

## JOGO COM ORIENTAÇÃO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA PRÉ-ESCOLAR

### PLAY WITH ORIENTATION: A METHODOLOGICAL PROPOSAL FOR PRE-SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

Míriam Stock Palma\*  
Beatriz Pereira\*\*  
Nádia Cristina Valentini\*

---

#### RESUMO

Este estudo investigou a influência de distintos programas de movimento sobre o desenvolvimento motor e o engajamento de pré-escolares. Dele participaram 71 crianças, com idade entre 5 e 6 anos, da Associação da Creche de Braga (Portugal). Os grupos experimentais beneficiaram-se de programas distintos (*Jogo com orientação* e *Jogo livre em contexto enriquecido*). O *TGMD-2* foi aplicado para a análise do desenvolvimento motor das crianças. Para se averiguar o seu engajamento nos programas, utilizou-se uma análise qualitativa e quantitativa das habilidades avaliadas no *TGMD-2*, realizadas pelas crianças nas sessões. Os resultados revelaram que: (a) a participação das crianças no programa *Jogo com orientação* promoveu ganhos em seu desempenho motor, ao passo que mudanças não foram observadas nas do grupo *Jogo livre em contexto enriquecido*, nem nas do grupo-controle; e (b) durante as intervenções, as crianças do grupo *Jogo com orientação* apresentaram engajamento superior ao das do grupo *Jogo livre em contexto enriquecido*.

**Palavras-chave:** Criança pré-escolar. Programas de movimento. Jogo.

---

#### INTRODUÇÃO

Os contextos de vida da criança, em especial da criança pequena, têm-se alterado rápida e profundamente nas últimas décadas. Ainda que sua família constitua um ponto de referência fundamental, sua educação vem-se expandindo, em larga escala, para além do âmbito familiar, o que a tem levado a estabelecer uma multiplicidade de interações, sendo profundamente afetada pelo mundo social em que se desenvolve.

Esse fato direciona nossa atenção para a importância que assumem as instituições infantis e os profissionais que acolhem essas crianças e por elas se responsabilizam ao longo de seu processo de desenvolvimento, porquanto é sabido que a quantidade e a qualidade das experiências por elas vivenciadas pelas nos ambientes por onde transitam propiciar-lhes-ão

uma grande riqueza de informações, mediante as quais poderão basear a percepção que têm de si próprias e do mundo que as rodeia.

A vida cotidiana, em contextos formais e informais, incita-as permanentemente e, desde os primeiros anos, já lhes é requerido o domínio de várias competências - muitas das quais decisivas - para satisfazerem suas necessidades biológicas, motoras, cognitivas, psicológicas e sociais. Nessa perspectiva, o movimento assume um papel fulcral, tornando-se o centro da vida ativa das crianças, por dar-lhes autonomia nas mais simples e diferentes situações do seu dia-a-dia e permitir-lhes construir, desconstruir e reconstruir permanentemente inter-relações com o meio, aqui retratado como os espaços físicos, os objetos, mas, principalmente, como o outro.

As ideias, ainda difundidas hoje em dia, de que *a criança desenvolverá suas habilidades*

---

\* Professora Doutora do Departamento de Educação Física da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

\*\* Professora Doutora do Departamento de Educação Artística e Educação Física do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal.

*motoras automaticamente à medida que for crescendo*, ou de que *ela é um ser naturalmente ativo*, tem repercutido negativamente sobre o desenvolvimento de muitas de nossas crianças, à medida que não lhes são propiciadas situações de aprendizagem que maximizem seu potencial. Gallahue e Donnelly (2003) alertam para o fato de que, durante muito tempo, os períodos de Educação Física, especialmente nos primeiros anos escolares, eram vistos apenas como uma oportunidade de as crianças saírem dos confins da sala de aula para gastarem energia, em que uma grande variedade de jogos era realizada, por esses serem divertidos e contribuírem para aspectos socioemocionais.

Observa-se, não raras vezes, em instituições infantis, como creches e pré-escolas, e também nas primeiras séries de Ensino Fundamental, a substituição de aulas de Educação Física por atividades livres no pátio, sem qualquer tipo de orientação por parte dos professores.

Inúmeros investigadores (SANDERS, 2005; GABBARD, 2000; PAYNE E ISAACS, 2002; HAYWOOD; GETCHELL, 2004) têm demonstrado que os anos pré-escolares e os primeiros da escola de Ensino Fundamental são críticos na aquisição e no refinamento de habilidades motoras fundamentais, as quais são imprescindíveis para que a criança possa se envolver ativamente nas mais diversas atividades do seu dia-a-dia, e salientam a importância de uma adequada estimulação motora nessas idades.

Newell (1986) também chama a atenção para o fato de que, nesse complexo processo que é o desenvolvimento motor humano, concorrem, além das características próprias do indivíduo, as limitações físicas e socioculturais do ambiente que o envolve, bem como as exigências físicas e mecânicas específicas de cada tarefa motora que realiza. Assim, para compreendermos a essência desse processo é preciso reconhecer o papel interativo desses três tipos de restrição: indivíduo, ambiente e tarefa. Nesse sentido, parece-nos que o movimento realizado naturalmente pelas crianças pode fazê-las conquistar muito do que precisam para se desenvolver, mas parte dessa conquista depende do que lhes é oportunizado em seu ambiente pelos adultos responsáveis por sua educação.

Especialmente nos anos pré-escolares, os jogos e brincadeiras das crianças são baseados no movimento e considerados meios importantes pelos quais elas aprendem sobre seus corpos e suas capacidades motoras. Jogar é algo que dá sustentação ao desenvolvimento infantil, seja na escola, seja em casa, seja ainda na rua, em grupo ou individualmente, de forma livre ou orientada. Por isso, faz todo o sentido considerar que não contemplar o jogo na educação das crianças pré-escolares é ignorar suas necessidades educacionais básicas.

É desejável que a criança pequena tenha, ao longo de seu dia, muitas oportunidades de experimentar o jogo de forma livre, tendo em vista que essas situações permitem-lhe desenvolver autonomia, liderança, capacidade de comunicação, buscar soluções para os desafios impostos em seu ambiente, confrontar-se com seus limites e com suas qualidades, melhorar as competências de adaptação social, sendo-lhe possibilitado vivenciar experiências diversificadas, livre de preocupações relacionadas aos efeitos de suas ações.

Um currículo baseado no brincar livre, em que as crianças tenham à disposição uma variedade de bons materiais e acessórios e em que sejam deixadas livres para brincar de acordo com suas necessidades e inclinações é posto em prática por muitos educadores na Europa Ocidental, por acreditarem que esta é a forma ideal de educação pré-escolar (SMITH, 2006). Embora, para alguns educadores, a expressão totalmente livre do jogo seja o (único) caminho a ser adotado pelos adultos responsáveis pela educação das crianças pequenas, muitos outros acreditam que ele, por si só, não é capaz de desencadear o desenvolvimento de todo o potencial de um ser em processo de formação, daí a necessidade de utilizá-lo em combinação com outras formas de intervenção adulta.

Sanders (2005), Neto (2001), Gallahue, Donnelly (2003), Payne e Isaacs (2002) sugerem incorporar a diversão como instrumento de motivação nos programas de movimento dirigidos às crianças, aliando os jogos às experiências motoras planejadas. Chamam a atenção, entretanto, para o fato de que um programa que contemple somente as atividades livres das crianças não maximiza suas aprendizagens, portanto o estabelecimento de

objetivos, a organização, a aplicação de estratégias metodológicas que propiciem progressos às crianças e a avaliação do processo ensino-aprendizagem são componentes indispensáveis nas aulas de Educação Física.

Kitson (2006) declara que o brincar de faz-de-conta de *fluxo livre* das crianças é de extrema relevância, mas, ao fazê-lo sempre livremente, elas acabam por repetir com muita frequência as mesmas atividades, modelar o mesmo tipo de comportamento e resolver problemas similares. Por outro lado, alerta que intervenções efetivas do adulto, com mínimas mudanças qualitativas na atividade, podem gerar diferenças bastante significativas no potencial de aprendizagem para as crianças.

É notório que nem todas elas apresentam motivação suficiente para iniciar e/ou persistir em determinados jogos, sejam eles de natureza preponderantemente motora, cognitiva ou social. Mesmo um ambiente que ofereça vários recursos materiais e estimule as interações entre pares pode não ser suficiente para atrair a criança para jogar ou para se manter no jogo. Por vezes, algumas crianças acabam por restringir demasiadamente o uso dos materiais que estão à sua disposição, manipulando-os dentro de um estreito intervalo de possibilidades e, por isso, precisam ser estimuladas. O surgimento de novas concepções sobre como se dá o conhecimento tem permitido outras formas de considerar o papel interventivo do adulto: um educador sensível à forma e à circunstância mais adequadas para estimular, desafiar, sugerir, participar ou coordenar os jogos e as atividades não lúdicas realizados e/ou desejados pelas crianças pode ser o elemento-chave para alavancar e enriquecer as experiências de seus alunos.

Nessa direção, o jogo orientado [denominado *brincar dirigido* por Moyles (2002) surge no contexto pedagógico como uma ampliação do jogo livre, em que, em maior ou menor grau, o adulto intervém, potencializando aprendizagens sem, contudo, tirar das crianças a condição de proprietárias da atividade, ou seja, as ações do adulto sincronizam com as intenções das crianças. Este é considerado por nós o ponto central, quando da diferenciação entre o jogo orientado e a atividade dirigida pelo professor. Pensamos que esta não deva ser considerada

como de menor valor, quando comparada àquele; ambos podem e devem coexistir num ambiente em que se pretenda, entre outras coisas, a aprendizagem; mas, ainda que as fronteiras entre um e outro, por vezes, sejam difíceis de definir, é fundamental que os educadores o façam.

Moyles (2002) propõe a interessante metáfora da *espiral de brincar e aprender*: a partir do brincar livre da criança, o professor canaliza as explorações e aprendizagens já realizadas por ela, agora por meio do brincar dirigido, levando-a a um estágio mais avançado em termos de entendimento. As novas aquisições provenientes desse processo interventivo manifestam-se, então, num novo brincar livre, ainda mais enriquecido, o qual dará ao educador outros subsídios para desafiar a criança para um nível mais elevado. Assim, as ondulações entre as diferentes formas de brincar permitem que uma espiral de aprendizagem se espalhe para fora, em novas experiências para a criança, e para cima, na aquisição de conhecimentos e habilidades. Observando, avaliando e intervindo, o educador proporciona à criança os recursos necessários e apropriados, estimulando o surgimento de vários novos ciclos no processo de desenvolvimento infantil.

Conciliar o jogo livre e o jogo orientado ou, como designa Moyles (2002), o brincar livre e o brincar dirigido, no contexto da Educação Física pré-escolar, pode-se configurar como uma proposta pedagógica consistente, uma vez que, na primeira forma, a criança tem a oportunidade de explorar, compreender, familiarizar-se, dominar gradativamente os seus movimentos, os materiais e o ambiente, enquanto na segunda é possível ao professor canalizar os conhecimentos prévios (adquiridos pela criança no jogo livre) para novas aprendizagens.

O professor assume, assim, um papel fundamental, ao intervir no tempo oportuno e de forma adequada, criando ambientes eficazes ou contextos de aprendizagem que encorajem e motivem as crianças a se envolverem nas atividades, assim como a pensarem e a agirem de maneira a se tornarem capazes de aprender e de utilizar seus conhecimentos para serem bem-sucedidas. Inúmeros são os autores (GRAHAM; HOLT-HALE; PARKER, 2007; RINK, 2003; GRAHAM, 2001; SIEDENTOP; TANNEHILL,

2000; CUÉLLAR; CARREIRO DA COSTA, 2001; BEHETS, 1997; SILVERMAN, SUBRAMANIAM; WOODS, 1998) que têm indicado que a qualidade e a quantidade do engajamento dos estudantes nas tarefas são determinantes no progresso que fazem.

Por isso, engajar as crianças nas atividades propostas por elas e/ou pelo adulto e encorajá-las a se manterem participativas são desafios a serem vencidos pelo professor mediante inúmeras possibilidades: ajustar a complexidade das atividades aos limites adequados, orientar para a resolução de problemas, ajudá-las a focar a atenção em certas características para a consecução da(s) meta(s), sistematizar determinadas vivências, estimular a conduta divergente, organizar os espaços, disponibilizar os jogos e equipamentos, possibilitar a expressão das necessidades e desejos das crianças em seus jogos, brincadeiras e atividades, sincronizar suas ações com as intenções e projetos das crianças. Essas atribuições conferidas ao educador estão de acordo com a concepção de Heaslip (2006, p.129), ao afirmar que o profissional precisa estruturar a provisão do brincar de seus alunos, assumindo a responsabilidade de fomentar situações que permitam que coisas aconteçam – e acrescenta: “coisas apropriadas em termos desenvolvimentais e sociais não apenas para as crianças, coletivamente, mas para cada uma delas individualmente”.

Pensar na combinação do jogo livre, jogo orientado e atividade dirigida pelo professor como base de um programa de Educação Física no ensino pré-escolar é reconhecermos e, acima de tudo, contemplarmos as necessidades, os desejos e os potenciais das crianças, sem nos eximirmos de nossas responsabilidades enquanto educadores.

Neste estudo, serão intitulados *Jogo com orientação* o programa de movimento que contempla o jogo livre, o jogo orientado e as atividades dirigidas pelo professor, e *Jogo livre em contexto enriquecido*, o que se baseia apenas na expressão livre do jogo das crianças.

Na perspectiva de podermos dar alguma contribuição às práticas pedagógicas da Educação Física com crianças pequenas, propusemo-nos a realizar um estudo que teve por objetivo investigar a influência de distintos

programas de movimento sobre o desenvolvimento de habilidades motoras e o engajamento de crianças pré-escolares. Foi hipotetizado que: (a) crianças participantes do grupo *Jogo com orientação* demonstrariam desempenho motor significativamente superior no pós-teste, quando comparadas com as crianças participantes dos grupos *Jogo livre em contexto enriquecido* e Controle; (b) crianças participantes dos grupos *Jogo livre em contexto enriquecido* e Controle demonstrariam desempenho motor semelhante no pós-teste; (c) crianças participantes do grupo *Jogo com orientação* demonstrariam ganhos significativos em seu desempenho motor, do pré- para o pós-teste, ao passo que mudanças significativas não seriam esperadas no desempenho das crianças participantes dos grupos *Jogo livre em contexto enriquecido* e Controle, entre os dois momentos de avaliação; (d) crianças participantes do grupo *Jogo com orientação* apresentariam engajamento significativamente superior durante as intervenções, quando comparadas com as crianças do grupo *Jogo livre em contexto enriquecido*.

## METODOLOGIA

### Amostra

Setenta e uma crianças – 40 meninos e 31 meninas – com idade entre 5 e 6 anos ( $m= 5,58$ ;  $d.p.= 0,27$ ), de turmas de Jardim de Infância da Associação da Creche de Braga (Braga/Portugal) constituíram a amostra. A partir de três classes completas, foram sorteados dois grupos experimentais [denominados *Jogo com orientação* ( $n=22$ ) e *Jogo livre em contexto enriquecido* ( $n=24$ )] e um controle ( $n=25$ ).

Cabe ainda salientar que, aliada à obtenção do termo de consentimento assinado por um dos pais (ou responsáveis), a concordância da própria criança foi considerada para sua participação no estudo, que foi previamente aprovado pelo Comitê de Ética da UFRGS (Processo n.º 2003109).

### Instrumentos

Para analisar o desenvolvimento de habilidades motoras das crianças que participaram deste estudo, foi utilizado o *Test of*

*Gross Motor Development – Second Edition (TGMD-2)*, de Ulrich (2000). O TGMD-2 é um teste referenciado por norma e por critério, que avalia doze habilidades motoras amplas de crianças com idade entre 3 anos completos (3-0) e 10 anos e 11 meses (10-11). Ele é composto por dois subtestes: locomotor e de controle de objetos. As habilidades de locomoção avaliadas são a corrida, o galope, o saltito, a passada, o salto horizontal e a corrida lateral, enquanto a rebatida, o dribble, a recepção, o chute, o arremesso sobre o ombro e o rolar constituem o subteste de controle de objetos.

Para tanto, foi utilizado o protocolo padronizado sugerido no apêndice A do Manual do Avaliador (ULRICH, 2000), em que constam os nomes das habilidades, as especificações dos materiais necessários, as instruções para a administração, os critérios de desempenho e as ilustrações das habilidades avaliadas.

Os dados registrados para cada criança no teste incluem escores brutos, escores padrões, percentis em cada subteste (locomotor e de controle de objetos) e o Coeficiente Motor Amplo (CMA). Para este estudo serão reportados os dados referentes ao CMA, que é a representação numérica do desempenho geral da criança quanto às habilidades motoras avaliadas pelo TGMD-2.

Para avaliar o engajamento das crianças, recorreu-se a uma análise qualitativa e quantitativa das habilidades avaliadas no TGMD-2 que foram realizadas pelas crianças durante a sua participação nos programas de movimento. Essas são consideradas por Ulrich (2000), Wiart e Darrah (2001) como habilidades tipicamente ensinadas em Educação Física para crianças com idade entre 3 e 10 anos.

A análise quantitativa englobou dois tipos de registro: de acordo com as características específicas de cada habilidade, foram empregados ou medidas de tempo (em segundos) ou o número de tentativas da habilidade. Sendo assim, para o estudo do engajamento das crianças nas habilidades da corrida, do galope e da corrida lateral, a análise quantitativa foi baseada em medidas de tempo. Nas restantes (saltito, passada, salto horizontal, rebatida, dribble, recepção, chute, arremesso sobre o ombro e rolar), o número de tentativas foi o registro utilizado.

Somente quando os critérios de qualidade de cada habilidade (descritos a seguir) foram cumpridos, é que foram computados os respectivos tempos ou números de tentativas.

Uma vez que as crianças deste estudo têm 5 anos de idade – o que sugere que a grande maioria ainda não atingiu os padrões maduros das habilidades que realizam – e que, de acordo com Siedentop (1991), na análise da prática adequada têm de ser considerados os elementos mais importantes de um desempenho, selecionamos alguns dos aspectos característicos do estágio elementar da Fase de Movimentos Fundamentais (GALLAHUE; OZMUN, 2005) e citados por Ulrich (2000) como critérios de qualidade. Como critérios de qualidade foram observados:

- a) na corrida: fase de voo; oscilação de braços;
- b) no galope: tronco voltado para a direção do deslocamento; a perna de trás pode auxiliar a condução durante o voo, mas pousa ao lado ou atrás da perna de condução; padrão rítmico;
- c) no saltito: decolagem e aterrissagem sobre o mesmo pé; joelho oposto ao da perna de sustentação flexionado; coxa (art. coxofemural) oposta à de sustentação flexionada a aproximadamente 45° ou menos;
- d) na passada: decolagem em um pé e aterrissagem sobre o outro; o salto é dado com elevação e distância maiores do que em situação de corrida;
- e) no salto horizontal: salto para frente (distância horizontal); uso simultâneo de ambos os pés na decolagem e na aterrissagem; alguma utilização dos braços para iniciar e realizar o salto; flexão dos joelhos no movimento preparatório;
- f) na corrida lateral: tronco voltado de lado para a direção do deslocamento; o mesmo pé sempre faz o primeiro contato (do salto ou do passo lateral), isto é, uma perna não cruza a outra; padrão rítmico;
- g) na rebatida: tronco virado para a lateral (em relação à bola); segurar o bastão com as duas mãos; alguma rotação dos ombros e/ou do quadril;
- h) no dribble: bola toca o chão próximo ao corpo; não há grande variação na altura de retorno à

- bola; força de movimento da mão e do braço para baixo;
- i) na recepção: não há reação de desvio; algum movimento dos braços em direção à bola; o contato com a bola é feito com as mãos (bem-sucedido ou não) ou abraçando a bola;
- j) no chute: aproximação do pé de apoio à bola, de tal forma que consiga chutá-la com o outro pé; movimento preparatório (para trás) da perna que chuta;
- k) no arremesso sobre o ombro: arremesso realizado com uma só mão; o movimento caracteriza-se como supramanual, e não pelo lado ou por baixo; durante a ação preparatória, o braço se move para cima ou para o lado com posição de cotovelo flexionado; a bola é segura atrás da cabeça; o peso do corpo é transferido por um passo à frente;
- l) no rolar: rolar a bola com uma só mão; alguma inclinação do tronco à frente; alguma flexão dos joelhos; liberação da bola num nível abaixo do joelho.

### Procedimentos

A administração do TGMD-2 e a aplicação das intervenções ocorreram nas dependências da Associação da Creche de Braga. A aplicação do teste, efetuada pela investigadora, levou entre 15 e 20 minutos para cada criança e deu-se em dois momentos: no pré-teste e no pós-teste, ou seja, imediatamente antes e após a aplicação dos programas de movimento às crianças dos grupos experimentais.

O registro do teste de cada criança foi feito por meio de duas câmeras digitais, uma com vista frontal e a outra, lateral. O desempenho motor dos participantes foi analisado, primeiramente, por meio das imagens frontais de uma das câmeras, e a seguir, as imagens laterais foram também utilizadas para confirmar a análise realizada por meio da primeira câmera. Essas análises foram efetuadas separadamente pela investigadora e por outras duas avaliadoras que, individualmente, despenderam aproximadamente uma hora para a análise do teste de cada criança. Mediante a aplicação do Coeficiente de Correlação Intraclasse, verificaram-se as associações entre os escores das avaliadoras, quanto ao CMA; os coeficientes

de correlação foram de 0,91 no pré-teste e de 0,96 no pós-teste, os quais são compatíveis com os encontrados pelo autor do teste (ULRICH, 2000).

Os programas de movimento aplicados aos grupos experimentais se desenvolveram com frequência semanal de 4 vezes, totalizando, para cada grupo, 32 sessões em 8 semanas. Cada sessão teve duração de 45 minutos.

Os programas foram filmados por meio de duas câmeras simultaneamente, cuja disposição espacial possibilitou a captação de imagens de todas as crianças durante todo o tempo em que decorreram as sessões de cada grupo.

O tempo dedicado e o número de tentativas realizadas nas 12 habilidades por cada criança, em cada uma das sessões, foram registrados numa planilha elaborada para o efeito.

Para a análise dos dados foi efetuada, inicialmente, a soma dos valores obtidos em cada habilidade na totalidade das sessões. Tendo em vista que nos propusemos a verificar, além do engajamento das crianças em cada habilidade, o seu engajamento total e que, por meio das observações das aulas, obtivemos dois tipos diferentes de registro (tempo e número de tentativas), convertimos os dados das crianças (soma dos valores em cada habilidade) em percentuais. Assim, por exemplo, na rebatida, o maior valor obtido entre as 46 crianças (dos grupos experimentais) representava 100% (cem por cento) e, a partir dessa referência, cada criança obtinha um percentual na rebatida. Posteriormente, a partir dos percentuais obtidos por cada criança em cada habilidade, obtivemos o percentual total, ou seja, referente ao conjunto das 12 habilidades.

Duas avaliadoras foram responsáveis pela avaliação do engajamento dos dois grupos experimentais nos programas de movimento. Os resultados evidenciam que houve associação entre os escores das duas avaliadoras, conferida pelo Coeficiente de Correlação Intraclasse, cujos valores variaram de 0,91 a 0,99, com valor de  $p$  menor ou igual a 0,001.

### Implementação dos programas de movimento

Antes do detalhamento referente à implementação dos programas de movimento, é importante citar que, em vista de as três turmas terem participado deste estudo, tinham aulas de

Educação Física com professor especializado com frequência de uma vez por semana, durante 30 minutos e, segundo esse professor, as atividades serem bastante similares para os três grupos, julgou-se adequado, do ponto de vista ético, que estas tivessem continuidade no decorrer de nossa investigação.

O programa *Jogo com orientação* incluiu estratégias de jogo livre, jogo orientado e atividades dirigidas pela investigadora, a qual foi auxiliada por duas professoras de Educação Física. Essas estratégias foram utilizadas e combinadas durante as sessões, de acordo com os objetivos e conteúdos, com a experiência prévia das crianças em relação a esses conteúdos e com a sua motivação.

Com o objetivo de propiciar a todas as crianças a vivência de uma ampla variedade de movimentos locomotores, de estabilidade e de controle de objetos, as atividades e jogos iniciados por elas e/ou sugeridos pelos adultos foram permanentemente adaptados aos níveis de habilidade apresentados por cada um dos aprendizes (por meio do aumento ou diminuição da complexidade das tarefas; da adequação dos espaços e materiais utilizados; do uso de diferentes formações – individual, em duplas, em pequenos grupos – para a realização das atividades; da inclusão de elementos lúdicos, como na representação em histórias de faz-de-conta; entre outros), de tal forma que mais facilmente experimentassem o sucesso em suas investidas, para, dessa forma, estimulá-las a se manterem engajadas nos processos de aprendizagem. Ainda que os métodos indiretos tenham sido os mais frequentemente utilizados, os diretivos também tiveram lugar à medida que as crianças progrediam em suas habilidades. Assim, a instrução verbal mais específica, a demonstração de um modelo e/ou o *feedback* também foram considerados adequados para auxiliá-las em suas aquisições. Além disso, visando estimular a equidade de oportunidades entre meninos e meninas, foram oferecidas a todos e a todas possibilidades de experimentar atividades e jogos em sequências apropriadas e, conforme se sentiam mais capazes, passavam a realizá-los de forma combinada e cada vez mais complexa.

É de ressaltar que as diferentes experiências motoras foram vivenciadas não somente a partir do real, mas também do imaginário das crianças, o que

tornou as atividades significativas e prazerosas para elas. Utilizando-se do jogo simbólico, em diferentes contextos de fantasia, puderam desempenhar muitas formas de movimento locomotor, de estabilidade e de controle de objetos. Especialmente a partir da exploração dos materiais feita pelas crianças, a representação de papéis se fez presente e então os objetos e as relações entre elas tomaram outros significados. Apareceram as trilhas, os carros, as pontes, os mais diferentes animais, os bombeiros, os atletas, etc. como motivação para experimentarem novas e conhecidas ações motoras.

Para a realização dessas aulas foram utilizados os seguintes materiais: bolas de tênis, bolas de meia, bolas *softvolley*, bolas plásticas pequenas, bolas plásticas médias, bolas de borracha, bolas de minibasquete, bolas de vôlei, cones, blocos plásticos, bastões plásticos de *baseball*, bastões de madeira, arcos, cordas, maçãs, argolas de plástico, argolas de borracha, paraquedas plástico, sacos de feijão, figuras geométricas coloridas de cartolina, rolos de fita, rolos de cordão, giz, balões, bancos sucos, *kit* minibasquete (tabela de altura reduzida), coletes coloridos e numerados.

Nas sessões referentes ao programa *Jogo livre em contexto enriquecido*, foram disponibilizados às crianças os mesmos materiais, em número proporcional ao de alunos e com a mesma disposição inicial que os utilizados pelo grupo *Jogo com orientação*. Sem qualquer sugestão ou orientação de atividades por parte da investigadora e das professoras de Educação Física, as crianças podiam explorar os materiais, jogar e brincar da forma que desejassem. O papel dos adultos era limitado à organização do espaço e dos materiais antes do ingresso das crianças no salão e à manutenção de um ambiente seguro ao longo de todo o período em que as crianças estivessem ali, evitando, assim, situações de risco para elas.

Ao grupo-controle não foi ministrado nenhum tipo de intervenção relacionado à investigação entre o pré- e o pós-teste; entretanto, seguindo-se as recomendações do protocolo ético internacional sobre o trabalho de investigação com seres humanos, após a segunda testagem foi oportunizado às crianças deste grupo um programa com características bastante semelhantes às do recebido pelo grupo *Jogo com orientação*.

## RESULTADOS

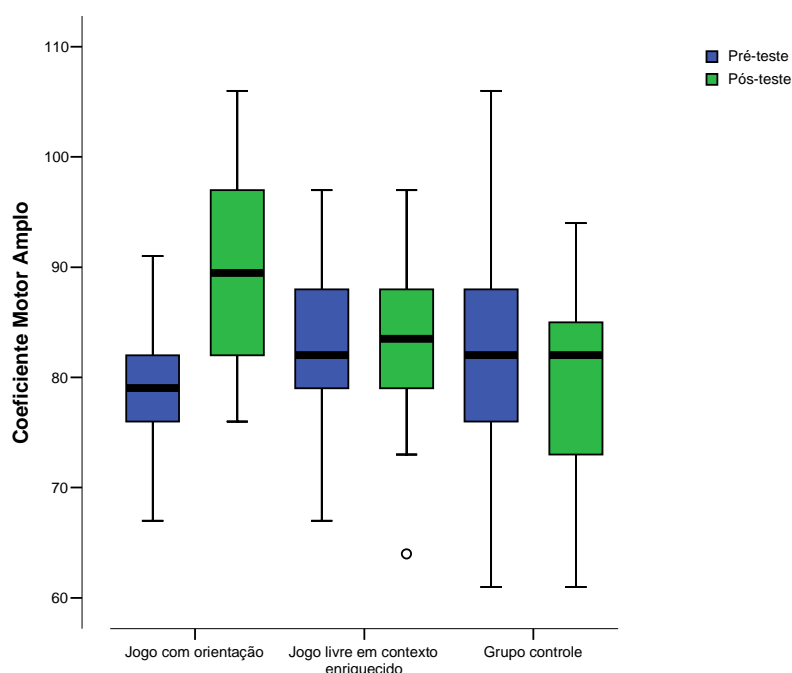
### Quanto ao desenvolvimento de habilidades motoras

Testes não paramétricos foram utilizados para a análise dos dados relacionados ao TGMD-2, uma vez que o resultado do Teste de Normalidade de *Kolmogorov-Smirnov* indicou que os dados não se apresentaram, na sua maioria, normalmente distribuídos.

Para comparar os achados obtidos pelos três grupos, tanto no primeiro como no segundo

momento da aplicação do TGMD-2, foi conduzido o teste de *Kruskal-Wallis*. Sempre que a diferença entre o desempenho dos grupos se mostrou significativa, foi utilizado o teste de continuidade Mann-Whitney. Para se verificarem as mudanças do pré- para o pós-teste, em cada um dos três grupos, recorreu-se ao teste de Wilcoxon.

A Figura 1 apresenta o desempenho dos três grupos, no CMA, nos dois momentos de aplicação do TGMD-2.



**Figura 1** – Desempenho motor dos três grupos, no pré e pós-testes.

Ao procedermos à análise dos dados referentes ao CMA obtido pelas crianças dos três grupos, nos dois momentos de aplicação do TGMD-2, obtivemos os resultados descritos a seguir:

- no pré-teste, o grupo *Jogo com orientação* apresentou mediana de 79,00 ( $P_{25}= 76,00$  e  $P_{75}= 82,75$ ); o *Jogo livre em contexto enriquecido*, mediana de 82,00 ( $P_{25}= 79,00$  e  $P_{75}= 88,00$ ) e o Controle, mediana de 82,00 ( $P_{25}= 76,00$  e  $P_{75}= 88,00$ ), não tendo sido estatisticamente significativa a diferença entre as medianas dos três grupos ( $p= 0,191$ ).
- no pós-teste, os valores obtidos pelos três grupos mostraram haver diferenças estatisticamente significativas entre eles ( $p= 0,005$ ). As diferenças revelaram-se entre os grupos *Jogo com orientação* ( $md= 89,50$ ;

$P_{25}= 82,00$  e  $P_{75}= 97,00$ ) e *Jogo livre em contexto enriquecido* ( $md= 83,50$ ;  $P_{25}= 79,00$  e  $P_{75}= 88,00$ ), com  $p= 0,012$ , bem como entre os grupos *Jogo com orientação* ( $md= 89,50$ ;  $P_{25}= 82,00$  e  $P_{75}= 97,00$ ) e Controle ( $md= 82,00$ ;  $P_{25}= 73,00$  e  $P_{75}= 88,00$ ), com  $p= 0,003$ . As diferenças entre os grupos *Jogo livre em contexto enriquecido* ( $md= 83,50$ ;  $P_{25}= 79,00$  e  $P_{75}= 88,00$ ) e Controle ( $md= 82,00$ ;  $P_{25}= 73,00$  e  $P_{75}= 88,00$ ) não se mostraram estatisticamente significativas ( $p= 0,437$ ). Esses resultados confirmam a hipótese *a* de nosso estudo, a qual propunha que crianças participantes do grupo *Jogo com orientação* demonstrariam desempenho motor significativamente superior no pós-teste, quando comparadas com as crianças participantes dos grupos *Jogo livre em*



contexto enriquecido e Controle, assim como a hipótese *b*, a qual apontava a similaridade do desempenho motor entre as crianças participantes dos grupos *Jogo livre em contexto enriquecido* e *Controle*, no pós-teste.

Ao serem investigadas as mudanças do pré-para o pós-teste, em cada um dos três grupos, constatou-se que:

- a) o grupo *Jogo com orientação* que, no pré-teste, apresentara mediana de 79,00 ( $P_{25}= 76,00$  e  $P_{75}= 82,75$ ), exibiu, no pós-teste, mediana de 89,50 ( $P_{25}= 82,00$  e  $P_{75}= 97,00$ ), tendo sido a diferença entre as medianas estatisticamente significativa ( $p= 0,0003$ );
- b) no grupo *Jogo livre em contexto enriquecido*, a mediana de 82,00 ( $P_{25}= 79,00$  e  $P_{75}= 88,00$ ), no primeiro momento da avaliação, passou a 83,50 ( $P_{25}= 79,00$  e  $P_{75}= 88,00$ ), no segundo momento, não se constatando diferença estatisticamente significativa entre as medianas ( $p= 0,684$ ) e
- c) o grupo-controle apresentou mediana de 82,00 ( $P_{25}= 76,00$  e  $P_{75}= 88,00$ ) no pré-teste e de 82,00 ( $P_{25}= 73,00$  e  $P_{75}= 88,00$ ) no pós-teste, também

não se verificando diferença estatisticamente significativa entre as medianas ( $p= 0,441$ ).

Esses resultados suportam a hipótese *c* do nosso estudo, de que as crianças participantes do grupo *Jogo com orientação* demonstrariam ganhos significativos em seu desempenho motor, do pré- para o pós-teste, ao passo que mudanças significativas não seriam esperadas no desempenho das crianças participantes dos grupos *Jogo livre em contexto enriquecido* e *Controle*, entre os dois momentos de avaliação.

**Quanto ao engajamento das crianças nos programas de movimento**

Uma vez que os dados referentes ao engajamento das crianças nos distintos programas de movimento não se apresentaram, na sua maioria, normalmente distribuídos, testes não paramétricos foram utilizados para sua análise. Assim, as diferenças entre o engajamento das crianças dos dois grupos foram determinadas por meio do teste de *Mann-Whitney*. As medianas e as amplitudes interquartis são apresentadas na Tabela 1.

**Tabela 1** – Engajamento das crianças nas 12 habilidades avaliadas e o engajamento total

Habilidade	Grupo	Mediana	$P_{25} - P_{75}$	<i>p</i> *
<b>Corrida</b>	Jogo com orientação	62,08	39,11 – 81,91	<b>0,0003</b>
	Jogo livre em contexto enriquecido	21,07	16,44 – 30,75	
<b>Galope</b>	Jogo com orientação	64,60	46,17 - 75,73	<b>0,0004</b>
	Jogo livre em contexto enriquecido	0,01	0,00 – 0,01	
<b>Saltito</b>	Jogo com orientação	71,43	57,30 – 80,66	<b>0,0006</b>
	Jogo livre em contexto enriquecido	0,99	0,05 – 5,31	
<b>Passada</b>	Jogo com orientação	22,35	16,88 – 31,03	<b>0,0002</b>
	Jogo livre em contexto enriquecido	0,80	0,00 – 3,38	
<b>Salto horizontal</b>	Jogo com orientação	48,20	43,00 – 56,20	<b>0,0006</b>
	Jogo livre em contexto enriquecido	9,80	4,40 – 15,30	
<b>Corrida lateral</b>	Jogo com orientação	58,49	39,06 – 82,59	<b>0,0006</b>
	Jogo livre em contexto enriquecido	0,89	0,00 – 1,79	
<b>Rebatida</b>	Jogo com orientação	70,80	52,23 – 82,43	<b>0,0004</b>
	Jogo livre em contexto enriquecido	25,74	17,82 – 38,36	
<b>Drible</b>	Jogo com orientação	49,91	32,89 – 82,94	<b>0,0007</b>
	Jogo livre em contexto enriquecido	6,71	2,42 – 10,89	
<b>Recepção</b>	Jogo com orientação	57,48	36,81 – 71,07	<b>0,0001</b>
	Jogo livre em contexto enriquecido	12,21	2,16 – 18,90	
<b>Chute</b>	Jogo com orientação	6,04	4,15 – 8,84	0,159
	Jogo livre em contexto enriquecido	11,57	3,41 – 41,79	
<b>Arremesso</b>	Jogo com orientação	64,52	57,93 – 91,40	<b>0,0002</b>
	Jogo livre em contexto enriquecido	23,39	14,92 – 47,85	
<b>Rolar</b>	Jogo com orientação	62,79	45,06 – 82,85	<b>0,0006</b>
	Jogo livre em contexto enriquecido	7,56	2,33 – 19,19	
<b>Total</b>	Jogo com orientação	55,94	45,18 – 63,70	<b>0,0006</b>
	Jogo livre em contexto enriquecido	13,88	7,93 – 19,04	

\*Teste de *Mann-Whitney*.

A partir dos resultados expostos na Tabela 1, podemos concluir que o engajamento das crianças do grupo *Jogo com orientação* foi significativamente diferente e superior em 11 das 12 habilidades avaliadas ( $p \leq 0,05$ ), excetuando-se apenas o chute. Nessa habilidade, o grupo *Jogo livre em contexto enriquecido* obteve resultado mais elevado; entretanto, não foi significativa a diferença entre os dois grupos ( $p = 0,159$ ). Ainda, ao analisarmos o engajamento total (nas 12 habilidades) das crianças, constatamos que a diferença entre os dois grupos foi estatisticamente significativa e superior no grupo *Jogo com orientação* ( $p = 0,0006$ ). Esses resultados dão sustentação à hipótese *d*, a qual afirmava que crianças participantes do grupo *Jogo com orientação* apresentariam engajamento significativamente superior durante as intervenções, quando comparadas com as crianças do grupo *Jogo livre em contexto enriquecido*.

## DISCUSSÃO

O propósito deste estudo foi investigar a influência de distintos programas de movimento sobre o desenvolvimento de habilidades motoras e o engajamento de crianças pré-escolares.

A literatura atual tem divulgado alguns resultados interessantes referentes a estudos que se utilizam de diferentes abordagens interventivas na área da Educação Física, mas concordamos, com Sacha e Russ (2006), que a incorporação do jogo nesse cenário e o papel que aquele desempenha no desenvolvimento motor infantil ainda são pouco retratados nessas investigações; salientamos, além disso, a escassez de dados empíricos relativos à implementação do jogo no âmbito das aulas de Educação Física da população pré-escolar.

Os achados encontrados no presente estudo indicam que, embora inicialmente os grupos *Jogo com orientação*, *Jogo livre em contexto enriquecido* e Controle tenham apresentado similaridade no seu desempenho motor, ao final das intervenções diferenças foram constatadas entre grupos. Tal como esperado, nesse momento foram exibidos desempenhos superiores e significativos das crianças do grupo *Jogo com orientação*, quando comparadas com as do grupo *Jogo livre em contexto enriquecido*

e com as do Controle, bem como similaridade de desempenho entre os dois últimos grupos.

Esses resultados são semelhantes aos de pesquisas anteriores (GOODWAY; BRANTA, 2003; GOODWAY, CROWE; WARD, 2003; VALENTINI; RUDISILL, 2004; PICK, 2004), os quais constataram a superioridade de desempenho motor de crianças após terem participado de programas de intervenção motora, ao serem equiparadas com outras que não participaram de programas dessa natureza.

Ao serem confrontados os dados do pré-com os do pós-teste, em cada um dos grupos, verificaram-se ganhos significativos no CMA das crianças que constituíram o grupo *Jogo com orientação*, ao passo que, nas participantes dos grupos *Jogo livre em contexto enriquecido* e Controle, mudanças significativas não foram constatadas nessa variável.

Embora amplas e idênticas oportunidades de prática em um espaço de jogo bem equipado tenham sido oferecidas às crianças participantes dos dois grupos experimentais, aspectos como o encorajamento do professor, o direcionamento de suas ações para as necessidades das crianças, instigando-as à superação de constantes desafios, o ajuste à complexidade das atividades aos limites adequados e consequentes possibilidades acrescidas de sucesso, a maximização das aprendizagens a partir das situações de jogo, e a sistematização de determinadas vivências parecem ter se constituído em restrições importantes para os significantes ganhos feitos pelas crianças do grupo *Jogo com orientação*; dessa forma, a combinação de diferentes estratégias influenciou positivamente o desenvolvimento de habilidades motoras das crianças pertencentes a esse grupo.

Esses resultados corroboram o pensamento de Gallahue e Ozmun (2005) de que, embora a maturação e as oportunidades de prática desempenhem importante papel no desenvolvimento da criança, o encorajamento e uma instrução de qualidade em um ambiente ecologicamente sadio são elementos indispensáveis para atingir o grau máximo desse desenvolvimento.

Ao proceder-se à análise do engajamento das crianças participantes dos grupos *Jogo com orientação* e *Jogo livre em contexto enriquecido*

nos distintos programas de movimento, foi verificado que, das 12 habilidades consideradas para a avaliação do engajamento das crianças, o grupo *Jogo com orientação* apresentou engajamento superior (sendo a diferença estatisticamente significativa) em 11 delas, excetuando-se apenas o chute. Nesta habilidade, o grupo *Jogo livre em contexto enriquecido* obteve resultado mais elevado, não sendo estatisticamente significativa a diferença entre os dois grupos. Ressaltamos, ainda, que a diferença constatada no engajamento total (nas 12 habilidades) das crianças foi estatisticamente significativa e superior no grupo *Jogo com orientação*.

Esses resultados assemelham-se aos do estudo de Neto (1987), que, entre outros objetivos, avaliou como os padrões motores fundamentais de manipulação com bola – arremessar em precisão e em distância, receber, driblar e chutar em distância – podem sofrer alterações em função da participação dos alunos em situação real de ensino e a partir de três diferentes situações pedagógicas [dirigida (E1), *aménagement* (E2) e atividade livre (E3)]. Por outro lado, a porcentagem de tempo e a média do número de tentativas nas habilidades de arremessar, receber e driblar foram mais elevadas nos grupos E1 e E2, as crianças participantes do grupo de atividade livre (E3) foram as que mais tempo dedicaram e maior número de tentativas realizaram na habilidade de chute.

Apontamos a influência cultural como uma possível causa desses resultados convergentes. Em um contexto de livre escolha das atividades, mesmo crianças muito pequenas (com 5-6 anos de idade em ambos os estudos), ao terem oportunidade de realizar uma grande variedade de habilidades com objetos (entre eles a bola), muitas vezes optam por *jogar futebol*, experimentando predominantemente o chute, em detrimento de outras habilidades fundamentais.

Acreditamos firmemente que as situações pedagógicas influenciam os níveis de participação dos alunos nas atividades, sejam eles crianças, jovens ou adultos. Especialmente em relação à infância, vemos na Educação Física pré-escolar e escolar a possibilidade concreta de construção de um repertório motor o mais

diversificado possível, mediante a vivência das mais diferentes habilidades.

As crianças do grupo *Jogo com orientação* experimentaram, ao longo do programa, uma variedade bastante grande de habilidades motoras fundamentais amplas (locomotoras, de controle de objetos e de equilíbrio), o que parece ter-lhes dado a possibilidade de melhorar seu desenvolvimento motor.

Chamou-nos a atenção o fato de que, mesmo tendo recursos materiais bastante similares aos do grupo *Jogo com orientação*, muitas das crianças do grupo *Jogo livre em contexto enriquecido* não realizaram nem uma única vez, ao longo das sessões, alguma daquelas habilidades. Das 24 crianças deste grupo, 10 não experimentaram o galope, 6, o saltito, 7, a passada, 1, o salto horizontal, 11, a corrida lateral, 1, o drible, 2, a recepção e 3, o rolar. Outro ponto importante a ser observado no estudo refere-se à acentuada variabilidade dos valores de engajamento entre as crianças desta turma em várias habilidades. Sendo assim, enquanto parte delas usufruiu das oportunidades oferecidas pelo ambiente enriquecido, vivenciando, de forma diversificada, habilidades importantes para o seu desenvolvimento, outra parte deixou de fazê-lo, restringindo e repetindo os mesmos tipos de habilidade, ou mesmo não as praticando.

Sanders e Graham (1995) apontam para o que denominam *estado de fluência*, conceito relacionado aos aspectos motivacionais do jogo, que deve ser considerado pelo professor quando da implementação de programas de Educação Física para crianças em idade pré-escolar. No estudo que realizaram, observaram aulas de Educação Física constituídas de três partes: alongamento, tarefas locomotoras e manipulativas. Na primeira, a estrutura das atividades era imposta pela professora e tolerada pouca variação no que estava sendo prescrito; as crianças tinham, portanto, poucas oportunidades de tomar decisões sobre a realização dos movimentos. Na segunda e na terceira partes, as atividades locomotoras e manipulativas eram estruturadas e sugeridas pela professora, mas era permitida às crianças uma ampla variedade de respostas motoras. Uma vez que as atividades da primeira parte da aula, muitas vezes, não correspondiam aos níveis de habilidade ou ao

interesse dos alunos, uma atitude bastante frequente tomada por esses era o abandono das tarefas por longos períodos de tempo; a segunda e a terceira partes da aula configuravam-se como mais adequadas às crianças, uma vez que, de acordo com seus níveis de habilidade e interesse, poderiam adequar as tarefas propostas às suas possibilidades, tornando-as mais prazerosas, em uma atmosfera de jogo. Consequentemente, os níveis de engajamento das crianças tornavam-se maiores nestas partes da aula. Os autores concluem fazendo referência à importância de um ambiente em que o jogo seja oportunizado e enfatizado no processo de aprendizagem de habilidades motoras de crianças pré-escolares.

Constata-se, assim, a importância de ser incorporado o *espírito de jogo* às atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física quando pretendemos um maior envolvimento das crianças pré-escolares no processo de aquisição de habilidades motoras fundamentais. Como num ciclo, o *espírito de jogo* levará a um maior engajamento nas atividades, o que poderá proporcionar ganhos motores, os quais, por sua vez, funcionam como molas propulsoras em direção à continuidade da prática pela criança, e assim sucessivamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação vem reiterar a ideia de que o engajamento e o desenvolvimento de habilidades motoras das crianças em programas de movimento são dependentes da qualidade das condições ambientais, as quais não se limitam à disponibilidade de riqueza dos recursos materiais. Identificar e considerar os interesses, características e necessidades das crianças quando do planejamento e da implementação do programa de Educação Física para pré-escolares, aliando os jogos livres e orientados às atividades dirigidas pela investigadora, constituíram-se em fatores determinantes para o envolvimento efetivo dessas crianças no contexto educativo e para as suas consequentes aquisições.

Os resultados aqui apresentados apontam para a necessidade de mais estudos relacionados ao ensino da Educação Física pré-escolar, por meio dos quais sejam fomentadas a discussão e a reflexão sobre as práticas pedagógicas em programas dessa natureza, o que exige considerar a combinação de diferentes estratégias para a maximização do potencial de desenvolvimento das crianças.

---

### PLAY WITH ORIENTATION: A METHODOLOGICAL PROPOSAL FOR PRE-SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

#### ABSTRACT

This study investigated the influence of distinct movement programs on the motor development and the engagement of preschool children. The participants were 71 children, aged 5-6 yr, who attended at the Associação da Creche de Braga (Portugal). Experimental groups benefited from distinct programs (*Play with Orientation* and *Free Play in Enriched Environment*). TGMD-2 was administered for the analysis of motor development of children. For examining their engagement in the programs, a qualitative and quantitative analysis was done of the skills assessed in TGMD-2, which were performed by children during the sessions. Results evidenced that: (a) the children participation in the *Play with Orientation* program brought gains in their motor development, whereas no changes were observed in those in the *Free Play in Enriched Environment* group, nor in those in Control Group; (b) during the interventions, children in the *Play with Orientation* group showed to be more engaged than those in the *Free Play in Enriched Environment* group..

**Keywords:** Preschool child. Movement programs. Play.

---

## REFERÊNCIAS

BEHETS, D. Comparison of more and less effective teaching behaviors in secondary physical education. *Teaching and Teacher Education*, New York, v. 13, p. 215-224, 1997.

CUÉLLAR, M.; CARREIRO DA COSTA, F. Estudio de las variables de participación del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, ano 7, n. 41, p.1-22, 2001. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 13 abr. 2007.

- GABBARD, C. **Lifelong motor development**. 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon, 2000.
- GALLAHUE, D.; DONNELLY, F. **Developmental Physical Education for All Children**. 4th ed. Champaign: Human Kinetics, 2003.
- GALLAHUE, D.; OZMUN, J. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.
- GOODWAY, J.; BRANTA, C. Influence of a motor skill intervention on fundamental motor skill development of disadvantaged preschool children. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, Danvers, v. 74, p. 36-46, 2003.
- GOODWAY, J.; CROWE, H.; WARD, P. Effects of motor skill instruction on fundamental motor skill development. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Champaign, v. 20, p. 298-314, 2003.
- GRAHAM, G. **Teaching children physical education: becoming a master teacher**. 2nd ed. Champaign: Human Kinetics, 2001.
- GRAHAM, G.; HOLT-HALE, S.; PARKER, M. **Children moving: a reflective approach to teaching physical education**. 7th ed. New York: McGraw-Hill, 2007.
- HAYWOOD, K.; GETCHELL, N. **Desenvolvimento motor ao longo da vida**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HEASLIP, P. Fazendo com que o brincar funcione em sala de aula. In: MOYLES, J. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 121-132.
- KITSON, N. "Por favor, Srta. Alexander: você pode ser o ladrão?" O brincar imaginativo: um caso para a intervenção adulta. In: MOYLES, J. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 108-120.
- MOYLES, J. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- NETO, C. **Motricidade e desenvolvimento: estudo do comportamento de crianças de 5-6 anos relativo à influência de diferentes estímulos pedagógicos na aquisição de habilidades fundamentais de manipulação**. 1987. Tese (Doutorado)–Instituto Superior de Educação Física, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 1987.
- NETO, C. **Motricidade e jogo na infância**. 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.
- NEWELL, K. Constraints on the development of coordination. In: WADE, M.; WHITING, H. **Motor development in children: aspects of coordination and control**. Dordrecht: Martins Nijhoff, 1986. p. 341-360.
- PAYNE, V. G.; ISAACS, L. **Human motor development: a lifespan approach**. 5th ed. Boston: McGraw-Hill, 2002.
- PICK, R. **Influência de um programa de intervenção motora inclusiva no desenvolvimento motor e social de crianças com atrasos motores**. 2004. Dissertação (Mestrado)–Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- RINK, J. Effective instruction in physical education. In: SILVERMAN, S.; ENNIS, C. **Student Learning in Physical Education: applying research to enhance instruction**. 2nd ed. Champaign: Human Kinetics, 2003. p. 165-186.
- SACHA, T.; RUSS, S. Effects of pretend imagery on learning dance in preschool children. **Early Childhood Education Journal**, New York, v. 33, p. 341-345, 2006.
- SANDERS, S. **Ativo para a vida: programas de movimento adequados ao desenvolvimento da criança**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SANDERS, S.; GRAHAM, G. Kindergarten children's initial experiences in Physical Education: the relentless persistence for play clashes with the zone of acceptable responses. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v.14, p. 372-383, 1995.
- SIEDENTOP, D. **Developing teaching skills in physical education**. 3rd ed. Mountain View: Mayfield Publishing, 1991.
- SIEDENTOP, D.; TANNEHILL, D. **Developing teaching skills in physical education**. 4th ed. Mountain View: Mayfield, 2000.
- SILVERMAN, S.; SUBRAMANIAM, P.; WOODS, A. Task structures, student practice, and skill in physical education. **Journal of Educational Research**, Washington, D. C., v. 91, no. 5, p.1-16, 1998. Disponível em: <<http://web.ebscohost.com/ehost>>. Acesso em: 3 abr. 2007.
- SMITH, P. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, J. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 25-38.
- ULRICH, D. **Test of Gross Motor Development**. 2nd ed. Austin: PRO-ED, 2000.
- VALENTINI, N.; RUDISILL, M. Motivational Climate, Motor-Skill Development, and Perceived Competence: Two Studies of Developmentally Delayed Kindergarten Children. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 23, p. 216-234, 2004.
- WIART, L.; DARRAH, J. Review of four tests of gross motor development. **Developmental Medicine & Child Neurology**, Sheffield, v. 43, p. 279-285, 2001.

Recebido em 11/05/09

Revisado em 25/10/09

Aceito em 11/11/09

---

**Endereço para correspondência:** Míriam Stock Palma, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Departamento de Educação Física. Rua Felizardo, 750, Jardim Botânico, CEP 90690-200, Porto Alegre-RS, Brasil. E-mail: miriam.palma@ufrgs.br