



**Prática de Ensino Supervisionada - A atividade lúdico motora e
autoperceção de competência física de crianças em contexto
educativo**

Ana Isabel Costa Coelho

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para
obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico*

Orientado por

Maria Angelina Sanches

e

Catarina Margarida da Silva Vasques

Bragança
dezembro, 2019

Agradecimentos

A vida é constituída por etapas, cada uma com propósitos próprios e que contribuem para nos desenvolvermos. Este relatório representa para mim o culminar de mais uma etapa formativa vivida na Escola Superior de Educação de Bragança. Nesta escola encontrei amigos, colegas e professores que ajudaram a tornar esta fase numa das mais maravilhosas da minha vida, permitindo-me viver experiências e realizar aprendizagens que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Certamente, que este percurso não teria sido tão positivo, se não tivesse podido contar com a ajuda e o apoio de pessoas que me são especiais, reservando este espaço para expressar-lhes um agradecimento particular.

Às pessoas mais importantes da minha vida, os meus pais e a minha irmã, pelo amor, pela paciência, pelo esforço, por acreditarem sempre em mim e por serem sempre o meu porto seguro.

Ao meu companheiro, pela força, apoio, generosidade e dedicação que sempre me manifestou. É uma satisfação, partilhar os momentos mais importantes com aqueles que estimamos e fazem parte das nossas vidas.

Aos meus familiares, cunhado, padrinhos, primos e matriarca da família, a minha avó, que de uma forma ou de outra estiveram sempre presentes nos momentos importantes, representando o pilar da grande instituição que é a família.

Às Professoras Doutoradas Angelina Sanches e Catarina Vasques, pelo acompanhamento, pelos saberes, por todo apoio e empenho, disponibilidade e carinho.

À minha colega e amiga de estágio, Tânia Rodrigues, pela ajuda e gosto demonstrado diariamente em acompanhar-me, pelo trabalho, companheirismo e pelos saberes que me transmitiu e a confiança que depositou em mim. Guardarei com especial carinho, todos os momentos felizes, mas também os de dificuldade que ultrapassamos juntas e que nos permitiram crescer.

Às instituições que me acolheram, nas pessoas, das educadoras e professores cooperantes, auxiliares da ação educativa e outros profissionais, pela partilha de saber e confiança que me transmitiram e pela ajuda no enriquecimento do meu trabalho.

Por último, quero manifestar um especial carinho e dizer obrigada a todas as crianças com as quais tive o privilégio de contactar, pelos afetos, conhecimentos e experiências que trocamos e, principalmente, por me fazerem sentir privilegiada em poder conhecer e estabelecer relações com cada uma.

Resumo

O presente relatório refere-se à ação educativa desenvolvida no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada e inclui um estudo sobre a atividade e autoperceção motora das crianças. Procura-se refletir acerca das oportunidades que em contexto educativo podem ser proporcionadas às crianças para favorecer o seu desenvolvimento motor e bem-estar. As questões para as quais pretendemos obter resposta são as seguintes: Que oportunidades de atividade motora proporcionar às crianças, em contexto educativo (creche, jardim de infância e 1.º ciclo do ensino básico), no quadro de uma formação holística?; Será que as crianças que se autopercecionam mais competentes fisicamente são também aquelas que apresentam melhores níveis de performance física? O estudo segue uma linha metodológica de natureza mista, recorrendo a dados de natureza qualitativa e quantitativa, e atravessa os três contextos em que decorreu o estágio, designadamente creche, educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico. Para a recolha de dados recorreremos à observação, procedendo a registos escritos através de notas de campo e fotográficos, bem como a medidas antropometrias (Estatura, Massa Corporal, IMC, Percentil), à Escala Pictográfica de Perceção de Competência e Aceitação Social para Crianças (Lourdes, 2008) e testes motores: *Motor profile of Portuguese preschool children on the Peabody Developmental Motor Scales-2: A cross-cultural study* (Folio, & Fewell, 2000); e *Prudential Fitnessgram: curl up, push-up, trunk-lift* e corrida/marcha da milha (Maia, & Lopes, 2003). Foram recolhidos dados e aplicados os instrumentos referidos a 38 criança, dos 4 aos 8 anos de idade, tendo como objetivos: caracterizar a autoperceção de competência física; e comparar essa autoperceção com a performance motora das crianças. Os dados permitem perceber que as crianças apresentam um autoconceito depreciativo das suas habilidades motoras. Verifica-se através da análise estatística, recorrendo ao programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), que a maioria das crianças (71%) executou todas as habilidades motoras propostas, apontando para valores superiores aos de autoperceção. Os valores médios de autoperceção relativos à competência física foram de $2,01 \pm 0,081$ nos rapazes e nas raparigas de $2,16 \pm 0,22$.

Palavras-chave: Prática educativa, Atividades motoras; Autoperceção; Desenvolvimento motor.

Abstract

This report refers to the educational action developed within the Supervised Teaching Practice course unit and includes the study on the activity and motor self-perception of children. We seek to reflect on the opportunities that can be provided to children in educational context to promote their motor development and their well-being. The questions we want to answer are: What opportunities for motor activity to provide children in an educational context (kindergarten, kindergarten and 1st cycle of basic education), within the framework of holistic training?; Are children who self-exercise more physically competent also those who have better levels of physical performance? The study follows a methodological line of mixed nature, using data of a qualitative and quantitative nature, and crosses the three contexts in which the internship took place, Namely day care, Pre-school Education and 1st Cycle of Basic Education. For data collection we used observation, making written records through field and photographic notes, as well as anthropometric measurements (Stature, Body Mass, BMI, Percentile), the Pictographic Scale of Perception of Competence and Social Acceptance for Children (Lourdes, 2008) and motor tests: *Motor profile of Portuguese preschool children on the Peabody Developmental Motor Scales-2: A cross-cultural study* (Folio, & Fewell, 2000); and *Prudential Fitnessgram: curl up, push up, trunk lift and running / walking* (Maia, & Lopes, 2003) Data were collected and applied to 38 children, 4 to 8 years aged, aiming to characterize the self-perception of physical competence; and compare this self-perception with children's motor performance. The data allow us to realize that children have a self-deprecating concept of their motor skills. It is verified through statistical analysis, using the *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) program, that most children (71%) performed all motor skills proposed, pointing to values higher than self-perception. Mean self-perception values for physical competence were 2.01 ± 0.081 in boys and girls, 2.16 ± 0.22 .

Keywords: Educational practice, motor activities; Self-perception; Motor development.

Siglas e abreviaturas

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

AP - Aceitação de Pares

ASCUDT - Associação Sociocultural dos Deficientes de Trás-os-Montes

ATL - Atividades de Tempos Livres

BMI - *Body Mass Index*

CC - Competência Cognitiva

CF - Competência Física

DGS - Direção Geral de Saúde

Dms - Diferença mínima significativa

IMC - Índice de Massa Corporal

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PDMS - *Peabody Developmental Motor Scales*

PERCHM - Percentagem de Crianças que Conseguiram Realizar a Habilidade Motora

PES - Prática de Ensino Supervisionada

QMR - Quadro médio do resíduo da análise de variância

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	v
Siglas e abreviaturas.....	vii

Introdução	1
-------------------------	----------

1. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada.....	3
---	----------

1.1. Contexto de Creche.....	3
------------------------------	---

1.1.1. A instituição	3
----------------------------	---

1.1.2. A sala de atividades	4
-----------------------------------	---

1.1.3. O grupo de crianças	5
----------------------------------	---

1.1.4. Organização do tempo educativo	6
---	---

1.2. Contexto de Jardim de Infância	7
---	---

1.2.1 A instituição	7
---------------------------	---

1.2.2 A sala de atividades	8
----------------------------------	---

1.2.3. O grupo de crianças	9
----------------------------------	---

1.2.4. Organização do tempo educativo	11
---	----

1.3. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	11
---	----

1.3.1. A instituição	11
----------------------------	----

1.3.2. A sala de atividade.....	12
---------------------------------	----

1.3.3. O grupo de crianças	13
----------------------------------	----

1.3.4. Organização do tempo educativo	14
---	----

2. Enquadramento teórico	15
---------------------------------------	-----------

2.1. Desenvolvimento motor da criança.....	15
--	----

2.2 Desenvolvimento de habilidades locomotoras e manipulativas nas crianças.....	17
--	----

2.2.1. Desenvolvimento das habilidades locomotoras	17
--	----

2.2.2. Desenvolvimento das habilidades manipulativas.....	19
---	----

2.3. Fatores que influenciam o desenvolvimento motor das crianças	21
2.4. A importância da atividade motora para o bem-estar e aprendizagem das crianças	22
2.5. O(s) contexto(s) educativo(s) e a ação do educador/professor	23
2.6. O desenvolvimento motor numa abordagem articulada com os diferentes domínios	26
2.6.1. Artes Visuais	26
2.6.2. Expressão Dramática/Teatro.....	28
2.6.3. Educação Física	29
2.6.4. Música	31
2.6.5. Linguagem Oral e Abordagem à Escrita/Português.....	32
2.6.6. Matemática.....	32
2.6.7. Conhecimento do Mundo/Estudo do meio	33
2.7. A competência motora percebida	34
3. Opções metodológicas	37
3.1. Questões e objetivos da investigação	37
3.2. Natureza do estudo.....	37
3.3. Instrumentos e técnicas de recolha de dados	38
3.3.1. Medidas antropométricas	39
3.3.2. Escala Pictográfica da Perceção de Competência e Aceitação Social para Crianças 39	
3.3.3. <i>Motor profile of Portuguese preschool children on the Peabody Developmental</i> <i>Motor Scales-2: A cross-cultural study</i>	40
3.3.4. <i>Prudential Fitnessgram: curlup, push-up, trunk-lift</i> e corrida/marcha da milha	41
3.3.5. A observação.....	41
3.4. Procedimento de recolha de dados	42
3.5. Análise e tratamento de dados	44
4. Descrição e análise da ação educativa	47
4.1. A prática educativa em contexto de Creche	47
4.1.1. Descobrir e aprender a partir das propostas de um livro	47
4.2. A ação educativa em contexto de Jardim de Infância	54
4.2.1. Conhecendo e aprendendo a aceitar e a respeitar todas as pessoas	54
4.2.2. Descobrendo espaços geográficos menos próximos.....	59

4.2.3. Aprendendo a cuidar do ambiente.....	66
4.3. A ação educativa em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	73
4.3.1. Sinais de trânsito e prevenção rodoviária.....	73
4.3.2. Partilhando afetos com a família	76
4.3.3. Bingo da tabuada	77
4.3.4. Comemorar datas festivas	79
5. Análise da autoperceção das crianças sobre as habilidades motoras	83
Considerações finais	89
Referências bibliográficas.....	93
Anexos.....	99
Anexo 1- Autorização para participação do educando no estudo	100
Anexo 2- Folhas de registo individual relativas as escalas aplicadas.....	101
Anexo 3- Sequência passo a passo da prenda do dia do pai	104
Anexo 4- Exemplos de problemas matemáticos	109

Índice de Figuras

Figura 1. Planta da sala de atividades da Creche.	4
Figura 2. Planta da sala de atividades do Jardim de Infância.....	9
Figura 3. Planta da sala de atividades do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	13
Figura 4. Modelo de desenvolvimento das habilidades motoras	15
Figura 5. Mecanismos de desenvolvimento que influenciam a trajetória da atividade física em crianças	36
Figura 6. Estrutura compósita das PDMS-2.	40
Figura 7. Imagens utilizadas no teatro de sombras.	48
Figura 8. Quadro “responsável do dia”	49
Figura 9. N.º de crianças que canta a letra da canção explorada e coordena-se para dançar os passos associados à mesma.....	49
Figura 10. Livro de canções para ser explorado pelo grupo.	50
Figura 11. Caixas com figuras e texturas diferentes de peixes.	50
Figura 12. Biombo do teatro de sombras e dedoches	52
Figura 13. Atividade de abotoar botões.	53
Figura 14. Jogo de correspondência de cores	54
Figura 15. Personagem principal do livro Elmer e o grande dia.	55
Figura 16. Participação das crianças nas atividades proporcionadas ao longo da semana.	55
Figura 17. Camisola para participar no concurso ASCUDT.	57
Figura 18. Jogo da macaca colocado à porta da sala.	57
Figura 19. Mapa Mundi.	60
Figura 20. Construção de iglôs, em pequenos grupos.	62
Figura 21. Sequencia de copos inicial e final.	64
Figura 22. Pintura com gelo e posterior corte e colagem da foto individual.	65
Figura 23. Resultados relativos à tarefa de recortar pelo tracejado	65
Figura 24. Cenário de representação da história “Xico o Campeão da Reciclagem”.	66
Figura 25. Jogo Avança a dois pés e recicla tudo certinho.	67
Figura 26. Habilidades motoras - abdominais e flexões de braço.....	67
Figura 27. Algumas das fases da Gincana da Reciclagem.....	68
Figura 28. Planta do circuito da gincana.	69
Figura 29. Criança a efetuar o brinquedo e brinquedos efetuados.	71
Figura 30. Circuito de escalada e equilíbrio.	72

Figura 31. Circuito de prevenção rodoviária.	74
Figura 32. Jogo Bingo da tabuada.	77
Figura 33. Plantação de leguminosas.	79

Índice de Tabelas

Tabela 1. Cronograma de avaliações nos contextos de educação pré-escolar e 1.º CEB. 43	
Tabela 2. Dados sobre pescar as figuras de peixes nas diferentes caixas..... 51	51
Tabela 3. Dados estáticos relativos a participação das crianças em atividades de deslocação..... 56	56
Tabela 4. Dados estáticos relativos à habilidade motora: salta ao pé-coxinho..... 58	58
Tabela 5. Observações relativas ao jogo da macaca..... 59	59
Tabela 6. Dados estáticos relativos às habilidades motoras: cambalhota (rolamento à frente) e saltar à corda. 61	61
Tabela 7. Dados estáticos relativos às habilidades motoras de correr..... 69	69
Tabela 8. Dados estáticos relativos às habilidades motoras: trepar..... 72	72
Tabela 9. Dados estáticos relativos às habilidades motoras: correr depressa e saltar a corda e trepar. 75	75
Tabela 10. Dados estáticos relativos às habilidades motoras: saltar ao p- coxinho. 78	78
Tabela 11. Dados estáticos relativos às habilidades motoras: saltar ao pé-coxinho..... 80	80
Tabela 12. Valores médios e respetivos desvios padrão das medidas antropométricas e somáticas das crianças por contexto. 83	83
Tabela 13. Valores médios e respetivos desvios padrão das autoperceções de competências física (CF), cognitiva (CC) e aceitação de pares (AP), das crianças. 83	83
Tabela 14. Valores médios e respetivos desvios padrão das autoperceções das crianças na competência física por habilidade motora (CC) e percentagem de crianças que conseguiram realizar a habilidade motora (PercHM). Coeficiente de correlação de Pearson (p)..... 85	85
Tabela 15. Média e respetivos desvios padrão, valor mínimo-máximo e amplitude das pontuações brutas obtidas no teste de Controlo Postural. 86	86
Tabela 16. Valores médios, de referência e número de repetições referentes às provas da Bateria Prudential Fitnessgram. 86	86

Introdução

O presente relatório insere-se na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), desenvolvida no ano letivo de 2018/2019, com grupos de creche, educação pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico (1.º CEB). Esta prática constitui-se, como refere Formosinho (2009), como uma etapa na qual o educador/professor estagiário é acompanhado e orientado de modo a que consiga desenvolver as competências necessárias para promover no futuro práticas conscientes, refletidas e eficientes.

É nesta linha, que procuramos analisar e refletir sobre as experiências pedagógicas desenvolvidas com as crianças de cada um dos contextos em que decorreu a nossa prática educativa e entender a importância que a atividade motora e a autoperceção das habilidades motoras podem assumir no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O desenvolvimento humano tem vindo a ser amplamente estudado por diferentes autores, indicando etapas de desenvolvimento entendidas como flexíveis, pois, cada criança apresenta um ritmo próprio de crescimento. No que diz respeito ao desenvolvimento motor, Barreiros e Neto (2015), defendem tratar-se de um conjunto de processos fundamentais que se prolongam durante toda a vida, com ênfase na infância e na adolescência. A competência motora percebida é vista, como um julgamento que a pessoa faz sobre as suas habilidades, considerando Piffero (2007) que é entendida como o sentimento que a pessoa possui acerca da capacidade que tem para realizar determinada tarefa. Assim, assume-se a necessidade de promover práticas pedagógicas que envolvam atividades estruturadas e não estruturadas que visem melhorar o desempenho motor das crianças. Considera-se ainda que, tal como o referido por Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), as práticas “incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (p.31). E, ainda, que as áreas de conteúdo devem ser abordadas de forma integrada, pelo que a promoção de práticas motoras deve ser perspectivada no quadro de uma formação holística das crianças.

Ao nível da estrutura o presente relatório encontra-se organizado em cinco pontos. No primeiro ponto descrevemos os diferentes contextos em que decorreu a prática educativa, atendendo à instituição, ao ambiente educativo e ao grupo de crianças. No segundo ponto desenvolvemos o enquadramento teórico, procurando aprofundar conhecimentos acerca do desenvolvimento motor e das linhas de orientação curricular da prática educativa. No terceiro ponto, explicitamos a metodologia, clarificando as questões e os objetivos de pesquisa. Os objetivos que orientam este trabalho são os seguintes: promover práticas

educativas que favoreçam o desenvolvimento motor, no quadro de uma formação holística da criança; caracterizar a autopercepção de competências físicas, cognitivas e aceitação de pares em crianças em idade pré-escolar e 1.º CEB; e comparar os níveis de autopercepção de competências físicas com a performance motora de crianças em idade pré-escolar e 1.º CEB. Quanto aos instrumentos e procedimentos de recolha de dados recorreremos à observação da prática educativa, elaborando registos através de notas de campo e fotografias, e à aplicação de medidas antropométricas (Estatura, Massa Corporal, IMC, Percentil), a Escala Pictográfica de Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças (para detalhes da descrição das provas de Lourdes, 2008), bem como a testes motores: *Motor profile of Portuguese preschool children on the Peabody Developmental Motor Scales-2: A cross-cultural study* - para detalhes da descrição das provas, consultar (Folio, R., & Fewell, R., 2000); e *Prudential Fitnessgram: curl up, push-up, trunk-lift* e corrida/marcha da milha - para detalhes da descrição das provas, consultar (Maia, & Lopes, 2003).

No quarto ponto procedemos à descrição e análise da ação educativa, na qual se reflete sobre algumas das experiências realizadas ao longo da PES referentes à creche, ao jardim de infância e a ao 1.º CEB. A prática educativa é apoiada em vários documentos pedagógicos, tais como as OCEPE, as Metas de aprendizagem e os Programas de Matemática, Português, Estudo do meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras para o 1.º CEB. A planificação e a reflexão da prática pedagógica, bem como os dados recolhidos diariamente, recorrendo sobretudo a notas de campo, ajudaram-nos a melhor conceptualizar e compreender o processo de ensino e aprendizagem promovido em cada contexto e o modo como era percebido pelas crianças. No quinto ponto, procedemos à análise das percepções das crianças sobre as suas habilidades motoras, isto é, caracteriza-se a autopercepção de competência física, cognitiva e aceitação de pares e compara-se a autopercepção de competência física com a performance motora das crianças. Por último, incluímos considerações finais sobre o trabalho desenvolvido e os seus possíveis contributos para a progressão das crianças e para a nossa formação como futuras educadoras de infância e professoras do 1.º CEB. Os resultados evidenciam a importância de promover oportunidades de envolvimento das crianças em atividades motoras, atravessando outras áreas, assumindo uma abordagem holística, e o seu possível contributo para elevar a autopercepção das crianças sobre as mesmas. Terminamos, com as referências bibliográficas em que foi apoiado este trabalho.

1. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada

Neste primeiro ponto caracterizamos os contextos de creche, jardim de infância e de 1.º CEB em que desenvolvemos a prática de ensino supervisionada no ano letivo de 2018/2019, tomando em consideração a instituição, a organização do espaço e do tempo e os grupos/turma.

1.1. Contexto de Creche

1.1.1. A instituição

A prática de ensino supervisionada em contexto de creche decorreu numa instituição da rede privada de solidariedade social, a qual faz parte de um centro social que integra também serviços de educação pré-escolar e de 1.º ciclo do ensino básico. A creche acolhe crianças até aos três anos de idade e visa assegurar-lhes os cuidados de higiene e atividades socioeducativas essenciais para o seu bem-estar e desenvolvimento. A ação educativa que promove assenta em princípios do modelo *HighScope*, enveredando por uma perspetiva de aprendizagem socioconstrutivista. Valoriza o desenvolvimento de uma colaboração estreita com a família, de modo a melhor conhecer as crianças e favorecer a sua progressão. A intencionalidade educativa apontava para a aprendizagem pela descoberta e a resolução de problemas, mesmo com as crianças de tenra idade, valorizando as suas experiências e conquista de confiança e, por conseguinte, favorecendo a sua aprendizagem e desenvolvimento.

No que se refere às instalações, o espaço interior da creche proporciona ordem e flexibilidade, podendo ir sendo mudada a sua organização de modo a responder aos interesses das crianças e a proporcionar-lhes fazer escolhas.

Entre os espaços frequentados pela criança é de referir a sala de atividades, a qual se encontrava organizada por áreas, como veremos mais adiante. Junto a esta existia um vestiário com espaço de arrumos e um refeitório, utilizado apenas pelas crianças do grupo de 2 anos, no qual nos integramos. As instalações sanitárias possuíam um trocador de fraldas e loiças adequadas à altura das crianças, com quatro sanitas e um chuveiro. Neste local encontra-se, também, um armário de primeiros socorros.

Por sua vez, o espaço exterior permitia, tal como defendem Hohmann e Weikart (2011), que as crianças brincassem juntas e que contactassem com o ambiente natural, integrando: um parque infantil, com piso amortecedor e diversos equipamentos lúdico-

desportivos infantis e caixa de areia; um espaço vasto relvado, assim como uma zona de horticultura; um campo de jogos que possibilitava a realização de atividades de expressão física ao ar livre. Assim, o espaço exterior oferecia oportunidades e potencialidades educativas diversificadas.

Todo o espaço exterior se encontrava delimitado por um gradeamento alto e um portão. As atividades de recreio eram supervisionadas pelas educadoras e acompanhadas pelas auxiliares da ação educativa, promovendo, portanto, o bem-estar e a segurança das crianças.

1.1.2. A sala de atividades

A sala do grupo de crianças de 2 anos, no qual nos integrámos, encontrava-se no edifício da educação pré-escolar. No que diz respeito à sua organização, incluía várias áreas de atividades, indo ao encontro da ideia defendida por Hohmann e Weikart (2011), quando referem que “num contexto de aprendizagem activa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados para que essa aprendizagem seja efectuada” (p.161). A sala integrava: a área da biblioteca; a área da expressão plástica; a área dos jogos; a área das construções; e a área da casa, incorporando um espaço de cozinha e outro de quarto.

Para uma melhor compreensão da distribuição dessas áreas no espaço/sala, apresenta-se a planta da mesma na Figura 1, apresentando-se esta legendada.

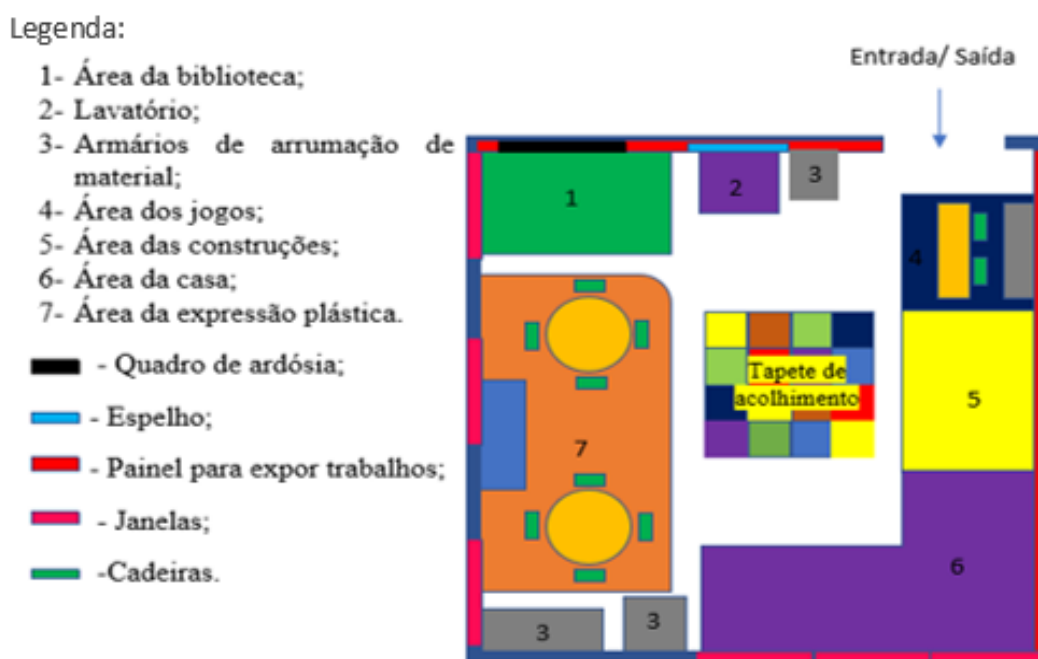


Figura 1. Planta da sala de atividades da Creche.

Todas as áreas eram constituídas por material diversificado, em bom estado de conservação e suficiente para abranger e envolver em brincadeiras todas as crianças. Porém, no que diz respeito ao número de cadeiras, as que existiam, não eram suficientes para que todas as crianças pudessem sentar-se em simultâneo. Utilizava-se assim, o tapete central para as crianças se sentarem no chão, quando reunidos em grande grupo.

1.1.3. O grupo de crianças

O grupo proporciona um contexto imediato de interação social e de relação entre as crianças e adultos da sala. Daí, ser importante conhecer as suas características, de forma a melhor promover a integração de cada criança e planificar atividades e projetos que favoreçam a sua progressão. Nesse processo é importante considerar que cada criança tem características próprias que a distinguem de todas as outras e um ritmo de aprendizagem e desenvolvimento que deve ser respeitado tanto pelos colegas como pela equipa que a acompanha.

O grupo com o qual desenvolvemos a prática profissional era designado de, 2 anos, tendo todas o mesmo ano de nascimento, 2016, mas com diferenças de datas que se repercutiam no domínio de algumas habilidades e saberes, tendo a de mais idade nascido em janeiro e a mais nova em dezembro. De acordo com a perspetiva de Piaget (2006) pode considerar-se que se integram no estágio sensório-motor, embora algumas em transição para o estágio pré-operatório. Segundo o autor “durante este estágio desenvolve-se o conhecimento prático, que constitui a subestrutura do conhecimento representativo posterior” (Piaget, 2006, p.37).

O grupo era constituído por 18 crianças, 13 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, mas no período em que o nosso estágio decorreu duas não frequentaram a creche, portanto, integrando o grupo 16 crianças. Em geral, estas foram assíduas e manifestaram-se participativas, revelando particular interesse por ouvir música, cantar canções, manusear fantoches e andar livremente pela sala.

Entre as áreas mais procuradas pelas crianças, nesse período, encontram-se a área da casa, a das construções e a dos jogos. No que se refere à área da expressão plástica, esta era, particularmente, frequentada por duas das crianças e a área da biblioteca por uma.

O grupo manifestava gosto pela novidade e por participar nas atividades propostas pelos adultos, embora no início uma criança se manifestasse pouco recetiva, atitude que foi alterando à medida que foi manifestando confiança na relação e interação com as outras crianças e adultos.

A relação entre as crianças caracterizava-se, essencialmente, pelas brincadeiras em conjunto, nas quais procuravam envolver também os adultos.

A nível do desenvolvimento motor, a maioria das crianças do grupo movimentava-se já com facilidade, revelando equilíbrio, porém, uma ainda apresentava uma locomoção desequilibrada e pouco controlo de movimentos. Em relação à comunicação oral era notória a discrepância entre crianças, apresentando algumas já um discurso fluído enquanto outras apenas verbalizavam algumas palavras.

Ao nível da vida em grupo, as crianças mostravam-se integradas, embora nas duas primeiras semanas uma criança se manifestasse triste e chorasse, sobretudo no momento de despedida dos pais. O estado emocional expresso pela criança mereceu-nos preocupação, reflexão e atenção, na procura de estratégias que favorecessem a sua integração e recreação e, por conseguinte, lhe permitissem experienciar segurança e bem-estar. Foi ganhando confiança e à-vontade, revelando-se mais tarde uma criança motivada, alegre e bastante interessada em participar nas atividades propostas.

1.1.4. Organização do tempo educativo

O quotidiano de cada ser humano é constituído por rotinas que vão sofrendo pequenas alterações. Quando as crianças ingressam na creche ocorre uma quebra da rotina à qual estavam habituadas no meio familiar, passando a experienciar a promovida pela instituição que as acolhe. Esta é importante para a sua integração na vida da instituição, permitindo-lhe prever acontecimentos que podem ocorrer ao longo do dia e que as ajuda, como afirmam Hohmann e Weikart (2011) “a desenvolverem um sentimento de segurança e controlo” (p.224). Assim, a organização do tempo de atividades pressupõe uma planificação cuidada por parte dos adultos, bem como a capacidade para responder de forma adequada aos interesses e ideias expressos espontaneamente pelas crianças.

Na sala da creche em que nos integramos o dia encontrava-se organizado da seguinte forma: acolhimento das crianças; reforço alimentar da manhã (lanche); atividade em grupo; atividades nas áreas da sala; higiene e almoço; sesta, higiene e lanche; atividades em pequeno grupo/atividade nas áreas da sala.

Embora o dia integrasse a sequência de atividades/acontecimentos indicados, existia flexibilidade no desenvolvimento dos mesmos, podendo alterar-se quando considerado pertinente. Por outro lado, embora a entrada das crianças ocorresse em diferentes momentos, o tempo estava organizado de modo a que todas as crianças

pudessem participar nas atividades educativas e, portanto, envolver-se em experiências de aprendizagem que lhes permitissem desenvolver-se.

1.2. Contexto de Jardim de Infância

1.2.1 A instituição

A prática de ensino supervisionada em contexto de educação pré-escolar decorreu numa instituição da rede privada, de cariz solidário, tratando-se de uma instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), enquadrada na Cáritas Nacional.

A instituição integrava três áreas de intervenção: a da infância, a da população idosa e a da ação social. Para a infância dispunha de duas respostas sociais, creche e jardim de infância, visando colaborar com as famílias no desenvolvimento físico, intelectual, social e moral das crianças.

O jardim de infância baseava a sua ação nos seguintes objetivos: Estimular as capacidades de cada criança; Favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades; Contribuir para a estabilidade e segurança afetiva da criança, entre outros. A base de trabalho da instituição pretende ir ao encontro da pedagogia de projeto, na qual, segundo Vasconcelos (2011), se “pressupõe que a criança possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem” (p.29). Reconhece-se que a criança desempenha um papel ativo na construção da sua aprendizagem e desenvolvimento, devendo promover-se a sua participação na formulação de hipóteses, na procura de informação necessária e na reflexão sobre a mesma, com a supervisão e apoio do educador e com a colaboração da família. Um dos princípios orientadores do projeto educativo em desenvolvimento na instituição, centrava-se em criar oportunidades para todas as crianças aprenderem, articulando as várias áreas e domínios do saber. A par do projeto educativo da instituição as crianças participavam em outros projetos, nomeadamente: “Sorrir Branquinho” - Projeto de Saúde Oral; Projeto Pé-Ativo: programa de promoção da deslocação ativa, atividade lúdico-motora, saúde e bem-estar em crianças da educação pré-escolar; e “Projeto Heróis da Fruta”, que visava motivar as crianças para o consumo de fruta.

No que se refere aos espaços, a instituição dispunha áreas comuns, como as dos serviços de secretaria, de cantina e o salão polivalente, e áreas destinadas mais especificamente ao jardim de infância, como as salas de atividades, vestiário e casas de banho. Zabalza (2001) defende que o ambiente deve ser agradável, alegre e convidativo

para as crianças, constituindo-se como um importante meio de aprendizagem. A instituição apresentava um ambiente agradável, possuindo luz natural e materiais que convidavam à exploração e à descoberta, mas integrava algumas limitações em termos de circulação, sendo necessário subir e descer escadas para ter acesso a alguns espaços, nomeadamente ao salão polivalente que se situa no primeiro andar.

Junto à sala de atividades em que nos integrámos, existia uma casa de banho, equipadas com chuveiro, e um espaço de arrumos de mochilas e casacos das crianças. Nesse local encontrava-se, também, um armário de primeiros socorros e os utensílios referentes ao Projeto “Sorrir Branquinho”.

O espaço exterior oferecia às crianças, oportunidades recreativas e de interação alargadas, integrando o parque infantil equipamentos como escorrega, espaço de areia, mas este de pequena dimensão, e o restante espaço que poderia ser explorado era utilizado como parque de estacionamento da instituição. O que não favorece a sua exploração pelas crianças devido a segurança. Todo o espaço exterior se encontrava delimitado por um gradeamento alto e um portão que dava acesso a veículos e peões. É ainda de referir que a frequência desses espaços é supervisionada por educadoras e acompanhadas por auxiliares da ação educativa, promovendo o bem-estar e a segurança das mesmas.

1.2.2 A sala de atividades

A sala encontrava-se organizada por várias áreas de atividades, nomeadamente: a área da biblioteca, a área dos jogos, a área das construções e a área da casa, incluindo cozinha e quarto. Segundo Forneiro (2005), a subdivisão por áreas auxilia as crianças nas suas escolhas, oferecendo-lhes uma série de materiais e oportunidades, devidamente orientados para facilitar o desenvolvimento das diferentes competências.

Para uma melhor compreensão e análise das áreas de atividade de que as crianças dispunham, apresentamos a planta da sala na Figura 2, devidamente legendada.

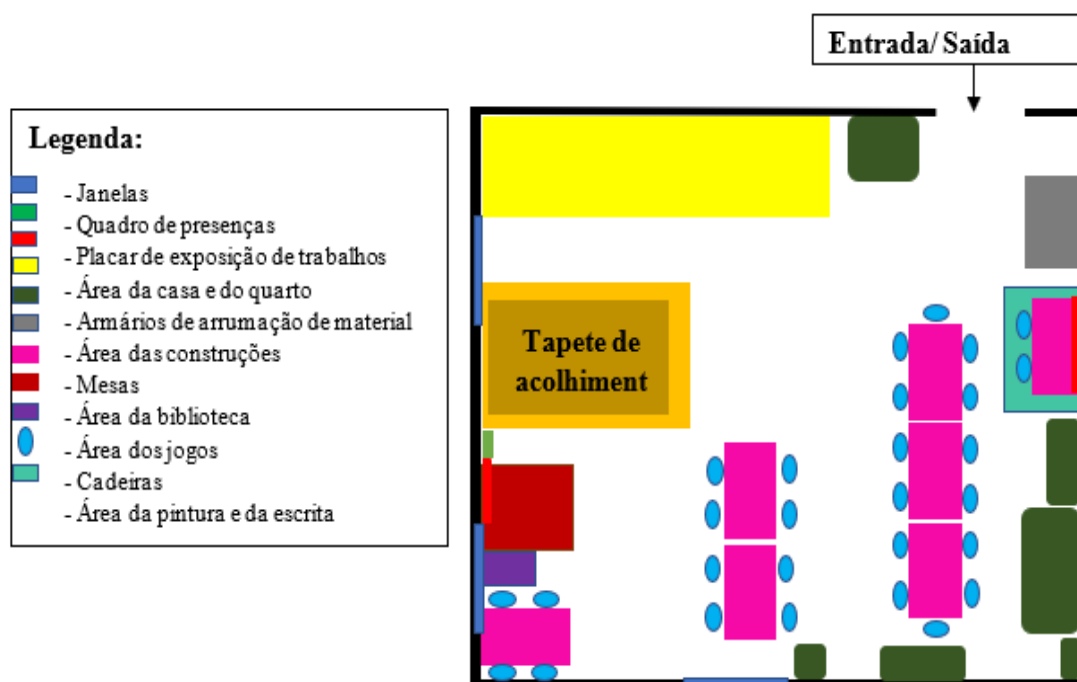


Figura 2. Planta da sala de atividades do Jardim de Infância

Em relação aos materiais importa atender à diversidade de oportunidades educativas que proporcionam e à adequabilidade dos mesmos à faixa etária das crianças. No que se refere à sala em que me integrei, todas as áreas eram constituídas por material bastante diversificado e, embora, todas as áreas fossem apelativas, os dados das observações realizadas apontam para que a área das construções e a dos jogos fossem as mais procuradas pelas crianças.

1.2.3. O grupo de crianças

Para o conhecimento das características do grupo de crianças procedemos à consulta de documentos disponíveis na instituição e a uma observação atenta do seu comportamento e das interações em que se envolviam no decurso da prática educativa.

O grupo era constituído por vinte e uma crianças, das quais treze eram do sexo feminino e oito do sexo masculino. Tratava-se de um grupo de crianças com cinco anos de idade, nascidas no ano de dois mil e treze, embora a criança mais velha tenha nascido no mês de janeiro e a mais nova no mês de dezembro. Todas as crianças, com exceção de uma, frequentaram a creche e agora a educação pré-escolar na instituição. Pudemos verificar que havia uma grande diferença entre as crianças que frequentaram até então a educação pré-escolar e a criança que não o tinha feito, pois, manifestava alguma

dificuldade em se orientar pelas regras de vida em grupo e retração em brincar com as outras crianças.

As crianças manifestavam-se muito ativas e sempre que eram solicitadas a participarem mostravam interesse em fazê-lo. Revelavam possuir conhecimento dos números ao nível do grafismo até cinco e por vezes já faziam contagens até ao número trinta e um, acompanhando com a indicação dos dias do mês do calendário que havia na sala. Manifestavam prazer em aprender e recontar histórias e memorizavam canções com muita facilidade. Na hora do acolhimento, gostavam de contar as suas vivências e momentos marcantes do quotidiano. A criança que referimos como aquela que não frequentou antes a educação pré-escolar revelava-se mais introvertida, não tomando a iniciativa de participar, mas se solicitada respondia e participava assertivamente ao solicitado.

Para Gallahue (2005) as crianças em idade pré-escolar encontram-se na fase dos Padrões Motores Básicos que ocorrerem de 1 aos 7 anos de idade, obedecendo a uma sequência e a um grau de dificuldade. Segundo o autor, algumas habilidades desenvolvem-se através do processo natural de desenvolvimento, como por exemplo, andar, correr, o saltar, entre outros. Todos estes movimentos são dependentes de uma oportunidade satisfatória para que possam alcançar níveis maduros de aprendizagem, como é o caso das habilidades motoras fundamentais que envolvem manipulação de objetos tais como: receber e lançar uma bola. Neste grupo notou-se, desde logo, um desenvolvimento motor acentuado ao nível da motricidade fina e grossa. No entanto, observavam-se algumas fragilidades ao nível da coordenação motora fina. A maior parte das crianças exerciam uma favorável preensão dos lápis, como podia observar-se nos trabalhos realizados e integrados nos dossiês individuais. Porém, os pinceis não os manuseavam com os dedos em forma de pinça, seguravam-nos entre os dedos contra a palma da mão. Também, inicialmente, nas atividades com a tesoura apresentavam dificuldades, mas foram progressivamente aprendendo a manipulá-la com maior facilidade. A nível da motricidade grossa, o salto a pés juntos e ao pé-coxinho, inicialmente para este grupo era difícil de realizar, mas desenvolviam sem dificuldades, diversas formas de deslocamento, tais como, andar de diversas formas ou a correr. No que diz respeito aos deslocamentos de equilíbrio manifestavam ter algumas dificuldades.

Segundo Silva et al. (2016) o educador deve tirar partido da diversidade para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de todas as crianças. Assim, refere-se uma criança, em particular, a qual apresentava um quadro reservado por estar em

avaliação e identificação de possíveis necessidades educativas especiais. Era uma criança que, por vezes, demonstrava um comportamento mais agitado, interrompia as atividades com referências que se afastavam do que estava a ser abordado, e quando chamada à atenção mostrava-se irritada. Revelando algumas dificuldades de concentração, acabava por distrair os colegas. Apesar das dificuldades de concentração, realizava as atividades de forma assertiva e bastante participativa. Manifestava interesse por atividades relacionadas com o domínio da matemática, e habilidades de contagem e de escrita de número. Verificamos ainda, que algumas crianças (5), ainda não se expressavam com fluência, sendo que duas delas estavam a ser acompanhadas pela terapeuta da fala.

1.2.4. Organização do tempo educativo

É importante, como referem Silva et al. (2016), que a organização do tempo “contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas (p.27).

No grupo/sala do contexto de educação pré-escolar em que nos integramos a organização do tempo integrava a seguinte sequência: tempo de acolhimento; atividade em grande grupo; reforço alimentar da manhã (lanche); atividades nas áreas; higiene e almoço; atividades em pequeno grupo ou em grande grupo; higiene e lanche; atividades nas áreas da sala.

Todas as segundas-feiras às 10h00 havia uma sessão de educação física, de quinze em quinze dias às terças-feiras por volta das 10h00 horas atividades de natação na piscina municipal e, no período do natal, às segundas-feiras no período da tarde eram realizados ensaios, com a professora de música, para uma peça musical e para o cantar das janeiras.

1.3. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.3.1. A instituição

A prática de ensino supervisionada em contexto de 1.º CEB decorreu numa instituição escolar da rede pública que faz parte de um agrupamento de escolas. Este agrupamento conta, atualmente, com 4 escolas: dois jardins de infância, duas escolas do 1.º CEB, uma escola de 2.º ciclo do ensino básico e uma escola secundária que assume como missão o princípio de prestação de um serviço público de referência na formação de cidadãos europeus e do mundo, dotados dos valores estruturantes de qualquer sociedade

moderna e democrática e das necessárias competências para o êxito no prosseguimento de estudos.

A instituição na qual estivemos integradas, tinha um edifício recente (2010) e apresentava-se em bom estado de conservação. Pensamos que tinha todas as condições estruturais necessárias para as crianças e para os professores exercerem as suas funções diárias. O edifício encontrava-se dividido entre a educação pré-escolar e 1.º CEB, contando com 14 salas adequadas aos dois níveis de ensino com espaços destinados à aprendizagem. Para além das disciplinas previstas por lei, as crianças complementavam a formação, com atividades extracurriculares diversas, das 16:00 às 17:30 (TIC, Música, Crescer a Ler, a Escola e o Meio, Aprender fazendo, Formação Cívica e outras de acordo com os recursos existentes). Existiam, também, salas de apoio para crianças com Necessidades Especiais e ainda, um ATL, onde as crianças podiam permanecer fora dos horários das aulas. Também possuía um refeitório, uma biblioteca, uma sala polivalente e áreas de recreio.

1.3.2. A sala de atividade

Em relação a sala de atividades esta situava-se na parte do edifício relativa ao 1.º CEB, no piso 0 do edifício. Esta apresentava condições adequadas e dimensões proporcionais ao número de crianças. Possuía boa luminosidade de luz solar, pois a parede lateral esquerda estava repleta de janelas envidraçadas. Relativamente aos recursos materiais e físicos, a sala tinha 15 secretárias incluindo a da professora, 26 cadeiras, um computador, um projetor (Data show), um quadro de cortiça na lateral direita da sala, um quadro magnético. A sala tinha ainda um armário para arrumação de materiais de apoio à professora e cacifos onde as crianças tinham material de pintura, escrita, modelagem, matemática, manuais escolares, cadernos de fichas e cadernos escolares. Para uma melhor compreensão e análise da organização da sala de atividades, segue-se a sua planta na Figura 3, devidamente legendada.

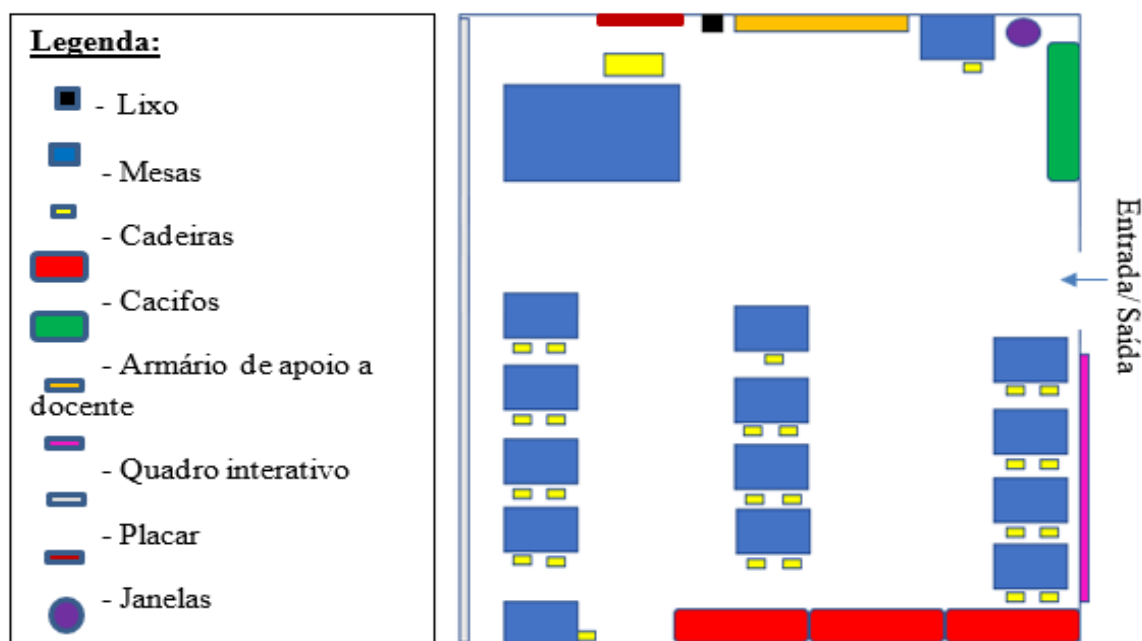


Figura 3. Planta da sala de atividades do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Como a figura permite observar as mesas encontram-se dispostas por filas, embora podendo estas ser reorganizadas aquando da realização de trabalhos em grupo.

1.3.3. O grupo de crianças

A turma onde realizamos a PES era constituída por crianças com sete e oito anos de idade, que frequentavam o 2.º ano do 1.º CEB. No total eram 17 crianças, sendo 11 rapazes e 6 raparigas.

O grupo apresentava, de um modo geral, bons hábitos de convivência, manifestando problemas esporádicos relacionados com brincadeiras de recreio que, por vezes, eram resolvidos e esclarecidos na sala de atividades. O grupo demonstrava interesse em realizar todas as atividades propostas e exigia atividades criativas que envolvessem movimento e desafio. Foi necessário proceder à diferenciação pedagógica, o que, de acordo com Almeida e Martins (2012), é possível definir como a adaptação do currículo às particularidades de cada criança potencializando as suas aprendizagens.

As crianças apresentavam diferentes ritmos de trabalho e, por isso, foi necessário agir estrategicamente perante cada situação, havendo sempre a preocupação com o sucesso de cada uma, procurando caminhos flexíveis e tarefas exequíveis, flexibilizando a organização dos grupos de acordo com os seus ritmos de aprendizagem. Segundo Pereira (2013) a diferenciação pedagógica é inclusiva o que implica “aceitar que a diversidade é

um recurso com o qual melhoramos a nossa prática educativa e ter um olhar diferente «não complacente», acerca da riqueza que nos oferece ensinar o aluno que foge à norma.” (p.56). É de referir que duas crianças manifestavam dificuldades de atenção e concentração que as prejudicava bastante no seu aproveitamento. No geral, as crianças apresentavam algumas dificuldades ao nível de português, precisando de um acompanhamento sistemático, bem como da implementação de estratégias de leitura e escrita que se revelassem criativas e lúdicas.

A heterogeneidade a nível de interesses era uma característica peculiar do grupo, refletindo-se esta a nível de gosto e empenho na realização das tarefas escolares. Como a maior parte das crianças praticava algum desporto/atividade: patinagem, futebol, natação, música, dança nas suas atividades fora do contexto escolar foram considerados estes interesses e aliados às práticas educativas praticadas havendo assim uma demonstração de interesse e motivação no desempenho das tarefas na maioria das crianças.

1.3.4. Organização do tempo educativo

A gestão do tempo no quotidiano do 1.º CEB vem trazer às crianças, ao contrário dos contextos descritos anteriormente, uma organização idealizada através de um horário um sistema sonoro (campainha) que gere a entrada e a saída da sala de aula bem como dos períodos de intervalo e almoço. Assim, as crianças cumpriam um horário semanal de Componente letiva e Componente não letiva.

Para além das atividades apresentadas as crianças tinham também oportunidade de participar em diversas atividades proporcionadas pelo Centro Escolar tais como: cortamato, participação no coro do centro escolar, atividades da biblioteca, entre outras.

É de considerar que durante a semana cada grupo de crianças tem a possibilidade de visitar, durante os intervalos e horas de almoço, a biblioteca escolar, havendo uma escala que determina os dias de ida de cada grupo. Apesar de haver um horário com tempos a cumprir, este também se apresenta no 1.º CEB bastante flexível para que, desta forma, as crianças possam participar em várias atividades extracurriculares, permitindo-lhes realizarem novas experiências.

2. Enquadramento teórico

Neste ponto é apresentado o enquadramento teórico do estudo que desenvolvemos ao nível da prática de ensino supervisionada, incidindo sobre o desenvolvimento motor e a autoperceção de competência física das crianças em contexto educativo, em interligação com as outras áreas e domínios curriculares.

2.1. Desenvolvimento motor da criança

Pretendendo aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento motor torna-se importante começarmos por abordar o conceito do mesmo. Segundo Lopes (1993), “o desenvolvimento motor é um processo através do qual o indivíduo sofre transformações no seu comportamento motor, isto é, adquire e melhora as diversas habilidades motoras” (p.11). A alteração decorre durante toda a vida, com base no desenvolvimento muscular, o crescimento e os efeitos das experiências motoras anteriores e as novas. Para o mesmo autor, o desenvolvimento motor é o processo mais adaptável das características humanas, pois sofre adaptações muito rápidas influenciadas por vários fatores de desenvolvimento.

Da revisão da literatura percebemos que existem vários modelos que apresentam uma sequência de desenvolvimento de habilidades motoras, no entanto, retomamos aqui a perspectiva de Gallahue (2002). O autor especifica o processo do desenvolvimento motor em 4 fases distintas sob a forma de ampulheta, cuja configuração se apresenta na Figura 4.

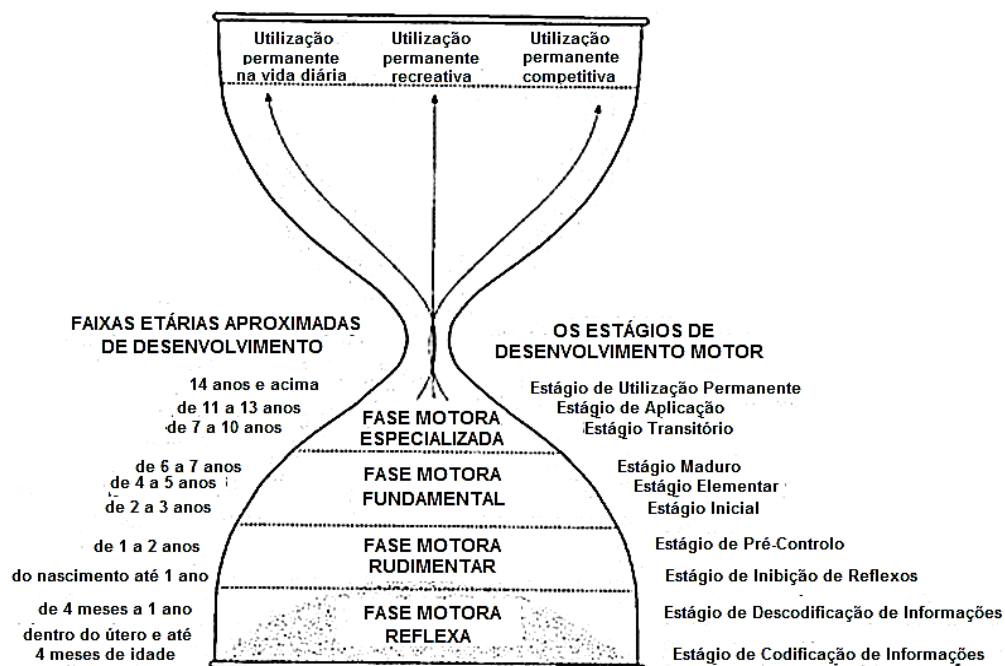


Figura 4. Modelo de desenvolvimento das habilidades motoras (adaptado de Gallahue, 2002).

A **fase motora reflexa** (deste o útero até ao 1.º ano de idade). Segundo Gallahue e Ozmun (2005), esta fase encontra-se dividida em dois estágios. O primeiro estágio da codificação de informação que diz respeito a base da pirâmide ocorre desde o útero até ao quarto mês de vida do período pós-natal. Assim, é ainda no útero da mãe que os bebés manifestam os seus primeiros movimentos, sendo estes classificados de movimentos reflexos, isto é, são movimentos involuntários que servem como base para as fases seguintes. Segundo Barreiros e Krebs (2007), os movimentos reflexos funcionam como uma resposta a estímulos que podem ser classificados como movimentos reflexos primitivos e movimentos reflexos posturais. O segundo estágio denomina-se de descodificação de informação ou processamento e tem início no quarto mês prolongando-se até aos 12 meses. Nesta fase a criança continua a responder a estímulos, mas começa a compreendê-los e a interpretá-los.

A **fase motora rudimentar** decorre entre os 12 e os 24 meses de idade, é também dividida em dois estágios (Gallahue & Ozmun, 2005). Os autores classificam o primeiro estágio como o estágio da inibição reflexa, sendo nesta fase que ocorre o desaparecimento dos movimentos reflexos. O segundo diz respeito ao estágio de pré-controlo, ocorrendo nesta fase um controlo motor e um ajustamento contextual do comportamento. Gallahue (2002) alerta para o facto de que os movimentos rudimentares são a base para os movimentos fundamentais, ou seja, são o suporte sobre o qual um indivíduo desenvolve e aprimora os padrões dos movimentos fundamentais, bem como as competências motoras especializadas. Estas alterações acontecem no decorrer dos primeiros anos de vida do indivíduo.

A **fase dos movimentos fundamentais** (dos 2 aos 7 anos de idade), é considerada por Gallahue e Ozmun (2005), como a fase na qual as crianças desenvolvem e aperfeiçoam várias competências motoras. Ocorre alteração ao nível das competências posturais, das competências locomotoras e das competências de manipulação. Tal como ilustra a figura da ampulheta avançada por Gallahue (2002), podemos dividir esta fase em três estágios: o primeiro (dos 2 aos 3 anos de idade) é o estágio inicial, no qual, a criança desempenha habilidades fundamentais, o segundo (dos 4 aos 5 anos de idade) é o estágio intitulado de elementar, no qual, as crianças controlam e coordenam movimentos e o terceiro (dos 6 aos 7 anos de idade) é o estágio denominado de maduro, no qual, é esperado que as crianças apresentem desempenhos eficientes, coordenados e controlados. Barreiros e Krebs (2007) defendem que é nesta fase que ocorre uma reorganização dos movimentos rudimentares e a combinação dos padrões motores, sendo gradualmente mais eficientes, aumentando o grau

de complexidade dos seus movimentos corporais. No entanto, Gallahue e Ozmun, (2005) alertam para o facto de que, embora o desenvolvimento sequencial dos padrões de movimento em cada estágio seja semelhante para a maioria das crianças, o ritmo poderá variar de criança para criança, pois, tal como foi referido anteriormente, o desenvolvimento motor implica vários fatores entre eles fatores ambientais e/ou hereditários. Para estes autores também os movimentos das crianças podem não estar todos no mesmo padrão, por exemplo, no movimento de manipulação, tal como lançar uma bola, o movimento do braço poderá estar no estágio elementar, o movimento das pernas no estágio maduro e o movimento do tronco no estágio inicial.

A **fase motora especializada** (dos 7 anos de idade em diante), esta fase, tal como as anteriores, divide-se igualmente por estágios. Segundo Gallahue e Ozmun (2005), o primeiro estágio denominado de transitório (dos 7 aos 10 anos de idade) é a fase, na qual, as crianças iniciam a conjugação de habilidades motoras fundamentais com as habilidades motoras especializadas, adquirindo precisão e controlo de movimentos. O segundo estágio é intitulado de aplicação (11 aos 13 anos, de idade), sendo durante este período que as crianças aperfeiçoam e aplicam habilidades com maior grau de complexidade em jogos, tarefas e desportos. Por fim, o terceiro estágio designado de utilização (a partir dos 14 anos de idade e prolonga-se pela vida fora), é no qual se dá o processo de desenvolvimento motor em que os indivíduos utilizam os movimentos adquiridos anteriormente.

2.2 Desenvolvimento de habilidades locomotoras e manipulativas nas crianças

2.2.1. Desenvolvimento das habilidades locomotoras

Tal como foi referido anteriormente, à medida que o ser humano cresce, os padrões locomotores são aperfeiçoados e novas aptidões são assim adquiridas. Segundo Cratty (1982), as novas aptidões locomotoras (andar, saltar, correr, subir, galopar ou *skipping*) exigem várias capacidades motoras fundamentais, tais como: força, equilíbrio e coordenação.

O padrão da marcha desenvolve-se a partir de movimentos descoordenados e pouco estáveis e transformam-se num padrão altamente integrado e eficiente (Clenaghan, & Gallahue, 1985). Quando as crianças atingem os 3 anos de idade já desenvolveram grande parte de uniformidade de comprimento, altura e largura do passo e consegue nesta altura dominar o peso calcanhar - dedos do pé. Por volta dos 4 anos de idade as crianças têm

quase adquirido um estilo adulto de andar apresentando uma marcha controlada e equilibrada (Gabbard, 2008).

Os movimentos da **corrida** equiparam-se ao padrão de andar, no entanto, é necessários harmonia do padrão neuromuscular, isto é, tem de haver mais força e melhor equilíbrio para receber a massa corporal sobre um pé (Clenaghan, & Gallahue, 1985; Cratty, 1982; Eckert, 1993). Quando as crianças atingem os 2 e 3 anos de idade, a passada torna-se mais contínua e estas conseguem correr, porém, ainda apresentam dificuldades nas habilidades de parar e de voltar. Com 4 e 5 anos de idade já se verifica um maior controlo sobre o modo de começar a correr, de parar e de virar. Quando as crianças atingem os 6 anos de idade surgem mudanças qualitativas no padrão de corrida, embora ocorra um aumento do tamanho do corpo, há também um acréscimo da força e, evoluções na coordenação, que resultam em melhorias quantitativas ao nível da velocidade e do tempo da corrida (Eckert, 1993; Haywood, & Getchell, 2004).

O padrão inicial de **subir** difere do estilo de passos alternados dos adultos, pois, as crianças sobem escadas sem realizar alternância de apoios. No geral, os estudos do desenvolvimento da habilidade de subir escadas indicam que esta aptidão é alcançada antes das habilidades de descer no mesmo nível de realização (Eckert, 1993).

O padrão locomotor do **salto** é visto como uma extensão das pernas, nas quais há uma impulsão do corpo através do espaço (Clenaghan, & Gallahue, 1985). Alguns autores, como Ecker (1993) e Gabbard (2008), reiteram que algumas das formas especializadas de saltar, tais como o saltar ao pé-coxinho e pular envolvem modificações ao nível dos padrões de movimento do andar e correr. Durante o salto ocorre uma elevação que precede a habilidade para saltar com o estiramento simultâneo de ambos os membros.

Alternar passos e **galopar** são habilidades motoras que estão associadas aos padrões do andar e de correr, no entanto ocorre a introdução complementar de movimentos de salto modificados. Haywood e Getchell (2004, retomando a ideia de Robert e Halverson, 1984), afirmam que o galopar e o escorregar são considerados modos de andar desiguais pois enquanto que o primeiro consiste num passo sobre um pé o outro, por sua vez, consiste num passo seguido de um pulo sobre o outro pé, sendo que em ambos os movimentos é a mesma perna que comanda o passo. Para os autores Eckert (1993) e Gabbard (2008) o que distingue o galopar e o escorregar é a direção dos movimentos, enquanto que no galopar as crianças movimentam-se para a frente, no escorregar movimentam-se na lateral. É possível verificar que aos 43 meses de idade as crianças ganharam a técnica e o equilíbrio necessário para aplicar de forma consistente a sua massa

corporal sobre o pé da frente, padrão que se vai aperfeiçoando com o tempo. Por outro lado, o padrão de pé alternado é atingido pelas crianças mais tarde, aproximadamente, aos 60 meses de idade. No que diz respeito à habilidade de *skipping* verifica-se, segundo Haywood e Getchell (2004), que por volta dos 6/7 anos de idade as crianças conseguem dar um passo e um pulo sobre o mesmo pé, com alternância de pés. Em geral o movimento é efetuado para a frente.

2.2.2. Desenvolvimento das habilidades manipulativas

Entre as habilidades manipulativas consideram-se as de apreensão, lançar, agarrar, chutar e escrever e desenhar, as quais passamos a descrever.

Preensão é entendida por Haywood e Getchell (2004) como um comportamento que pode ser adquirido por passos. Nesta linha, Santos e Zamberlan (2009) consideram que, no primeiro ano de vida, as crianças fazem uma transição das pegadas de potência (preensão com os dedos relativamente estáticos e movimentos realizados por punho e braço) para as pegadas de precisão (manuseamento executado com as pontas dos dedos). Haywood e Getchell (2004) reiteram que cada avanço para um novo estágio está relacionado com a maturação neuromotora, na qual a forma e o tamanho do objeto são fatores que influenciam a pega utilizada.

Lançar é um movimento corporal que, segundo Eckert (1993), vai envolvendo movimentos corporais distintos com o aumento da idade. Aos 2 anos de idade, as crianças aplicam movimentos do braço e dos outros segmentos corporais, os quais estão restritos ao plano ântero-posterior, consistindo o lançamento apenas na ação dos braços. Dos 3 anos e meio aos 5 anos de idade, o padrão de lançamento característico baseia-se na realização de movimentos, tanto do braço como de outros segmentos corporais, desenvolvendo-se num plano horizontal. Dos 5 aos 6 anos de idade, as crianças já colocam um dos apoios num plano posterior em relação ao tronco servindo este por norma como principal apoio, colocando, por exemplo, o pé direito à frente quando o objeto é arremessado com a mão direita. A partir dos 6 anos e meio de idade as crianças utilizam a base de apoio para proporcionar a oposição de movimento entre o membro inferior e superior de modo a ser obtida maior força no ato do lançamento. Quando as crianças utilizam este padrão diz-se que completou o desenvolvimento da habilidade de lançar.

Agarrar é segundo Haywood e Getchell (2004), a capacidade de alcançar objetos arremessados. No entender dos autores é difícil identificar qual a sequência de desenvolvimento desta habilidade, pois, existem muitos fatores que condicionam a recepção

dos objetos nomeadamente: o tamanho, o formato, a velocidade, a trajetória, o local de chegada, etc. De acordo com Clenaghan e Gallahue (1985) e Eckert (1993) por volta dos 2 anos de idade as crianças tornam-se competentes a alcançar e agarrar objetos. Estas tornam-se capazes de agarrar o objeto no ar, mas mantêm os braços rigidamente estendidos à frente do corpo, não se verificando esforços para ajustar o corpo à trajetória do objeto. Com o passar do tempo, as crianças começam a relaxar ligeiramente os braços, de modo a que os objetos lançados sejam recebidos contra o corpo. Gradativamente tornam-se capazes de movimentar o seu corpo para se tentarem colocar numa posição mais favorável para agarrar, com maior facilidade, o objeto.

Chutar está amplamente ligada aos movimentos corporais idênticos aos de equilíbrio num só pé. Para Clenaghan e Gallahue (1985) é aos 2 anos de idade que as crianças desenvolvem mecanismos de equilíbrio que lhe permitem serem capazes de manter uma postura vertical quando equilibradas sobre um pé. Eckert (1993) afirma que é igualmente aos 2 anos que as crianças conseguem exercer alguma força para atingir um objeto com um pé. No entanto, nos primeiros esforços em realizar a ação, verifica-se que a amplitude da perna propulsiva é limitada e as primeiras tentativas de pontapear o objeto são falhadas. Todavia, como refere Gabbard (2008), por volta dos 6 anos de idade as crianças atingem um nível de equilíbrio, força e amplitude que lhe permitem chutar um objeto, utilizando movimentos que envolvem a habilidade de chutar, como o lançamento para trás da perna (retropulsão), com origem no joelho que progride, posteriormente, para a articulação dos quadris. Durante esta fase as crianças aprimoram o movimento padrão da habilidade e iniciam um novo movimento, no qual executam a retropulsão da perna e associam a inclinação do tronco para a frente. Evoluem na posição quando usam os membros superiores para regular o equilíbrio.

Escrever e desenhar, alguns autores, como Halverson (1931), consideram que o desenvolvimento destas habilidades segue uma tendência próximo-distal, referindo-se à progressão gradual do controlo motor sobre a musculatura, a partir do centro do corpo para as suas partes mais distantes. Segundo Gabbard (2008) as crianças com idade inferior a 3 anos usam uma técnica inicial que se designa de pega palmar, em que seguram o instrumento de escrita com quatro dedos e realizam a maior parte dos movimentos pela ação do ombro e do braço. Aos 4 anos de idade as crianças começam a usar a técnica de pega trípede, que consiste em segurarem o instrumento com o polegar, o dedo indicador e o dedo médio. Embora as crianças usem a técnica padrão os movimentos continuam a ser controlados pelo braço em vez da mão. Até aos 7 de idade as crianças atingem a técnica

denominada de trípole dinâmica, tornando-se capazes de segurar o instrumento com o polegar, o dedo indicador e o dedo médio, sendo os movimentos já controlados pela mão.

2.3. Fatores que influenciam o desenvolvimento motor das crianças

Segundo Barreiros e Neto (2004) existem 3 conjuntos de fatores que influenciam o desenvolvimento motor, a saber: **(1) Os fatores biológicos**, que determinam aptidões específicas, limites à performance, e tendências de desenvolvimento; **(2) Os fatores socioculturais**, que orientam em parte as opções de desenvolvimento individual, de grupos e mesmo de gênero e **(3) A acumulação de experiência motora**, podendo ser proporcionada de forma estruturada ou não estruturada.

Assim, e considerando o foco do estudo em que nos encontramos envolvidas, merecem-nos particular atenção e reflexão as oportunidades de desenvolvimento motor que os contextos educativos proporcionam às crianças. Neste âmbito, releva-se que, como afirma Teixeira (2003), um bom desenvolvimento motor de base contribui para um desenvolvimento integral e harmónico da personalidade de cada indivíduo.

Reitera-se a importância que as ações dos principais agentes educativos, os pais e os educadores/professores, assumem na vida e aprendizagem das crianças. Como referem Haywood e Getchell (2004), a família é um importante agente socializador e transmissor de cultura. Assim, as opções e iniciativas das crianças podem ser influenciadas quer pelas famílias quer pelos seus educadores/professores, podendo estas favorecer, ou não, a prática de determinadas atividades motoras. Para Gabbard (2008) a socialização é um processo pelo qual cada indivíduo aprende crenças e comportamentos característicos de uma sociedade, em particular do subgrupo no qual vive ou nasceu. Assim verificamos que, a prática de atividades motoras é influenciada por múltiplos fatores, com repercussões no seu desenvolvimento.

O processo de desenvolvimento das crianças está, no entender de Neto (1995), dependente da qualidade do seu comportamento motor. Assim, as atividades motoras devem ser encorajadas e estimuladas, pois o enfraquecimento de estímulos altera o nível de resposta, predispondo para mais ou menos prática quando existe, ou não, sucesso.

De uma forma geral, não é possível deixar de atender a qualquer um dos três grupos de fatores, pois todos são importantes e indissociáveis, no que diz respeito ao processo de desenvolvimento humano. No que diz respeito aos contextos em que as crianças se integram, como refere Bronfenbrenner (2002), temos que ter em conta, não apenas o

ambiente real, mas também o ambiente percebido, indo a percepção da criança sobre o mesmo influenciar a sua ação o que terá implicações no seu desenvolvimento.

2.4. A importância da atividade motora para o bem-estar e aprendizagem das crianças

A atividade motora das crianças é fundamental para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Segundo Papalaia, Olds e Feldman (2009) existem movimentos que são adquiridos pelo ser humano de forma espontânea, aos quais os autores se referem como habilidades motoras básicas, como por exemplo o agarrar, o gatinhar e o andar. Com o passar do tempo se ocorrer uma evolução sem constrangimentos as crianças vão adquirindo uma nova habilidade motora que as ajudará na aquisição da próxima. Para tal, existem fatores que a ajudam nesse processo de aquisição tais como, o meio e os objetos. Exemplo disso é: se uma criança quiser brincar com determinado objeto, esta vai tentar alcançá-lo, para tal, terá de realizar diversas deslocções até chegar a ele - rastejar, gatinhar, agarrada a um móvel.

As primeiras aquisições das crianças, tal como antes já referimos, prendem-se com o domínio das aquisições seguintes. No entanto, em algumas situações verifica-se um maior desenvolvimento da motricidade fina e noutras torna-se mais visível o desenvolvimento da motricidade grossa, ou vice-versa.

Godtsfriedt (2010) alerta que o desenvolvimento motor, em conjunto com outras aprendizagens, ajuda as crianças a realizarem algumas tarefas associadas às habilidades motoras, como exemplo disso pode considerar-se: a diferenciação entre esquerda e direita; a organização espaço-temporal; o aumento dos lapsos de atenção concentrada; a distinção do antes e do depois; a resistência e a fadiga; a simbolização e a reversibilidade do pensamento nas suas relações com a linguagem.

A valorização e a articulação do desenvolvimento motor com os outros domínios de aprendizagem (pré)escolar pode, corroborando a opinião de Godtsfriedt (2010), favorecer a superação de algumas dificuldades de aprendizagem. Nesta linha é importante proporcionar as crianças oportunidades de se envolverem em atividades motoras nos contextos educativos em que se integram, nomeadamente nos da educação pré-escolar quer no 1.º CEB. As crianças ao sentirem que são capazes de realizar determinadas atividades/tarefas, da sua iniciativa ou propostas pelo educador/professor, sentir-se-ão mais aptas e motivadas a aprender e usufruíram de um maior bem-estar, físico e intelectual.

Quando as crianças ingressam no sistema educativo (pré)escolar envolvem-se em atividades de natureza diversa, nas quais podem revelar dificuldades e necessitarem de ajuda para superá-las. Daí ser importante contar com profissionais, e equipas de trabalho, que possam ajudar a identificar possíveis dificuldades e potencialidades, mobilizando esforços para garantir a todos equidade de oportunidades para aprender e desenvolver-se.

Dado que a sociedade de hoje é caracterizada pelo sedentarismo, associado ao uso excessivo de tecnologias, o que requer uma nova e melhor atenção e intervenção por parte das famílias. Por outro lado, como alerta Condessa (2006), o dia-a-dia das crianças é caracterizado pelo excesso de horas que estas passam em instituições após o horário escolar, em consequência disso as crianças passam menos tempo com as suas famílias. Nas atividades socioeducativas ou extracurriculares em que participam, nem sempre têm acesso a atividade física ou desportiva. Assim sendo, é necessário que as instituições (pré)escolares promovam respostas formativas que desafiem as crianças à prática da atividade física, proporcionando-lhes oportunidades para e explorarem diferentes espaços e materiais e participarem em jogos de natureza diversificada, dança, natação, entre outras atividades. Importa considerar que para além do desenvolvimento motor, a prática de exercício físico influenciará também o desenvolvimento pessoal, social, cognitivo e afetivo da criança.

Assim, a escola ajudará a combater o sedentarismo evidente na sociedade atual e, tal como refere Condessa (2006), podem ser os contextos educativos a permitir às crianças alcançarem um desenvolvimento adequado e orientado para alcançar o seu bem-estar, assim a educação pré-escolar e o 1.º CEB podem constituir-se como suportes para uma aprendizagem e desenvolvimento bem-sucedidos ao longo da vida, incluindo articuladamente o desenvolvimento motor.

2.5. O(s) contexto(s) educativo(s) e a ação do educador/professor

As mudanças com que as sociedades atuais se confrontam fazem com que tenha vindo crescer a procura de respostas socioeducativas e de cuidados para as crianças de tenra idade, como por exemplo as proporcionadas pela creche, permitindo às famílias conciliarem a vida profissional e familiar. Nesta linha, entende-se que a creche é um contexto formal “de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade” (Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, art.º 3.º, p.4338). Prevê-se que assegure às crianças os cuidados de que necessitam, mas também condições que favoreçam a sua socialização e desenvolvimento

integral. Pressupõe-se que as crianças usufruam de oportunidades de (inter)ação que favoreçam a sua progressão e lhe proporcionem segurança física e afetiva.

Considerando o importante papel que, nesse processo, assume o educador, corroboramos a ideia de Portugal (1998), quando afirma que o educador deve ser alguém que permite o “desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes” (p.88). Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam às crianças sentirem-se protegidas de decisões e escolhas para as quais elas ainda não têm suficiente maturidade e que favoreçam a sua autonomia e autoconfiança. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de expansividade, promovendo a linguagem das crianças através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento motor e sócio emocional.

No decurso da etapa de creche as crianças vão aprender a deslocar-se, quer seja numa etapa inicial gatinhando, quer depois andando, o que lhe permite ir fazendo novas e diferentes explorações do mundo à sua volta.

Quanto à educação pré-escolar, é de considerar que, de acordo com o definido na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei, n.º 5/97, de 10 de fevereiro, art.º 2.º), se entende como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” e que deve favorecer-se “uma formação e desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (p.670). Esta etapa educativa abrange crianças que se encontram na faixa etária dos 3 anos até à entrada na escolaridade obrigatória, isto é, o 1.º CEB. Pode afirmar-se que se a criança tiver um percurso de desenvolvimento sem perturbações, quando chega à educação pré-escolar tem já desenvolvidas determinadas habilidades motoras básicas, como o andar, correr saltar e manipular objetos.

As OCEPE, como referem Silva et al. (2016), integram três áreas de conteúdo: a de Formação Pessoal e Social, a de Expressão e Comunicação e a de Conhecimento do Mundo. A área de Expressão e Comunicação inclui quatro domínios, nomeadamente: Educação Física; Educação Artística (integrando os subdomínios de Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança); Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o da Matemática. Silva et al. (2016) sublinham a importância de enveredar por uma abordagem globalizante e que é de ter em conta que “o corpo, que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui um meio privilegiado de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem” (p.43). Assim, numa perspetiva articulada do saber,

ao nível da educação pré-escolar a criança deve usufruir de experiências e oportunidades que lhe permitam aprender:

a conhecer e a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável de si mesma; a participar em formas de cooperação e competição saudável; a seguir regras para agir em conjunto; a organizar-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos (Silva, et al., 2016, pp.43-44).

Acentuando a ideia de que a educação física deve pautar-se por uma abordagem articulada com os outros domínios e áreas de aprendizagem, Silva et al. (2016) referem que:

O domínio da Educação Física relaciona-se com a área de Formação Pessoal e Social, pois contribui para o desenvolvimento da autonomia das crianças e das suas relações sociais, constituindo ainda uma ocasião de promover estilos de vida saudável, ao fomentar a prática regular de atividade física e o contacto com a natureza. Articula-se com o Conhecimento do Mundo e também com outros domínios da área da Expressão e Comunicação, estando relacionadas com a expressão artística, nomeadamente com a Dança e a Música, pois favorece a vivência de situações expressivas e de movimento criativo utilizando imagens, sons, palavras e acompanhamento musical. Tem ainda ligação com a Linguagem Oral (identificação das diferentes partes do corpo) e com a Matemática (representação e orientação no espaço) (p.44).

Cabe ao educador promover atividades e recorrer a espaços e materiais que permitam enriquecer e tirar partido das oportunidades específicas de atividade motora. É através de um ambiente rico em oportunidades de locomoção, manipulação e exploração, bem como com o incentivo e desafios colocados pelos profissionais, que as crianças podem sentir-se desafiadas a envolverem-se em atividades e jogos de movimento.

Na educação pré-escolar procura-se que as crianças vivenciem oportunidades que lhes permitam explorar objetos e participar em atividades que possibilitem o desenvolvimento da motricidade fina, como: o desenho, a pintura, o recorte, a colagem e a modelagem, mas também as que envolvem a realização de jogos de encaixe, enfiamentos, entre muitas outras. Os tempos e espaços de recreio, tanto exteriores como interiores, constituem-se também como importantes oportunidades de locomoção, de interação e descoberta, permitindo aprender a mobilizar o seu corpo com mais precisão e coordenação,

desenvolvendo habilidades que lhe permitem tornar-se progressivamente mais competente, por exemplo, equilíbrio, resistência, força, flexibilidade, velocidade e destreza em geral. Importa ter em conta que, como afirmam Papalaia, Olds e Feldman (2009) “à medida que desenvolve habilidades motoras, as crianças em idade pré-escolar mesclam continuamente as habilidades que já possuem com aquelas que estão a adquirir para produzir capacidades mais complexas” (p.243).

No que diz respeito ao 1.º CEB, de acordo com o definido no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Anexo I), o currículo integra as seguintes componentes: Português; Matemática; Estudo do Meio; Educação Artística (incluindo as Artes visuais, a Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música); Educação Física e, numa abordagem transversal, inclui ainda a área de Cidadania e Desenvolvimento. Para Perez (1987) quando as crianças ingressam no 1.º CEB, por volta dos 6 anos de idade, vão ampliar e aprimorar habilidades motoras já adquiridas. Torna-se, portanto, importante que, neste nível educativo, se envolvam as crianças em atividades, curriculares ou extracurriculares, que favoreçam a sua progressão e o bem-estar físico e psíquico. Daí ser importante que, como defende Perez (1987), os professores desenvolvam tarefas/atividades que promovam o movimento, em espaços apropriados, em que as crianças possam ter liberdade de escolha, utilizar os materiais para diferentes fins e tirar partido das potencialidades dos mesmos. Pode, assim, ampliar-se o conhecimento do próprio corpo, a coordenação motora, a noção de espaço e de tempo, entre outras dimensões consideradas importantes no processo desenvolvimento e aprendizagem da criança, tomando consciência das suas capacidades e do seu próprio corpo, o que se torna importante para se sentir motivada e predisposta a aprender.

2.6. O desenvolvimento motor numa abordagem articulada com os diferentes domínios

Refletiremos agora acerca do contributo do desenvolvimento motor para a aquisição de várias competências de cariz escolar.

2.6.1. Artes Visuais

O domínio das Artes Visuais encontra-se intimamente ligado ao desenvolvimento motor das crianças, nomeadamente, ao nível da motricidade fina. No quotidiano as crianças envolvem-se em determinadas tarefas que se relacionam com rasgar, cortar, colar, desenhar, pintar e modelar, podendo o adulto considera-las simples de executar. No entanto, as crianças que ainda estão a desenvolver a sua destreza motora podem considerá-

las de difícil execução. As artes visuais são também importantes formas de expressão. Segundo Sousa (2003b), o principal objetivo das expressões é a manifestação “das emoções e dos sentimentos através da criação de arte com materiais plásticos” (p.160), no entanto, torna-se igualmente importante o praticar e o desenvolver destas técnicas ao nível do desenvolvimento motor.

O rasgar, o cortar, o colar e o modelar são técnicas nas quais são aplicados alguns movimentos que envolvem as costas, os braços e as mãos, pelo que não pode afirmar-se que estas técnicas apenas desenvolvam a capacidade motora fina. Quando as crianças efetuam o ato de rasgar uma determinada imagem, a qual irá compor para formar uma nova figura, para além de estarem perante uma atividade lúdica, estão também numa atividade expressiva criativa, que lhe permite desenvolver sobretudo a motricidade fina, realizando movimentos do olho e da mão, portanto de coordenação visuomotora.

Tal como foi referido antes, o desenho é uma técnica que antecipa a aprendizagem da escrita, esta que é uma habilidade utilizada desde muito cedo pela criança. Segundo Sousa (2003b) é importante perceber que o desenho da criança é uma atividade lúdica, expressiva e criativa e que não importa o produto final nem a estética, mas sendo de considerar o movimento que esta está a efetuar para o executar, bem como a marca que deixa e o significado que lhe é atribuído. Sousa (2003b) afirma que no início as crianças efetuam o traço através da mobilização do braço e do ombro (consegue efetuar a realização de uma sucessão de riscos associada a uma súbita mudança de direção). Com o passar do tempo as crianças aprimoram os seus movimentos e passam a utilizar também o cotovelo (conseguem realizar movimentos circulares). Só passado algum tempo conseguem introduzir o movimento do pulso, conseguindo controlar melhor os seus movimentos que a auxiliam a perceberem os limites do espaço numa folha de papel ou o contorno já marcado.

Assim, é através do desenho que as crianças conseguem efetuar movimentos com o braço, a mão e os dedos que, pouco a pouco e em função da quantidade e da diversidade das explorações que forem fazendo, os movimentos passam a ser menos rígidos, mais fluídos e precisos.

Na pintura, tal como no desenho, dá-se o desenvolvimento da coordenação motora ao nível da coordenação olho mão, pois quando as crianças manipulam o material de desenho conseguem perceber que ao controlar os movimentos do seu braço conseguiram utilizar apenas a ponta do pincel, quando forem necessários traços mais finos, ou pressioná-lo no papel para criarem traços mais grossos. Só desta forma, é que as crianças conseguem perceber se devem aplicar demasiada força, no material de desenho, evitando

manchar o seu trabalho. Para Stern (1991), é importante que as crianças pintem na vertical com o trabalho fixado à parede ou num cavalete, porque quando estas pintam no chão ou sob uma mesa, apoiam o seu corpo sob uma determinada base, o que no entender do autor dificulta o movimento do braço. Sousa (2003b) reitera que as crianças devem pintar “De pé, diante do papel afixado na parede, o braço pode movimentar-se livremente.” (p.229).

Através da modelagem as crianças efetuam movimentos dos dedos das mãos que conseqüentemente ajudam a aprimorar a motricidade fina e conseguem efetuar movimentos que lhes permitiram experimentar e descobrir diversos materiais, bem como explorar as formas que poderá dar ao material. Para Sousa (2003b) ao amassar, esticar, enrolar, apalpar, sentir, tocar, agarrar e tatear formas e texturas, as crianças adquirem através do tacto uma maior destreza manual que segundo o mesmo autor se vai refletir na “destreza e na rapidez com que aprendem a desenhar a escrita.” (p.255). Através desta técnica as crianças realizam produções tridimensionais, através dos quais têm a possibilidade de representar objetos e figuras, desenvolvendo noções ligadas ao domínio da Matemática, como as de volume dos objetos.

2.6.2. Expressão Dramática/Teatro

É através da imaginação aliada à expressão dramática e ao brincar que as crianças, por vezes, conseguem exprimir emoções e desmistificar situações que presenciam no seu quotidiano. Para tal, recriam e partilham momentos que lhes permitem descobrir-se individualmente e aos outros, desenvolvendo a interação social e a forma de exprimir e comunicar com o corpo. Segundo Leenhardt (1997) “a expressão dramática permite, através de uma pedagogia activa e dinâmica, auxiliar e orientar as aquisições e a maturação da criança” (p.17), podendo, através dela, resolver os seus próprios conflitos e ultrapassá-los.

Podemos encontrar atividades diversas para realizar expressão dramática com as crianças, recorrendo nomeadamente ao jogo dramático e ao teatro de manipulação (teatro de sombras, teatro de fantoches).

Segundo Sousa (2003a) os “jogos dramáticos serão, portanto, jogos que proporcionam à criança o meio de exteriorizar emoções” (p.22) e, através da voz, dos gestos, expressões e movimentos do corpo, esta representa situações que a levam a ser capaz de controlar as suas próprias atitudes e a aperceber-se do que poderá fazer com o seu próprio corpo. Assim, o jogo dramático torna-se fonte de um bom desenvolvimento motor para as crianças, pois através deste, conseguiram manipular objetos importantes nas suas

representações, bem como, a coordenação dos próprios corpos para se movimentar em relação ao espaço e para fortalecer o contato com os outros. O jogo dramático é, portanto, um bom exercício de desenvolvimento da motricidade geral, no qual o corpo das crianças está envolvido. Segundo Leenhardt (1997) “através deste exercício de expressão dramática, que as crianças descobrem a linguagem do corpo que tantas vezes nos falta e que também faz parte da linguagem” (p.45).

O teatro é outra das técnicas do domínio da Expressão Dramática muito apreciadas pelas crianças. Para Costa e Braganha (1989) é “um elemento forte de conhecimento e desenvolvimento das crianças” (p.29), pois através deste as crianças expressam-se e sentem prazer pelo facto de o manipularem e de poderem representar algo ou alguém. De entre outras potencialidades, a manipulação dos elementos do teatro de sombras e do teatro de fantoches, enriquece a motricidade fina das crianças, pois segundo Leenhardt (1997) para que o consigam manusear

é preciso aprender a controlar o gesto do braço e da mão, a coordenar a deslocação dos dois braços, se estes movimentam dois bonecos diferentes, e também a orientar-se pelo movimento do conjunto, quando são vários os manipuladores a disciplinar o movimento de todo o corpo (p.59).

Quando as crianças manipulam o fantoche ou a sombra chinesa necessitam de percepção e de orientação do seu corpo, pois, conseguem obter desenvoltura ao nível das mãos para manipularem o objeto. Leenhardt (1997) diz que numa manipulação de fantoches ou sombras chinesas, na qual, as crianças representam determinada situação “existem meios de expressão que se encontram reunidos: verbais, gestuais, manuais, plásticos e musicais” (p.53).

2.6.3. Educação Física

Ao nível da educação física são trabalhadas várias competências relacionadas com a motricidade grossa, na qual se trabalha a posição e a forma de deslocação do corpo e a motricidade fina, na qual se trabalha o contato e manipulação de objetos. Trabalhar a expressão e educação física torna-se importante, pois, segundo Neto (1995) é dos 3 aos 9 anos idade que as crianças adquirem novas habilidades motoras, tais como equilíbrios, deslocamentos e manipulações. Portanto, é através de atividades como jogos e desafios que as crianças se consciencializam acerca da sua adaptação às diversas situações e ganham

gosto pelas atividades físicas que com o tempo se tornaram cada vez mais diversas, mais precisas e exigentes.

Quando as crianças exploram determinado desafio motor (jogo da macaca) estão iminentes várias capacidades como o equilíbrio, a flexibilidade e a resistência bem como a manipulação de objetos. Através deste jogo as crianças sentir-se-ão mais confiantes para praticar futuras atividades motoras que envolvam saltar, permitindo-lhes desenvolver o equilíbrio. Sentir-se-ão igualmente mais capazes de efetuar atividades que envolvam andar proporcionando-lhes desenvolverem a resistência. Sentir-se-ão mais competentes para efetuar a habilidade de trepar pois tiveram a oportunidade de desenvolver a flexibilidade e por último, o arremessar de uma bola, sendo um ato em que as crianças sentir-se-ão mais confiantes pois desenvolveram a perícia e a manipulação de objetos. Assim, quanto maior for o trabalho ao nível do desenvolvimento das várias competências, mais notório será o desenvolvimento motor das crianças, em consequência, será mais fácil a assimilação de competências mais complexas.

As atividades que promovem a educação físico-motora podem ser diversas, destacando-se as atividades rítmicas expressivas (dança) e os jogos.

Como referem Silva et al. (2016) “ a dança, como forma de expressão através de movimentos e ritmos produzidos pelo corpo, está intimamente ligada (...) à educação motora” (p.57). Por sua vez, na Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º ciclo (2004), entende-se que as atividades ritmo expressivas ajudam a “combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições musicais” (p.57). Assim, em ambos os contextos as crianças podem aliar, de forma holística, diferentes conhecimentos e torná-los socialmente ricos e propícios ao desenvolvimento motor.

No que diz respeito aos jogos, estes surgem na educação através de vários educadores que identificaram que o lúdico tinha um valor educativo válido, de entre eles, podemos destacar Froebel, Montessori, Decroly, Vygostky e Piaget. Todos estes teóricos da educação defenderam a ideia de que o lúdico podia ser uma ferramenta válida para o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Para Kishimoto (2009) o jogo e as brincadeiras são aspetos básicos no desenvolvimento motor das crianças, pois ao jogar, as crianças, despertam a curiosidade e aprendem a ter confiança, aprendem a conviver em grupo, a lidar com frustrações, aperfeiçoar a concentração e a atenção.

Para Costa (2010) os jogos oferecem condições para que as crianças vivenciam situações-problemas, pois permitam às crianças uma vivência referente às experiências como a lógica e o raciocínio e permitem atividades físicas e mentais que a favorecem.

Se pensarmos em jogos surgem-nos uma infinidade de opções (puzzles, jogos de encaixe, jogos com bola, jogo da macaca, apanhada, jogos com corda, etc.) que envolvem capacidades quer de motricidade fina quer grossa, bem como, percepção visual-manual ou visual-pedal, nas quais as crianças controlam movimentos que desenvolvem através do corpo, do tato e da visão. Do ponto de vista holístico também os jogos podem ser associados a outras áreas do saber como por exemplo a Matemática. Quando propomos as crianças um determinado jogo que envolva a ordenação de bolas de acordo com o tamanho, o peso ou o volume, estaremos a envolvê-las numa atividade que associa conceitos matemáticos e a motricidade fina.

Assim, e tal como refere Costa (2010) o jogo deve ser usado como estímulo a construção do conhecimento humano bem como a progressão das diferentes habilidades motoras.

As crianças praticam estas atividades e aprendem, entre outras, a dominar o seu corpo e a ter uma maior noção da intensidade e do ritmo de uma determinada música. Também a dança associada a uma coreografia permite às crianças desenvolverem a sua imaginação, porque estão a associar determinada letra da música a um gesto que a representa, desta forma trabalham de forma holística alguns conceitos musicais (ritmo) e movimentos corporais que as ajudam a desenvolver-se a nível motor. Assim, para Sousa (2003b) os movimentos tornam-se mais sincronizados e espontâneos quanto maior for o contato das crianças com a música.

2.6.4. Música

No que concerne ao trabalho de expressão musical com as crianças os instrumentos musicais constituem-se efetivamente muito importantes, quer a nível musical, quer a nível motor. Através da exploração de vários instrumentos musicais as crianças entrarão em contato com diferentes sons que as ajudarão a desenvolver capacidades como as de percepção, atenção, memória, cognição e imaginação. Quando as crianças tocam um determinado instrumento de sopro, teclas, percussão ou cordas, envolve partes do seu corpo nomeadamente o braço, a mão, os dedos, a boca, o queixo, o pé, entre outras, desta forma os vários movimentos simultâneos estão iminentes o que requer grande coordenação. Por outro lado, existem igualmente alguns instrumentos musicais como a

bateria que requerem o uso das duas mãos em conjunto com o pé em simultâneo o que requer uma coordenação visuomanual acentuada.

2.6.5. Linguagem Oral e Abordagem à Escrita/Português

Na educação pré-escolar é fundamental, como defendem Silva et al. (2016), o desenvolvimento da linguagem oral “como instrumento de expressão e comunicação que a criança vai progressivamente ampliando e dominando, situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança” (p.6). Importa ainda considerar que para as crianças obterem sucesso nas aprendizagens ao nível da leitura e da escrita, terão que ter desenvolvido a orientação espacial, permitindo-lhe iniciar o ato de escrita e de leitura orientado da esquerda para a direita, tendo como referência o seu corpo.

Quando as crianças iniciam a aprendizagem da leitura têm propensão para, seguir com o dedo, a linha que está a ler, conjugando a visão com o movimento da mão, para orientar a sua leitura. Assim, Le Boulch (1988) refere que “o trabalho psicomotor terá como objetivo proporcionar-lhe uma motricidade espontânea, coordenada e rítmica, que será o melhor aval para evitar problemas de disgrafia” (p.32). Esta ideia releva a importância que reveste o envolvimento das crianças em experiências que favorecem o desenvolvimento psicomotor, nomeadamente as que realizam ao nível da educação pré-escolar.

No que diz respeito à escrita, constitui-se igualmente importante, a questão da lateralidade (dá-se esquerda para a direita), embora no início as crianças comecem por reproduzir traços que não transmitem informação concisa, estes constituem-se essenciais para a aperfeiçoar a apreensão do objeto de escrita e dos movimentos entre o olho e mão.

Assim, ao nível da escrita e a leitura, Le Boulch (2001) refere que, quanto maior for o treino das crianças em relação ao ato gráfico e ao ato de leitura, melhor será a regulação dos seus movimentos visuais, bem como a destreza de coordenação fina que envolvem ambos os atos.

2.6.6. Matemática

Desde que nascem, as crianças entram em contacto com o mundo através do seu corpo e por volta dos 6 anos de idade estas já adquiriram alguns conceitos matemáticos primários tais como: a lateralidade, a noção de atrás e à frente, em cima e em baixo, o dentro e o fora, realizando ao nível da educação pré-escolar atividades que envolvem esse tipo de conteúdos, mas também no quotidiano, observando-o, explorando-o e identificando

elementos do mesmo. Segundo Le Boulch (2001) este tipo de exercício permite as crianças diferenciarem a “a linha curva da linha reta, a presença de ângulos e, mais tarde, as dimensões” (p.123). Para manter as crianças motivadas é necessário envolvê-las em experiências educativas ricas e estimulantes do ponto de vista da sua aprendizagem e desenvolvimento, assumindo os materiais que utilizam um papel importante nesse processo. Matos e Serrazina (1996) enaltecem a importância do uso de materiais manipuláveis na aprendizagem da matemática, traduzindo-se estes num “apelo a vários sentidos que são caracterizados por um envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem activa” (p.193). O desenvolvimento motor nomeadamente a motricidade fina torna-se assim essencial para o manuseamento de determinados materiais manipuláveis e conseqüentemente para a compreensão de conteúdos matemáticos.

No que diz respeito ao estudo da geometria, Matos e Serrazina (1996) afirmam que, muitos docentes, não demonstram preocupação em verificar se as crianças são capazes de coordenar a visão com os movimentos corporais, se são capazes de distinguir a direita da esquerda e a percepção espacial, entre outras, a falta desta capacidade pode traduzir-se em certas dificuldades na aquisição de algumas componentes da geometria.

2.6.7. Conhecimento do Mundo/Estudo do meio

A interação com o mundo natural e social é fundamental para o desenvolvimento da criança. Desde cedo que as crianças procuram conhecer e compreender o mundo que as rodeia, mas é, sobretudo, com a aquisição da marcha que se lhes torna mais fácil proceder à exploração do mesmo. A abordagem à área de Conhecimento do Mundo e ao Estudo do Meio implica que as crianças para além do intenso contacto com conhecimentos científicos percebam a posição do seu corpo em relação ao mundo (percepção espacial). Segundo Silva et al. (2016) “as crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais” (p.85), torna-se assim evidente que um correto desenvolvimento motor facilitará todo o processo de envolvimento das crianças com o mundo que as rodeia permitindo uma exploração mais eficaz e enleadora.

Conclui-se assim, que o desenvolvimento motor associado a outras capacidades e atividades desenvolvidas nas diversas áreas de conhecimento facilitam a evolução tranquila e sem percalços da vida das crianças. Desta forma, pode afirmar-se que à medida que as crianças crescem vão efetivamente aprimorando movimentos que serão cruciais para o enriquecimento das atividades desenvolvidas e conseqüentemente haverá maior sucesso na evolução das mesmas a todos os níveis.

2.7. A competência motora percebida

Sabendo que existe um conjunto de fatores que influenciam o desenvolvimento motor, refletimos agora acerca de outra condicionante ao desenvolvimento motor, a competência motora percebida. Esta é entendida por Piffero (2007) como o sentimento que o indivíduo possui acerca do desempenho em determinada tarefa. Por sua vez, o desenvolvimento motor é entendido para alguns autores como o acumular de experiências, assim de acordo com Valentini (2007) o indivíduo relaciona a sua percepção de competência com a dificuldade que sentiu quando executou determinado exercício e com o esforço que precisou aplicar para o concretizar.

O conceito de competência percebida, segundo Almeida e Martins (2012) vai-se alterando ao longo do crescimento assim, os autores afirmam que a avaliação que as crianças fazem sobre as suas competências pode não ser precisa. Para Valentini (2007) é com o tempo que as crianças começam a perceber de forma espontânea a distinção entre a capacidade que têm para executar determinada tarefa e os esforços que são indispensáveis para a execução da mesma. Desta forma, a sua percepção de competência vai alterando. É também durante o desenvolvimento que a criança valoriza diferentes percepções pois, a determinado momento esta vê-se mais dependente da percepção entre pares para avaliar as suas competências e desvaloriza a análise crítica do adulto.

A competência percebida, de acordo com Henrique e Januário (2006), pode ser influenciada por fatores sociais (professor, pais, colegas), fatores contextuais relativos ao próprio (género, estádios de desenvolvimento, orientação dos objetivos pessoais, habilidade real do estudante) e fatores de ordem pedagógica (conteúdo, oportunidades, clima de aula).

No que diz respeito à idade Almeida, Valentini e Berleze (2009) definem que as crianças até aos 7 anos de idade não são tão precisas na sua autopercepção, e que as crianças acima dos 7 anos de idade começam a ser mais realistas relativamente às suas próprias competências. Conclui-se assim, que as crianças mais novas possuem uma maior disparidade entre a competência percebida e a competência motora real, o que segundo Valentini (2007) pode levá-las a superestimar ou a subestimar a sua competência. Em consequência, Valentini (2007) refere que este fator poderá surtir um impacto negativo da motivação da criança. O mesmo autor chama a atenção para a importância dos incentivos positivos que podem ajudar as crianças a superar as suas limitações.

Em relação ao gênero não se verifica a existência de discórdias pois enquanto que para Brauner (2010), são os rapazes que se percebem mais competentes do que as raparigas por terem maior apoio social dos pais, professores e colegas relativamente à participação em atividades motoras. Em contrapartida, Valentini (2007) menciona que não existe diferença de competência percebida entre rapazes e raparigas caso não existam estereótipos culturais. O autor menciona que se não existirem estereótipos, tanto raparigas como rapazes conseguem autopercecionar-se de forma idêntica, bem como adquirir habilidades motoras equivalentes.

No que se refere aos fatores sociais refletimos acerca da relação que as crianças mantêm com as pessoas que as rodeiam, pois, torna-se essencial para o sucesso em diversas áreas, no que diz respeito a autoperceção de competência. Valentini (2007) afirma que pais, professores e colegas constituem-se como mediadores fundamentais do sucesso, pois, quando as crianças desempenham um determinado desafio pela primeira vez, sentem-se inseguras e põem em dúvida a sua capacidade de o executarem. No entanto, se estas receberem incentivos positivos por parte de pais, colegas e professores ganharão coragem e determinação para defrontar o desafio proposto, o contrário também é notório, um fraco encorajamento pode conduzir ao fracasso da execução do desafio (Valentini, 2007). Assim, Piffero (2007) classifica os indivíduos que se percebem mais competentes como mais cooperativos e os que trabalham mais autonomamente.

As experiências individuais vivenciadas anteriormente, são para as crianças marcos essenciais que a ajudarão a vivenciar de forma específica as experiências seguintes (Piffero, 2007). Assim, se as crianças vivenciarem atividades enriquecedoras e positivas e em consonância exista um reforço positivo, esta vai autopercecionar-se apta fisicamente a desenvolvê-las. Piffero (2007), afirma que por essa mesma razão, as crianças vão de forma automática praticar e desenvolver as suas competências de forma empenhada e também irão esforçar-se para progredir e desenvolver novas habilidades.

Também os fatores de ordem pedagógica influenciam diretamente as crianças a autopercecionar-se mais ou menos competentes pois segundo Valentini (2007) as “crianças que possuem poucas oportunidades de vivenciar a instrução qualificada e de praticar as diferentes tarefas pedagógicas tendem a manter níveis elevados e não precisam de percepções de competência mesmo com o decorrer dos anos” (p.140). Assim um indivíduo que se percebe mais capaz irá adotar uma postura mais positiva, o que refletirá numa pessoa mais participativa e aberta a novos desafios. Por outro lado, Almeida e Martins (2012) afirmam que o indivíduo que se percebe menos competente terá tendência a

desistir ou perder interesse em executar novas habilidades o que poderá afetar o seu desenvolvimento em novas competências psicomotoras.

Por fim, Stodden, Goodway, Langendorfer, Robertson, Rudisill e C.Garcia (2008), propuseram um modelo conceptual de hipóteses acerca da relação entre a atividade física, a competência em habilidades motoras e a competência percebida em habilidades motoras a aptidão física relaciona com a saúde.

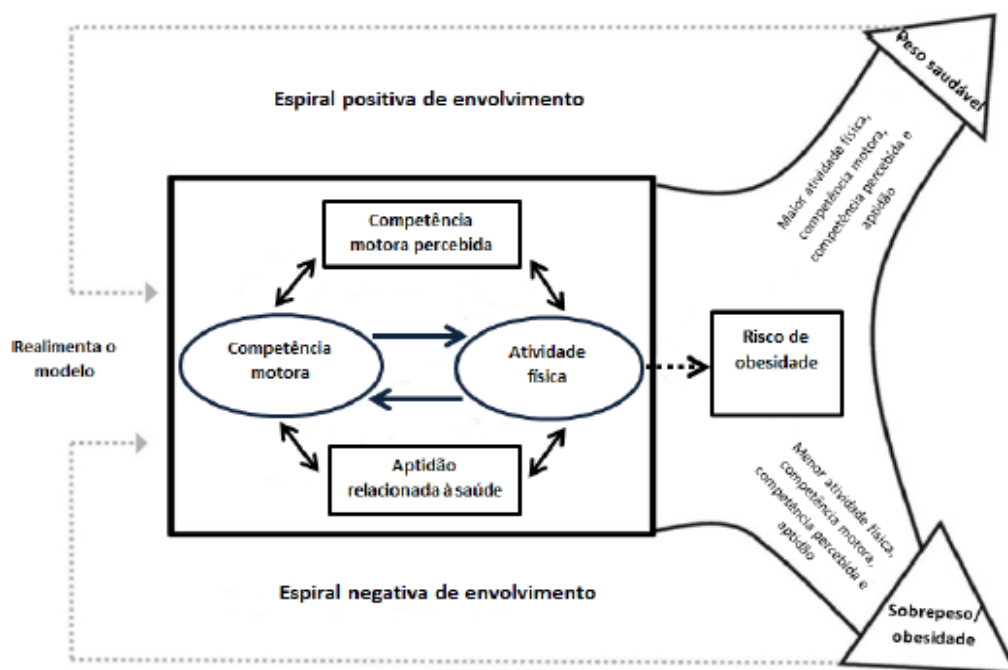


Figura 5. Mecanismos de desenvolvimento que influenciam a trajetória da atividade física em crianças (Adaptado de Stodden et al., 2008)

Segundo o modelo avançado por Stodden et al. (2008) as crianças que tenham baixa competência em habilidades motoras poderão entrar na espiral negativa e consequentemente afastar-se da prática de atividades físicas porque se percebem como não competentes para executar determinadas habilidades. Uma vez que as crianças não praticam atividade física regular, o seu condicionamento físico para executar determinadas habilidades motoras vai ficar também comprometido o que pode levar a criança a distanciar-se de uma prática regular de atividade física. Esta situação pode influenciar o aumento da massa gorda, que segundo o modelo avançado por Stodden et al. (2008) afetará a competência motora que de forma cíclica poderá agravar-se ao longo do tempo. O contrário também acontece pois, quanto a criança participa em diversas atividades físicas, consequentemente terá uma melhor condição física, o que também trará benefício para a obtenção de um peso saudável.

3. Opções metodológicas

Neste tópico são apresentadas as opções metodológicas que, na elaboração da investigação, se constituem como o caminho a seguir para o desenvolvimento e concretização dos objetivos. Estas consistem, de acordo com Quivy e Campenhoudt (1995), na continuação do estudo da problemática, permitindo operacionalizar o processo de investigação. Assim, orientam o trabalho de recolha, observação, análise e tratamento de dados.

3.1. Questões e objetivos da investigação

No âmbito deste relatório pretendemos investigar e aprofundar conhecimentos acerca do desenvolvimento motor associado às atividades ludicomotoras e a autoperceção de competência física de crianças em contexto educativo (creche, pré-escolar e 1.º CEB).

As questões em que se apoia o estudo são as seguintes:

- Que oportunidades de atividade motora proporcionar a crianças, em contexto educativo (creche, jardim de infância e 1.º CEB), no quadro de uma formação holística?
- Será que as crianças que se autopercecionam mais competentes fisicamente são também aquelas que apresentam melhores níveis de performance física?

No decorrer de uma investigação, tal como afirmam Almeida e Freire (2003), “um investigador é orientado por determinados objetivos” (p.54) deste nosso trabalho destacam-se três objetivos que vão ajudar a responder às questões iniciais, sendo estes:

- Promover práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento motor, no quadro de uma formação holística da criança;
- Caracterizar a autoperceção de competências físicas, cognitivas e aceitação de pares em crianças em idade pré-escolar e 1.º CEB;
- Comparar os níveis de autoperceção de competências físicas com a performance motora de crianças em idade pré-escolar e 1.º CEB.

3.2. Natureza do estudo

O estudo segue, uma linha metodológica de natureza mista, em que são valorizados dados de natureza qualitativa e quantitativa. Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006), este tipo de investigações baseiam-se na descrição, nas quais se procura relatar propriedades e características pertinentes para o estudo, mas sendo importante também que se possam medir, avaliar e recolher dados sobre vários aspetos, igualmente interessantes

para o estudo. Neste âmbito, Bell (2004) refere que o principal papel dos investigadores, neste tipo de estudo, é “compreender as percepções individuais do mundo” (p.20). De acordo com Coutinho (2014), numa investigação de carácter quantitativo, o investigador “centra-se na análise de factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação em variáveis comportamentais e/ou socioafetivas passíveis de serem medidas, comparadas e/ou relacionadas no decurso do processo da investigação empírica” (p.26).

Neste estudo foi nosso objetivo observar, medir, avaliar e recolher dados, enveredando, como sugerem Sampieri, Collado e Lucio (2006), por uma investigação que segue um método descritivo-correlacional, no qual se quer avaliar a relação entre dois (ou mais) conceitos, categorias ou variáveis num contexto específico.

Assim, recorreu-se a uma abordagem mista de modo a quantificar a autopercepção de competência das crianças (competência motora percebida) ao nível motor em determinadas habilidades e as que efetivamente eles conseguem realizar, recorrendo a práticas lúdico motoras nas quais aferimos a performance de cada criança da nossa amostra.

3.3. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

No que diz respeito aos instrumentos de recolha de dados estes são de natureza qualitativa e quantitativa. Conforme Creswell (2007), a pesquisa de métodos mistos “é uma abordagem de investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa” (p.27). Como são duas abordagens com características antagónicas, elas combinam-se de forma a que uma complemente a outra na recolha de dados e interpretação de resultados. Entende-se que “os dados qualitativos representam a informação que identifica alguma qualidade, categoria ou característica, não suscetível de medida, mas de classificação, assumindo várias modalidades” (Morais, s/d, p.8). Por sua vez, “os dados quantitativos representam informação resultante de características suscetíveis de serem medidas, apresentando-se com diferentes intensidades, podendo ser de natureza descontínua (ou discreta) ou contínua” (Morais, s/d, p.9).

Para recolha de dados recorreremos a medidas antropométricas, escalas, testes motores e à observação, com recurso a notas de campo. Passamos a descrever estes instrumentos.

3.3.1. Medidas antropométricas

Quer em contexto de Educação Pré-escolar quer em contexto de 1.º CEB foram recolhidos dados com a finalidade de apurar:

- Estatura, Massa Corporal, IMC, Percentil;

3.3.2. Escala Pictográfica da Perceção de Competência e Aceitação Social para Crianças

A Escala Pictográfica da Perceção de Competência e Aceitação Social foi adaptada por Lourdes Mata (2008) para crianças portuguesas. Esta escala é constituída por quatro subescalas que permitem aferir o nível de autoestima do grupo de crianças ao nível da competência cognitiva; aceitação pelos pares; competência física e aceitação materna.

A escala é formada por desenhos (pictórico) e por descrições que estão relacionadas com capacidades específicas como, por exemplo, saber soletrar, saber fazer puzzles, saber saltar a corda, entre outros. É por essa razão que a apresentação gráfica das diversas atividades permite que as crianças compreendam melhor o que lhes é perguntado. Também o facto das diversas descrições e imagens estarem relacionadas com a forma como as crianças se relacionam com os outros na escola e em casa facilita a sua compreensão, assim e consequentemente, obtém-se respostas mais significativas e confiantes por parte das crianças. Este formato permite também, uma maior facilidade para as crianças que ainda não leem ou que tem alguma dificuldade na leitura pois para responder a cada item basta apontar para o desenho com o qual se identificam.

Existem quatro versões diferentes da escala variando consoante a faixa etária a que se destina e o sexo do respondente, assim esta foi pensada e concebida para ser aplicada a crianças dos 3 aos 8 anos de idade. Esta escolha deve-se ao facto de que na segunda infância as crianças começam a ter maior consciência das suas capacidades físicas e cognitivas (ou seja, daquilo que conseguem ou não fazer nas suas rotinas e atividades diárias) e da necessidade de se sentirem integradas a nível social (quer na família quer na escola).

Em relação às avaliações antropométricas foram realizadas numa sala reservada especialmente para este fim, pelas Educadoras/Professora estagiárias. Assim, foram registados os valores da estatura, massa corporal, IMC e percentil. Para a avaliação da massa corporal foi utilizada uma balança de Bioimpedância, modelo Tanita®, BC-545,

Tóqui, Japão. Na sua medição, a criança sobe para a balança, ergue os braços e agarra os elétrodos com as duas mãos, mantendo-os em extensão para baixo, postura reta, descalça e com roupas leves. Após a estabilização da balança fez-se a leitura da massa corporal. Para a realização da medição da estatura das crianças, foi utilizado um estadiómetro (Seca ®, 242, Hamburgo, Alemanha). As crianças foram colocadas de costas para o instrumento, descalças, com os pés juntos e com os braços estendidos ao longo do corpo, em apneia respiratória, com a cabeça direcionada segundo o plano horizontal de Frankfurt, e olhar dirigido para a frente. A criança foi medida duas vezes e a média das duas medidas foi registada. Foi igualmente calculado o IMC, através da fórmula massa corporal (kg) dividida pela estatura (m) ao quadrado. O percentil foi calculado de acordo com a fórmula.

3.3.3. Motor profile of Portuguese preschool children on the Peabody Developmental Motor Scales-2: A cross-cultural study

As *Peabody Developmental Motor Scales-2 Edition* (PDMS-2) de Folio & Fewell (2000) são um instrumento de avaliação do desenvolvimento motor infantil. São constituídas por um manual de administração com indicações específicas, acompanhadas de imagens, que ajudam o examinador na correta administração dos itens (Folio & Fewell, 2000).

Embora ao longo dos tempos as *Peabody Developmental Motor Scales* (PDMS) tenham sofrido alterações significativas que facilitam o estudo, recentemente as autoras da versão original da escala, elaboraram uma nova versão para crianças até aos 5 anos. A estrutura das *Peabody Developmental Motor Scales-2 Edition* (PDMS-2) inclui seis testes, distribuídos por duas componentes ou sub-escalas motoras: as habilidades motoras grossas e as habilidades motoras finas (Figura 6).

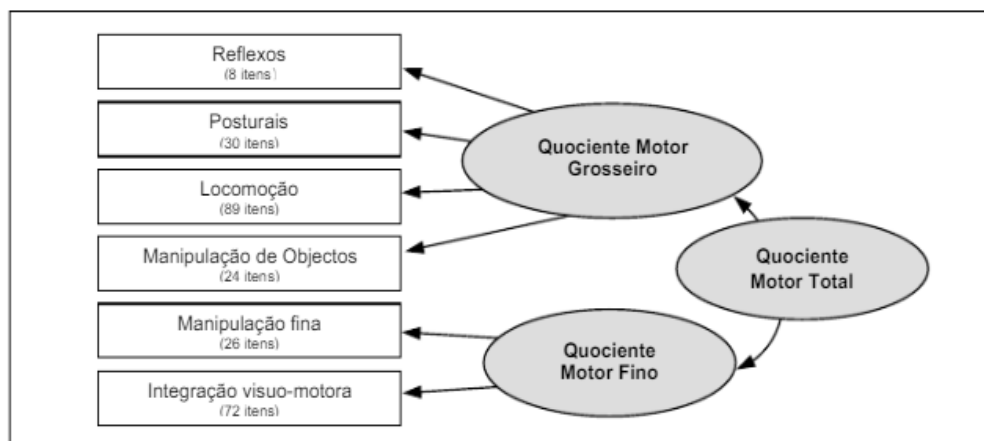


Figura 6. Estrutura composta das PDMS-2.

As escalas apresentam também no seu manual as diversas vantagens do instrumento, nomeadamente: a) avaliar a competência motora; b) identificar défices motores e desequilíbrios entre as componentes motoras finas e grossas; c) avaliar o progresso da criança; d) determinar a necessidade/elegibilidade para programas de intervenção clínica; e) planear e avaliar programas de intervenção no contexto educativo e clínico; f) e, a sua utilização como um instrumento de medida na investigação científica (Folio, & Fewell, 2000).

3.3.4. Prudential Fitnessgram: curlup, push-up, trunk-lift e corrida/marcha da milha

O *Fitnessgram* é um programa de educação da aptidão física para a saúde e destina-se às crianças e jovens do ensino básico e secundário, isto é, destina-se a crianças e adolescentes com idades dos 6 aos 18 anos.

Trata-se de um programa educativo no qual as crianças participam num leque de propostas de atividade física que integra uma bateria de testes dividida em três áreas, a Aptidão Aeróbia (Vaivém e Milha), a Composição Corporal (IMC, Massa gorda e Perímetro Abdominal) e a Aptidão Neuromuscular (Flexões de braços, Abdominais, Impulsão horizontal, Impulsão vertical, Agilidade 4x10m, Velocidade 20m/40m, Flexibilidade de ombros e Flexibilidade dos membros inferiores).

Na avaliação o desempenho é qualificado em 3 zonas distintas, a primeira em que a criança “Necessita Melhorar”, a segunda identifica a “Zona Saudável” e a última “Acima da Zona Saudável” com base nestes resultados, gera relatórios individualizados respeitantes a cada avaliação, com a respetiva classificação numa das três zonas.

A aplicação do teste é apoiado por um conjunto de recursos como vídeos, documentos e áudios que estão disponíveis no sitio do Ministério da Educação <http://fitescola.dge.mec.pt/HomeTestes.aspx> não sendo dispensável o treino e especialização previa para a aplicação da bateria de provas.

Através da aplicação da bateria de provas pretende-se autonomizar progressivamente o processo de interpretação da aptidão física; aumentar a atividade física habitual; a participação desportiva durante a escolaridade; formar consumidores de atividade física para toda a vida, bem como, reduzir a taxa de sedentarismo.

3.3.5. A observação

Enveredámos ainda pela observação participante, considerando a ideia de Aires (2015), quando afirma que “a observação é sistematicamente organizada em fases, aspetos,

lugares e pessoas, relaciona-se com proposições e teorias sociais, perspectivas científicas e explicações profundas e é submetida ao controle de veracidade, objetividade, fiabilidade e precisão” (p.25). A recolha de dados por observação é uma estratégia muito valorizada já que o investigador faz parte do grupo e pode recolher dados que lhe permitem intervir.

O registo de dados da observação decorreu através de notas de campo. Para Máximo-Esteves (2008) “as notas de campo são instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar os dados da observação” (p.88).

Categorizando as notas de campo segundo Máximo-Esteves (2008, citando Spradly, 1980), estas incluem dois tipos: descritivo (que consistem no registo do contexto e das pessoas através de retratos) e reflexivo (são notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação após a leitura das notas).

As observações podem também ser anotadas de forma distintas: a) no momento em que ocorrem (anotações condensadas que são registadas no meio através de vários suportes frases, palavras-chave que posteriormente alargadas e comentadas) e b) no momento após a ocorrência (anotações extensas que são registadas após o contacto que devem ser detalhadas e reflexivas) (Máximo-Esteves, 2008).

Desta forma as notas de campo constituíram-se como um instrumento de recolha de dados que se revelou crucial, na medida em que permitiram recolher informações detalhadas e descritivas acerca do contexto e dos participantes do estudo. Possibilitam ainda ter registos relevantes, que permitiram retirar ideias para intervir e reunir as estratégias mais adequadas para abordar as crianças. Foram ainda importantes para apoiar a reflexão da prática educativa e confrontar dados qualitativos com os quantitativos.

3.4. Procedimento de recolha de dados

Das crianças participantes na investigação fizeram parte 21 crianças que frequentavam a educação pré-escolar, com idades de 60 a 71 meses de idade e 17 crianças que frequentavam o 2.º ano do 1.º CEB com idades de 72 a 84 meses de idade, correspondendo à globalidade das crianças dos grupos/turma.

Previamente à aplicação de qualquer um dos instrumentos de recolha de dados foram obtidas as autorizações necessárias da administração escolar e dos educadores/professores responsáveis, bem como, a autorização dos encarregados de educação através de um consentimento informado (Anexo 1), no qual foi explicado o propósito do estudo, os procedimentos e garantido o anonimato de todos os intervenientes.

A aplicação dos 2 testes motores e da escala, decorreu de acordo com o protocolo descrito em cada instrumento. Assim, as crianças foram avaliadas individualmente e foram registados os valores em folhas individuais de cotação (Anexo 2). De igual forma, procurou-se criar e adequar os ambientes propícios a cada instrumento tornando-os o menos intrusivos possível.

Em relação à recolha das notas de campos, estas foram registadas durante o decurso das várias experiências de ensino aprendizagem proporcionadas, através de observação participante, tendo em conta, o cronograma de avaliações que se apresenta na Tabela 1.

Tabela 1. Cronograma de avaliações nos contextos de educação pré-escolar e 1.º CEB.

Educação pré-escolar	
Data	Avaliações
novembro (2018)	
26/11 (2. ^a)	-Início da recolha individual dos dados da Escala Pictográfica da Perceção de Competência e Aceitação Social para Crianças.
28/11 (4. ^a)	-Habilidade do salto ao pé-coxinho (jogo da macaca); -Inicio da recolha individual dos dados relativos ao teste <i>The Peabody Developmental Motor Scales-2: A cross-cultural study</i> .
dezembro (2018)	
10/12 (2. ^a)	- Atividades de motricidade fina (modulagem e recorte).
janeiro (2019)	
7/01 (2. ^a)	- Habilidade de cambalhota e salto à corda (jogo “À descoberta dos polos terrestre”); -Termino da recolha de dados da Escala Pictográfica da Perceção de Competência e Aceitação Social para Crianças.
9/01 (4. ^a)	- Atividades de motricidade fina (construção de iglôs, pintura e recorte);
21/01 (2. ^a)	- Atividade de Step e Aeróbica ESEB; -Habilidade de trepar (circuito) ESEB;
22/01 (3. ^a)	- Recolha de medidas antropométricas; -Correr depressa, saltar ao pé-coxinho e saltar à corda (Gincana da Reciclagem).
23/01(4. ^a)	- Atividades de motricidade fina (construção e exploração de um brinquedo a partir de materiais reutilizáveis); -Termino dos dados relativos ao teste <i>The Peabody Developmental Motor Scales-2: A cross-cultural study</i>
1.º Ciclo do Ensino Básico	
Data	Avaliações
março (2019)	
12/03 (3. ^a)	-Atividades motricidade fina (enfiamentos). -Início da recolha individual dos dados da Escala Pictográfica da Perceção de Competência e Aceitação Social para Crianças.
13/03 (4. ^a)	-Habilidade saltar à corda e correr depressa (Circuito Prevenção

	Rodoviária). - Início da aplicação da bateria de Provas <i>Fitnessgram</i> (flexibilidade de membros inferiores e superiores, impulsão vertical e horizontal).
18/03 (2. ^a)	-Atividades de motricidade fina (dobragens, desenho e recorte).
20/03 (4. ^a)	-Continuação da aplicação da bateria de teste <i>Fitnessgram</i> (flexões, abdominais, flexibilidade de ombro direito e esquerdo).
abril (2019)	
1/04 (2. ^a)	-Termino da recolha de dados da Escala Pictográfica da Perceção de Competência e Aceitação Social para Crianças; -Atividades de motricidade fina (recorte, colagem, dobragem).
2/04 (3. ^a)	-Continuação da aplicação da bateria de teste <i>Fitnessgram</i> (agilidade e velocidade 20 m).
3/04(4. ^a)	- Recolha de medidas antropométricas; - Habilidade da cambalhota (Caça aos ovos da Páscoa).
30/04(3. ^a)	-Finalização da aplicação da bateria de provas <i>Fitnessgram</i> (vaivém); -Habilidade de trepar (espaldares da escola).
maio (2019)	
13/05(2. ^a)	-Jogos de exploração (acompanhar canções com gestos e percussão corporal).
14/05(3. ^a)	-Gincana de jogos tradicionais ((corrida de sacos, jogo do lencinho, jogo da carreta, corrida a 3 pés e tração à corda).
27/05(2. ^a)	-Medição do campo de futebol da escola (passo, salto ao pé-coxinho, salto em comprimento).

3.5. Análise e tratamento de dados

No que diz respeito à análise e tratamento de dados de natureza qualitativa, como por exemplo as notas de campo, recorreremos à análise de conteúdo que segundo Bardin (2008), “é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, como atribuição de sentido às características do material” (p.28). Em todos os contextos (creche, jardim de infância e 1.º CEB) procuramos descrever notas que auxiliassem a perceção das intervenções educativas, estabelecendo tabelas nas quais fomos organizando por criança as observações. Também à medida que íamos escrevendo as notas, procurávamos recorrer a registos fotográficos que ajudassem na perceção das mesmas e auxiliassem na descrição das intervenções educativas bem como nos resultados e reflexões do estudo.

Em relação à análise e tratamento de dados de natureza quantitativa recorreremos à análise estatística, através da utilização do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Para Maroco (2007), SPSS “é um software de manipulação, análise e apresentação de resultados de análise de dados de utilização predominante nas Ciências Sociais e Humanas” (p.21). A partir do qual, foi aplicado um t-teste, que segundo Pimentel

Gomes (2000), trata-se de um teste clássico com requisitos específicos para a sua aplicação. Nomeadamente: 1. as confrontações feitas pelo teste t devem ser confrontadas antes de serem analisados os dados; 2. o número de comparações deve corresponder ao número de graus de liberdade para tratamentos, e os confrontos devem ser ortogonais. Segundo Vieira e Hoffmann (1989), para obter a diferença mínima significativa (d.m.s.) estabelecida pelo teste t, basta calcular:

$$d.m.s = t \sqrt{\frac{2 \cdot QMR}{r}}$$

No qual, o t é um valor dado em tabela, QMR é o quadrado médio do resíduo da análise de variância e r é o número de repetições de cada tratamento. Sempre que o valor absoluto da diferença entre duas médias é igual ou maior do que o valor da d.m.s., as médias são estatisticamente diferentes.

Para análise de correlação entre variáveis foi aplicado o Coeficiente de Correlação de Pearson que para Vieira e Hoffmann (1989), é um coeficiente que mede o grau de correlação entre duas variáveis de escala métrica (intervalar ou de razão). O coeficiente é representado por ρ e pode assumir valores entre o -1 e 1.

Todos estes dados serão apreciados, interpretados e cruzados de modo a compreender o processo de ensino aprendizagem e as habilidades motoras expressas pelas crianças.

4. Descrição e análise da ação educativa

Neste ponto descrevemos e analisamos a prática educativa desenvolvida ao nível dos contextos de creche, jardim de infância e 1.º CEB incluindo um conjunto de experiências de ensino aprendizagem consideradas significativas para a compreensão do trabalho desenvolvido. No decurso da ação educativa foi tida em conta a opinião e a vontade de cada criança participar ou não, entendendo que, como afirma Gâmbôa (2011), “o aprendente, em liberdade e cooperação, procura e reinterpreta o conhecimento; transforma-o, isto é, participa na sua construção, apropriando-se do seu significado como algo substantivo para si” (p.70). A resposta a todas as crianças foi também uma preocupação tida presente, quer em termos individuais quer em grupo, bem como a salvaguarda do seu anonimato, recorrendo na apresentação dos dados a códigos de identificação.

4.1. A prática educativa em contexto de Creche

Na creche em que nos integramos valorizava-se o recurso à aprendizagem por descoberta, procurando, como sugere Coutinho (2006), encorajar as crianças a colocar questões, formular e debater hipóteses e a realizar experiências. Aponta-se para pedagogias participativas, nas quais, como defendem Oliveira-Formosinho (2011), “o processo de aprendizagem é concebido em desenvolvimento interativo entre a criança e o adulto” e em que “os espaços e os tempos educativos são pensados para permitir a interatividade educativa” (p.15). Foi nesta linha que orientamos as experiências de aprendizagem que promovemos.

4.1.1. Descobrir e aprender a partir das propostas de um livro

Partindo de uma atividade que envolveu a leitura da história “Será um Rato” questionamos as crianças acerca de possíveis animais que poderiam encontrar-se no espaço exterior de recreio, ajudando-as a verbalizar ideias. A seguir realizamos uma ida a esse espaço, no qual as crianças tiveram a oportunidade de recolher elementos da natureza e observar alguns animais, nomeadamente formigas. O interesse manifestado pelas crianças pelos animais levou-nos a dar continuidade a esta experiência, observando e tentando conhecer outros animais.

Assim, na semana de 22 a 24 de outubro de 2019, que correspondeu à nossa segunda semana de intervenção, iniciamos a experiência com a leitura da história “Viva o

peixinho” encenada através de teatro de sombras. Através dela as crianças aprenderam que existem peixes muito diferentes e que um conjunto de peixes se chama cardume. Na figura 7 apresentam-se as imagens utilizadas na encenação da história.



Figura 7. *Imagens utilizadas no teatro de sombras.*

A cor e o movimento das imagens utilizadas no teatro de sombras suscitou a curiosidade e envolvimento das crianças na atividade, mas despertou também o gosto por escutar histórias. Cabe ao educador um importante papel em fomentar este tipo de experiências e sensações, ajudando a criança a ganhar prazer pela leitura de histórias e a descoberta através delas. Segundo Sobrino (2000) “o hábito da leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência” (p.31).

A observação realizada permite-nos afirmar que conseguimos captar a atenção das crianças. Obscurecemos a sala para proceder à projeção das figuras e colocamos uma melodia como fundo musical que remetia para um ambiente alusivo ao fundo do mar, iluminado este pela luz projetada na tela que suscitava o envolvimento das crianças na atividade. As crianças participaram na atividade e manifestaram uma apreciação positiva dos elementos observados.

Pretendendo proporcionar às crianças a observação de animais que vivem em meio aquático, levamos para a sala um aquário com um peixe. Observando e dialogando sobre as características do animal, as crianças concluíram que os peixes precisam de água para sobreviver e de comer todos os dias, tarefa que tínhamos de realizar a partir desse dia. Propusemos às crianças cooperarem na partilha dessa responsabilidade. Assim, e no sentido de assegurar a oportunidade de todas as crianças participarem nesse processo, introduzimos, na sala, o quadro de responsabilidades (Figura 8), indicando “responsável do dia”, através do qual as crianças podiam fazer a leitura de quem naquele dia ia assumir essa responsabilidade.



Figura 8. Quadro “responsável do dia”

Ainda relacionado com o animal observado cantamos a canção intitulada “O peixe que eu vi”, acompanhada de gestos e, no decurso da semana, entoámo-la, reproduzindo a sua coreografia. No terceiro dia procedemos à recolha de dados sobre a participação das crianças na atividade, incidindo sobre a coordenação de movimentos na representação da mesma.

Das dezasseis crianças do grupo presentes, a maioria (9 crianças) realizou a coreografia da canção (figura 9), manifestando interesse em repeti-la.

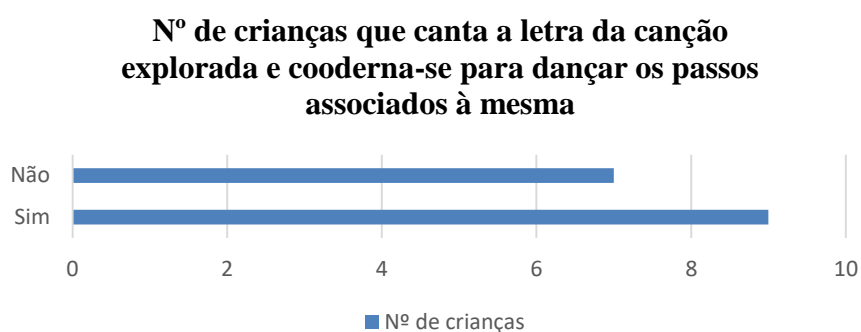


Figura 9. N.º de crianças que canta a letra da canção explorada e coordena-se para dançar os passos associados à mesma.

Este aspeto permite-nos acentuar a importância que a dança representa na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Santos (2010) alerta para o valor educativo da dança, considerando os seus contributos para o desenvolvimento das capacidades motoras e para a transmissão da cultura e dos valores sociais.

Nesta linha de pensamento, elaboramos um livro intitulado “Livro que canta músicas”, integrando uma música associada a cada página e proporcionando experiências sensoriais que podem ajudar a exercitar a motricidade fina, nomeadamente a que se relaciona com a preensão. Segundo Dias (2011), citado por Costa (2013) a preensão refere-se ao ato de pegar (*grasping*) e é importante para o desenvolvimento de uma série de movimentos da mão utilizados ao longo da vida. Implica segurar um objeto a fim de o manipular, transportar ou sentir.

Entre as atividades propostas no livro encontra-se a que se apresenta na imagem da Figura 10, integrando um jogo que consistia em que as crianças utilizarem uma das mãos para pegar numa cana e com ela pegar em figuras de peixes, fazendo de conta que estavam a pescar. Com a outra mão retiravam “os peixes” que eram pescados.



Figura 10. Livro de canções para ser explorado pelo grupo.

Das 16 crianças que realizaram o jogo, com exceção de uma, todas as outras concretizaram com sucesso a tarefa proposta.

As crianças revelaram interesse em continuar a realizar o jogo, incluindo-o nas escolhas de atividades no tempo de trabalho nas áreas da sala.

Dando continuidade a este tipo de atividade, construímos três caixas diferentes (figura 11) dentro das quais colocamos materiais com texturas diferentes (esferovite, confettis e esponja) e figuras de peixes para que as crianças as pudessem procurar e descobrir esses elementos, como ilustram as imagens da figura 11.



Figura 11. Caixas com figuras e texturas diferentes de peixes.

Os objetivos da atividade centravam-se não apenas em exercitar o domínio motor, mas também na exploração de conceitos matemáticos, relacionados com a localização dos objetos (dentro e fora da caixa), o número de objetos que iam descobrindo, a textura dos materiais através de diferentes sensações tácteis e do conhecimento do mundo, interrogando-se sobre onde vivem os peixes e porque são pescados. Na Tabela 2 apresentam-se os dados relativos à concretização deste jogo, considerando os diferentes materiais utilizados em cada uma das três caixas utilizadas (esferovite, esponja e papel). De modo a explorar a textura de diferentes materiais, incluímos em cada caixa também figuras diferentes, nomeadamente na caixa 1 figuras feitas com esfregão verde, na caixa 2 em papel Eva e com relevo e na caixa 3 figuras em esferovite.

Tabela 2. *Dados sobre pescar as figuras de peixes nas diferentes caixas.*

Caixas Nº de crianças	Caixa 1 esferovite e figuras em esfregão verde	Caixa 2 esponja e figuras em papel Eva com relevo	Caixa 3 confettis e figuras em esferovite
pegaram figuras	11	9	13
não pegaram figuras	5	7	3

Os dados permitem-nos perceber que o material utilizado pode ter influência no desempenho da tarefa, observando-se que, como pode ver-se na Tabela 2, alguns materiais facilitaram mais a procura e descoberta das figuras, como seja aquele em que foram utilizados materiais mais leves (confettis/papel e esferovite).

Observamos nesta atividade reações muito positivas por parte das crianças, esforçando-se por concretizar com sucesso a tarefa, procurando as figuras. Todavia, também observamos que uma criança não quis concretizar a atividade, limitando-se a observar os colegas a fazê-lo, apesar de vários incentivos que lhe dirigimos, comportamento que já ao nível do ponto de caracterização do grupo havíamos feito referência. Sabemos que cada criança tem o seu ritmo de desenvolvimento e integração e que o devemos respeitar, mas também que devemos desenvolver esforços e procurar estratégias que facilitem esse processo.

Dando continuidade à descoberta de alguns animais, na semana de 5 a 7 de novembro, escolhemos um animal que vive e se desloca na terra, a minhoca. A intervenção teve início com a narração da história “Minhoca Tutú” de Rodrigo Lopes (2017), através de teatro de dedoches (Figura 12).

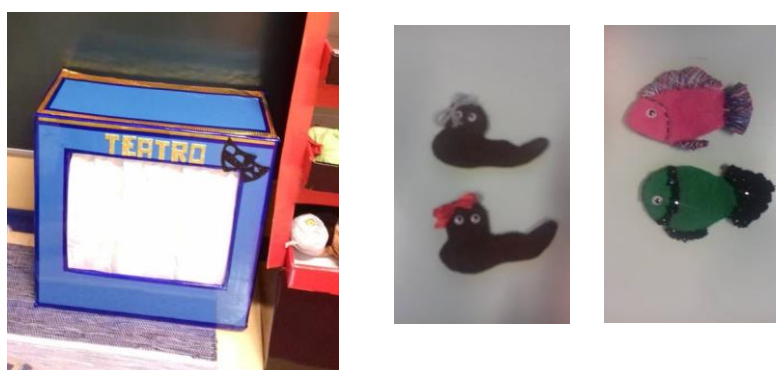


Figura 12. *Biombo do teatro de sombras e dedoches*

A narração de histórias e a exploração de livros representam um importante contributo no processo educativo das crianças, contribuindo para a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento da imaginação, pensamento crítico e para a valorização da escrita e da leitura como meios de relação, comunicação e de apropriação de valores que ajudam a construir a personalidade. Todos estes aspetos são fulcrais para a educação da criança numa sociedade em mudança (Sequeira, 2000), como a de hoje se apresenta.

Ao longo da nossa intervenção procuramos diversificar as formas de encenar e ler histórias, mas percebemos que a estratégia de narração da história através dos “dedoches” não foi a mais eficaz, verificando-se surgir alguma dispersão e dificuldade em as crianças identificarem o animal de que falava, isto é a minhoca. A seguir procedemos à observação de duas minhocas levadas para a sala. As crianças perceberam que as minhocas preferem ambientes mais húmidos, deslocando-se para esse tipo de terra. Verificaram ainda a maneira como estas se locomovem e duas das crianças Adriano e a Manuela tentaram imitar o movimento dos animais, alertando uma para a postura e movimentos a fazer, referindo: *Para fazer de minhoca temos de nos deitar no chão e rastejar*. Sugerimos-lhe que nos mostrassem como achavam que devíamos fazer e elas exemplificaram.

Quando as crianças imitaram os movimentos da minhoca observamos que utilizavam as pernas para dar impulsão ao movimento e que apoiavam os cotovelos no chão de modo a conseguir o impulso necessário para fazer o movimento. Segundo a ampulheta de Gallahue (2005) as crianças encontram-se na fase dos movimentos fundamentais, afirmando Barreiros e Krebs (2007) que nela ocorre uma reorganização de movimentos rudimentares e a combinação de padrões motores gradualmente mais eficientes. Como resposta aumenta o grau de complexidade dos seus movimentos corporais. Neles utilizam aprendizagens anteriores, como por exemplo as relacionadas com

gatinhar, tornando-se mais competente na realização do movimento de deslocar-se, rastejando.

Tirando partido de uma atividade proposta no “livro que canta músicas” que se referia a cantar uma canção intitulada o “Minhoco”, promovemos a realização de movimentos de braços, pernas e dedos, portanto estilando a motricidade grossa. Outra atividade que envolvia exercícios de motricidade fina e que propusemos às crianças através do livro referidos, consistia em abotoar peças, utilizando botões e tecidos de feltro, como mostra as figura 13.

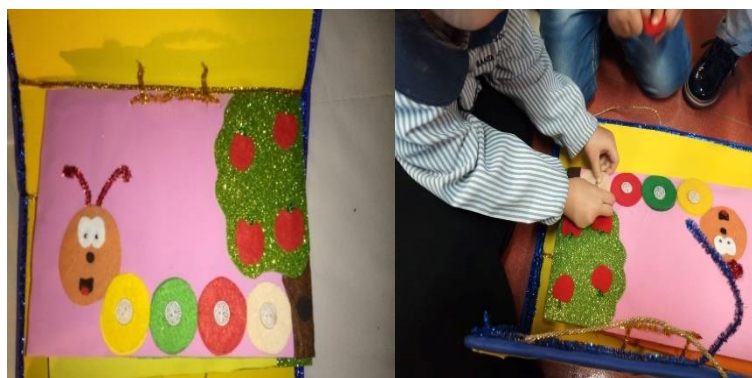


Figura 13. Atividade de abotoar botões.

Segundo Borges (2014) as atividades motoras finas ou refinadas, como abotoar uma camisa e desenhar imagens envolvem a coordenação mãos-olhos e os pequenos músculos. Dado a precisão e esforço que exigia este exercício, tal como o esperado, foi uma atividade que revelou acrescida dificuldade para ser concretizada pelas crianças, todavia, uma criança realizou-a com sucesso, revelando grande persistência e controlo motor. Neste sentido, relevamos a importância de nas atividades a promover com as crianças levar em consideração que podem possuir níveis diferenciados de habilidades e de desenvolvimento, mas que devemos procurar estimular e favorecer a progressão de todas. Por outro lado, é também de considerar que apesar de algumas crianças necessitarem da ajuda do adulto, estabelecendo com elas interações que lhe permitam observar, experimentar e cooperar, podem usufruir de momentos ricos de interação social, como alerta Vygostky (1979), e como nos parece terem ocorrido nesta atividade.

Por último, foi implementado um jogo que envolvia a manipulação de molas com níveis diferentes de dificuldade de abertura. O jogo consistia em escolher uma mola e colocá-la no lado da caixa da cor que lhe correspondia, como a imagem da figura 14 mostra.



Figura 14. *Jogo de correspondência de cores*

Através deste jogo recolhemos informação pertinente, pois, para além de ser notório o entusiasmo das crianças em jogar e em querer utilizar as diversas molas, algumas quando encontraram dificuldade em abrir uma mola, largavam-na e escolhiam outra que apresentasse maior facilidade de abri-la.

A maioria das crianças do grupo (9) colocou as molas por si escolhidas, independentemente da dificuldade de abertura apresentada. A criança mais velha do grupo foi a que apresentou mais facilidade em concretizar a tarefa, e persistiu no jogo até colocar todas as molas.

O conjunto de atividades promovidas no âmbito do projeto de descoberta e animais, foi possível promover vários movimentos corporais e testar algumas habilidades motoras.

4.2. A ação educativa em contexto de Jardim de Infância

No desenvolvimento da ação educativa foi tomado em consideração o previsto no projeto curricular da instituição e nas OCEPE, enveredando por uma abordagem articulada das áreas e domínios de conteúdo (Silva, et al., 2016) e prestando particular atenção à atividade motora das crianças.

4.2.1. Conhecendo e aprendendo a aceitar e a respeitar todas as pessoas

No projeto curricular da instituição previa-se promover a compreensão e o respeito pela diversidade e a diferença, favorecendo a construção de uma educação inclusiva para todos. Assim, decidimos partir da leitura do livro “Elmer e o grande dia” de David Mckee (2009) e começamos por questionar as crianças acerca da imagem da capa e do título da história, tentando descobrir o conteúdo da mesma. Para tornar a narração da história mais expressiva, resolvemos construir e utilizar a figura do personagem principal da história “o Elmer”, utilizando quadrados de tecidos de diferentes cores e texturas, como a imagem da figura 15 ilustra.



Figura 15. *Personagem principal do livro Elmer e o grande dia.*

O colorido da figura suscitou a curiosidade das crianças em relação ao conteúdo da história, a descoberta das cores utilizadas e apreciação do padrão elaborado. A seguir lemos a história. Esta aborda a questão da diferença, em que o Elmer era um elefante diferente dos outros, sendo de várias cores, enquanto os outros eram todos cinzentos, alertando para a importância de cada um se aceitar como é, cultivando a amizade entre todos.

Decorrendo nessa semana o “Dia internacional das pessoas com deficiência”, mais especificamente no dia 3 de dezembro, entendemos promover atividades com as crianças que ajudassem experienciar situações com as quais algumas pessoas se confrontam, como por exemplo a falta de visão ou problemas motores. Para o efeito, levamos para a sala de atividades alguns adereços, como vendas, moletas e cadeira de rodas. Construimos circuitos, com e sem obstáculos para desta forma recriarmos situações do dia-a-dia que remetessem para a dificuldade que é vivida por pessoas com as dificuldades visuais e motoras, tal como pode ver-se na figura 16.



Figura 16. *Participação das crianças nas atividades proporcionadas ao longo da semana.*

As crianças participaram e percorreram o circuito, aguardando e respeitando cada uma a sua vez. Quando viam algum colega em dificuldade tentavam dar-lhe sugestões sobre como fazer, ajudando-o a ultrapassar os obstáculos e encorajando-o a concretizar a experiência.

Algumas das crianças tiveram receio em participar nestas atividades, alegadamente, não se sentirem capazes de efetivar os desafios. Procuramos apoiar a concretização das mesmas e criar a confiança necessária para que todas as crianças participassem. Silva et al. (2016) sublinham o papel importante que o educador pode assumir neste tipo de situações, pois embora a vontade da criança deva ser respeitada e levada em consideração é preciso tentar perceber quais os motivos que a levam a manifestar aquela atitude. As autoras alertam ainda, que a criança pode mostrar “receio de participar por se considerar menos capaz” (Silva, et al. 2016, p.45). Acrescentam dizendo que

cabe ao/à educadora não permitir situações de exclusão e dialogar com as crianças sobre as competências motoras de cada uma, o modo como podem ser mobilizadas num trabalho de equipa, que permita também a interajuda entre os que são mais e menos capazes, tirando partido de situações que contribuem para a aceitação da diferença e a cooperação entre crianças (p.45).

As crianças foram encorajadas e estimuladas a participarem através de palavras de incentivo dos colegas e dos adultos. Os resultados da participação das crianças nessas atividades podem ser observados na Tabela 3.

Tabela 3. *Dados estáticos relativos a participação das crianças em atividades de deslocação*

Atividades N.º de crianças	Deslocação com os olhos vendados	Deslocação em cadeira de rodas	Deslocação com moletas
conseguem deslocar-se	16	16	17
não conseguem deslocar-se	5	5	4

Foi possível observar que as crianças demonstraram envolvimento e interesse em participar nas diferentes atividades propostas, enunciando algumas frases que, no que diz respeito, às interações sociais se tornaram bastante importantes para a sua formação e desenvolvimento pessoais, como as seguintes afirmações deixam perceber:

- *É muito complicado andar de moletas, magoa muito nas mãos.* (Sónia);
- *Não tenho força para mexer a cadeira de rodas.* (Isabel);

- *Quando somos cegos temos que conhecer bem as ruas onde andamos porque senão batemos contra tudo.* (Manuel).

(Nota de campo 26 de novembro de 2018)

Relacionado ainda com esta problemática participamos ainda numa iniciativa promovida pela Associação Sociocultural dos Deficientes de Trás-os-Montes (ASCUDT), tratando-se de um concurso que consistia na decoração de uma camisola que simbolizasse a diferença, visando alertar a população para a questão.

Discutimos, em grande grupo, sobre o que fazer e como, concordando usar a figura do Elmer, personagem principal do livro explorado no início da semana e que simbolizava ser um elefante diferente dos restantes. Organizamo-nos em pequenos grupos, para realizar o trabalho, e exploramos a forma geométrica a utilizar, o quadrado, identificando ter quatro lados iguais. A partir de um quadrado, as crianças contornaram e cortaram quadrados que foram colados e com eles formamos a figura do Elmer (figura. 17).

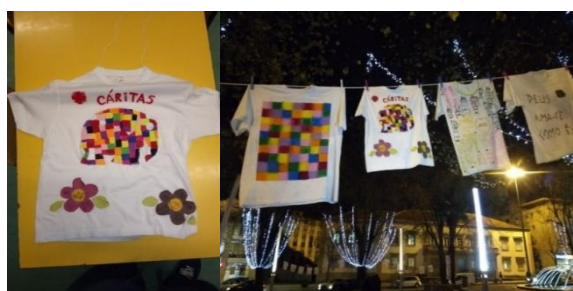


Figura 17. Camisola para participar no concurso ASCUDT.

No seguimento da exploração da figura do quadrado, construímos o jogo da macaca, no corredor de acesso à sala, o qual permitia ainda explorar o conceito de numeral ordinal (de 1 a 8) e criar oportunidades de praticar atividade motora, diariamente. Lançamos o desafio às crianças de ultrapassarem o jogo cada vez que saíssem da sala de atividades, o que passaram a fazer com regularidade.



Figura 18. Jogo da macaca colocado à porta da sala.

Através das várias observações diárias desta prática recolhemos dados em relação às habilidades motoras de saltar ao pé-coxinho manifestadas pelas crianças. Cujos dados apresentamos na primeira coluna da Tabela 4. No sentido de perceber possíveis diferenças ou semelhanças entre esses dados e as percepções das crianças sobre o domínio dessas habilidades apresentamos esses dados na coluna da direita¹.

Tabela 4. *Dados estáticos relativos à habilidade motora: salta ao pé-coxinho.*

Dados estatísticos	Nº de crianças que efetivou com sucesso a habilidade.	Nº de crianças que auto percebeu que consegue efetivar a habilidade.
Habilidades motoras		
Saltar ao pé-coxinho	20 crianças	Muito bom(oa) - 11 crianças Bom(oa) - 8 crianças Pouco bom (oa) - 1 criança Quase nada bom(oa) - 1 criança

De acordo com os dados apresentados na Tabela 4, verifica-se que apenas uma criança das 21 observadas, não conseguiu efetivar com sucesso a habilidade motora. No entanto, a maioria das crianças (17) não conseguia equilibrar-se ao saltar num só pé. Segundo Gallahue e Ozmun (2005) as crianças de 5/6 anos de idade encontram-se na *fase dos movimentos fundamentais* na qual estas estão a aperfeiçoar os movimentos rudimentares o que lhes pode conferir algum desequilíbrio quando saltam apenas com um pé dá impulso e volta a equilibrar-se de seguida. Aspetos que pudemos observar na realização deste jogo.

Todas as crianças manifestaram perceber a dinâmica do jogo e a maior parte das crianças as regras do mesmo. No entanto, verificamos que uma criança (Paulo) revelou ter muita dificuldade em saltar ao pé-coxinho, pois não conseguia o equilíbrio suficiente para se manter apenas numa só perna. Manifestou ainda, dificuldade em executar a rotação do corpo. Gallahue e Ozmun, (2005) alertam para o facto de que embora haja um padrão de desenvolvimento este pode variar de criança para criança devido a vários fatores. Em relação ao restante grupo notou-se que as crianças, no geral, tinham dificuldade em executar a rotação do corpo de pernas abertas para se virar nas casas do topo e continuar o jogo, de igual forma, notava-se dificuldade no lançamento da pedra de forma a que esta ficasse dentro das “casas”.

¹ Lembramos que os itens de classificação e os dados relativos auto percepção apresentados nesta e nas outras tabelas que se seguem, referem-se aos recolhidos através aplicação da escala de auto percepção de competência descrita na metodologia.

De uma forma geral as crianças executavam o jogo muito rápido, o que dificultava a concretização do mesmo porque estas não conseguiam cumprir as linhas do jogo e pisavam-nas constantemente, não respeitando as regras do jogo. O jogo foi deixado nesse espaço de modo a permitir às crianças continuar a jogá-lo e poder ir desenvolvendo habilidades motoras, no que se refere a saltar, equilibrar-se e lançar objetos.

Observamos e registámos dados sobre a realização do jogo, integrando na Tabela 5 os relativos a três momentos de observação. Estes mostram que as crianças foram suprimindo dificuldades iniciais.

Tabela 5. *Observações relativas ao jogo da macaca.*

N.º de observações	Observação 1 (27-11-2018)	Observação 2 (11-12-2018)	Observação 3 (22-01-2019)
N.º de crianças			
Saltaram ao pé-coxinho	14	15	20
Não saltaram ao pé-coxinho	7	6	1

Neste âmbito, retomamos a ideia de Silva et al. (2016), considerando que “a criança adapta progressivamente as suas ações a meios específicos e a objetos variados, aumentando o seu repertório de movimentos pensados, interiorizados e expressos como resposta aos desafios encontrados” (p.45).

Assim, parece-nos poder entender-se que se as crianças tiverem à sua disposição material e propostas que as motivem à prática de atividade física poderão usufruir de melhores oportunidades de aumento e de progressivo aprimoramento dos movimentos.

4.2.2. Descobrimo espaços geográficos menos próximos

No decurso de um diálogo em grupo estabelecido no período de acolhimento, uma criança comentou que o João tinha ido para Paris a passar as férias de Natal. Dialogamos sobre a cidade e o país em que se localizava, França. Ao longo da discussão uma criança sugeriu: *Podíamos ver no mapa onde fica!* (Carolina). Algumas crianças do grupo apoiaram a ideia e propuseram observarmos no Atlas que se encontrava na biblioteca da sala. Uma foi buscar o mapa e, em grupo, tentaram descobrir a localização do país e cidade, apontando várias ideias e debatendo e confrontando opiniões. No sentido de ultrapassar essas dúvidas uma criança procurou a ajuda do adulto, dizendo: *Ana podes dizer onde fica Paris?* (Filipe). Respondemos-lhe que podia, propondo-lhe partirmos de Portugal e irmos percorrendo com o olhar o trajeto que ia assinalando até chegar a França e depois à cidade de Paris.

Neste âmbito, como defendem Silva et al. (2016), o educador deve promover aprendizagens que levem “as crianças a pensarem sobre o espaço, colocando questões que envolvem direção (Qual o caminho?), distância (Fica muito longe?), localização (Onde?), identificação de pontos de referências (Que objetos encontras? O que vês de importante?) (p.81). Nesse sentido foi proposto a exploração do Mapa Mundi em grandes dimensões como exemplifica a Figura 19.



Figura 19. Mapa Mundi.

Num primeiro momento, as crianças tiveram oportunidade de imaginar a realização de uma viagem entre cidades, países e continentes, tendo como ponto de partida o país no qual residem, Portugal. Para tal, utilizavam, também de forma imaginária, o meio de transporte mais adequado para concretizar o trajeto, tendo em conta o destino para o qual indicavam querer deslocar-se. Encontramos resposta, neste momento, para a questão inicial que se referia à localização da cidade para a qual o João tinha viajado.

Em determinado momento da atividade uma criança disse: *Eu gostava de viajar para aquela cidade branca* [apontando para o Polo Sul] (Sandra). A educadora estagiária esclareceu: *Ali localiza-se uma das extremidades do planeta Terra e chama-se Polo Sul.* (Educadora Estagiária);

- *Tem lá muita neve e é fofinha como um colchão, até dava para dar uma cambalhota.* (Sandra).

(Nota de campo de 7 de janeiro de 2019)

Aproveitando esta situação pensamos promover atividades que ajudassem as crianças a conhecer alguns aspetos relativos aos polos terrestres, começando pela sua designação e localização. Assim, e no sentido de praticarem atividade física, propusemos-lhes realizar um jogo que consistia fazer uma viagem, partir de Portugal e percorrer no mapa mundo, representado no chão, o trajeto até chegar ao lugar indicado e aí executar a

atividade proposta, nomeadamente: no Polo Sul uma cambalhota (rolamento a frente) e no Polo Norte saltar à corda.

Tabela 6. *Dados estáticos relativos às habilidades motoras: cambalhota (rolamento à frente) e saltar à corda.*

Dados estatísticos Habilidades Motoras	N.º de crianças que efetuou com sucesso a habilidade	N.º de crianças que autopercecionou que conseguia efetivar a habilidade
Cambalhota (rolamento à frente)	17 crianças	Muito bom(oa) - 14 crianças Bom(oa)- 3 crianças Pouco bom (oa) - 3 crianças Quase nada bom(oa)- 1 criança
Saltar à corda	9 crianças	Muito bom(oa) - 5 crianças Bom(oa)- 3 crianças Pouco bom (oa) - 5 crianças Quase nada bom(oa) - 8 crianças

A execução da cambalhota foi feita sob um tapete de ginástica e a maioria das crianças (14) executou-a como tratando-se de um movimento ininterrupto. Assim, partindo da posição inicial, agachavam-se com os pés juntos, fletiam os joelhos de forma a ficar de cócaras, colocavam as mãos no chão com os cotovelos dobrados e as mãos igualmente espaçadas à largura dos ombros, empurravam o solo com os pés e elevavam a bacia, enrolavam o corpo com a cabeça junto ao peito e, com a ajuda das mãos apoiadas no solo, finalizavam o movimento. Pode entender-se que, como referem Ferreira e Dias (2012) as crianças executavam a cambalhota frontal para iniciantes e reuniam as condições necessárias para executar o movimento de forma eficaz.

Por outro lado, houve crianças (3) que ficaram em pé com as mãos esticadas acima da cabeça, lançavam o corpo para frente e dobravam os joelhos ficando numa posição de agachamento, mantinham as pernas espaçadas entre si e o corpo na posição vertical. Dobravam os braços e desciam o corpo em direção ao chão, em seguida, dobravam a cabeça e executavam a cambalhota, finalizavam o movimento ficando em pé com as mãos esticadas sobre a cabeça. Considerando a perspetiva de Ferreira e Dias (2012), estas crianças praticavam uma variação da cambalhota, durante a qual existe segurança e domínio de ambos os membros superiores e inferiores, para os mesmos autores a partir destes movimentos as crianças desenvolveram capacidades motoras como a coordenação, o equilíbrio e a destreza.

No que diz respeito a habilidade de saltar a corda, como os dados da Tabela 6 permitem observar, a maioria das crianças não conseguiu executar o movimento. No

entanto, as crianças que o executaram com sucesso (9), colocavam-se de pé, com o tronco direito e o olhar para a frente, agarravam as extremidades da corda e colocavam-na para trás de si, impulsionavam-na para a frente e rolavam os pulsos fazendo passar a corda sobre a cabeça e, quando a corda chegava ao nível dos pés, saltavam a pés juntos para que esta passasse para trás, e repetiam o salto, sem parar a corda. Desta forma, em conformidade com a ideia de Ferreiras e Dias (2012) executavam todos os movimentos que se tornavam imprescindíveis à execução da habilidade. As restantes crianças (12) não conseguiam coordenar o movimento dos braços associado ao movimento dos membros inferiores, demonstrando desequilíbrio e descoordenação de movimentos.

A figura do planisfério (Figura 19) que foi elaborada e utilizada para realizar este jogo foi afixada numa das paredes da sala de atividades.

Nela fomos assinalando alguns países e integrando figuras de animais e de pessoas que neles habitavam. Envolvemo-nos, assim, na descoberta de algumas das características e formas de vida do Polo Norte, nomeadamente ao nível dos animais típicos dessa região e de como vivem e se protegem do frio os Esquimós. No decurso da abordagem realizada surgiu a ideia de fazermos figuras de iglôs. Discutimos que material utilizar, considerando que o gelo não poderia ser, pois com a temperatura da sala ia fundir-se. Assim, acordou-se utilizar esferovite por ser branca como a neve. Levamos para sala, cinco caixas, que continham o material necessário para fazer a construção, incluindo: uma folha de papel na qual se indicava, passo a passo, a forma de construção de um iglô; pincéis, cola branca e cubos de esferovite. Propusemos às crianças organizarem-se em grupos de cinco elementos, construindo cada grupo a figura em formato tridimensional, como exemplificam a figura 20.



Figura 20. *Construção de iglôs, em pequenos grupos.*

Através desta atividade as crianças puderam, para além de explorar materiais e desenvolver a imaginação, trabalhar em grupo, uma forma de trabalho que era pouco frequente entre as crianças. Na concretização da tarefa as crianças discutiram e articularam

ideias sobre como fazer e como fazer para todos participarem e produzirem um trabalho que representasse o pretendido. A forma como decorreu o trabalho leva-nos a corroborar a ideia defendida por Silva et al. (2016), de que ao participar ativamente “a criança vai mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também e a criatividade” (p.34). O modo de colocar as figuras e o tamanho do glô foram questões, entre outras, que exigiram tomadas de decisão conjuntas.

No que se refere à atividade motora as crianças executaram a preensão de objetos e praticaram movimentos minuciosos que implicavam não derrubar a construção já efetuada. Observámos que a maioria das crianças manuseava o pincel demonstrando fazer pegadas de precisão, o que, segundo Santos e Zamberlan (2009), acontece quando manipulam o material de escrita com a ponta dos dedos.

Integrado ainda na abordagem dos Polos Terrestres, convidamos um fotógrafo de vida animal Pedro Rego, para estabelecer um diálogo com as crianças, acerca das experiências que teve quando documentou os Polos Terrestres e o degelo. A atividade foi alargada a todas as crianças do jardim de infância, criando um momento importante de observação de imagens ilustrativas desses espaços e animais que nele vivem (como por exemplo pinguins e leões marinhos), suscitando o questionamento e a discussão sobre como vivem e a importância dos mesmos, mas também sobre alguns riscos que correm.

(Nota de campo de 23 de janeiro de 2019)

Foi abordado o problema de degelo e a importância de tomar medidas para evitá-lo. Relembrando experiência referida anteriormente, numa das reflexões diárias, o Filipe disse: *Para vermos como acontece o degelo temos que ir ao Polo Norte como o Pedro?* Entendemos alargar a abordagem do tópico, fazendo referência ao efeito de estufa e a diminuição da camada de ozono, recorrendo a um vocabulário que se tornasse acessível à compreensão das crianças. As crianças manifestaram-se atentas e participaram na discussão, colocando várias questões e fazendo comentários. Uma das crianças, manifestando uma expressão de preocupação disse: *Isso é muito complicado, não é?* (Filipe)

Entendemos ser pertinente promover experiências com as crianças que envolvessem o uso e observação da água em diferentes estados (líquido e sólido).

Assim, planificamos uma atividade que envolveu o uso de água (no estado líquido) e que consistia em explorar a absorção da mesma por alguns materiais, como por exemplo o papel. Para a efetuar foram levados para a sala uma sequência de 7 copos: no 1.º copo foi vertida água com corante vermelho; o 2.º copo ficou vazio; no 3.º copo foi vertida água com corante azul; o 4.º copo ficou vazio; no 5.º copo foi vertida água com corante amarelo; o 6.º copo ficou vazio e, por último, no 7.º copo foi vertida água com corante vermelho. Entre os copos foram colocados guardanapos que uniam os copos, tal como, exemplifica a Figura 21.

Solicitamos as crianças a fazerem a previsão do que aconteceria. Registadas essas previsões informamos as crianças que íamos aguardar e, depois, no dia seguinte observar para tentarmos descobrir o que de facto acontece.



Figura 21. Sequencia de copos inicial e final.

Observando o resultado obtido, as crianças perceberam que o líquido foi absorvido pelos guardanapos e foi transferido para os copos vazios, ocorrendo a mistura de cores e, por conseguinte, obtendo novas cores. No decurso da reflexão sobre o observado, uma criança referiu: *As cores que estavam no copo eram as primárias, quando as misturamos dão outras cores* (Elisa). Os colegas concordaram e debatemos quais as cores secundárias que se obtiveram a partir da mistura das cores iniciais (primárias).

Aproveitamos a água desses copos para realizar outra atividade, com o objetivo de poder observar a passagem do estado líquido ao sólido. Assim, as crianças despejaram a água com corante em recipientes próprios para congelar e colocaram-nos no congelador. Passado algumas horas fomos observar e verificamos que a água tinha congelado e perceberam que isso aconteceu porque esta estava numa temperatura muito baixa.

Observando os cubos de gelo e verificando com as mãos a dureza dos mesmos, o Carlos comentou: - *Há! Então é por isso que os esquimós conseguem andar em cima do*

gelo! Porque a água fica muito dura! Na história que a Ana nos leu eles andavam com casacos compridos é porque lá está muito frio.

(Nota de campo de 9 de janeiro de 2019)

Reaproveitando esses materiais, propusemos às crianças utilizar os cubos de gelo para efetuar pinturas, experimentando uma técnica diferente. Foram distribuídas figuras de para colorirem, podendo utilizar além da pintura também a colagem para ilustrarem a figura e, no final, propusemos-lhes para recortarem essa figura pelo tracejado e colarem nela a sua fotografia (figura 22).



Figura 22. Pintura com gelo e posterior corte e colagem da foto individual.

Das 21 crianças que participaram na atividade a maioria (16 crianças) realizou a tarefa proposta, mas 5 das crianças mostraram não conseguir recortar a fotografia pelo tracejado, tal como, mostra a figura 23.



Figura 23. Resultados relativos à tarefa de recortar pelo tracejado

Segundo Calder (2010) a criança com 5 anos de idade é capaz de recortar figuras e formas mais complexas. No decorrer das observações foi possível perceber que as crianças viraram e a manipularam o papel e a tesoura para manter o corte em linha. Para isso, controlavam o abrir e fechar da tesoura o que permitia um corte mais suave, regular e controlado.

4.2.3. Aprendendo a cuidar do ambiente

No decurso de uma reflexão diária que tinha lugar no período da tarde, o Manuel disse: *Vi uma notícia na televisão que mostrava um urso polar quase a morrer*. Várias crianças comentaram que isso acontecia porque os homens eram maus. Questionamos o grupo sobre possíveis formas de resolver o problema, surgindo várias respostas, entre as quais:

- *Não podemos gastar tanta água* (Carlos);
- *Temos de usar menos os transportes* (Carolina);
- *A minha mãe disse que devíamos reciclar, mas não sei fazer bem* (Magda);

(Nota de campo de 16 de janeiro de 2019)

Para abordar e contextualizar a temática contamos a história *Xico o Campeão da Reciclagem*, recorrendo a dedoches e figuras representadas num avental, que surge em alguns documentos como técnica de dinamização deste tipo de atividades (Figura 24).



Figura 24. Cenário de representação da história “Xico o Campeão da Reciclagem”.

Ao longo da história, a personagem principal ensinava a separar corretamente os materiais de desperdício pelos recipientes do ecoponto. Segundo Zilberman (2003), é através da leitura que a pessoa adquire diversas formas de conhecimento, capacitando-o para atuar e participar na sociedade, entrando através da literatura no mundo do imaginário, desenvolvendo a sensibilidade e o gosto artístico, e ampliando a maneira de ver e compreender o mundo. Articulando a teoria com a prática, após a leitura da história, propusemos às crianças procedermos à separação de alguns materiais de desperdício, utilizando os sacos de reciclagem da Sociedade Ponto Verde. Estes sacos ficaram na sala para poderem ser utilizados diariamente.

No sentido de dar continuidade ao tema elaboramos um jogo que designamos como “Avança a dois pés e recicla tudo certinho”.



Figura 25. *Jogo Avança a dois pés e recicla tudo certinho.*

Do jogo fazia parte um tabuleiro com pegadas e um dado, e em jogo podiam estar 4 crianças (corresponde ao número de filas de pegadas que existe no tabuleiro). O objetivo do jogo consistia que à medida que a criança lançasse o dado, fosse sorteada uma cor e a criança que, à sua frente, tivesse a cor correspondente avançasse com um salto a dois pés, caso respondesse corretamente à questão que lhe era colocada sobre o material a depositar no recipiente correspondente à cor sorteada. A primeira a conseguir chegar ao fim da fila de pegadas ganhava, em contrapartida, os restantes participantes como consequência tinham que efetuar uma sequência de abdominais ou flexões. Os dados recolhidos em relação às tarefas a concretizar no decurso do jogo, apresentam-se na figura 26.

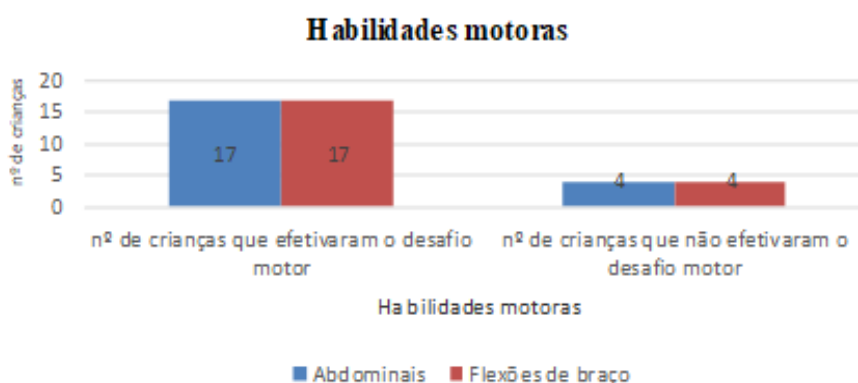


Figura 26. *Habilidades motoras - abdominais e flexões de braço.*

No decorrer da intervenção foi possível verificar algumas das habilidades motoras das crianças ao nível dos eixos de desenvolvimento motor. Verificou-se que quatro das crianças não conseguiam efetuar abdominais e flexões de braço. De acordo com Gallahue (2002), as crianças nesta idade encontram-se na fase dos movimentos fundamentais, fase na qual as crianças desenvolvem e aperfeiçoam várias competências motoras fundamentais, sendo natural que algumas crianças ainda não efetuem algumas habilidades. Neste âmbito, Gallahue e Ozmun (2005) defendem que é importante criar oportunidades

em que a criança pratique tarefas motoras (finas, grossas), de forma motivada, com instrução e seja criado um ambiente propício ao seu desenvolvimento.

Propusemos ainda às crianças participarem na realização de um circuito que incluía vários jogos, cuja proposta designamos por “Gincana da reciclagem”. Da gincana faziam parte 4 jogos como mostra a figura 27, o jogo numerado com 1, o qual designamos de “Memorecicládivinhos” consistia num jogo da memória, no qual, as crianças tinham que virar os cartões testando hipóteses até encontrarem um par de cartões iguais. Após encontrarem duas figuras iguais questionávamos as crianças sobre o ecoponto em que iriam colocar as figuras representadas nos cartões. O jogo numerado com 2, o qual designamos de “Ecopontos Comilhões”, consistia no depósito de um objeto (garrafa de plástico, lata, caixa de cartão), num dos sacos do Ecoponto da Sociedade Ponto Verde. As crianças só poderiam continuar o percurso no momento em que colocassem no ecoponto correto o objeto correspondente. O jogo numerado com 3, o qual designamos de “Jogo das argolas”, consistia no arremesso de aros de plástico com o objetivo de os enfiar num objeto vertical, como exemplifica a imagem 3 da figura X. Por fim, o jogo numerado com 4, o qual designamos de “Tiro certo” consistia no derrube dos copos empilhados em formato de pirâmide através do arremesso de uma bola.



Figura 27. Algumas das fases da Gincana da Reciclagem.

Desta forma, os jogos envolviam a separação de resíduos sólidos, alertando as crianças para a primeira tarefa a realizar para se proceder à reciclagem. Segundo Silva et al., (2016), “os jogos com regras, progressivamente mais complexas, são (...) ocasiões de desenvolvimento da coordenação motora e socialização, de compreensão e aceitação de regras e de alargamento da linguagem, proporcionando, ainda, uma atividade agradável

que dá prazer às crianças” (p.44). Assim, os jogos tornam-se em meios de formação e desenvolvimento pessoal e social das crianças.

Tal como se verifica na figura 24, a Gincana da Reciclagem incluía jogos, entre eles existiam atividades que envolviam desafios motores (saltar ao pé-coxinho, cambalhota, saltar à corda e correr) como é possível observar na planta da gincana Figura 28.

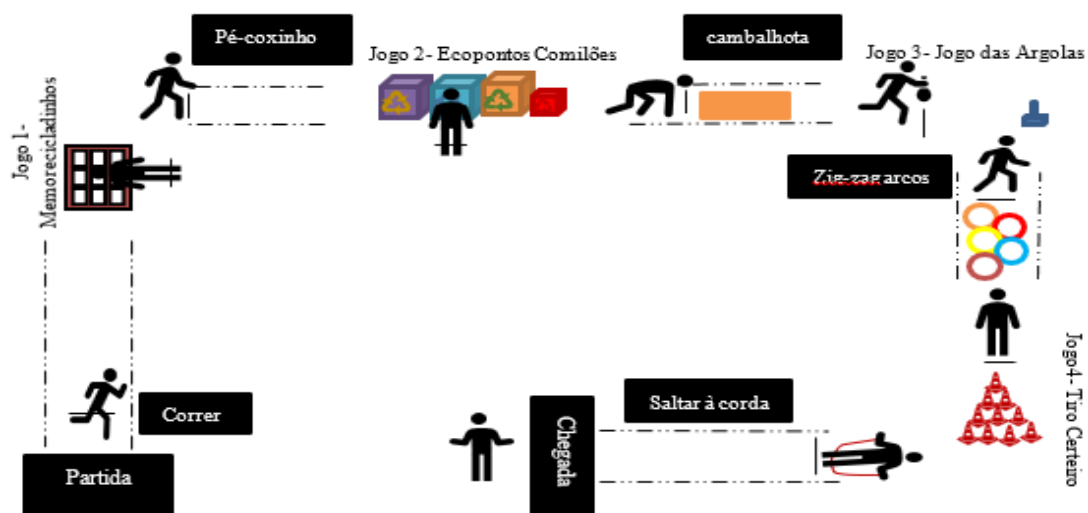


Figura 28. Planta do circuito da gincana.

No que se refere à habilidade de correr, os dados apresentados na Tabela 7 revelam que das 20 crianças que participaram na gincana todas concretizaram com sucesso a habilidade, mas apresentaram perceções diferentes sobre o domínio dessa habilidade.

Tabela 7. Dados estáticos relativos às habilidades motoras de correr.

Dados estatísticos	Nº de crianças que efetivou com sucesso a habilidade	Nº de crianças que autoperceciona que consegue efetivar a habilidade
Habilidades motoras		
Correr depressa	20 crianças	Muito bom(oa)- 11 crianças Bom(oa) – 8 crianças Pouco bom (oa)- 1 criança Quase nada bom(oa)- 1 criança

Na concretização da atividade de lançar (Jogo das argolas), foi possível verificar que as crianças ainda não efetuavam corretamente a coordenação olho mão, revelando dificuldade em localizar-se e guiar as mãos de forma a lançar a bola para derrubar os copos e enfiar a palha no objeto vertical. Verificamos ainda, que uma criança (o Paulo) era capaz de correr, saltar ao pé-coxinho, saltar a corda, mas manifestando desequilíbrio acentuado.

Segundo Gabbard (2008) é por volta dos 4 anos de idade que a criança tem quase adquirido um estilo adulto de andar apresentando uma marcha controlada e equilibrada,

facto este que se constituiu determinante para prestar maior atenção à criança. Ainda assim, constatou-se que a criança era capaz de efetuar atividades de motricidade fina de forma bastante eficaz. Gallahue e Ozmun (2005) elencam que embora o desenvolvimento seja sequencial os movimentos das crianças podem não estar todos no mesmo padrão, por exemplo, no movimento de manipulação, tal como, lançar uma bola, o movimento do braço poderá estar no estágio elementar, o movimento das pernas no estágio maduro e o movimento do tronco no estágio inicial. Os colegas apoiavam o João na concretização das atividades motoras, desafiando-o a concretizá-las e fazendo com que sentisse autoconfiança. Para Bronfenbrenner (2002), a prática, decorrente de efeitos biossociais e influências diretas, altera o nível de resposta, predispondo para mais prática quando existe sucesso, estabelecendo-se uma espécie de ciclo de reforço positivo. A criança fez a maior parte do percurso de forma exemplar destacou-se das restantes crianças. No enfiamento das palhas e no derrube dos copos colocou-se de forma ereta para ambos os desafios e fletindo o tronco à frente, debruçando-se e conseguindo enfiar e derrubar os objetos. A criança elevou o corpo e lançou as palhas, conseguindo enfiar duas das cinco palhas e, com a bola, conseguiu derrubar todos os copos. Por sua vez, o Carlos foi quem manifestou maior envolvimento na atividade, executando todos os desafios motores com facilidade, manifestando possuir boa coordenação óculo manual. Para além de ter enfiado quatro das cinco palhas, colocava um pé à frente e o outro atrás, fletia o tronco à frente e levantava o calcanhar do pé que estava atrás, inclinava a cabeça e o tronco para a frente promovendo uma correta postura para efetivar o lançamento das palhas e o derrube dos copos. Fazia parte dos objetivos da atividade que as crianças consolidassem a aprendizagem da separação correta de lixos, mas também que aprendessem que existem materiais que podem ser reutilizados tais como, copos de plástico, cartão, esferovite, entre outros, para serem criados brinquedos e diversões. Nesse sentido, no final da gincana as crianças tiveram oportunidade de construir brinquedos, tirando partido do material de desperdício. Para construírem os brinquedos tinham que realizar enfiamentos, dar nós e fixar os adornos com recurso a fita-cola.



Figura 29. Criança a efetuar o brinquedo e brinquedos efetuados.

Na elaboração destes brinquedos foi possível observar que das vinte e uma crianças, apenas duas conseguiram efetuar nós no cordel. Segundo Serrano e Luque (2015) dos 5 aos 6 anos as crianças já devem ser capazes de conjugar atividades que envolvam a coordenação das duas mãos.

Durante a manipulação dos brinquedos, as crianças revelaram dificuldades. Pretendia-se que colocassem um pêndulo dentro da garrafa, tendo assim que seguir com os olhos o pêndulo e praticar os movimentos do braço e da mão necessários para o colocar dentro da abertura da garrafa.

Relativamente à concretização do brinquedo, a participação das crianças decorreu, no geral, de forma positiva e que pareceu suscitar-lhe prazer, embora as duas crianças mais novas da sala (Marisa e Samuel) manifestassem maior dificuldade em concretizá-la, requerendo apoio do adulto. Segundo Serrano e Luque (2015), “controlo ocular é a capacidade para coordenar os movimentos dos olhos para localizar e seguir pessoas e objetos, no meio, de forma eficiente” (p.63). Todavia, como as autoras referem no geral as crianças melhoram esse controlo com o tempo e com a realização de atividades que permitiam exercitar esse tipo de habilidades.

Promovemos uma saída ao exterior, à Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB), na qual as crianças participam em várias atividades, começando por uma de *step* e a seguir realizar um circuito constituído por 4 estações distintas, que permitiam praticar a habilidade de escalada e equilíbrio.

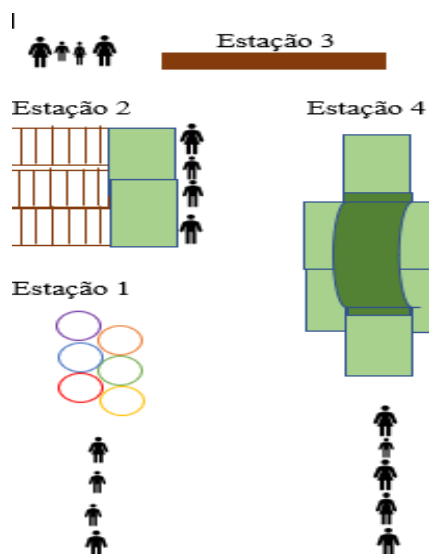


Figura 30. Circuito de escalada e equilíbrio.

Tal como se indica na figura 30, o circuito incluía as estações e atividades a seguir indicadas. Estação 1: estafeta com arcos, estando dispostos no chão 5 arcos, os quais tinham que ser ultrapassados pelas crianças, pisando no centro dos mesmos. Estação 2: subida aos espaldares, na qual as crianças tinham que subir os espaldares até ao topo; Estação 3, ultrapassar o banco suco, tendo as crianças que dar 2 passos em cima do banco, em seguida fazer um agachamento e depois seguir até ao final do banco. Estação 4: trepar os colchões, nesta etapa as crianças tinham que escalar os colchões até ao topo.

Em relação à atividade de trepar verificou-se que embora algumas crianças demonstrassem receio, efetivaram a habilidade motora. Todavia, o movimento que efetuavam era o de alcançar a ripa seguinte do espaldar, utilizando as duas mãos e os pés sempre ao mesmo nível. Observa-se que a maioria das crianças se autopercecionou como menos competente do que manifestou ser, como pode ver-se na Tabela 8.

Tabela 8. Dados estáticos relativos às habilidades motoras: trepar.

Dados estatísticos Habilidades motoras	Nº de crianças que efetivou com sucesso a habilidade.	Nº de crianças que autoperceciona que consegue efetivar a habilidade.
Trepar	20 crianças	Muito bom(oa)- 6 crianças Bom(oa)- 6 crianças Pouco bom (oa)- 4 crianças Quase nada bom(oa)- 5 crianças

Aproveitando os recursos disponíveis na ESEB, incluímos na visita uma ida ao laboratório de ciências da natureza, no qual as crianças tiveram a oportunidade de conhecer

um espaço diferente e observar como ocorre o Efeito de Estufa, quer através de maquetes aí existentes, quer através de uma atividade laboratorial orientada pela técnica responsável por esse espaço.

Em síntese, através do conjunto de experiências educativas que desenvolvemos e nos mereceram reflexão, neste trabalho, entendemos ter proporcionado às crianças a realização de vários movimentos corporais e exercitado algumas habilidades motoras, promovendo a interação, a cooperação e a construção de saberes de natureza diversificada e à promoção de práticas favoráveis à melhoria da qualidade de vida ambiental.

4.3. A ação educativa em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste ponto procedemos à descrição e análise das experiências de ensino e aprendizagem relativas ao 1.º CEB. Segundo Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015) o 1.º CEB constitui-se como “uma etapa fundamental no percurso escolar dos alunos” (p.), pressupondo a criação de bases para uma formação e cidadania bem-sucedidas.

Durante o período de observação e intervenção foram recolhidos dados sobre o ambiente educativo e sobre o grupo/turma, de modo a perceber a diversidade de conhecimentos, capacidades e experiências de cada criança. Constitui-se importante o conhecimento dos contextos, dos aprendentes e dos conteúdos, bem como das metodologias a adotar para enveredar pelo desenvolvimento de práticas educativas de qualidade. A planificação da prática educativa teve como referência as orientações do Ministério da Educação, nomeadamente os programas e metas de Português, Matemática, Estudo do Meio e de Expressões Artísticas e Físico-motoras do ensino básico.

Foi nosso objetivo promover práticas que envolvessem de forma holística e interdisciplinar os conteúdos, atribuindo nesse processo particular atenção e reflexão à atividade física-motora. Procuramos que as crianças praticassem tarefas e atividades de forma independente, que favorecessem a sua aprendizagem e desenvolvimento.

4.3.1. Sinais de trânsito e prevenção rodoviária

Integrado na área de Estudo do Meio, exploramos o tema - sinais de trânsito e prevenção rodoviária. Num primeiro momento, foram levados para a sala de atividades vários sinais de trânsito (sinais luminosos e verticais).

Começamos por identificar e explorar o nome de alguns sinais, o formato, a cor, bem como o significado que estes têm na via pública. A abordagem da temática foi articulada com a área do Português, propondo às crianças a elaboração, leitura e escrita de

regras de trânsito, definidas em pequenos grupos de trabalho, e transcritas para cartazes que, posteriormente, foram afixados na sala de atividades.

Num segundo momento, abordamos a temática dos sinais de trânsito e da prevenção rodoviária, recorrendo à elaboração de um circuito, explorando a educação e expressão físico-motora. Nele propusemos às crianças experimentar e tentar ultrapassar os desafios que enfrentam diariamente na via pública, como por exemplo atravessar a rua na passeadeira, tal como exemplifica a Figura 31.



Figura 31. Circuito de prevenção rodoviária.

O percurso teve quatro pontos de paragem, representando quatro situações de trânsito distintas: atravessar a passeadeira; procurar o sinal de paragem de autocarro; esperar pelo mesmo; e quando dentro dele responder a questões sobre quais as precauções que teriam de tomar se tivessem de se deslocar nesse meio de transporte. As crianças faziam de conta que tinham que circular num veículo, assumindo-se como condutores. Uma criança fazia de conta que era o peão, tendo que atravessar a passeadeira, mas devendo atender ao sinal luminoso do semáforo, no sentido de tornar-se capaz de identificar o melhor momento para atravessar e referir alguns cuidados a ter. O percurso foi exposto na sala polivalente, o que nos permitiu usufruir de espaço para desafiar as crianças a praticarem e exercitarem algumas habilidades motoras. Como as crianças iam realizar movimentos que implicavam corrida e saltar a corda, fizemos um aquecimento prévio.

Nesta atividade foi possível observar que das 17 crianças que nela participaram, todas as crianças efetivaram com sucesso as habilidades de correr com velocidade, saltar a corda e trepar. Tal como pode também ver-se na Tabela 9 a maioria das crianças autopercecionou-se menos competente, do que o que manifestou ser.

Tabela 9. *Dados estáticos relativos às habilidades motoras: correr depressa e saltar a corda e trepar.*

Dados estatísticos Habilidades motoras	Nº de crianças que efetivou com sucesso a habilidade.	Nº de crianças que autoperceciona que consegue efetivar a habilidade.
Correr com velocidade	17 crianças	Muito bom(oa)- 8 crianças Bom(oa)- 7 crianças Pouco bom (oa)- 2 crianças Quase nada bom(oa)- 0 crianças
Saltar à corda	17 crianças	Muito bom(oa)- 7 crianças Bom(oa)- 4 crianças Pouco bom (oa)- 3 crianças Quase nada bom(oa)- 3 crianças
Trepar	17 crianças	Muito bom(oa)- 9 crianças Bom(oa)- 5 crianças Pouco bom (oa)- 2 crianças Quase nada bom(oa)-1 crianças

Em relação à habilidade de correr com velocidade verificou-se que, a maioria das crianças do grupo, apoiava o pé no solo para ajudar à impulsão, empurrando-o com força antes de fletir o joelho. A maioria alinhava o pé que atingia o solo com o joelho e o quadril. Embora não realizassem uma passada larga, essa condição auxiliava-os a manter o equilíbrio.

No que diz respeito à habilidade de saltar a corda a execução do movimento foi como refere Ferreira e Dias (2012) comum, pois todas as crianças se colocaram em pé, com o tronco direito e o olhar para a frente, agarravam as extremidades da corda, colocavam-na para trás de si e impulsionavam-na para a frente e rolavam os pulsos, fazendo passar a corda sobre a cabeça e, quando chegava ao nível dos pés, saltavam a pés juntos para que esta passasse para trás e, depois, repetiam o salto sem parar a corda.

Na habilidade de trepar, as crianças mostraram bastante desenvoltura e coordenação alcançando sempre a ripa de madeira seguinte utilizando de forma coordenada os membros superiores e inferiores. Segundo Ferreriras e Dias (2012) a escalada desenvolve a força da parte superior do corpo, a estabilidade, a postura e o equilíbrio. Favorece ainda a consciência corporal e a disciplina mental.

Por último, e de modo a sistematizar conhecimentos acerca dos sinais e regras de trânsito e de prevenção rodoviária, bem como a interagir com agentes e instituições e da comunidade local convidamos um agente da polícia Escola Segura, para nos ajudar a alargar conhecimentos sobre a temática e promover a sensibilização e informação sobre os cuidados a tomar em consideração.

Em suma, para além das aprendizagens inerentes a cada domínio curricular foi tido em consideração um dos princípios da Organização Curricular e Programas ao nível das expressões artísticas e físico-motoras, que diz que um dos objetivos comuns a todos os blocos é “ participar, com empenho, no aperfeiçoamento da sua habilidade nos diferentes tipos de actividades, procurando realizar as acções adequadas com correcção e oportunidade” (Ministério da Educação, 2004b, p.39).

4.3.2. Partilhando afetos com a família

No dia 19 de março comemorou-se o dia do pai, então estabeleceu-se previamente uma conversa com as crianças, com vista a debater o significado deste dia e o que gostariam de fazer para manifestar-lhe o carinho e afeto por ele sentido. As crianças avançaram várias ideias e propuseram realizar uma prenda para lhe oferecer. Depois de discutidas e colocadas a votação várias propostas, foi aprovado por unanimidade das crianças presentes a elaboração de um porta-chaves. Assim, foi criada uma sequência de imagens de passo a passo (Anexo 3) para que as crianças pudessem guiar-se e construir a prenda. A escolha de utilizar o modelo passo a passo teve como objetivo familiarizar as crianças com este tipo de propostas, valorizando todas as áreas e domínios curriculares, promovendo, neste caso, as artes visuais. Quando consultamos exemplos de provas de aferição dos anos anteriores para as crianças do 2.º ano de escolaridade, verificamos que existiam propostas que valorizavam o modelo passo-a-passo. Assim, ao construírem o porta-chaves seguindo uma sequência de passos que envolviam enfiamentos, poderiam aprender a resolver tarefas que poderiam ser solicitadas a realizar. Segundo Serrano e Luque (2015) quando a criança faz um enfiamento está a formar uma pinça indicador/polegar. As autoras associam esse movimento à capacidade de fazer uma pinça estável com a ponta dos dedos e acrescentam, dizendo que para a manipulação ser efetiva, o polegar deve mover-se para se afastar com rotação para dentro, pois só assim o polegar consegue tocar em qualquer dedo.

Em consonância com o trabalho a produzir ao nível das artes visuais foram distribuídos envelopes que continham o material necessário à construção do porta-chaves. Foi ainda lançado o desafio às crianças de fazerem a dobragem de um saco e de um postal, seguindo um vídeo passo a passo para efetuar os passos das dobragens. De uma forma geral podemos considerar que a grande maioria das crianças não sentiram dificuldade na execução dos enfiamentos e das dobragens.

Integrado na área de estudo do português, desenvolvemos conteúdos relativos aos adjetivos. Para tal, procedemos à leitura da história “O meu pai” de Anthony Browne e representada através de teatro de sombras chinesas. A partir do conteúdo da história que era rico em adjetivos propusemos às crianças que escrevessem um acróstico partindo de um adjetivo com o qual qualificavam o pai, alguns dos adjetivos selecionados pelas crianças foram (bonito, inteligente, companheiro, amigo). Esse mesmo acróstico foi transcrito para o postal elaborado anteriormente e anexado ao saco que continha o porta-chaves.

4.3.3. Bingo da tabuada

Integrado na área da Matemática, exploramos a tabuada do 5 e do 6. Para tal iniciamos o estudo das mesmas através de um vídeo que integrava uma música associada a uma coreografia que foi trabalhada na área da expressão musical e da educação e expressão físico-motora. Através da exploração da música e coreografia as crianças manifestaram memorizar com mais facilidade as tabuadas. Segundo o referido nas Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013) “a memorização de alguns factos tem (...) um papel fundamental na aprendizagem da Matemática, sendo incorreto opô-la à compreensão”, pois “memorização e compreensão, sendo complementares, reforçam-se mutuamente” e desta forma, a criança “poupa recursos cognitivos que poderão ser direcionados para a execução de tarefas mais complexas” (p.4). Nesta linha, ao longo da semana foram sendo aplicados exercícios e resolvidos problemas que envolveram as tabuadas.

Como forma de consolidação do conteúdo propusemos às crianças a participação no jogo do Bingo da tabuada. A cada criança foi atribuído um cartão com alguns resultados das tabuadas do 2, 3, 4, 5 e 6. Num saco, estavam as operações das tabuadas referidas anteriormente como se pode verificar na Figura 32.



Figura 32. Jogo Bingo da tabuada.

À medida que as operações iam sendo retiradas do saco, as crianças tinham que efetuá-las e verificar se no cartão se encontrava o resultado. Caso estivesse, estas assinalavam-no colocando um feijão, em cima do número. Quando alguma criança completasse o cartão gritava BINGO. Todas as outras que não haviam tido a sorte de completar o cartão, tinham que realizar a tarefa de saltar ao pé-coxinho durante 30 segundos. Quer uma quer outra atividade desafiavam as crianças a participar.

Nesta atividade foi possível verificar que todas as crianças efetivaram com sucesso a habilidade de saltar ao pé-coxinho. Porém, tal como os dados da Tabela 10 também mostram, que a maioria das crianças autopercecionou-se como sendo menos competente do que manifestou ser nesta tarefa.

Tabela 10. Dados estáticos relativos às habilidades motoras: saltar ao p- coxinho.

Dados estatísticos	Nº de crianças que efetivou com sucesso a habilidade.	Nº de crianças que autoperceciona que consegue efetivar a habilidade.
Habilidades motoras		
Saltar ao pé coxinho	17 crianças	Muito bom(oa)- 8 crianças Bom(oa)- 7 crianças Pouco bom (oa)- 2 crianças Quase nada bom(oa)- 0 crianças

No geral as crianças demonstraram desenvoltura na execução do salto, controlavam o corpo abrindo os braços para desta forma manter o equilíbrio, mostrando ser capazes de saltar ao pé-coxinho com ambos os pés.

No seguimento desta atividade promovemos a exploração do conceito de multiplicação, articulando a abordagem da área de Matemática com o Estudo do Meio. Neste âmbito, e abordando o tema plantas cultivadas e não cultivadas, efetuamos uma plantação de grão-de-bico e efetuamos operações matemáticas que envolviam a contagem dos copos a utilizar e o número de grãos-de-bico. Assim, foram levadas para a sala várias plantas e legumes para ajudar a perceber o conteúdo em estudo. Entre as plantas selecionadas foi levada uma árvore (oliveira) com o objetivo de esta ser replantada no exterior da escola. Através da análise de plantas, frutas e legumes, conseguiu-se clarificar o conteúdo e ao mesmo tempo fomentar a tomada de consciência sobre a necessidade de promover a preservação do ambiente. Foi proposto às crianças a realização de uma sementeira de grãos-de-bico e elaborado um quadro de responsabilidades, no qual era assinalado o nome da criança que, em cada dia, ficava encarregue de cuidar e proceder ao regadio das plantações.



Figura 33. *Plantação de leguminosas.*

Segundo os princípios orientadores do Programa de Estudo do Meio “cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (Ministério da Educação, 2004a, p.101). Assim ainda na área do Estudo do Meio na sequência da experiência de ensino aprendizagem anterior, procedeu-se à análise pormenorizada de um morangueiro com vista a identificação das partes constituintes da planta: folha, raiz, caule, fruto e flor. Para tal, as crianças desenharam e coloriram um exemplar do morangueiro, seguindo a análise do morangueiro presente na sala e posteriormente legendaram os desenhos efetuados.

4.3.4. Comemorar datas festivas

Integrado na área de estudo do português, demos início à comemoração da época festiva da Páscoa recorrendo a um dos textos do manual intitulado “O ovo da Páscoa”. Considerando que as crianças demonstravam fraco envolvimento em atividades em que lhes era proposto a realização de escrita criativa ou leitura de textos, utilizamos uma estratégia que suscitasse curiosidade e surpresa. Para o efeito, recorremos a uma bola de plástico, colorida, metendo dentro dela um código pictográfico associado a palavras, isto é, associando a cada imagem uma palavra. Assim, para efetivarmos a leitura do texto as crianças retiravam o código de dentro da bola e verificavam qual palavra que substituíria a imagem para poderem efetuar a transcrição do texto na íntegra e conseguirem efetuar a leitura do mesmo. Esta estratégia levou as crianças a participarem e desafiarem-se umas às outras a concretizar a tarefa.

No seguimento da leitura do texto, propusemos às crianças tingirem ovos de galinha com corante alimentar e decorá-los com adornos alusivos a época festiva. Com vista à participação num jogo de procura e descoberta de ovos da Páscoa, solicitamos as

crianças a recortarem figuras pelas linhas e a colarem um molde de uma cesta, em folhas que, na semana anterior, tinham sido pintadas através da técnica de sopro.

Durante este período propusemos também às crianças que efetuassem problemas matemáticos, tendo por base a receita do folar de carne, típico da época de Páscoa. Para tal, foram formulados problemas, nos quais demos os dados e a resposta do problema e as crianças tinham que produzir o enunciado (Anexo 4).

Em conjunto com a docente de Religião e Moral confecionamos o folar a partir da receita trabalhada previamente e mais tarde efetivamos a prova do mesmo.

Ao nível da área de Educação Física organizamos um jogo designado “Caça aos ovos da páscoa”. Para tal, solicitamos as crianças a pegarem nas cestas previamente elaboradas e organizarem-se para irmos realizar o jogo num espaço diferente, isto é, na biblioteca da escola. Organizamos esse espaço previamente, colocando, nele, colchões e fazendo percursos para concretizar o desafio. À entrada da biblioteca, distribuímos pelas crianças cartões com poemas, que identificavam o local onde os ovos estavam escondidos. Estes tinham sido escondidos em estantes, cabides, mesas, baús, entre outros materiais.

Uma a uma, cada criança leu em voz alta o seu cartão e deslocou-se para o local indicado. O percurso que tinha que realizar para chegar ao esconderijo tinha placas nas quais havia a indicação para a realização de atividades motoras, como por exemplo, saltar à corda, saltar ao pé-coxinho ou dar uma cambalhota, para poder continuar o percurso. A caça terminou, quando todas as crianças encontraram os ovos da páscoa que lhe tinham sido atribuídos.

Nesta atividade foi possível verificar que a maioria das crianças efetivou a habilidade de dar uma cambalhota (rolamento à frente), mas no que diz respeito à autoperceção as crianças embora se tivessem qualificado na maioria como capazes, algumas ainda e, em particular uma, autopercecionaram-se de forma depreciativa.

Tabela 11. *Dados estáticos relativos às habilidades motoras: saltar ao pé-coxinho.*

Dados estatísticos	Nº de crianças que efetivou com sucesso a habilidade.	Nº de crianças que autoperceciona que consegue efetivar a habilidade.
Habilidades motoras		
Cambalhota (rolamento à frente)	14 crianças	Muito bom(oa)- 6 crianças Bom(oa)- 6 crianças Pouco bom (oa)- 4 crianças Quase nada bom(oa)- 1 crianças

As crianças mostraram, no geral, desembaraço na execução da cambalhota, notando-se que a maioria das crianças do grupo saía da posição inicial, rolava e ficava

novamente em pé, executando um movimento ininterrupto. No entanto, destacaram-se seis crianças que, como afirmam Ferreira e Dias (2012), efetuavam a cambalhota em mergulho, pois praticavam uma variante avançada que exigiu que mergulhassem no movimento em vez de começá-lo em uma posição fixa. Começavam por fazer um pequeno mergulho de cabeça, como se estivessem a passar por cima de algum obstáculo e depois apoiavam as mãos enquanto executavam a cambalhota.

Retomando a história lida anteriormente, na qual a personagem principal era uma galinha, abordamos conteúdos relacionados com a área de Estudo do Meio, que se relacionavam com o revestimento do corpo de alguns animais. Assim, levamos para a sala de atividades alguns animais, com diferentes tipos de revestimento corporal, nomeadamente: um hamster, caracóis e um peixe. As crianças puderam observar, analisar e discutir acerca do habitat, revestimento do corpo e modo de locomoção de cada animal.

O tópico foi ainda explorado ao nível da área do português, organizando o grupo/turma em pequenos grupos (4 grupos de 3 crianças e 1 grupo de 4 crianças). Cada grupo escolheu um tipo de revestimento corporal dos animais (penas, concha ou carapaça, pelos, pele nua, escamas) e propusemos-lhes que se deslocassem à biblioteca e fizesse uma pesquisa, de modo a responder às questões que lhes colocámos, solicitando-as a preencherem um guião previamente fornecido a cada grupo. Solicitamos-lhes ainda que, depois, elaborassem um cartaz informativo sobre o tipo de revestimento corporal que tinham investigado e sobre o animal selecionado para fazerem a sua descrição.

Por último, no sentido de consolidar saberes sobre o revestimento corporal dos animais, propusemos às crianças a realização de um jogo de expressão dramática, que consistia em imitar animais. O objetivo do jogo consistia em, através de mímica, representar animais. Para tal, escolhiam um cartão e conforme a figura do animal nele representado tinham que tentar explicar aos colegas, através da mímica, que animal era. A função dos colegas era descobrir e nomear esse animal e identificar o tipo de revestimento corporal que tinha.

5. Análise da autoperceção das crianças sobre as habilidades motoras

Neste ponto procuramos relançar um olhar mais pormenorizado e reflexivo sobre os dados recolhidos acerca da prática educativa, procedendo à análise estatística dos mesmos. A recolha destes dados decorreu da aplicação de testes e escala descritos na metodologia e a análise foi efetuada através do programa informático SPSS, como já antes referimos.

Assim, encontram-se sintetizadas na Tabela 12 as médias e respetivos desvios padrão das medidas antropométricas da amostra de crianças relativas aos dois contextos.

Tabela 12. Valores médios e respetivos desvios padrão das medidas antropométricas e somáticas das crianças por contexto.

	N	Idade (anos)	Estatura (m)	Massa corporal (kg)	IMC (kg/m ²)
Jardim de infância	21	4,84±,35	1,16±0,04	22,14±3,12	16,29±1,97
1.º Ciclo do Ensino Básico	17	6,70±0,46	1,26±0,07	26,41±5,28	16,40±2,27

Podemos verificar (Tabela 12) que os valores médios de IMC das crianças se encontra de acordo com a Direção Geral de Saúde (DGS), dentro de um intervalo de peso ideal de acordo com a idade, no entanto, é de referir, que no que diz respeito às crianças da Educação pré-escolar há 7 que se encontravam com excesso de peso, das quais 4 estavam no limiar de obesidade. Em relação, ao 1.º CEB havia 7 crianças que se encontravam com excesso de peso das quais 2 crianças estavam no limiar de obesidade e uma no limiar de magreza.

Na Tabela 13 podem ser observados as médias e respetivos desvios padrão obtidos de acordo com as autoperceções das crianças nas *competências física (CF)*, *cognitiva (CC)* e *aceitação de pares (AP)*.

Tabela 13. Valores médios e respetivos desvios padrão das autoperceções de competências física (CF), cognitiva (CC) e aceitação de pares (AP), das crianças.

	N	AP	CC	CF
Educação pré-escolar	21	2,25± 0,33	2,92±0,29	2,01±0,36
1.º Ciclo do Ensino Básico	17	2,63±0,30	2,86±0,38	2,20±0,28

Fazendo a leitura dos valores médios obtidos, tendo em conta que os valores próximos de 4 são aqueles em que as crianças se autopercecionam mais competentes e os valores mais próximo de 1 aqueles em que as crianças se autopercecionam menos competentes, concluímos que em relação aos valores médios das subescalas de Aceitação

de Pares, comparativamente entre contextos, se verificam valores aproximados que se situam abaixo de 3. No entanto, na educação pré-escolar o valor mínimo de é de 1,75 e o valor máximo de 3,00. Em relação ao 1.º CEB o valor mínimo é de 2,00 e o valor máximo de 3,00. O que nos leva a concluir que embora as crianças se sintam razoavelmente aceites entre pares, algumas crianças apresentam sentir afastamento.

Quando aplicado o teste uma das crianças referiu: “Quando trago a coroa da rainha muitos meninos se querem sentar ao pé de mim. Mas tenho que ter a coroa.”

(Nota de campo de 10 de dezembro de 2018)

É de salientar que a criança que afirmou o referido é uma das mais populares entre os colegas, percebe-se assim que a criança não percebe que os restantes colegas lhe fazem uma excelente aceitação.

No que diz respeito à Competência cognitiva nota-se através da análise da tabela que os valores médios são igualmente aproximados entre contextos. Os valores na educação pré-escolar apresentam um valor mínimo de 1,43 e o valor máximo de 3,43, já no 1.º CEB o valor mínimo é de 2,29 e o valor máximo de 3,43. Percebe-se que existe uma grande disparidade entre os valores mínimos e máximos, principalmente na educação pré-escolar, no entanto, esta subescala é aquela que apresenta valores médios superiores. Já em relação à subescala de Competência Física é notória uma disparidade de valores, entre contextos, e de forma global é a subescala que obteve valores médios mais baixos. Tendo em conta os valores obtidos na educação pré-escolar verifica-se que os valores médios mais baixos apresentam um valor mínimo de 1,22 e o valor máximo de 2,67. No 1.º CEB o valor mínimo é de 1,56 e o valor máximo é de 2,67. Verifica-se assim que de uma forma global é a subescala que obteve valores médios mais baixos.

Avaliando de uma forma geral as respostas relativas a Competência física das crianças, verificamos que algumas das crianças apresentam valores inferiores a 2,00 (1,22), fazendo o cruzamento dos dados obtidos a partir da observação efetuada ao longo das várias atividades lúdica-motoras obtivemos os seguintes dados esquematizados na Tabela 14.

Tabela 14. Valores médios e respetivos desvios padrão das autoperceções das crianças na competência física por habilidade motora (CC) e percentagem de crianças que conseguiram realizar a habilidade motora (PerHM). Coeficiente de correlação de Pearson (p).

	Educação pré-escolar n=21			1.º ciclo do ensino básico n=17		
	CC	PerHM (%)	P (**)	CC	PerHM (%)	p (**)
Saltar à corda	2,23±3,76	42,99%	0,37	2,88±3,96	100%	^a
Cambalhota	3,42± 4,29	81,00%	0,50	3,00±4,80	82,44%	0,35
Trepar	2,61±1,46	95,22%	0,36	3,29±1,24	100%	^a
Correr depressa	3,33±2,62	95,22%	0,10	3,35±2,82	100%	^a
Pé coxinho	3,38±1,80	95,22%	0,19	3,70±1,77	100%	^a
Andar de baloiço	3,04±0,89	*	*	3,52±0,78	*	*

*Embora façam parte 6 parâmetros relativos ao subteste de Competência física, não foi possível, verificar a habilidade através das atividades lúdico-motoras aplicadas, devido à escassez de oportunidade e de tempo.

**p≤0,05.

^a Não existem valores de correlação, porque uma das variáveis não apresentou variância do seu valor médio.

De acordo com a Tabela 14 pode verificar-se que ao compararmos as médias das respostas de autopercepção com a percentagem de crianças que efetuou com sucesso as diferentes habilidades motoras, que existe uma correlação positiva entre todas as variáveis comparadas. Este facto é mais notório, na educação pré-escolar, nas habilidades motoras cambalhota, saltar a corda e trepar e, no contexto de 1.º CEB, o único valor de correlação notório foi na habilidade de trepar, tendo-se verificado correlação positiva (0,35). Em ambas as situações, as crianças autopercecionaram-se de forma depreciativa, isto é, manifestaram que não são boas a executar as habilidades motoras o que não se verifica quando as executam. Assim, para clarificar a ideia anteriormente referida, foi aplicado um teste de coeficiente de correlação de Pearson, que mede o grau da correlação entre duas variáveis de uma escala métrica (intervalar ou de rácio/razão).

No que diz respeito ao teste motor aplicado às crianças da educação pré-escolar (*Peabody Developmental Motor Scales-2*) obtivemos valores médios, apresentados na Tabela 15.

Tabela 15. Média e respetivos desvios padrão, valor mínimo-máximo e amplitude das pontuações brutas obtidas no teste de Controlo Postural.

Controlo Postural 60-71 Meses (n=21)		
Média ± DP	Min-Max*	Amplitude
54,33 ±2,99	48-59	11

* Pontuação máxima possível: Controlo postural=60.

Numa breve análise de dados médios da Tabela 15, confirmamos que as crianças não se encontram distantes da pontuação máxima proposta para o subteste de Controlo Postural. No entanto, 2 das crianças que se autopercecionam menos competentes são também as crianças que obtiveram menor pontuação no subteste de Controlo Postural. O que nos remete para o referido por Almeida, Valentini e Berleze (2009) que dizem que as crianças até aos 7 anos de idade não são tão precisas na sua autoperceção. Segundo Silva et al. (2016) cada criança tem “características intrínsecas (...) capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (p.8), o que significa que cada criança tem um tempo de desenvolvimento diferenciado das outras. Em relação à Bateria Prudential *Fitnessgram* aplicada às crianças do 2.º ano do 1.º CEB, são apresentados na Tabela 16 os valores médios por sexo.

Tabela 16. Valores médios, de referência e número de repetições referentes às provas da Bateria Prudential *Fitnessgram*.

Prudential Fitnessgram (N=17) Aptidão Aeróbia							
Vaivém (Nº percursos) (**)				Milha (min/s) (**)			
♀ Todas as crianças participaram.				♂ Todas as crianças participaram.			
Aptidão Neuromuscular							
Abdominais (Nº repetições)	(+) V.r	Flexões de braços (Nº repetições)	(+) V.r	Impulsão Horizontal (cm)	(+) V.r	Impulsão Vertical (cm)	(+) V.r
♀ 25,33±9,84	7-37	17,55±2,31	4-12	1,07±0,20	105,4-164,9	1,67±0,09	15,9-27,9
♂ 32,81±9,80	7-45	15,00±3,84	4-15	1,03±0,20	100,1-150,9	1,68±0,09	14,4-22,7
Aptidão Neuromuscular							
Senta e alcança (cm)	(+) V.r	Flexibilidade de ombro (%)	(+) V.r	Velocidade 20m (s)	(+) V.r		
♀ 29,41±7,35	20-22	33,33%	(*)	3,65±0,29	5,89-4,59		
♂ 32,6±9,15	20,1-22	18,18%		3,60±0,38	6-4,80		

(*) (+) V.r.: Positivo se as pontas dos dedos estiverem em contacto atrás das costas

** Registo de tempo e de percursos não recomendado para a idade.

(+) (V.r.) Valor referência, no qual o valor à esquerda representa a Zona Saudável e o à direita o valor de Perfil atlético. O valor de cima é referente às raparigas e o de baixo aos rapazes.

Verificamos que todas as crianças, no que diz respeito aos valores da aptidão aeróbia (Tabela 16), demonstraram interesse em realizar as provas correspondentes. Assim, e de acordo com o manual de aplicação da bateria *Prudential Fitnessgram*, as atividades físicas aeróbicas quando conduzidas de forma adequada constituem-se como eficazes no controlo dos valores da composição corporal. Embora nestas idades não se considere recomendado a contagem de tempos e percursos, torna-se primordial que as crianças executem da melhor forma possível as diversas provas. Em relação aos testes de força, resistência muscular e flexibilidade, foram combinados numa só categoria de Aptidão neuromuscular, no qual, se avalia o “estado funcional do sistema músculo-esquelético” (*Fitnessgram*, manual de aplicação de testes, p.21). Verificamos que as raparigas apresentam valores ligeiramente superiores em relação aos rapazes, resultado este que também é observado nas tabelas de referência *Fitnessgram*. No entanto, verifica-se, na prova de “Senta e alcança” e abdominais, que os resultados dos rapazes são superiores aos das raparigas, encontrando-se este resultado de acordo com os valores das tabelas de aptidão física referenciada à saúde, apresentados no manual de aplicação da bateria.

Confrontando os valores obtidos de Autoperceção de Competência física com os valores da bateria *Prudential Fitnessgram* verificamos que, de forma geral, as crianças que se autopercecionam mais competentes não são aquelas que apresentam melhor performance física, por outro lado, é de referir que as crianças que atingiram, de uma forma geral, melhores resultados na bateria são também aquelas que se autopercecionam ser menos competentes. Durante a implementação das diferentes atividades lúdico-motoras este grupo de crianças demonstrava-se inseguro ao praticar as diversas habilidades motoras, por esse motivo, eram necessários bastantes incentivos positivos para que as praticassem. Piffero (2007) afirma que quando a criança vivencia atividades enriquecedoras e positivas e em consonância exista um reforço positivo esta vai autopercecionar-se mais apta fisicamente.

Em suma, é desta forma, que se compreende a importância dos reforços positivos durante a prática de atividades motoras e de igual modo se compreende a importância que estes representam para a autoperceção de competência motora.

Considerações finais

Neste relatório procedemos à descrição e reflexão sobre os contextos e a prática educativa que desenvolvemos ao nível da creche, do jardim de infância e do 1.º ciclo do ensino básico, bem como, ao aprofundamento de conhecimentos acerca do desenvolvimento motor das crianças em articulação com as diferentes áreas de conteúdo curricular. Esteve presente o respeito pelas características e saberes de cada criança e do grupo, no sentido de criar oportunidades de envolvimento em experiências de ensino e aprendizagem que contribuíssem para o seu desenvolvimento e integração social. Nesta linha, atribuímos importância à organização do ambiente educativo, às atividades promovidas e às percepções das crianças sobre as mesmas, com particular incidência, como já antes referimos nas atividades e habilidades motoras.

Foi nossa preocupação que as crianças usufruíssem de um ambiente de conforto e estimulante em termos de aprendizagem, conquista de confiança, autonomia e responsabilidade. Assim, relevamos a importância de lhes proporcionar desafios e incentivos que ajudem a promover e reforçar a autoestima e a participação das crianças, aspetos que procuramos promover no decurso da ação educativa. Procuramos ainda fortalecer a sua capacidade de resiliência. Segundo Garcia e Maia (2004), a resiliência das crianças não está relacionada com o evitar conflitos e situações desagradáveis, está na capacidade de desenvolver competências para ultrapassar dificuldades em diferentes áreas como a social, a académica e a vocacional. Assim, procuramos planificar e concretizar atividades que permitissem às crianças envolverem-se em dinâmicas e iniciativas diversificadas, bem como na procura de soluções para os problemas e questões emergentes.

Com base na revisão da literatura, podemos afirmar que a aquisição de competência motora “é um processo extenso, que começa com os primeiros movimentos reflexos do recém-nascido e continua por toda a vida” (Gallahue, & Ozmun, 2005, p.69), o que torna fundamental que a criança adquira competência motora desde a primeira infância. De igual forma, alguns estudos (Valentini (2007) e Villwock (2007)) indicam que a competência motora é influenciada positivamente pela competência motora percebida da criança, o que se constituiu como uma mais-valia para a planificação da prática e a atitude de implementação da mesma.

Através dos dados obtidos no estudo desenvolvido, foi possível concluirmos que a maioria das crianças percecionava as suas habilidades motoras de forma pouco positiva e

que essa opinião podia ser influenciada, quer pela falta de prática motora, quer por algum tipo experiência que se lhe apresentou pouco positiva. Neste sentido, é de considerar que quando a criança tem uma boa autopercepção, confia nas suas capacidades, o que pode levar a que construa uma atitude positiva em relação às suas possibilidades de desenvolvimento e investir nesse sentido. Por outro lado, se uma criança não se sentir confiante em relação as suas capacidades e que, frequentemente verbalize sentimentos de inaptidão, poderá ir reduzindo o seu envolvimento em experiências motoras e, por conseguinte, limitar o seu desenvolvimento.

Não podemos deixar de referir as limitações que encontramos no que diz respeito à implementação da Escala Pictográfica de Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças, considerando que não nos foi possível efetuar a sua aplicação antes e depois das atividades lúdico-motoras que promovemos com as crianças, devido ao tempo limitado de duração do estágio em cada contexto. Portanto, este fator constituiu-se como um entrave à recolha de dados que permitissem averiguar possíveis alterações nas percepções das crianças, ou seja, se as atividades lúdico-motoras contribuíram de forma positiva ou negativa no autoconceito motor das crianças.

É de considerar que as sociedades têm sofrido transformações ao nível dos modos de vida das pessoas, incluindo os que se referem a atividades físico-motoras.

Cadima, Gregório e Horta (1997) dizem ser necessário efetuar uma “selecção apropriada de métodos de ensino adequados às estratégias de aprendizagem de cada aluno” (p.14). O que indica que o professor tem de organizar o processo de ensino aprendizagem tendo em conta um conjunto de estratégias diversificadas que suprimam as necessidades das crianças ao nível da aprendizagem e ao nível da nossa prática, resultou na criação de oportunidades de envolvimento em atividades lúdico-motoras e na observação de desempenhos que revelam a melhoria de habilidades, incentivando à prática das mesmas. Neste âmbito foi gratificante ouvirmos, no decurso de uma atividade referir: “Ainda bem que treinamos ontem hoje vou ser o melhor no corta mato” (Luís).

Considerando que o relatório final de estágio segue uma linha investigativa, na qual, visamos que fossem promovidas práticas educativas que favorecessem o desenvolvimento motor entendemos que o estudo foi uma mais valia para ajudar a equacionar oportunidades de atividade motora atendendo-se a uma formação holística, bem como, a articulação com o Projeto Curricular de cada grupo/turma. Para averiguarmos a performance física de cada criança foram aplicados teste motores: *Peabody Developmental Motor Scales-2: A cross-cultural study* e *Prudential Fitnessgram* para desta forma

percebermos qual a performance física que as crianças apresentavam. Uma vez que uma das questões de pesquisa assentava em percebermos e compararmos se as crianças que se autopercecionavam mais competentes fisicamente são também aquelas que apresentam melhores níveis de performance física. Constatamos através de análise de dados que em ambos os contextos (pré-escolar e 1.º CEB) as crianças que apresentaram melhores valores de performance física não eram aquelas que se autopercecionavam mais competentes. Por outro lado, indo ao encontro da revisão da literatura que indica que a criança mais nova é também aquela que se autoperceciona mais competente e mais distantes da sua realidade física e as crianças com mais idade aquelas que se aproximam mais dos resultados efetivos, podemos afirmar que, quer ao nível da performance física quer ao nível das observações efetuadas nas diferentes atividades lúdico motoras verificamos a concordância com a literatura. Refletimos, assim acerca da faixa etária das crianças com as quais foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada, que abrangeu idades dos 2 aos 8 anos de idade, portanto, estas encontravam-se em diferentes fases de desenvolvimento motor. Assim, através da Escala de Autopercepção de competência e das estratégias de ensino aprendizagem aplicadas, conseguimos efetivar observações que auxiliaram a averiguar quais as habilidades motoras que as crianças percecionam como capazes de efetuar e quais as que conseguem efetivamente executar. Tal ajudou-nos a caracterizar e a definir a ligação existente entre a autopercepção de competências físicas e a performance motora.

Torna-se ainda importante refletir acerca das atividades nas quais as crianças são solicitadas a participarem ativamente, entre elas, atividades promovidas pela biblioteca, pelo agrupamento, visitas ao exterior que se constituem como atividades extracurriculares. Estas constituem-se também como um meio de aprendizagem e de recreação, devendo ser valorizadas como meios de formação e abordagem integrada dos conteúdos curriculares.

A reflexão sobre a prática educativa leva-nos a perceber que cada criança é um ser único com formas de pensar e aprender diferentes, pelo que é importante atribuir relevância aos materiais didáticos utilizados. Segundo Graells (2000) estes podem constituir-se como uma fonte de aprendizagem, devendo permitir que as crianças vivenciem experiências de aprendizagem potencialmente enriquecedoras. É de considerar que os materiais podem constituir um suporte físico, através do qual as crianças podem explorar, experimentar, manipular, observar e descobrir. Foi neste sentido que recorremos a jogos, vídeos, plantas, animais para fomentar a curiosidade, o interesse e sustentar mais o conhecimento em relação aos conteúdos a trabalhar.

Concluimos, sublinhando o importante papel que a prática de ensino supervisionada assume na formação profissional e pessoal do futuro educador/professor. Por sua vez, o trabalho efetuado neste relatório, ajuda-nos a perceber o percurso formativo de um docente ao nível de algumas dimensões, conclui-se que é imprescindível continuar a investir na nossa aprendizagem e no nosso desenvolvimento profissional e pessoal. Relevamos ainda a importância de estabelecer interações positivas nos contextos em que nos integramos ou podemos vir a integra-nos e saber mobilizar os saberes necessários ao desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem que favoreçam o sucesso de todas as crianças, não esquecendo as possibilidades que a diferenciação curricular pode assumir para concretizar essa tarefa.

Referências bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, G., & Martins, R. (2012). Competência motora percebida e desenvolvimento motor em crianças de 5-6 anos. In R. Mendes, J. Barreiros, & O. Vasconcelos (Eds.), *Estudos em desenvolvimento motor da criança* (pp.140-144). Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Almeida, G., Valentini, N. C., & Berleze, A. (2009). Percepção de competência: um estudo com crianças e adolescentes do ensino fundamental. *Revista da Educação Física da UFRGS*, v. 15, n. 1, 71-97. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2416>.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (3.^a ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreiros, J., & Neto, C. (2015). *O Desenvolvimento motor e o género*. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/266467598> .
- Barreiros, J., & Krebs, R. (2007). Desenvolvimento motor: a delimitação de uma subárea disciplinar. In J. Barreiros, R. Cordovil & S. Carvalheiro (Eds.), *Desenvolvimento Motor da Criança* (pp.7-23). Lisboa: Edições FMH.
- Barreiros, J., & Neto, C. (2004). *Desenvolvimento da motricidade e as culturas de infância*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana. Disponível em: <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/2desenvolvimento.pdf>.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Borges, C. (2014). *O desenvolvimento da motricidade na criança e as expressões. Um estudo em contexto de pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico*. Disponível em: <https://docplayer.com.br/10936207-Um-estudo-em-contexto-de-pre-escolar-e-1o-ciclo-do-ensino-basico.html> .

- Brauner, L. M. (2010). *Projeto social esportivo: impacto no desempenho motor, na percepção de competência e na rotina das atividades infantis dos participantes*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre.
- Bronfenbrenner, U. (2002) *A ecologia do desenvolvimento humano - experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cadima, A., Gregório C., & Horta, N. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Calder, Tara. (2010). *Desarrollo de coordinaciones para habilidades de tijera*. California: Mayfield Publishing Company.
- Clenaghan, B., & Gallahue, D. (1985). *Movimientos Fundamentales*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Condessa, I. (2006). O Movimento Criativo. In G. Castro & M. Carvalho, *Actas do colóquio "A criatividade na educação"* (pp.37-52). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Costa, A. (2013). *O desenvolvimento da motricidade fina: Um estudo de intervenção com crianças em idade pré-escolar*. Disponível em: http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/1392/1/Ana_Costa.pdf.
- Costa, I., & Bragha, F. (1989). *O Fantoche que ajuda a crescer*. Edições Asa.
- Costa, V. (2010). Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente. *Revista Motriz*, vol.16, n.4, 889-899.
- Coutinho, C. (2006). A investigação em "meios de ensino" entre 1950 e 1980: Expectativas e resultados. *Revista Portuguesa de Educação*, v.19, 289-302.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina, S.A.
- Cratty, B. (1982). *desarrollo perceptual y motor en los niños* (2.^a ed.). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. (2. ed.). Porto Alegre: Artmed.

- Decreto de Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro. *Estatuto dos jardins-de-infância do sistema público de educação pré-escolar*. DGIDC
- Decreto de Lei n.º 55/2018, de 6 de julho - *Diário da República, Série I, n.º 129*.
- Eckert, H. (1993). *Desenvolvimento motor* (3ª ed.). São Paulo: Editora Manole LDTA.
- Ferreira, A; Dias, F. (2012). *Partida - educação física 2º ciclo* (1ª ed.). Alfragide: Texto Editores.
- Folio, R., & Fewell, R. (2000). *Peabody Developmental Motor Scales: Motor Activities Program* (2ª ed.). Austin, Texas: Pro-ed.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores- aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Forneiro, L. (2005). A organização dos espaços na educação infantil. In M. Zabalza (org.) *qualidade em educação infantil*. São Paulo: Artmed.
- Gabbard, C. (2008). *Lifelong motor development* (5ª ed.). San Francisco: Pearson Benjamin Cummings.
- Gallahue, D. L. (2002). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância. In B. Spodek (Ed.), *Manual de Investigação em educação de infância* (pp.49-83). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor bebês, crianças, adolescentes e adultos* (3ª ed.). São Paulo: Phorte.
- Gâmboia, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In Oliveira-Formosinho, J. (coord.) R. Gambôia, J. Formosinho, & H. Costa. *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp.47-81). Porto: Porto Editora
- Garcia, I.S., & Maia, M. V. M. (2004). Resiliência e o pensamento. Disponível em: http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0190.
- Godtsfriedt, J. (2010). *Desenvolvimento motor: motricidade global e fina*. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd143/motricidade-global-e-fina.htm>.
- Graells, P. M. (2000). Los medios didácticos. Disponível em: <http://dewey.uab.es/pmarques/medios.htm>.
- Halverson, H. M. (1931). An experimental study of prehension in infants by means of systematic cinema records. *Genetic Psychology Monographs*,10,107-286. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1932-02496-001>

- Haywood, K., & Getchell, N. (2004). *Desenvolvimento motor ao longo da vida* (3ªed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Henrique, J., & Januário, C. (2006). A competência percebida pelos alunos, as expectativas do professor e o desempenho académico: como se relacionam na disciplina de educação física? *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Vol.6, n.2, pp.194-204.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.ª ed.). Lisboa: Função Calouste Gulbenkian
- kishimoto, T. M. (2009). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (12.ª ed). São Paulo: Cortez.
- Le Boulch, J. (1988). *Educação psicomotora na idade escolar* (2.ª ed). Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Le Boulch, J. (2001). *O desenvolvimento psicomotor. Do nascimento até os 6 anos* (7.ª ed.) Porto Alegre: Artmed Editora.
- Leenhardt, P. (1997). *A criança e a expressão dramática* (4.ª ed). Lisboa: Editorial Estampa.
- Lei n. 5/97, de 10 de fevereiro - Diário da República, 1.ª série A.
- Lopes, P. V. (1993). *Desenvolvimento motor - Indicadores bioculturais e somáticos do rendimento motor em crianças de 5/6 anos*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Lopes, R. (2017). A minhoca Tutú. Disponível em: <https://historiasinfantisabobrinha.wordpress.com/2017/03/11/a-minhoca-tutu/>.
- Maia, J., Lopes, V., Seabra, A., & Garganta, R. (2003). Efeitos genéticos e do envolvimento dos níveis de atividades física e aptidão física associada à saúde: Um estudo em gêmeos dos 6 aos 12 anos do Arquipélago dos Açores (Portugal). *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 11 (4): 33-44.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, LDA.
- Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2008). Escala de autoconceito para crianças em idade pré-escolar e 1º/2º ano de escolaridade de Harter & Pike (1981, 1984). *Actas da XIII conferência internacional avaliação psicológica: Formas e contextos* (pp.19-31). Braga: Universidade do Minho.
- Matos, J., & Serrazina, M. (1996). *Didáctica da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Máximo-Esteves, L. (2008). Metodologia: questões teórico-práticas. In L. Máximo Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (76-105). Porto: Porto Editora.
- Morais, C. (s.d.). Descrição, análise e interpretação de informação quantitativa: *Escala de medida, estatística descritiva e inferência estatística*. Bragança: Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Bragança.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (org). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.51-85). Porto: Porto Editora.
- Papalaia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *Desenvolvimento humano* (10.^a ed). Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.
- Pereira, T. R. S. (2013). *Relatório de estágio em educação pré-escolar*. Porto: Instituto Politécnico do Porto: Escola Superior de Educação.
- Perez, L. (1987). *Desarrollo motor y actividades físicas*. Madrid: Gymnos Editorial.
- Piaget, J. (2006). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Piffero, C. M. (2007). *Habilidades motoras fundamentais e especializadas, aplicação de habilidades no jogo e percepção de competência de crianças em situação de risco: a influência de um programa de iniciação ao tênis*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebe a creche*. Porto: Porto editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3.^a ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Santos, V. e Zamberlan, M. C. (2009). *A confiabilidade humana e ergonomia no controle do processo de alto risco*. Rio de Janeiro: CNPq /IBP Synergia.
- Sequeira, M. d. (2000). *Formar leitores - O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Serrano, P., & Luque, C. (2015). *A criança e a motricidade fina*. Lisboa: Papa-Letras.

- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Drama e Dança – Horizonte Pedagógico* (2º vol.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação - Música e artes plásticas* (3.º vol.). Lisboa: Instituto de Piaget.
- Stern, A. (1991). *Uma nova compreensão de arte infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Robertson, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., & E.Garcia, L. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. 60, 290-306. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00336297.2008.10483582>
- Teixeira, A. (2003). Aspectos particulares do treino com jovens no Futsal. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/39249389/coordenacao-motora-e-velocidade-de-reacao/20> .
- The Cooper Institute for Aerobics Research, (2007). *FITNESSGRAM - Manual de aplicação de testes*. Lisboa: FMH Edições.
- Valentini, N. C. (2007). Competência percebida: considerações para promover a aprendizagem. In A. L. S. Vargas, & V. L. M. Costa (Eds.), *Tópicos em Desenvolvimento Motor na infância e adolescência*. Rio de Janeiro: LECSU.
- Vasconcelos, T. 2011. *Trabalhos por projeto na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, DGDIC.
- Vieira, S. Hoffman, R. (1989). *Estatística experimental*. São Paulo: Atlas.
- Villwock, G. D. M. C. (2007). *O estudo desenvolvimentista da percepção de competência atlética, da orientação motivacional, da competência motora e suas relações em crianças de escolas públicas*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Vygostky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zilberman, R. 2003). *A literatura infantil na escola* (11.ª Ed.). São Paulo: Global.

Anexos

Anexo 1- Autorização para participação do educando no estudo

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação,

Sou aluna do curso Mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º Ciclo do ensino básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança e encontro-me a desenvolver o estágio no grupo/sala do seu/sua educando(a). Integrado no estágio estou a desenvolver um estudo que incide sobre atividades ao nível do desenvolvimento motor. Para a análise dessas atividades torna-se importante ter registos fotográficos.

No que diz respeito, aos instrumentos de recolha de dados, recorreremos a escalas, testes motores e notas de campo, designadamente: Medidas antropométricas (Estatura, Massa Corporal, IMC, Percentil); Escala (Escala Pictográfica de Perceção de Competência e Aceitação Social para Crianças, de Lourdes (Mata, 2008)) e Testes motores (*Motor profile of Portuguese preschool children on the Peabody Developmental Motor Scales-2: A cross-cultural study* (para detalhes da descrição das provas, consultar Folio, R., & Fewell, R., 2000); e *Prudential Fitnessgram: curlup, push-up, trunk-lift* e corrida/marcha da milha (para detalhes da descrição das provas, consultar Maia, & Lopes, 2003)).

Assim, solicito a sua autorização para que o(a) seu/sua educando(a) seja fotografado(a) e lhe sejam aplicados os testes e escalas no decurso dessas atividades e, em caso afirmativo, que preencha o destacável a seguir apresentado.

Agradecemos, desde já, a sua atenção e compreensão.

Com os melhores cumprimentos

Ana Isabel Costa Coelho
Tânia Sofia Pacheco Rodrigues

Autorização do Pai, Mãe ou Encarregado de Educação

Autorizo o meu educando, _____
a participar no estudo.

Assinatura do Pai/Mãe ou Encarregado de Educação

Anexo 2- Folhas de registo individual relativas as escalas aplicadas

PDMS-2 Folha de Registo Individual

Escalas Peabody de Desenvolvimento Motor 2ª Edição

Secção 1 - Identificação

Nome Criança: _____ Masc. Fem.

Primeira Administração				Segunda Administração			
	Ano	Mês	Dia		Ano	Mês	Dia
Data Teste	_____	_____	_____	Data Teste	_____	_____	_____
Data de Nascimento	_____	_____	_____	Data de Nascimento	_____	_____	_____
Idade Cronológica	_____	_____	_____	Idade Cronológica	_____	_____	_____
Ajuste de Prematuridade		-	-	Ajuste de Prematuridade		-	-
Idade Corrigida	_____	_____	_____	Idade Corrigida	_____	_____	_____
Idade em meses	_____			Idade em meses	_____		
Nome do Examinador	_____			Nome do Examinador	_____		
Peso	_____		kg	Peso	_____		kg
Altura	_____		cm	Altura	_____		cm
Resultados Sub-testes				Resultados Sub-testes			
Reflexos	_____	Manipulação de Objectos	_____	Reflexos	_____	Manipulação de Objectos	_____
Posturais	_____	Manipulação Fina	_____	Posturais	_____	Manipulação Fina	_____
Locomoção	_____	Integração Visuo-Motora	_____	Locomoção	_____	Integração Visuo-Motora	_____

Escala Pictográfica da Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças
Folha Individual de Cotação, Forma P-K

Nome _____ Idade _____ Sexo M F
 Grupo _____ Data _____

Ordem dos Itens e Descrição	Competência Cognitiva	Aceitação pelos Pares	Competência Física	Aceitação Materna
1. Faz puzzles	1 _____			
2. Tem muitos amigos		2 _____		
3. Anda de baloiço			3 _____	
4. A mãe sorri para ele				4 _____
5. Faz bons trabalhos	5 _____			
6-A. Vai dormir a casa de amigos		6-A _____		
6-B. Empréstam-lhe brinquedos		6-B _____		
7. Sabe trepar			7 _____	
8. A mãe leva-o a passear				8 _____
9. Sabe nomes das cores	9 _____			
10. Tem amigos para brincar		10 _____		
11. Ata os sapatos			11 _____	
12. A mãe cozinha os pratos favoritos				12 _____
13. Sabe contar	13 _____			
14. Tem amigos no recreio		14 _____		
15. Sabe saltar ao pé coxinho			15 _____	
16. A mãe conta histórias				16 _____
17. Conhece as letras	17 _____			
18. Convidado para brincar		18 _____		
19. Sabe correr			19 _____	
20. A mãe brinca com ele				20 _____
21. Sabe a 1ª letra do nome	21 _____			
22-A. Vai jantar a casa de amigos		22-A _____		
22-B. Os amigos querem sentar-se ao pé dele		22-B _____		
23. Sabe equilibrar-se só num pé			23 _____	
24. A mãe fala com ele				24 _____
Total da Coluna (Subescala)	_____	_____	_____	_____
Média da Coluna (Subescala) (Total dividido por 6 e 8)	_____	_____	_____	_____

Ficha de Registo Individual

Nome: _____

Escola: _____ Ano Escolar: _____

Data de nascimento: _____ Idade: _____

Composição Corporal _____

- Peso: _____ kg
- Estatura: _____ cm
- IMC : _____ kg/m²
- Prega tricipital: _____ : _____ : _____
- Prega geminal: _____ : _____ : _____
- % Massa gorda: _____

Aptidão aeróbia _____

- Vaivém (nº de percursos): _____
- VO₂máx: _____

Força e resistência muscular _____

- Abdominais: _____
- Extensões de braços: _____
- Extensão do tronco: _____

Flexibilidade _____

- Tronco (Senta e Alcança):
 - lado direito: _____
 - lado esquerdo: _____
- Cintura escapular (ombros):
 - lado direito: _____
 - lado esquerdo: _____

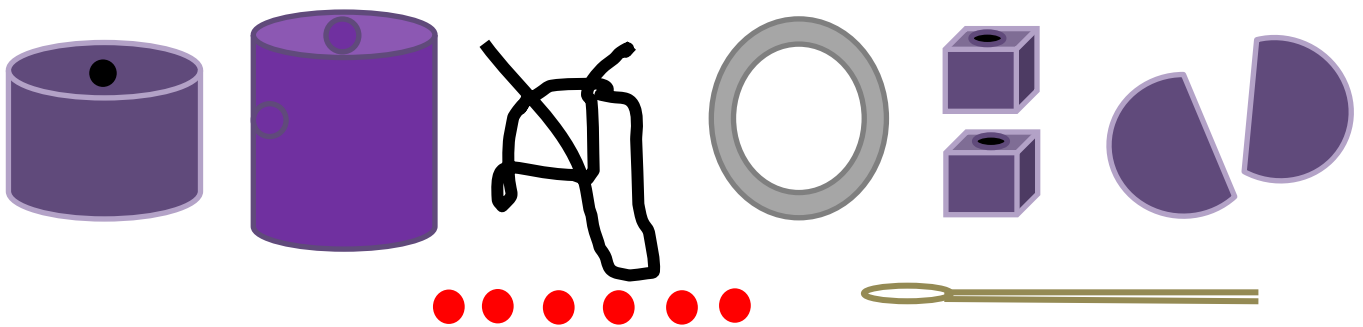
Eu reconheço que o relatório de aptidão física é pessoal. Não sou obrigado a partilhar os meus resultados. Este relatório é importante, uma vez que me permite avaliar a minha aptidão física. Se esta for reduzida, necessitarei de fazer mais actividade física. Se for aceitável, dentro da Zona Saudável de Aptidão Física, necessito de continuar a fazer a mesma actividade física que tenho feito. Posso pedir sugestões ao meu professor de Educação Física para melhorar a minha aptidão física.

Manual de Aplicação de Testes **FITNESSGRAM®**, Segunda Edição

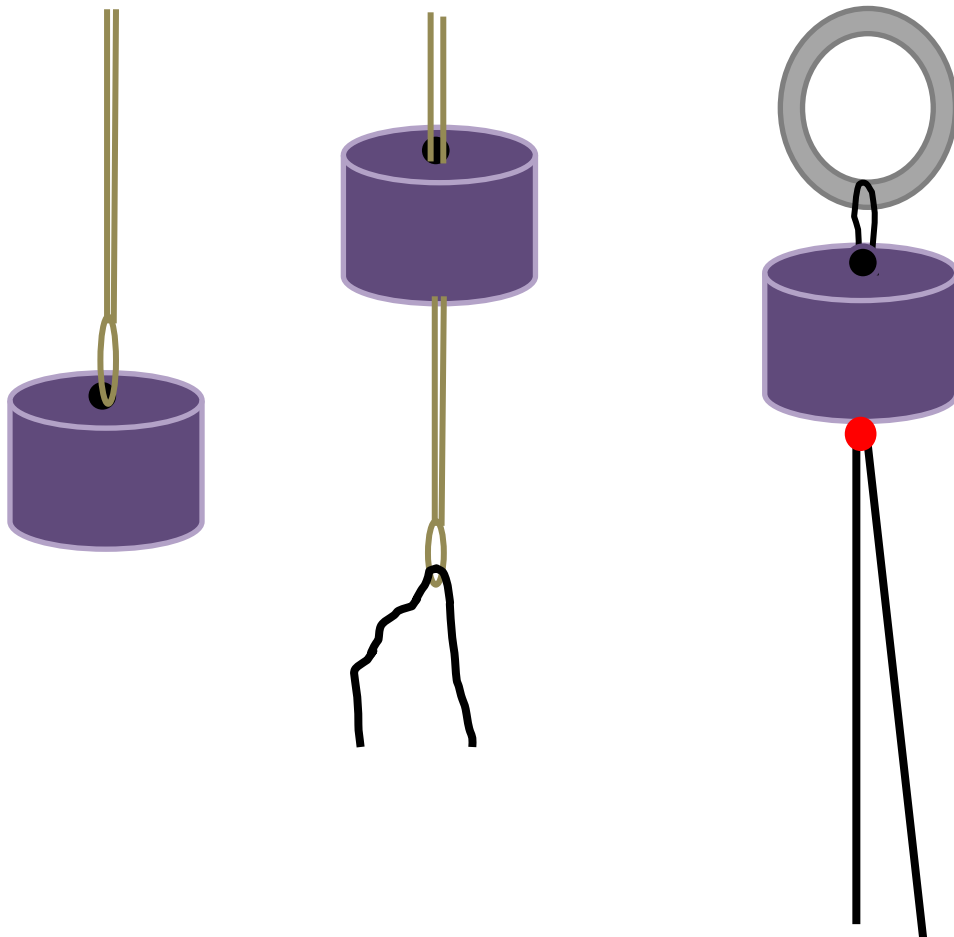
Passo a passo na construção da prenda do Dia do pai

Porta-chaves com rolhas de cortiça

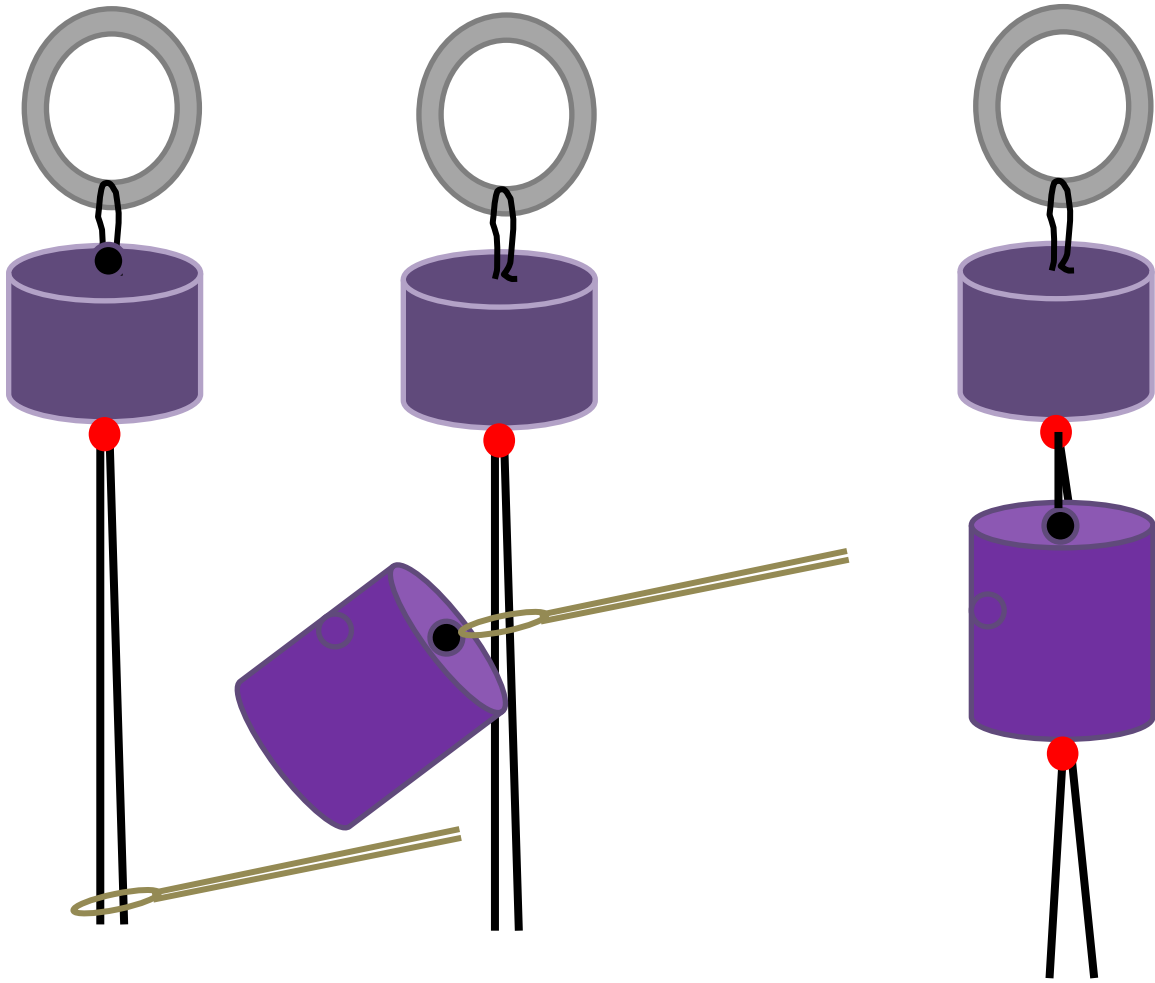
1. Verifica se tens todos os elementos da figura.



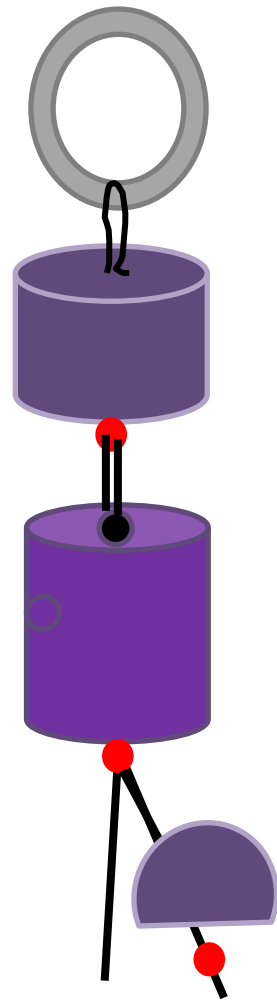
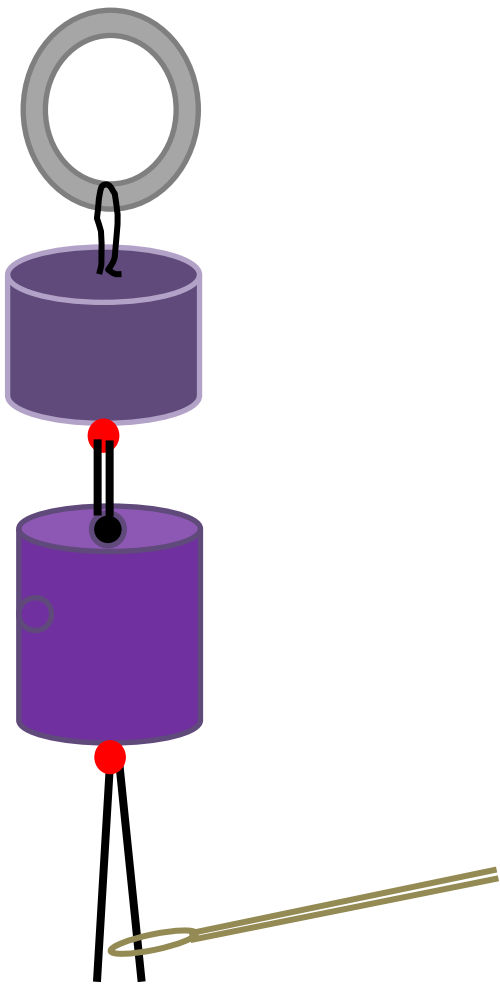
2.



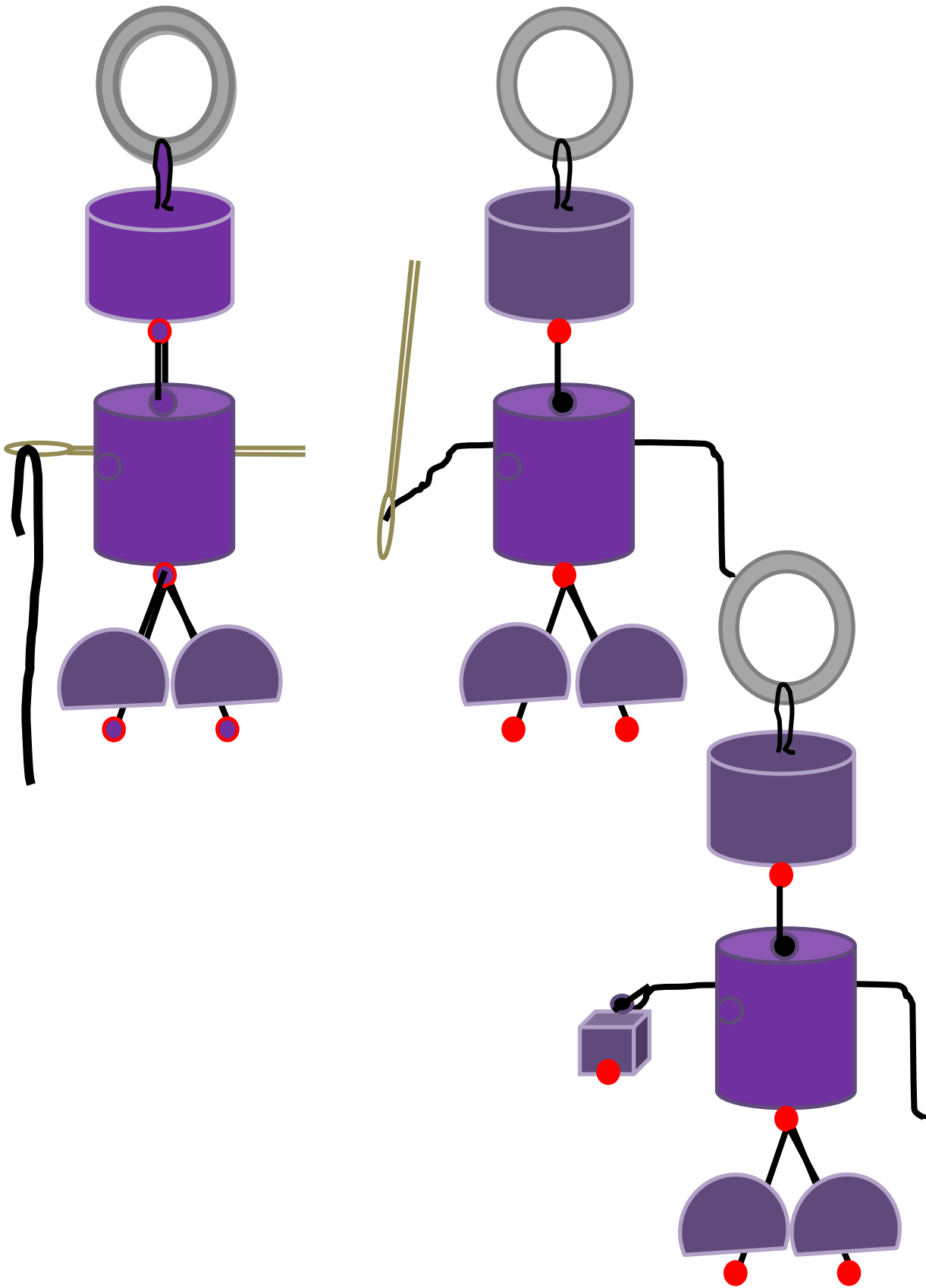
3.



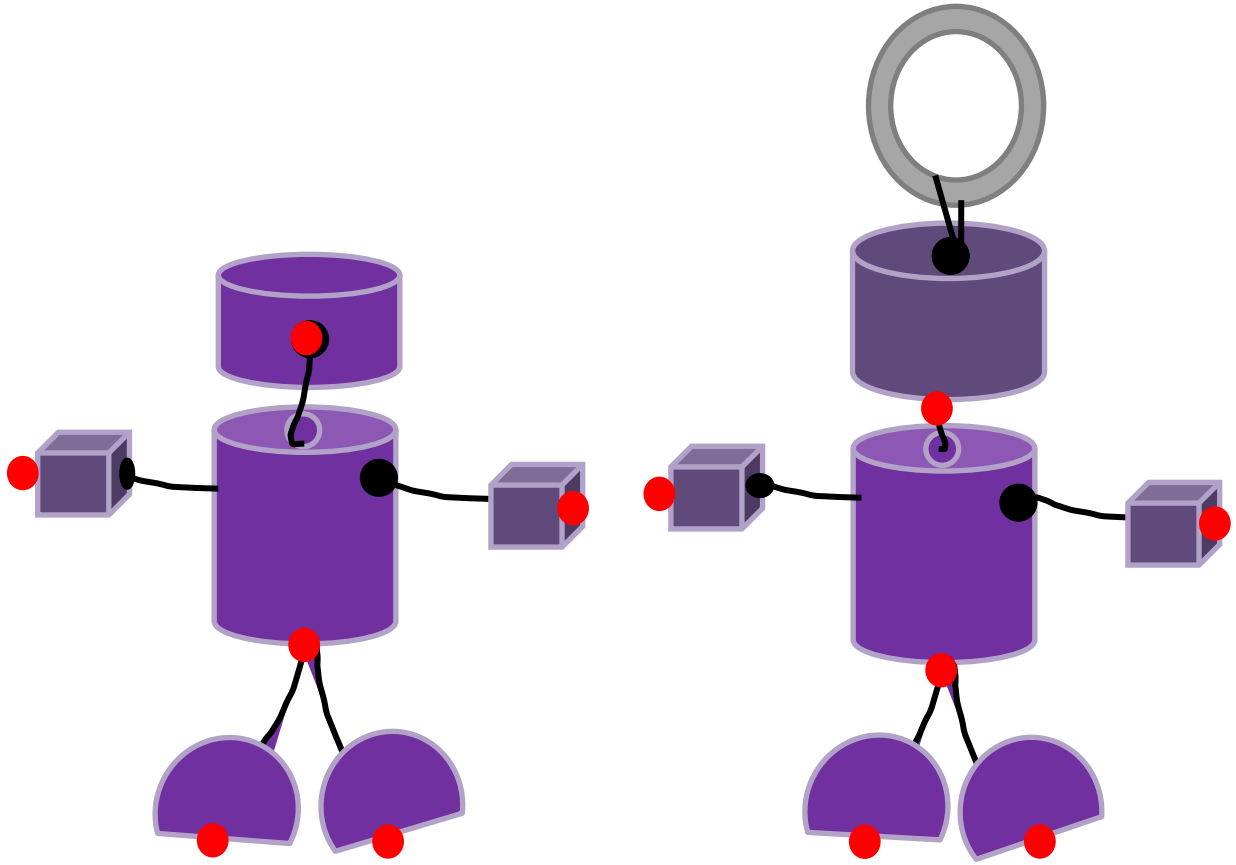
4.



5.



6.



Bom trabalho!

Problemas sem enunciado

Observa os dados e a resposta que te é dada e elabora um enunciado.

1. A mãe da Mariana fez 24 bolinhos que quer dividir em sacos com 4 bolinhos cada um. De quantos sacos precisa? Explica como pensaste. (Exemplo de enunciado guia).

Dados:

24 bolinhos

Cada saco leva 4 bolinhos

R: A mãe da mariana precisa de 6 sacos.

2. A Fátima viu embalagens de 10 balões coloridos e decidiu comprar 5 embalagens para a sua festa de anos. Na festa quer dar 4 balões a cada convidado. Os balões são suficientes para quantos convidados? Sobra algum balão? (Exemplo de enunciado guia).

Dados:

6 embalagens

Cada embalagem tem 10 balões

Quer dar 4 balões a cada pessoa,

R: Os balões são suficientes para 15 pessoas, sabendo que não sobra nenhum.