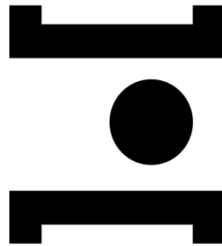


**INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM**

Escola Superior de Educação



**POLITÉCNICO  
DE SANTARÉM**

## **Perturbação do Desenvolvimento da Coordenação**

Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

**Beatriz Alexandra Correia Figueiredo**

### **Orientador(es)**

Professor Doutor David Paulo Ramalheira Catela  
Professora Doutora Ana Luíza Cândido da Silva Rodrigues Serrão Arrais

Junho, 2023

# Agradecimentos

Quero agradecer primeiramente aos meus pais por me terem apoiado durante estes quatro anos e meio, onde fizeram um esforço enorme para me proporcionar um futuro melhor, sempre com todo o amor e carinho necessário nestes anos, enquanto torciam por mim, para superar cada etapa da minha vida, celebrando sempre comigo as vitórias.

Em especial à minha mãe, por toda a pressão que fez para que eu entregasse este trabalho, principalmente quando a motivação faltava. Toda a força e energia que me deu, fez com que o curso fosse mais fácil, mesmo estando deslocada de casa pela primeira vez na vida.

À minha irmã, que foi incansável, entre ser a voz da razão e uma amiga para todas as ocasiões, por me dar a luz da minha vida e por ser uma confidente a todas as horas.

Ao meu melhor amigo, por me dar sempre momentos de sossego e serenidade, quando necessário, por ser um porto de abrigo para mim, e, por sempre me ajudar e estar disponível para mim por mais ocupado que estivesse.

Aos meus orientadores por me motivarem a fazer este relatório de estágio e me encorajarem a ser melhor e fazer o meu melhor trabalho. Apesar de todos os percalços, ajudaram-me sempre a superá-los.

A todas as outras pessoas que cruzaram o meu caminho durante esta etapa, o meu maior obrigado, porque todas as vivências enquanto estudante do ensino superior, fizeram-me ser quem sou hoje, chegar onde cheguei, sem nunca parar de ambicionar um futuro melhor.

# Resumo

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, com o objetivo de identificar, analisar e promover o desenvolvimento do comportamento motor relativamente à coordenação motora em crianças do pré-escolar, com idade compreendidas entre os 3 e os 6 anos com 0,83 +/- anos de desvio padrão, que frequentem o jardim-de-infância.

As crianças foram inicialmente avaliadas com recurso a um questionário, exibindo os resultados do seu padrão motor coordenativo numa amostra pequena da população em causa. Com base nestes resultados, analisar o padrão motor coordenativo em função da idade, género e problemas de desenvolvimento identificados *à priori* por profissionais competentes na área do desenvolvimento infantil.

Pretendo desenvolver atividades com o objetivo de promover o desenvolvimento das alíneas com pior resultado e as crianças com provável Desordem Coordenativa no Desenvolvimento (DCD) e em risco de DCD, para que possam desenvolver as suas capacidades motoras.

**Palavras-chaves:** Desordem Coordenativa no Desenvolvimento; Pré-Escolar; Motricidade; Coordenação

# Abstract

This report was developed within the scope of the Master in Preschool Education, with the objective of identifying, analyzing and promoting the development of motor behavior in relation to motor coordination in preschool children, aged between 3 and 6 years old with 0,83 +/- years standard deviation, who attend kindergarten.

The children were initially evaluated using a questionnaire, displaying the results of their coordinative motor pattern as a small sample of the population in question. Based on these results, analyzing the coordinative motor pattern in relation to age, gender and developmental problems identified, a priori, by competent professionals in the area of child development.

I intend to promote the development of the items with the worst result and children with probable Developmental Coordination Disorder (DCD) and at risk of DCD through activities, so that they can develop their motor skills.

**Keywords:** Developmental Coordination Disorder; Preschool; Motricity; Coordination.

# Índice

Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Índice de Tabelas e Gráficos.....	3
Índice de Abreviaturas.....	4
Introdução .....	5
1. Estágios - linhas orientadoras do trabalho desenvolvido .....	7
2. Processo de Formação Curricular e Aplicação Profissional dos Conhecimentos Adquiridos .....	15
3. Investigação na prática.....	17
3.1. Fundamentação Teórica .....	17
3.2. Objetivo .....	21
3.3. Metodologia .....	21
3.3.1. Amostra.....	21
3.3.2. Desenho experimental.....	22
3.3.3. Protocolo .....	22
3.3.4. Procedimentos/Intervenção .....	22
3.3.5. Variáveis/tratamento estatístico.....	24
3.4. Resultados.....	25
3.5. Discussão .....	27
3.6. Limitações .....	30
3.7. Considerações finais.....	32
4. Reflexão Final .....	33
4.1. Aprendizagens teóricas .....	33
4.2. Aprendizagens em contexto de estágio .....	36
4.3. Investigação na prática .....	39
Referências Bibliográficas .....	40
Anexos .....	42

Anexo 1. Questionário sobre Desenvolvimento da Coordenação Motora em Crianças dos 3 aos 5 anos para Mães/Pais e Educadoras/es.....	43
Anexo 2. Grelha de Cotações do Questionário .....	46
Anexo 3. Tabela por preencher.....	47
Anexo 4. Planificação de atividade: “Uma profissão voadora” .....	50

# Índice de Tabelas e Gráficos

Tabela n.º 1. Cronograma da Intervenção	22
Tabela n.º 2. Avaliação Inicial do desenvolvimento motor das crianças da amostra	25
Tabela n.º 3. Avaliação Final do desenvolvimento motor das crianças da amostra	26

# Índice de Abreviaturas

p-DCD - provável Desordem Coordenativa no Desenvolvimento

r-DCD - Risco de Desordem Coordenativa no Desenvolvimento

DCD - Desordem Coordenativa no Desenvolvimento

MABC-2 - Movement Assessment Battery for Children-2

DCDQ' - Questionário sobre Desenvolvimento da Coordenação Motora em Crianças dos 3 aos 5 anos para Mães/Pais e Educadoras/es

OCEPE - Orientações Curriculares Educativas para o Pré-Escolar

UC - Unidade Curricular

UCs - Unidades Curriculares

# Introdução

O presente relatório de estágio para obtenção de grau de mestre surge no âmbito da disciplina de Investigação na Prática de Ensino Supervisionada, com o objetivo principal de estudar a possível influência de atividades lúdicas estruturadas e desenvolvidas em contexto de jardim-de-infância no desenvolvimento motor das crianças.

Para um melhor entendimento de toda a temática, o presente documento foi dividido em quatro partes.

A primeira parte ocupa-se dos estágios realizados e inclui um enquadramento teórico e metodológico, onde irei abordar a organização e a razão dos espaços e das rotinas diárias e, as atividades realizadas, juntamente com os objetivos planeados e alcançados.

Na segunda parte, abordo as aprendizagens que realizei em contexto escolar, refletindo sobre o que teve efeito positivo ou negativo, refletindo o porquê desse desfecho.

A terceira parte centra-se Investigação que desenvolvi a partir da Prática, em particular, no contexto do último período de estágio. Inicia-se com a fundamentação teórica e a apresentação do principal objetivo do estudo realizado procurando sustentar e reforçar as minhas opções, incluindo as que se referem ao grupo de crianças da instituição na qual realizei o meu estágio.

Num segundo momento será apresentada a metodologia utilizada, bem como a amostra do estudo, caracterizando o grupo qualitativa e quantitativamente; o desenho experimental; o protocolo; o procedimento e as variáveis/tratamento estatístico, como forma de compreender e explicar todos os passos deste estudo.

Num terceiro momento deste relatório serão apresentados os resultados obtidos, juntamente com o seu cruzamento, relacionando os resultados obtidos num primeiro momento e no final do estudo.

Num quarto momento, irei expor as fragilidades e potencialidades deste estudo na discussão acerca do mesmo, fazendo uma relação com estudos já existentes e levantando questões mais ou menos abrangentes para eventuais estudos que poderão ser realizados sobre a temática.

Por fim, na última parte, serão apresentadas as conclusões deste estudo e as referências bibliográficas consultadas para a elaboração do mesmo.

Em forma de conclusão deste trabalho, efetuarei uma reflexão final, onde abordarei o processo de construção profissional realizado ao longo da Licenciatura e do mestrado tendo

em conta as ações desenvolvidas nos diversos períodos de estágio. Apresentarei as referências bibliográficas e os anexos existentes.

# 1. Estágios - linhas orientadoras do trabalho desenvolvido

Ainda que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) sejam uma ajuda fulcral, é o/a educador/a que define a qualidade das ocasiões de aprendizagem da Educação Pré-Escolar. Fica a respeito do mesmo, apurar os utensílios apropriados e selecionar atividades estimuladoras que levem a criança a efetuar aprendizagens significativas. As OCEPE (1997) referem que “O educador escolhe criteriosamente quais os assuntos que merecem maior desenvolvimento, interrogando-se sobre a sua pertinência, as suas potencialidades educativas, a sua articulação com outros saberes e as possibilidades de alargar os interesses do grupo e de cada criança.” (Ministério da Educação, 1997, p.83).

Para proporcionar estas situações, é necessária a existência de uma planificação que permita ao educador selecionar os conteúdos e a melhor forma de os apresentar e relacionar, segundo Dias (2009).

Embora as Ocepe forneçam uma ajuda inestimável, são os educadores que determinam a qualidade do ambiente de aprendizagem pré-escolar. Cabe ao educador de infância escolher os materiais adequados e escolher atividades motivadoras que envolvam as crianças numa aprendizagem significativa. As OCEPE (1997) chamam a atenção para que, «O educador escolha criteriosamente quais os assuntos que merecem maior desenvolvimento, interrogando-se sobre a sua pertinência, as suas potencialidades educativas, a sua articulação com outros saberes e as possibilidades de alargar os interesses do grupo e de cada criança.» (Ministério da educação, 1997, p.83)

Para isso, deve haver um plano sistemático que permita aos educadores de infância escolher os conteúdos e a melhor forma de os ligar, é através de uma planificação, segundo Dias (2009) envolve refletir, antecipar e considerar diferentes contextos culturais e histórias pessoais. Como é que as educadoras sabem se seu plano é adequado para o seu grupo de crianças? Inicialmente, o/a educador/a necessita de observar, investigar, entender e registar as características do meio e envolvimento familiar onde a criança permaneceu até à entrada para o ensino pré-escolar, como se encontra frisado nas OCEPE, “Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.” (Ministério da Educação, 1997, p.26)

Posto isto, as planificações bem estruturadas permitem um metodologia de reflexão-ação e uma avaliação contínua e cuidada. Apenas uma aferição pensada permite uma

educação justa, que conseqüentemente, é necessário definir objetivos no processo educativo a alcançar individualmente por cada crianças, podendo assim ser um objeto de observação e análise, e se houver necessidade reformulação.

Quanto à avaliação, como se encontra presente nas OCEPE, é um procedimento que permite reconhecer a pertinência das atividades implementadas. Tem em conta se estimulam e alargam os conhecimentos, gosto de aprender e os interesses das crianças.

Com o intuito de preparar melhor as atividades que iria realizar com o grupo de crianças durante o período de estágio, foi necessário realizar uma visita ao local antes do início do mesmo. Assim pude perceber o espaço que teria disponível e poderia utilizar para a realização das atividades, bem como conhecer as pessoas com quem iria trabalhar e o ambiente vivido na Instituição.

## **Espaço físico**

Devido à pandemia de COVID-19, o espaço exterior estava dividido em duas áreas, com uma escala de utilização do mesmo, criando assim “bolhas” para as crianças brincarem apenas com as crianças do seu grupo. Assim poderia existir algum constrangimento na planificação de atividades, por não ter acesso ao espaço que facilitaria a realização de determinada atividade.

Numa das áreas existiam os triciclos e jogos desenhados no chão, como o jogo da macaca e um caracol com diversas cores, permitindo que as crianças corressem livremente sem a existência de obstáculos como casas ou escorregas e elaborassem jogos entre si, ou orientados pela educadora. Este espaço permitia assim uma maior diversidade de atividades desenvolvidas pela educadora bem como estimulava a criatividade das crianças na realização de brincadeiras não condicionadas por equipamentos.

A outra área possuía uma cozinha com tachos e panelas, uma estrutura de madeira, com redes, barras, escada e escorrega para que as crianças brincassem livremente. O chão tinha duas caixas grandes de areia. Esta área permitia atividades de exploração (orientadas ou livres).

O espaço interior encontrava-se dividido em áreas de interesse, sendo também amplo. Apenas era necessário mover as mesas e cadeiras da área dos puzzles, quando se encontrava todo o grupo de crianças e quando eram atividades mais dinâmicas e de maior movimento.

## **A Rotina Diária**

Antes de abordar esta temática, é preciso primeiro perceber o que é entendido por este conceito. Com base no Dicionário Online de Português (s.d.), significa "hábito de fazer uma coisa sempre do mesmo modo, mecanicamente; repetição monótona das mesmas coisas; apego ao uso geral, sem interesse pelo progresso.", isto é, todo o processo normal

de funcionamento de um dia. A rotina é importante para as crianças, pois podem sempre saber o que esperar do que irá acontecer a seguir, isso faz com que o período de adaptação seja mais pacífico.

Segundo as OCEPE, a rotina é a sequência de ocorrências que são conhecidas pela crianças, consoante determinado ritmo, assim, este processo que é pedagógico pois é propositadamente organizada pelo educador e sendo conhecido pelas crianças. Havendo sempre lugar para alterações momentâneas, solicitadas ou pelo educador ou pelas crianças. (ME, 2016).

## Acolhimento

A rotina iniciava-se sempre com o acolhimento, sendo as crianças recebidos pelas assistentes operacionais no refeitório, onde as crianças aguardavam pela chegada da educadora e ida para a respetiva sala, enquanto brincavam com puzzles, conviviam ou, simplesmente, interagiam umas com as outras.

Este momento é um pouco difícil para algumas crianças no início do ano letivo, pois como refere Bowlby (1973- 1999, cit. por Rapoport & Piccinini, 2001, p.83), existem dois tipos de reação possíveis por parte das crianças, “o *protesto da separação* e a *angústia da separação*, isto é, o *protesto da separação* refere-se “à resposta de protesto da criança à situação durante a qual a mãe a deixa” (idem, p.83), e a *angústia de separação* diz respeito “à resposta da criança por ter sido deixada por sua mãe” (idem, p.83).

Posto isto, as educadoras têm de estar devidamente disponíveis e atentas, de forma a garantir uma boa e tranquila transição entre o ambiente familiar e escolar no início do período, para uma melhor adaptação. Como nesta instituição, são as auxiliares que realizam o momento do acolhimento, é necessário que as mesmas estejam preparadas e sejam formadas para que este momento corra da melhor forma possível, transmitindo tranquilidade às crianças que se encontram num momento de stress e angústia.

## Preenchimento de quadros e atividades motora

Por volta das 9 (nove) horas e 15 (quinze) minutos as crianças deslocavam-se para a sala em comboio, sentavam-se no tapete, davam-se os bons dias, através de uma canção, e de seguida, era preenchido a tabela/quadro das presenças, isto é, à vez, cada criança deslocava-se pela ordem vertical que se encontrava na tabela, iniciando ascendente ou descendentemente, para melhor aquisição de orientação visual e de termos temporais, como: “antes” e “depois”.

Fazendo já parte da rotina, quando me faltava ou saltava (propositadamente) um procedimento no início do dia, isto é, na marcação de presenças e quadro de meteorologia, as crianças tomavam a iniciativa de me lembrar.

Este momento era um pouco demorado e era notório que algumas crianças começavam a sentir a necessidade de movimento, por isso, todos os dias era planeado um momento de ginástica, yoga, dança criativa ou zumba, para estimular motoramente as crianças, permitindo-lhes gastar as energias acumuladas e preparando o corpo e o cérebro para que as crianças conseguissem envolver-se nas tarefas e no trabalho que lhes iria ser proposto.

## Trabalho de Projeto

A metodologia de trabalho de projeto alicerça-se nas motivações concretas, associadas à realidade social e pressupõe um plano de ação construído pelas crianças com a educadora, que coordena. Assenta num plano flexível e aberto, tendo como objetivos fundamentais, o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação criadora, da autonomia e socialização da criança.

John Dewey e Kilpatrick foram os impulsionadores do movimento da educação progressista do qual advém o trabalho de projeto. Segundo estes autores, a educação deve basear-se “na liberdade da criança, no interesse como alavanca mobilizadora do trabalho e motor de aprendizagens formais”, fazendo com que a criança assuma o papel de “criadora ativa dos seus próprios saberes, e tendo a capacidade de simbolizar esses saberes de variadas formas.” (Ministério da Educação, 1998, p.135)

Segundo Vasconcelos (1998), a pedagogia de projeto comporta as seguintes fases: 1) definição do problema; 2) planificação e lançamento do trabalho; 3) execução; 4) avaliação/divulgação. De acordo com a autora, as fases de um projeto encontram-se interligadas, sendo que “uma fase de execução pode dar origem a novos problemas e questões a ser pesquisadas” (Vasconcelos, 1998:139). Por isso, defende que a pedagogia de projeto requer flexibilidade para introduzir alterações durante o processo e sempre que se considere necessário. A autora sublinha que, na pedagogia de projeto, o currículo é centrado na criança, no adulto e no contexto, integrando a criança na sua rede de interações, incluindo a sua família, o educador e o seu contexto, sem descuidar os diversos níveis em que a criança se desenvolve.

“Viagem pelo espaço” foi o nome escolhido para o projeto a desenvolver durante o terceiro período de estágio, com o tema principal o espaço e todas as curiosidades inerentes ao mesmo. Foi ao encontro da curiosidade das crianças e do que estas queriam saber. Este tema foi definido como sendo o conhecimento dos planetas e do espaço sideral.

Este tema surgiu a pedido da Educadora cooperante, pois ele já tinha sido iniciado anteriormente por ela, tendo apresentado apenas alguns planetas. Não consegui apurar se o tema tinha partido do interesse das crianças ou não, porém percebi que tinham bastante

interesse no tema, não estando muito focadas nos planetas em si, mas sim nos astronautas e nos foguetões.

Teve a duração de sete semanas, iniciando-se com uma recolha de informação sobre o que as crianças queriam saber sobre o espaço e, terminou com uma avaliação por parte das crianças sobre o que mais tinham gostado e sobre algumas curiosidades sobre o espaço.

Iniciei o meu projeto com um *brainstorming* com o intuito de recolher ideias, sendo a maioria apresentadas pelas crianças apesar de alguma orientação minha e da educadora cooperante, de forma a perceber o que as crianças queriam realmente aprender.

Após este levantamento, foi possível planejar melhor as atividades de modo a que fossem ao encontro dos interesses e curiosidades das crianças. Assim apresentei os planetas de que a educadora cooperante ainda não tinha falado, elaborei atividades motoras explorando o modo de deslocação dos astronautas e, também, atividades artísticas, pintando planetas para o Sistema Solar iniciado pela educadora cooperante.

As atividades realizadas no âmbito do tema do projeto “Viagem pelo Espaço” enquadram-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação), na área do Conhecimento do Mundo, tendo permitindo a utilização de diferentes suportes tecnológicos, com cuidado e segurança. No entanto, apesar de esta área ocupar um papel central no projeto, as restantes áreas também foram trabalhadas neste projeto, numa lógica de interdisciplinaridade entre as diversas áreas, como: a área de Formação Pessoal e Social e a área de Expressão e Comunicação, nos domínios de Artes Visuais, de Educação Física, de Matemática e de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

As atividades realizadas enquadravam-se nos 13 (treze) objetivos gerais do projeto, como por exemplo: estimular a concentração, desenvolver o pensamento lógico e a autonomia, desenvolver a motricidade grossa e estimular a motricidade fina; e seguiram a estratégia global definida, como por exemplo, proporcionar atividades que impliquem movimentos finos e grossos, implementar atividades do interesse das crianças e, disponibilizar materiais diversos.

Algumas das atividades planeadas e realizadas com as crianças no âmbito do projeto estavam relacionadas com a descoberta dos planetas (“O primeiro gigante azul”, “O segundo gigante azul” 2 “O Planeta Anão”), nas quais foram apresentados apresentei os planetas do Sistema Solar às crianças, que ainda não tinham sido abordados pela Educadora Cooperante

Os planetas eram apresentados às crianças recorrendo à utilização de um Robot Super Doc numa superfície com quadrados de 15cm por 15cm para permitir o funcionamento do robô, que tinha aprendido a utilizar durante a Licenciatura, nas aulas da Unidade Curricular da área da matemática e Ciências. Estas atividades tinham 7 (sete)

objetivos de aprendizagem, entre os quais, desenvolver a concentração, apropriar-se gradualmente de instrumentos e técnicas e desenvolver a comunicação oral, uma vez que era necessário estar concentrado para alcançar o objetivo final, e para tal tinham de perceber como é que manipulavam o robô para que este chegasse ao destino pretendido, bem como comunicar e ajudar as outras crianças, quando estas tinham dúvidas recebendo ajuda das outras crianças mais velhas. As estratégias desta atividade eram 3 (três): proporcionar atividades que impliquem movimentos finos e grossos, promover situações de comunicação oral e disponibilizar materiais diversos, uma vez que antes de as crianças iniciarem a interação com o robô, eu iniciava uma pequena conversa com o intuito de perceber se as mesmas sabiam ou percebiam a lógica por detrás da atividade.

Outra atividade planeada, intitulada “Uma missão no espaço” (Ver Anexo 4), que teve uma grande aceitação pelas crianças, a avaliar pelo enorme entusiasmo manifestado, foi quando levei o meu fato de macaco branco, e o capacete que possui intercomunicador, simulando os fatos dos astronautas e a forma como comunicam com as estações espaciais. As crianças puderam comunicar através de walkie-talkies, o que os deixou muito empolgados. Esta atividade tinha 6 objetivos e 4 estratégias, e foi bem conseguida, uma vez que todas as crianças tiveram atentas e curiosas para perceber como é que os astronautas comunicam no espaço e aguardaram a sua vez pacientemente. Foi possível promover o interesse e a curiosidade pelo uso de tecnologia, desconheciam até aí, a avaliar pela sua reação; e foi possível também estimular a comunicação oral, foi enquanto apresentava o fato e o capacete, ia estimulando a conversa, fazendo perguntas para estimular o interesse e curiosidade.

A única atividade fora do projeto estava relacionada com época festival do Natal, uma vez que o período de estágio apanhou essa altura, então realizei um processo criativo com a educadora cooperante, ao qual surgiu a atividade em si, onde as crianças pintava uma estrela com a ponta redonda do lápis com tinta amarela, em seguida com a decalcação das mãos com tinta verde elaborava-se uma árvore de natal, e por fim, ocorria um processo de colagem, onde as crianças colavam pedaços de papel, cartolina e folha eva ao fundo da árvore de natal, com a intenção de ser a base da mesma. Fazendo com que as crianças estimulem o sentido estético, a autonomia, a motricidade fina e a concentração, proporcionando o contacto com diversos materiais que impliquem movimentos finos e grossos.

## Tempos livres

Os tempos livres encontravam-se distribuídos ao longo do dia, existindo momentos de brincadeira livre, a meio da manhã, quando se realizava uma pausa nas atividades e as crianças lanchavam e a seguir à hora do almoço. Ao longo do dia, em determinadas alturas,

existe a possibilidade das crianças brincarem no interior da sala nas diferentes áreas aí existentes.

Da parte da tarde, não existia um momento próprio para brincadeira livre, pois o tempo letivo terminava às 15 (quinze) horas, e de seguida iam logo para as atividades de AAF, apenas algumas exceções em determinados dias em que as atividades iniciavam mais tarde, as crianças iam brincar livremente, enquanto o outro grupo tinha a atividade.

## **Hora do Conto**

A hora do conto realizava-se por volta das 14 (catorze) horas, após o almoço e tempo de brincadeira livre. As crianças regressavam à sala e sentavam-se no tapete para ouvir a história. Iniciava este momento com a leitura do título e a interpretação do mesmo por parte das crianças, sempre auxiliadas por mim e pela educadora.

Segundo Santos (2010, p.13), a leitura de histórias é uma realidade do dia a dia no jardim de infância e que vai contribuir não só para “o desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário” como também para “a criação de hábitos de leitura”, isto porque, “a criança apesar de ainda não ler” cria comportamentos e atitudes características de um leitor, baseada na observação daquele que eleger como modelo e lhe serve como ponto de referência. Já as OCEPE no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, que se refere ao livro como um instrumento essencial no primeiro contacto com a escrita, irá despertar nas crianças o desejo de aprender a ler.

Assim, este momento era importante e que necessitava de atenção, as crianças correspondiam bem, estando atentas até ao final, e lembrando-se de alguns pormenores questionados após o final da história.

## **Funções enquanto estagiária**

As minhas funções durante o estágio passavam por planificar os momentos de movimento matinais e as horas do conto, bem como prestar os cuidados primários às crianças, tendo em conta as necessidades básicas e individuais, podendo e devendo ser uma figura de referência para as mesmas.

Também, me foi solicitado que planificasse atividades no âmbito do projeto de estágio, elaborado num total de quinze atividades planeadas dentro do tema escolhido e 1 atividade fora do tema do projeto, sendo esta relacionada com a época natalícia.

Apenas me foi possível realizar uma atividade referente ao Natal, pois como nunca tinha estagiado num período que abarcasse uma época festiva com é o caso do Natal, tive dificuldade em integrar e interligar com o tema do projeto e as atividades pensadas no seu âmbito, tendo sido determinada as planificações, a ajuda da educadora cooperante, sem a

qual não teria sido possível planificar e dinamizar aquela atividade, proporcionando às crianças diversas formas de pintura e colagem, de modo a realizar uma árvore de natal.

Foi-me solicitado também a criação de um presente de natal para as crianças levarem para casa, solicitação essa a que não consegui dar resposta, por assumida falta de organização da minha parte. Serviu, porém, para perceber que necessito de tempo para conseguir concretizar um trabalho com este fim.

Para finalizar, é possível concluir que os objetivos de aprendizagem foram alcançados com sucesso, para o qual contribuíram as estratégias escolhidas, sendo que as crianças demonstraram mais concentração, curiosidade, autonomia, lógica, consciências e domínio do corpo, sendo também perceptível que as atividades foram do interesse das crianças, sendo estas dinâmicas e promovendo situações de comunicação oral e respeito pelo próximo, aguardando sempre pela sua vez de realizar a atividade.

Sinto que aprendi muito neste estágio, como já foi referido em cima, ajudando a que me torne numa melhor profissional.

## 2. Processo de Formação Curricular e Aplicação Profissional dos Conhecimentos Adquiridos

A maior aprendizagem efetuada ao longo do último estágio, penso que esteja relacionada com o momento de movimento que precedia o acolhimento, durante o qual as crianças poderiam vivenciar momentos de ginástica, yoga ou dança criativa. Este momento criou uma alteração na minha própria forma de estar com o grupo de crianças, uma vez que no início do estágio, eu ficava um pouco envergonhada durante este momento, sem confiança em mim, e sem perceber quais eram os principais objetivos deste momento. Com a continuação do estágio pude aperfeiçoar a minha forma de o dinamizar, realizando-o sem medos e de forma dinâmica para que as crianças participassem com empenho e entusiasmo.

Além disso, tinha o pré-conceito e como referência para a minha atuação enquanto educadora, no futuro, que este tipo de atividades deveriam ser atividades estruturadas e elaboradas de acordo com objetivos específicos e serem realizadas em momentos específicos da semana, de acordo com a investigação. No entanto percebi que tanto para nós adultos como para as crianças, estes momentos de descontração entre momentos de concentração são muito importantes, contribuindo para estimular a capacidade de concentração nos momentos certos. Adicionalmente estes momentos permitem que certos movimentos corporais, bem como o “parar o movimento” sejam treinados e apreendidos pelas crianças todos os dias, permitindo-lhes assim um melhor conhecimento em relação ao seu corpo e a capacidade de o controlar.

A nível pessoal, estes momento permitiram-me interagir mais livremente com as crianças e perder “a vergonha” inicial da exposição, pois aprendi que é preciso que o educador dance e movimente o seu corpo corretamente para ser um modelo para as crianças “copiarem”, sabendo que elas devolvem sempre o nosso entusiasmo, ou seja, se o adulto considera este momento uma obrigação com o qual não se sente à vontade, as suas crianças também não se sentirão à vontade e poderão ganhar uma certa “vergonha” do seu movimento, porque é o que vêm no adulto. Mas se, por outro lado, observam o adulto confiante nos movimentos e divertido com a situação, então poderão desenvolver uma boa relação com o movimento do seu corpo e tornar mais prazerosa e proveitosa toda a atividade. Durante o momento de movimento, tive a oportunidade de dinamizar todas as diferentes possibilidades de movimento: dança, ginástica, zumba, yoga.

Destas atividades, a que não correu como esperado, foi, sem dúvida, a atividade de yoga. Sendo que nunca tinha realizado, ao nível pessoal, nenhuma sessão de yoga, não possuía as bases desta atividade física e, conseqüentemente, desconhecia a melhor

maneira de elaborar e dinamizar esta atividade, acabando por realizar apenas posições de yoga com música clássica de fundo, o que não resultou muito bem, pois as crianças não se sentiram motivadas a participar. Após observar a aula de yoga, no âmbito das Atividades de Apoio à Família (AAF), percebi que é possível integrar as posições no meio de uma história, o que faz com que as crianças tenham um objetivo e deem sentido a essas posições. Infelizmente, quando tive oportunidade de observar a aula, já me encontrava na reta final do estágio, pelo que não me foi possível colocar em prática o que foi aprendido. Todavia, no futuro, enquanto profissional, irei realizar esta atividade novamente, juntando a informação aprendida.

Ao longo da licenciatura, aprendemos em diversos momentos, a realizar atividades com os robôs (como por exemplo, o Super Doc®). Dado que a educadora cooperante possuía um na sala, foi-me permitido utilizá-lo para a dinamização de atividades, mobilizando os conhecimentos que tinha adquirido durante a formação. Percebi a importância da sua utilização na resolução de problemas.

Segundo Moreira & Oliveira (2003), a resolução de problemas alia-se às questões de curiosidade, que devem ser acompanhadas pelos adultos de forma a encaminharem o processo para uma posição favorável à resolução de problemas. Assim, a utilização de um robô, como ocorreu, cria um problema às crianças- perceber como será possível deslocar o robô até ao ponto definido - e com a ajuda de um adulto, elas conseguem procurar solução e resolver os problemas que surgem.

Foi, assim, um momento de aprendizagem dinâmico, estimulando a entreajuda e comunicação entre as crianças - ao ajudarem-se umas às outras - mas deixando-as pensar por si próprias, para que desenvolvessem o sentido de orientação e a lógica necessários para a atividade, uma vez que era fulcral a indicação das direções que o robô teria que percorrer para atingir o destino final. Como é normal, as crianças mais novas tiveram bastante dificuldade na realização desta tarefa, necessitando de ajuda dos mais velhos. Todavia, os mais velhos não demonstraram problema na que realização, e ainda se prontificaram para ajudar os outros colegas que não estavam a conseguir realizar a atividade, pelo que se pode avaliar a atividade de forma bastante positiva. A prová-lo está o facto de as crianças terem solicitado a realização de uma outra atividade com os mesmos materiais.

## 3. Investigação na prática

### 3.1. Fundamentação Teórica

A infância é um período particularmente importante para o desenvolvimento da capacidade motora, e o seu subdesenvolvimento poderá ter consequências negativas no desenvolvimento global da criança, provocando dificuldades diversas tanto na infância como ao longo da vida adulta. Estes efeitos incluem o aumento do risco de sobrepeso, acarretando possíveis problemas de saúde associados a este facto; dificuldades cognitivas e problemas na conceção física; como também uma menor participação em atividades desportivas e físicas.

Santos & Vieira (2012) defendem que “o movimento é o meio mais básico pelo qual a criança interage de forma dinâmica com o ambiente físico e social”, e que “o desenvolvimento motor na infância caracteriza-se pela aquisição de um amplo repertório de habilidades motoras, que possibilita à criança o domínio do seu corpo em diferentes posturas (...), locomover-se pelo ambiente de variadas formas (...) e manipular objetos e instrumentos diversos”.

Assim, as crianças identificadas com possível Desordem Coordenativa no Desenvolvimento (DCD) “apresentam atrasos motores evidentes, mas sem diagnóstico de doenças neurológicas”. Estas crianças “constituem um grupo heterogéneo, variando em gravidade da desordem. Para algumas crianças, as dificuldades motoras atingem de forma mais acentuada tarefas relacionadas à coordenação motora grossa ou fina, e para outras crianças as dificuldades se estendem a ambos”, segundo Guerra, Rocha, Brauner, Zanella, & Valentini, 2014.

O conceito de competência motora é descrito na literatura científica como a aquisição e a melhoria de uma habilidade e masterização de atividades motoras corporais. É também um termo que se refere à qualidade de cada pessoa na performance de diferentes e fundamentais habilidades motoras que são necessárias à vida, incluindo motricidade grossa e fina. Os primeiros cinco anos de vida são um período especialmente sensível para o desenvolvimento de competências físicas da criança, como refere Navarro-Patón, Brito-Ballester, Villa, Anaya, & Mecias-Calvo, 2021.

DCD é a desordem mais comum a afetar as crianças em idade pré-escolar e escolar, variando entre 5 a dezanove por cento dos estudantes em países desenvolvidos. Pensava-se que seja três a quatro vezes mais incidente no género masculino do que no feminino e por vezes é genético. (NHS, 2019)

Os sintomas desta condição incidem no atraso para alcançar os marcos motores importantes do desenvolvimento da criança, como gatinhar, andar, alimentar-se a si própria e/ou vestir-se. O atraso no processo de aquisição de competências de desenho e escrita e a performance nos desportos pode também demonstrar um atraso no desenvolvimento. (NHS, 2019)

Elaborar movimentos coordenados é complexo e implica o uso de múltiplos nervos/músculos e diferentes partes do cérebro. Qualquer problema neste processo pode potencialmente causar dificuldades no movimento e na coordenação. Podendo o DCD estar relacionado com falta de capacidades motoras ao nível físico.

Existem alguns factores que podem aumentar a probabilidade de desenvolver provável DCD, tais como: a criança nascer prematura, antes das 37 semanas de gestação; nascer com um peso baixo; possuir na família historial de provável DCD, apesar de não ser claro a existência de genes que podem desenvolver esta condição; e/ou, a mãe consumir álcool ou substâncias ilícitas durante a gestação (NHS, 2019).

A intervenção precoce é definida como sendo um conjunto de serviços, apoios e recursos que são necessários para responder, tanto às necessidades específicas de cada criança, como às necessidades das suas famílias. Assim, é incluída em todas as atividades, oportunidades e procedimentos que se destinam à promoção do desenvolvimento e aprendizagem da criança e à capacitação da família para ajudar o desenvolvimento do seu filho (Agrelos, 2013).

Posto isto, o objetivo principal da intervenção precoce na infância é, não só garantir condições de desenvolvimento às crianças e a participação nas atividades típicas para a idade, mas também prevenir futuras dificuldades quando aquelas apresentam risco grave de atraso de desenvolvimento (Neto, 2011).

A intervenção precoce é também importante no jardim-de-infância, ao qual “compete assegurar de forma inclusiva as respostas adequadas ao desenvolvimento de todas as crianças, designadamente nas áreas de comunicação, socialização, cognição e na área emocional” (Ministério da Educação, 1997; Gonçalves e Simões, 2018).

Apenas com a devida intervenção suprarreferida, é possível às crianças com provável DCD melhorarem a sua motricidade para níveis considerados normais. Devido à grande quantidade de tempo que as crianças permanecem na escola, torna-se o melhor local para implementar programas de atividades de desenvolvimento físico. (NHS, 2019)

Monitorizar a aptidão motora das crianças é uma atitude preventiva que poderia ser implementada em escolas, porque a deteção precoce de desordens no desenvolvimento poderá permitir uma descoberta de limitações e necessidades, podendo levar à promoção de uma atitude de promoção do desenvolvimento motor com o objetivo de colmatar as

necessidades individuais de cada criança. Uma atuação precoce por parte de toda a comunidade em que a criança está inserida (pais, educadores, familiares, médicos,...) poderá potenciar o Desenvolvimento Global, nomeadamente o desenvolvimento motor, criando condições para uma vida adulta capacitada e independente.

Existem inúmeros testes estandardizados que concedem conhecimento destas problemáticas e detetam p-DCD no contexto pré-escolar, incluindo o “Movement Assessment Battery for Children, Second Edition” (MABC-2). A Academia Europeia de Incapacidade Infantil recomenda o uso do MABC-2 para avaliar a performance coordenativa motora e detetar em crianças em idade pré-escolar com percentagem substancialmente mais baixa do que o esperado da sua idade cronológica (NHS, 2019).

Segundo NHS, a dificuldade motora pode continuar durante a adolescência e a vida adulta, se uma intervenção específica não for implementada. Essa intervenção, na maior parte dos casos, dura entre oito a dez semanas, não sendo testadas intervenções com menor duração. Portanto, é necessário promover mais intervenções de investigação com efeitos imediatos na performance motora das crianças com provável DCD, com o objetivo de proporcionar a estas crianças melhores e mais rápidas condições de desenvolvimento.(NHS, 2019)

O “Questionário sobre o Desenvolvimento da Coordenação Motora Em Crianças dos 3 aos 5 anos” foi utilizado como meio de recolha de dados para a investigação, conta com quinze alíneas que devem ser classificadas entre 1 a 5 , sendo 1 - nada parecida e 5 - muito parecida. Este questionário é utilizado em substituição do MABC-2, quando não é possível que este seja utilizado. Permite perceber a existência de crianças que estão em provável DCD ou risco de DCD, após a análise dos dados recolhidos. Pretende-se que o mesmo seja preenchido pelos pais, pelo educador e pelo investigador, se possível, como forma de recolher do maior número de indicadores e fatores relativos a cada criança, completando assim o quadro geral de desenvolvimento motor para uma melhor intervenção à posteriori.

Com este questionário, é possível ter-se uma visão geral sobre o desenvolvimento motor da criança, obtendo um resultado total de 75 (setenta e cinco) pontos, sendo 45 (quarenta e cinco) para a motricidade grossa e 30 (trinta) para a motricidade fina. Quanto ao resultado total, é possível observar uma provável DCD em resultados totais até aos 40 (quarenta) pontos, inclusive; um risco de DCD em resultados totais entre os 41 (quarenta e um) e 50 (cinquenta) pontos, inclusive; e um desenvolvimento típico, entre os 51 (cinquenta e um) e 75 (setenta e cinco) pontos.

A incidência de DCD tem sido relatada pela literatura, com estimativa de 2 a dezanove pelos países, causando uma preocupação mundial quanto à qualidade dos serviços oferecidos a essas crianças, segundo Santos & Vieira, 2014.

No estudo de Santos & Vieira, a prevalência de provável DCD é de onze, quarenta por cento e de dez, cinquenta por cento para crianças em risco de DCD, sobrando assim 78,1% (setenta e oito, dez) onde não foi encontrado dificuldades motoras, considerando-se assim com desenvolvimento típico.

No estudo de Santos, Contreira, Caruzzo, Passos e Vieira (2015), a incidência de desenvolvimento típico foi de 78,1% (setenta e oito, dez), de risco de DCD foi de onze, quarenta por cento e de provável DCD foi de onze, quarenta por cento.

## 3.2. Objetivo

O objetivo desta investigação consistiu em analisar a possível relação entre a capacidade e desenvolvimento motor das crianças e a realização de atividades orientadas para a promoção do desenvolvimento motor em idade pré-escolar.

## 3.3. Metodologia

### 3.3.1. Amostra

A amostra foi composta por 15 crianças entre os três e os seis anos (média de idade de quatro, seis +/- 0,83 (zero, oitenta e três) anos, sendo 10 crianças do género masculino e 7 (sete) do género feminino. Neste grupo, existem duas crianças (De e Sa) sinalizadas por profissionais competentes na área do desenvolvimento infantil e, ainda, outras 2 (duas) crianças (Di e Vm) que estiveram em ambiente familiar até à entrada no Jardim-de-Infância, não tendo frequentado outra resposta educativa.

A De que foi previamente sinalizada, por profissionais competentes, com perturbações do espectro do autismo, sendo acompanhada por uma terapeuta que se desloca à sala, trabalhando individualmente com a criança durante uma tarde, uma vez por semana.

A De revelava um bom desenvolvimento motor, explorando o espaço exterior sem dificuldades e correndo de forma coordenada e sem cair.

A Sa foi diagnosticada com atraso no desenvolvimento global, sendo acompanhada por uma terapeuta que se desloca à sala, trabalhando individualmente com a criança durante uma tarde, uma vez por semana, e complementado com terapia da fala fora da instituição.

O comportamento motor da criança aparenta estar dentro do esperado para a idade, no entanto revelava alguma descoordenação motora em brincadeiras ao ar livre, nas quais a excitação e energia eram elevadas.

A Di (gémeo do Vm) mostrava algumas dificuldades motoras tais como dificuldades de manuseamento de uma bola e de coordenação corporal, deslocando-se de forma desajeitada e descoordenada.

A Vm (gémeo da Di) é uma criança que revelava algumas dificuldades ao nível motor, evitava explorar o espaço exterior, mantendo-se perto da Di, que também não mostrava qualquer interesse em explorar o espaço exterior.

As restantes 13 (treze) crianças não possuíam qualquer atraso no desenvolvimento diagnosticado por profissionais competentes, e todas elas tinham frequentado a valência de pré-escolar no ano letivo anterior.

### 3.3.2. Desenho experimental

Estudo qualitativo experimental, sem grupo de controlo, predominantemente descritivo associativo.

### 3.3.3. Protocolo

Na preparação para a investigação deste relatório, realizei treino do MABC-2 com uma especialista referência do mesmo, que me permitiu um melhor conhecimento acerca da melhor forma de aplicação do MABC-2, sem adulteração dos resultados obtidos, e consequente deteção de potenciais situações em risco ou em DCD, no grupo de crianças avaliadas, favorecendo uma atuação mais autónoma ao longo da realização do meu estudo.

Realizei, também, treino de preparação para a implementação da avaliação das crianças através do “Questionário sobre o Desenvolvimento da Coordenação Motora Em Crianças dos 3 aos 5 anos”, tendo sido este o método utilizado para a recolha de dados.

### 3.3.4. Procedimentos/Intervenção

A investigação deste tema teve a duração de sete semanas, sendo que as duas primeiras foram ocupadas pela avaliação inicial, as três semanas seguintes pela intervenção, e as duas últimas envolveram a avaliação final.

22 de novembro a 3 de dezembro de 2022	2 semanas	Avaliação Inicial
6 de dezembro a 17 de dezembro de 2022	2 semanas	Intervenção
20 de dezembro de 2021 a 7 de janeiro de 2022	3 semanas	Interrupção letiva e imposta pelo estado
10 de janeiro a 14 de janeiro de 2022	1 semana	Intervenção
17 de janeiro a 28 de janeiro de 2022	2 semanas	Avaliação Final

Tabela n.º 1. Cronograma da Intervenção

Devido às condições de estágio, optou-se por recolher os dados para a investigação com base na aplicação do “Questionário sobre o Desenvolvimento da Coordenação Motora Em Crianças dos 3 aos 5 anos”.

O procedimento foi dividido em quatro momentos distintos:

- num momento inicial, foram recolhidos dados relativamente às capacidades motoras de todas as crianças do grupo, com base na aplicação do “Questionário sobre o

Desenvolvimento da Coordenação Motora Em Crianças dos 3 aos 5 anos”, como forma de identificar as crianças que estaria ou não em p-DCD ou em risco de DCD;

- foram realizadas atividades estimulantes e lúdicas, com o objetivo principal de promover o desenvolvimento motor de todas as crianças do grupo, tendo especial atenção e foco nas crianças que foram identificadas no momento anterior;
- depois, foram recolhidos novamente os dados através de uma nova aplicação do “Questionário sobre o Desenvolvimento da Coordenação Motora Em Crianças dos 3 aos 5 anos”
- por fim, foram analisados todos os dados iniciais e finais, comparando-os e refletindo sobre as intervenções, chegando às conclusões apresentadas no final deste documento.

Após alguma investigação, foi notório que alguns autores defendiam a necessidade de uma atitude mais atenta e interventiva por parte dos professores em aulas de Educação Física, participando ativamente nas aulas e demonstrando aos alunos como são executados os diferentes movimentos para que os mesmos tenham um exemplo a seguir, para tal apresentarei algumas propostas de intervenção que realizei em contexto de estágio durante a investigação.

A intervenção foi composta por três propostas de atividades, com o objetivo de estimular o desenvolvimento motor.

A primeira proposta consiste num circuito de obstáculos, em que a criança tem de pular com as duas pernas, rastejar, rebolar, agarrar uma bola que lhe é lançada e lançar uma bola para outra criança. Com esta proposta, pretende-se estimular a coordenação motora grossa, através da troca de posição corporal controlada, e utilização de todos os movimentos do corpo de maneira ativa. Sendo esta uma atividade desenvolvida em grande grupo, em que todas as crianças começavam a fazer a vez, começando quando a criança da frente avançava para próxima estação.

A segunda proposta é composta por um jogo de competição, em que é facultado às crianças dois papéis ou panos, para que a mesma se coloque em cima de um deles e coloque o outro à sua frente, e se transfira para o papel seguinte, retire o papel anterior e o coloque à sua frente, e assim sucessivamente até conseguir chegar ao final do espaço delimitado anteriormente. Com esta proposta, pretende-se estimular a coordenação motora grossa, através da troca de posição corporal controlada, e a fina, através da pega no papel que se pretende que seja delicada. Sendo esta uma atividade desenvolvida em pares, enquanto o resto do grupo incentiva as crianças que estão a executar a atividade, transformando a atividade numa corrida entre as duas crianças.

A terceira proposta consiste na realização de um trabalho na qual seja necessário a realização da prensa de uma caneta, lápis ou pincel, para que as crianças treinem a motricidade fina, e melhorem a sua habilidade 9 (nove) - segurar a caneta. Sendo esta uma atividade individual, em que a criança era estimulada a libertar o seu sentido estético, através da realização de um trabalho que envolvia a tarefa de natal, solicitando às crianças que preenchessem a estrela da árvore de natal com pintinhas amarelas numa folha branca.

Todas as atividades se iniciam com uma exemplificação da mesma com movimentos focados nas deslocações e mudanças de posição específicos que pretendemos que as crianças executem, e posteriormente aquando da realização da atividade, corrigir encorajando as crianças, possibilitando assim uma melhoria no desenvolvimento motor da criança.

### 3.3.5. Variáveis/tratamento estatístico

Neste estudo existe variável de controle e existem variáveis dependentes e independentes.

A variável de controle é o fator que numa investigação não pode ser alterado nem mudado e que permanecerá igual, no caso desta investigação é a idade.

As **variáveis dependentes e independentes** são as duas principais variáveis de qualquer experiência ou investigação. A independente é a variável que muda ou é controlada para estudar seus efeitos na variável dependente. A dependente é a variável que é investigada e medida. Estas variáveis podem ser vistas como causa (variável independente) e efeito (variável dependente). A independente é controlada pelo experimentador, enquanto a dependente muda mediante resposta à variável independente.

No caso desta investigação a variável independente será a intervenção pedagógica ao nível do desenvolvimento da coordenação motora e as variáveis dependentes serão os possíveis problemas de desenvolvimento previamente identificados e a provável DCD, uma vez que o principal objetivo desta experiência será investigar a ligação entre o desenvolvimento da coordenação motora e a intervenção do adulto/educadora através de atividades lúdico-pedagógicas que promovam ativamente o desenvolvimento da coordenação motora das crianças em idade pré-escolar, dos 3 aos 6 anos.

### 3.4. Resultados

Após a avaliação inicial a todas as crianças efetuada, foi possível ter uma melhor percepção sobre o desenvolvimento motor de cada criança, juntamente com o desenvolvimento motor geral do grupo, o que resultou na tabela apresentada em seguida.

item	Criança																	Cotação Total
	B	D	Di	De	Ga	He	Jo	La	Pa	Ma	Na	Sa	Sl	Vm	Vr	Ya	Yr	
1	4	4	2	5	5	5	5	4	4	5	5	4	3	2	3	2	3	3,73
2	4	4	2	5	5	5	5	4	4	5	5	4	3	2	3	3	3	3,80
3	5	5	3	5	5	5	5	4	4	5	5	4	4	4	4	3	4	4,33
4	4	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	3	4	3	4	4,33
5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	3	4	3	4	4,40
6	4	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	3	4	3	4	4,20
7	4	4	2	5	5	3	3	5	4	5	5	5	4	2	4	5	4	3,93
8	4	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	3	1	2	3	3,87
9	4	4	1	4	4	4	4	5	5	5	5	4	3	1	2	3	2	3,40
10	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	3	4	3	4,20
11	4	4	3	5	5	5	5	4	4	4	4	3	3	2	4	4	2	3,73
12	4	3	2	4	5	5	5	5	5	5	5	2	3	2	3	2	4	3,60
13	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	3	4	3	4	4,33
14	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	3	4	4	3	3	4	4,33
15	4	4	2	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	2	3	2	3	3,73
MG	40	40	24	44	45	45	45	42	42	45	45	32	34	25	31	24	33	36,60
MF	24	25	16	28	29	27	27	29	28	29	29	25	21	14	18	21	18	23,33
TTL	64	65	40	72	74	72	72	71	70	74	74	57	55	39	49	45	51	59,93

**Tabela 1.** Avaliação Inicial do desenvolvimento motor das crianças da amostra  
(Legenda em Anexo 3)

Os resultados da primeira avaliação deste estudo do desempenho motor de crianças em idade pré-escolar revelou uma incidência de p-DCD de 13,3% (treze, trinta), de risco de

DCD, igualmente, de 13,3% (treze, trinta), e, por fim, de desenvolvimento típico de 73,3% (setenta e três, trinta) (Tabela 1).

Comparando com um estudo supracitado, os resultados obtidos neste estudo são muito semelhantes, com apenas diferença na idade cronológica da amostra, sendo as crianças intervenientes nesta investigação pertencem a uma faixa etária menor.

	B	D	Di	De	Ga	He	Jo	La	Pa	Ma	Na	Sa	Sl	Vm	Vr	Ya	Yr	
1	4	4	3	5	-	5	5	-	5	5	5	4	3	3	3	2	3	3,93
2	4	4	3	5	-	5	5	-	5	5	5	4	3	3	3	3	3	4,00
3	5	5	4	5	-	5	5	-	5	5	5	4	4	4	4	3	4	4,47
4	4	5	3	5	-	5	5	-	5	5	5	4	5	4	4	3	4	4,40
5	5	5	4	5	-	5	5	-	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4,67
6	4	5	3	5	-	5	5	-	5	5	5	4	3	3	4	3	4	4,20
7	4	4	3	5	-	4	4	-	4	5	5	5	4	3	4	5	4	4,20
8	4	4	3	5	-	5	5	-	5	5	5	4	4	3	2	2	3	3,93
9	4	4	2	4	-	4	4	-	5	5	5	4	3	3	2	3	2	3,60
10	4	4	4	4	-	5	5	-	5	5	5	5	4	3	3	4	3	4,20
11	4	4	3	5	-	5	5	-	4	4	4	3	3	3	4	4	2	3,80
12	4	4	3	4	-	5	5	-	5	5	5	2	3	3	3	2	4	3,80
13	5	5	3	5	-	5	5	-	5	5	5	5	4	3	4	3	4	4,40
14	5	5	4	5	-	5	5	-	5	5	5	4	4	4	3	3	4	4,40
15	4	4	3	5	-	5	5	-	5	5	5	3	4	3	3	3	3	4,00
MG	40	41	30	44	-	45	45	-	45	45	45	35	35	31	31	26	33	38,07
MF	24	25	18	28	-	28	28	-	28	29	29	25	21	18	19	21	18	23,93
TTL	64	66	48	72	-	73	73	-	73	74	74	60	56	49	50	47	51	62,00

**Tabela 2.** Avaliação Final Do desenvolvimento motor das crianças da amostra

Os resultados da avaliação final deste estudo de desempenho motor de crianças em idade pré-escolar revelaram que não existe incidência de p-DCD, porém existe uma maior incidência de risco de DCD 26,6% (vinte e seis, sessenta) e uma mais baixa incidência de desenvolvimento típico de 73,3% (setenta e três, trinta) (Tabela 2).

### 3.5. Discussão

Comparando as duas avaliações deste estudo, foi possível perceber que ocorreu uma melhoria no desenvolvimento motor das crianças, de modo a que as crianças que se encontravam em p-DCD passaram a risco de DCD, obtendo classificações muito próximas do nível de desenvolvimento típico.

A criança (De) com perturbações do espectro do autismo possui um valor total de 72 (setenta e dois), o que leva a perceber que a sua condição não afetou a sua capacidade motora.

A criança (Sa) que possui um atraso no desenvolvimento global, possui um valor total no questionário inicial de 57 (cinquenta e sete) valores e no questionário final de 60 (sessenta) valores, notando-se assim uma ligeira melhoria no comportamento motor desta. Esta melhoria sentiu-se na habilidade 5 (cinco) - Consegue mover-se de um local para outro e de uma posição corporal para outra (por exemplo, subir e descer escadas, entrar e sair da cama, entrar na banheira facilmente e sozinha, sentar-se e levantar-se da cadeira) -, na habilidade 13 (treze) - Usa os equipamentos do parque de recreio (sobe escadas, desce o escorrega) - e na habilidade 14 (catorze)- Parece ser coordenada (não cai com frequência durante o dia, não choca com frequência com pessoas ou objetos). Esta evolução permitiu que a criança se afastasse um pouco mais do risco de DCD, e se aproximasse mais do desenvolvimento considerado normal e dentro da sua idade.

Por outro lado, existem duas crianças que se encontram com p-DCD, tendo resultados totais inferiores ou iguais a 40 (quarenta), sendo que estas duas crianças entraram tardiamente para o contexto Pré-Escolar.

Uma dessas crianças, “Di”, possui 40 (quarenta) valores na avaliação inicial, o que significa que se encontra em p-DCD, e após a intervenção das várias sessões, a criança conseguiu alcançar 48 (quarenta e oito) valores, subindo oito valores, passando então para apenas em risco de DCD. Se a intervenção fosse mais prolongada e intensiva, a criança poderia atingir o desenvolvimento típico de uma criança da sua idade, pois de acordo com o NHS, as intervenções, na maior parte dos casos, dura entre oito a dez semanas, não sendo testadas intervenções com menor duração, e este estudo teve a duração inferior de três semanas.

A outra criança, “Vm”, alcançou 39 (trinta e nove) valores na avaliação inicial, colocando-o em p-DCD, também, tendo a habilidade 9 (nove) mais atrasada, possuindo apenas um valor. Após a intervenção a criança alcançou os 49 (quarenta e nove) valores, saindo do p-DCD e passando para apenas risco de DCD.

Existe um grande grupo, integrando oito crianças da amostra, que se encontra num nível muito alto das suas capacidades motoras, tendo quase a pontuação total que se pode obter neste questionário, na avaliação inicial. Posto esta situação, tiveram melhorias em algumas habilidades, não sendo esta melhoria tão evidente devido à sua coordenação motora já se encontrar elevada.

A incidência de género não poderá ser averiguada neste estudo, uma vez que a amostra é muito pequena (apenas 15 (quinze) crianças), e não está equilibrada relativamente ao género.

De uma forma geral, na primeira avaliação, as habilidades mais frágeis são a habilidade 9 (nove) e 12 (doze). Ao nível da motricidade, pode observar-se um maior défice na motricidade grossa, uma vez que está 3,40 (três, quarenta) pontos/valores abaixo do total, por outro lado a motricidade fina apenas apresenta 11,67 (onze, sessenta e sete) valores abaixo do total.

Na avaliação final, as habilidades mais frágeis são a habilidade 9 (nove), 11 (onze) e 12 (doze), sendo que todas as habilidades tiveram um aumento em relação ao primeiro momento de avaliação. Ao nível da motricidade fina, ficou apenas a 1,93 (um, noventa e três) valores abaixo do total, e a motricidade grossa a 11,07 (onze, sete) valores abaixo do total.

A habilidade mais forte é a habilidade 5 (cinco), quer na avaliação inicial, quer na final, tendo uma pontuação média de 4,40 (quatro, quarenta) e 4,67 (quatro, sessenta e sete), respetivamente.

A relação existente entre as variáveis dependente e independentes é que o género e os problemas de desenvolvimento não influenciam a incidência de p-DCD, porém a entrada tardia no Jardim-de-Infância poderá ser um fator importante num possível atraso de desenvolvimento motor, devido às atividades orientadas para o desenvolvimento motor realizadas neste contexto.

Comparando os resultados deste estudo com outros, nomeadamente os apresentados na fundamentação teórica, a incidência de provável DCD, apesar de um pouco elevada, encontra-se dentro da média, bem como a incidência de risco de DCD e desenvolvimento típico.

Existem referências a provável DCD com maior incidência em crianças com seis anos de idade, onde as crianças do género feminino com provável DCD apresentaram melhor desempenho motor que as crianças do género masculino com provável DCD, principalmente na tarefa de equilíbrio estático, sendo que na conclusão do estudo, os autores debatem a possibilidade de as dificuldades nas tarefas de destreza manual e habilidade com bola estarem relacionadas com o processamento visuomotor (Guerra, Rocha, Brauner, Zanella, & Valentini, 2014).

Esta incidência não é visível neste estudo, uma vez que as crianças com possível DCD e possuem uma idade inferior à média do grupo e são de gêneros diferentes, tal como as crianças em risco de DCD, porém a criança do gênero masculino (Vm) encontra-se dentro da média de idades do grupo.

Um dos artigos defende a importância que “o professor em aulas de Educação Física realize demonstrações das habilidades motoras, auxiliado por dicas verbais que enfatizem características importantes do movimento. Esse processo direciona a atenção da criança para pontos específicos do movimento a serem lembrados e pode contribuir para uma aquisição motora mais eficiente”. Após este excerto, completa defendendo que “a partir desses resultados sugere-se oferecer tarefas motoras variadas, com diversos níveis de desafios que darão à criança oportunidade de experimentar as tarefas que favoreçam seu próprio desenvolvimento” (Guerra, Rocha, Brauner, Zanella, & Valentini, 2014). Assim, através da utilização deste método de demonstração-tentativa, proporcionam-se atividades adaptadas a todas as crianças fornecendo apoio diversificado e atento às dificuldades das mesmas, colmatando as suas necessidades coordenativas de desenvolvimento.

O estudo de Coutinho, Valentini e Souza (2017) refere a existência de outros estudos, que ajuda a comparar os resultados dos diversos índices de DCD e r-DCD repordados ao longo do tempo. Assim, podemos observar que países como a “Suíça, com incidência de 7,3% de DCD, Inglaterra (1,7% de DCD e 4,9% com r-DCD), Holanda e Alemanha (incidência de DCD de 7,7%)”, “em São Paulo foi identificada prevalência de 10,5% de DCD e 14,6% de r-DCD, em Manaus, um estudo mostrou que 11% das crianças apresentavam DCD ou r-DCD e em Florianópolis estudos mostram índices entre 6% e 11% de DCD, com r-DCD entre 5% e 12%”.

Outro dos artigos alega que a participação num programa de intervenção de seis semanas seria significativamente benéfico no desenvolvimento dos níveis de competências motoras de todas as crianças, não importando a idade. Os resultados deste estudo mostram que a intervenção específica num curto espaço de tempo em competências motoras, desenvolvidas pelos professores de/ou na área de Educação Física, pode significar num melhoramento da destreza manual, pontaria e apanhar, e balanço, no resultado total e nos percentis do teste MABC-2. (Navarro-Patón, Brito-Ballester, Villa, Anaya, & Mecias-Calvo, 2021)

O que vem complementar a informação fundamentada por NHS, que defende que a duração normal ou preferível deste tipo de estudo ocorre durante oito a dez semanas, porém este estudo define que apenas uma intervenção com seis semanas poderá ser suficiente para a melhoria das competências motoras das crianças. O presente estudo teve a duração de três semanas, e apenas nesse tempo foi possível observar melhorias em duas crianças que se encontravam em provável DCD e que elevaram os seus valores de

competências motoras no final do estudo, o que se descreve numa intervenção individual por pequenos curtos de tempo ao longo de três semanas promove uma pequena melhoria, o que nos leva a considerar que melhores resultados se poderiam ter obtido se fosse possível elaborar um estudo durante o tempo aconselhado por profissionais.

Vários autores defendem a necessidade de difundir a importância de estudos científicos em diferentes áreas que investiguem a natureza da DCD, para que seja possível obter resultados mais argumentativos de forma a consciencializar os pais e professores para esta dificuldade que as crianças possam possuir e assim poder proporcionar uma melhor vida à criança quer na infância, quer na vida adulta, à criança.

### 3.6. Limitações

Inicialmente realizou-se treino para implementar o MABC-2 como forma de avaliação, no entanto, não foi possível o uso desta ferramenta de avaliação, sendo alterada para o "Questionário sobre o Desenvolvimento da Coordenação Motora Em Crianças dos 3 aos 5 anos", por decisão dos professores orientadores.

Assim sendo, optou-se por realizar o "Questionário sobre o Desenvolvimento da Coordenação Motora Em Crianças dos 3 aos 5 anos", que também não foi possível recolher os dados preenchidos pelos encarregados de educação e pela educadora, estando assim disponíveis os dados da observação realizados por .

Uma das limitações sentidas ao longo dos procedimentos levados a cabo para a realização deste estudo, foi o facto de ser realizado em plena pandemia de COVID-19, havendo indicações da DGS para fazer isolamento profilático em caso de testar positivo à COVID-19 ou de ter alguém positivo em co-habitação, e conseqüentemente ser frequente as crianças do grupo faltarem vários dias seguidos. Inclusive, não foi possível realizar a avaliação final a duas das crianças da amostra, tornando necessário excluir os seus dados iniciais, e conseqüentemente, excluir assim estas duas crianças do estudo, apesar de estas terem estado presente em todas as atividades de promoção do desenvolvimento motor realizadas entre o momento da avaliação inicial e final.

Durante os períodos de avaliação, não foi possível ter acesso a autocolantes, uma das atividades do Questionário utilizado, assim sentiu-se a necessidade de alterar essa habilidade para a habilidade de realizar puzzles de encaixe, uma vez que são pedidas à criança das mesmas capacidades/competências de motricidade fina, mantendo-se a mesma forma de avaliação.

Durante o período de estágio, ocorreu uma pausa de duas semanas por interrupção letiva, que se seguiu de mais uma semana de encerramento das escolas decretado pelo Governo Português de forma a impedir a propagação do COVID-19, o que resultou numa

paragem de três semanas nas atividades planeadas e orientadas, podendo ter influenciado o resultado final.

### 3.7. Considerações finais

Apesar de todas as limitações, houve efetivamente uma evolução geral no desenvolvimento motor de todas as crianças, principalmente nas crianças que se encontravam em p-DCD ou em risco de DCD, comprovando assim, que uma intervenção orientada para o desenvolvimento motor poderá resultar no colmatar das dificuldades motoras das crianças em idade pré-escolar, e na mitigação dos possíveis problemas associados ao baixo desenvolvimento motor em idades mais avançadas.

Ao realizar este estudo compreendi a importância que todos os agentes educativos podem ter na vida de uma criança, impactando-a de forma positiva ou negativa, ou seja, quanto mais o adulto estiver desperto para a importância de determinada área de competências e do saber, maior é a probabilidade de estimular e promover determinadas capacidades/saberes.

Nos dias de hoje, é dada bastante importância à capacidade de leitura e de raciocínio, mas há cerca de 50 ou 60 anos, no contexto português, era muito valorizado o "saber fazer" e este saber fazer muitas vezes era orientado pela profissão de pais e padrinhos, que passavam às crianças as técnicas da sua profissão (sapateiros, calceteiros, ferreiros, agricultores...).

Em pouco tempo, o "que é importante" saber fazer alterou-se com toda a revolução industrial e tecnológica, principalmente nos dias atuais em que a cada dia a inovação tecnológica consegue surpreender o adulto mais letrado, assim é importante que todos os agentes educativos procurem promover na criança as capacidades/competências mais básicas (atualmente esquecidas) como o movimento/funcionamento correto, consciente e eficaz do seu corpo, pois assim será capaz de no futuro desempenhar as mais diversificadas tarefas.

Assim considero que é seguro afirmar que, após este estudo, juntamente, com todos os conhecimentos adquiridos durante a Licenciatura e o Mestrado, que é bastante importante o estímulo motor para que as crianças possam ter uma vida sem problemas a esse nível, bem como a necessidade de uma atitude presente e ativa por parte dos cuidadores das crianças.

## 4. Reflexão Final

### 4.1. Aprendizagens teóricas

Desde o início da licenciatura, foram ocorrendo diversos momentos em que pudemos um ter contacto mais próximo nas diferentes áreas com os documentos de legislação e orientações em vigor, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), as Aprendizagens Essenciais para o 1º e 2º Ciclo de Ensino Básico (CEB) juntamente com os Programas, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, quer para a realização de planificações, quer para a realização de trabalhos de grupo explorando estes documentos para que os percebamos mais pormenorizadamente sendo mais fácil de os utilizar para fundamentar as atividades. No mestrado, foi possível fortalecer e aprofundar estes conhecimentos, agregando os modelos pedagógicos e a fundamentação teórica mais aprofundada das planificações e metodologias pedagógicas, sempre tendo em vista uma atuação prática centrada na criança, no seu saber e singularidade. Procurando promover atividades integradas de acordo com o modelo implementado no grupo em que me encontrava inserida, respeitando as necessidades e capacidades de cada crianças, com o foco num desenvolvimento holístico de cada criança e de todo o grupo.

Na área da matemática, foi possível relembrar as várias formas de realizar operações matemáticas simples como, por exemplo, somar, subtrair, multiplicar e dividir sem necessidade de recorrer a uma calculadora, bem como relembrar funções, estatísticas e álgebra. abordámos novas formas de aplicar estes temas e conhecimentos no dia a dia, por exemplo, identificar formas geométricas nos espaços próximos ou contar os meninos e meninas presentes e depois somar todos, o que pode proporcionar momentos de aprendizagem muito mais significativos para as crianças, sem a necessidade de recorrer a materiais físicos, como o cuisenaire ou blocos lógicos, que muitas vezes se tornando demasiado dispendiosos para as instituições e/ou para o educador, além de que a sua aplicação em contexto de jardim de infância exige ao educador técnicas de apresentação do material, bem como o profundo conhecimento acerca do material e da forma correta de ser utilizado, caso contrário poderá não surtir o efeito desejado, ou eventualmente provocar um efeito contrário e de desinteresse da criança pela matemática e conhecimentos matemáticos.

Na área do português, aprofundei conhecimentos e adquiri conhecimentos teóricos sobre a consciência fonética e sintática, durante o mestrado, percebi efetivamente como elaborar atividades para desenvolver oralmente as crianças colmatando as suas dificuldades.

Foi possível também adquirir conhecimentos sobre a proteção do ambiente, bem como as formas de o preservar que podem ser implementadas num ambiente escolar, e toda a dinâmica inerente a este processo, quer anterior quer posterior.

Aprendi diversas formas de elaborar um trabalho prático, na área das artes, sendo estas por exemplo de expressões plásticas e artísticas, utilizando vários recursos, permitindo oferecer numerosas opções às crianças com o objetivo de estimular a sua criatividade e motricidade fina. Também compreendi o trabalho necessário para a realização de uma peça de teatro, que veio mais tarde a ser útil, durante os estágios do mestrado, podendo assim organizar e orientar uma peça de teatro, que tanto são utilizadas para as festas comemorativas. Percebi também a parte teórica musical, como as notas se chamam e como funcionam, e a ler pautas, ajudando também no estágio de mestrado pois a educadora cooperante utilizava a guitarra para tocar e executar momentos musicais com as crianças.

A licenciatura permitiu-me a ter o primeiro contacto com a pedagogia, e todos os níveis de modelos criados pelos pedagogos, como Piaget, Montessori, Freud, etc., que permitiu ao longo de todo o percurso de aprendizagem perceber os diversos modelos pedagógicos e quais se aplicavam de forma mais adequada ao grupo no qual estava em contacto, bem como fundamentar melhor atividades e dinâmicas para proporcionar momentos de aprendizagens mais significativos para as crianças.

As unidades curriculares de físico-química e biologia humana e promoção de saúde foram importantes para obter conhecimentos mais gerais sobre a área científica para que possa ter um saber geral podendo responder às perguntas das crianças de forma mais instruída e não as induzir em erro.

As unidades curriculares de introdução às didáticas (português, estudo do meio, matemática e das expressões) foram cruciais para poder compreender a melhor forma de operacionalizar as Orientações Curriculares em determinadas áreas, elaborando as planificações fundamentadas nos documentos em vigor e existentes para melhor adaptar as mesmas às crianças e aos objetivos pretendidos e necessários em cada momento para o grupo e para cada criança.

Na área da Educação Física, tive várias Unidades Curriculares que permitiram perceber o desenvolvimento expectável e as características de cada fase da vida infantil, assim como o tipo de brincadeira realizada pelas crianças, podendo analisar melhor o desenvolvimento social e motor do grupo de crianças refletindo sobre o mesmo, e posteriormente, permitindo-me trabalhar nesse âmbito considerando o ponto de partida, como por exemplo, se as crianças brincavam mais individualmente pode-se proporcionar momentos de atividades de entreajuda e socialização para que desenvolvam o brincar coletivo; quando as mesmas já brincam em grupos específicos, proporcionar atividades e

momentos que estimulem à integração de todas as crianças para que percebam que é possível todas as crianças brincarem em conjunto, criando assim um ambiente favorável e estimulante para todos independentemente das suas capacidades e potencialidades individuais.

A unidade curricular de Recursos Educativos Digitais foi interessante, pois possibilitou o contacto com diversos materiais didáticos digitais que poderão ser utilizados em ambiente educativo, proporcionando aprendizagens dinâmicas e apelativas às crianças. Esta unidade curricular fascinou-me particularmente, pois adoro multimédia e foi-me permitido aceder a novos formatos de exposição de conhecimento que podem ser conjugados com atividades mais práticas permitindo a aquisição de novas competências. Considero ainda que o contacto saudável e responsável (sem exagero de tempo de exposição) com as novas tecnologias poderá trazer benefícios no futuro às crianças de hoje e adultos do amanhã, pois vivemos numa era cada vez mais digital e onde a literacia digital poderá assumir um ponto fulcral na sociedade futura.

A maior parte das cadeiras demonstraram uma grande oportunidade e muitas possibilidades de interdisciplinaridade, realizando múltiplos trabalhos para várias unidades curriculares, e forneceram conhecimentos básicos em todas as áreas, necessários para o ensino desses temas, podendo perceber assim a forma como este tipo de atividades pode ser realizado com as crianças dos diferentes níveis de ensino respeitando as necessidades e características das crianças, permitindo uma melhor noção sobre o desenvolvimento motor, social, afetiva, oral e cognitivo das crianças. Assim é mais fácil enquanto futura profissional desta área a programação de atividades que podem ser integradas em várias áreas estimulando diversos conhecimentos, de forma interessante e apelativa, uma vez que a aprendizagem é feita de forma interdisciplinar e não por áreas de forma estanque, pois é necessário que as crianças apreendam as numerosas interligações que ocorrem todos os dias em nosso redor. Por exemplo, na vida prática, para fazer uma refeição é necessário conhecer cada alimento (Área de Conhecimento do Mundo) conhecer as unidades de medida para poder colocar os alimentos em proporção (Área de Matemática), é necessário saber trabalhar com um fogão (Área de Conhecimento do Mundo), bem como o comportamento dos alimentos em diferentes situações, como grelhar ou cozer (Física e Química), por isso o mundo à nossa volta existe de forma interdisciplinar e todas as aprendizagens são feitas dessa forma.

Durante o mestrado foi possível perceber melhor o funcionamento de instituições de pedagogia diferenciadas, como é oportuno trabalhar com as famílias e sobre o brincar livre, A UC de Organização de Contexto em Educação permitiu perceber melhor o funcionamento da instituição de pedagogia diferenciada, trabalhar com as famílias e o brincar.

## 4.2. Aprendizagens em contexto de estágio

Durante a licenciatura, realizei quatro estágios, onde realizei diversas aprendizagens a diversos níveis. Sendo o primeiro estágio, no contexto de creche; o segundo em contexto do 1º (primeiro) ciclo de ensino básico, mais propriamente o 3º (terceiro) ano; o terceiro em contexto do 2º (segundo) ciclo de ensino básico, correspondente ao 6º (sexto) ano; e, por fim, o último e quarto estágio, em diferentes contextos, escolhendo uma instituição educacional.

No primeiro estágio, ganhei noções sobre o funcionamento interno de uma creche, toda a rotina inerente. Não me sendo possível observar diversas atividades durante o período de estágio, pois teve a duração de apenas duas semanas, sendo que precederam o dia da mãe e uma das atividades que ocupava grande parte do tempo em sala era precisamente a elaboração da prenda para o dia da mãe, ocupando bastante tempo, porém as que assisti foi me possível perceber a complexidade e os objetivos das mesmas. Preparando-me assim melhor para a elaboração de atividades e para a rotina de um grupo de crianças de dois anos.

No segundo estágio, optei pela opção de 1º Ciclo, para poder ter uma melhor perceção deste ciclo de ensino, pois nunca tinha tido contacto com o mesmo, escolhendo saltar a vertente de Jardim de Infância, por já ter tido contacto com a mesma em contexto de trabalho em tempos não letivos. Neste estágio, tive algum receio do desconhecido no início, porém não deixei que isso me impedisse e enfrentei este desafio com todas as forças, surpreendi-me pois as crianças e o corpo docente e não docente aceitaram-me bastante bem tornando a integração fácil e pacífica. Percebi também que não me enquadrava neste tipo de contexto, o que acabou por me levar a ponderar a opção de realizar o mestrado apenas em pré-escolar, uma vez que por mais que tivesse habilitações para o 1.º CEB não as iria utilizar por iniciativa própria.

Para o terceiro estágio, escolhi o 2º Ciclo, acabando por estagiar em Lisboa, na Casa Pia. Estava um pouco ansiosa por este estágio, pois finalmente tinha conseguido estagiar na minha cidade e numa instituição que é conhecida pelos seus casos desviantes. Neste período, aprendi a permanecer de mente aberta e sem expectativas, independentemente da opinião das outras pessoas, porque as crianças esforçavam-se e eram empenhadas no trabalho que iriam desenvolver, apesar de não terem as melhores notas, inclusive existiam alguns planos de recuperação.

Devido à turma, em questão, estar envolvida em diversos projetos, as aulas eram menos expositivas, e mais práticas e de interdisciplinaridade, uma vez que a apresentação de um dos projetos estava a chegar, as crianças tinham de ensaiar o teatro, e aproveitavam as aulas de cidadania e algumas de matemática e ciências para o efeito.

Este estágio surpreendeu-me positivamente, não só pelas crianças mas também pois não estava à espera de gostar tanto de um ciclo de ensino que nunca tinha ponderado como uma possibilidade para um futuro como professora, uma vez que me encontrava inclinada apenas para o pré-escolar e primeiro ciclo. Assim, o segundo ciclo tornou-se uma hipótese para o meu futuro, podendo no futuro empenhar-me num segundo mestrado em primeiro e segundo ciclo.

Fiquei também a conhecer alguns projetos “Escola Azul” e “Eco-Escolas”, percebendo o que era necessário realizar, quer por parte dos alunos, quer por parte dos projetos, para continuar a pertencer ao projeto e os benefícios que este tipo de projetos trariam aos alunos e à comunidade escolar.

O último estágio da licenciatura permitiu-me estagiar em diferentes contextos, escolhendo o Pavilhão do Conhecimento. Para tal, tive, em conjunto com a minha parceira de estágio, contactar a instituição para a realização do mesmo, o que foi aprovado.

Este estágio foi muito enriquecedor, pois pude aprender a ciência por detrás de muitas exposições que, por vezes, não são conhecidas pelos visitantes. Podemos explorar as exposições temporárias e permanentes livremente, podemos também observar aulas e atividades desenvolvidas pela Escola Viva, onde duas turmas deslocam-se ao local durante uma semana, para realizarem experiências e aprenderem de forma prática com matérias que aprendem na escola, pois na maioria dos casos as escolas não possuem ou não têm acesso a material didático relacionado com experiências científicas. Este último ponto foi aliciante e bastante educativo para o meu futuro enquanto professora, pois cativa as crianças pelo seu ambiente diferente e educativo, tal como, descontraído mas sempre com regras, entre grupos diferentes e liberdade para explorar as exposições permanentes e temporárias. Porém, as crianças exploraram as exposições, por si próprias, o que fazia com que não parassem para perceber a ciência por detrás da exposição e apenas andassem pelo espaço a brincar livremente. Isto acontecia mesmo tendo uma visita guiada pela exposição temporária, todavia as crianças não mostravam interesse pela ciência em si, mas em divertirem-se um pouco e utilizando o tempo como intervalo, considero que se houvesse a possibilidade de dividir as crianças em grupos mais pequenos e percorrer a exposição acompanhadas por um monitor, poderia facilitar o processo de aprendizagem das crianças, uma vez que como a turma é um grupo grande, por vezes não existe a possibilidade de todos ouvirem a explicação ou observarem o módulo por inteiro.

Com este estágio, percebi o quanto as crianças aprendem muito mais na prática, sendo este local, o Pavilhão do Conhecimento, um ambiente propício para a aprendizagem, motivação e interesse.

Na licenciatura, tive o primeiro contacto com os modelos pedagógicos existentes e foi-me possível perceber a forma como eram implementados nos diversos ciclos de ensino,

com as particularidades e adaptações ao meio escolar, ao grupo e ao método de ensino da educadora ou professora cooperante. Estas aprendizagens foram preponderantes na minha capacidade de adaptar toda a minha ação educativa, adaptando e gerindo as necessidades em cada momento e criando momentos lúdicos e significativos para as crianças durante o mestrado.

Durante o mestrado, realizei três estágios, sendo o primeiro em Creche, e os dois últimos em Jardim de Infância, todos eles de intervenção, durante os quais deveria programar atividades enquadradas dentro de um projeto definido entre mim e a educadora cooperante, e se possível, com o voto das crianças também, ajustando sempre ao modelo pedagógico adoptado pela educadora ou instituição.

Durante o primeiro estágio, explorei os objetos dando-lhes outras funcionalidades, e percebi o quanto este momento não planeado poderia criar momentos de aprendizagem, a nível da criatividade das crianças e sociabilidade. Percebi através das atividades observadas, da necessidade de repetição de histórias, por exemplo, para que as crianças aprendessem as informações novas adequadas à idade. Entendi a necessidade de atividades sensoriais, para estimular a motricidade fina nas crianças mais novas do grupo e, também, a importância de dar liberdade às crianças escolherem quando acabar um trabalho, quando estas se sentem satisfeitas com o mesmo, não obrigando a criança a continuar se assim não o desejar, mas estimulando sempre a que explore, nem impedindo que continue apenas porque o relógio marca a hora.

Durante o segundo estágio, senti que arrisquei, desafiei-me e evolui enquanto futura educadora, conseguindo chegar à confiança de todas as crianças, o que foi muito positivo para a aquisição de confiança pessoal e arrisquei a sair da minha zona de conforto, ao mascarar-me de tubarão, para elaborar uma atividade integrada no contexto do projeto, percebi pelo entusiasmo, de todas as crianças, que o medo estava apenas em mim e que com as crianças podemos ser nós mesmos, e por vezes até infantis em brincadeiras e momentos lúdicos, porque brincar e ser feliz é tão importante como saber conta, além disso as crianças não olham com desdém ou afetação, assim no futuro terei sempre em mente que brincar e criar momentos de descontração são muito importantes para as crianças e procurarei não me deixar afetar pelo receio/medo de arriscar.

Após todos os conhecimentos adquiridos durante a Licenciatura, Mestrado e Práticas Supervisionadas, considero que foi um caminho bem traçado cheio de aprendizagem sobre a educação, o mundo e até sobre mim mesma e assim foi possível realizar este trabalho, por ter adquiridos as capacidades e competências necessárias para a sua elaboração

### 4.3. Investigação na prática

A terceira parte deste trabalho é referente à investigação na prática, onde pude investigar uma problemática existente nas instituições educacionais, que por vezes passa despercebida, podendo ter impacto na vida adulta, se não for trabalhada e estimulada na infância. Esta problemática relaciona-se com o desenvolvimento motor das crianças.

O início desta investigação foi complicada, pois não me foi possível realizar a ideia inicial, tendo de reformular a ideia algumas vezes, até ser realizável, o que acabou por me desmotivar um pouco. Porém, com ajuda dos orientadores, foi possível realizar a investigação utilizando outros meios, não tão eficazes, segundo os orientadores, todavia, úteis para o estudo.

Esta parte do trabalho foi importante pois compreendi as etapas de um trabalho de investigação, podendo ser-me útil num futuro, onde seja necessária realizar investigação sobre uma problemática com a qual me depare no ambiente educacional, podendo assim promover um melhor e fundamentado método para solucionar essa questão.

Em suma, foram 3 anos de aprendizagem e 1 ano e meio de consolidação de conhecimentos e aquisição de conhecimentos mais específicos no contexto pré-escolar, em que cresci como profissional e como pessoa, aprendendo que terei de acreditar em mim e a pedir ajuda quando assim o é preciso, e, também, aprendi a realizar um estudo de investigação, o qual nunca tinha feito nem sabia como se fazia. Após estes anos de desenvolvimento, sinto-me muito melhor preparada para enfrentar o mundo do trabalho, nesta área e poder ensinar e formar as pessoas do futuro, o que sempre foi algo que me fascinou.

## Referências Bibliográficas

Agrelos, J. M. M. (2013). Proposta de intervenção e avaliação de aceitação de um programa de intervenção precoce no pré-escolar (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial, área de especialização em Domínio da Intervenção Precoce na Infância). Universidade Fernando Pessoa

Arrais, A. L. (2014). Desordem Coordenativa no Desenvolvimento em Crianças dos 3-6 Anos de Idade dos Concelhos de Santarém e Rio Maior: Incidência, Análise Dinâmica do Equilíbrio e da Lateralidade e Influência de Intervenção Planeada. (Doutoramento em Ciências do Desporto). Universidade da Madeira, Madeira.

Boavida, T., Aguiar, C., & McWilliam, R. (2018). A intervenção precoce na infância e os contextos de educação de infância. Teoria, práticas e investigação em intervenção precoce, 5-26.

Coutinho, M. T., Souza, M. S., Valentini, N. C., Crianças com desordem coordenativa desenvolvimental percebem-se menos competente e evidenciam autoconceito fragilizado. Consultado em 19 de setembro de 2021.

Dias, M. (2009). Promoção de competências em educação. Leiria: Indea.

Ferland, F. (2006). Vamos brincar? na infância e ao longo de toda a vida (1.a edição). Climepsi Editores.

Gonçalves, M., Simões, C. (2010). Práticas de intervenção precoce na infância-as necessidades das famílias de crianças com necessidades educativas especiais. Gestão e desenvolvimento, (17-18), 157-174.

Guerra, C., Rocha, C. H., Brauner L., Zanella, L. W., Valentini, N. C., (07/10/2014). Tarefas motoras nas quais crianças com desordem coordenativa desenvolvimental diferem de crianças com desenvolvimento típico. Consultado em 19 de setembro de 2021.

Lopes da Silva, I. (Coord.) & Marques, L. & Mata, Lourdes, Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

Martins, C., & Neves, I. (2020, December 30). Aprender a brincar ao ar livre num jardim de infância em Portugal: um estudo de caso. Revista Liberato, 21(36), 121–130.

Mecías, M., Arufe-Giráldez, V., Fuentes, C. L., Paton, R. N., (04/2022). Study of Motor Competence in 4-5-Year-Old Preschool Children: Are There Differences among Public and Private Schools?. Consultado em 19 de setembro de 2021.

Moufarda, C. M. G. (2014). A importância e o impacto das rotinas na creche e no jardim de infância (Dissertação de mestrado).

Navarro-Patón, R., Martín-Ayala, J. L., González, M. M., Hernández, A., Mecías-Calvo M., (2021). Effect of a 6-Week Physical Education Intervention on Motor Competence in Pre-School Children with Developmental Coordination Disorder. Consultado em 20 de setembro de 2021.

Neto, R. B. (2011). Relatório de estágio profissionalizante em Intervenção Precoce no Centro Social Paroquial de São Domingos de Rana. Relatório de estágio profissional. Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa. Cruz Quebrada.

NHS (28/08/2019) Developmental co-ordination disorder (dyspraxia) in children [Página de Web]. Consultado em 11 de agosto de 2022.

Nobre, G. C., Zanella, L. W., Sousa, F. C. S., Ramalho, M. H. D., Oliveira, M. A., Valentini, N. C., (2016). A aptidão física pode ser usada como fator discriminativo de crianças com provável Desordem Coordenativa Desenvolvimental? Consultado em 19 de setembro de 2021.

Paton, R. N., Mecías, M., (05/2021). Changes in Motor Competence after a Brief Physical Education Intervention Program in 4 and 5- Year-Old Preschool Children. Consultado em 19 de setembro de 2021.

Rapoport, A., Piccinini, C. (2001). O Ingresso e a Adaptação de Bebês e Crianças pequenas à creche: Alguns aspetos críticos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, n.º14, p. 81-95.

Romano, R. J. B. (2011). O Educador de Infância como promotor de uma educação para a cidadania democrática: Perfil de competências (Doctoral dissertation, Universidade da Beira Interior (Portugal)).

Santos, V. A. P. D.,Vieira, J. L. L. (2013). Prevalência de desordem coordenativa desenvolvimental em crianças com 7 a 10 anos de idade. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 15, 233-242.

Santos, V. A. P. D., Contreira, A. R., Caruzzo, N. M., Passos, P. C. B., & Vieira, J. L. L. (2015). Desordem Coordenativa Desenvolvimental: uma análise do estado nutricional e nível sócioeconômico. *Motricidade*, 11(1), 78-86.

Saraiva, R. D. R. (2020). Influência da programação tangível na resolução de problemas: um estudo com crianças do pré-escolar (Master's thesis).

Silva, P. R. F. (2019). A adaptação e o bem-estar em creche e jardim de infância (Doctoral dissertation).

# Anexos

## Anexo 1. Questionário sobre Desenvolvimento da Coordenação Motora em Crianças dos 3 aos 5 anos para Mães/Pais e Educadoras/es

Género: Feminino \_\_\_ Masculino \_\_\_ Outro \_\_\_

Código: \_\_\_\_\_ (Por favor, atribua um código à criança, indicando sala, só o(s) número(s) da(s) idade(s); inicial do 1º nome e último nome das crianças; idade da criança em anos, só o número; género (menina-f; menino - m). Por exemplo, sala de 2-3 anos, Maria Santos, 3 anos: 23ms3f)

Com este questionário pretendemos compreender como está a decorrer o desenvolvimento da coordenação motora da sua criança. Ao responder, tenha em consideração como crianças da idade da sua idade, marcando o item que lhe parece mais ajustado.

A minha criança....	Nada parecido com ela 1	Um pouco parecido com ela 2	Moderadamente parecido com ela 3	Bastante parecido com ela 4	Extremamente parecido com ela 5
1...consegue lançar uma bola (tamanho futebol) para outra criança ou adulto					
2...agarra uma bola (tamanho futebol) com ambas as mãos, quando lançada para o centro do seu corpo, de uma distância de 1,5 metros (3-4 anos) ou 2 metros (4-5 anos)					
3...pontapeia uma bola rolada na sua direção					
4... corre depressa e de modo similar às outras crianças					
5... consegue mover-se de um local para outro e de uma posição corporal para outra (por exemplo, subir e descer escadas, entrar e sair da cama, entrar na banheira)					

facilmente e sozinha, sentar-se e levantar-se da cadeira)					
6...bebe de uma caneca ou de um copo sem deixar verter					
7...usa talheres autonomamente (colher, garfo) para levar comida à boca					
8...segura caneta ou lápis de cor do mesmo modo que outras crianças, e rascunha ou desenha (3 anos) ou copia linhas e formas simples (4 anos)					
9...consegue enfiar contas grandes (3 anos) ou contas pequenas (4 anos) num cordel					
10...consegue retirar um autocolante de uma folha e fixá-lo num local ou espaço definido numa folha de papel					
11...tem sucesso em atividades de construção (puzzles, lego, fazer uma torre de blocos)					
12...consegue imitar posições corporais de outras durante atividades de movimento ou desportivas ("A rainha manda...", "Sigam a líder", dança, ginástica)					
13... usa os equipamentos do parque de recreio (sobe escadas, desce o escorrega)					
14...parece ser coordenada (não cai com frequência durante o dia, não choca com frequência com pessoas ou objetos)					
15...mantem-se sentada direita quando solicitada a sentar-se por um período de tempo (não se cansa facilmente, não escorrega)					

como se fosse a cair da cadeira)					
-------------------------------------	--	--	--	--	--

## Anexo 2. Grelha de Cotações do Questionário

	Motricidade Grossa	Motricidade Fina
1. Lança	X	
2. Apanha	X	
3. Pontapeia	X	
4. Corre	X	
5. Desloca-se	X	
6. Bebe		X
7. Talheres		X
8. Lápis		X
9. Enfiar		X
10. Destacar		X
11. Construir		X
12. Imitar	X	
13. Equipamentos	X	
14. Coordenação	X	
15. Sentar	X	
Total	45	30

Os totais dos dois componentes são adicionados (máximo 75). Com base no total de 75, a criança é classificada de acordo com seu provável estatuto de DCD. Dois desvios padrão do valor médio do grupo são usados como o ponto de corte para possível DCD (Rithman et al., 2011). O total do Pequeno DCDQ' é dividido da seguinte forma:

Classe 1 - Não DCD, 51 e superior; sem atrasos motores

Classe 2 - Risco de DCD, entre 41 e 50; atrasos motores leves

Classe 3 - DCD provável, 40 ou menos; atrasos consideráveis

### Anexo 3. Tabela por preencher

	Nome	Nome	Nome	Nome	Nome	Nome	Nome	Nome	Nome	Nome	Nome	Nome	Nome	Nome	Nome	Nome	Nome	
1																		
2																		
3																		
4																		
5																		
6																		
7																		
8																		
9																		
10																		
11																		
12																		
13																		
14																		
15																		

MG																		
MF																		
TTL																		

Referência das habilidade:

- 1 - Consegue lançar uma bola (tamanho futebol) para outra criança ou adulto
- 2 - Agarra uma bola (tamanho futebol) com ambas as mãos, quando lançada para o centro do seu corpo, de uma distância de 1,5 metros (3-4 anos) ou 2 metros (4-5 anos)
- 3 - Pontapeia uma bola rolada na sua direção
- 4 - Corre depressa e de modo similar às outras crianças
- 5 - Consegue mover-se de um local para outro e de uma posição corporal para outra (por exemplo, subir e descer escadas, entrar e sair da cama, entrar na banheira facilmente e sozinha, sentar-se e levantar-se da cadeira)
- 6 - Bebe de uma caneca ou de um copo sem deixar verter
- 7 - Usa talheres autonomamente (colher, garfo) para levar comida à boca
- 8 - Segura caneta ou lápis de cor do mesmo modo que outras crianças, e rascunha ou desenha (3 anos) ou copia linhas e formas simples (4 anos)
- 9 - Consegue enfiar contas grandes (3 anos) ou contas pequenas (4 anos) num cordel
- 10 - Consegue montar um puzzle de peças de encaixe
- 11 - Tem sucesso em atividades de construção (puzzles, lego, fazer uma torre de blocos)
- 12 - Consegue imitar posições corporais de outras durante atividades de movimento ou desportivas (“A rainha manda...”, “Jogo da Estátua”, dança, ginástica)
- 13 - Usa os equipamentos do parque de recreio (sobe escadas, desce o escorrega)
- 14 - Parece ser coordenada (não cai com frequência durante o dia, não choca com frequência com pessoas ou objetos)

15 - Mantém-se sentada direita quando solicitada a sentar-se por um período de tempo (não se cansa facilmente, não escorrega como se fosse a cair da cadeira

MG - Motricidade Grossa

MF - Motricidade Fina

TTL - Total

## Anexo 4. Planificação de atividade: “Uma profissão voadora”

Planificação de atividade. *Uma profissão voadora*

Áreas Curriculares	Objetivos Específicos	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
<p><b>Área de Formação Pessoal e Social</b></p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação</b> Domínio da Educação Artística - Subdomínio das Artes Visuais</p> <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p><b>Área do Conhecimento do Mundo</b></p>	<p>- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.</p> <p>- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções artísticas;</p> <p>- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade)</p> <p>- Utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança.</p>	<p>- Montar o projetor; - Perguntar o que sabem sobre os astronautas; - Mostrar o vídeo principal; - Refletir sobre o vídeo em grande grupo; - Mostrar um capacete para que as crianças entendam a lógica por detrás dos intercomunicadores; - Permitir que cada criança experimente os intercomunicadores; - Solicitar às crianças que se sentem na mesa, após irem buscar os lápis de cor; - Distribuir os desenhos de astronautas; - Solicitar que as crianças pintem dentro dos riscos escolhendo as cores;</p>	<p><b>Recursos espaciais:</b> - Sala do Grupo</p> <p><b>Recursos Pessoais:</b> - Estagiária; - Educadora Cooperante; - Grupo de crianças.</p> <p><b>Recursos Materiais:</b> - Projetor; - Tela branca; - Capacete; - Fato de macaco; - Intercomunicadores; - Vídeos sobre os astronautas; - Fotocópias do desenho do astronauta;</p>	<p>- Observação direta; - Registo fotográfico; - Registo posterior numa tabela de envolvimento e bem-estar.</p>

--	--	--	--	--