Uma postura descontrolada vai limitar a imagem do corpo, o que se torna um condicionador das experiências da criança. O que pode levar a uma profunda desatenção, desmotivação e frustração, pondo em causa as aprendizagens.

Lateralidade – A percepção integrada dos dois lados do corpo: o lado esquerdo e o lado direito. As noções espaciais como cima-baixo, esquerda-direita, antes-depois, dentro-fora, etc., estão dependentes da lateralidade. Esta é um fator determinante na relação e interação da criança com o mundo. A falta de domínio destes conceitos não permite a orientação e navegação no universo. Esta noção será essencial para

desenvolver as aprendizagens escolares, a falta de domínio poderá ter repercussões e trazer défices nas aprendizagens e desenvolvimento humano.

Direccionalidade – «Esta é a capacidade de transferir a noção de esquerda e de direita do corpo para a discriminação da noção de esquerda e direita dos objetos no espaço envolvente» (Kephart (1958), citado por Fonseca 2005, p. 373). A criança apresenta agora um nível de organização espacial mais complexo, o seu corpo está «posturalmente» integrado e psiquicamente internalizado e lateralizado» (Kephart (1958), citado por Fonseca 2005, p. 375).

Imagem do corpo – Capacidade de organizar neurológica e integradamente as outras capacidades motoras (postura, lateralidade e direccionalidade). A imagem do corpo representa a diferenciação funcional das diversas partes do corpo e das suas diferentes funções. Esta é um componente estruturante do desenvolvimento psicomotor da criança, sendo o ponto de partida para as relações com o mundo.

Para Kephart (1960), se estas capacidades motoras básicas não estiverem desenvolvidas e integradas, a criança não estará pronta para aprender o que a rodeia.

1.1.2.2. Generalizações motoras

Após a aquisição destas capacidades a criança está disponível para conhecer o mundo exterior. Para que as suas aprendizagens tenham sucesso terá de passar por certas generalizações motoras, são elas:

- **Equilibração e controlo postural** – o sentar, o deitar, o pôr de pé, são alguns exemplos resultantes da vigilância e suporte do corpo face à gravidade. A criança necessita de um controlo e equilíbrio constante para realizar as suas explorações;
- **Locomoção** – marchar, saltar, correr, saltitar, trepar, raptar, são algumas das aquisições que a criança faz ao nível da locomoção. É uma aprendizagem ou habilidade conseguida para que possa estabelecer relações entre si, os objetos, os espaços e os outros.

➤ **Contacto** – o meio que a criança utiliza para conhecer o que a rodeia, através da sua manipulação e manuseamento. O apanhar, manipular e largar objetos serve para a criança descobrir os seus atributos e qualidades.

➤ **Receção, Propulsão, Devolução** – agarrar, puxar, empurrar, lançar e bater, são atividades motoras através das quais a criança aprende o movimento dos e com os objetos.

1.1.3. A noção de objeto de Piaget (1964)

Visto que o objeto foi o grande desafio deste estudo, para apoiar e concluir a parte das teorias de desenvolvimento, considerou-se importante fazer referência a este conceito a partir dos estudos de Piaget (1964) na sua noção de objeto.

«O objeto só fará parte da criança, quando for assimilado e integrado nos seus esquemas de ação» (Fonseca, 2005 p.159). Ao assimilar e integrar, a criança começa a estabelecer interações com o objeto, conhecendo-o e compreendendo assim a sua função.

O objeto é importante para o desenvolvimento da criança pois fornece informações sobre o real e, a partir destas, a criança constrói a sua própria aprendizagem. (Fonseca, 2005).

1.2. Desenvolvimento motor nas várias idades

O desenvolvimento motor é um processo contínuo na vida da criança na qual há alterações fundamentais e onde é necessário estimular, experienciar e praticar habilidades motoras. Ao longo deste processo a criança desenvolve-se em quatro áreas: a postura e motricidade global; a visão e a motricidade fina; a audição e a linguagem; e o comportamento e adaptação social.

Após os 2/3 anos de idade, os sistemas sensoriais precisam de ser continuamente estimulados a partir de diversas experiências. O que já foi apreendido na fase anterior,

até aos três anos, deve ser continuamente desenvolvido de forma a aperfeiçoar da melhor maneira as habilidades já adquiridas.

O desenvolvimento motor não se deve trabalhar isolado, deve ser articulado com a parte cognitiva. O facto de nesta etapa o crescimento se dar de forma mais lenta ajuda na aquisição e retenção dos movimentos motores.

Com as habilidades motoras rudimentares adquiridas como o controlo da cabeça, o controlo do tronco, o sentar, o rastejar, o gatinhar, o andar, o agarrar, alcançar e manipular um objeto, a criança entra no estágio das habilidades motoras fundamentais. Este período ocorre a partir do segundo ano de vida e segue até aos 6-7 anos. Ao desenvolver as suas habilidades a criança vai tornar-se mais autónoma.

A estabilidade, a locomoção e a manipulação serão as habilidades fundamentais desenvolvidas nesta fase. Esta irá trabalhar questões de equilíbrio dinâmico e estático. Como exemplo temos o equilibrar num só pé e o enrolamento. A locomoção engloba a marcha, a corrida, o saltar a dois pés e a pé coxinho. Nesta fase a criança está mais forte, maior, mais equilibrada e madura e surgem habilidades como o «galope, o deslize e o saltito.» (Almeida, 2012). Por fim, a manipulação compreende movimentos de lançar, apanhar, driblar, chutar e receber, o uso da força com variados objetos (Almeida, 2012).

Este é um bom momento de iniciação ao desporto, uma ou mais atividades que proporcionem prazer à criança e que possibilitem uma variedade considerável de habilidades motoras e que apoiem o desenvolvimento cognitivo e social (Ré, 2011).

Segundo Neto (1995), atualmente, o educador depara-se com um problema. A criança está cada vez mais condicionada a atividades de desenvolvimento motor natural. O brincar na rua, no recreio, em casa está a desaparecer. A criança tem as suas atividades diárias organizadas e planeadas resultado da insegurança e condicionamentos na vida dos seus encarregados de educação/ familiares, como por exemplo os horários de trabalho alargados. Além disso a criança está cada vez mais exposta à televisão, aos videojogos, à internet, as novas tecnologias passaram a tomar conta dos seus dias e a oferecem diversas distrações (Wakefield, 2015).

O “bom” educador deve contrariar esta questão e desenvolver na criança todo o seu potencial motor e cognitivo. Segundo Piaget (1972, citado por Almeida 2012), entre os 2 e 6/7 anos de idade a criança trabalha muito na zona simbólica, os jogos de faz de conta, as histórias, os teatros, os desenhos e o brincar com outros objetos dando-lhes diferentes significados. O educador deve estimular a aprendizagem da criança através destes jogos, visto que esse trabalho será fundamental para etapas futuras.

Podemos ler nas OCEPE, expressão motora é uma das vertentes da área das expressões mas que não pode ser independente das outras. A criança deve experienciar diferentes situações através das suas vivências diárias para ir tomando consciência do seu corpo. A partir do seu corpo apropria-se de diferentes materiais e torna-se consciente de si em relação aos outros e aos objetos. A educação pré-escolar tem de garantir momentos de desenvolvimento motor global e fino de modo a que a criança desabroche todo o seu potencial. O explorar diversos movimentos vai permitir que a criança tome consciência do seu corpo em relação ao que a rodeia. As metas de aprendizagem reforçam a necessidade de desenvolvimento da expressão motora por parte do educador dizendo que nesta fase deve-se «contribuir um desenvolvimento multilateral, eclético, inclusivo e harmonioso das crianças», preparando assim a criança para a nova etapa da sua vida, o 1º ciclo do ensino básico.

1.3. Desenvolvimento motor nas crianças com necessidades educativas especiais

Embora seja referido posteriormente, o grupo de participantes deste estudo é composto por algumas crianças com NEE e para tal sentiu-se a necessidade de perceber o desenvolvimento motor de crianças com NEE. Para que se compreenda melhor cada especificidade destas síndromes, de modo a desenvolver-se da melhor maneira as individualidades de cada um, pesquisou-se sobre os mesmos.

1.3.1. Perturbação do Espetro do Autismo

A definição de autismo segundo a ASA (Autism Society of America 1978) é “um inadequado desenvolvimento que se manifesta de maneira grave por toda a vida”.

Também Wing (1981) refere que o autismo envolve três tipos de áreas afetadas comumente denominadas de tríade: deficiências sociais, comunicativas e comportamentais

Por outro lado, segundo a Associação Americana de Psiquiatria, as Perturbações do Espetro do Autismo (EA, 2013) são “uma síndrome neuro-comportamental com origem em perturbações dos sistema nervoso central que afeta o normal

desenvolvimento da criança. Os sintomas ocorrem nos primeiros três anos de vida e incluem três grandes domínios de perturbação: social, comportamental e comunicacional. As características do autismo estão descritas em sistemas internacionais de diagnóstico e classificação.

Até 2013, nas anteriores classificações eram considerados três grupos de critérios para diagnóstico clínico:

- Perturbações na Comunicação
- Perturbações na Interação Social Recíproca
- Interesses restritos e comportamentos repetitivos.

No DSM-V (2013) há apenas dois grupos de critérios nas PEA:

i) *deficits* persistentes na comunicação social e na interação social, em contextos múltiplos.

Nestes critérios estão incluídas a comunicação verbal e não verbal, a partilha de emoções. Estes *deficits* podem manifestar-se com maior ou menor intensidade.

ii) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Vale, J. (2013) estudou a relação da coordenação motora (CM) e perturbações do Espectro do Autismo e refere citando Correia (2006) que as PEA têm diversas formas de se manifestar, no entanto parece existir, de uma forma geral um comprometimento motor ao nível da CM geral. As crianças portadoras deste Síndrome também podem apresentar dificuldades na corrida e no equilíbrio, na estabilidade corporal, na marcha, na flexibilidade das articulações e na velocidade do movimento.

Numa ligação ao tema da investigação Vatauvuk (1986) refere que dos primeiros passos para o desenvolvimento de uma boa e significativa habilidade motora é conhecer com detalhe as habilidades motoras dos autistas, os seus interesses e as suas capacidades comunicativas. Assim, o educador/ professor poderá ter mais segurança no sucesso das suas propostas.

Segundo Lopes (1995), os processos de aprendizagem das pessoas com Síndrome que se está a analisar apresentam duas características básicas: a primeira dá-se pela associação e a segunda – como das pessoas com PEA não generalizam – é necessário que o adulto faça um trabalho muito específico neste sentido. O mesmo autor refere ainda que as crianças autistas aprendem e entende melhor vendo do que ouvindo e a demonstração do que se irá fazer é um estímulo para estes alunos.

O desenvolvimento de atividades de expressão físico-motora para crianças autistas possibilita um melhor desenvolvimento das suas habilidades sociais e melhora a qualidade de vida destas crianças por isso a atividade não deve estar centrada no ensino de movimentos técnicos mas também na aprendizagem social.

Labanca (2000) propõe que a seleção de atividades seja adequada à idade cronológica das crianças com quem se trabalha, compatível com avaliações feitas. O educador não deve priorizar questões de correção mas auxiliar para o desenvolvimento de interações sociais, comunicação e comportamento.

1.3.2. Trissomia 21

A T21 foi inicialmente designada por *mongolismo*, devido à semelhança das características faciais das crianças, que se assemelham às características do povo Mongol. Anos mais tarde, passou a designar-se de Síndrome de Down.

Na segunda metade do século XX, os investigadores descobrem que a T21 resulta de uma alteração cromossômica que deriva na perturbação da divisão celular sendo uma das principais causas da deficiência mental, sendo considerada uma doença genética.

Regateiro (2007) define esta particularidade do ser humano com dados que nos ajudam a uma melhor compreensão da mesma: “A espécie humana tem um número diploide de cromossomas constituídos por 46 cromossomas agrupados em 23 pares. Os cromossomas dividem-se em autossomas (22 pares de cromossomas homólogos, numerados de 1 a 22 por ordem decrescente de comprimento, embora o 22 seja maior que o 21) e os heterocromossomas ou cromossomas sexuais (cromossoma X e Y)”.

Segundo vários estudos e autores, esta patologia distingue-se em três tipos de anomalias cromossômicas ou variantes da T21 (Sampedro *et al.*,1997).

- T21 Homogénea- é a mais frequente atingindo cerca de 90-95% dos casos, uma vez que se dá um erro na distribuição dos cromossomas, está presente ainda antes da fertilização. Esta produz-se durante o desenvolvimento do óvulo ou espermatozóide ou na primeira divisão celular e todas as células serão idênticas.

- T21 por Mosaicismo- o erro dá-se na segunda ou terceira divisões celulares. O desenvolvimento do embrião está dependente do momento em que se produz a divisão com o defeito existente, se esta formação ocorrer mais tarde, menos

células serão afetadas, caso contrário os danos serão maiores. No par 21, a criança pode ter células normais e trissômicas, sendo a incidência da trissomia de mosaico de 2 a 5% dos casos.

- T21 por Translocação, incide em cerca de 3 a 5% dos casos, um dos pais é portador da mesma, elevando a probabilidade de nascer um filho afetado.

Segundo Stray-Gundersen (2007), as características individuais das crianças determinarão o padrão de desenvolvimento, mas todas as crianças com T21 aprenderão habilidades em cada uma das seis áreas de desenvolvimento - motricidade global; motricidade fina; linguagem; cognição; socialização e autonomia

Numa ligação à investigação e citando Fonseca (2005), pode afirmar-se que os aspetos psicomotores são bastante importantes na vida e no desenvolvimento motor das crianças com T21. Se a mesma beneficiar de um programa de intervenção precoce adaptado, as grandes diferenças poderão ser colmatadas, mas quando comparadas com outras crianças, demonstram a fraca tonicidade e a falta de atenção associada a outras características podem apresentar dificuldades ao nível do desenvolvimento.

No que se refere ao desenvolvimento da motricidade global, a criança com T21 aprende a mover o corpo, usa os músculos das pernas, dos braços e do abdómen e habilidades como sentar, gatinhar, caminhar, subir, são muito importantes porque permitem à criança a possibilidade de se movimentar por toda a parte. Quanto ao desenvolvimento da motricidade fina, o mesmo envolve o controlo dos músculos motores finos, onde estão incluídos o movimento dos dedos e das mãos, assim como movimentos da face e da língua que são partes essenciais a dominarem nesta área. A criança passa a ter uma maior autonomia, conseguindo segurar objetos, usar o dedo indicador para empurrar ou perfurar e apertar objetos flexíveis, que são habilidades de grande importância e significado Stray-Gundersen (2007).

1.4. A expressão motora na educação pré-escolar

Ao longo da infância, a criança adquire habilidades motoras fundamentais para o seu desenvolvimento. A expressão motora permite que dentro de um ambiente estruturado e com variadas experiências, se promova o desenvolvimento humano, especialmente na área motora (Tani et al., 1988; citado por Nunes, 2011). A exploração

da motricidade é de extrema importância nesta fase porque é aqui que acontecem as grandes alterações e adaptações do sistema motor.

Como já se referiu anteriormente o desenvolvimento motor é um processo moroso e não é constante. Apesar do organismo apenas se tornar maduro após vinte anos, os primeiros seis anos de vida vão ser fundamentais para o ser humano. Tudo o que for experimentado e construído nesse período ditará o tipo de pessoa em que se vai tornar.

Desde o nascimento que a criança interage com o que a rodeia. O recém-nascido movimenta-se ativamente de forma desordenada e sem objetivo. Com o tempo vai amadurecendo o cerebelo e o córtex frontal e começam a surgir movimentos voluntários e mais organizados. Logo, é crucial que o bebé seja exposto a diversos estímulos adequados ao seu desenvolvimento. Estas interações vão ser importantes na criação de estruturas e organização do sistema nervoso. Estruturas essas que serão a base de futuras aquisições e desenvolvimento biológico. Ou seja, uma exploração adequada irá fornecer uma boa competência motora. Pelo contrário, uma exploração deficiente do campo motor vai comprometer o futuro da criança não só no desenvolvimento motor como no cognitivo, afetivo e social (Ré, 2011).

Nesta fase, os sistemas sensoriais precisam de ser continuamente estimulados a partir de diversas experiências. O que já foi apreendido na fase anterior, até aos três anos, deve ser continuamente desenvolvidos de forma a aperfeiçoar da melhor maneira as habilidades já adquiridas (Ré, 2011).

A atividade física é uma boa ferramenta para a educação. Esta contribui para o crescimento, desenvolve capacidades físicas e motoras o que apoiam o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do ser humano (Ré, 2011).

A prática de atividade traz também uma mais-valia a nível da saúde, a criança adquire destrezas fundamentais para o seu desenvolvimento e torna-se mais consciente de si e das suas capacidades. O melhor conhecimento de si mesma irá ajudar as relações sociais e vai aumentar a auto estima da criança, tornando-a assim, mais confiante (Nunes, 2011). Segundo Almeida (2012), crianças com os níveis mais baixos de habilidades motoras tendem a ser mais ansiosas e isoladas.

Além disto, a criação de rotinas através das práticas físicas e motoras vai incrementar estilos de vida mais saudáveis nas crianças.

A Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar direcionam a ação do educador para um desenvolvimento global da criança. A atividade física permite uma evolução «equilibrada, multidimensional e interdisciplinar» (Resendes, 2012).

1.5. O senso comum diz-nos que é uma área pouco explorada pelos educadores

Tendo em conta o que foi exposto anteriormente, com base na revisão da literatura e partindo da certeza que nos cursos de formação inicial e cursos de formação para a docência se aprende e reflete sobre a importância da expressão motora na educação pré-escolar, parece quase caricato que, pelo observado, tenha verificado que os educadores não exploram esta área no seu contexto pedagógico.

O movimentar-se é de grande importância biológica, psicológica, social e cultural, pois é através da execução dos movimentos que as crianças interagem com o meio ambiente, relacionando-se com os outros, apreendendo sobre si, sobre os seus limites, as suas capacidades e solucionando problemas. Mas, para que as habilidades motoras sejam desenvolvidas, é necessário que se dê à criança oportunidades de as desempenhar e desenvolver.

Para que a criança desenvolva o controlo mental da sua expressão motora, a educação física deverá realizar atividades considerando seus níveis de maturação biológica.

O que falta para se evoluir e se poder constatar os resultados do trabalho, na idade pré-escolar, no campo das habilidades físicas das crianças, no seu desenvolvimento psicomotor como elemento imprescindível o desenvolvimento da sua cognição, visto que não há movimento sem pensamento.

O educador tem uma participação muito importante, por ter conhecimentos específicos, sendo responsável por proporcionar à criança um ambiente ideal para potencializar as aprendizagens corporais.

Talvez o ponto crucial da reflexão sejam os recursos e capacidade de mobilização dos conhecimentos específicos por parte do educador ou será a dificuldade do trabalho interdisciplinar, da compreensão da importância do desenvolvimento motor no desenvolvimento integral do aluno e para sua formação como indivíduo?

A verdadeira aprendizagem não se faz apenas prestando atenção ao professor, mas faz-se a jogar, a saltar, manipular objetos, a brincar - muitas vezes para acrescentar ao currículo possibilidades da criança aprender e construir o conhecimento.

Como diria Vigotsky (1994) nos seus postulados “(...) a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar; duvidar; discutir; questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham, autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso a novas informações. Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado.”

2. Problematização e metodologia

2.1. Problema, objetivos e questões de investigação

Ao longo do primeiro período do ano letivo de 2014/2015 foram detetadas algumas fragilidades dentro do grupo de crianças que participam no estudo no que diz respeito à expressão física e motora.

As dificuldades foram detetadas em observações naturalistas e posteriores reflexões sobre as mesmas. Em momentos de recreio, observou-se que as crianças tinham pouca diversidade de recursos materiais à sua disposição para brincarem. Bolas, cordas, arcos não estavam ao alcance e só eram utilizados em momentos estruturados pelo adulto. Ao manusearem estes materiais, as crianças apresentavam determinadas dificuldades de manipulação e execução de movimentos. Tais como:

3 anos

Desafios com bola: bater no chão e apanhar; bater no chão, bater as palmas e apanhar; bater no chão, tocar numa parte do corpo e apanhar; lançar a bola ao ar e agarrar; lançar a bola ao ar, bater palmas e apanhar; lançar a bola ao ar, tocar numa parte do corpo e apanhar; bater a bola contra o chão e passar por debaixo da bola.

Desafios com arco: girar o arco e correr à volta até parar, quando parar, saltar para dentro (a pés juntos, num só pé, saltar para fora, saltar para dentro); fazer uma ponte em cima do arco; pôr um pé para dentro e outro para fora do arco; andar sobre o arco.

4 anos

Desafios com bola: bater no chão e apanhar; bater no chão, bater as palmas e apanhar; bater no chão, tocar numa parte do corpo e apanhar; lançar a bola ao ar e agarrar; lançar a bola ao ar, bater palmas e apanhar; lançar a bola ao ar, tocar numa parte do corpo e apanhar; lançar a bola de mão em mão; lançar, ajoelhar e agarrar; bater a bola contra o chão e passar por debaixo da bola.

Desafios com arco: girar o arco e correr à volta até parar- quando parar, saltar para dentro (a pés juntos, num só pé, saltar para fora, saltar para dentro); fazer uma ponte em cima do arco; pôr um pé para dentro e outro para fora do arco; andar sobre o arco.

5 anos

Desafios com bola: bater no chão e apanhar; bater no chão, bater as palmas e apanhar; bater no chão, tocar numa parte do corpo e apanhar; lançar a bola ao ar e agarrar; lançar

a bola ao ar, bater palmas e apanhar; lançar a bola ao ar, tocar numa parte do corpo e apanhar; lançar a bola de mão em mão; lançar, ajoelhar e agarrar; bater a bola contra o chão e passar por debaixo da bola.

Desafios com arco: girar o arco e correr à volta até parar- quando parar, saltar para dentro (a pés juntos, num só pé, saltar para fora, saltar para dentro); fazer uma ponte em cima do arco; pôr um pé para dentro e outro para fora do arco; andar sobre o arco; lançar um arco pequeno ao ar e agarrar.

Com uma instituição tão apetrechada de recursos materiais (piscina, ginásio, picadeiro, recreio coberto e não coberto), com jardins e parques infantis ao seu redor, entre outros, poderia atenuar/ultrapassar as dificuldades observadas.

No início do segundo período do ano 2014/2015 fiquei inteiramente responsável pela área da expressão motora, propondo-me a criar momentos lúdicos devidamente organizados e estruturados que permitissem a todas as crianças do grupo, desenvolver a motricidade global e fina, de modo a que utilizassem e tivessem consciência do seu corpo.

Após descoberto o campo de ação prioritário, num primeiro momento foram feitas avaliações individuais às crianças para perceber qual era a sua situação no que é desejável terem adquirido para a idade em que se inserem. Assim, tornou-se claro o que se pretendia desenvolver e o que se pretendia reforçar para que no final deste ano tivessem desenvolvidas e/ou adquiridas as habilidades motoras ainda não adquiridas para a sua faixa etária.

Numa segunda fase, seriam realizados jogos com manipulação de bolas, arcos e cordas para que as crianças explorariam e experimentassem os mesmos. A familiarização com os materiais iria permitir o desenvolvimento da manipulação destes objetos. Ao tocar, experimentar e sentir, a criança irá apreender e apropriar-se de forma natural da manipulação dos objetos.

Numa terceira fase, o grupo iria realizar atividades de manipulação e perícia de diferentes objetos, portanto após uma exploração mais livre, conhecimento dos materiais e interações com os mesmos, as atividades seguintes seriam mais estruturadas e orientadas.

A área da manipulação e perícia será desenvolvida sem esquecer as outras áreas da expressão motora, como a mobilidade geral e os jogos. A articulação dos três blocos que fazem parte das Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar e a diversidade

de atividades e materiais serão aspetos a ter em conta de modo a desenvolver o máximo das potencialidades de cada um em todas as atividades programadas.

A criança apreende o mundo através do seu corpo, este serve de instrumento para se relacionar com o que as rodeia, através dele consegue desenvolver e aprender. O jardim-de-infância deve proporcionar momentos que exercitem a motricidade global e a fina de modo a que aprendam a utilizar o seu corpo (Ministério da Educação, 2002).

Os objetivos principais deste estudo passam por avaliar o desempenho motor num grupo de crianças e melhorar as competências motoras do grupo de participantes. No final desta investigação, pretende-se perceber se uma intervenção continuada e orientada do desenvolvimento motor contribui para a aquisição de competências gerais.

2.2. Paradigma

Segundo Serrano (2004), o paradigma é um «sistema de crenças, princípios e postulados que informam, dão sentido e rumo às práticas de investigação». Ou seja, o paradigma orienta a prática de investigação a partir das crenças, princípios e postulados do investigador.

O trabalho de investigação realizado ajusta-se a um paradigma qualitativo. Guba (1990, citado por Aires, 2011, p.17) afirma que este tipo de paradigma oferece «um conjunto de crenças que orientam a ação». Isto é, a ação do investigador é orientada para responder da melhor forma ao problema a enfrentar. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), a investigação qualitativa vem explicar o porquê das coisas e aprofundar a sua compreensão e não representar numericamente a solução a um problema ou questão.

Aires (2011) afirma que numa investigação construtivista existem inúmeras realidades, através das quais o investigador tenta compreender e desenvolver o seu conhecimento e dos sujeitos, através de estratégias metodológicas orientadas para aquela realidade. É uma teoria que tem como critérios a fidelidade, credibilidade, transferibilidade e confirmabilidade.

Para Tuckman (2000), uma investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões colocadas. As respostas podem ser abstratas e gerais ou altamente concretas e específicas, conforme se trate de uma investigação fundamental ou de uma investigação aplicada. Em ambos os tipos, o investigador

descobre os factos e formula, então, a generalização possível, baseada na interpretação dos mesmos.

O mesmo autor identifica um conjunto de propriedades que caracterizam o processo de investigação de tendência quantitativa, pelo menos, na sua forma ideal. Diz ele, então, que a investigação:

a) é sistemática e há regras para as especificações processuais a ter em conta para identificar e definir as variáveis, organizar a investigação para o estudo dessas variáveis e determinar os seus efeitos sobre outras variáveis e, ainda, para relacionar os dados recolhidos;

b) é lógica, significando isto que o investigador pode confrontar as possibilidades de generalização, no que diz respeito à validade externa;

c) é empírica, porque tem como referente a própria realidade, e que o raciocínio dedutivo, que significa muita abstração, pode preceder a investigação, mas os dados são o resultado final do processo de investigação;

d) é redutível, consistindo o processo de redução em transformar a realidade empírica num constructo abstrato e conceptual, na tentativa de compreender a relação entre os fenómenos e de predizer o modo como estas relações se podem aplicar noutros contextos;

e) é replicável e transmissível, na medida em que dá origem a um documento, possibilita a generalização e permite a réplica e é, por sua própria natureza, muito menos transitória que os produtos resultantes de outros processos de resolução de problemas. A propriedade de ser transmissível da investigação é determinante, tanto no seu papel de ampliadora de conhecimentos, como na sua função propiciadora de tomadas de decisão.

Por seu lado, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta as cinco características principais, que passamos a referir:

- a situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento principal;

- é descritiva;

- a questão fundamental é todo o processo, que é mais importante que os resultados ou produtos;

- a análise dos dados é feita de forma indutiva;

- o significado das coisas, ou seja, o “porquê” e o “o quê” é de importância vital na abordagem qualitativa.

2.3. Design do estudo

Esta investigação integra-se no que na literatura se define como estudo de caso. Segundo Yin (2010), o estudo permite compreender e aprofundar conhecer um tema ou problema, desenvolvendo processos de intervenção. Este surge quando o investigador pretende não só discutir do ponto de vista teórico, mas observar a ocorrência de determinado fenómeno no campo social, podendo desenvolver estratégias que o levem a determinados objetivos.

O design de um estudo de caso subentende determinadas etapas, sendo a primeira fase, a formulação do problema.

Neste estudo após algumas observações naturalistas percebeu-se que o grupo de crianças tinha dificuldades de manipulação de objetos (como bolas, arcos e cordas) nos momentos de brincadeira livre. Esta investigação foi centrada nas crianças e no desenvolvimento de sessões de expressão motora para que desenvolvessem competências desejadas para a sua faixa etária. Surgia então o problema a resolver - inúmeras dificuldades de manipulação de objetos.

Numa segunda fase, o investigador deve definir a quem vai aplicar o seu estudo de caso e como o fará. Foi decidido que seria aplicado a todo o grupo, independentemente da sua aquisição das competências estruturadas. Seguiu-se uma recolha de dados, uma avaliação diagnóstica para perceber o que teria de ser desenvolvido e que estratégias seriam utilizadas para o processo. A meio do processo foi feita uma reavaliação para perceber se os métodos e estratégias estavam a ter os resultados esperados. Para finalizar o estudo, foi feita a avaliação final da aquisição de competências por parte do grupo de crianças e respetiva análise dessa informação.

2.4. Participantes / Amostra

Segundo o Regulamento Interno da instituição onde foi aplicado o estudo, CA é uma IPSS que faz parte da Associação Crescemos Juntos, uma organização educativa com serviços para pessoas com deficiência. Surge de um projeto inovador e tem como objetivo ser uma resposta social inovadora e de referência a nível da infância, de forma a criar uma sociedade mais inclusiva com oportunidades para todos. Segundo o projeto

educativo 2013/2016, pretende ser um espaço integrador, para tal oferece um leque de respostas e serviços para o desenvolvimento integral de cada criança.

As educadoras e os professores do colégio constroem as suas aprendizagens inspirando-se no método pedagógico do movimento da Escola Moderna. «O Movimento da Escola Moderna (MEM) é uma associação de profissionais de educação que se assume como movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica e que se propõe construir respostas contemporâneas para uma educação escolar intrinsecamente orientada por valores democráticos de participação direta através de estruturas de cooperação educativa.» (Niza, 2012). Aqui o aluno é o motor da sua aprendizagem, é este que constrói o próprio conhecimento.

«O MEM é uma associação de profissionais de educação que se assume como movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica e que se propõe construir respostas contemporâneas para uma educação escolar intrinsecamente orientada por valores democráticos de participação direta através de estruturas de cooperação educativa.» (Niza, 2012). Isto acontece através da formação partilhada por diferentes professores de diferentes ciclos. Esta formação recíproca denomina-se de autoformação cooperada.

Um ensino para todos que permite que cada um chegue ao seu máximo potencial a partir do que tem, do que consegue dar e receber através da participação de todos em ambientes de solidariedade, democracia e de aprendizagem social.

Freinet foi uma figura decisiva para o começo do movimento, o seu legado e a sua pedagogia deram um enorme contributo. As ideias e técnicas de Freinet foram a base de construção desta pedagogia.

A ênfase dada à expressão livre, os projetos cooperados, a vivência democrática, o conselho, as tomadas de decisão em grupo, a capacidade de avaliação e o acesso à educação para todos, são alguns pontos-chave iniciados por este grande pedagogo.

O Movimento da Escola Moderna centra o seu trabalho no aluno e no trabalho diferenciado. Aqui pretende-se que o aluno desenvolva o seu potencial através das ações, das experiências e da cooperação educativa. Nesta cooperação, a criança vai construindo o seu conhecimento e dando sentido às aprendizagens. Ao comunicarem os seus trabalhos validam socialmente o que produzem e estendem aos outros o que absorvem, partilhando assim as suas aprendizagens.

Este modelo pedagógico rege-se por três palavras chave: democracia, autonomia e cooperação. Democracia porque todos têm direito a se expressar de igual

modo. Autonomia porque os alunos passam a ser os autores do seu próprio conhecimento, são eles que o constroem e que dão o devido valor. Cooperação porque ao trabalharem em grupo ou em pares vão passar ao/s outro/s o que sabem sobre o que estão a estudar e vão apreender do/s outro/s o que este tem para lhes transmitir.

O mais fascinante é o facto de ver que mesmo o trabalho cooperativo ser um ponto crucial, este movimento consegue prosperar o individual de cada criança ao máximo, tornando-a num indivíduo único.

A elaboração deste estudo conta com a participação de 10 crianças, 2 do género feminino e 8 do masculino. Quanto às idades, é um grupo heterogéneo, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. A interação em grupos com diferentes fases de desenvolvimento e com diferentes aprendizagens facilita o desenvolvimento e a aprendizagem (Ministério Educação, 1997). Quanto às necessidades educativas especiais, 3 crianças têm perturbação do espectro do autismo e uma trissomia 21. Estes casos são acompanhados em contexto de sala por uma terapeuta ocupacional (hidroterapia e ocupacional), uma terapeuta da fala e por uma técnica de apoio em educação especial.

É um grupo alegre, comunicativo e responsável, em que há uma cooperação notável da parte de todos, especialmente dos mais velhos em relação aos mais novos. É um grupo inclusivo onde nenhum é deixado de parte. Têm um sentido de pertença constante (justificado pelo diálogo de grupo constante onde todos têm oportunidade de se exprimir tanto sobre si mesmo, como sobre os outros que rodeiam. Por ser um grupo restrito, acabam por interagir todos, tanto na relação criança/criança como na criança/adulto. Segundo Bandura (1963) é nestas interações sociais que a criança vai desenvolvendo os seus comportamentos (Teoria da aprendizagem social). Além disto a interação em grupo heterogéneos, segundo Vygotsky (s.d.), permite que as crianças, junto a uma criança mais experiente ou adulto, consigam resolver um dado problema que sozinhas, mesmo tendo potencialidade para tal, não conseguiriam, explorando assim a zona de desenvolvimento proximal (Fino, s.d.).

2.5. Instrumentos de recolha de dados

A escolha dos instrumentos de recolha de dados a utilizar ao longo de todo o estudo tem uma grande importância visto que destes dependem a concretização ou não dos objetivos de todo o trabalho a desenvolver. Segundo Aires (2011), esta etapa tem um carácter aberto e interativo, pois permite ao investigador adaptar as técnicas ao seu contexto e propósitos. Na metodologia qualitativa, as técnicas de recolha de dados dividem-se em dois blocos: as técnicas diretas ou interativas (observação participante, entrevistas qualitativas e histórias de vida) e as indiretas ou não interativas (documentos oficiais: registos, documentos internos, *dossiers*, estatutos, registos pessoais, etc e documentos: diários, cartas, autobiografias, etc.).

Neste estudo, a recolha de dados foi feita através de: instrumentos de observação naturalista, registos de dados de avaliação de competências, registo fotográfico, registos diários de investigação e pesquisa documental.

- Observação naturalista - A observação naturalista consiste numa metodologia de investigação que permite recolher dados de forma direta, na medida em que o investigador observa o comportamento dos indivíduos em tempo real (Silva 2006). O observador/investigador participa também no estudo já que só consegue obter os dados e compreender a temática em curso se estiver presente. «Na investigação qualitativa, há preocupação, por parte do investigador em compreender absolutamente o fenómeno em estudo. Ele irá observar, descrever, interpretar e apreciar o meio e o fenómeno tal como ele se apresenta, sem procurar controlá-los.» (Ribeiro, 2010). Esta observação permitiu a recolha e tratamento de dados no final do primeiro período do ano letivo de 2014/2015. Foram recolhidos em grelhas orientadas para a expressão motora na educação pré-escolar baseadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar; as Metas de Aprendizagem do Ministério da Educação, as Metas para a expressão motora no pré-escolar, organizadas pela Direção Regional de Educação do Algarve e do Documento para a Educação Pré-Escolar do Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos;
- Registos de dados de avaliação de competências - Os registos de dados permitem ao investigador recolher informações úteis sobre o estudo que

decorre. Neste estudo, o investigador pretende através da recolha de dados de avaliação, analisar se o seu desempenho está a ter os resultados esperados (Quivy & Campenhoudt, s.d.). Os dados de avaliação foram recolhidos em três momentos ao longo de todo o processo: Uma avaliação inicial recolhida em janeiro de 2015, uma avaliação intermédia para verificar se as estratégias e métodos estavam a resultar em abril de 2015 e uma avaliação final em junho de 2015.

- Registos diários de investigação - Os registos diários são um bom instrumento de suporte para registar, pois servem para dar vida às experiências da investigação. Este recolhe a informação e aprecia a forma como o processo está a ser desenvolvido. Além disto, trata-se de um instrumento de reflexão e de análise, visto que nos leva a rever a prática e a avaliá-la (Meirinho & Osório, 2010). No final de cada sessão de expressão motora era feita uma breve reflexão sobre o momento.
- Registos fotográficos - Para Flick (2005) os registos fotográficos são observações em segunda mão que complementam as abordagens do investigador. Segundo Dezin (2002, citado por Flick, 2005), estes permitem fixar dados visuais, registar e analisar pormenores de componentes não verbais. Ao longo das sessões eram registadas imagens das situações de forma a apoiar o tratamento de dados e análise.
- Pesquisa documental - A pesquisa documental foi feita ao longo de todo o estudo de forma a sustentar as metodologias utilizadas e fundamentar todo o processo. É a pesquisa documental que vai suportar todo o trabalho do investigador. Este deve utilizar diferentes fontes, de forma a adequar toda a informação recolhida ao seu contexto. Além disso, deve levar o leitor a perceber todo o conteúdo e as suas conclusões (Yin 1994).

2.6. Procedimentos

Tal como já foi acima referido, começaram a verificar-se algumas dificuldades ao nível da expressão física e motora em momentos de brincadeira livre. As crianças

aparentemente não tinham atingido as competências exigidas para a sua faixa etária, que tinham sido estabelecidas através dos registos pesquisados e analisados anteriormente citados. Para confirmar este facto fez-se uma proposta à direção do Colégio Alegria para se avaliar as crianças e se fosse necessário proceder a uma intervenção para colmatar estas fragilidades.

Foi então pedida uma autorização para recolha de informação à direção da Associação Crescemos Juntos através de um pedido de autorização oral. Posteriormente, foi entregue aos encarregados de educação uma informação sobre a investigação e um pedido de consentimento dos mesmos para a participação dos seus filhos/educandos no estudo. Tanto a instituição como os encarregados de educação autorizaram esta intervenção.

Numa primeira fase, foram recolhidos dados documentais que fundamentassem as competências necessárias para cada faixa etária (entre os 3 e os 5 anos de idade). Após estarem definidas as competências a explorar, foi aplicada uma avaliação diagnóstica. Nesta avaliação, confirmou-se que todos os elementos do grupo, 10 crianças, tinham algumas fragilidades a nível de manipulação de objetos.

Num segundo momento, após alguma pesquisa documental, delineou-se um plano de intervenção para progressivamente ultrapassar estas dificuldades. Implementaram-se estratégias de familiarização com diferentes objetos para que as crianças começassem a ganhar alguma destreza na sua manipulação e, posteriormente, quando já estavam mais à vontade neste campo, estas novas competências foram visíveis nos jogos semiestruturados.

Quando se considerou oportuno, foi feita uma avaliação intermédia para perceber se os objetivos estavam a ser cumpridos ou se o processo precisava de ser alterado por não estar a ter os resultados esperados. Foi verificado que a maior parte do grupo tinha evoluído ao nível das competências propostas. Pelos resultados obtidos na avaliação intermédia continuou a aplicar-se os métodos e estratégias já definidos.

No final do processo, fez-se uma avaliação final para perceber se tinha havido alterações finais no grupo.

2.6.1. Recolha de dados

No estudo de caso, o processo de recolha de dados, deve recorrer a diferentes técnicas como já foi acima mencionado. A utilização de diferentes instrumentos permite que se obtenham diferentes dados e que se cruze variada informação (Brunheira, s/d).

Segundo Hamel, (1997), citado por Meirinho & Osório (2010), uma das características e vantagens dos estudos de caso é o facto de poderem recolher informação a partir de diversas fontes de dados. Ou seja, o estudo de caso permite que o investigador cruze informação de diferentes formas e posteriormente, a possa analisar.

Os métodos de recolha de dados são escolhidos consoante a tarefa que está a ser realizada (Bell, 1989). Isto vai fazer com que se cruzem inúmeras fontes e dados, de modo a assegurar diferentes perspetivas do grupo que está a ser estudado. Este fenómeno vai permitir a triangulação dos dados.

A pesquisa documental alargou-se por inúmeras fontes. Em primeiro lugar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e as Metas de Aprendizagem da Educação Pré-Escolar que forneceram informações sobre quais são as competências que o Ministério da Educação pretende que as crianças atinjam ao longo deste ciclo. Numa segunda fase uma pesquisa por livro e artigos científicos que fundamentavam e apresentavam diferentes visões e teorias desta área.

2.6.2. Tratamento e análise de dados

Após o processo de recolha de todos os dados da investigação, o investigador entra na fase de tratamento e análise dos mesmos.

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p.205), a «análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou». O investigador começa o seu processo de análise a rever e selecionar a informação obtida, dividindo essa informação em categorias e subcategorias. Partindo deste pressuposto vão ser analisadas as hipóteses e objetivos formulados anteriormente, através de uma análise de conteúdo, isto é, «um conjunto de

técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.» (Bardin, 2009 citado por Farago, 2012). Esta análise vai permitir tirar conclusões a partir dos instrumentos utilizados.

Na observação naturalista, o investigador pretendeu procurar um campo prioritário para aplicar uma intervenção de modo a colmatar algumas dificuldades do grupo em questão.

Nos registos de dados de avaliação de competências, numa primeira fase, o investigador pretendeu avaliar em que ponto estava o grupo de forma a perceber que medidas deveria aplicar para atingir os seus objetivos. Numa segunda fase, os registos de avaliação pretendiam perceber se o plano que era aplicado estava a ter resultados positivos para as crianças ou se teriam de sofrer algumas alterações. Numa terceira fase, a avaliação serviu para verificar se no final do processo as crianças tinham ou não atingido os objetivos pretendidos.

Nos registos diários de investigação, pretendeu-se perceber a forma com as sessões de expressão motora estavam a decorrer ao longo da aplicação da intervenção e se tinha havido alguma alteração, dificuldade ou momento que fosse de destacar.

Por fim, a pesquisa documental foi contemplada com literatura de relevância para o estudo de caso. Esta revisão bibliográfica pretende mostrar o cenário em que o projeto se desenvolveu e os argumentos plausíveis para a elaboração do mesmo.

A esta fase de tratamento e análise de dados, Miles e Huberman (1984, citado por Formigo 2012) definem como a “estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões” refletindo assim criticamente os dados recolhidos.

2.6.3. Proposta de intervenção

Após a análise das fragilidades do grupo e da pesquisa documental que apoiasse as competências necessárias para estas idades, definiu-se um plano de desenvolvimento destas em três áreas: movimentos fundamentais, que se traduz em habilidades motoras básicas, desafios com bolas e desafios com arcos.

A avaliação diagnóstica (ver anexo 2), realizada no início do mês de Janeiro, já referida anteriormente, centrou-se na observação e registo se as crianças do grupo eram

capazes de realizar alguns em movimentos fundamentais. Ao nível locomotor: trepar, rolar, deslizar, saltar, andar, rastejar, gatinhar, rececionar e correr; ao nível não locomotor: equilibrar, agarrar, dobrar, balançar, manipular, lançar, agarrar, chutar; e para as coordenações finas: manipular com os dedos das mãos

No que se refere aos desafios com a bola avaliámos: bater no chão, bater no chão e apanhar, bater no chão, bater as palmas e apanhar, bater no chão, tocar numa parte do corpo e apanhar, lançar a bola ao ar, lançar a bola ao ar e agarrar, lançar a bola ao ar, bater palmas e apanhar, lançar a bola ao ar, tocar numa parte do corpo e apanhar, bater a bola contra o chão e passar por debaixo da bola. Nos desafios com arco, registaram-se as avaliações nas ações: girar o arco e correr à volta até parar - quando parar, saltar para dentro (a pés juntos, num só pé, saltar para fora, saltar para dentro), fazer uma ponte em cima do arco, pôr um pé para dentro e outro para fora do arco, andar sobre o arco.

A proposta de intervenção para colmatar os aspetos onde se registou “Não adquirido” ou «Em Aquisição» ou «Adquirido» centrou-se em conjuntos de sessões (ver anexo 1).

Assim:

2 Sessões de avaliação de mobilidade geral

2 Sessões de avaliação de manipulação e perícia com bola

4 Sessões de familiarização com a bola em percursos simples

6 Sessões de familiarização com atividades mais complexas de manipulação de bolas

2 Sessões de avaliação de novas aquisições

4 Sessões de familiarização com o arco

4 Sessões de jogos semiestruturados com a bola nas mãos

8 Sessões de jogos semiestruturados com a bola nas mãos e nos pés

1 Sessão de avaliação final de mobilidade geral

1 Sessão de avaliação final de manipulação e perícia

A avaliação intermédia foi realizada no mês de abril, quando se pôde verificar que as competências estavam a ser adquiridas e decidiu-se manter as estratégias utilizadas aumentando apenas a dificuldade de determinadas tarefas.

Por fim, não havendo um grupo de controlo com as mesmas condicionantes e variáveis daquele que se efetuou o estudo, apenas pela observação e pelo trabalho com as crianças pode-se afirmar que a intervenção foi decisiva no desenvolvimento. Na

avaliação final que foi realizada no início do mês de Junho, verificou-se uma evolução por parte de todo o grupo, apenas com uma exceção, como poderemos ver no próximo capítulo.

As sessões eram realizadas durante o período letivo, duas vezes por semana, segunda e quarta-feira das 15h00 às 16h00. Cada sessão durava aproximadamente uma hora e totalizaram 34 horas.

Considerou-se que a intervenção foi muito eficaz como se vai apresentar no capítulo terceiro.

3. Apresentação e discussão de resultados

3.1. Apresentação dos resultados

A grelha de avaliações que serviu de suporte para a apresentação e discussão de resultados encontram-se no Anexo 2.

É um estudo qualitativo que envolveu o acompanhamento específico de 10 casos. Do grupo de crianças que contribuiu para a realização do mesmo, apenas duas estavam no CA no ano letivo anterior. As restantes crianças integraram o grupo este ano. Dentro do grupo existem crianças com NEE portadoras de T21 (B., 4 anos) e com transtorno do Perturbação do Espectro do Autismo (M., 4 anos; Mr., 4 anos; D. 4 anos; e Dw., 5 anos).

Embora estas crianças tenham evoluído no seu desenvolvimento psicomotor, não é possível generalizar estes resultados a todas as crianças, pois o plano de intervenção elaborado foi determinado pela avaliação diagnóstica feita. Cada criança é diferente, vive um contexto específico e possui uma maneira particular de responder aos estímulos ambientais.

G., 3 anos:

Na avaliação inicial, a nível de movimentos fundamentais, já tinha adquirido todas as competências locomotoras estabelecidas para a sua faixa etária. As coordenações finas, o manipular com os dedos das mãos estava em processo de aquisição. Estas competências foram adquiridas antes da avaliação intermédia, como podemos verificar nas avaliações.

Na 1ª avaliação, ao nível dos desafios com a bola o G. não tinha qualquer das competências “estipuladas” adquiridas à exceção do «Bater no chão com a bola». Na avaliação intermédia, o G. já tinha adquirido algumas das competências como o «Bater no chão e apanhar», «Lançar a bola ao ar» e «Lançar a bola ao ar e agarrar». A avaliação final mostrou que esta criança desenvolveu novas competências como o «Bater no chão, bater as palmas e apanhar», «Bater no chão, tocar numa parte do corpo e apanhar» e «Lançar a bola ao ar, tocar numa parte do corpo e apanhar». Outras competências que tiveram uma melhoria para o G. mas que ainda estavam em fase de

aquisição foram o «Lançar a bola ao ar, bater palmas e apanhar» e o «Bater a bola contra o chão e passar por debaixo da bola».

Ao nível dos desafios com o arco, o G. na primeira fase de avaliações tinha apenas adquirido o «Girar o arco e correr à volta até parar- quando parar saltar para dentro (a pés juntos, num só pé, saltar para fora, saltar para dentro)» e estavam em aquisição de «Andar sobre o arco». Na avaliação intermédia, esta aquisição já tinha sido conquistada e a de «Pôr um pé para dentro e outro para fora do arco» começava agora a emergir e acabava por se fazer notar na última avaliação. A única aquisição não conseguida e onde não houve alterações no comportamento do G., foi a de «Fazer uma ponte em cima do arco».

S., 3 anos:

Na avaliação inicial, a nível de movimentos fundamentais já tinha adquirido todas as competências locomotoras “estabelecidas” para a sua faixa etária, exceto o «saltar» que estava ainda em aquisição. As coordenações finas, o manipular com os dedos das mãos, estava igualmente em processo de aquisição. Estas competências foram adquiridas antes da avaliação intermédia.

Na 1ª avaliação, ao nível dos desafios com a bola, o S. não tinha qualquer das competências estipuladas adquiridas à exceção do «Bater no chão com a bola» e «Lançar a bola ao ar». Na avaliação intermédia, o S. já tinha desenvolvido algumas das competências, embora não as tivesse adquirido totalmente, como o «Bater no chão e apanhar» e «Lançar a bola ao ar e agarrar». A avaliação final, mostrou que o S. adquiriu novas competências como o «Bater no chão e apanhar» e «Lançar a bola ao ar e agarrar». Em fase de aquisição estão ainda o «Bater no chão, bater as palmas e apanhar», «Bater no chão, tocar numa parte do corpo e apanhar» e «Lançar a bola ao ar, bater palmas e apanhar», «Lançar a bola ao ar, tocar numa parte do corpo e apanhar» e «Bater a bola contra o chão e passar por debaixo da bola».

Ao nível dos desafios com o arco, esta criança na primeira fase de avaliações estava em fase de aquisição de duas competências: o «Pôr um pé para dentro e outro para fora do arco» e o «Andar sobre o arco». Na avaliação intermédia, estas aquisições já tinham sido conquistadas e a de «Girar o arco e correr à volta até parar - quando parar, saltar para dentro (a pés juntos, num só pé, saltar para fora, saltar para dentro)»

começava agora a emergir e acabava por se fazer notar na última avaliação. A única aquisição não conseguida e onde não houve alterações no comportamento do S., foi a de «Fazer uma ponte em cima do arco».

A., 3 anos:

Na avaliação inicial, a nível de movimentos fundamentais já tinha adquirido todas as competências locomotoras, não locomotoras e de coordenação fina, “estabelecidas” para a sua faixa etária.

Na 1ª avaliação, ao nível dos desafios com a bola, o A. não tinha qualquer das competências estipuladas adquiridas à exceção do «Bater no chão com a bola» e «Lançar a bola ao ar». Em fase de aquisição estavam competências como «Bater no chão e apanhar» e «Lançar a bola ao ar e agarrar». Na avaliação intermédia, o A. já tinha desenvolvido as competências que estavam em aquisição e algumas das competências que ainda não estavam em aquisição foram atingidas como «Bater no chão, bater as palmas e apanhar» e «Bater no chão, tocar numa parte do corpo e apanhar». A avaliação final mostrou que o A. adquiriu todas as competências definidas para a sua idade.

Ao nível dos desafios com o arco, o A. na primeira fase de avaliações já tinha adquirido o «Andar sobre o arco» e estava em fase de aquisição de uma competência: o «Pôr um pé para dentro e outro para fora do arco». Na avaliação intermédia esta aquisição já tinha sido conquistada e a de «Girar o arco e correr à volta até parar - quando parar saltar, para dentro (a pés juntos, num só pé, saltar para fora, saltar para dentro)» começava agora a emergir e acabava por se fazer notar na última avaliação. A única aquisição não conseguida, mas na qual houve comportamentos que mostram a fase de aquisição do A., foi a de «Fazer uma ponte em cima do arco».

B., 4 anos:

Na avaliação inicial, a nível de movimentos fundamentais, já tinha adquirido todas as competências locomotoras. Ao nível dos movimentos não locomotores e de coordenação fina estabelecidos para a sua faixa etária, apresentava algumas dificuldades a nível do equilíbrio e da manipulação com os dedos da mão. Dificuldades essas que seriam ultrapassadas ao longo da intervenção.

Na 1ª avaliação, ao nível dos desafios com a bola, o B. não tinha qualquer das competências estipuladas adquiridas à exceção do «Bater no chão com a bola» e «Lançar a bola ao ar». Na avaliação intermédia, o B. adquiriu duas das competências, o «Bater no chão e apanhar» e «Lançar a bola ao ar e agarrar». Entrou em fase de aquisição de competências como «Bater no chão, bater palmas e apanhar», «Bater no chão, tocar numa parte do corpo e apanhar», «Bater no chão, tocar numa parte do corpo e apanhar», «Lançar a bola ao ar, bater palmas e apanhar» e «Lançar a bola ao ar, tocar numa parte do corpo e apanhar». A avaliação final mostrou que o B. adquiriu a maior parte das competências definidas para a sua idade ou entrou em fase de aquisição de «Lançar a bola ao ar, bater palmas e apanhar», «Lançar a bola ao ar, tocar numa parte do corpo e apanhar» e «Lançar a bola de mão em mão». O «Bater a bola contra o chão e passar por debaixo da bola» ainda estava em processo de aquisição na avaliação final. A única competência que não teve qualquer alteração foi a de «Lançar, ajoelhar e agarrar a bola».

Ao nível dos desafios com o arco, o B. na primeira fase de avaliações já estava em fase de aquisição do «Andar sobre o arco» e «Pôr um pé para dentro e outro para fora do arco». Na avaliação intermédia, estas aquisições já tinham sido conquistadas e a de «Girar o arco e correr à volta até parar - quando parar, saltar para dentro (a pés juntos, num só pé, saltar para fora, saltar para dentro)» foi também atingida. A única aquisição não conseguida e onde não houve alteração de comportamentos do B., foi a de «Fazer uma ponte em cima do arco».

D., 4 anos:

Na avaliação inicial, a nível de movimentos fundamentais já tinha adquirido todas as competências locomotoras. Ao nível dos movimentos não locomotores e de coordenação fina estabelecidos para a sua faixa etária, apresentava algumas dificuldades a nível do equilíbrio e da manipulação com os dedos da mão. Dificuldades essas que seriam ultrapassadas ao longo da intervenção.

Na avaliação diagnóstica, ao nível dos desafios com a bola, o D. só tinha adquiridas competências como o «Bater no chão com a bola» e «Lançar a bola ao ar». Na 2ª avaliação, o D. adquiriu duas das competências: o «Bater no chão e apanhar» e «Lançar a bola ao ar e agarrar». Este entrou em fase de aquisição de competências como: «Bater no chão, bater palmas e apanhar», «Bater no chão, tocar numa parte do

corpo e apanhar», «Bater no chão, tocar numa parte do corpo e apanhar», «Lançar a bola ao ar, bater palmas e apanhar», «Lançar a bola ao ar, tocar numa parte do corpo e apanhar» e «Bater a bola contra o chão e passar por debaixo da bola». A avaliação final mostrou que o D. adquiriu a maior parte das competências definidas para a sua idade ou entrou em fase de aquisição de «Lançar a bola ao ar, bater palmas e apanhar», «Lançar a bola ao ar, tocar numa parte do corpo e apanhar» e «Lançar a bola de mão em mão». O «Bater a bola contra o chão e passar por debaixo da bola» ainda estava em processo de aquisição na avaliação final. A única competência não adquirida e que não teve qualquer alteração foi a de «Lançar, ajoelhar e agarrar a bola».

Quanto aos desafios com o arco o D. na primeira fase de avaliações já estava em fase de aquisição do «Andar sobre o arco» e «Pôr um pé para dentro e outro para fora do arco». Na avaliação intermédia, estas já tinham sido adquiridas e a de «Girar o arco e correr à volta até parar - quando parar, saltar para dentro (a pés juntos, num só pé, saltar para fora, saltar para dentro)» também. A única aquisição não conseguida e na qual não houve alteração de comportamentos do D., foi a de «Fazer uma ponte em cima do arco».

M., 4 anos:

Na avaliação inicial, a nível de movimentos fundamentais já tinha adquirido todas as competências locomotoras. Ao nível dos movimentos não locomotores e de coordenação fina estabelecidos para a sua faixa etária, apresentava algumas dificuldades a nível do equilíbrio e da manipulação com os dedos da mão. Dificuldades essas que seriam ultrapassadas ao longo da intervenção.

Na avaliação diagnóstica, ao nível dos desafios com a bola, o M. só tinha adquiridas competências como o «Bater no chão com a bola» e «Lançar a bola ao ar». Na 2ª avaliação, o M. entrou em fase de aquisição de competências como: «Bater no chão e apanhar», «Bater no chão, bater as palmas e apanhar», «Bater no chão, tocar numa parte do corpo e apanhar», «Lançar a bola ao ar e agarrar», «Lançar a bola ao ar, bater palmas e apanhar», «Lançar a bola ao ar, tocar numa parte do corpo e apanhar» e «Bater a bola contra o chão e passar por debaixo da bola». A avaliação final mostrou que o M. adquiriu a maior parte das competências definidas para a sua idade, o «Bater a bola contra o chão e passar por debaixo da bola» e «Lançar a bola ao ar, bater palmas e apanhar» ainda estavam em processo de aquisição na avaliação final. A única competência não adquirida e que não teve qualquer alteração foi a de «Lançar, ajoelhar e agarrar a bola».

Quanto aos desafios com o arco, o M. na primeira fase de avaliações estava em fase de aquisição do «Andar sobre o arco». Na avaliação intermédia esta já tinha sido adquirida e entrou em processo de aquisição de «Girar o arco e correr à volta até parar- quando parar saltar para dentro (a pés juntos, num só pé, saltar para fora, saltar para dentro)» e «Pôr um pé para dentro e outro para fora do arco», competências essas que estavam adquiridas na última avaliação. A única aquisição não conseguida e onde não houve alteração de comportamentos do M., foi a de «Fazer uma ponte em cima do arco».

Mr., 4 anos:

As avaliações da Mr. são baseadas em momentos informais onde a criança apresentou o domínio de determinadas competências. As inúmeras tentativas de interação com a Mr. não tiveram sucesso e, como podemos verificar nas avaliações em anexo, a maior parte das competências não foram observadas. Esta dificuldade de interação deve-se ao facto da Mr. ter uma Perturbação do Espectro Autista.

Do que se conseguiu apurar, a criança já adquiriu todos os movimentos fundamentais, à exceção do «Rececionar» que não foi observável.

A nível de desafios com bola só se conseguiu verificar que a Mr. podia «Lançar a bola ao ar».

Por fim, nos desafios com o arco não se observou nenhuma competência.

R., 5 anos:

Na avaliação inicial, a nível de movimentos fundamentais, o R. já tinha adquirido todas as competências locomotoras, não locomotoras e de coordenação fina estabelecidos para a sua faixa etária.

Na avaliação diagnóstica, ao nível dos desafios com a bola, o R. tinha adquiridas competências como o «Bater no chão com a bola», «Bater no chão e apanhar», «Lançar a bola ao ar» e «Lançar a bola ao ar e agarrar». Nesta fase, estavam ainda em aquisição o «Bater no chão, bater as palmas e apanhar», «Bater no chão, tocar numa parte do corpo e apanhar», «Lançar a bola ao ar, bater palmas e apanhar», «Lançar a bola ao ar, tocar numa parte do corpo e apanhar» e «Lançar a bola de mão em mão». Estas competências foram totalmente adquiridas na avaliação intermédia. Além disso, o «Lançar, ajoelhar e agarrar» e «Bater a bola contra o chão e passar por debaixo da bola»

estavam a entrar em processo de aquisição. No final da intervenção todas as competências propostas estavam adquiridas pela criança.

Quanto aos desafios com o arco, o R. na primeira fase de avaliações já estava em fase de aquisição do «Andar sobre o arco» e «Pôr um pé para dentro e outro para fora do arco». Na avaliação intermédia, estas já tinham sido adquiridas e a de «Girar o arco e correr à volta até parar- quando parar, saltar para dentro (a pés juntos, num só pé, saltar para fora, saltar para dentro)» também. Na 2ª avaliação, entraram em processo de aquisição o «Fazer uma ponte em cima do arco» e «Lançar um arco pequeno ao ar e agarrar», competências estas que estavam adquiridas no final da intervenção.

C., 5 anos:

Na avaliação inicial, a nível de movimentos fundamentais, a C. já tinha adquirido todas as competências locomotoras, não locomotoras e de coordenação fina estabelecidos para a sua faixa etária.

Na avaliação diagnóstica, ao nível dos desafios com a bola, a C. tinha adquiridas competências como o «Bater no chão com a bola», «Bater no chão e apanhar» e «Lançar a bola ao ar». Nesta fase, estava ainda em aquisição o «Lançar a bola ao ar e agarrar». Na avaliação intermédia, a C. teve um desenvolvimento de competências de manipulação com bolas muito bom e adquiriu várias competências, como: «Bater no chão, bater as palmas e apanhar», «Bater no chão, tocar numa parte do corpo e apanhar», «Lançar a bola ao ar e agarrar», «Lançar a bola ao ar, bater palmas e apanhar», «Lançar a bola ao ar, tocar numa parte do corpo e apanhar» e «Lançar a bola de mão em mão». Esta entrou também em processo de aquisição de «Lançar, ajoelhar e agarrar» e «Bater a bola contra o chão e passar por debaixo da bola. Estas competências foram totalmente adquiridas na avaliação final.

Quanto aos desafios com o arco, a C. na primeira fase de avaliações não tinha atingido qualquer competência a nível da manipulação de arcos. Na segunda avaliação, adquiriu o «Girar o arco e correr à volta até parar - quando parar, saltar para dentro (a pés juntos, num só pé, saltar para fora, saltar para dentro)», «Andar sobre o arco» e «Pôr um pé para dentro e outro para fora do arco». Também já estava em fase de aquisição do «Fazer uma ponte em cima do arco» e «Lançar um arco pequeno ao ar e agarrar». Na avaliação final o «Lançar um arco pequeno ao ar e agarrar» foi totalmente adquirido.

Dw., 5 anos:

Na avaliação inicial, a nível de movimentos fundamentais, o Dw. já tinha adquirido todas as competências locomotoras, à exceção do «Rastejar» que estava em aquisição e na 2ª avaliação acabava por adquirir. A nível não locomotor as competências já tinham sido adquiridas. Nas coordenações finas, o «Manipular com os dedos da mão» estava em processo de aquisição ao longo de toda a intervenção e foi totalmente adquirida na última avaliação.

Na avaliação diagnóstica, ao nível dos desafios com a bola, o Dw. tinha adquiridas competências como o «Bater no chão com a bola» e «Lançar a bola ao ar». Na avaliação intermédia verificou-se que adquiriu competências como o «Bater no chão e apanhar» e «Lançar a bola ao ar e agarrar». Em fase de aquisição entraram algumas competências: «Bater no chão, bater as palmas e apanhar», «Bater no chão, tocar numa parte do corpo e apanhar», «Lançar a bola ao ar, bater palmas e apanhar», «Lançar a bola ao ar, tocar numa parte do corpo e apanhar», «Lançar a bola de mão em mão». Na avaliação final verificou-se que o «Bater no chão, bater as palmas e apanhar» e o «Bater no chão, tocar numa parte do corpo e apanhar» foram adquiridas. O «Lançar, ajoelhar e agarrar» e «Bater a bola contra o chão e passar por debaixo da bola» entraram em processo de aquisição, juntamente com as restantes competências.

Quanto aos desafios com o arco, o Dw. na primeira fase de avaliações já estava em fase de aquisição do «Andar sobre o arco». Na avaliação intermédia, esta já tinha sido adquirida e a de «Girar o arco e correr à volta até parar - quando parar, saltar para dentro (a pés juntos, num só pé, saltar para fora, saltar para dentro)» também. Na avaliação intermédia entraram em processo de aquisição o «Fazer uma ponte em cima do arco», «Pôr um pé para dentro e outro para fora do arco» e «Lançar um arco pequeno ao ar e agarrar». No final da intervenção, a criança adquiriu o «Pôr um pé para dentro e outro para fora do arco» e as restantes competências continuavam em aquisição.

3.2. Discussão de resultados

O grupo teve uma evolução geral ao longo de toda a intervenção como podemos verificar nas grelhas de avaliação (ver anexo 2). Acredita-se que o trabalho

desenvolvido ao longo da intervenção contribui para este desenvolvimento. Além do desenvolvimento natural de cada ser humano, as crianças passaram por uma fase de exploração e apropriação dos objetos, que recriasse um pouco o estágio sensório-motor para que este grupo manuseasse e explorasse os objetos, para que depois entrassem num estágio que permitisse a conquista de novas competências motoras.

O S. entrou em fase de aquisição de muitas competências, mas não as conquistou totalmente. Será que o motivo desta falta de conquista se prendeu com o facto de ao longo de 10 sessões da intervenção não ter estado com o grupo e não ter beneficiado de momentos de familiarização com a bola e arco?

Apenas o R. conseguiu a competência de «Fazer uma ponte em cima do arco». A «conhecida» ponte implica a extensão dos membros superiores, que os membros inferiores unidos e em extensão, os ombros na vertical dos apoios e bacia elevada e a cabeça acompanha o movimento de extensão da coluna. Colocam-se as questões: Será que em idade pré-escolar a «ponte» implica apenas o ter o corpo a passar por cima do arco apoiado nos quatro membros? Será uma competência precoce? Ou não foi explorada da forma mais eficaz?

O B., apesar de ter adquirido ou ter entrado em processo de aquisição de determinadas competências não teve qualquer alteração visível no «Lançar, ajoelhar e agarrar a bola». Será que esta falta de aquisição se deve ao facto de ser uma criança com T21 e, tal como foi referido anteriormente, as crianças com T21 têm uma fraca tonicidade o que pode afetar o seu desenvolvimento?

Tanto o M. como o D., ambos de 4 anos, apresentaram dificuldades na questão do equilíbrio, da coordenação fina e de realização de alguns desafios tanto com a bola como com o arco. Ambos são crianças sinalizadas com a Perturbação do Espectro do Autismo e, tal como se referiu anteriormente aquando da caracterização dos movimentos, o controlo motor e a programação do movimento é, para estas crianças, muito complicado uma vez que exige funções executivas complexas. Tal como já se viu, os portadores desta perturbação podem ter algumas limitações a nível motor, principalmente na «corrida e no equilíbrio, na estabilidade corporal, na marcha, na flexibilidade das articulações e na velocidade do movimento». O Dw., 5 anos, apesar de ser portador do Perturbação do Espectro do Autismo, apresentou algumas dificuldades na avaliação inicial mas a maioria foi sendo colmatada ao longo do tempo, em que as adquiriu ou entrou em processo de aquisição.

A heterogeneidade do grupo permitiu trajetórias de desenvolvimento diversas e enriqueceu o estudo realizado. Acredita-se que mais tempo de intervenção poderia resultar em mais aquisições para as crianças do grupo, sobretudo nas que, pelas suas características pessoais, demoram mais tempo para as adquirir.

Considerações finais

O desenvolvimento da criança é complexo, está dependente do ambiente onde a criança “atua” e de diversos fatores biológicos e genéticos. Segundo Neto (1995), nos primeiros tempos a criança vai adquirindo autonomia corporal através do controle da postura, da locomoção e manipulação de diferentes objetos. Bailey (1977) reforça a ideia de Neto, dizendo que «a expressão motora é essencial para a criança porque permite um crescimento normal e um desenvolvimento funcional».

Portanto, torna-se fundamental que o educador explore a motricidade com a criança através de diferentes experiências, preparando-a assim para o seu futuro. É essencial que o desenvolvimento motor seja apetrechado de experiências enriquecedoras de forma a estimular na criança o aperfeiçoamento das suas competências. Cada vez mais o educador tem de colmatar as lacunas provenientes da sociedade. Estamos a entrar numa onda de sedentarismo que não terá boas repercussões no futuro da criança. Apesar de não ser total a responsabilidade do educador neste campo, cabe-lhe desenvolver hábitos mais ativos e saudáveis na vida da criança, estimulando a prática da atividade física.

Acredito que o desenvolvimento motor é essencial e se não for feito de forma estruturada e pensada poderá ter implicações no futuro da criança. A motricidade é a base do funcionamento do nosso corpo e por isso é tão importante para o nosso desenvolvimento global.

Durante todo o processo de pesquisa foi possível confirmar a importância da atividade motora para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

O desenvolvimento motor é um processo contínuo e demorado. Conforme a criança vai crescendo, ela vai desenvolvendo e aperfeiçoando as habilidades motoras sendo que os primeiros anos de vida, do nascimento aos seis anos, são anos cruciais.

O desenvolvimento motor na infância caracteriza-se pela aquisição de um vasto conjunto de habilidades e competências motoras, que possibilitam o gradual domínio do corpo em posturas estáticas e dinâmicas, deslocar-se de variadas formas - andar, correr, saltar, etc. - e manipular objetos e instrumentos diversos. Essas habilidades básicas são necessárias, diríamos mesmo fundamentais, para as rotinas diárias em casa e na escola, como também para as brincadeiras (o lúdico), tão características e essenciais na infância.

Como já nos indicara a revisão da literatura podemos dizer que o desenvolvimento, apesar de ser um processo comum a todas as crianças, pois todas passam pelas mesmas etapas, é também um fenómeno extremamente singular, pois cada criança vivencia de uma maneira própria

Outro aspeto importante a considerar é que a escola onde decorreu o estudo tem um sistema de ensino diferenciado, o que tem uma influência significativa no desenvolvimento das crianças.

Após toda a intervenção pode concluir-se que houve evoluções visíveis no grupo de crianças. Infelizmente foi muito complicado chegar a todos e não se conseguiram observar alterações nas habilidades motoras de um dos participantes. Apesar das questões levantadas no estudo terem sido respondidas pelos resultados obtidos, acredita-se que com mais tempo se conseguiria desenvolver na mesma algumas das competências exigidas para a sua faixa etária.

Foi muito positivo a confiança e liberdade dada pela instituição para o desenvolvimento de todo o trabalho e o facto dos encarregados de educação terem permitido e compreendido o estudo que se estava a realizar, permitindo a intervenção dos seus filhos ao longo de todo o percurso.

Ao longo do estudo, uma das grandes limitações foi a falta de tempo. Esta falha surge do facto da investigadora ser trabalhador estudante e ter que conciliar ao mesmo tempo, além do seu trabalho, todas as unidades curriculares, o estágio profissional, o portefólio reflexivo e o estudo que decorreu. No entanto, crê-se que a problemática foi atenuada e que com alguma continuação se conseguiria ver a evolução do grupo de participantes.

Bibliografia

- Aires, L. (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Universidade Aberta.
- Almeida, G. (2012). «Desenvolvimento motor e percepção de competência motora na infância» (Tese de mestrado). Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Bell, Judith (1989). Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education and social science. 2. reimp. Milton Keynes, England: Open University Press, pp. 145.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Porto Editora.
- Fonseca, V. D. (2005). Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem. Lisboa: Artes Gráficas, Lda.
- Formigo, I. H., (2012) «Interacção Criança – Criança: A Inclusão de Crianças com Multideficiência» (Tese de mestrado). Escola Superior de Educação, Beja.
- Gerhardt, T., & Silveira, D. (2009). Métodos de pesquisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Labanca, M S. G. (2000). Autismo e o professor de educação física. Revista Sprint Body Science Nov/ Dez.
- Lopes, E.R.B. (1995). Guia Prático para o instrutor, Apostila. São Paulo.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. EDUSER: revista de educação, Vol 2(2).
- Neto, C. (1995). Motricidade e Jogo na Infância. Rio de Janeiro: Sprint.
- Niza, S. (2012). Escritos sobre Educação . Tinta da China.
- Nunes, T. (2011). “A realização de actividade física no jardim-de-infância, em crianças de 5 anos e o desenvolvimento motor ao nível das habilidades de locomoção.” (Tese de mestrado). Instituto Politécnico de Bragança.
- Quivy, R. & Campenhoudt. L. (s.d.). Manual de investigação em ciências sociais.
- Regateiro, F. J. (2007). Manual de Genética Médica. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Ribeiro, M. I. M., (2010) Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar (Tese de mestrado). Escola Superior de Educação, Bragança.
- Sampedro, M. F., Blasco, G. M. G. & Hernandez, A. M. M. (1993). A criança com Síndrome de Down. In: R. Bautista (eds.), Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro.
- Serrano, G. P. (2004). “Metodologias de investigação em animação sociocultural”, in Silva, 2006 p.28
- Stray-Gundersen, K. (2007). Crianças com T21. Guia para pais e educadores. Porto Alegre. Artmed.
- Trilla, Jaume (Coord.), Animação sociocultural – Teorias, programas e âmbitos. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tuckman, B. (2000). Manual de Investigação em Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, J (2013). «Estudo do desenvolvimento da Coordenação Motora e Equilíbrio em crianças com espectro do Autismo, inseridas num programa Educacional de Equitação Terapêutica» (Tese de Mestrado). Universidade do Porto.
- Vygotsky, L. (1994). A formação social da mente. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Wing, L. (1996). Language, social and cognitive impairments in autism and severe mental retardation.
- Vatahut, M.C. (1981). Ensinado educação física e indicando exercício em uma situação estruturada e em um contexto comunicativo: foco na interação social. Journal of Autism and Developmental Disorders. Congresso do Autismo – Barcelona.
- Yin, R. K. (2010). Estudo de caso. Planejamento e métodos, 4ª Ed. São Paulo/Lisboa: Bookman.
- Yin, R.(1994). Case Study Research: Design and Methods (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Wakefield, J. (2015). Children spend six hours or more a day on screens. BBC News

Fontes

- American Psychiatric Association (APA); manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM – IV-TR Porto Alegre: Artmed, 2002, visitado a 3 de junho de 2015.
- Documento para a Educação Pré-Escolar do Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos, http://escolasobidos.net/preescolar/media/Cont_prog_ef.pdf visitado a 18 de dezembro de 2014.
- Federação Portuguesa de Autismo, <http://www.fpda.pt/autismo> visitado a 3 de junho de 2015.
- Núcleo de estágio de Educação Física da Escola EB 2/3 DE Caldas de Vizela, http://neefeb23vizela.no.sapo.pt/index_ficheiros/Page528.htm visitado a 3 de julho de 2015.
- Regulamento interno do Colégio Alegria.
- Wakefield, J. (2015). Children spend six hours or more a day on screens. BBC News. <http://www.bbc.com/news/technology-32067158> visitado a 23 de julho de 2015.

Anexos

Anexo 1 – Planificações

2 aulas de avaliação de mobilidade geral

15.00 16.00 (60')	Expressão: Domínio: Expressão Motora Subdomínio: Deslocamentos e Equilíbrios Subdomínio: Perícia e Manipulações-	Locomotor: Sequências, rolar, trepar, saltitar, deslizar, rececionar, saltar, correr, andar e rastejar. Não Locomotores: Suspender, equilibrar, balançar, dobrar, agarrar, girar, manipular, lançar, agarrar, chutar, trabalho de flexibilidade.	Aquecimento geral: Diferentes tipos de locomoção Jogo dos animais «Eu sou». Avaliação da mobilidade geral Retorno à calma	As crianças começam a andar em diferentes sentidos pela sala e à medida que ouvem o seu nome dizem um animal e começam a mover-se como se fossem esse animal. O grupo tem de imitar. Individualmente é solicitado às crianças que executem determinados movimentos como saltar, correr, gatinhar, rastejar... As restantes crianças estão sentadas. As luzes são desligadas. As crianças estão deitadas de olhos fechados e num discurso calmo são dadas ordens às crianças para que alonguem os seus músculos.	No final do dia as crianças registam a sua avaliação sobre a sua prestação na aula.
-------------------------	--	---	--	--	---

2 aulas de avaliação de manipulação e perícia com bola

15.00 16.00 (60')	Expressão: Domínio: Expressão Motora Subdomínio: Deslocamentos e Equilíbrios Subdomínio: Perícia e Manipulações	Bater bola no chão e apanhar a bola; Bater bola no chão, bater palmas e apanhar a bola; Bater bola no chão, tocar uma parte do corpo e apanhar a bola; Lançar bola ao ar, e agarrar, Lançar bola ao ar e bater às palmas apanhando a bola; Lançar bola ao ar, tocando numa parte do corpo e apanhando a bola; Bater a bola contra o chão e passando por debaixo da bola. Lançar a bola de mão em mão; Lançar, girar e apanhar a bola; Lançar, ajoelhar e agarrar; Sentar no chão, passar bola pela frente, por cima, por baixo do corpo em diferentes posições, driblar.	Aquecimento geral: Diferentes tipos de locomoção Jogo dos animais «Eu sou». Avaliação de manipulação e perícia com bola Retorno à calma	As crianças começam a andar em diferentes sentidos pela sala e à medida que ouvem o seu nome dizem um animal e começam a mover-se como se fossem esse animal. O grupo tem de imitar. Individualmente é solicitado às crianças que executem determinados movimentos com bola. As restantes crianças estão sentadas. As luzes são desligadas. As crianças estão deitadas de olhos fechados e num discurso calmo são dadas ordens às crianças para que alonguem os seus músculos.	No final do dia as crianças registam a sua avaliação sobre a sua prestação na aula.
-------------------------	--	--	--	---	---

4 sessões de familiarização com a bola em percursos simples

15.00 16.00 (60')	Expressão: Domínio: Expressão Motora	Manipular a bola Rastejar Saltar	Aquecimento geral: Diferentes tipos de locomoção	As crianças começam a andar em diferentes sentidos pela sala e à medida que ouvem o seu	No final do dia as crianças registam a sua avaliação sobre
-------------------------	--	--	---	---	--

	Subdomínio: Deslocamentos e Equilíbrios Subdomínio: Perícia e Manipulações	Deslocar Rolamento à frente	Jogo dos animais «Eu sou». Percurso com bola (Rastejar, saltar, deslocar, rolamento à frente, encestar, bowling) Retorno à calma	nome dizem um animal e começam a mover-se como se fossem esse animal. O grupo tem de imitar. Uma criança de cada vez tem de percorrer o percurso. Este percurso será modificado à medida que as crianças o realizem determinadas vezes. Para que continuem motivados na prática. Serão necessários pinos, barreiras, bolas, cestos e colchões. As luzes são desligadas. As crianças estão deitadas de olhos fechados e num discurso calmo são dadas ordens às crianças para que alonguem os seus músculos.	a sua prestação na aula.
--	---	-----------------------------------	---	---	--------------------------------

6 sessões de familiarização com atividades mais complexas de manipulação de bolas

15.00 16.00 (60')	Expressão: Domínio: Expressão Motora Subdomínio: Deslocamentos e Equilíbrios Subdomínio: Perícia e Manipulações	Manipular a bola Rastejar Saltar Deslocar Rolamento à frente	Aquecimento geral: Diferentes tipos de locomoção Jogo dos animais «Eu sou» e passam a bola entre todos Percurso com bola (driblar, empurrar, levar por cima de cabeça, lançar, receber) Retorno à calma	As crianças começam a andar em diferentes sentidos pela sala e à medida que ouvem o seu nome dizem um animal e começam a mover- se como se fossem esse animal. O grupo tem de imitar e ir trocando uma bola entre todos os elementos. Uma criança de cada vez tem de percorrer o percurso. Este percurso será modificado à medida que as crianças o realizem determinadas vezes. Para que continuem motivados na prática. Serão necessários pinos, barreiras e bolas. As luzes são desligadas. Dois a dois. Uma das crianças está deitada de olhos fechados e num discurso calmo são dadas ordens às crianças para que massagem determinadas partes do corpo do amigo. Cabeça, costas, braços e pernas. Poderão ser feitos jogos de imaginação com a criança como a elaboração de uma pizza.	No final do dia as crianças registam a sua avaliação sobre a sua prestação na aula.
-------------------------	---	--	--	---	--

2 sessões de avaliação de novas aquisições

15.00 16.00 (60')	Expressão: Domínio: Expressão Motora Subdomínio: Deslocamentos e Equilíbrios Subdomínio:	Bater bola no chão e apanhar a bola; Bater bola no chão, bater palmas e apanhar a bola; Bater bola no chão, tocar uma parte do corpo e apanhar a bola; Lançar bola ao ar, e agarrar, Lançar bola ao ar e bater às palmas apanhando a bola; Lançar bola ao ar, tocando numa parte do corpo e apanhando a bola;	Aquecimento geral: Diferentes tipos de locomoção Jogo dos animais «Eu sou».	As crianças começam a andar em diferentes sentidos pela sala e à medida que ouvem o seu nome dizem um animal e começam a mover-se como se fossem esse animal. O grupo tem de	No final do dia as crianças registam a sua avaliação sobre a sua prestação na aula.
-------------------------	---	--	---	---	---

	Perícia e Manipulações	Bater a bola contra o chão e passando por debaixo da bola. Lançar a bola de mão em mão; Lançar, girar e apanhar a bola; Lançar, ajoelhar e agarrar; Sentar no chão, passar bola pela frente, por cima, por baixo do corpo em diferentes posições, driblar.	Avaliação de manipulação e perícia com bola Retorno à calma	imitar. Individualmente é solicitado às crianças que executem determinados movimentos com bola. As restantes crianças estão sentadas. As luzes são desligadas. As crianças estão deitadas de olhos fechados e num discurso calmo são dadas ordens às crianças para que alonguem os seus músculos.	
--	------------------------	--	--	---	--

4 Sessões de familiarização com o arco

15.00 16.00 (60')	Expressão: Domínio: Expressão Motora Subdomínio: Deslocamentos e Equilíbrios Subdomínio: Perícia e Manipulações	Manipular o arco	Aquecimento geral: Diferentes tipos de locomoção Jogo dos animais «Eu sou» com introdução de bola Jogo do lobo Manipulação com o arco (girar, lançar, saltar à corda com o arco, rodar o arco com diferentes partes do corpo) Retorno à calma	As crianças começam a andar em diferentes sentidos pela sala e à medida que ouvem o seu nome dizem um animal e começam a mover-se como se fossem esse animal. O grupo tem de imitar. Vão trocando uma bola entre todos. Uma criança é o lobo e tem de apanhar os restantes elementos que não conseguirem encontrar um poiso (arco). À medida que a criança é apanhada transforma-se essa no lobo. As crianças têm de seguir as orientações da estagiária. Vão sendo solicitadas diferentes formas de manipulação dos arcos. Tem-se em atenção o mudar de mãos. A criança deve desenvolver os dois lados mesmo que seja visivelmente superior num deles. As luzes são desligadas. As crianças estão deitadas de olhos fechados e num discurso calmo são dadas ordens às crianças para que alonguem os seus músculos.	No final do dia as crianças registam a sua avaliação sobre a sua prestação na aula.
-------------------------	---	------------------	---	--	---

4 Sessões de jogos semiestruturados com a bola nas mãos

15.00 16.00 (60')	Expressão: Domínio: Expressão Motora Subdomínio: Deslocamentos e Equilíbrios Subdomínio: Perícia e Manipulações Subdomínio: Jogos	Ficar imóvel Correr com a bola nas mãos Manipular a bola Lançar a bola Rececionar a bola	Aquecimento geral: Jogo do macaquinho do chinês Jogo da apanhada com bola	Um jogador encosta-se à parede virado de costas para os outros jogadores e diz 1,2,3 macaquinho do chinês enquanto os outros correm ou andam para a parede, quando o jogador se vira os outros jogadores têm de estar em estátua. Quem se mexer volta ao início. O jogador que conta não pode tocar nem atirar objetos aos jogadores que estão em estátua; Os jogadores em estátua não podem fechar os olhos nem se mexer; Ganha quem chegar à parede e disser stop, conseguindo avançar sem ser visto pelo contador. As crianças começam a correr em todas as direções e uma delas tem uma bola e ao tocar com essa num colega passa este a tentar apanhar.	No final do dia as crianças registam a sua avaliação sobre a sua prestação na aula.
-------------------------	--	--	---	--	---

			Jogos dos 3/5 passes	Divide-se as crianças em dois grupos e entre si tem de fazer 3 ou 5 passes sem deixar cair a bola.	
			Retorno à calma	As crianças estão deitadas de olhos fechados e num discurso calmo são dadas ordens às crianças para que alonguem os seus músculos.	

8 Sessões de jogos semiestruturados com a bola nas mãos e nos pés

15.00 16.00 (60')	Meta de aprendizagem: Expressões Domínio: Expressão Motora Subdomínio: Deslocamentos e Equilíbrios Subdomínio: Perícia e Manipulações Subdomínio: Jogos	Ficar imóvel Correr com a bola nas mãos Manipular a bola Lançar a bola Rececionar a bola Chutar a bola Passar a bola aos colegas com os pés	Aquecimento geral: Jogo do macaquinho do chinês Jogo da apanhada com bola Jogos dos passes Jogo de futebol Retorno à calma	Um jogador encosta-se à parede virado de costas para os outros jogadores e diz 1,2,3 macaquinho do chinês enquanto os outros correm ou andam para a parede, quando o jogador se vira os outros jogadores têm de estar em estátua. Quem se mexer volta ao início. O jogador que conta não pode tocar nem atirar objetos aos jogadores que estão em estátua; Os jogadores em estátua não podem fechar os olhos nem se mexer; Ganha quem chegar à parede e disser stop, conseguindo avançar sem ser visto pelo contador. As crianças começam a correr em todas as direções e uma delas tem uma bola e ao tocar com essa num colega passa este a tentar apanhar. Divide-se as crianças em dois grupos e entre si. As equipas continuam e fazem um jogo de futebol entre si. As crianças estão deitadas de olhos fechados e num discurso calmo são dadas ordens às crianças para que alonguem os seus músculos.	No final do dia as crianças registam a sua avaliação sobre a sua prestação na aula.
-------------------------	---	---	---	--	---

1 sessão de avaliação final de mobilidade geral

15.00 16.00 (60')	Expressão: Domínio: Expressão Motora Subdomínio: Deslocamentos e Equilíbrios Subdomínio: Perícia e Manipulações-	Locomotor: Sequências, rolar, trepar, saltitar, deslizar, rececionar, saltar, correr, andar e rastejar. Não Locomotores: Suspender, equilibrar, balançar, dobrar, agarrar, girar, manipular, lançar, agarrar, chutar, trabalho de flexibilidade.	Aquecimento geral: Diferentes tipos de locomoção Jogo dos animais «Eu sou». Avaliação da mobilidade geral	As crianças começam a andar em diferentes sentidos pela sala e à medida que ouvem o seu nome dizem um animal e começam a mover-se como se fossem esse animal. O grupo tem de imitar. Individualmente é solicitado às crianças que executem determinados movimentos como saltar, correr, gatinhar, rastejar... As restantes crianças estão sentadas. As luzes são desligadas. As crianças estão deitadas de olhos fechados e	No final do dia as crianças registam a sua avaliação sobre a sua prestação na aula.
-------------------------	--	---	---	--	---

			Retorno à calma	num discurso calmo são dadas ordens às crianças para que alonguem os seus músculos.	
--	--	--	-----------------	---	--

1 sessão de avaliação final de manipulação e perícia

15.00 16.00 (60')	Expressão: Domínio: Expressão Motora Subdomínio: Deslocamentos e Equilíbrios Subdomínio: Perícia e Manipulações	Bater bola no chão e apanhar a bola; Bater bola no chão, bater palmas e apanhar a bola; Bater bola no chão, tocar uma parte do corpo e apanhar a bola; Lançar bola ao ar, e agarrar, Lançar bola ao ar e bater às palmas apanhando a bola; Lançar bola ao ar, tocando numa parte do corpo e apanhando a bola; Bater a bola contra o chão e passando por debaixo da bola. Lançar a bola de mão em mão; Lançar, girar e apanhar a bola; Lançar, ajoelhar e agarrar; Sentar no chão, passar bola pela frente, por cima, por baixo do corpo em diferentes posições, driblar.	Aquecimento geral: Diferentes tipos de locomoção Jogo dos animais «Eu sou». Avaliação de manipulação e perícia com bola Retorno à calma	As crianças começam a andar em diferentes sentidos pela sala e à medida que ouvem o seu nome dizem um animal e começam a mover-se como se fossem esse animal. O grupo tem de imitar. Individualmente é solicitado às crianças que executem determinados movimentos com bola. As restantes crianças estão sentadas. As luzes são desligadas. As crianças estão deitadas de olhos fechados e num discurso calmo são dadas ordens às crianças para que alonguem os seus músculos.	No final do dia as crianças registam a sua avaliação sobre a sua prestação na aula.
-------------------------	---	---	--	--	---

Anexo 2 – Avaliações

G (3 anos)

S (3 anos)

A (3 anos)

B (4 anos síndrome de Down)

D (4 anos espectro autismo)

M (4 anos espectro autismo)

Mr (4 anos espectro autismo)

R (5 anos)

C (5 anos)

Dw (5 anos espectro autismo)

NO- Não observado

NA- Não adquirido

EA- Em aquisição

A- Adquirido

G (3 anos)

Movimentos fundamentais	1ª Avaliação (JAN)	2ª Avaliação (ABR)	3ª Avaliação
Locomotor:			
Trepar	A	A	A
Rolar	A	A	A
Deslizar	A	A	A
Saltar	A	A	A
Andar	A	A	A
Rastejar	A	A	A
Gatinhar	A	A	A
Rececionar	A	A	A
Correr	A	A	A
Não locomotor:			
Equilibrar	A	A	A
Agarrar	A	A	A
Dobrar	A	A	A
Balançar	A	A	A
Manipular	A	A	A
Lançar	A	A	A
Agarrar	A	A	A
Chutar	A	A	A
Coordenações finas:			
Manipular com os dedos das mãos	EA	A	A

Desafios com a bola	1ª Avaliação (JAN)	2ª Avaliação (ABR)	3ª Avaliação
Bater no chão	A	A	A
Bater no chão e apanhar	NA	A	A
Bater no chão, bater as palmas e apanhar	NA	EA	A
Bater no chão, tocar numa parte do corpo e apanhar	NA	EA	A
Lançar a bola ao ar	A	A	A
Lançar a bola ao ar e agarrar	NA	A	A
Lançar a bola ao ar, bater palmas e apanhar	NA	EA	EA
Lançar a bola ao ar, tocar numa parte do corpo e apanhar	NA	EA	A
Bater a bola contra o chão e passar por debaixo da bola	NA	NA	EA

Desafios com o arco	1ª Avaliação (JAN)	2ª Avaliação (ABR)	3ª Avaliação
Girar o arco e correr à volta até parar-quando parar saltar para dentro (a pés juntos, num só pé, saltar para fora, saltar para dentro)	A	A	A
Fazer uma ponte em cima do arco	NA	NA	NA
Pôr um pé para dentro e outro para fora do arco	NA	EA	A
Andar sobre o arco	EA	A	A

S (3 anos)

Movimentos fundamentais	1ª Avaliação (JAN)	2ª Avaliação (ABR)	3ª Avaliação
Locomotor:			
Trepar	A	A	A
Rolar	A	A	A
Deslizar	A	A	A
Saltar	EA	A	A
Andar	A	A	A
Rastejar	A	A	A
Gatinhar	A	A	A
Rececionar	A	A	A
Correr	A	A	A
Não locomotor:			
Equilibrar	A	A	A
Agarrar	A	A	A
Dobrar	A	A	A
Balançar	A	A	A
Manipular	A	A	A
Lançar	A	A	A
Agarrar	A	A	A
Chutar	A	A	A
Coordenações finas:			
Manipular com os dedos das mãos	EA	A	A

Desafios com a bola	1ª Avaliação (JAN)	2ª Avaliação (ABR)	3ª Avaliação
Bater no chão	A	A	A
Bater no chão e apanhar	NA	EA	A
Bater no chão, bater as palmas e apanhar	NA	NA	EA
Bater no chão, tocar numa parte do corpo e apanhar	NA	NA	EA
Lançar a bola ao ar	A	A	A
Lançar a bola ao ar e agarrar	NA	EA	A
Lançar a bola ao ar, bater palmas e apanhar	NA	NA	EA
Lançar a bola ao ar, tocar numa parte do corpo e apanhar	NA	NA	EA
Bater a bola contra o chão e passar por debaixo da bola	NA	NA	EA

Desafios com o arco	1ª Avaliação (JAN)	2ª Avaliação (ABR)	3ª Avaliação
Girar o arco e correr à volta até parar-quando parar saltar para dentro (a pés juntos, num só pé, saltar para fora, saltar para dentro)	NA	EA	A
Fazer uma ponte em cima do arco	NA	NA	NA
Pôr um pé para dentro e outro para fora do arco	EA	A	A
Andar sobre o arco	EA	A	A

A (3 anos)

Movimentos fundamentais	1ª Avaliação (JAN)	2ª Avaliação (ABR)	3ª Avaliação
Locomotor:			
Trepar	A	A	A
Rolar	A	A	A
Deslizar	A	A	A
Saltar	A	A	A
Andar	A	A	A
Rastejar	A	A	A
Gatinhar	A	A	A
Rececionar	A	A	A
Correr	A	A	A
Não locomotor:			
Equilibrar	A	A	A
Agarrar	A	A	A
Dobrar	A	A	A
Balançar	A	A	A
Manipular	A	A	A
Lançar	A	A	A
Agarrar	A	A	A
Chutar	A	A	A
Coordenações finas:			
Manipular com os dedos das mãos	A	A	A

Desafios com a bola	1ª Avaliação (JAN)	2ª Avaliação (ABR)	3ª Avaliação
Bater no chão	A	A	A
Bater no chão e apanhar	EA	A	A
Bater no chão, bater as palmas e apanhar	NA	A	A
Bater no chão, tocar numa parte do corpo e apanhar	NA	A	A
Lançar a bola ao ar	A	A	A
Lançar a bola ao ar e agarrar	EA	A	A
Lançar a bola ao ar, bater palmas e apanhar	NA	EA	A
Lançar a bola ao ar, tocar numa parte do corpo e apanhar	NA	EA	A
Bater a bola contra o chão e passar por debaixo da bola	NA	EA	A

Desafios com o arco	1ª Avaliação (JAN)	2ª Avaliação (ABR)	3ª Avaliação
Girar o arco e correr à volta até parar- quando parar saltar para dentro (a pés juntos, num só pé, saltar para fora, saltar para dentro)	NA	EA	A
Fazer uma ponte em cima do arco	NA	NA	EA
Pôr um pé para dentro e outro para fora do arco	EA	A	A
Andar sobre o arco	A	A	A

B (4 anos síndrome de Down)

Movimentos fundamentais	1ª Avaliação (JAN)	2ª Avaliação (ABR)	3ª Avaliação
Locomotor:			
Trepar	A	A	A
Rolar	A	A	A
Deslizar	A	A	A
Saltar	A	A	A
Andar	A	A	A
Rastejar	A	A	A
Gatinhar	A	A	A
Rececionar	A	A	A
Correr	A	A	A
Não locomotor:			
Equilibrar	EA	EA	A
Agarrar	A	A	A
Dobrar	A	A	A
Balançar	A	A	A
Manipular	A	A	A
Lançar	A	A	A
Agarrar	A	A	A
Chutar	A	A	A
Coordenações finas:			
Manipular com os dedos das mãos	EA	EA	A

Desafios com a bola	1ª Avaliação (JAN)	2ª Avaliação (ABR)	3ª Avaliação
Bater no chão	A	A	A
Bater no chão e apanhar	NA	A	A
Bater no chão, bater as palmas e apanhar	NA	EA	A
Bater no chão, tocar numa parte do corpo e apanhar	NA	EA	A
Lançar a bola ao ar	A	A	A
Lançar a bola ao ar e agarrar	NA	A	A
Lançar a bola ao ar, bater palmas e apanhar	NA	EA	EA
Lançar a bola ao ar, tocar numa parte do corpo e apanhar	NA	EA	EA
Lançar a bola de mão em mão	NA	NA	EA
Lançar, ajoelhar e agarrar	NA	NA	NA
Bater a bola contra o	NA	EA	EA

chão e passar por debaixo da bola			
--------------------------------------	--	--	--

Desafios com o arco	1ª Avaliação (JAN)	2ª Avaliação (ABR)	3ª Avaliação
Girar o arco e correr à volta até parar- quando parar saltar para dentro (a pés juntos, num só pé, saltar para fora, saltar para dentro)	NA	A	A
Fazer uma ponte em cima do arco	NA	NA	NA
Pôr um pé para dentro e outro para fora do arco	EA	A	A
Andar sobre o arco	EA	A	A

D (4 anos espectro autismo)

Movimentos fundamentais	1ª Avaliação (JAN)	2ª Avaliação (ABR)	3ª Avaliação
Locomotor:			
Trepar	A	A	A
Rolar	A	A	A
Deslizar	A	A	A
Saltar	A	A	A
Andar	A	A	A
Rastejar	A	A	A
Gatinhar	A	A	A
Rececionar	A	A	A
Correr	A	A	A
Não locomotor:			
Equilibrar	EA	EA	A
Agarrar	A	A	A
Dobrar	A	A	A
Balançar	A	A	A
Manipular	A	A	A
Lançar	A	A	A
Agarrar	A	A	A
Chutar	A	A	A
Coordenações finas:			
Manipular com os dedos das mãos	EA	EA	A

Desafios com a bola	1ª Avaliação (JAN)	2ª Avaliação (ABR)	3ª Avaliação
Bater no chão	A	A	A
Bater no chão e apanhar	NA	A	A
Bater no chão, bater as palmas e apanhar	NA	EA	A
Bater no chão, tocar numa parte do corpo e apanhar	NA	EA	A
Lançar a bola ao ar	A	A	A
Lançar a bola ao ar e agarrar	NA	A	A
Lançar a bola ao ar, bater palmas e apanhar	NA	EA	EA
Lançar a bola ao ar, tocar numa parte do corpo e apanhar	NA	EA	A
Lançar a bola de mão em mão	NA	EA	A
Lançar, ajoelhar e agarrar	NA	NA	NA
Bater a bola contra o	NA	EA	EA

chão e passar por debaixo da bola			
--------------------------------------	--	--	--

Desafios com o arco	1ª Avaliação (JAN)	2ª Avaliação (ABR)	3ª Avaliação
Girar o arco e correr à volta até parar- quando parar saltar para dentro (a pés juntos, num só pé, saltar para fora, saltar para dentro)	EA	A	A
Fazer uma ponte em cima do arco	NA	NA	NA
Pôr um pé para dentro e outro para fora do arco	EA	A	A
Andar sobre o arco	EA	A	A

M (4 anos espectro autismo)

Movimentos fundamentais	1ª Avaliação (JAN)	2ª Avaliação (ABR)	3ª Avaliação
Locomotor:			
Trepar	A	A	A
Rolar	A	A	A
Deslizar	A	A	A
Saltar	A	A	A
Andar	A	A	A
Rastejar	A	A	A
Gatinhar	A	A	A
Rececionar	A	A	A
Correr	A	A	A
Não locomotor:			
Equilibrar	EA	A	A
Agarrar	A	A	A
Dobrar	A	A	A
Balançar	A	A	A
Manipular	A	A	A
Lançar	A	A	A
Agarrar	A	A	A
Chutar	A	A	A
Coordenações finas:			
Manipular com os dedos das mãos	EA	A	A

Desafios com a bola	1ª Avaliação (JAN)	2ª Avaliação (ABR)	3ª Avaliação
Bater no chão	A	A	A
Bater no chão e apanhar	NA	EA	A
Bater no chão, bater as palmas e apanhar	NA	EA	A
Bater no chão, tocar numa parte do corpo e apanhar	NA	EA	A
Lançar a bola ao ar	A	A	A
Lançar a bola ao ar e agarrar	NA	EA	A
Lançar a bola ao ar, bater palmas e apanhar	NA	EA	EA
Lançar a bola ao ar, tocar numa parte do corpo e apanhar	NA	EA	A
Lançar a bola de mão em mão	NA	NA	A
Lançar, ajoelhar e agarrar	NA	NA	NA
Bater a bola contra o	NA	EA	EA

chão e passar por debaixo da bola			
--------------------------------------	--	--	--

Desafios com o arco	1ª Avaliação (JAN)	2ª Avaliação (ABR)	3ª Avaliação
Girar o arco e correr à volta até parar- quando parar saltar para dentro (a pés juntos, num só pé, saltar para fora, saltar para dentro)	NA	EA	A
Fazer uma ponte em cima do arco	NA	NA	NA
Pôr um pé para dentro e outro para fora do arco	NA	EA	A
Andar sobre o arco	EA	A	A

Mr (4 anos espectro autismo)

Movimentos fundamentais	1ª Avaliação (JAN)	2ª Avaliação (ABR)	3ª Avaliação
Locomotor:			
Trepar	A	A	A
Rolar	A	A	A
Deslizar	A	A	A
Saltar	A	A	A
Andar	A	A	A
Rastejar	A	A	A
Gatinhar	A	A	A
Rececionar	NO	NO	NO
Correr	A	A	A
Não locomotor:			
Equilibrar	A	A	A
Agarrar	A	A	A
Dobrar	A	A	A
Balançar	A	A	A
Manipular	A	A	A
Lançar	A	A	A
Agarrar	A	A	A
Chutar	A	A	A
Coordenações finas:			
Manipular com os dedos das mãos	A	A	A

Desafios com a bola	1ª Avaliação (JAN)	2ª Avaliação (ABR)	3ª Avaliação
Bater no chão	NO	NO	NO
Bater no chão e apanhar	NO	NO	NO
Bater no chão, bater as palmas e apanhar	NO	NO	NO
Bater no chão, tocar numa parte do corpo e apanhar	NO	NO	NO
Lançar a bola ao ar	A	A	A
Lançar a bola ao ar e agarrar	NO	NO	NO
Lançar a bola ao ar, bater palmas e apanhar	NO	NO	NO
Lançar a bola ao ar, tocar numa parte do corpo e apanhar	NO	NO	NO
Lançar a bola de mão em mão	NO	NO	NO
Lançar, ajoelhar e agarrar	NO	NO	NO
Bater a bola contra o	NO	NO	NO

chão e passar por debaixo da bola			
--------------------------------------	--	--	--

Desafios com o arco	1ª Avaliação (JAN)	2ª Avaliação (ABR)	3ª Avaliação
Girar o arco e correr à volta até parar- quando parar saltar para dentro (a pés juntos, num só pé, saltar para fora, saltar para dentro)	NO	NO	NO
Fazer uma ponte em cima do arco	NO	NO	NO
Pôr um pé para dentro e outro para fora do arco	NO	NO	NO
Andar sobre o arco	NO	NO	NO

R (5 anos)

Movimentos fundamentais	1ª Avaliação (JAN)	2ª Avaliação (ABR)	3ª Avaliação
Locomotor:			
Trepar	A	A	A
Rolar	A	A	A
Deslizar	A	A	A
Saltar	A	A	A
Andar	A	A	A
Rastejar	A	A	A
Gatinhar	A	A	A
Rececionar	A	A	A
Correr	A	A	A
Não locomotor:			
Equilibrar	A	A	A
Agarrar	A	A	A
Dobrar	A	A	A
Balançar	A	A	A
Manipular	A	A	A
Lançar	A	A	A
Agarrar	A	A	A
Chutar	A	A	A
Coordenações finas:			
Manipular com os dedos das mãos	A	A	A

Desafios com a bola	1ª Avaliação (JAN)	2ª Avaliação (ABR)	3ª Avaliação
Bater no chão	A	A	A
Bater no chão e apanhar	A	A	A
Bater no chão, bater as palmas e apanhar	EA	A	A
Bater no chão, tocar numa parte do corpo e apanhar	EA	A	A
Lançar a bola ao ar	A	A	A
Lançar a bola ao ar e agarrar	A	A	A
Lançar a bola ao ar, bater palmas e apanhar	EA	A	A
Lançar a bola ao ar, tocar numa parte do corpo e apanhar	EA	A	A
Lançar a bola de mão em mão	EA	A	A
Lançar, ajoelhar e agarrar	NA	EA	A
Bater a bola contra o	NA	EA	A

chão e passar por debaixo da bola			
--------------------------------------	--	--	--

Desafios com o arco	1ª Avaliação (JAN)	2ª Avaliação (ABR)	3ª Avaliação
Girar o arco e correr à volta até parar- quando parar saltar para dentro (a pés juntos, num só pé, saltar para fora, saltar para dentro)	NA	A	A
Fazer uma ponte em cima do arco	NA	EA	A
Pôr um pé para dentro e outro para fora do arco	EA	A	A
Andar sobre o arco	EA	A	A
Lançar um arco pequeno ao ar e agarrar	NA	EA	A

C (5 anos)

Movimentos fundamentais	1ª Avaliação (JAN)	2ª Avaliação (ABR)	3ª Avaliação
Locomotor:			
Trepar	A	A	A
Rolar	A	A	A
Deslizar	A	A	A
Saltar	A	A	A
Andar	A	A	A
Rastejar	A	A	A
Gatinhar	A	A	A
Rececionar	A	A	A
Correr	A	A	A
Não locomotor:			
Equilibrar	A	A	A
Agarrar	A	A	A
Dobrar	A	A	A
Balançar	A	A	A
Manipular	A	A	A
Lançar	A	A	A
Agarrar	A	A	A
Chutar	A	A	A
Coordenações finas:			
Manipular com os dedos das mãos	A	A	A

Desafios com a bola	1ª Avaliação (JAN)	2ª Avaliação (ABR)	3ª Avaliação
Bater no chão	A	A	A
Bater no chão e apanhar	A	A	A
Bater no chão, bater as palmas e apanhar	NA	A	A
Bater no chão, tocar numa parte do corpo e apanhar	NA	A	A
Lançar a bola ao ar	A	A	A
Lançar a bola ao ar e agarrar	EA	A	A
Lançar a bola ao ar, bater palmas e apanhar	NA	A	A
Lançar a bola ao ar, tocar numa parte do corpo e apanhar	NA	A	A
Lançar a bola de mão em mão	NA	A	A
Lançar, ajoelhar e agarrar	NA	EA	A
Bater a bola contra o	NA	EA	A

chão e passar por debaixo da bola			
--------------------------------------	--	--	--

Desafios com o arco	1ª Avaliação (JAN)	2ª Avaliação (ABR)	3ª Avaliação
Girar o arco e correr à volta até parar- quando parar saltar para dentro (a pés juntos, num só pé, saltar para fora, saltar para dentro)	NA	A	A
Fazer uma ponte em cima do arco	NA	EA	EA
Pôr um pé para dentro e outro para fora do arco	NA	A	A
Andar sobre o arco	NA	A	A
Lançar um arco pequeno ao ar e agarrar	NA	EA	A

Dw (5 anos espectro autismo)

Movimentos fundamentais	1ª Avaliação (JAN)	2ª Avaliação (ABR)	3ª Avaliação
Locomotor:			
Trepar	A	A	A
Rolar	A	A	A
Deslizar	A	A	A
Saltar	A	A	A
Andar	A	A	A
Rastejar	EA	A	A
Gatinhar	A	A	A
Rececionar	A	A	A
Correr	A	A	A
Não locomotor:			
Equilibrar	A	A	A
Agarrar	A	A	A
Dobrar	A	A	A
Balançar	A	A	A
Manipular	A	A	A
Lançar	A	A	A
Agarrar	A	A	A
Chutar	A	A	A
Coordenações finas:			
Manipular com os dedos das mãos	EA	EA	A

Desafios com a bola	1ª Avaliação (JAN)	2ª Avaliação (ABR)	3ª Avaliação
Bater no chão	A	A	A
Bater no chão e apanhar	NA	A	A
Bater no chão, bater as palmas e apanhar	NA	EA	A
Bater no chão, tocar numa parte do corpo e apanhar	NA	EA	A
Lançar a bola ao ar	A	A	A
Lançar a bola ao ar e agarrar	NA	A	A
Lançar a bola ao ar, bater palmas e apanhar	NA	EA	EA
Lançar a bola ao ar, tocar numa parte do corpo e apanhar	NA	EA	EA
Lançar a bola de mão em mão	NA	EA	EA
Lançar, ajoelhar e agarrar	NA	NA	EA

Bater a bola contra o chão e passar por debaixo da bola	NA	NA	EA
---	----	----	----

Desafios com o arco	1ª Avaliação (JAN)	2ª Avaliação (ABR)	3ª Avaliação
Girar o arco e correr à volta até parar-quando parar saltar para dentro (a pés juntos, num só pé, saltar para fora, saltar para dentro)	NA	A	A
Fazer uma ponte em cima do arco	NA	EA	EA
Pôr um pé para dentro e outro para fora do arco	NA	EA	A
Andar sobre o arco	EA	A	A
Lançar um arco pequeno ao ar e agarrar	NA	EA	EA