



Instituto Politécnico
de Viana do Castelo

Sara de Barros Caramalho

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Competência motora real e percebida: um estudo exploratório com
crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico

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

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Linda Maria Balinha Saraiva

Junho de 2015

AGRADECIMENTOS

Durante o meu percurso de formação de educadora/professora foram inúmeros os momentos de companheirismo, amizade, profissionalismo e experiências enriquecedoras. Nada seria concretizável sem aqueles que sempre me deram a força necessária para eu continuar a acreditar em mim e a conquistar os meus objetivos. Todas as vitórias apenas foram possíveis com o apoio e dedicação das pessoas que sempre as alcançaram ao meu lado. Obrigada por tudo.

À Professora Doutora Linda Saraiva, pela orientação desta investigação, pela confiança depositada, pela disponibilidade, pelo profissionalismo sempre revelados. Uma excelente profissional e pessoa que, além de todo o apoio prestado ao longo da investigação, me motivou sempre de forma positiva em momentos de menor inspiração.

Agradeço à minha educadora e professora cooperantes por todas as aprendizagens, partilha de saberes e experiências e pela disponibilidade mostrada em todo o percurso de estágio. Foi bastante gratificante trabalhar com duas profissionais de excelência.

Aos Encarregados de Educação dos alunos e a todas as crianças que participaram nesta investigação, pois sem eles não seria possível levar avante este trabalho. Obrigada por todo o carinho com que sempre me receberam e por terem fortalecido o meu gosto e vocação para ser educadora/professora.

A todos os profissionais que de alguma forma fizeram parte da minha formação e que sem eles também não seria possível a concretização deste meu percurso.

Agradeço à minha mãe por todo o apoio incondicional durante este percurso, pelo encorajamento e por me ajudar a enfrentar estes últimos anos de desafios e conquistas.

Obrigada à minha avó Rosária por sempre ter acreditado em mim e me ter ajudado em todos os momentos.

Aos meus amigos que sempre me apoiaram, compreenderam e que estiveram sempre por perto nos momentos mais difíceis e em todas as circunstâncias da vida.

Ao meu par de estágio por todo o acompanhamento e confiança depositada em mim.

No geral, agradeço a todas as pessoas que sempre me apoiaram e acreditaram que todo este percurso seria possível. Obrigada por estarem sempre presentes na minha vida.

RESUMO

O presente relatório insere-se no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do curso de Mestrado Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

Ao longo da PES II desenvolveu-se um estudo de natureza predominantemente quantitativa, de carácter descritivo-correlacional que visou avaliar a competência motora real e percebida e verificar a relação entre ambas, bem como compreender a forma como as crianças percecionam diferentes níveis de competência motora. A competência motora percebida foi avaliada através da Escala Pictográfica de Avaliação da Competência Percebida nas Habilidades Motoras (Barnett, Ridgers, Zask & Samon, 2005). A competência motora real foi avaliada pelo *Test of Gross Motor Development 2 – TGMD-2* (Ulrich, 2000). Para o efeito, participaram no estudo dezoito crianças (10 meninas e 8 meninos) com idades compreendidas entre os seis e sete anos, de uma escola de 1º Ciclo, do concelho de Viana do Castelo.

Globalmente, os resultados indicam que as crianças apresentam um desempenho motor abaixo da média, com melhor prestação nas habilidades de locomoção relativamente às habilidades de manipulação de objetos. As raparigas apresentam uma competência motora real superior à dos rapazes. Relativamente à competência motora percebida, as crianças autopercecionaram-se muito competentes nas habilidades de locomoção e de manipulação de objetos. No entanto, os níveis de competência motora percebida são mais elevados nas habilidades de locomoção do que nas habilidades de manipulação de objetos. Neste estudo concluímos que as crianças não avaliam adequadamente a sua competência motora real.

Palavras-chave: competência motora percebida, competência motora real, habilidades motoras, locomoção, manipulação de objetos, quociente motor global, 1.º CEB.

ABSTRACT

This report was elaborated for the unit Supervised Teaching Practice II, belonging to the Master degree in Preschool Education and Primary School, in the district of Viana do Castelo.

Along the pedagogical practice, we developed an predominantly quantitative, descriptive and correlational study that aimed to assess motor competence and perceived motor competence. In addition, we seek to investigate the relationship between them and understand how children distinguish different levels of motor competence. The perceived motor competence was assessed by the Pictorial Scale of Perceived Competence Assessment in Motor Skills (Barnett, Ridgers, Zask & Samon, 2005). The motor competence was assessed by the Test of Gross Motor Development 2 – TGMD-2 (Ulrich, 2000). For this purpose, eighteen children (10 girls and 8 boys), between six and seven years of age from a Primary school in Viana do Castelo, participated in the study.

Overall, the results indicate that children have a motor performance below average, with better performance in locomotion skills comparing to the object manipulation skills. Girls presented higher motor competence than of boys. Regarding the perceived motor competence, children showed high values in locomotion skills and object manipulation. However, the levels of perceived motor competence are higher in locomotor skills than objects object skills. In this study, we conclude that children are not able to properly assess their motor competence.

Keywords: perceived motor competence, motor competence, motor skills, locomotion, object control, gross motor quotient, primary children

Índice

| | |
|--|------|
| AGRADECIMENTOS | III |
| RESUMO | V |
| ABSTRACT | VII |
| Índice | IX |
| LISTA DE FIGURAS | XI |
| LISTA DE TABELAS | XIII |
| LISTA DE ANEXOS | XV |
| LISTA DE ABREVIATURAS | XVII |
| NOTA INTRODUTÓRIA | 3 |
| CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DA PES II | 5 |
| Caracterização do contexto | 5 |
| Caracterização do concelho de Viana do Castelo | 5 |
| Caracterização do agrupamento de escolas | 6 |
| Caracterização da escola | 6 |
| Caracterização da turma | 9 |
| Áreas de intervenção | 12 |
| CAPÍTULO II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO | 21 |
| Orientação para o problema de estudo | 21 |
| Revisão de literatura | 23 |
| O Desenvolvimento e a Competência Motora da criança no 1.º Ciclo | 23 |
| Competência motora percebida | 39 |
| Metodologia | 51 |
| Caracterização do estudo | 51 |
| Caracterização da amostra | 53 |
| Procedimentos de recolha de dados | 53 |

| | |
|--|-----|
| Instrumentos..... | 54 |
| <i>Test of Gross Motor Development 2</i> (Teste de Desenvolvimento Motor Global 2) – TGMD-2 (Ulrich, 2000) | 54 |
| Escala Pictográfica de Avaliação da Competência Percebida em Habilidades Motoras para Crianças | 60 |
| Procedimentos estatísticos | 63 |
| Cronograma do estudo | 64 |
| Apresentação dos resultados..... | 65 |
| Competência motora real | 65 |
| Competência motora percebida | 66 |
| Correlação entre a competência motora real (CMR) e a competência motora percebida (CMP)..... | 69 |
| A percepção das crianças sobre os diferentes níveis de competência motora . | 72 |
| Aplicabilidade lúdica e ou desportiva das habilidades motoras | 86 |
| Discussão dos resultados | 88 |
| Conclusão | 92 |
| CAPÍTULO III – REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DA PES I E DA PESII | 97 |
| Referências bibliográficas | 107 |
| Anexos..... | 113 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| <i>Figura 1.</i> Números de alunos da escola..... | 8 |
| <i>Figura 2.</i> Idade dos pais/encarregados de educação..... | 9 |
| <i>Figura 3.</i> Habilitações literárias dos pais..... | 10 |
| <i>Figura 4.</i> Situação económica dos pais..... | 10 |
| <i>Figura 5.</i> Escalão atribuído pela segurança social..... | 11 |
| <i>Figura 6.</i> As fases do desenvolvimento motor (ampulheta adaptada de Gallahue e Ozmun, 2005) | 24 |
| <i>Figura 7.</i> Habilidade motora: correr | 54 |
| <i>Figura 8.</i> Habilidade motora: galopar..... | 55 |
| <i>Figura 9.</i> Habilidade motora: pé-coxinho..... | 55 |
| <i>Figura 10.</i> Habilidade motora: saltar por cima..... | 56 |
| <i>Figura 11.</i> Habilidade motora: salto horizontal..... | 56 |
| <i>Figura 12.</i> Habilidade motora: deslocamento lateral..... | 56 |
| <i>Figura 13.</i> Habilidade motora: rebater uma bola (estática)..... | 57 |
| <i>Figura 14.</i> Habilidade motora: drible estático..... | 57 |
| <i>Figura 15.</i> Habilidade motora: agarrar | 58 |
| <i>Figura 16.</i> Habilidade motora: pontapear | 58 |
| <i>Figura 17.</i> Habilidade motora: lançar por cima..... | 59 |
| <i>Figura 18.</i> Habilidade motora: lançar por baixo (rebolar)..... | 59 |
| <i>Figura 19.</i> Valor médio da perceção da competência motora obtido nas diferentes habilidades de LOC e em ambos os géneros..... | 67 |
| <i>Figura 20.</i> Valor médio da perceção da competência motora obtido nas diferentes habilidades de MAN e em ambos os géneros..... | 68 |
| <i>Figura 21.</i> Percentagem de crianças que consegue descrever adequadamente um bom desempenho das habilidades de LOC, e de acordo com o género..... | 84 |
| <i>Figura 22.</i> Percentagem de crianças que consegue descrever adequadamente um bom desempenho das habilidades de MAN, e de acordo com o género..... | 85 |

Figura 23. Aplicabilidade lúdica e ou desportiva das habilidades de LOC, de acordo com o género e na amostra total ($n=18$)..... 86

Figura 24. Aplicabilidade lúdica e ou desportiva das habilidades de MAN, de acordo com o género e na amostra total ($n=18$). 87

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| <i>Tabela 1.</i> Sequência desenvolvimental da <i>corrida</i> (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005)..... | 27 |
| <i>Tabela 2.</i> Sequência desenvolvimental do <i>salto horizontal</i> (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005). | 28 |
| <i>Tabela 3.</i> Sequência desenvolvimental do <i>salto pé-coxinho</i> (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005). | 29 |
| <i>Tabela 4.</i> Sequência desenvolvimental do <i>deslocamento lateral</i> (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005). | 30 |
| <i>Tabela 5.</i> Sequência desenvolvimental do <i>saltar por cima</i> (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005). | 31 |
| <i>Tabela 6.</i> Sequência desenvolvimental do <i>lançar por baixo</i> (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005). | 32 |
| <i>Tabela 7.</i> Sequência desenvolvimental do <i>lançar por cima</i> (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005). | 33 |
| <i>Tabela 8.</i> Sequência desenvolvimental do <i>agarrar</i> (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005). | 34 |
| <i>Tabela 9.</i> Sequência desenvolvimental do <i>pontapear</i> (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005). | 35 |
| <i>Tabela 10.</i> Sequência desenvolvimental do <i>rebater</i> (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005). | 36 |
| <i>Tabela 11.</i> Sequência desenvolvimental do <i>driblar</i> (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005). | 37 |
| <i>Tabela 12.</i> Síntese de estudo empíricos | 43 |
| <i>Tabela 13.</i> Caracterização da amostra | 53 |
| <i>Tabela 14.</i> Calendarização das fases do estudo | 64 |
| <i>Tabela 15.</i> Valores médios (<i>M</i>), desvio-padrão (<i>DP</i>), mínimo (<i>mín.</i>), e máximo (<i>máx.</i>) dos resultados obtidos no QMG e nos subtestes de LOC, MAN, em ambos os géneros e na amostra total (<i>n=18</i>). | 65 |

| | |
|---|----|
| <i>Tabela 16.</i> Valor médio (<i>M</i>), desvio-padrão (<i>DP</i>), mínimo (<i>mín.</i>) e máximo (<i>máx.</i>) dos resultados obtidos na CMP de acordo com as habilidades motoras e o género. | 66 |
| <i>Tabela 17.</i> Correlação (<i>rho</i> Spearman) entre a CMR e a CMP nas habilidades de LOC e MAN..... | 69 |
| <i>Tabela 18.</i> Correlação (<i>rho</i> Spearman) entre a CMR e a CMP nas habilidades de LOC..... | 70 |
| <i>Tabela 19.</i> Correlação (<i>rho</i> Spearman) entre a CMR e a CMP nas habilidades de MAN..... | 71 |
| <i>Tabela 20.</i> Conhecimento sobre o desempenho nas habilidades de LOC: compreensão das crianças sobre o movimento das habilidades, aplicabilidade lúdica e ou desportiva e habilidade conhecida pela criança. | 72 |
| <i>Tabela 21.</i> Conhecimento sobre o desempenho nas habilidades de MAN: compreensão das crianças sobre o movimento das habilidades, aplicabilidade lúdica e ou desportiva e habilidade conhecida pela criança. | 78 |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|---|-----|
| Anexo I – Horário da turma | 114 |
| Anexo II – Planificação referente à semana de 5 de janeiro | 116 |
| Anexo III – Termo de aceitação aos encarregados de educação | 129 |

LISTA DE ABREVIATURAS

CMP – Competência Motora Percebida

CMR – Competência Motora Real

DM – Desenvolvimento Motor

MAN – Manipulação de Objetos

LOC – Locomoção

PES I – Prática de Ensino Supervisionada I

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

QMG – Quociente Motor Global

TGMD-2 – Test of Gross Motor Development-2

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

Parte I

NOTA INTRODUTÓRIA

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular PES II e decorreu num contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), numa escola do concelho de Viana do Castelo, entre outubro de 2014 e janeiro de 2015.

Tendo por base a perceção da competência motora real, e após um levantamento de algumas questões sobre o conhecimento que os alunos têm sobre algumas habilidades motoras, considerei importante avaliar a competência motora real e percebida, verificar a relação entre ambas e compreender a forma como as crianças percecionam diferentes níveis de competência motora. Neste sentido, foi desenvolvido um estudo predominantemente quantitativo, de natureza descritivo-correlacional.

Este relatório de estágio está dividido em três partes e cada uma delas apresenta um capítulo abordando vários assuntos.

Na primeira parte, que contempla o Capítulo I, é apresentado o enquadramento da PES II caracterizando o contexto, o agrupamento de escola, escola (apresentando a sua estrutura física, corpo docente, corpo não docente, número de alunos e descrição da sala de aula) e a turma. Por último, é feita uma descrição das áreas de intervenção intrínsecas às implementações.

Na segunda parte deste relatório, que engloba o Capítulo II, é descrito o trabalho de investigação desenvolvido no contexto. Assim, primeiramente expõe-se a orientação para o problema de estudo, bem como as questões ao qual se pretende dar resposta com a presente investigação. Posteriormente, é apresentado o enquadramento teórico sobre a temática do estudo, desenvolvendo vários tópicos intrínsecos ao mesmo como o desenvolvimento e a competência motora da criança no 1.º CEB e a competência motora percebida. Em seguida, descreve-se a metodologia utilizada neste estudo, que contempla a caracterização do mesmo e da amostra envolvida, os instrumentos e procedimentos utilizados. Por fim, são apresentados os resultados, a discussão, e as conclusões retiradas desta investigação.

Para terminar, na terceira parte do presente relatório (Capítulo III) é feita uma reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada I (PES I) e PES II.

São ainda apresentadas as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DA PES II

Neste capítulo seguir-se-á a caracterização do contexto no qual decorreu o estudo de investigação, inserido na PES II. Assim, passar-se-á a caracterizar o meio local onde está inserida a instituição, bem como o contexto educativo e os alunos participantes no estudo.

Caracterização do contexto

Caracterização do concelho de Viana do Castelo

O concelho de Viana do Castelo tem uma população residente de 88725 pessoas, sendo que 46836 são mulheres (53%) e 41889 são homens (47%), numa área de 318,6 Km²¹.

Relativamente à estrutura etária da população, 12496 pessoas (14% do total) têm idades compreendidas entre os 0 e os 14 anos, 58894 pessoas (66% do total) situam-se no escalão etário do 15-64 anos e as restantes 17335 pessoas (20% do total) têm 65 anos ou mais, segundo os Censos (2011).

No que concerne à estrutura familiar, 80% das famílias são constituídas por 2 a 5 pessoas, 17% das famílias conta apenas com 1 pessoa e os restantes 3,1% são famílias com 6 e mais pessoas

Em relação à escolaridade da população do concelho de Viana do Castelo, 7975 (10,7%) pessoas são consideradas analfabetas, 45373 (59,9%) pessoas têm habilitações literárias até ao 9º ano de escolaridade, 15,7% da população (11702 pessoas) têm formação no ensino secundário e as restantes 10572 (14,2%) pessoas têm formação a nível superior.

Até 2011, o município de Viana do Castelo contava com 40 freguesias mas, atualmente, com a união das mesmas, conta com 8 freguesias.

¹ Todos os dados apresentados sobre o concelho de Viana do Castelo e o seu diagnóstico social são retirados dos Censos (2011).

Caracterização do agrupamento de escolas

O agrupamento de escolas onde decorreu o estudo conta, atualmente, com 8 escolas: três jardins-de-infância, três escolas do 1º Ciclo, uma escola de 2º Ciclo e uma escola secundária.

Caracterização da escola

- Estrutura física

A instituição tem dois edifícios, um relativamente recente (1999) e outro mais antigo. A escola foi recentemente remodelada e ampliada no âmbito do programa de preservação e salvaguarda do património escolar português.

O edifício mais antigo é o espaço onde se situam as salas de aula e tem dois pisos. O Piso 0 tem uma sala de assistentes operacionais, uma sala de apoio, átrio, duas casas de banho para adultos, uma casa de banho para crianças, duas salas de aula, uma sala de professores, uma sala de apoio ao estudo e dois gabinetes. O Piso 1 tem três salas de aula (das quais uma com arrecadação), uma sala de apoio ao estudo, três casas de banho para crianças, uma sala de computadores, um gabinete da coordenadora da escola e uma sala de materiais.

O edifício mais recente conta também com dois pisos, sendo que no Piso 0 encontra-se a cantina (com cozinha, refeitório e casa de banho) e no Piso 1 tem a biblioteca e o ginásio (com balneários e casas de banho).

- Corpo docente

Relativamente ao corpo docente, a escola conta com cinco professoras do 1º Ciclo, uma terapeuta da fala, uma professora de apoio, quatro professores das Áreas Extra-Curriculares (AEC's) e a coordenadora da escola.

- Corpo não-docente

As assistentes operacionais são sete: três responsáveis pela área da escola, três responsáveis pela área da cantina e uma integrada tanto na área da escola como da cantina.

- Número de alunos

Quanto ao número de alunos, a escola conta com um total de 104 alunos, sendo que 55 são rapazes e 49 são raparigas.

Os alunos estão distribuídos por uma turma de 1º ano, duas turmas de 2º ano, uma turma de 3º ano e uma de 4º ano.

O 1º ano de escolaridade tem 21 alunos (12 rapazes e 9 raparigas). O 2º ano conta com mais alunos que o 1º ano, tendo 39 alunos (16 rapazes e 23 raparigas). A turma do 3º ano tem 17 alunos (12 rapazes e 5 raparigas). O 4º ano de escolaridade tem 27 crianças (15 rapazes e 12 raparigas), como podemos ver na figura 1.

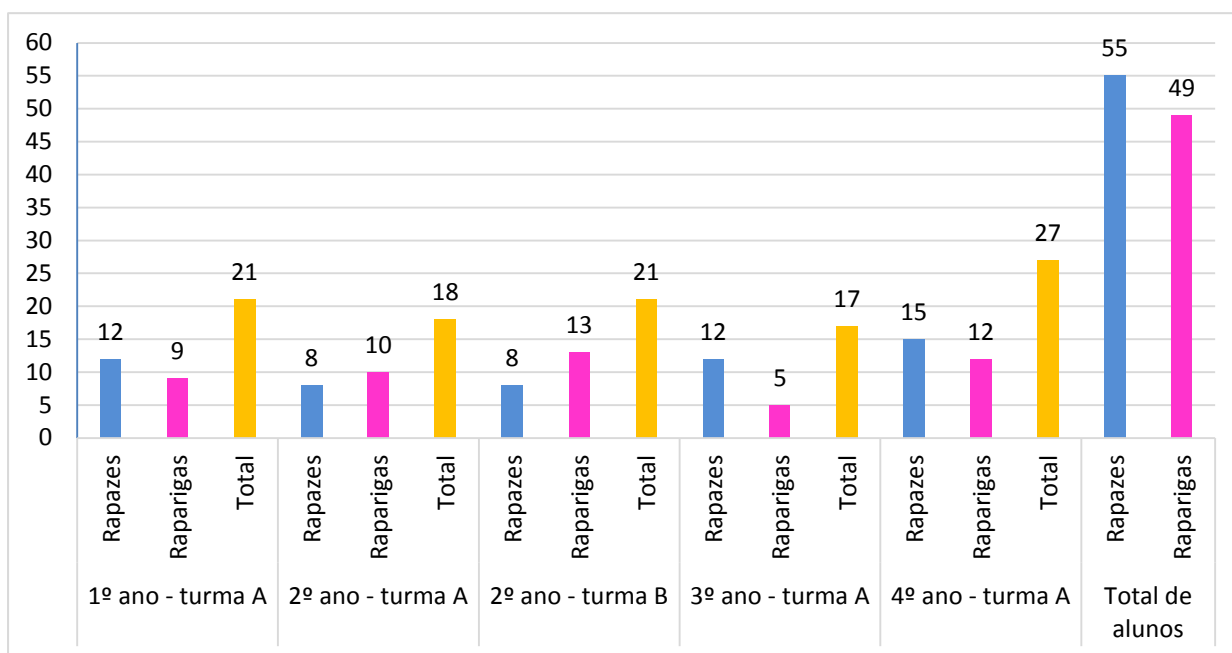


Figura 1. Números de alunos da escola.

- Sala de aula

A sala de aula onde decorreu o estudo situa-se no Piso 1 da escola, tem as condições adequadas e dimensões proporcionais ao número de crianças.

Relativamente aos recursos materiais e físicos, a sala tem 17 secretárias, 26 cadeiras, um computador, um projetor, quadros de cortiça em todas as paredes, quadro de giz, quadro magnético e aquecimento central. A sala tem ainda uma arrecadação com armários onde as crianças têm material de pintura, escrita, modelagem, matemática, manuais escolares, cadernos de fichas, cadernos escolares e os cabides da roupa.

Caracterização da turma

A turma trata-se de um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos.

No total, são 18 crianças, sendo 8 rapazes e 10 raparigas. Neste grupo existe uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo portadora de uma deficiência auditiva (surdez neurosensorial profunda bilateral, com implante coclear). De modo geral, o grupo apresenta bons hábitos de convivência e realiza todas as atividades propostas. Na realidade, o que se nota é que são crianças com diferentes ritmos de trabalho e apenas um aluno possui grande défice de atenção/concentração que o prejudica bastante no seu aproveitamento. No entanto, há três crianças com mais dificuldades no português precisando de um acompanhamento sistemático por parte da professora.

A heterogeneidade a nível de interesses é uma característica do grupo, refletindo-se esta a nível de gosto e empenho na realização das tarefas escolares no âmbito da matemática, estudo do meio, expressões dramática, plástica e musical, educação físico-motora e português. Contudo, as crianças demonstram interesse e motivação nestas tarefas.

Fora do contexto escolar, a maioria das crianças pratica algum desporto/atividade: patinagem, futebol, natação, música, dança.

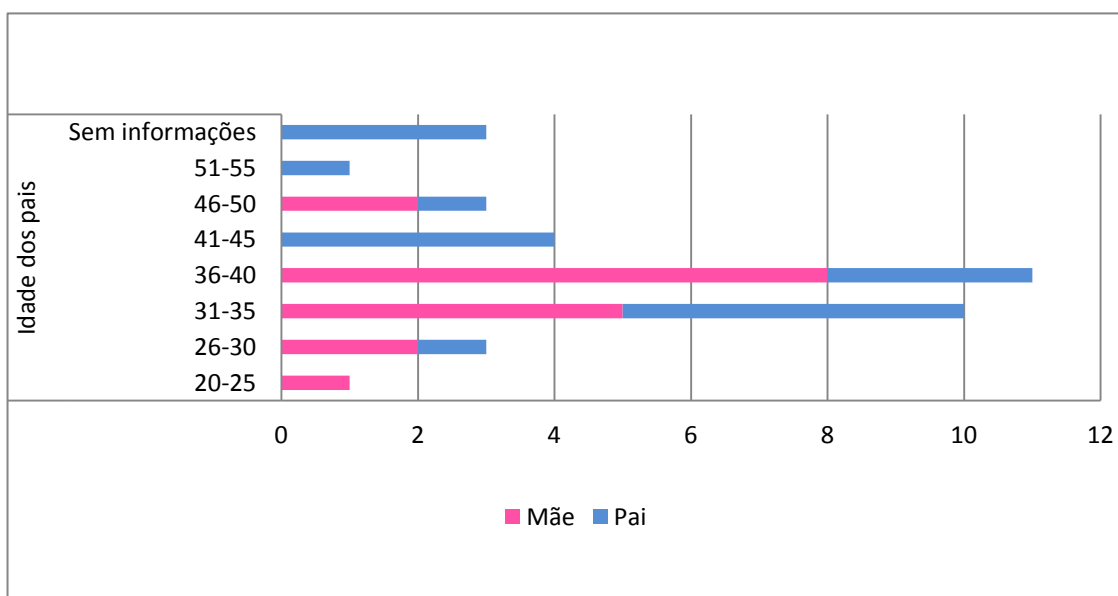


Figura 2. Idade dos pais/encarregados de educação.

A idade dos pais/encarregados de educação está compreendida entre os 20 e 55 anos e predomina nos escalões etários 36 a 40 anos e 31 a 35 anos (figura 2).

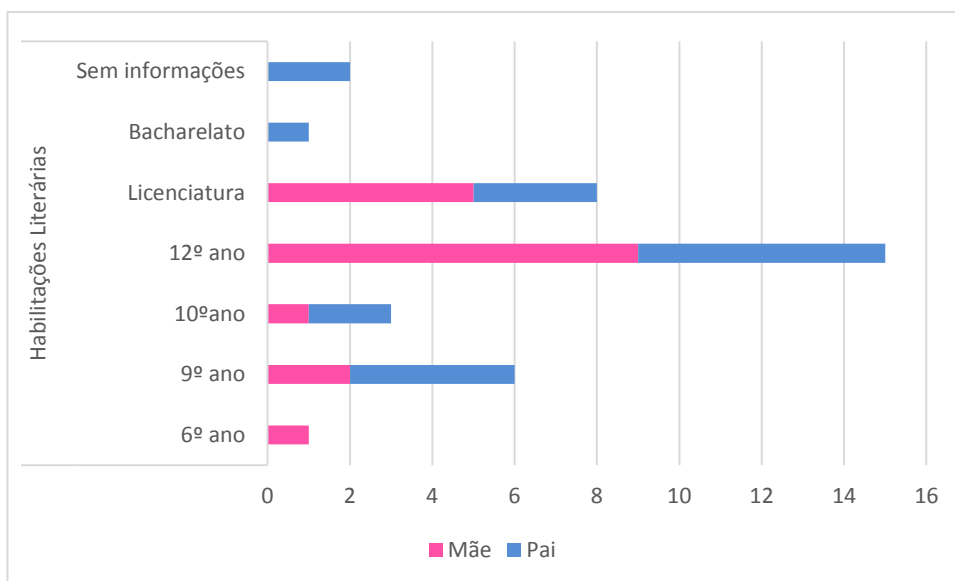


Figura 3. Habilitações literárias dos pais.

Quanto às habilitações literárias dos pais (figura 3), verifica-se que a grande maioria adquiriu o 12.º ano do Ensino Secundário. De modo geral, este grupo de pais/encarregados de educação apresenta um bom índice de escolarização e qualificações académicas.

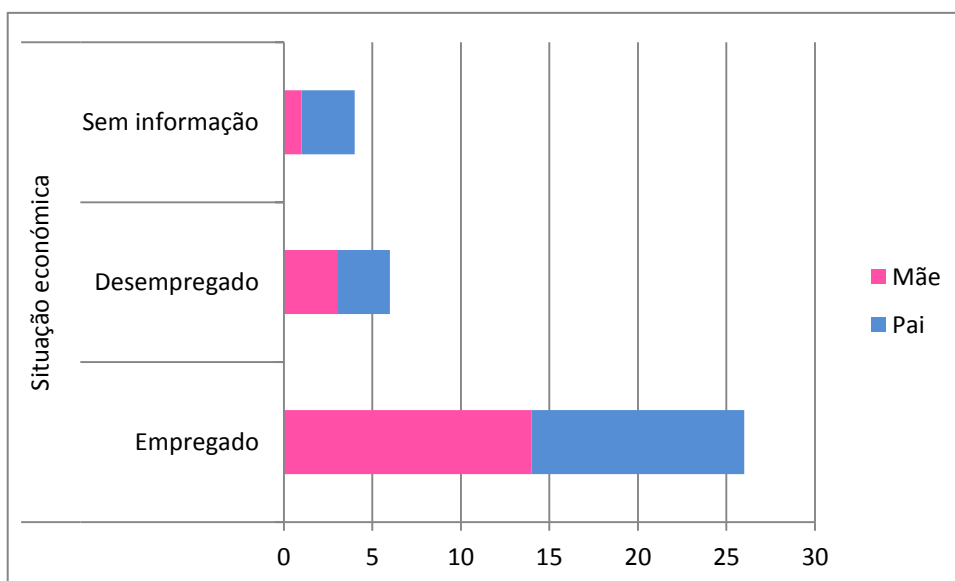


Figura 4. Situação económica dos pais.

Verifica-se que na grande maioria os pais/encarregados de educação estão empregados, havendo uma minoria de pais desempregados.

Em relação ao escalão atribuído pela segurança social a cada criança (figura 5), verifica-se que 3 têm o escalão A, 4 o escalão B e 9 o escalão C.

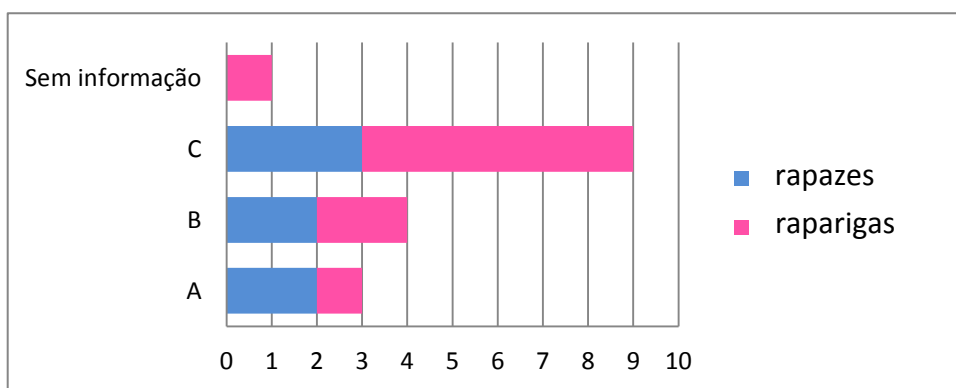


Figura 5. Escalão atribuído pela segurança social

Áreas de intervenção

A PES II decorreu entre outubro de 2014 e janeiro de 2015 durante catorze semanas. As primeiras três semanas foram de observação, momento reservado para conhecer a dinâmica da turma, os alunos no seu todo e individualmente, as práticas pedagógicas utilizadas pela professora cooperante e algumas estratégias para abordar determinados conteúdos. Posteriormente, seguiram-se as onze semanas de intervenção, cinco semanas para cada elemento do par de estágio, mais a semana referente ao Natal, intervencionada por ambas as mestrandas.

Durante as semanas de regência, cada elemento do par de estágio teve a oportunidade de intervir uma semana completa, ou seja, durante quatro semanas cada mestranda interveio de segunda a quarta e uma semana interveio de segunda a sexta.

As semanas de regência foram desenvolvidas em concordância com o que era requerido pela professora cooperante perante os conteúdos programáticos nas diversas áreas: Português, Matemática, Estudo do Meio (físico e social) e Expressões (plástica, dramática, musical e educação físico-motora). Assim, os conteúdos foram abordados segundo a orientação da planificação estipulada pelo agrupamento, documento que nos foi cedido pela professora cooperante e que nos ajudou a ter um fio condutor na lecionação dos conteúdos.

Inicialmente, a professora também nos indicou o horário semanal da turma (em anexo 1), o que foi um guia essencial para delinear os tempos de intervenção de cada área. Ao longo de toda a prática tentamos cumprir sempre os tempos estipulados pelo horário, que vão ao encontro do plano curricular estabelecido pelo Ministério da Educação. Assim, o Português e a Matemática foram as disciplinas mais trabalhadas, devido a terem mais carga horária, seguindo-se o Estudo do Meio e as Expressões.

No âmbito do Português foram trabalhados os domínios da Oralidade, Leitura e Escrita, Iniciação à Educação Literária e a Gramática. “Os conteúdos actualizam os diferentes domínios operacionalizando-se num processo pedagógico centrado nos alunos que, em interacção na turma, com o professor, constroem a sua aprendizagem” (DEB, 1998, p.141). Neste sentido, durante a prática pedagógica abordamos os conteúdos

inseridos nestes domínios como o vocabulário, a sílaba, leitura em voz alta, textualização, planificação de textos – esquemas, quadros, assunto e ideia principal, informação essencial e acessória, tipos e formas de leitura, fronteira de palavra, reconto, texto descritivo, banda desenhada, poemas, determinantes artigos definidos e indefinidos, sinónimos e antónimos, nomes próprios, comuns e coletivos, sinais de pontuação, acentos gráficos, masculino e feminino, singular e plural, campo lexical, dígrafos e ditongos, rimas e produção de texto. Estes conteúdos, sempre que possível eram integrados nos textos para a Iniciação à Educação Literária recomendados pelas Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico, neste caso para o 2.º ano de escolaridade. Assim, os conteúdos foram abordados em conformidade com *O elefante cor-de-rosa*, de Luísa Dacosta, *Fala bicho*, de Violeta Figueiredo, *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles, e *A Girafa que Comia Estrelas*, de José Eduardo Agualusa. Durante as semanas de regência eram planeadas atividades e tarefas integrando estas obras de modo a que estas ficassem bem exploradas e consolidadas. Para além destas obras recomendadas pelas Metas Curriculares, foram exploradas outras como *A festa de anos*, de Luísa Ducla Soares, *Uma aventura do capitão Mergulhão*, de António Torrado e *Ninguém dá prendas ao Pai-Natal*, de Ana Saldanha.

Relativamente à área da Matemática, durante a prática pedagógica foram trabalhados com as crianças os domínios Números e Operações, Organização e Tratamento de dados e Geometria e Medida. “As grandes finalidades do ensino da Matemática para o conjunto dos três ciclos do Ensino Básico são desenvolver a capacidade de raciocínio, desenvolver a capacidade de comunicação, desenvolver a capacidade de resolver problemas” (DEB, 1998, p. 169). Integrados nos domínios supramencionados foram abordados os subdomínios localização e orientação no espaço, figuras geométricas, sólidos geométricos, medida, adição, subtração, multiplicação, divisão inteira, números naturais, representação de conjuntos, representação de dados. Devido à grande dificuldade que as crianças tinham em resolver problemas, uma grande aposta nesta área foi a resolução de problemas, começando por problemas mais simples aumentando o grau de complexidade à medida que os alunos iam atingindo os objetivos estipulados. Na grande maioria, os problemas eram elaborados pelas mestrandas,

articulando os temas dos problemas com os temas que ocorriam com o calendário escolar e também com os conteúdos abordados noutras áreas do saber, como o Estudo do Meio e o Português. Durante a resolução de problemas os alunos poderiam recorrer ao material de matemática disponível na sala de aula, ajudando-os na compreensão dos problemas bem como no seu raciocínio matemático. Ao longo das intervenções também foram utilizados alguns jogos para estimular o cálculo mental, visto que também era uma dificuldade evidenciada na turma. Neste sentido, foram utilizados o jogo do “Bingo”, “Quantos queres”, “Eu sou o ... quem é o ...”.

No que concerne à área do Estudo do Meio foram trabalhados vários blocos entre eles o Bloco 1 – À Descoberta de si mesmo, Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições, Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural. “Os professores deverão recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio local” (DEB, 1998, p. 108). Assim, foram trabalhados com os alunos conteúdos como: o seu corpo - órgãos dos sentidos, modificações do seu corpo; a saúde do seu corpo – conhecer e aplicar normas de higiene, cuidados a ter com a visão e audição, vacinação; a segurança do corpo – prevenção rodoviária, regras de segurança nos espaços públicos; os seres vivos do seu ambiente – plantas e animais; os aspetos físicos do meio local; e conhecer aspetos físicos e seres vivos de outras regiões ou países; o passado próximo e familiar. Ao longo das intervenções fomos diversificando o modo como abordávamos os conteúdos, implementando diversas atividades, jogos e materiais. Esta área suscitou sempre a curiosidade dos alunos evidenciando-se a sua motivação em aprender mais sobre os conteúdos e levantando sempre bastantes questões interessantes aos temas. Ao longo das intervenções também foram implementadas algumas atividades práticas, inculcando nos alunos o desejo de experimentar e investigar na área das ciências experimentais.

Em relação à área das Expressões, durante o tempo de regência foram trabalhadas as Expressões Plástica, Dramática, Musical e Educação Físico-Motora. Na Expressão Plástica foram abordados vários blocos entre eles o Bloco 1 – Descoberta e Organização Progressiva de Volumes (tratando os conteúdos da modelagem e escultura, construções),

Bloco 2 – Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies (trabalhando o desenho, a pintura), Bloco 3 – Exploração de Técnicas Diversas de Expressão (incutindo o recorte, colagem e dobragem, impressão e cartazes). Assim, foram realizadas diversas atividades com as crianças consoante os temas e conteúdos que se iam trabalhando em concordância com o currículo. Em Expressão Dramática foram explorados os blocos 1 – Jogos de Exploração (corpo, voz, espaço), Bloco 2 –Jogos Dramáticos (linguagem não verbal), interligados em grande parte com a Expressão Educação Físico-Motora onde foram trabalhados os blocos 1 – Perícia e Manipulação, Bloco 2 – Deslocamentos e Equilíbrios, Bloco 4 – Jogos. Durante as sessões de Expressão Educação Físico-Motora tentamos sempre diversificar as atividades, os jogos e as músicas apresentadas, motivando os alunos para a prática motora. Relativamente à Expressão Musical foram abordados o Bloco 1 – Jogos de exploração (voz, instrumentos), Bloco 2 – Experimentação, desenvolvimento e criação musical (desenvolvimento auditivo). Em grande parte, a Expressão Musical foi desenvolvida a par com a área do Estudo do Meio.

Durante as semanas de implementação, conjuntamente com o meu par de estágio, tentamos sempre planificar sessões em que interligássemos as diversas áreas supramencionadas, de maneira a proporcionar aprendizagens ricas aos alunos através de um leque de atividades interdisciplinares.

De acordo com Bonatto, Barros, Gemeli, Lopes, e Frison (2012), a interdisciplinaridade é “compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado. É a busca constante de investigação, na tentativa de superação do saber” (p. 3).

Assim, é fundamental que haja uma relação entre as diversas áreas pois é uma mais-valia para o processo de aprendizagem dos alunos, bem como para a motivação e predisposição dos mesmos para as atividades a realizar. Contudo, durante o momento das planificações, o estabelecer conexões entre as diversas áreas aparecia de forma muito natural e era mais fácil elaborar uma planificação desta forma, interligando os conteúdos. A interdisciplinaridade deverá ser uma preocupação intrínseca na prática pedagógica de um professor/educador.

Uma planificação que transparece esta transversalidade é a da semana de 5 de janeiro (em anexo 2), referente ao 2º período do tempo letivo. Nesta, verifica-se a interdisciplinaridade entre as diversas áreas com as atividades planificadas e, conseqüentemente, constatamos que os alunos estiveram mais motivados, aplicados e isso implicou aprendizagens mais significativas para os mesmos.

Posteriormente, passarei a explicar as atividades da planificação supramencionada onde se verificou a conexão entre as várias áreas.

Na segunda-feira, na disciplina de Português foi o momento para os alunos contarem como tinha decorrido as suas férias de Natal. Assim, surgiu a oportunidade de interligar a área do Português com a de Estudo do Meio, na medida em que os alunos tiveram de produzir um texto, antecedendo-se a planificação do mesmo, com a exploração dos sítios onde passaram as férias, as brincadeiras que realizaram, explicando também como é a tradição natalícia em particular. Neste sentido, foi explorado o domínio da leitura e escrita na área do Português em concordância com o Bloco 1 – À descoberta de si mesmo, na área de Estudo do Meio.

No âmbito do Estudo do Meio foi realizado um jogo da memória de maneira a introduzir o conteúdo *cuidados a ter nos locais públicos*. Posteriormente, para consolidação dos conhecimentos adquiridos, os alunos jogaram um jogo no computador no site *tinoni*. Assim, houve interdisciplinaridade entre as áreas do Estudo do Meio, abordando o Bloco 1 quanto aos conteúdos *a segurança do seu corpo*, e a área da Matemática através do jogo de memória, estimulando a memória fotográfica dos alunos e depois com as Tecnologia da Informação e Comunicação onde os mesmos utilizaram o computador para jogar o jogo de consolidação de conhecimentos.

Ainda em relação às sessões de Estudo do Meio, houve momentos de interligação desta área com o Português e com as Tecnologia de Informação e Comunicação. Portanto, foi lida uma história aos alunos com o intuito de introduzir o conteúdo *regras de segurança nos espaços públicos* (nas praias, nos rios e nas piscinas), onde foi trabalhada a expressividade, a leitura, o reconto e a ideia principal da mesma. Depois desta exploração foi dada oportunidade aos alunos para consolidarem os conhecimentos

adquiridos, recorrendo às Tecnologias da Informação e Comunicação, neste caso o computador, para jogarem o jogo *Jogar pelo seguro*.

Numa das aulas de Expressões houve a oportunidade para interligar a Expressão Musical, a Plástica e o Estudo do Meio. Assim, nesta aula foi explorado com os alunos o significado do Dia de Reis e depois eles construíram a sua própria coroa. No final, ainda foi trabalhado com eles uma canção das “janeiras”, que foram cantar à restante comunidade escolar. Neste sentido, no Estudo do Meio foram exploradas as tradições do nosso país, neste caso, a comemoração do Dia de Reis, conectando com a Expressão Musical, havendo a exploração da letra da música e sendo esta cantada à comunidade escolar e ainda com a Expressão Plástica, construindo a sua coroa de Reis. Este conjunto de tarefas foi bastante enriquecedor, pois apesar de trabalhar as várias áreas do saber houve a oportunidade de promover as relações pessoais entre os alunos.

Durante as aulas de Matemática também houve oportunidade de proporcionar aos alunos tarefas que interligassem esta área com o Estudo do Meio. Assim, os alunos resolveram tarefas, problemas matemáticos, sequências e descodificaram códigos através da temática do Natal e do Dia de Reis. Neste sentido, estas aulas de Matemática tornaram-se mais motivantes e os alunos ficaram mais predispostos para a realização das tarefas propostas.

Nas sessões de Expressão Físico-Motora, foram sempre implementadas atividades que interligassem as diversas áreas do saber. Neste caso, houve conexão entre a área do Estudo do Meio, através das temáticas do Dia de Reis e do Natal (com as atividades *O Rei manda* e *Desmontar a árvore de Natal*) e a área da Matemática através da contagem dos enfeites da árvore de Natal realizando perguntas como *Quem tem mais enfeites?* ou *Qual o grupo que tem menos enfeites?*

Integrado na disciplina de Seminário de Integração Curricular II, foi ainda implementado nas aulas o recurso didático “Gira, gira e aprende”. Este foi um material que permitiu articular as quatro áreas do 1º Ciclo (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões) e visou maximizar o tempo de aprendizagem dos alunos. Assim, quando algum aluno tivesse terminado as tarefas propostas pelo professor, dirigia-se ao recurso, retirava um cartão e virava as placas correspondentes, tendo de resolver o

desafio que lhe foi proposto. À medida que os alunos resolviam a tarefa, a professora dava o apoio necessário e no final fazia a devida correção acompanhada do feedback ao aluno.

“Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista.” (Bonatto et al., 2012, p. 4)

Parte II

CAPÍTULO II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Orientação para o problema de estudo

A justificação deste estudo prendeu-se pelo facto no início da prática da PES II termos constatado que algumas crianças apresentavam uma autoperceção distorcida relativamente à sua competência motora. Esta evidência conduziu-nos a desenvolver um estudo que procurou conhecer melhor a competência motora real e percebida deste grupo de crianças.

Sobre esta temática, a literatura não é muito vasta com crianças do 1.º CEB. A maioria dos estudos centra-se com crianças em idade pré-escolar e adolescentes (Almeida, Valentini & Berleze, 2009; Almeida & Martins, 2012; Andrade, Neto & Ducharne, 2008; Andrade, 2007; Barnett, Ridgers & Salmon, 2014; Barnett, Ridgers, Zask & Salmon, 2015; Goodway & Rudisill, 1997; Legear, Greyling, Sloan, Bell, Williams, Naylor & Temple, 2012; McKiddie & Maynard, 1997; Valentini, 2002; Villwock, 2007). Este conjunto de estudos aponta que as crianças mais velhas (acima dos 10 anos) são mais realistas relativamente às suas próprias competências (Almeida et al., 2009) e as mais novas (entre 4 e 7 anos) avaliam-se mas não são tão precisas na sua autoperceção (Valentini, 2007). Além disso, a investigação revela que quando uma criança se percebe menos competente tem tendência a desistir ou perder interesse sobre as novas habilidades e, conseqüentemente, poderá afetar o seu desenvolvimento de novas competências psicomotoras (Almeida, 2012). Por conseguinte, o professor deve estar atento à percepção que as crianças têm sobre a sua competência motora, já que pode condicionar o desenvolvimento das habilidades motoras básicas, o grau de motivação e a participação nas atividades motoras.

Assim, neste estudo procuramos dar resposta à seguinte questão: “As crianças são capazes de avaliar adequadamente a sua competência motora?”.

Na sequência da questão formulada definiram-se os seguintes objetivos:

- avaliar a competência motora real;
- avaliar a competência motora percebida;

- verificar a relação entre a competência motora real e percebida;
- compreender a forma como as crianças percebem uma boa competência motora e uma fraca competência motora.

Revisão de literatura

O Desenvolvimento e a Competência Motora da criança no 1.º Ciclo

Um indivíduo tem mais oportunidade de experienciar tarefas motoras, explorar e testar uma grande diversidade de movimentos durante a infância e, particularmente, no contexto escolar (Villwock, 2007). É neste período de vida que é permitido à criança ter uma formação sólida e diversificada de um conjunto de movimentos de modo a adaptar-se aos mais variados requisitos de movimentos ao longo da sua vida (Brauner, 2010).

Sabe-se que durante o processo de crescimento nem todos os indivíduos se desenvolvem motoramente ao mesmo ritmo, uns podem desenvolver-se relativamente precoces enquanto que outros necessitam de um pouco mais de tempo para manifestar a mesma condição (Barreiros, Cordovil, & Neto, 2014).

De acordo com o modelo teórico de Gallahue e Ozmun (2005), a criança do 1.º Ciclo, até aos 7 anos, encontra-se na fase motora dos movimentos fundamentais, onde deveria experienciar diversos movimentos (locomotores, manipulativos e posturais²) de maneira a obter sucesso nas tarefas do dia-a-dia e nas atividades desportivas.

² Os comportamentos observáveis podem ser agrupados segundo movimentos posturais, locomotores e manipulativos (Gallahue, 2002; Gallahue & Ozmun, 2005).

Os movimentos posturais são aqueles que conferem ao indivíduo um grau de estabilidade necessário em função da força da gravidade (por exemplo, girar, virar, empurrar e puxar) (Gallahue & Ozmun, 2005).

Os movimentos locomotores são aqueles que implicam mudança na localização do corpo de um ponto fixo para outro (caminhar, correr, pular, saltitar ou saltar um obstáculo) (Gallahue & Ozmun, 2005).

Os movimentos manipulativos implicam empregar força sobre os objetos ou receber força dos mesmos (por exemplo, exercícios de lançar, agarrar, pontapear, rebater) e implicam o uso complexo dos músculos da mão e do pulso (costurar, cortar com tesoura, digitar) (Gallahue & Ozmun, 2005).

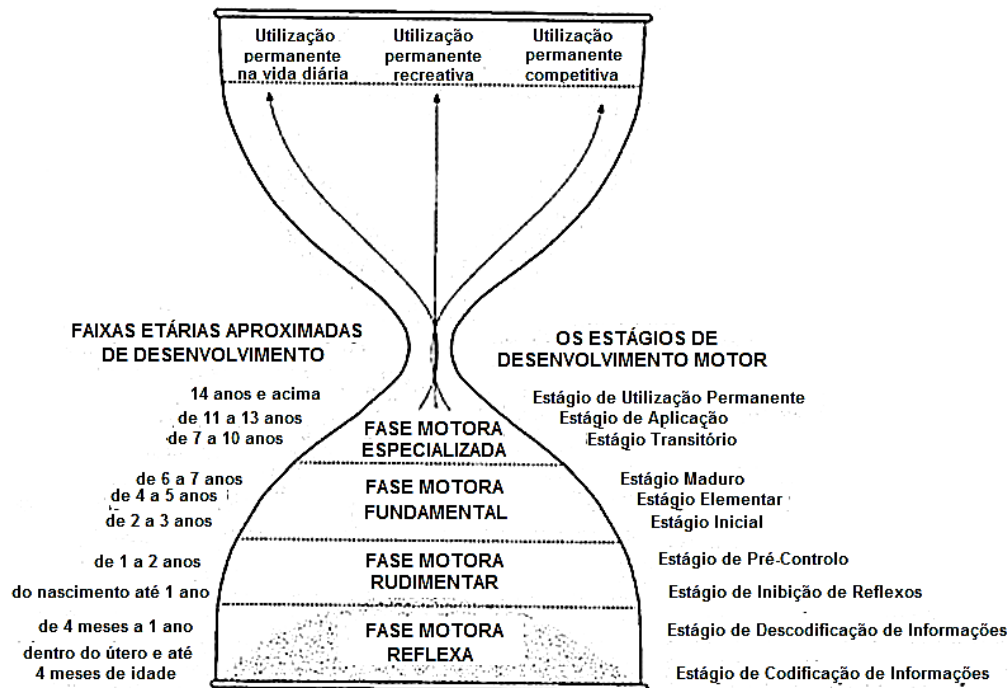


Figura 6. As fases do desenvolvimento motor (ampulheta adaptada de Gallahue e Ozmun, 2005)

Na figura 6 podemos observar as quatro fases do desenvolvimento motor segundo o modelo teórico de Gallahue e Ozmun (2005). Neste modelo, considera-se que o desenvolvimento motor se processa por fases e por estágios e que o desenvolvimento dos movimentos evolui de uma etapa reflexa e desordenada para uma etapa especializada e individualmente diferenciada.

A **fase motora reflexa** é o período que começa dentro do útero materno e se prolonga até ao primeiro ano de vida. Na vida intrauterina os primeiros movimentos do bebé são movimentos reflexos e estes por sua vez são involuntários, controlados subcorticalmente, e são a base para as fases seguintes do desenvolvimento motor (Gallahue & Ozmun, 2005). Os movimentos reflexos são as primeiras formas de movimento humano (Barreiros et al., 2014; Gallahue & Ozmun, 2005), podendo ser distinguidos em *movimentos reflexos primitivos* e *reflexos posturais* (Gallahue & Ozmun, 2005). De modo geral, os movimentos reflexos são o produto de respostas a estímulos específicos (Barreiros et al., 2014). A fase motora reflexa pode ser dividida em dois estágios, - *estágio de descodificação de informação* e *estágio da codificação de*

informação. O *estágio de codificação de informação (agrupamento)* constitui a base da ampulheta e é definido pelos movimentos involuntários que ocorrem na vida intrauterina e se prolonga até ao quarto mês do período pós-natal. O *estágio de descodificação de informação (processamento)* tem início, aproximadamente, no quarto mês de vida e prolonga-se até aos 12 meses.

O período dos **movimentos rudimentares** diz respeito aos primeiros dois anos de vida, em que os movimentos são voluntários (Gallahue & Ozmun, 2005; Barreiros et al., 2014) e necessários para a sobrevivência do bebé (Gallahue & Ozmun, 2005). São caracterizados pelo avanço rápido para os movimentos fundamentais e pela diversidade de comportamentos (Barreiros & Cordovil, 2014b). Os movimentos rudimentares são a base para os movimentos fundamentais, ou seja, são o suporte sobre o qual um indivíduo desenvolve e afina os padrões dos movimentos fundamentais dos primeiros anos e as competências motoras especializadas (Gallahue, 2002). A fase motora rudimentar pode ser dividida em dois estágios fundamentais: *estágio de inibição reflexa* e *estágio de pré-controlo*. No primeiro, há um desaparecimento dos movimentos reflexos primitivos e, no segundo, ocorre um controlo motor e ajustamento contextual do comportamento (Barreiros et al., 2014). O estágio de inibição reflexa tem início no nascimento e continua até 1 ano de idade. O estágio de pré-controlo inicia-se no primeiro ano de vida, aproximadamente, e é neste período que o indivíduo começa a controlar e a precisar os seus comportamentos (Gallahue & Ozmun, 2005).

A **fase dos movimentos fundamentais** tem início aos 2 anos, aproximadamente, prolongando-se até aos 7 anos de idade, sensivelmente, sendo o resultado dos movimentos rudimentares e o suporte para as habilidades desportivas especializadas.

É nesta fase que se dá a reorganização dos movimentos rudimentares, havendo uma combinação dos padrões motores gradualmente mais eficientes na sua resposta e aumentando o grau de complexidade (Barreiros et al., 2014). As crianças adquirem cada vez mais estabilidade, ganhando mais controlo na sua musculatura e também já se conseguem mover livremente de um ponto fixo para outro (Gallahue, 2002). São capazes de se movimentarem no espaço (locomoção) e explorarem o seu potencial motor (Gallahue, 2002). A sua capacidade de manipular e manter o contacto com objetos

também se desenvolve (Gallahue, 2002). Portanto, nesta fase as crianças desenvolvem e aperfeiçoam as suas competências motoras fundamentais numa vasta diversidade de movimentos posturais, de locomoção e de manipulação (Gallahue, 2002; Gallahue & Ozmun, 2005).

Os movimentos fundamentais desta fase são habilidades motoras que cumprem um padrão específico e que são característicos da espécie humana, por exemplo, andar (atividades posturais); correr, saltar (atividades locomotoras); lançar, agarrar e pontapear (atividades manipulativas) (Cordovil & Barreiros, 2014; Gallahue & Ozmun, 2005).

Como podemos observar na figura 6, a fase motora fundamental pode ser dividida em três estágios: *estágio inicial*, *estágio elementar* e *estágio maduro*. O *estágio inicial* (2/3 anos) é a primeira tentativa da criança desempenhar uma habilidade fundamental. O *estágio elementar* (4/5 anos) já envolve algum controlo e coordenação de movimentos. Por fim, no *estágio maduro* (6/7 anos) é esperado que as crianças apresentem desempenhos eficientes, coordenados e controlados. O desenvolvimento sequencial dos padrões de movimento em cada estágio é semelhante para a maioria das crianças, contudo, o seu ritmo poderá variar devido a fatores ambientais e/ou hereditários. A criança poderá atingir o estágio maduro conforme o processo de ensino-aprendizagem, o encorajamento para as atividades e as oportunidades para as mesmas (Gallahue & Ozmun, 2005). Uma criança poderá estar no estágio inicial em determinada tarefa, no estágio elementar em outras e no estágio maduro nas demais, assim como pode evidenciar uma combinação de movimentos iniciais, elementares e maduros em determinado padrão. Por exemplo, na atividade de lançar a 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 (Gallahue & Ozmun, 2005).

De seguida é apresentado o padrão de várias habilidades fundamentais nos diferentes estágios do desenvolvimento de acordo com Gallahue e Ozmun (2005).

Tabela 1. Sequência desenvolvimental da *corrida* (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005).

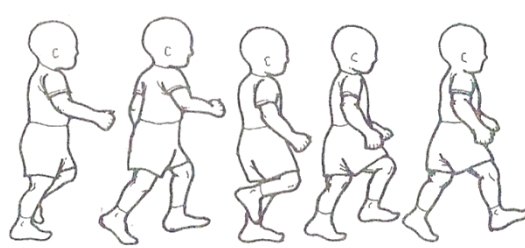
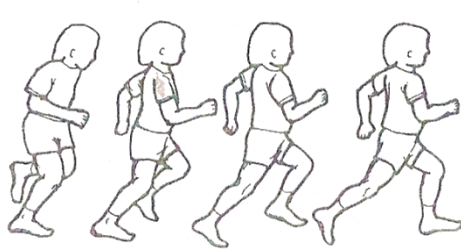
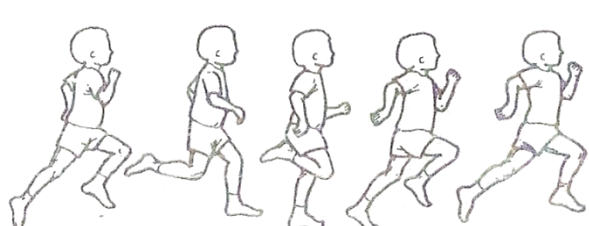
| Sequência desenvolvimental da CORRIDA | Estágios do padrão |
|--|--|
| <p>A. Estágio inicial</p> <p>Balanço da perna curto e limitado; Passos largos, irregulares, rígidos; Fase aérea não observável; Extensão incompleta da perna de apoio; Balanço reduzido horizontal dos braços com variação dos graus de flexão do cotovelo; Braços tendem a balançar para fora e horizontalmente; Grande base de apoio (afastamento e rotação externa dos pés).</p> |  |
| <p>B. Estágio elementar</p> <p>Aumento do comprimento da passada, do balanço dos braços e velocidade; Fase aérea limitada mas observável; Extensão mais completa da perna de apoio; Aumento da oscilação do braço; Redução do balanço horizontal do braço; Cruzamento do pé sobre a linha média do corpo.</p> |  |
| <p>C. Estágio maduro</p> <p>Máximo comprimento da passada; Velocidade rápida; Fase aérea definida; Extensão completa da perna de apoio; Recuperação paralela ao solo; Oscilação vertical dos braços em oposição às pernas; Braços dobrados a cerca de 90°; Mínima rotação do pé e da perna de trás.</p> |  |
| <p>Erros mais comuns: Oscilação dos braços inibida ou exagerada; Braços cruzam a linha média do corpo; Colocação inadequada do pé; Inclinação exagerada do tronco para a frente; Oscilação dos braços pouco natural; Falta de fluidez; Apoio do pé inteiro no solo; Pés virados para dentro ou para fora.</p> | |

Tabela 2. Sequência desenvolvimental do salto horizontal (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005).

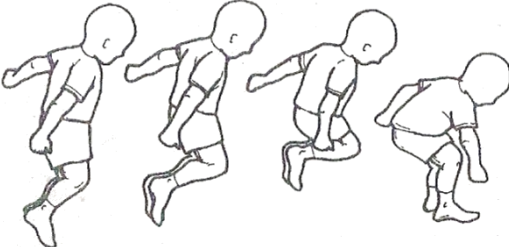
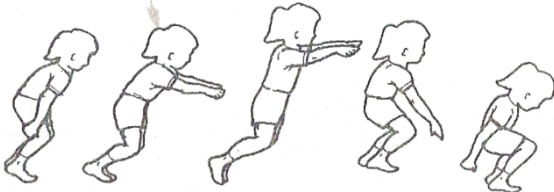
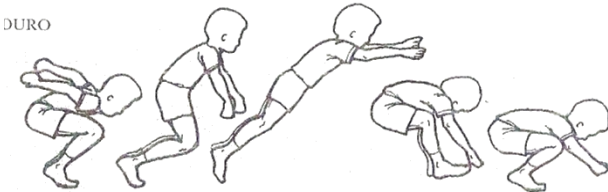
| Sequência desenvolvimental do SALTO HORIZONTAL | Estágios do padrão |
|---|--|
| <p>A. Estágio inicial</p> <p>Movimento limitado; Braços não iniciam a ação do salto; Durante o voo os braços movem-se para os lados e para baixo, ou para trás e para cima, para manter o equilíbrio; tronco move-se na vertical; Pouco comprimento de salto; Movimento preparatório inconsistente em termos de flexão de pernas; dificuldade em usar ambos os pés; Extensão limitada das articulações do membro inferior na impulsão; Peso do corpo para trás na recepção.</p> |  |
| <p>B. Estágio elementar</p> <p>Braços iniciam a ação do salto e mantêm-se à frente do corpo durante o movimento preparatório; Durante o voo os braços estão laterais para manter equilíbrio; Movimento preparatório mais amplo e consistente; Extensão mais completa dos joelhos e bacia na impulsão; Bacia e coxas fletidas durante o voo.</p> |  |
| <p>C. Estágio maduro</p> <p>Os braços movem-se para cima e para trás no movimento preparatório; Durante o impulso os braços sobem para a frente com velocidade e mantêm-se altos durante o salto; Tronco inclinado a cerca de 45° na saída do solo; Maior distância horizontal; Movimento preparatório amplo e consistente; Extensão completa dos tornozelos, joelhos e bacia na impulsão; As coxas mantêm-se paralelas ao solo durante o voo e as pernas pendem na vertical; Transposição do peso do corpo para a frente na recepção.</p> |  |
| <p>Erros mais comuns: Uso desadequado dos braços; Dificuldade em executar o impulso a dois pés; Agachamento preparatório insuficiente; Movimentos limitados de braços e pernas; Ângulo de saída demasiado próximo da vertical; Dificuldade na extensão dos joelhos no momento de saída; Pernas não avançam antes da recepção; Queda (geralmente de costas) na recepção.</p> | |

Tabela 3. Sequência desenvolvimental do salto pé-coxinho (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005).

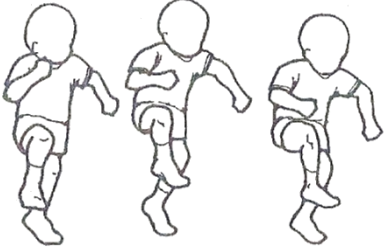

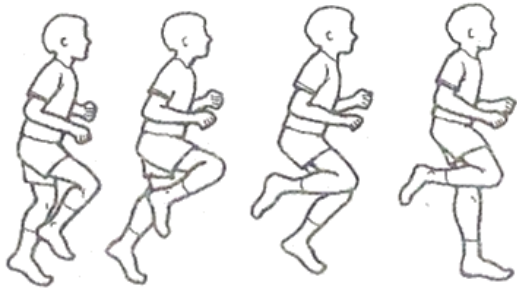
| Sequência desenvolvimental do SALTO PÉ-COXINHO | Estágios do padrão |
|--|--|
| <p>A. Estágio inicial</p> <p>Perna oposta à de sustentação fletida a 90º ou menos; Coxa oposta à de sustentação mais ou menos paralela à superfície de contacto; Corpo ereto; Braços fletidos nos cotovelos e mantidos levemente nas laterais; Baixa altura ou pequena distância criada a cada salto; Perda fácil de equilíbrio; Limitado a um ou dois saltos.</p> |  |
| <p>B. Estágio elementar</p> <p>Perna oposta à de sustentação fletida; Coxa oposta à de sustentação a um ângulo de 45º da superfície de contato; Inclinação suave para a frente, com tronco flexionado na anca; Coxa oposta à de sustentação fletida e estendida na anca para produzir força maior; Força absorvida na queda pela flexão da anca e do joelho de sustentação; Braços movem-se para cima e para baixo com vigor e dos dois lados; Controlo insuficiente do equilíbrio; Número geralmente limitado de saltos consecutivos que podem ser executados.</p> |  |
| <p>C. Estágio maduro</p> <p>Perna oposta à de sustentação fletida a 90º ou menos; Coxa oposta à de sustentação eleva-se com movimentos vertical firme do pé de sustentação; Maior inclinação do corpo; Ação rítmica da perna oposta à de sustentação (balanço pendular auxiliando a produção de força); Braços movem-se juntos em elevação rítmica enquanto o pé de sustentação deixa a superfície de contato; Braços não são necessários para o equilíbrio, mas são usados para aumentar a produção de força.</p> |  |
| <p>Erros mais comuns: Saltar com pé inteiro no chão; Movimento exagerado dos braços; Movimento exagerado da perna oposta à de sustentação; Inclinação exagerada para a frente; Incapacidade de manter equilíbrio por cinco ou mais saltos consecutivos; Falta de fluência rítmica de movimento; Incapacidade de saltar efetivamente tanto com o pé esquerdo quanto com o direito; Incapacidade de alternar os pés de maneira suave e contínua ao saltar; Prender um braço ao lado do corpo.</p> | |

Tabela 4. Sequência desenvolvimental do *deslocamento lateral* (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005).

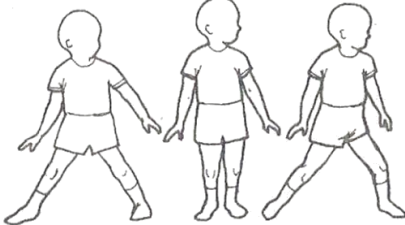
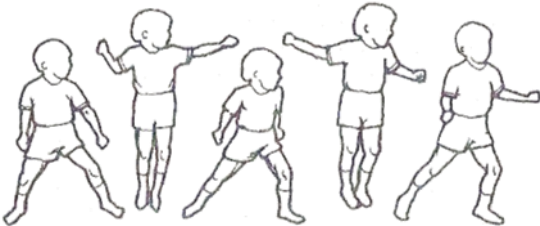
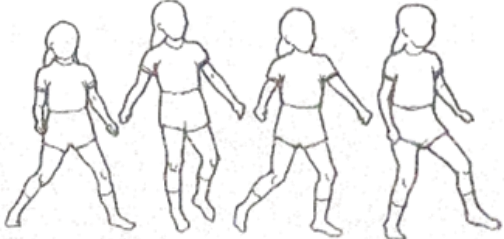
| Sequência desenvolvimental do DESLOCAMENTO LATERAL | Estágios do padrão |
|---|--|
| <p>A. Estágio inicial</p> <p>Ritmo acelerado; arrasta muitas vezes a perna e deixa-a ficar atrás, muitos contactos superficiais na frente da perna dianteira; Flexão de 45° da perna de trás durante fase aérea; Contacto numa combinação calcanhar-dedos; Braços pouco usados para equilíbrio e produção de força.</p> |  |
| <p>B. Estágio elementar</p> <p>Ritmo moderado; A criança parece agitada e rígida; Perna de trás pode auxiliar a condução durante o voo, mas cai ao lado ou atrás da perna de condução; Elevação vertical exagerada; Pés tocam superfície em combinação calcanhar-dedo ou dedo-dedo; Braços que não são necessários para o equilíbrio, são utilizados para outros fins.</p> |  |
| <p>C. Estágio maduro</p> <p>Ritmo moderado; Ação rítmica e suave; Arrasta a perna para trás ou para o lado da perna dianteira; Ambas as pernas fletidas em ângulos de 45° durante o voo; Padrão de voo baixo; Combinação de contacto calcanhar-dedo; Braços não são necessários para o equilíbrio (podem ser usados para outros propósitos).</p> |  |
| <p>Erros mais comuns: Movimentos curtos; Pernas estendem-se demais; Inclinação exagerada do tronco para a frente; Sobrepasso com perna de trás; Muita elevação no salto; Incapacidade de conduzir com pé não dominante; Incapacidade de executar tanto para a esquerda como para a direita; Falta de concentração na tarefa.</p> | |

Tabela 5. Sequência desenvolvimental do *saltar por cima* (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005).

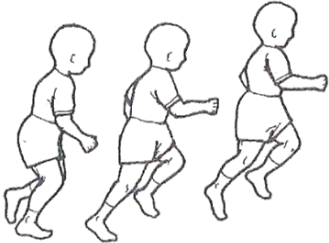
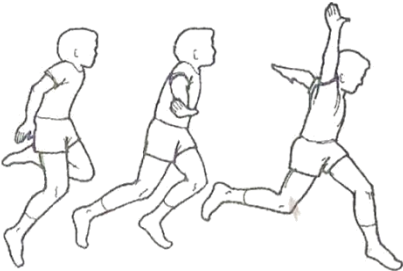
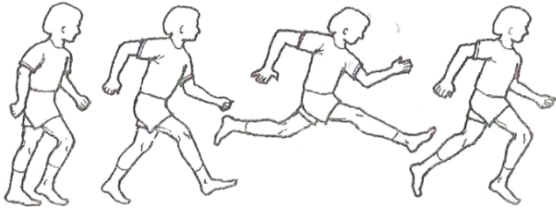
| Sequência desenvolvimental do SALTAR POR CIMA | Estágios do padrão |
|--|---|
| <p>A. Estágio inicial</p> <p>Criança parece confusa ao tentar; Incapacidade de impulsionar-se e ganhar distância e elevação; Cada tentativa parece mais um passo de corrida; Uso inconsistente da perna de impulsão; Braços ineficazes.</p> |  |
| <p>B. Estágio elementar</p> <p>Parece estar pensativo durante a ação; Tentativa parece uma corrida alongada; Pequena elevação acima da superfície de apoio; Pequena inclinação do tronco para a frente; Aparência rígida do tronco; Extensão incompleta das pernas durante o voo; Braços usados para equilíbrio, não como auxílio na produção de força.</p> |  |
| <p>C. Estágio maduro</p> <p>Ação rítmica relaxada; Extensão firme da perna de impulsão; Boa junção de forças horizontais e verticais; Inclinação definida do tronco à frente; Oposição dos braços definida; Extensão completa das pernas durante o voo.</p> |  |
| <p>Erros mais comuns: Falha em usar os braços em oposição às pernas; Incapacidade de executar impulso com um pé e pouso com o outro pé; Movimentos restritos de braços e pernas; Falta de amplitude e elevação ao saltar; Cai com pé inteiro no chão; Inclinação de corpo exagerada ou contida; Falha na extensão e alcance com as pernas.</p> | |

Tabela 6. Sequência desenvolvimental do *lançar por baixo* (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005).

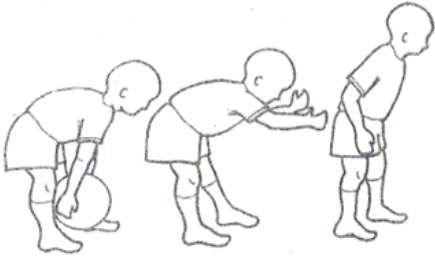
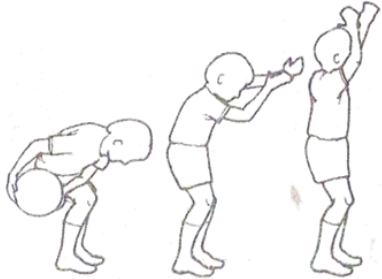
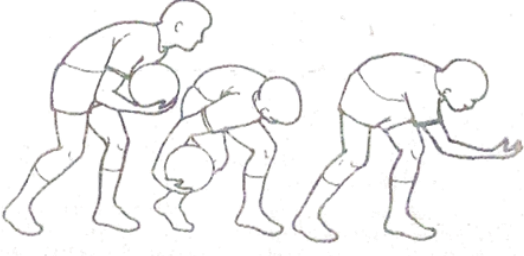
| Sequência desenvolvimental do LANÇAR POR BAIXO | Estágios do padrão |
|---|--|
| <p>A. Estágio inicial</p> <p>Posição de pernas afastadas, cada uma a igual distância da bola; Bola é agarrada com as mãos pelas laterais, com as palmas viradas uma para a outra; Inclinação acentuada do tronco, com movimento oscilatório dos braços para trás; Olhos acompanham a bola; Inclinação do braço para a frente e elevação do tronco com lançamento da bola.</p> |  |
| <p>B. Estágio elementar</p> <p>Passos largos em direção à bola; Bola é agarrada com uma mão em baixo e a outra em cima; Braço inclina-se para baixo sem transferência de peso para trás; Inclinação para a frente com acompanhamento limitado da bola; Bola é lançada ao nível do joelho e da cintura; Olhos acompanham alternadamente o alvo e a bola.</p> |  |
| <p>C. Estágio maduro</p> <p>Passos largos em direção à bola; Bola é agarrada pela mão correspondente à perna de trás; Rotação suave da anca e inclinação do tronco para a frente; Inclinação do joelho antecede a inclinação para a frente com transferência de peso do pé de trás para o pé da frente; Lançamento da bola no nível do joelho ou abaixo; Olhos fixam-se no alvo durante todo o movimento.</p> |  |
| <p>Erros mais comuns: Falha ao transferir o peso corporal para o pé de trás durante parte inicial da ação; Falha ao posicionar a mão de controle diretamente sob a bola; Lançamento da bola acima do nível da cintura; Falha ao lançar a bola em direção oscilatória, provocando seu desvio para um lado; Falha ao acompanhar a bola, resultando em rolamento insuficiente; Mover os braços muito para trás ou muito longe do corpo; Falha ao manter os olhos no alvo; Falha ao dar um passo para a frente com o pé oposto à mão que segura a bola; Falha ao trazer a bola ao lado do corpo.</p> | |

Tabela 7. Sequência desenvolvimental do *lançar por cima* (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005).

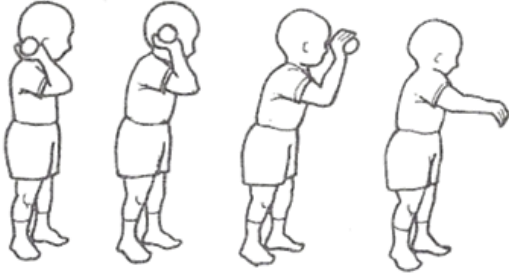
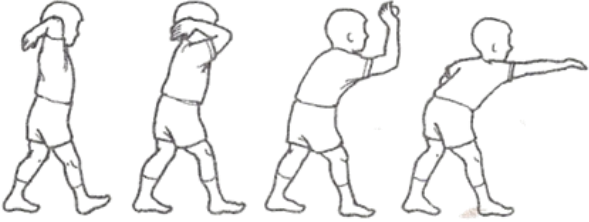

| Sequência desenvolvimental do LANÇAR POR CIMA | Estágios do padrão |
|--|--|
| <p>A. Estágio inicial</p> <p>A ação é feita a partir do cotovelo que se mantém à frente do corpo; O braço que lança a bola parece apenas empurrá-la; Os dedos separam-se ao largar a bola; Acompanhamento da bola para a frente e para baixo; O tronco mantém-se perpendicular ao alvo apenas com uma pequena rotação no momento do lançamento; O peso do corpo move-se um pouco para trás para manter o equilíbrio; Os pés permanecem parados, movendo-se por vezes na fase de preparação, mas de forma a não contribuir para a eficácia do lançamento.</p> |  |
| <p>B. Estágio elementar</p> <p>Na preparação o braço move-se para cima, para o lado e para trás; O cotovelo é fletido e a bola colocada atrás da cabeça; O braço move-se para a frente bem acima do ombro; Na ação preparatório o tronco roda para trás, para o lado da mão lançadora e os ombros rodam para o mesmo lado; O tronco flete para a frente como o movimento do braço lançador; No lançamento há uma transferência do peso do corpo para a frente; Passo à frente com a perna do lado do braço que lança.</p> |  |
| <p>C. Estágio maduro</p> <p>Braço inclinado para trás na preparação; Cotovelo contralateral é elevado para manter o equilíbrio na ação preparatória; O movimento para a frente do braço que lança inicia-se pelo avanço do ombro, seguido pelo cotovelo e mão; O tronco roda para o lado da mão lançadora durante a ação preparatória; Durante o lançamento há rotação das pernas, bacia, tronco e ombros; O peso é mantido no pé de trás durante o movimento preparatório, sendo transferido para a frente no momento do lançamento e acompanhado de um passo à frente com o pé contralateral à mão lançadora.</p> |  |
| <p>Erros mais comuns: Colocação do pé homolateral à frente durante o lançamento; Movimentos limitados na fase de armação do braço e sem rotação do tronco; Falta de fluidez do movimento; Dificuldade em libertar a bola no momento correto; perda de equilíbrio durante o lançamento; rotação para a frente do braço.</p> | |

Tabela 8. Sequência desenvolvimental do *agarrar* (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005).

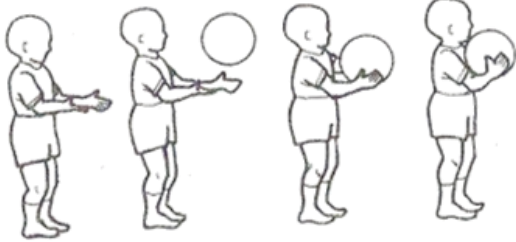
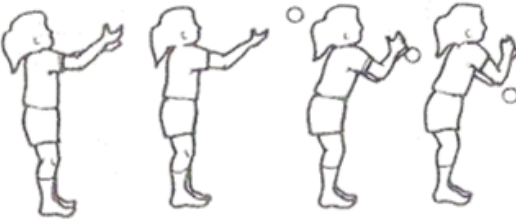
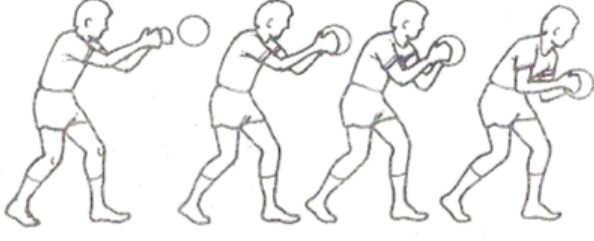
| Sequência desenvolvimental do AGARRAR | Estágios do padrão |
|---|--|
| <p>A. Estágio inicial</p> <p>Fuga com cabeça, fechar olhos; Braços estendidos e mantidos à frente do corpo; Ação limitada a braços e antebraços; Agarrar assistido pelo tronco e antebraços; Palmas das mãos mantidas para cima; Erros de antecipação (movimento limitado até ao contacto); Insucesso frequente.</p> |  |
| <p>B. Estágio elementar</p> <p>Reação de desvio limitada a fechar os olhos no momento de contacto; Mãos elevadas em antecipação; Cotovelos mantidos junto ao tronco e fletidos a cerca de 90º; Contacto com as mãos frequentemente mal sucedido; Orientação do tronco para a bola; Inclinação do tronco; Desequilíbrios; Base de apoio rígida.</p> |  |
| <p>C. Estágio maduro</p> <p>Não há reação de fuga; Olhos seguem a bola até às mãos; Braços ajustam-se à trajetória da bola; Amortecimento do impacto da bola; Mãos e dedos agarram a bola; Agarrar prepara ações posteriores; Adoção de técnicas de agarrar variáveis; Apoios participam ativamente na receção.</p> |  |
| <p>Erros mais comuns: Não acompanhamento da trajetória da bola; Fecho dos olhos no momento do contacto; Dedos rígidos e virados para a bola; Fecho das mãos fora do tempo (antes ou depois); Posição desajustada provocando perdas de equilíbrio na receção; Dificuldade em adaptar o padrão de receção a bolas com características diferentes e com diferentes velocidades e trajetórias.</p> | |

Tabela 9. Sequência desenvolvimental do pontapear (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005).

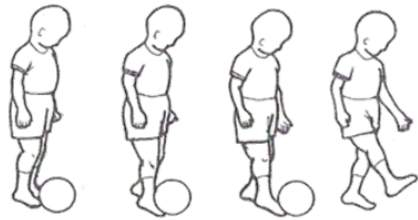
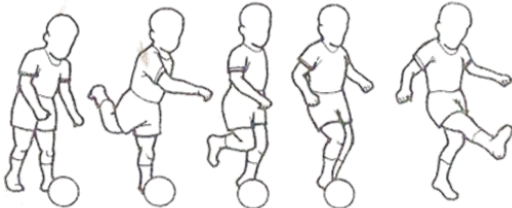
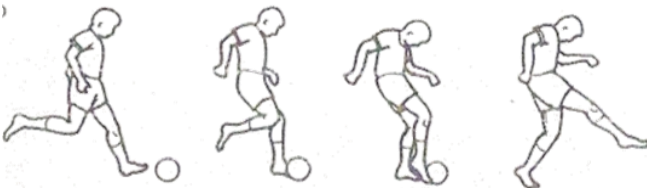
| Sequência desenvolvimental do PONTAPEAR | Estágios do padrão |
|---|--|
| <p>A. Estágio inicial</p> <p>Movimentos restritos durante o ato de pontapear, frequentemente limitados à ação da perna; O tronco permanece direito; Os braços são usados para manter o equilíbrio; A perna que pontapeia tem um movimento para trás limitado; A criança empurra mais do que pontapeia a bola.</p> |  |
| <p>B. Estágio elementar</p> <p>O movimento preparatório para trás é centrado no joelho; A perna que pontapeia tende a manter-se em flexão; O acompanhamento da bola é limitado ao movimento do joelho para a frente; A criança dá um ou mais passos na direção da bola.</p> |  |
| <p>C. Estágio maduro</p> <p>Os braços deslocam-se em oposição um ao outro durante o pontapear; O movimento da perna que pontapeia começa na coxa; A coxa avança e a perna estende antes do contacto com a bola; há uma ligeira flexão da perna de apoio no momento do contacto; Há uma flexão do tronco durante o acompanhamento; Depois do contacto com a bola o movimento da perna contínua, fazendo com que o pé de suporte se apoie apenas sobre os dedos ou perca o contacto com o solo; A aproximação à bola é feita em corrida ou com um salto.</p> |  |
| <p>Erros mais comuns: Fase preparatória com movimentos atrás limitados; Ausência de passo com a perna de apoio; Tendência para perder o equilíbrio; Falha no contacto com a bola; Dificuldade em pontapear com qualquer dos pés; Dificuldade em alterar a velocidade transmitida à bola; Dificuldade em continuar o movimento após o contacto; Oposição de braços e pernas insuficiente; Falta de fluidez do movimento; Dificuldade de posicionamento à distância adequada da bola.</p> | |

Tabela 10. Sequência desenvolvimental do rebater (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005).

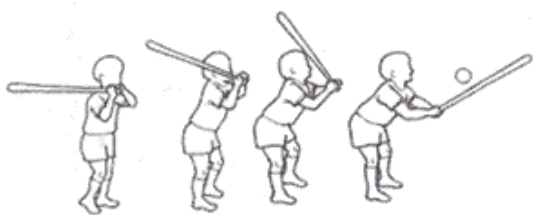
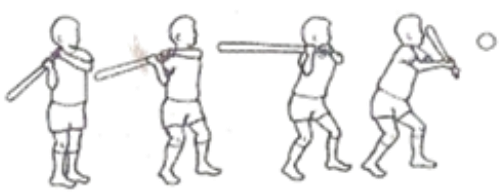

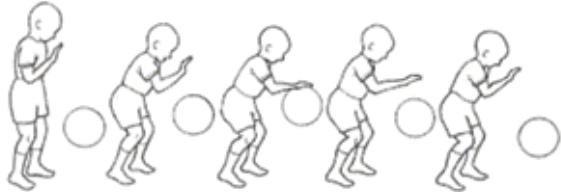

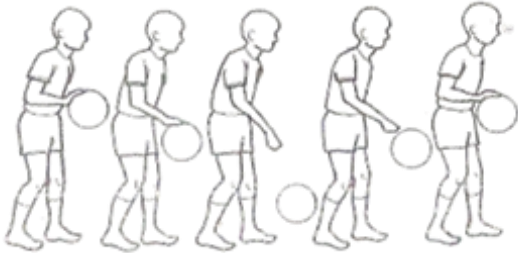
| Sequência desenvolvimental do REBATER | Estágios do padrão |
|---|--|
| <p>A. Estágio inicial</p> <p>Movimento é de trás para a frente; Pés mantêm-se parados; Tronco vira-se em direção à bola; Cotovelos totalmente fletidos; Nenhuma rotação do tronco; Força predominante vem da extensão das articulações fletidas em plano perpendicular.</p> |  |
| <p>B. Estágio elementar</p> <p>Tronco virado para a lateral em antecipação à bola lançada; Peso transferido para o pé da frente antes de contactar a bola; Rotação combinada de tronco e anca; Cotovelos fletidos no ângulo mais agudo possível; Força predominante vem da extensão das juntas fletidas. Rotação e movimento para a frente do tronco estão em plano oblíquo.</p> |  |
| <p>C. Estágio maduro</p> <p>Tronco vira-se para a lateral em antecipação à bola lançada; Peso transferido para o pé de trás; Rotação da anca; Transferência de peso está em padrão contralateral; Mudança de peso para o pé da frente ocorre enquanto o objeto ainda se está a mover para trás; Encontro com a bola ocorre num longo arco completo em padrão horizontal; Peso transferido para o pé da frente ao contacto.</p> |  |
| <p>Erros mais comuns: Falha em focalizar e acompanhar a trajetória da bola; Pega imprópria; Falha em virar o lado do corpo em direção ao voo pretendido; Incapacidade em sequenciar movimentos em rápida sucessão de maneira coordenada; Inclinação para trás insuficiente; Rotação curta.</p> | |

Tabela 11. Sequência desenvolvimental do *driblar* (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005).

| Sequência desenvolvimental do DRIBLAR | Estágios do padrão |
|--|--|
| <p>A. Estágio inicial</p> <p>Bola é segurada com ambas as mãos; Mãos posicionadas nos lados da bola, com palmas de frente uma para outra; Ação de forçar a bola para baixo com ambas as mãos; Bola toca no chão próxima ao corpo (pode tocar o pé); Grande variação na altura do retorno da bola.</p> |  |
| <p>B. Estágio elementar</p> <p>Bola segurada com ambas as mãos, uma em cima e outra em baixo; Leve inclinação do tronco para a frente, com bola trazida ao nível do peito para iniciar a ação; Ação de forçar a bola para baixo com a mão e antebraço; Força para baixo inconsistente; Bate consecutivamente na bola para driblar; Pulso flete e a palma da mão contata a bola em cada drible; Acompanha visualmente a bola; Controle limitado da bola enquanto dribla.</p> |  |
| <p>C. Estágio maduro</p> <p>Pés colocados em posição de pequena abertura, com pé apostado para a frente; Leve inclinação do tronco para a frente; Bola é contida na altura da cintura; Bola empurrada em direção ao chão com acompanhamento de braço, pulso e dedos; Força de movimento para baixo controlada; Ação repetida de toque e empurrão iniciada pelas pontas dos dedos; Acompanhamento visual desnecessário; Controle direcional do drible.</p> |  |
| <p>Erros mais comuns: Bate na bola em vez de empurrá-la para baixo; Aplicar força inconsistente ao forçar a bola para baixo; Falha em focalizar e acompanhar a trajetória da bola eficientemente; Incapacidade de driblar com ambas as mãos; Incapacidade de driblar sem acompanhar a bola visualmente; Acompanhamento insuficiente da bola; Falha ao mover-se enquanto mantém a bola sob controle.</p> | |

É de realçar que as habilidades e os movimentos não emergem naturalmente (Newell, 1984 citado por Valentini 2002) e por isso a maturação não é suficiente para que a criança adquira competência motora no estágio maduro (Gallahue, 2002). Fatores ambientais influenciam os padrões de movimento fundamentais, pela oportunidade que

a criança tem em praticar uma tarefa, pela motivação, pela instrução e pelo contexto em si (Gallahue & Ozmun, 2005).

A **fase motora especializada** tem início aos 7 anos de idade, aproximadamente, e prolonga-se no ciclo de vida. Este período tem por base as habilidades motoras fundamentais e depende do estágio maduro das mesmas (Gallahue & Ozmun, 2005). Esta fase evidencia-se pela especificidade dos comportamentos a contextos muito particulares, por exemplo as atividades desportivas (Barreiros et al., 2014).

Neste período, as habilidades posturais, manipulativas e locomotoras são gradualmente aperfeiçoadas, combinadas e elaboradas perante a atividade crescentemente exigente (Gallahue & Ozmun, 2005). Os movimentos fundamentais são afinados e é nesta fase que se distingue, por exemplo, a habilidade de lançar de um dardo de um lançamento em basquetebol, que em ambos os casos a habilidade é lançar mas com características específicas. Portanto, os movimentos fundamentais adquiridos na fase anterior podem agora ser aplicados em diversas atividades tanto de caris desportivos, recreativo ou do quotidiano (Gallahue & Ozmun, 2005).

A fase motora especializada pode ser dividida em três estágios: *estágio transitório*, *estágio de aplicação* e *estágio de utilização permanente*. Como se pode verificar na figura 6, o *estágio transitório* inicia-se por volta dos 7 anos de idade e estende-se até aos 10 anos, aproximadamente. Durante este período, a criança começa a utilizar e a combinar habilidades motoras fundamentais com enfoco nas habilidades motoras especializadas, ganhando mais forma, precisão e controlo nos seus movimentos (Gallahue & Ozmun, 2005). O *estágio de aplicação*, tem início aos 11 anos de idade, sensivelmente, e prolonga-se até aos 13 anos, aproximadamente. É durante este período que um indivíduo aperfeiçoa e aplica habilidades com maior grau de complexidade em jogos avançados, tarefas de liderança e em desportos (Gallahue & Ozmun, 2005). O *estágio de utilização permanente* evidencia-se a partir dos 14 anos de idade e prolonga-se pela vida fora. Este estágio caracteriza-se por ser o topo do processo de desenvolvimento motor em que o indivíduo utiliza os movimentos adquiridos. Este período é afetado por vários fatores como o dinheiro, o tempo disponível, os equipamentos e as instalações disponíveis, limitações físicas e mentais assim como as oportunidades, o talento e a motivação

pessoal do indivíduo. Assim, a aplicação das habilidades motoras especializadas neste estágio pode ser variada tanto a nível profissional, olímpico, como em competições universitárias e escolares ou até mesmo na participação em atividades recreativas, cooperativas ou em desportos organizados ou não-organizados (Gallahue & Ozmun, 2005).

Resumidamente, podemos referir que 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). É essencial que a criança adquira competência motora durante a infância, pois é bastante importante no seu desenvolvimento global (Borstein & Lamb, 2011; Piek, Hands, & Licari, 2012 citado por Saraiva, Rodrigues, Cordovil, & Barreiros, 2014).

Segundo Willwock (2007), o indivíduo adquire a sua competência através “(1) de oportunidades de experienciar atividades com níveis otimizados de desafios; (2) de possibilidades de vivenciar experiências motoras variadas de acordo com seu desenvolvimento; (3) de interações sociais; e (4) do feedback positivo de pessoas significativas, como pais, professores, colegas e treinadores” (p. 39). Estudos recentes (Andrade, Neto & Ducharne, 2008; Valentini, 2002; Villwock, 2007) indicam que a evolução da competência motora parece ser influenciada positivamente pela competência motora percebida da criança.

Competência motora percebida

A **competência motora percebida** é entendida como “os sentimentos do indivíduo em relação ao seu potencial para a realização de determinada tarefa” (Piffero, 2007, p. 49), ou seja, trata-se de um julgamento que o indivíduo faz sobre as suas habilidades motoras.

Do ponto de vista conceptual, vários autores baseiam-se no modelo multidimensional de Harter (1978), que define a competência motora percebida em diferentes domínios: cognitivo, social (ou interpessoal) e físico. De acordo com Valentini (2007), compreender a percepção da competência motora é essencial, pois durante o

desenvolvimento, motivos semelhantes podem levar a comportamentos diferentes e diferentes motivos podem convergir num comportamento particular. Por outras palavras, em concordância com as experiências vivenciadas e com o desenvolvimento, a criança aplica diferentes critérios na avaliação das suas competências (Nicholls, 1984 citado por Valentini, 2007). De acordo com a experiência, o indivíduo relaciona a sua percepção de competência com a dificuldade do exercício e com o esforço preciso para o concretizar (Valentini, 2007).

Segundo Harter (1999) citado por Almeida (2012), a competência percebida das habilidades motoras nas crianças desenvolve-se ao longo do crescimento até à adolescência. De acordo com Valentini (2007), as primeiras avaliações que as crianças fazem de si próprias não são necessariamente precisas. Naturalmente que “ao longo da infância a criança começa a perceber diferenças entre a capacidade que possui e os esforços que são necessários para execução da ação, alterando seu conceito de habilidade e consequentemente modificando a sua percepção de competência” (Valentini, 2007, p. 139).

Valentini (2007) também defende a posição de vários autores relatando que ao longo do desenvolvimento a criança passa a estar menos dependente da análise crítica do adulto, estabelecendo relações mais fortes de percepção com os pares para avaliar as suas competências.

Aliás, a literatura sugere diferenças entre a competência motora real e a competência motora percebida em certas idades (Almeida et al., 2009; Valentini, 2007; Villwock, 2007). Esta diferença é explicada pelo facto da criança “relacionar a percepção com o seu entendimento da dificuldade da tarefa, bem como do esforço que será necessário para atingir determinado resultado” (Villwock, 2007, p. 30). As crianças mais velhas (acima dos 10 anos) são mais realistas relativamente às suas próprias competências (Almeida, Valentini, & Berleze, 2009) e as mais novas (entre 4 e 7 anos) avaliam-se mas não são tão precisas na sua autopercepção (Valentini, 2007). De acordo com Valentini (2007), as percepções de competência de crianças são inicialmente altas, até aos 8 anos, permanecendo relativamente altas e constantes por um período de tempo.

De facto, em idades mais novas, há uma disparidade entre a competência percebida e a competência motora real da criança, levando o indivíduo a superestimar ou a subestimar a sua competência (Ulrich, 1987 citado por Valentini, 2007). Estes julgamentos poderão ter um impacto negativo na motivação para persistir nas tarefas (Ulrich, 1987 citado por Andrade, 2007).

Contudo, o fator idade não é exclusivamente um aspeto que contribua para uma maior precisão da autoperceção, pois “crianças que possuem poucas oportunidades de vivenciar a instrução qualificada e de praticar as diferentes tarefas pedagógicas tendem a manter níveis elevados e não precisos de percepções de competência mesmo com o decorrer dos anos” (Valentini, 2007, p. 140).

Para além da idade, a competência percebida de um indivíduo pode ser influenciada por outros fatores como fatores sociais (professor, pais, colegas), contextuais relativos ao próprio (género, estádios de desenvolvimento, orientação dos objetivos pessoais, habilidade real do aluno) e de ordem pedagógica (conteúdo, oportunidades, clima de aula (Henrique & Januário, 2006).

No que concerne aos fatores sociais, mais propriamente a aceitação dos pares, pais ou colegas, ou seja, pessoas significativas na vida da criança, estes são mediadores fundamentais no desenvolvimento da perceção de competência (Valentini, 2007). Assim, indivíduos que se percebem mais competentes são descritos como mais cooperativos, as que têm papéis de liderança e as que trabalham mais autonomamente (Weiss, 1991, 1995 citado por Valentini, 2007). Por isso, o contexto onde o indivíduo está inserido influencia-o no desenvolvimento da perceção da sua competência e fornece informações importantes sobre a mesma.

Relativamente à diferenciação de géneros, a literatura não é consensual. De acordo com Brauner (2010), os rapazes demonstram perceberem-se mais competentes que as raparigas devido a terem um maior suporte social de pais e professores relativamente à participação em atividades. E ainda, quando os meninos se percebem mais competentes, envolvem-se mais continuamente nas tarefas alcançando níveis mais altos de competência motora (Weiss, Bredemeir e Shewchuck, 1985, 1986, citado por Valentini, 2007). Em contrassenso, Valentini (2007) refere que há ausência de diferenças

nas percepções de meninos e meninas devido aos estereótipos culturais. Quando estes estereótipos não são reforçados, meninas conseguem autopercecionar a sua competência motora idêntica aos meninos bem como adquirir habilidades motoras similares.

Além destes fatores sociais, contextuais e de ordem pedagógica, a literatura aponta que a maneira como a criança constrói a sua competência percebida é influenciada por experiências individuais vivenciadas anteriormente, por vivências de uma tarefa específica e pela motivação que o indivíduo tem para aprender (Harter, 1987, Valentini, 2002 citado por Piffero, 2007). Quando são proporcionadas atividades enriquecedoras no campo motivacional, a criança é encaminhada a praticar e a desenvolver a sua competência, de modo a empenhar-se e a esforçar-se para certificar o seu progresso ao envolver-se na aquisição de novas habilidades e, conseqüentemente, realizar tentativas de aperfeiçoamento de forma positiva (Piffero, 2007). De acordo com Piffero (2007), um indivíduo que se percebe competente, adotará um comportamento participativo, procurando ocasiões desafiadoras de novas conquistas, adotando uma postura positiva perante as novas experiências. Por outro lado, quando um indivíduo se percebe menos competente tem tendência a desistir ou perder interesse sobre as novas habilidades e, conseqüentemente, poderá afetar o seu desenvolvimento de novas competências psicomotoras (Almeida, 2012). “Quando um indivíduo tem a percepção de que é fisicamente competente, ele continua a participar de atividades físicas, mas, quando percebe que é fisicamente incompetente, ele limita a sua participação e suspende as tentativas de dominar a atividade” (Gallahue e Ozmun, 2005, p. 335).

Na literatura encontramos vários estudos que procuraram verificar a relação entre a competência motora e a competência motora percebida (tabela 12).

Tabela 12. Síntese de estudo empíricos

| Autor e País | Objetivos | Amostra | Avaliação Motora | Resultados |
|--|--|---|---|---|
| <p>Andrade, Neto & Ducharne, 2008</p> <p>(Portugal)</p> | <p>Verificar a relação entre a autopercepção de competência motora, a percepção da educadora e a competência motora real da criança de 5 anos.</p> | <p>42 crianças.</p> <p>5 anos – 6 anos e 8 meses.</p> | <p>Escala de Auto Percepção de Competência e Aceitação Social para crianças (EAPCASC).</p> <p>Testes correspondentes às tarefas motoras avaliadas na EAPCASC.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Baixa competência motora foi associada a elevada autopercepção motora na maioria das crianças. - A variável relativa à autopercepção da competência motora foi aquela que apresentou média superior e a variável competência motora real foi a que apresentou valor médio mais baixo. - Na tarefa driblar os rapazes tiveram melhor competência motora do que as raparigas. - Correlações foram negativas baixas entre a autopercepção da competência motora e a competência motora real. - Correlação foi positiva entre a percepção das educadoras e a competência real manifestada pelas crianças. |
| <p>LeGear, Greyling, Sloan, Bell, Williams, Naylor & Temple, 2012</p> <p>(Colômbia Britânica,</p> | <p>Analisar a relação entre proficiência da habilidade motora e percepções de competência das crianças em seu primeiro ano de escola.</p> | <p>260 crianças.</p> <p>5 anos e 9 meses.</p> | <p>Habilidades do TGMD-2</p> <p>6 habilidades de locomoção: saltar por cima, correr, deslocamento lateral, galopar, pé-coxinho, salto horizontal;</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Resultados foram baixos nas habilidades motoras; - Percepção de competência motora foi positiva; - A relação entre as habilidades de controlo de objetos e as percepções de competência motora entre as meninas não foi significativa; no entanto todas as outras correlações foram razoáveis, mas significativas. |

| | | | | |
|---|--|--|---|--|
| Canadá) | | | 6 habilidades de manipulação de objetos: driblar, lançar por cima, lançar por baixo, agarrar, pontapear, rebater. | - As crianças geralmente apresentaram percepções positivas da sua competência física. |
| Almeida & Martins, 2012 (Portugal) | Explorar a percepção de competência motora e o desenvolvimento motor. | 40 crianças. Idade média: 5,5 anos. | Escala de Auto Percepção de Competência e Aceitação Social para crianças (EAPCASC). Subescala Locomoção da Escala de desenvolvimento mental de Griffiths: - Habilidades com bola, de equilíbrio e de salto. | - Crianças mais velhas tendem a apresentar resultados mais elevados nas habilidades motoras globais; - Não existiram diferenças nas habilidades de salto e de equilíbrio entre sexos; - Meninos evidenciaram superioridade nas habilidades com bola; - Não se verificou diferenças estatisticamente significativas entre sexos na percepção da competência motora; - Crianças não foram precisas nas suas percepções de competência motora real; - Crianças tiveram uma percepção da competência motora elevada quando na realidade tiveram baixo percentis de desenvolvimento motor. |
| Barnett, Ridgers & Salmon, 2014 (Australia) | Investigar a associação entre a competência motora percebida e a real competência de crianças pequenas e atividade física. | 102 crianças. 4 anos – 8 anos. | Habilidades do TGMD-2 6 habilidades de locomoção: saltar por cima, correr, deslocamento | - As meninas apresentaram resultados mais pobres em relação aos meninos nas habilidades de manipulação de objetos e na percepção das habilidades de manipulação de objetos; |

| | | | | |
|---|--|--------------------------------------|---|---|
| | Explorar a diferença entre os sexos. | | <p>lateral, galopar, pé-coxinho, salto horizontal;</p> <p>6 habilidade de manipulação de objetos: driblar, lançar por cima, lançar por baixo, agarrar, pontapear, rebater.</p> <p>Escala de Auto Percepção de Competência e Aceitação Social para crianças (EAPCASC).</p> <p>Atividade física avaliada através de acelerómetro.</p> | <p>- Os meninos tiveram resultados “bom” e “muito bom” na percepção das habilidades de controlo de objetos; as meninas também, mas com resultados inferiores;</p> <p>- A competência motora real nas habilidades de manipulação de objetos foi positivamente associada à percepção nestas habilidades;</p> <p>- A competência real da manipulação de objeto foi positivamente associado com percepção de competência de manipulação de objeto e essa relação não diferiu por sexo; no entanto, nem a percepção real, nem percepção de competência de manipulação de objeto foram associados com atividade física moderada a vigorosa.</p> |
| Barnett, Ridgers, Zask & Salmon, 2015 (Australia) | Determinar a validade facial de um instrumento para avaliar a percepção de competência de habilidades motoras fundamentais de crianças pequenas. | 32 crianças. 5 anos - 8 anos. | Escala de Auto Percepção de Competência e Aceitação Social para crianças (EAPCASC). | <p>- Apenas um pequeno número de crianças expressou confusão em relação à imagem boa e má. Conhecimento sobre as habilidades foi aceitável;</p> <p>- Quase todas as crianças identificaram a imagem “boa” ou “fraca” da habilidade;</p> <p>- As crianças conseguiram identificar características corretas das habilidades necessárias para executar essas habilidades (por exemplo no lançar por cima: “O braço foi atrás e ela jogou longe a bola”, “Você coloca o braço para</p> |

| | | | | |
|--|--|--------------------------------------|---|---|
| | | | | trás, em seguida, em cima”.); - As crianças identificaram uma série de atividades em que poderiam utilizar uma habilidade específica, dentro do seu próprio quadro de referência (por exemplo no rebater: 1/3 identificou o baseball, 1/3 cricket e as restantes não identificaram). |
| Valentini, 2002 (Porto Alegre) | Investigar as percepções de competência e desempenho motor de crianças, e as relações entre estas percepções e o desempenho motor de meninos e meninas de diferentes idades. | 88 crianças 5 anos - 10 anos. | Habilidades do TGMD-2 6 habilidades de locomoção: saltar por cima, correr, deslocamento lateral, galopar, pé-coxinho, salto horizontal; 6 habilidade de manipulação de objetos: driblar, lançar por cima, lançar por baixo, agarrar, pontapear, rebater. Escala de Auto Percepção de Competência e Aceitação Social para crianças (EAPCASC). | - Meninos e meninas evidenciaram percepções similares, porém não foram precisos em relação a estas percepções; - Crianças mais velhas exibiram um desempenho locomotor superior, porém não existiram diferenças nas habilidades de controlo de objetos nos grupos etários; - Meninos e meninas evidenciaram desempenhos locomotores similares, porém meninos evidenciaram superioridade nas habilidade de controlo de objetos; - Desenvolvimento motor atual não se configurou como preditor de percepção de competência; - Desenvolvimento motor revelou-se abaixo da média e pobre. |
| Villwock, 2007 | Investigar a relação entre a | 298 crianças . | Escala de Auto Percepção de | - Competência motora foi muito pobre; |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| <p>(Porto Alegre)</p> | <p>percepção de competência atlética, a orientação motivacional e a competência motora de crianças.</p> | <p>8 anos - 10 anos.</p> | <p>Competência e Aceitação Social para crianças (EAPCASC).</p> <p>A scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom.</p> <p>Habilidades do TGMD-2:</p> <p>6 habilidades de locomoção: saltar por cima, correr, deslocamento lateral, galopar, pé-coxinho, salto horizontal;</p> <p>6 habilidade de manipulação de objetos: driblar, lançar por cima, lançar por baixo, agarrar, pontapear, rebater.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Meninos e meninas que se perceberam competentes nas habilidades motoras eram motivados intrinsecamente a realizar; - Meninos e meninas que se perceberam competentes nas habilidades motoras demonstraram-se mais competentes ao nível motor; - Os meninos perceberam-se mais competentes ao nível motor do que as meninas; - Os meninos evidenciaram competência motora superior quando comparados às meninas, no entanto foi muito pobre; - Os meninos apresentaram competência motora superior tanto nas habilidades de locomoção como nas habilidades de manipulação em relação às meninas; - Crianças de 8 a 10 anos apresentaram níveis similares de competência motora; |
| <p>Almeida, Valentini & Berleze, 2009 (Porto Alegre)</p> | <p>Investigar como as crianças expressam suas percepções de competência nos diferentes domínios do comportamento humano.</p> | <p>96 crianças. 8 anos - 14 anos.</p> | <p>Escala de Auto Percepção de Competência e Aceitação Social para crianças (EAPCASC).</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Crianças mais velhas apresentaram níveis menores de percepção de competência; - As percepções de competência de meninos e meninas nos diferentes domínios foram semelhantes; - A percepção de competência escolar foi mais baixa para as crianças mais velhas e repetentes; |

| | | | | |
|---|--|--------------------------------------|--|--|
| | | | | - A menor competência escolar percebida, pareceu não afetar os níveis de competência nos demais domínios. |
| Andrade, 2007 (Portugal) | Explorar a relação entre percepção de competência e competência real em crianças. | 42 crianças. 5 anos - 6 anos. | <p>Escala de AutoPercepção de Competência e Aceitação Social para crianças (EAPCASC).</p> <p>Provas de Competência Motora Real:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apertar sapatos; - Saltar; - Correr; - Saltar ao pé-coxinho; - Jogar à bola/ Driblar; - Lançar. | <ul style="list-style-type: none"> - A variável autopercepção da competência motora apresentou média superior à média verificada na competência real; - Os meninos autopercecionaram-se mais positivamente nas habilidades correr e driblar do que as meninas; - Rapazes tiveram melhor competência motora na habilidade driblar do que as raparigas; - Baixa competência motora associada a elevada autopercepção motora na maioria das crianças; - Correlação positiva entre a percepção das educadoras e a competência real manifestada por estas. |
| Goodway & Rudisill, 1997 (Estados Unidos) | Qual a relação entre a competência motora real e a competência motora percebida em crianças do pré-escolar afro-americanas em risco de insucesso escolar e/ou atraso de desenvolvimento. | 59 crianças. 4 anos - 5 anos. | <p>Habilidades do TGMD-2:</p> <p>6 habilidades de locomoção: saltar por cima, correr, deslocamento lateral, galopar, pé-coxinho, salto horizontal;</p> <p>6 habilidade de manipulação de objetos: driblar, lançar por cima, lançar por baixo, agarrar, pontapear, rebater.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Não houve diferenças entre meninos e meninas na percepção da competência motora; - Também não houve diferenças entre sexos nas habilidades de locomoção; - Os meninos foram mais competentes do que as meninas nas habilidades de manipulação de objetos. - A competência nas habilidades de manipulação de objetos foi preditiva da competência motora percebida, não havendo diferença entre géneros. |

| | | | | |
|---|---|--|---|--|
| | | | Escala de Auto Percepção de Competência e Aceitação Social para crianças (EAPCASC). | |
| McKiddie & Maynard, 1997 (Inglaterra) | Avaliar a competência motora de crianças em diferentes idades e a sua precisão na avaliação da sua própria competência. | 160 crianças 11 anos - 15 anos. | Escala de Auto Percepção de Competência e Aceitação Social para crianças (EAPCASC). | <ul style="list-style-type: none"> - Crianças mais velhas, em ambos os géneros, avaliaram mais adequadamente a sua competência motora real; - Em crianças com 11 e 12 anos não houve uma relação significativa entre a competência real e a percebida; ao contrário em crianças com 14 e 15 anos verificou-se uma correlação alta; - Em crianças com 11 e 12 anos não houve diferenças entre géneros na avaliação da sua competência motora; contrariamente, houve diferenças entre géneros nas crianças de 14 e 15 anos (os rapazes são mais precisos do que as raparigas); - A precisão de avaliação da competência motora aumentou com a idade; |

Globalmente, os estudos empíricos apontam que as crianças mais novas não são precisas nas suas perceções da competência motora, estando a baixa competência motora associada a uma elevada autoperceção motora na maioria das crianças (Almeida & Martins, 2012; Andrade, Neto & Ducharne, 2008; Andrade, 2007). Ainda, foram encontradas diferenças entre a competência motora real e percebida em certas idades e em função do género.

As crianças mais velhas avaliam mais adequadamente a sua competência motora, sendo mais realistas relativamente às suas competências (McKiddie & Maynard, 1997). Pelo contrário, as crianças mais novas avaliam-se mas não são precisas na sua autoperceção da competência motora. Portanto, a precisão de avaliação da competência motora aumenta com a idade (McKiddie & Maynard, 1997).

Em relação às diferenças entre géneros ainda não há consenso. Alguns estudos apontam que não há diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas na perceção da competência motora (Goodway & Rudisill, 1997; Valentini, 2002; Almeida, Valentini & Berleze, 2009). Todavia, outros estudos revelam que os meninos se autopercecionam mais competentes do que as meninas (Villwock, 2007).

Relativamente à competência motora real, tendo por base os estudos empíricos, globalmente, as crianças apresentam um desenvolvimento motor abaixo da média e pobre (Valentini, 2002; Villwock, 2007). Diferenças entre géneros também são encontradas. Os rapazes apresentam competência motora superior em relação às raparigas (Villwock, 2007). No entanto, há estudos que evidenciam que meninos e meninas apresentam competência motora similar nas habilidades de locomoção, porém os meninos apresentam competência motora superior nas habilidades de manipulação de objetos (Barnett, Ridgers & Salmon, 2014; Valentini, 2002).

Metodologia

Caracterização do estudo

Este estudo seguiu uma metodologia predominantemente quantitativa, privilegiando um método descritivo-correlacional, atendendo a que se pretendeu descrever a CMR e CMP, e perceber em que medida estas duas variáveis estão relacionadas. 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).

Esta investigação seguiu um método descritivo-correlacional uma vez que pretendeu medir, avaliar e recolher dados sobre vários aspetos, dimensões ou componentes do fenómeno a ser investigado com o intuito de descrever, dizer como é e como se manifesta esse fenómeno em situações, acontecimentos e feitos (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006). Coutinho (2014) corrobora esta ideia dizendo que nos planos descritivos o foco “é recolher dados que permitam descrever da melhor maneira possível comportamentos, atitudes, valores e situações.” (Coutinho, 2014, p. 298). Por sua vez, um estudo correlacional pretende avaliar a relação entre dois (ou mais) conceitos, categorias ou variáveis num contexto específico (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006). Pretende-se encontrar e avaliar a intensidade de relações entre variáveis, e estas são encontradas através de procedimentos estatísticos que nos dão uma medida quantificada do grau de relação entre as variáveis a que se costuma chamar de coeficiente de correlação (Coutinho, 2014; Almeida & Freire, 2000; Davidoff, 2001).

Adicionalmente, neste estudo recorreu-se a uma abordagem qualitativa de modo a conhecer a forma como as crianças percecionam uma boa competência motora e/ou fraca competência motora. De acordo com Sampieri, Collado, e Lucio, (2006), a investigação de carácter qualitativo “dá profundidade aos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas”, (p. 15).

Neste paradigma, o investigador retrata o que existe no momento relativamente a um problema ou fenómeno, descobrindo até relações entre fenómenos (Mertens, 1998).

Para o efeito, no presente estudo, foi necessário categorizar aspetos emergentes dos dados, surgindo assim um *sistema de codificação* (Bogdan & Biklen, 1994) que permitiu captar a informação relevante dos dados a codificar para compreender a perceção das crianças.

Caracterização da amostra

Este estudo englobou um grupo de 18 crianças (8 rapazes e 10 raparigas) de uma escola de 1.º Ciclo pertencente ao concelho de Viana do Castelo, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade. Na tabela 12 sintetizamos as principais características da amostra.

Tabela 13. Caracterização da amostra

| Idade (meses) | Amostra total (n=18) | | Masculino (n=8) | | Feminino (n=10) | |
|------------------|-------------------------|-----------|--------------------|-----------|--------------------|-----------|
| | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>M</i> | <i>DP</i> |
| | 89,22 | 3,39 | 89,375 | 2,99 | 89,1 | 3,67 |

Procedimentos de recolha de dados

Antes de iniciar a investigação foi enviado aos encarregados de educação das crianças um termo de aceitação (em anexo 3) de modo a que eles autorizassem a participação dos seus educandos neste estudo.

A recolha dos dados decorreu entre novembro de 2014 e janeiro de 2015.

O plano de recolha de dados obedeceu a duas etapas:

Primeiro, aplicou-se o *Test of Gross Motor Development–Second Edition (TGMD-2)* (Ulrich, 2000) para avaliar a competência motora real das crianças. Em todos os momentos da investigação, a recolha de dados foi feita individualmente pelo mesmo avaliador.

Posteriormente, optou-se por implementar a *Escala Pictográfica de Avaliação da Competência Percebida em Habilidades Motoras para Crianças* (Barnett, Ridgers, Zask & Salmon, 2005), com o objetivo de avaliar a perceção da competência motora que a criança tem de si mesma.

De seguida é descrito cada um destes instrumentos de medida utilizados nesta investigação.

Instrumentos

Test of Gross Motor Development 2 (Teste de Desenvolvimento Motor Global 2) – TGMD-2 (Ulrich, 2000)

Para avaliar a competência motora real das crianças utilizou-se o *Test of Gross Motor Development 2 (Teste de Desenvolvimento Motor Global 2)* – TGMD-2 (Ulrich, 2000). No presente estudo aplicou-se a versão portuguesa traduzida para a população portuguesa, por Saraiva, L., Santos, S., Mendes, R. & Rodrigues, L. (2007).

O TGMD-2 é um teste normativo e avalia doze habilidades motoras globais de crianças com idade entre 3 anos e 10 anos e 11 meses. É composto por dois subtestes: locomoção e de manipulação de objetos. No subteste de locomoção são avaliadas as seguintes habilidades: a corrida, o galope, o pé-coxinho, o saltar por cima, o salto horizontal e o deslocamento lateral. No subteste de manipulação de objetos, a avaliação engloba as seguintes habilidades: o rebater a bola, o drible, o agarrar, o pontapear, o lançar por cima e o lançar por baixo. Seguidamente descrevemos os critérios de êxito considerados para cada habilidade motora avaliada.

Critérios de avaliação das habilidades

Habilidades de locomoção



Habilidade motora: correr

Descrição: Dois cones (duas linhas) distanciados 15 metros entre si. Dizer à criança para correr o mais rápido possível entre os cones após o sinal verbal “vai”. Repete duas vezes.

Critérios de êxito: Os braços movem-se em oposição às pernas e com os braços flectidos; Existe uma

Figura 7. Habilidade motora: correr

breve fase aérea em que ambos os pés não contactam o solo; Não apoia todo o pé simultaneamente. Contacta primeiro no chão com o calcanhar ou a ponta do pé; A perna livre flexiona aproximadamente 90º (perto das nádegas).



Habilidade motora: galopar

Descrição: Marcar uma distância de 8 metros com os cones ou a fita adesiva. Dizer à criança para galopar de um cone ao outro. Na segunda tentativa galopar em direcção ao 1º cone.

CrITÉRIOS de êxito: Braços flectidos e ao nível da cintura durante a saída do solo; Um passo em frente com o pé dominante seguido de um passo do pé não dominante até a uma posição adjacente ou atrás do pé dominante; Existe um

Figura 8. Habilidade motora: galopar período de tempo aéreo em que os pés se encontram fora do chão; Mantém um padrão rítmico em quatro galopes consecutivos.



Habilidade motora: pé-coxinho

Descrição: Dizer à criança para realizar três pé-coxinhos com o seu pé dominante e depois com o outro pé. Repete duas vezes.

CrITÉRIOS de êxito: A perna livre oscila para a frente num movimento pendular para produzir força; O pé da perna livre permanece atrás do corpo; Braços flectidos oscilando para frente para produzir força; Executa três vezes consecutivas com o pé dominante; Executa três vezes consecutivas com o pé não dominante.

Figura 9. Habilidade motora: pé-coxinho



Figura 10. Habilidade motora: saltar por cima

Habilidade motora: saltar por cima

Descrição: Colocar o saquinho de areia no chão. Colar uma fita adesiva no chão de modo a que fique paralela e afastada acerca de 3 m do saco de feijões. A criança posiciona-se em cima da fita adesiva, corre e salta por cima do saco.

Critérios de êxito: Salta num pé e cai com o pé oposto; Período aéreo maior do que na corrida normal; O braço do mesmo lado do pé de chamada vai à frente

no salto;



Figura 11. Habilidade motora: salto horizontal

Habilidade motora: salto horizontal

Descrição: Colocar uma marca de partida no chão. A criança terá de partir atrás da linha. Dizer à criança para saltar o mais longe possível. Repete duas vezes.

Critérios de êxito: Movimento preparatório inclui a flexão dos joelhos com os braços estendidos atrás do corpo; Braços balançam para frente e para cima atingindo a máxima extensão acima da cabeça; Saída do solo e recepção ao solo com ambos os pés simultaneamente; Os braços são trazidos para baixo durante a queda.



Figura 12. Habilidade motora: deslocamento lateral

Habilidade motora: deslocamento lateral

Descrição: Colocar os dois cones separados a 7, 5 metros. Dizer à criança para deslocar-se ao longo da linha de um cone ao outro e voltar para trás. Repetir novamente.

Critérios de êxito: O corpo permanece lateral de modo que os ombros estão alinhados com a linha do chão; Um passo lateral com o pé de apoio do lado do deslocamento seguido de um deslocamento do outro para um ponto

próximo do pé; No mínimo realiza quatro passos consecutivos para a direita; No mínimo realiza quatro passos consecutivos para a esquerda.

Habilidades de controlo de objetos (manipulação grossa)



Figura 13. Habilidade motora: rebater uma bola (estática)

Habilidade motora: rebater uma bola (estática)

Descrição: Colocar a bola no suporte ao nível da cintura da criança. Dizer à criança para bater na bola com força. Repetir uma segunda vez.

Critérios de êxito: A mão dominante segura o bastão acima da mão não dominante; O lado não dominante do corpo enfrenta o lançador; imaginário com os pés paralelos; Rotação do tronco (cintura e ombros) durante o movimento; Transfere o peso

do corpo para o pé da frente; O bastão contacta a bola.



Figura 14. Habilidade motora: drible estático

Habilidade motora: drible estático

Descrição: Dizer à criança para driblar quatro vezes consecutivas no mesmo local, usando uma mão e termina agarrando a bola.

Critérios de êxito: Contacta a bola com uma mão ao nível da cintura; Empurra a bola com os dedos (sem bater); A bola contacta o solo à frente ou ao lado do pé do lado dominante; Mantêm o controlo da bola durante quatro dribles consecutivos

sem necessitar de mexer os pés para alcançá-lo.



Figura 15. Habilidade motora: agarrar

Habilidade motora: agarrar

Descrição: Marcar duas linhas com uma distância entre si de 5 metros. A criança fica numa linha e o lançador fica na outra linha. Lançar a bola por baixo directamente para a criança com um ligeiro arco orientando-a para o seu peito. Dizer à criança para agarrar a bola com as duas mãos. A bola deve ser recebida entre os ombros e a cintura da criança. Repetir uma segunda vez.

Critérios de êxito: Na fase inicial, as mãos encontram-se à

frente do corpo e os cotovelos flectidos; Os braços estendem-se para a bola quando esta se aproxima; A bola é agarrada apenas com as mãos.



Figura 16. Habilidade motora: pontapear

Habilidade motora: pontapear

Descrição: Marcar uma linha a 10 metros da parede e outra linha a 6 metros da parede. Colocar a bola em cima do saquinho de feijões que se encontra na linha mais próxima da parede. Dizer à criança para se colocar na outra linha. Dizer à criança para correr

até à bola e pontapear com força contra a parede. Repetir uma segunda vez.

Critérios de êxito: Aproximação contínua e rápida à bola; Dá um passo alongado ou pequeno salto antes do contacto com a bola; O pé que não pontapeia deverá ficar ao lado da linha da bola ou ligeiramente atrás da bola; Pontapeia a bola com a parte interna do pé dominante.



Figura 17. Habilidade motora: lançar por cima

Habilidade motora: lançar por cima

Descrição: Colar uma fita adesiva no chão a 6 metros da parede. A criança deve ficar atrás da linha de frente para a parede. Dizer à criança para lançar a bola com força contra a parede. Repetir uma segunda vez.

Critérios de êxito: O “armar” é iniciado com um movimento circular passando junto da cintura; Rotação da cintura e dos ombros até ao lado não lançador estar de frente para a parede; O peso é transferido com um passo do pé oposto à mão lançadora; Movimento contínuo da mão lançadora que cruza diagonalmente para o lado oposto após lançamento.

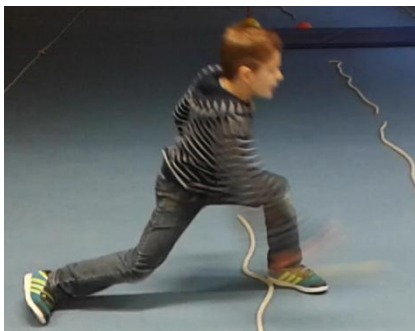


Figura 18. Habilidade motora: lançar por baixo (rebolar)

Habilidade motora: lançar por baixo (rebolar)

Descrição: Colocar dois cones contra parede a uma distância entre si de 1,21 m. Colar uma fita adesiva no chão a 6 m da parede. Dizer à criança para rebolar a bola com força de modo passar entre os cones. Repetir uma segunda vez.

Critérios de êxito: A mão que lança balança para baixo e para trás passando para trás do tronco enquanto o peito está orientado para os cones; Passo à frente dado pelo pé oposto à mão que lança; Dobra os joelhos para se baixar; Liberta a bola perto do chão de modo a que a bola não ressalte mais de 10 cm de altura.

A aplicação da escala seguiu o protocolo descrito no manual do TGMD-2. Cada criança dispõe de duas tentativas para realizar cada habilidade motora. Se a criança executa corretamente a componente/critério é atribuído o valor 1; se não, é atribuído o

valor 0. A soma dos resultados das duas tentativas, nas componentes e/ou critérios de êxito conduz a um valor bruto em cada habilidade motora. A soma dos resultados das 6 habilidades motoras, em cada subconjunto, dá origem a uma pontuação para as habilidades de locomoção e a uma pontuação para as habilidades de manipulação. Estes dois subconjuntos são convertidos num valor padronizado cujo somatório possibilita o cálculo do quociente motor global (QMG) que permite classificar as crianças em 7 categorias: muito superior (> 130), superior (121 – 130), acima da média (111 – 120), médio (90 – 110), abaixo da média (80 – 89), fraco (70 – 79) e muito fraco (< 70).

A aplicação do teste demora aproximadamente 20 minutos por criança. O protocolo de aplicação sugere o uso de câmara de filmar para registo e posterior análise do desempenho motor.

Escala Pictográfica de Avaliação da Competência Percebida em Habilidades Motoras para Crianças

A *Escala Pictográfica de Avaliação da Competência Percebida em Habilidades Motoras* foi desenvolvida por Lisa Barnett, Nicola Ridgers, Avigdor Zask e Jo Samon da Universidade de Deakin, na Austrália, em 2005. Esta foi desenvolvida com base no instrumento “The Pictorial Scale of Perceived Competence and Acceptance for Young Children”, de Susan Harter e Robin G. Pike, 1980.

A *Escala Pictográfica de Avaliação da Competência Percebida em Habilidades Motoras* é utilizada para medir a perceção da competência motora das crianças.

Esta escala é composta por dois subtestes: locomoção e de manipulação de objetos. A escala das habilidades de locomoção engloba a corrida, galope, pé-coxinho, saltar por cima, salto horizontal, deslocamento lateral, andar de bicicleta, andar de trotineta, bodyboard, patinar, nadar e subir a corda. O rebater a bola, driblar, agarrar, pontapear, lançar por cima, lançar por baixo e saltar à corda constituem o subteste de manipulação de objetos. No presente estudo apenas se avaliou as habilidades motoras contempladas no TGMD-2.

Na aplicação desta escala pictográfica, o investigador mostrou inicialmente à criança uma página que continha duas figuras colocadas uma ao lado da outra; uma figura representava uma criança competente e a outra representava uma criança não tão competente em determinada habilidade. Posteriormente, questionou-se a criança, por exemplo: “Este menino está a fazer polichinelos (saltar afastando as pernas e a bater as palmas das mãos). Tu sabes o que são polichinelos?”. Depois o avaliador questionou a criança “Já alguma vez fizeste esta habilidade?” e registou “sim” ou “não” na folha de registo. Se a criança dissesse “sim”, o avaliador dizia: “Agora gostaria que me dissesse qual destes meninos é mais parecido contigo.” Se a criança dissesse que “não” realizou a habilidade antes, o avaliador dizia: “Se te imaginares a fazer esta habilidade, achas que serás mais parecido com este menino que é muito bom a fazer a habilidade ou com este menino que não é muito bom a fazer a habilidade?”. A criança seleccionava a figura mais parecida com ela e então decidia o quanto ela era parecida com a criança da figura. Para isso, depois da criança apontar para a imagem mais apropriada para ela, o avaliador apontava para os círculos por baixo da imagem e enfatizava as palavras-chave qualificativas para ajudar a criança a refinar mais a sua escolha. O avaliador começava sempre com o círculo mais extremo (o maior) e depois passava para o mais pequeno. Assim, se a criança apontasse para o menino que era muito bom a fazer a habilidade em resposta à questão sobre qual era a imagem que mais se parecia com ele, o avaliador dizia: “Tu és muito bom a fazer esta habilidade. (apontando para o círculo grande) ou Tu fazes esta habilidade assim-assim. (apontando para o círculo mais pequeno)”. O número correspondente à escolha da criança era registado na folha de registo das respostas. A amplitude de resultados para cada item em cada subescala é de 1 (baixa competência) a 4 (alta competência). Opções para a imagem percebida como “boa” incluem: “realmente boa” (pontuação de 4), “muito boa” (pontuação de 3); opções para a imagem percebida como “fraca” incluem: “boa” (pontuação de 2), “não muito boa” (pontuação de 1). Resulta assim em quatro níveis possíveis da competência percebida para cada habilidade.

As pontuações foram somadas por subescalas: locomoção (com variação entre 6 e 24) e manipulação de objetos (com variação entre 12 e 48). A maior pontuação reflete uma alta percepção da competência motora.

No presente estudo procurámos ainda determinar o conhecimento das crianças sobre as habilidades avaliadas no que diz respeito à sua aplicabilidade num determinado jogo ou modalidade desportiva. Para esse fim, as crianças foram sujeitas à seguinte questão: “Que jogo/desporto/atividade é que a imagem representa?”. Por fim, e com o intuito de perceber a conceção das crianças relativamente a uma boa ou fraca execução perguntou-se: “Qual é a figura que representa uma boa execução e qual é a figura que representa uma execução não muito boa?”. O avaliador registou na folha o valor de 1 se a criança acertasse e o valor de 0 se a criança não acertasse. Depois, o avaliador questionou a criança “O que achas que faz com que uma figura represente uma boa execução e a outra uma execução não muito boa?”. Registou-se toda a narrativa da criança. Destas narrativas descritivas emergiram as seguintes categorias: posição dos olhos e da cabeça, movimentos dos membros inferiores e superiores, força/posição do movimento/batimento, conexão entre o corpo e o objeto, posição do corpo.

Por fim, todo o conjunto de resposta para cada habilidade foi avaliado em: (i) parece corresponder à execução correta da habilidade; (ii) não parece corresponder à execução correta da habilidade.

Procedimentos estatísticos

Para o tratamento dos dados utilizou-se o programa estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versão 18.0.

Os resultados foram descritos através de indicadores de tendência e dispersão (média, máximo, mínimo e desvio-padrão). A correlação entre a competência motora real e a competência motora percebida foi estimada pelo coeficiente de *Spearman (rho)* tendo como referência os seguintes valores: $|r| < 0,20$, a correlação é muito fraca; $0,20 < |r| < 0,39$, a correlação é fraca; $0,40 < |r| < 0,69$, a correlação é moderada; $0,60 < |r| < 0,89$, a correlação é forte; $|r| > 0,90$, a correlação é muito forte (Pestana & Gageiro, 2003). Se o coeficiente de correlação entre duas variáveis for positivo ($r > 0$) então elas variam no mesmo sentido; se o coeficiente for negativo ($r < 0$), as variáveis variam em sentido inverso. Se o coeficiente tiver valor 0 ($r = 0$) não existe relação linear entre as duas variáveis (Field, 2009).

O nível de significância foi de 5%.

Cronograma do estudo

Tabela 14. Calendarização das fases do estudo

| Data de realização | Fases do estudo |
|---------------------------|--|
| outubro de 2014 | Definição do problema do estudo. Caracterização do contexto. |
| novembro de 2014 | Pedido de autorização aos encarregados de educação. Recolha bibliográfica. Definição da metodologia. |
| dezembro de 2014 | Aplicação do TGMD-2. Continuação da recolha bibliográfica. Início da revisão de literatura. |
| janeiro de 2015 | Aplicação da escala pictográfica. Continuação da revisão de literatura. |
| fevereiro de 2015 | Conclusão da revisão de literatura. Início da análise e tratamento de dados. |
| março de 2015 | Redação do relatório. |
| junho de 2015 | Entrega do relatório. |

Apresentação dos resultados

Primeiramente, expomos os resultados globais da CMR e da CMP e analisamos a correlação entre as mesmas. Depois, apresentamos a percepção das crianças sobre os distintos níveis de competência motora e a aplicabilidade lúdica e ou desportiva das diferentes habilidades.

Competência motora real

A tabela 15 reporta o valor médio, desvio padrão, mínimo e máximo dos resultados obtidos no quociente motor global (QMG) e nos subtestes de LOC e MAN.

Tabela 15. Valores médios (*M*), desvio-padrão (*DP*), mínimo (*mín.*), e máximo (*máx.*) dos resultados obtidos no QMG e nos subtestes de LOC, MAN, em ambos os géneros e na amostra total (*n*=18).

| | Total <i>n</i> =18 | | Fem. <i>n</i> =10 | | Masc. <i>n</i> =8 | |
|------------|-----------------------|-------------------------|----------------------|-------------------------|----------------------|-------------------------|
| | <i>M</i> ± <i>DP</i> | <i>mín</i> - <i>máx</i> | <i>M</i> ± <i>DP</i> | <i>mín</i> - <i>máx</i> | <i>M</i> ± <i>DP</i> | <i>mín</i> - <i>máx</i> |
| QMG | 87,8±10,4 | 64-103 | 89,2±8,5 | 76-103 | 86,1±12,2 | 64-100 |
| LOC | 9,2±1,8 | 6-14 | 9,1±1,2 | 7-11 | 9,4±2,3 | 6-14 |
| MAN | 6,7±2,3 | 2-10 | 7,3±2,0 | 4-10 | 6,0±2,4 | 2-10 |

Tendo por base os referenciais normativos da população americana, as nossas crianças revelam uma competência motora global abaixo da média ($M=87,8$; $DP=10,4$). Em termos globais, as crianças apresentam uma melhor prestação motora nas habilidades de LOC ($M=9,2$; $DP=1,8$) relativamente às habilidades de MAN ($M=6,7$; $DP=2,3$).

Diferenças entre os géneros foram encontradas nas habilidades de MAN, apresentando as raparigas uma competência motora superior à dos rapazes ($M_{fem}=7,3\pm 2,0$ vs. $M_{masc}=6,0\pm 2,4$). Relativamente às habilidades de LOC não foram registadas diferenças consideráveis entre os géneros ($M_{fem}=9,1$ vs. $M_{masc}=9,4$).

Competência motora percebida

Na tabela 16 são apresentados os resultados descritivos relativamente à média, desvio padrão, mínimo e máximo da CMP nas habilidades de LOC e MAN, em ambos os géneros e na amostra total ($n=18$).

Tabela 16. Valor médio (M), desvio-padrão (DP), mínimo (*mín.*) e máximo (*máx.*) dos resultados obtidos na CMP de acordo com as habilidades motoras e o género.

| | Total | | Fem. | | Masc. | |
|-----|-----------|----------------|-----------|----------------|-----------|----------------|
| | $M\pm DP$ | <i>mín-máx</i> | $M\pm DP$ | <i>mín-máx</i> | $M\pm DP$ | <i>mín-máx</i> |
| LOC | 21,0±2,9 | 15-24 | 21,5±2,5 | 16-24 | 20,4±3,2 | 15-24 |
| MAN | 20,5±2,9 | 15-24 | 19,6±3,2 | 15-24 | 21,6±1,9 | 19-24 |

Em termos globais, os níveis de CMP apresentados pelas crianças são mais elevados nas habilidades de LOC ($M=21,0$; $DP=2,9$) do que nas habilidades de MAN ($M=20,5$; $DP=2,9$). Contudo, esta diferença não é muito relevante. Diferenças entre géneros foram encontradas tanto nas habilidades de LOC como nas habilidades de MAN. Assim, verificamos que as meninas se autopercecionam mais competentes do que os meninos nas habilidades de LOC ($M_{fem}=21,5\pm 2,5$ vs. $M_{masc}=20,4\pm 3,2$). Contrariamente, nas habilidades de MAN os rapazes autopercecionam-se mais competentes do que as raparigas ($M_{masc}=21,6\pm 1,9$ vs. $M_{fem}=19,6\pm 3,2$).

Na figura 19 são apresentados os valores médios relativamente à percepção da competência motora das crianças nas habilidades de LOC no total da amostra e de acordo com o género.

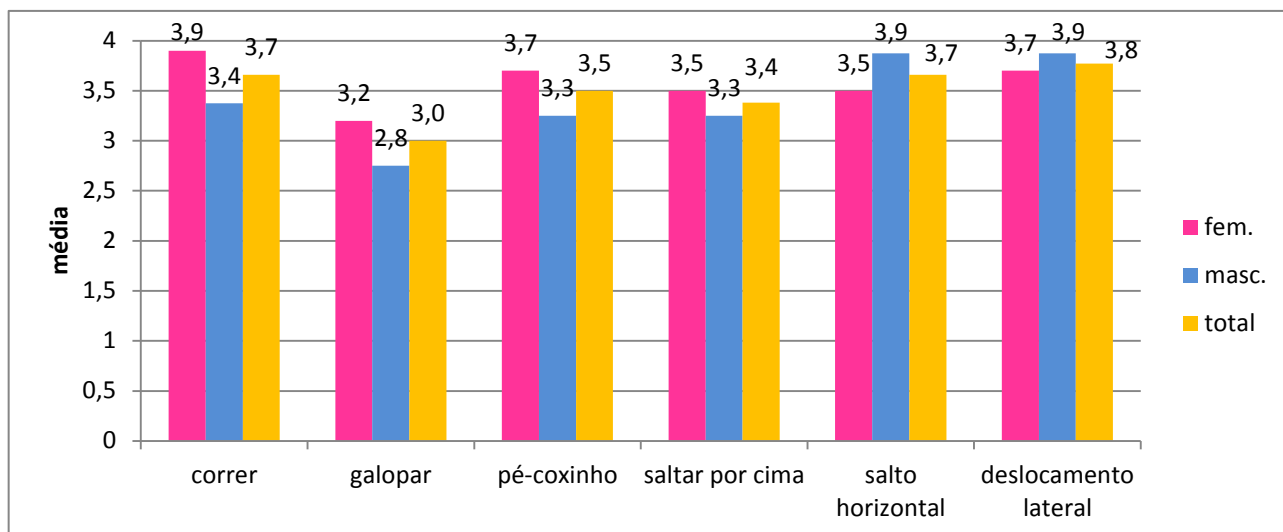


Figura 19. Valor médio da percepção da competência motora obtido nas diferentes habilidades de LOC e em ambos os géneros.

Pela análise da figura 19 podemos constatar que, globalmente, as crianças se autopercecionam muito competentes nas habilidades de LOC ($M > 3$) registando-se o valor mais elevado na habilidade deslocamento lateral ($M = 3,8$). O saltar por cima ($M = 3,4$) e o galopar ($M = 3,0$) são as habilidades em que as crianças se percebem menos competentes em comparação com as restantes habilidades de LOC.

As meninas evidenciam valores mais elevados de autoperceção nas habilidades correr ($M = 3,9$), galopar ($M = 3,2$), pé-coxinho ($M = 3,7$) e saltar por cima ($M = 3,5$), em relação aos meninos ($M = 3,4$; $M = 2,8$; $M = 3,3$ e $M = 3,3$, respetivamente). Enquanto os rapazes apresentam médias mais altas nas habilidades salto horizontal ($M = 3,9$) e deslocamento lateral ($M = 3,9$) relativamente às raparigas ($M = 3,5$ e $M = 3,7$, respetivamente).

Na figura 20 estão apresentados os valores médios relativamente à percepção da competência motora das crianças nas habilidades de MAN no total da amostra e de acordo com o género.

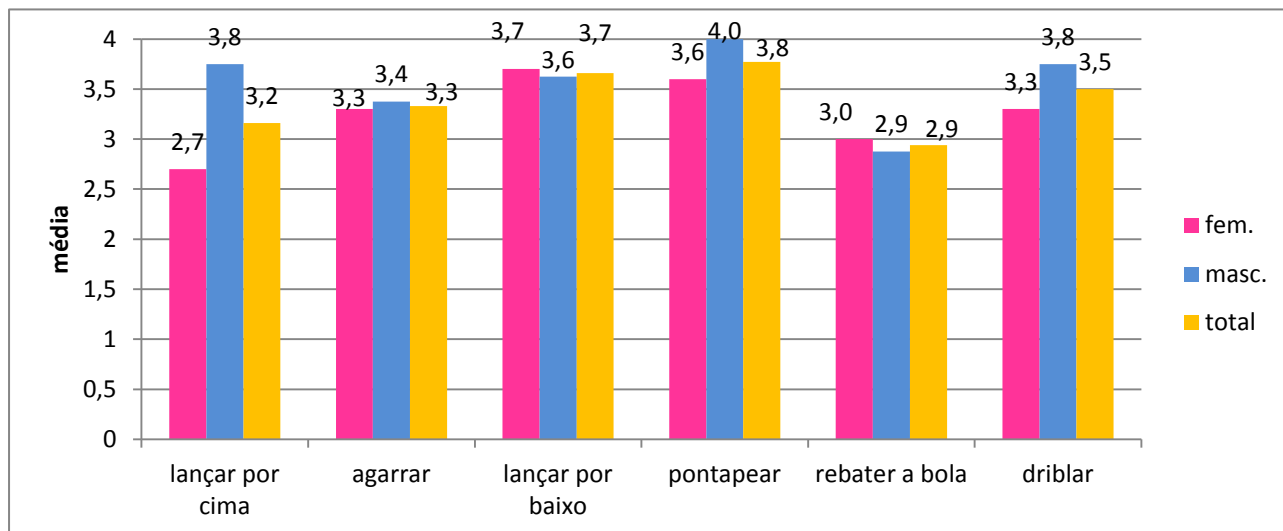


Figura 20. Valor médio da percepção da competência motora obtido nas diferentes habilidades de MAN e em ambos os géneros.

Na auto percepção da competência das habilidades de MAN (figura 20) verificamos que as crianças se percebem muito competentes alcançando uma média acima dos 3 valores, com exceção da habilidade rebater a bola ($M=2,9$). As percepções mais elevadas registaram-se nas habilidades pontapear ($M=3,8$), lançar por baixo ($M=3,7$) e driblar ($M=3,5$). O valor mais baixo foi registado na habilidade rebater a bola ($M=2,9$).

Os rapazes apresentam valores de auto percepção de competência motora mais elevados nas habilidades de lançar por cima ($M=3,8$), pontapear ($M=4,0$), driblar ($M=3,8$) e agarrar ($M=3,4$) em relação às raparigas ($M=2,7$; $M=3,6$; $M=3,3$ e $M=3,3$, respetivamente). Nas restantes habilidades podemos dizer que meninas e meninos apresentam semelhantes percepções.

Correlação entre a competência motora real (CMR) e a competência motora percebida (CMP)

Na tabela 17 apresentamos os valores absolutos do coeficiente de correlação (*rho* Spearman) entre a CMR e a CMP das habilidades de MAN e LOC.

Tabela 17. Correlação (*rho* Spearman) entre a CMR e a CMP nas habilidades de LOC e MAN.

| | CMR <i>M±DP</i> | CMP <i>M±DP</i> | <i>rho</i> | <i>p</i> |
|------------|---------------------------|---------------------------|-------------------|-----------------|
| LOC | 9,2±1,8 | 21±2,9 | 0,225 | 0,370 |
| MAN | 6,7±2,3 | 20,5±2,9 | - 0,096 | 0,704 |

Os resultados evidenciam uma fraca correlação entre a CMR e a CMP nas habilidades de LOC ($r=0,225$; $p=0,370$) e nas habilidades de MAN ($r=-0,096$; $p=0,704$).

Particularmente, nas habilidades de MAN, os resultados sugerem que as crianças têm uma percepção desajustada, ou seja, parece que as crianças sobrevalorizam a sua CMR.

Na tabela 18 apresentamos os valores absolutos do coeficiente de correlação (*rho* Spearman) entre a CMP e a CMR nas diferentes habilidades de LOC.

Tabela 18. Correlação (*rho* Spearman) entre a CMR e a CMP nas habilidades de LOC.

| | CMR <i>M±DP</i> | CMP <i>M±DP</i> | <i>rho</i> | <i>p</i> |
|-----------------------------|---------------------------|---------------------------|-------------------|-----------------|
| Correr | 7,7±1 | 3,7±0,8 | - 0,188 | 0,456 |
| Galopar | 5,6±1,4 | 3,0±1,3 | 0,263 | 0,291 |
| Pé-coxinho | 8,2±1,7 | 3,5±0,9 | - 0,199 | 0,429 |
| Saltar por cima | 5,1±1,2 | 3,4±0,97 | 0,080 | 0,751 |
| Salto horizontal | 5,9±1,8 | 3,7±0,8 | 0,340 | 0,167 |
| Deslocamento lateral | 7,1±0,9 | 3,8±0,7 | - 0,158 | 0,530 |

Quando analisamos a correlação entre a CMR e a CMP nas diferentes habilidades motoras de LOC, constatamos que não se verifica nenhuma correlação com relevância estatística.

Na tabela 19 apresentamos os valores absolutos do coeficiente de correlação (*rho* Spearman) entre a CMP e a CMR nas diferentes habilidades de MAN.

Tabela 19. Correlação (*rho* Spearman) entre a CMR e a CMP nas habilidades de MAN.

| | CMR <i>M±DP</i> | CMP <i>M±DP</i> | <i>rho</i> | <i>p</i> |
|-------------------------|---------------------------|---------------------------|------------|--------------|
| Rebater | 4,4±1,8 | 2,9±1,1 | 0,235 | 0,348 |
| Driblar | 4,7±1,9 | 3,5±0,9 | 0,127 | 0,616 |
| Agarrar | 4,3±1,4 | 3,3±1,0 | - 0,220 | 0,381 |
| Pontapear | 6,9±1,1 | 3,8±0,5 | 0,528* | 0,024 |
| Lançar por cima | 5,6±1,7 | 3,7±1,1 | - 0,144 | 0,569 |
| Lançar por baixo | 4,6±2,5 | 3,7±0,6 | 0,343 | 0,163 |

* $p < 0,05$

Globalmente os resultados apontam para uma correlação fraca entre a CMR e CMP nas diferentes habilidades de manipulação avaliadas. Apenas foi encontrada uma correlação moderada entre a CMR e CMP na habilidade pontapear ($r=0,528$; $p=0,024$).

A percepção das crianças sobre os diferentes níveis de competência motora

A compreensão das crianças sobre os diferentes níveis de competência motora são apresentados nas tabelas 20 e 21. As narrativas das crianças sobre o movimento de cada habilidade foram analisadas de acordo com as seguintes categorias: a posição dos olhos e da cabeça, movimentos dos membros inferiores e superiores, força do movimento, posição do corpo, conexão entre o corpo e o objeto, posição do batimento.

Tabela 20. Conhecimento sobre o desempenho nas habilidades de LOC: compreensão das crianças sobre o movimento das habilidades, aplicabilidade lúdica e ou desportiva e habilidade conhecida pela criança.

| Habilidade | Aspetos identificados do movimento da habilidade | Selecione a citação quando perguntado "o que está a acontecer nessa foto?" (Imagem da execução "boa") | Selecione a citação quando perguntado "o que está a acontecer nessa foto?" (Imagem da "fraca" execução) | Aplicabilidade de lúdica e ou desportiva | Habilidade conhecida pela criança |
|---------------|--|---|--|---|--|
| Correr | Posição dos olhos | Olhar para a frente (18; 16; 15; 11; 8b; 1b) | Olhar para baixo (16; 15; 11; 10; 8b; 4b) | Ginástica (18;17;10) Estafetas (16) Atletismo (15;13; 9b; 8b; 7b; 5b; 4b; 2b; 1b) Basquetebol (14) Voleibol (12) Não sei | Correr (18; 17; 16; 15; 14; 10; 9b; 8b; 7b; 5b; 4b; 1b) Saltar (13; 12; 6b; 3b) Galopar (11; 2b) |
| | Movimento do braço | Um braço à frente e outro atrás (18; 17; 15; 12; 9b; 7b; 6b; 3b; 2b) Braços ajudam a correr mais depressa (13) Dobrados (12; 11; 10; 9b; 8b; 1b) | Braços juntos (18) Braços para baixo (17; 12; 11; 10; 9b; 8b; 4b; 2b) Braços esticados (14; 12; 10; 3b; 1b) Braços não esticados (11) | | |
| | Movimento da perna | Pernas esticadas (18; 16; 14; 12; 11; 9b; 8b; 1b) Uma perna à frente e outra atrás (15; 14; 13; 5b; 3b; 2b) Uma perna dobrada e outra esticada (10; 4b; 3b) | Pernas esticadas (12) Pernas dobradas (10; 9b; 8b; 1b) Como se estivessem a andar (7b) Pernas juntas (2b) | | |
| | Força da corrida | | Está a andar devagar (18; 13; 10; 3b) Não está a fazer o movimento de correr (6b; 5b) | | |

| | | | | | |
|-------------------|-------------------|--|--|--|--|
| | Movimento dos pés | ponta do pé virada para o chão (14) | | (11;6b; 3b) | |
| | Posição da cabeça | Para a frente (12; 4b) Cabeça para cima (6b; 5b) | Cabeça para baixo (18; 12; 9b; 6b; 5b; 3b) | | |
| | Posição do corpo | Correr muito rápido (10) | Inclinada para a frente (16) | | |
| Galopar | Posição dos olhos | Olhar para a frente (8b) | Olhar para a frente (12) | | |
| | Posição da cabeça | Cabeça direita (18) Virada para a frente (12) | | | |
| | Posição da mão | Mãos fechadas (16) Uma em cima da outra (16) Um bocado abertas (2b) | Mãos para baixo (17) | | |
| | Posição do braço | Braços dobrados (18; 14; 13; 12; 11; 10; 8b; 7b; 6b; 5b; 3b; 1b) A fazer o movimento do galopar (17; 15; 7b) Junto ao corpo (14) Um atrás e outro à frente (9b) | Não estão direitos (18) Afastados do corpo (14) Esticados (13; 9b) Para baixo (12) Dobrados (11; 5b; 3b) Um dobrado e outro esticado (10; 1b) Um atrás e outro à frente (8b) | Não sei (15; 14; 13; 12; 11; 9b; 6b; 2b; 1b; 18; 17; 10; 7b; 8b; 4b; 5b; 16; 3b) | Galopar (18; 15; 14; 13; 12; 10; 6b; 5b; 2b) Pé-coxinho (17; 11; 3b) Saltar (16; 9b; 7b) |
| | Posição da perna | Uma perna esticada e a outra dobrada (18; 17; 16; 15; 14; 13; 12; 10; 9b; 7b; 5b; 4b; 1b) Uma à frente da outra (16) Uma para cima e outra para baixo (8b; 6b) Pernas dobradas (3b) | Pernas dobradas (18; 12; 11; 10; 9b; 8b; 5b; 1b) Duas pernas no chão (15) Uma perna esticada e outra muito em cima (4b; 3b) | | Correr (8b; 4b) |
| | Posição dos pés | Um pé em cima e outro em baixo (17) Pés esticados (11) | Os pés estão os dois do mesmo lado (17; 12; 5b) | | |
| | Posição do corpo | Não está inclinado (2b) | Está torto (13) Quase só a saltar (7b) Inclinado (2b) | | Não sei (1b) |
| Pé-coxinho | Posição dos olhos | Olhar para a frente (16; 8b; 1b) | Olhar para baixo (16; 15; 11; 9b; 8b) | Ginástica (18; 17; 15; | Correr (18; 1b) |

| | | | | | |
|------------------------|---------------------|---|---|--|---|
| | Posição da cabeça | Direita (15; 12) | Torta (15) Para baixo (14; 12) | 10; 5b; | Pé-coxinho (17; 11; 10; 7b) |
| | Movimento do braço | Braço dobrado e outro esticado (18; 6b; 3b) Braço esticado (13) Dobrados (12; 10; 7b) Para a frente (15; 12; 8b) Um braço para trás e outro para a frente (9b; 4b) De forma a dar balanço (14; 1b) Um para cima e outro para baixo (13) Braços para baixo (2b) | Braços esticados (18; 10; 7b; 5b; 3b) Braços para baixo (16; 14; 13; 12; 9b; 8b; 6b; 4b; 1b) Braços para trás (15) Braços dobrados (2b) Um braço para trás e outro para a frente (2b) | Basquetebol (16; 13; 12; 9b; 8b; 2b) Jogo da macaca (12) Jogo do lencinho (4b) | Saltar (16; 14; 13; 12; 9b; 8b; 2b) Saltar a pés juntos (15) Andar de lado (6b) |
| | Posição da perna | Pernas dobradas (18; 14; 13; 10; 8b; 6b; 3b) Uma dobrada e outra esticada (12; 9b; 7b; 2b) Perna dobrada (1b) | Pernas esticadas (18; 10; 9b; 8b; 1b) Uma perna dobrada e outra esticada (13; 4b) Dobradas (12; 6b; 3b; 2b) Ao mesmo nível (14; 12) | Atletismo (1b) Não sei (14; 11; 9b; 8b; 7b; 6b; 3b; 2b) | Não sei (5b; 3b) Galopar (4b) |
| | Posição do pé | Um pé no chão e outro levantado (17; 11; 5b) Um pé atrás e outro à frente (15) Pés dobrados (5b) Pé atrás (1b) | Pé em baixo (16; 11; 9b; 7b) Dois pés à frente (15) Um ao lado do outro (5b) | | |
| | Posição das mãos | Mão perto do corpo (17) Mão levantada (17; 11) | Para baixo (11) | | |
| | Posição dos joelhos | Joelhos encolhidos (4b) | | | |
| | Movimento do corpo | | Está esticado (5b) | | |
| Saltar por cima | Posição dos olhos | Olhar para a frente (11; 8b) | . | Atletismo (18; 15; 13; 10; 9b; 7b; 4b) | Saltar um obstáculo (18; 14; 6b; 4b) |
| | Posição da cabeça | Para a frente (18) | | | |

| | | | | | |
|-------------------------|--------------------|---|--|---|--|
| | Movimento do braço | Braços esticados (18; 15; 14; 12; 10; 9b; 7b; 5b; 4b; 3b; 2b; 1b) Um à frente e outro atrás (17; 14; 12; 10; 8b; 6b; 2b) Braços levantados (16) Um bocado dobrados (13; 6b) | Braços dobrados (18; 16; 15; 14; 12; 10; 9b; 8b; 7b; 6b; 5b; 4b; 3b; 2b; 1b) Um braço atrás e outro à frente (15; 12; 8b) Um braço para cima e outro para baixo (13; 6b) | 6b; 5b; 4b; 3b; 2b) Estafeta (1b) Balé (16) | Saltar (17; 16; 13; 10; 9b; 7b; 3b; 2b; 1b) Saltar de pernas abertas (15) |
| | Movimento das mãos | Mãos para cima (11) Mãos esticadas (11) | Mãos dobradas (11) | Ginástica (11; 8b) | |
| | Força do salto | Saltar mais alto (4b) | Parece que está a correr (15; 7b) Saltar mais baixo (4b) | Não sei (17; 14; 12) | Espargata (12; 11; 8b) Correr (5b) |
| | Movimento da perna | Pernas esticadas (18; 17; 16; 15; 14; 13; 12; 10; 9b; 8b; 7b; 5b; 4b; 3b; 2b) Uma à frente e outra atrás (14; 12; 10; 2b) Uma perna dobrada e outra esticada (6b; 1b) Pernas mais afastadas (6b) | Perna dobrada e outra muito para cima (18) Pernas dobradas (16; 15; 14; 13; 12; 10; 9b; 8b; 6b; 5b; 4b; 3b; 2b; 1b) Uma à frente e outra atrás (12) | . | |
| | Posição dos pés | Pés esticados (15; 11) Pés para cima (11) | Pés dobrados (11) | | |
| Salto horizontal | Posição dos olhos | Olhar para o sítio que vai saltar (18) Olhar para baixo (10; 8b) | Olhar para baixo (18; 10; 8b) | Não sei (18; 16; 14; 13; 12; 11; 9b; 7b; 6b; 3b) | Saltar com as pernas encolhidas (18) |
| | Posição da cabeça | Direita (18) Para baixo (12; 4b) | Para baixo (16; 15; 6b) | | |
| | Posição do braço | Braços esticados (18; 4b) Para baixo (4b) Para a frente (18; 17; 15; 12; 9b; 6b; 1b) Braços dobrados (12; 10; 6b; 3b; 1b) | Braços para baixo (16; 14; 13; 12; 9b; 6b; 1b) Dobrados (1b) Ao lado do corpo (15) Esticados (14; 3b) Um braço dobrado e outro esticado (10) | Ginástica (17; 10; 8b; 5b) Atletismo (15; 2b) | Saltar com os pés juntos (17; 15; 12; 9b; 7b; 5b) Saltar (16; 14; 11; 10; 8b; 4b; 3b; |
| | Posição das mãos | Mãos para a frente (14; 11; 8b) Mãos juntas (13; 7b) | Não tem as mãos à frente (16) Mão para baixo (11; 8b) | Salto | |

| | | | | | |
|-----------------------------|--------------------|--|---|--|--|
| | | Esticadas (8b) Mãos a bater (5b) Mãos para baixo (2b) | Mãos à beira da cintura (5b) Mãos para a frente (4b; 2b) | horizontal (4b) | 2b; 1b) |
| | Movimento da perna | Pernas dobradas (18; 17; 16; 15; 14; 13; 12; 10; 9b; 8b; 6b; 5b; 3b; 2b; 1b) Para trás (8b; 6b) Pernas uma ao lado da outra (6b) Uma perna pouco dobrada (4b) | Não dobra as pernas (18) Pouco dobradas (15; 14; 5b; 2b) Uma perna muito em cima e outra muito em baixo (12; 7b) Uma perna dobrada e outra esticada (10; 6b) Pernas dobradas (9b; 8b; 4b; 3b; 1b) | Estafeta (1b) | Galopar (13; 6b) |
| | Posição dos pés | Pés juntos (18; 17; 7b; 1b) Pés para trás (15) Pés dobrados para cima (11) | Não estão juntos (18; 13; 1b) Não estão para trás (15) Não estão para cima (11) | | |
| | Posição do corpo | Costas dobradas (9b) | | | |
| | Força do salto | Salta mais alto (9b; 5b) | Não dá balanço (16) Salta muito baixo (9b; 5b) | | |
| Deslocamento lateral | Posição do pé | Um pé em cima e outro no chão (17) Pé virado para fora (17; 14; 13; 7b; 6b; 4b; 1b) | Pés virados para dentro (14; 11; 7b) Pés tortos (7b) | Não sei (1b; 2b; 3b; 4b; 6b; 7b; 8b; 9b; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 5b; 10; 17; 18) | Andar para o lado (18; 17; 16; 13; 12; 11; 9b; 7b; 5b; 4b; 2b; 1b) Andar de lado (15; 14; 10; 8b; 6b) Não sei (3b) |
| | Movimento da perna | Uma perna dobrada e outra esticada (18; 15; 14; 13; 11; 9b; 8b; 7b; 6b; 4b; 3b; 2b; 1b) Uma perna dobrada e outra a andar para o lado (12) | Pernas esticadas (16) Perna torcida e virada para o lado (15) Pernas dobradas (13; 12; 9b; 5b; 2b; 1b) Uma perna dobrada e outra esticada (10; 3b) Pernas tortas (8b) | | |
| | Posição do braço | Braço junto ao corpo e outro afastado (18; 14; 11; 8b; 6b) Braços esticados (13; 12; 11; 9b; 8b; 7b; 6b; 5b; 2b; 1b) Um braço dobrado e outro | Braços dobrados (18; 5b; 2b; 1b) Braços perto do corpo (14) Braços esticados (10, 3b) Um braço dobrado e outro | | |

| | | | | | |
|--|--------------------|---|---|--|--|
| | | esticado (10; 3b) | esticado (9b) | | |
| | Posição da mão | Mão junto ao corpo (17) | Mãos dobradas (13; 11; 8b) Para dentro (11) | | |
| | Posição dos olhos | Olhar para a frente (18; 16; 15; 12; 9b; 8b; 5b; 2b) Olhar para baixo (10) | Olhar para baixo (18; 16; 15; 9b; 8b; 5b; 4b; 2b; 1b) Olhar para cima (10) | | |
| | Movimento do corpo | | Não segue a seta (18; 11) | | |

Globalmente, as crianças identificaram aspetos do movimento de cada habilidade, sobre a qual foram categorizados. As crianças não reconheceram a aplicabilidade lúdica e ou desportiva das habilidades galopar e deslocamento lateral.

Tabela 21. Conhecimento sobre o desempenho nas habilidades de MAN: compreensão das crianças sobre o movimento das habilidades, aplicabilidade lúdica e ou desportiva e habilidade conhecida pela criança.

| Habilidade | Aspetos identificados do movimento da habilidade | Selecione a citação quando perguntado "o que está a acontecer nessa foto?" (Imagem da execução "boa") | Selecione a citação quando perguntado "o que está a acontecer nessa foto?" (Imagem da "fraca" execução) | Aplicabilidade de lúdica e ou desportiva | Habilidade conhecida pela criança |
|-----------------|--|--|--|--|---|
| Lançar por cima | Posição dos olhos | Olha para a bola (14) Olhar para a frente (8b; 2b) | Olhar para baixo (14; 2b) | Não sei (18; 16; 7b; 5b; 4b; 3b) Basquetebol (17; 12; 9b; 8b) Voleibol (15) Basebol (14; 13; 11; 1b) Ginástica (10) Lançamento (6b) Andebol (2b) | Atirar a bola (18; 16; 15; 14; 13; 12; 4b; 2b) Lançar a bola (11; 9b; 8b; 7b; 6b; 5b; 1b) Driblar (10) Chutar a bola com a mão (17) Brincar com a bola (3b) |
| | Posição da cabeça | Virada para a frente (18; 12) | Cabeça para trás (18) Cabeça virada para o chão (12; 8b; 5b) | | |
| | Movimento do braço | Puxa o braço atrás (16; 14; 8b; 2b; 1b) Braços dobrados (10) Braço esticado (3b) | Braço para baixo (12; 8b; 3b) Um braço dobrado (10) Braço esticado (5b; 1b) | | |
| | Posição da perna | Uma perna dobrada e outra esticada (18; 15; 5b; 3b) Afastadas (17; 15; 6b; 2b) Pernas dobradas (14; 10; 9b; 8b; 4b; 1b) Uma perna à frente e outra atrás (12; 7b) | Uma perna esticada e outra dobrada (18; 14; 10; 9b; 5b; 4b; 1b) Pernas juntas (15; 12; 11; 7b; 6b; 2b) Pernas dobradas (15; 3b) Pernas esticadas (8b) | | |
| | Posição do pé | Um pé atrás e outro à frente (16; 11) | | | |
| | Posição do corpo | Inclinada para a frente (11) Costas direitas (10) | Corpo inclinado para trás (16; 11; 10) | | |
| | Posição da bola | Lança a bola para cima (17; 16; 14; 13; 9b; 7b; 4b) Lança para a frente (6b) | Lança a bola para baixo (17; 16; 14; 13; 11; 9b; 7b; 6b; 4b; 2b) | | |
| | Força de lançamento | A bola chega mais longe (15) Lança com mais força (14) | A bola fica mais perto (15) | | |

| | | | | | |
|-------------------------|--------------------|--|---|---|--|
| Lançar por baixo | Posição dos olhos | Olhar para a frente (18; 8b) | Olhar para baixo (10; 8b; 1b) | <p>Não sei (16; 13; 12; 10; 9b; 8b; 5b; 3b)</p> <p>Ginástica (18; 17; 15)</p> <p>Bowling (14; 11; 7b; 4b)</p> <p>Atletismo (6b;</p> <p>Andebol (2b)</p> <p>Basebol (1b)</p> | <p>Por a bola para o chão (18; 15; 12; 6b)</p> <p>Lançar a bola (17; 16; 13; 11; 10; 9b; 8b; 5b; 4b; 2b; 1b)</p> <p>Lançar a bola pelo chão (14)</p> <p>Passar a bola (7b)</p> <p>Não sei (3b)</p> |
| | Movimento do braço | Esticar o braço para a frente (18; 14; 12; 11; 10; 9b; 3b; 1b) Um braço dobrado atrás (14; 12; 11; 10; 9b) Um ao lado do corpo e outro à frente (17) Puxou o braço atrás (16; 15) | Não puxou o braço atrás (16) Braço esticado para trás (14) Dobrados (13; 7b; 2b) Esticados (11; 10; 3b) Para baixo (9b; 8b) Um dobrado e outro esticado (1b) | | |
| | Posição da mão | Mão para a frente (8b; 6b) Esticada (7b; 6b) Mão aberta (4b) | Virada para baixo (12) Mão fechada (4b) | | |
| | Posição das pernas | Dobradas (18; 15; 14; 13; 12; 11; 10; 9b; 8b; 7b; 6b; 5b; 4b; 3b; 1b) Uma à frente e outra atrás (17) | Pernas esticadas (18; 16; 15; 14; 13; 12; 11; 10; 9b; 8b; 6b; 5b; 4b; 3b; 1b) Dobradas (2b) | | |
| | Posição do corpo | | Dobra mais as costas (17; 7b) | | |
| | Posição da bola | Deita a bola pelo chão (17; 16; 4b) Desliza pelo chão (13; 11; 5b) | Não rola a bola (18; 13; 5b) Atira a bola (18; 16) Cai para o chão (17; 15; 9b; 5b) Lança para baixo (11; 6b) | | |
| | Força do rolamento | A bola vai mais à frente (15) | | | |
| Agarrar | Posição dos olhos | Olhar para a frente (8b) | | <p>Não sei (18; 9b; 3b)</p> <p>Futebol (17; 10; 6b)</p> <p>Jogo do piolho (16)</p> <p>Basquetebol (15; 14; 12; 7b; 2b; 1b)</p> <p>Basebol (13; 8b; 4b)</p> <p>Voleibol (11;</p> | <p>Lançar a bola (18; 17; 16; 14; 12; 11; 9b; 8b; 7b; 5b; 4b; 2b)</p> <p>Apanhar a bola (15; 13; 6b; 1b)</p> <p>Brincar com a bola (3b)</p> <p>Não sei (10)</p> |
| | Posição da cabeça | Virada para a frente (12; 8b) | Para trás (8b) | | |
| | Posição da mão | Mãos esticadas (9b; 6b; 1b) Para a frente (9b; 6b) Mãos em cima (17) Mãos em concha (16) Palmas das mãos virada para cima (14; 11) Uma mão virada para cima e outra para baixo (4b) | Só com uma mão a agarrar a bola (18; 15) Mãos separadas (16; 10) Uma mão virada para cima e outra para baixo (14) Esticadas (3b) | | |

| | | | | | |
|--|--------------------|--|---|-----|--|
| | Posição do braço | Braços esticados (18; 14; 13; 12; 11; 10; 8b; 7b; 5b; 2b) Para a frente (12; 10; 2b) Dobrados (3b) | Braços dobrados (18; 12; 9b; 7b; 6b; 5b; 1b) Para trás (6b) Tortos para cima (11; 8b; 2b) Esticados (4b) | 5b) | |
| | Posição da perna | Uma perna dobrada e outra esticada (18; 16; 15; 14; 13; 12; 11; 10; 9b; 8b; 7b; 6b; 2b; 1b) Uma perna à frente e outra atrás (12) Dobradas (4b; 3b) | Pernas dobradas (18; 15; 14; 13; 2b; 12; 11; 10; 9b; 8b; 7b; 6b; 1b) Uma perna dobrada e outra esticada (4b; 3b) | | |
| | Posição dos pés | Pés afastados (17) Um à frente e outro atrás (17) | | | |
| | Posição do corpo | À espera que a bola venha (18) De frente para a bola (15) Esticado para a frente (7b) | Inclinada para trás (16; 15; 14; 12; 11; 10; 9b; 7b) | | |
| | Posição dos olhos | Olhar para a frente (18; 8b) | Olhar para baixo (10; 8b; 1b) | | |
| | Movimento do braço | Esticar o braço para a frente (18; 14; 12; 11; 10; 9b; 3b; 1b) Um braço dobrado atrás (14; 12; 11; 10; 9b) Um ao lado do corpo e outro à frente (17) Puxou o braço atrás (16; 15) | Não puxou o braço atrás (16) Braço esticado para trás (14) Dobrados (13; 7b; 2b) Esticados (11; 10; 3b) Para baixo (9b; 8b) Um dobrado e outro esticado (1b) | | |
| | Posição da mão | Mão para a frente (8b; 6b) Esticada (7b; 6b) Mão aberta (4b) | Virada para baixo (12) Mão fechada (4b) | | |
| | Posição das pernas | Dobradas (18; 15; 14; 13; 12; 11; 10; 9b; 8b; 7b; 6b; 5b; 4b; 3b; 1b) Uma à frente e outra atrás (17) | Pernas esticadas (18; 16; 15; 14; 13; 12; 11; 10; 9b; 8b; 6b; 5b; 4b; 3b; 1b) Dobradas (2b) | | |
| | Posição do corpo | | Dobra mais as costas (17; 7b) | | |
| | Posição da bola | Deita a bola pelo chão (17; 16; 4b) Desliza pelo chão (13; 11; 5b) | Não rola a bola (18; 13; 5b) Atira a bola (18; 16) Cai para o chão (17; 15; 9b; 5b) Lança para baixo (11; 6b) | | |

| | | | | | |
|------------------|--------------------------|--|--|--|---|
| | Força do rolamento | A bola vai mais à frente (15) | | | |
| Pontapear | Posição dos olhos | Olhar para a frente (18) Olhar para a bola (13) | Olhar para baixo (18; 12; 8b) Não olha para a bola (13) | Futebol (18; 17; 16; 15; 14; 13; 12; 11; 10; 9b; 8b; 7b; 6b; 5b; 4b; 3b; 2b; 1b) | Atirar a bola (18; Chutar a bola (17; 16; 15; 14; 13; 12; 10; 9b; 8b; 7b; 6b; 5b; 4b; 3b; 2b; 1b) Lançar a bola com o pé (11) |
| | Movimento dos braços | Um braço dobrado e outro esticado (18; 14; 13; 7b; 6b; 2b) Um braço à frente e outro perto do corpo (17; 14) Um braço à frente e outro atrás (12; 9b; 8b; 5b) Dobrados (10; 8b; 4b; 3b; 1b) | Braços dobrados (18; 12; 10; 9b; 8b; 7b; 6b; 3b; 2b) Braços para cima (18; 17; 16; 14; 5b; 13; 12; 10; 9b; 8b; 7b; 6b; 4b; 3b; 2b; 1b) Ao lado do corpo (15) | | |
| | Movimento das mãos | Uma mão à frente e outra atrás (18) | Mãos para cima (11) | | |
| | Colocação do pé | Um à frente e outro atrás (15) Um dobrado e outro esticado (11) | | | |
| | Movimento da perna | Uma perna dobrada e outra esticada (18; 16; 14; 13; 12; 10; 9b; 8b; 4b; 3b; 1b) Uma para a frente e outra para trás (12; 8b) Pernas dobradas (15) Pernas esticadas (5b) | Uma perna dobrada e outra esticada (15; 14; 13; 12; 10; 9b; 8b; 6b; 4b; 3b; 2b; 1b) Uma para a frente e outra para trás (8b) Uma perna muito dobrada (11) | | |
| | Posição do corpo | Costas direitas (10) | Está dobrada (16) Inclinado para trás (10) | | |
| | Conexão do pé com a bola | Chuta a bola para cima (17; 15; 11; 5b) Uma perna no chão e outra a chutar a bola (17) Chutou a bola por baixo (16) Chuta a bola com a perna esticada (7b) Chuta a bola com o pé (2b) | Não põe o pé na bola (18; 11; 5b; 4b) Lança a bola para baixo (17) Deixou o pé no chão (14) | | |
| | Força do pontapé | Chuta a bola mais para a frente (9b) Chuta a bola com mais força (4b) | Bola só rola (15; 11) Chuta a bola para o lado (9b) | | |

| | | | | | |
|----------------|----------------------|---|---|--|---|
| Rebater | Posição dos olhos | Olhar para a bola (18; 3b) Cabeça direita (16) Cabeça virada para a bola (12; 8b) Olhar para a frente (9b; 8b) | Não olha para a frente (18) Olhar para baixo (16; 12; 10; 8b; 4b) Olhar para o taco (3b) | Basebol (18; 17; 16; 15; 14; 13; 12; 11; 9b; 8b; 7b; 6b; 5b; 4b; 2b; 1b) Não sei (10; 3b) | Atirar a bola com o pau (18; 10; 4b) Lançar a bola com o taco (16; 15; 12; 9b; 6b; 5b; 2b) Dar com o taco na bola (13) Bater a bola (14; 1b) Tacar a bola (7b) Lançar a bola (17; 8b) Dar um chute na bola (11) Não sei (3b) |
| | Posição dos braços | Dobrados (10; 7b; 6b; 3b; 1b) Estão para trás (9b; 6b) As mãos estão para trás (8b) | Dois braços esticados (14; 10) Virados para a frente (12) Mãos para a frente (9b; 8b) Um braço dobrado e outro esticado (7b; 1b) Dobrados (3b) | | |
| | Posição das pernas | Uma perna dobrada e outra esticada (18; 16; 15; 14; 10; 9b; 8b; 7b; 6b; 4b; 3b; 2b; 1b) Uma perna atrás (16; 6b) | Uma perna dobrada e outra esticada (16; 12; 10; 9b; 8b; 7b; 6b; 5b; 4b; 3b; 2b; 1b) Dobradas (14; 13) | | |
| | Posição dos pés | Tem um pé atrás e outro à frente (17; 15; 12) Tem um pé esticado e outro dobrado (12; 11) O pé da frente está virado para cima (8b) | Pés virados um para o outro (18; 16; 12; 9b; 1b) | | |
| | Posição do corpo | Inclinada para trás (16) Inclinado (2b) Rodou o corpo (14) | Não está inclinado para trás (14) | | |
| | Posição do taco | Põe o taco para trás (18; 16; 15; 14; 12; 11; 5b; 4b; 1b) | Não põe o taco para trás (18; 16; 11; 5b; 4b; 1b) Põe o taco para trás (2b) | | |
| | Posição do batimento | Atira de trás para a frente (15) Bate a bola à frente (2b) | Atira de lado para a frente (15) | | |
| | Força do batimento | Bateu a bola para cima (14; 13; 5b) A bola vai mais para o ar (7b) | A bola cai para o chão, e as bolas querem subir (15; 14; 7b; 6b; 5b) Só bate um bocadinho na bola (12) | | |
| Driblar | Posição dos olhos | Olhar para a frente (18; 16; 13; 9b; 8b) Olhar para o chão (11; 10; 4b) | Olhar para o chão (18; 13; 9b; 8b; 1b) Olhar para a frente (10) | Basquetebol (18; 17; 16; 15; 14; 13; 12; 11; 10; 9b; 8b; 7b; 6b; 5b; 4b; 3b; 2b; 1b) | Jogar basquetebol (18; 17; 15; 12) Bater uma bola (16; 14; 9b; 4b; 2b) Driblar a bola (13; 10; 8b; 1b) |
| | Posição dos braços | Braços dobrados (18; 11; 10; 7b; 6b; 3b; 2b; 1b) Um braço à frente e a bola por baixo (12; 5b) | Braços dobrados (16; 13; 11; 10; 6b; 5b; 3b; 2b; 1b) Não tem os braços dobrados (13) Braço dobrado para baixo (12) Braço dobrado para as costas (12; 7b) Tem um braço para trás e outro | | |

| | | | | | |
|--|----------------------|---|---|--|--|
| | | | para a frente (9b) | | Atirar a bola e bater no chão (11) |
| | Posição da mão | Mão levantada (17) Mão dobrada (8b; 3b) Mão esticada (4b; 3b) | Uma mão para trás (8b) Uma mão dobrada (8b) | | Chutar uma bola (7b) |
| | Posição das pernas | Pernas dobradas (18; 12; 9b; 6b; 1b) Pernas esticadas (16) Uma perna dobrada e outra esticada (13; 10; 8b; 4b; 2b) | Uma perna dobrada e outra esticada (18; 13; 12; 11; 9b; 8b; 6b; 2b; 1b) Uma à frente e outra atrás (16; 12; 8b) Pernas esticadas (10; 3b) | | Bater uma bola de basquetebol (6b; 5b) |
| | Posição dos pés | Um pé à frente e outro atrás (17; 9b) Tem o pé afastado da bola (14) Um pé esticado e outro dobrado (11; 9b) Não tem o pé à frente (7b) | Pé perto da bola (14; 7b) Pé para a frente (4b) | | Jogar à bola (3b) |
| | Posição do batimento | A mão bate a bola por cima (18; 12; Bate na bola sempre no mesmo sítio (16) Bate com a mão na bola e ela cai e depois salta (15) Bate na bola de lado (3b) | Não bate na bola por cima (18; 14) Bate na bola de lado (7b; 4b) | | |
| | Posição da bola | Bola debaixo da mão (9b) | A bola vai cair no pé (16; 13; 5b; 4b) Bola afastada (2b) | | |

Globalmente, as crianças identificaram aspetos do movimento de cada habilidade, sobre a qual foram categorizados. As crianças reconheceram a aplicabilidade lúdica e ou desportiva de todas as habilidades.

Partindo das narrativas descritivas anteriormente, sintetizamos nas seguintes figuras 21 e 22 a percentagem de crianças que consegue fazer uma descrição adequada de um bom desempenho motor das habilidades.

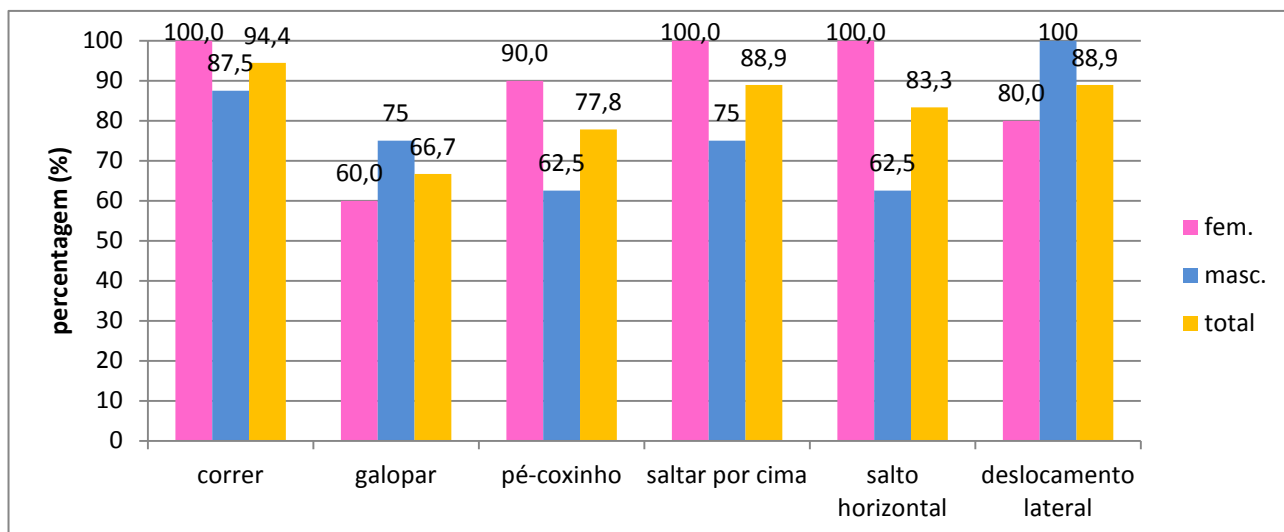


Figura 21. Percentagem de crianças que consegue descrever adequadamente um bom desempenho das habilidades de LOC, e de acordo com o género.

A maioria das crianças faz uma descrição adequada de um bom desempenho motor das habilidades de LOC (correr 94,4%, saltar por cima 88,9%, salto horizontal 83,3% e deslocamento lateral 88,9%).

As meninas fazem descrições mais adequadas nas habilidades correr (100%), saltar por cima (100%), salto horizontal (100%) e pé-coxinho (90%) relativamente aos meninos (87,5%, 75%, 62,5% e 62,5%, respetivamente).

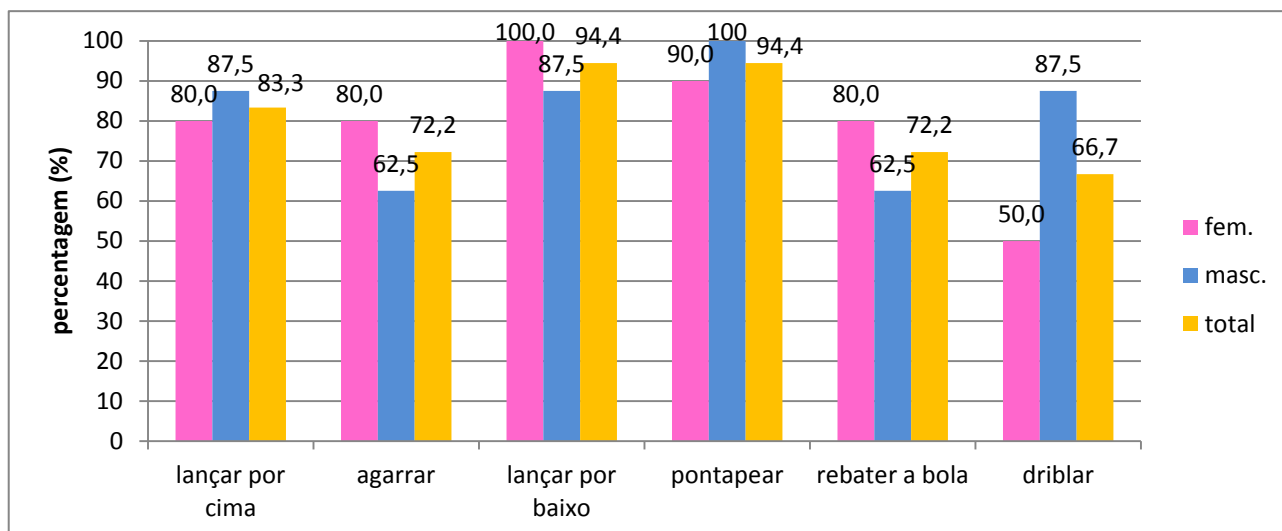


Figura 22. Percentagem de crianças que consegue descrever adequadamente um bom desempenho das habilidades de MAN, e de acordo com o género.

A maioria das crianças faz uma descrição adequada de um bom desempenho motor nas habilidades de MAN (lançar por baixo 94,4%, pontapear 94,4% e lançar por cima 83,3%).

Os meninos fazem descrições mais adequadas nas habilidades pontapear (100%), driblar (87,5%) e lançar por cima (87,5%) relativamente às meninas (90%, 50% e 80%, respetivamente).

Aplicabilidade lúdica e ou desportiva das habilidades motoras

A figura 23 ilustra a percentagem de crianças que conseguiu reconhecer aplicabilidade lúdica e ou desportiva das habilidades de LOC.

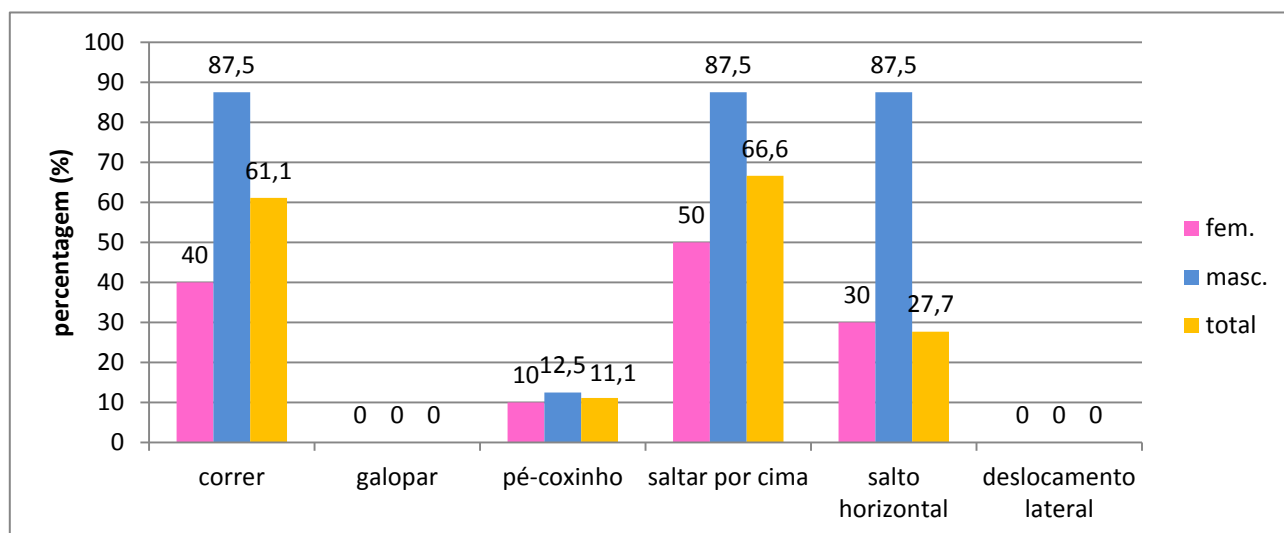


Figura 23. Aplicabilidade lúdica e ou desportiva das habilidades de LOC, de acordo com o género e na amostra total ($n=18$).

Globalmente, podemos referir que as crianças não reconheceram aplicabilidade lúdica e ou desportiva das habilidades galopar e deslocamento lateral. As habilidades motoras mais reconhecidas foram o saltar por cima (66,6%) e correr (61,1%), reconhecendo a sua aplicabilidade desportiva no atletismo e na ginástica.

Os rapazes reconhecem mais aplicabilidade lúdica e desportiva das habilidades de correr (rapazes: 87,5% e raparigas: 40%), saltar por cima (rapazes: 87,5% e raparigas: 50%) e salto horizontal (rapazes: 87,5% e raparigas: 30%) comparativamente às raparigas.

A figura 24 ilustra a percentagem de crianças que reconheceram a aplicabilidade lúdica e ou desportiva das habilidades de MAN.

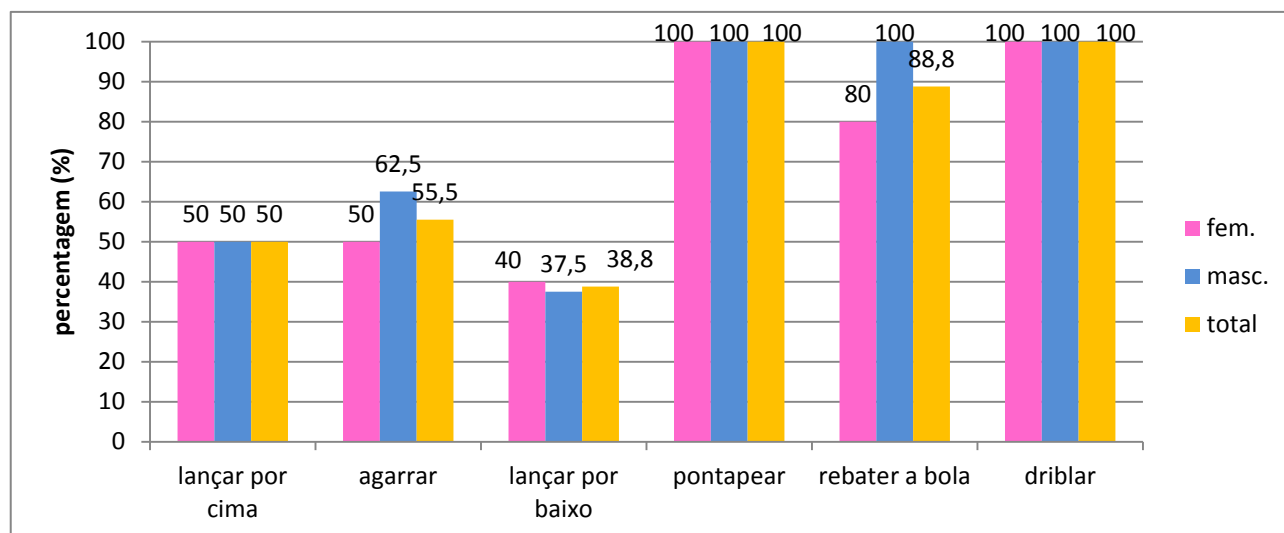


Figura 24. Aplicabilidade lúdica e ou desportiva das habilidades de MAN, de acordo com o género e na amostra total (n=18).

No geral, as crianças reconheceram a aplicabilidade lúdica e ou desportiva de todas as habilidades de MAN. Salienta-se que as crianças identificaram, na totalidade, a aplicabilidade lúdica e ou desportiva das habilidades pontapear (desporto/jogo: futebol) e driblar (desporto/jogo: basquetebol). A maioria das crianças mencionou o basebol como o desporto/jogo em que se aplica a habilidade rebater.

Os rapazes apresentam valores mais elevados no que se refere à aplicabilidade lúdica e ou desportiva nas habilidades rebater a bola (100%) e agarrar (62,5%) em relação às raparigas (80% e 50%, respetivamente).

Discussão dos resultados

O presente estudo visou principalmente avaliar a competência motora real e percebida, bem como perceber em que medida estas duas variáveis estão relacionadas.

Em relação à **competência motora real** os resultados sugerem que o desempenho motor das crianças se apresenta abaixo da média, com melhor prestação nas habilidades de LOC relativamente às habilidades de MAN. Os resultados encontrados no nosso estudo corroboram os estudos de Legear et al., (2012), Valentini (2002) e Villwock (2007).

Diferenças entre rapazes e raparigas na CMR foram encontradas no nosso estudo. As raparigas apresentam competência motora superior à dos rapazes. Estes resultados não corroboram os estudos de Villwock (2007) e Castro (2008). Villwock (2007) mostrou que os meninos têm competência motora superior quando comparados às meninas. Por outro lado, Castro (2008) ao investigar o nível de desempenho motor nas habilidades motoras fundamentais não registou diferenças significativas entre géneros.

Quanto às habilidades de LOC não se registaram diferenças consideráveis entre o género masculino e o género feminino. No entanto, foi constatado que as meninas apresentam competência motora superior à dos rapazes nas habilidades de MAN. Em certa parte esta evidência não era expectável, pois a maioria dos estudos aponta que os rapazes apresentam superioridade no desempenho das habilidades manipulativas (Barnett et al., 2014; Farrokhi et al., 2014; Goodway & Rudisill, 1997; Valentini, 2002; Villwock, 2007). Quanto à competência motora nas habilidades de LOC, os nossos resultados suportam a tendência encontrada nos estudos de Valentini (2002), Farrokhi et al., (2014), Goodway & Rudisill (1997) e Castro (2008). Estes autores concluíram que meninos e meninas evidenciam desempenhos locomotores similares. Contudo, na literatura encontramos um estudo (Villwock, 2007) que conclui que os meninos apresentaram competência motora superior nas habilidades de LOC em relação às meninas.

Os resultados encontrados na **competência motora percebida** evidenciam que as crianças apresentam níveis mais elevados nas habilidades de LOC do que nas habilidades de MAN.

Diferenças entre gêneros foram também encontradas tanto nas habilidades de LOC como nas habilidades de MAN. As meninas autopercecionam-se mais competentes do que os meninos nas habilidades de LOC, e particularmente na habilidade correr. Esta tendência não se verificou no estudo de Andrade (2007) em que os meninos se perceberam mais competentes do que as meninas na habilidade correr. No nosso estudo, os meninos autopercecionam-se mais competentes nas habilidades de MAN, sendo esta evidência bastante notória na habilidade driblar. Estes resultados suportam os estudos de Andrade (2007), Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld (1993), Mantzicopoulos (2006) e Rudisill et al. (1993).

O estudo de Barnett et al., (2014) aproxima-se do nosso verificando que os meninos tiveram melhores resultados do que as meninas na percepção das habilidades de manipulação de objetos. Nos estudos conduzidos por Goodway e Rudisill (1997), Valentini (2002) e Almeida e Martins (2012) não se registaram diferenças entre gêneros na percepção da competência motora, contrariamente ao que acontece na nossa investigação. Ainda, outro estudo conduzido por Villwock (2007) concluiu que os meninos percebem-se mais competentes a nível motor dos que as meninas.

De modo geral, constatamos que as crianças se perceberam muito competentes, tanto nas habilidades de LOC e MAN, alcançando médias positivas (acima dos 3,00), exceto na habilidade rebater a bola.

Relativamente à questão colocada inicialmente no nosso estudo “As crianças são capazes de avaliar adequadamente a sua competência motora?”, verificamos uma fraca **correlação** entre a CMP e a CMR, o que significa que as crianças não são capazes de avaliar adequadamente a sua competência motora. Existe uma tendência para as crianças se percecionarem muito competentes apesar de obterem baixos scores nas tarefas motoras, ou seja, as crianças que apresentam valores de autopercepção da competência motora elevados são aquelas que na realização das tarefas motoras revelam competência

mais baixa. Os resultados observados no presente estudo corroboram o estudo de Andrade et al., (2008), onde concluiu que a baixa competência motora está associada a uma elevada autopercepção motora na maioria das crianças.

No entanto, no nosso estudo é de salientar que foi encontrada uma correlação moderada entre a CMR e CMP na habilidade pontapear. Portanto, as crianças foram capazes de avaliar adequadamente a sua competência motora nesta habilidade, obtendo níveis de percepção motora em conformidade com os scores do desempenho motor.

Neste estudo procuramos também compreender a forma como as crianças percebem os diferentes níveis de competência motora das habilidades de LOC e MAN.

Os resultados encontrados no nosso estudo corroboram o estudo de Barnett et al., (2015), constatando que a maioria das crianças consegue distinguir a imagem de um “bom” ou “fraco” desempenho motor nas diferentes habilidades de LOC e MAN.

Surpreendentemente, as crianças conseguiram identificar muitas das características corretas do movimento das habilidades. Por exemplo, relativamente à habilidade lançar por cima (habilidade de MAN), as crianças referiram aspetos inerentes ao movimento dos membros superiores. Globalmente, as crianças disseram que a imagem “puxava o braço atrás para fazer o lançamento da bola” contrariamente à imagem que representava a execução menos boa que “tinha o braço para baixo”. Estas narrativas vão ao encontro dos discursos utilizados pelas crianças no estudo de Barnett et al., (2015). As crianças relataram aspetos relativos ao movimento dos membros superiores, tais como “O braço foi atrás e ela jogou longe a bola” e “Você coloca o braço para trás, em seguida, para cima”.

No presente estudo, as crianças reconheceram a aplicabilidade lúdica e ou desportiva das habilidades motoras. Em relação às habilidades de LOC, as crianças não reconheceram a aplicabilidade lúdica ou desportiva para as habilidades deslocamento lateral e galopar, pois estas habilidades não eram conhecidas pelas crianças pelo que foi necessário haver uma pequena demonstração sobre as mesmas. O atletismo foi o desporto mais associado às habilidades correr e saltar por cima. Relativamente às

habilidades de MAN, verifica-se que as crianças reconheceram a aplicabilidade lúdica e ou desportiva, principalmente, das habilidades pontapear, driblar e rebater a bola. O futebol, o basquetebol e o basebol foram os desportos mais associados a estas habilidades, respetivamente. Estes resultados aproximam-se do estudo de Barnett et al., (2015) em que as crianças identificaram uma série de desportos associados à habilidade driblar, tais como o basebol e o cricket.

Conclusão

O estudo conduzido junto de uma amostra de 18 crianças (10 meninas e 8 meninos) com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos do concelho de Viana do Castelo permitiu-nos responder à questão-problema formulada inicialmente: “As crianças são capazes de avaliar adequadamente a sua competência motora?”.

Para dar resposta à questão-problema foi utilizada a *Escala Pictográfica de Avaliação da Competência Percebida em Habilidades Motoras* e o *TGMD-2*, de maneira a verificar se as crianças conseguem avaliar adequadamente a sua competência motora real.

Após uma análise cuidada dos resultados obtidos e tendo em conta os objetivos delineados para este estudo constata-se que:

- A competência motora real das crianças apresenta-se abaixo da média, tendo-se verificado uma melhor prestação nas habilidades de locomoção relativamente às habilidades de manipulação de objetos.

- As raparigas apresentaram competência motora real superior à dos rapazes nas habilidades de manipulação de objetos. Nas habilidades de locomoção não se verificou diferenças consideráveis.

- As crianças avaliaram-se como sendo muito competentes, alcançando médias positivas (acima dos 3 valores).

- As crianças evidenciaram baixos níveis de competência motora e percepções de competência elevadas, ou seja não são precisas nas suas percepções.

- As raparigas perceberam-se mais competentes do que os rapazes nas habilidades de locomoção. Nas habilidades de manipulação de objetos, verificou-se que os rapazes se autopercecionam mais competentes do que as raparigas.

- Uma fraca correlação entre a competência motora percebida e a competência motora real foi evidente neste estudo, exceto na habilidade pontapear onde foi encontrada uma correlação moderada.

- As crianças, na sua maioria, distinguiram a imagem de um “bom” ou “fraco” desempenho motor nas diferentes habilidades.

- No geral, as crianças reconheceram a aplicabilidade lúdica e ou desportiva das habilidades de locomoção e manipulação de objetos. O atletismo foi o desporto mais associado às habilidades correr e saltar por cima; e o futebol, o basquetebol e o basebol foram os desportos mais associados às habilidades pontapear, driblar e rebater a bola, respetivamente.

Em relação à minha experiência no decorrer deste estudo, posso afirmar que foi uma mais-valia perceber como é que as crianças se autopercecionam relativamente à sua competência motora, pois, na minha opinião, cabe ao professor estar atento à perceção que as crianças têm sobre si mesmo relativamente à sua competência motora, já que pode condicionar o desenvolvimento das habilidades motoras básicas, e o grau de motivação e participação nas atividades motoras. A perceção da competência motora influencia, sem dúvida, o desempenho da criança, a motivação, a escolha da atividade e a persistência na mesma (Pérez & Sanz, 2005 citado por Andrade et al., 2008).

Importa também reforçar que ao nível desenvolvimental é fundamental verificar em que nível motor é que as crianças se encontram, pois uma criança que não apresente características de um estágio maduro numa determinada habilidade motora fundamental, é pouco provável que consiga desenvolver a habilidade motora específica (Gallahue & Ozmun, 2005). Isto poderá levar à desmotivação da criança para a participação em atividades motoras e conseqüentemente a baixas perceções da sua competência motora.

Limitações do estudo:

Atendendo à dimensão da amostra foi-nos impossibilitado a generalização dos resultados. Assim, em estudos futuros sugere-se o aumento da dimensão da amostra. Esta limitação também não permitiu explorar associação entre a competência motora percebida e a competência motora real em função do género. Ainda que esta limitação tivesse sido um entrave para verificar se rapazes e raparigas avaliam adequadamente a sua competência motora na mesma medida ou não, conseguimos cumprir com os objetivos traçados inicialmente. Apesar desta limitação, importa realçar que este estudo permitiu refletir sobre a perceção que as crianças têm da sua competência motora.

Parte III

CAPÍTULO III – REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DA PES I E DA PESII

A Prática de Ensino Supervisionada I e II, integradas no Mestrado do Pré-escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram uma mais-valia para o meu crescimento enquanto educadora de infância e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo sido também um contributo significativo no meu desenvolvimento como pessoa e colega de trabalho.

Durante todo o processo da PES I e II experienciei vivências únicas que marcarão todo o meu percurso de ensino-aprendizagem e foram estas experiências, tanto as boas como as menos boas, que me fizeram crescer e que me ensinaram a refletir, a melhorar e a evoluir pessoal e profissionalmente.

Quando iniciei o meu percurso na Prática de Ensino Supervisionada propus-me a adquirir várias competências e a cumprir alguns objetivos com a máxima responsabilidade. Assim sendo, comprometi-me a conhecer o contexto e as suas problemáticas; desenvolver competências de observação e análise do contexto educativo de modo a planificar ações adequadas; criar ambientes educativos centrados nas crianças, que contribuam para o desenvolvimento dos seus raciocínios, da sua capacidade de comunicar, discutir e argumentar criticamente, organizando experiências que potenciem a interação intra e inter grupos; desenvolver a interligação das diferentes áreas e domínios; abordar os temas da área da Matemática tendo por base a diversidade de tarefas, dando relevo à resolução de problemas e atividades de investigação matemática; promover práticas de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa aos alunos, convocando os textos da literatura e o discurso curricular; dinamizar atividades de cariz investigativo e/ou prático e/ou experimental, no âmbito das temáticas das Ciências Físico-Naturais; perspetivar a importância do Estudos do Meio Social e da História Nacional tendo por base os conteúdos do currículo nacional do 1.º Ciclo do Ensino Básico; desenvolver competências nos domínios da planificação, implementação e avaliação no âmbito do processo ensino-aprendizagem da Educação Físico-Motora; responder aos problemas emergente da prática integrando todas as crianças, diferenciando o processo

de aprendizagem e encorajando a sua autoestima; desenvolver atitudes de análise, avaliação e reflexão crítica sobre as ações desenvolvidas de modo a perspetivar ações futuras; promover ou participar em ações que integrem o projeto educativo ou o projeto curricular da turma.

No 2.º semestre a PES I foi desenvolvida num contexto de jardim-de-infância com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade e no 3.º semestre a PES II foi realizada com crianças do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Tanto no pré-escolar como no 1.º Ciclo os grupos eram bastantes heterogéneos a nível de interesses bem como a nível de ritmos de aprendizagem. De facto, houve uma diferença mais significativa no primeiro grupo pois havia crianças de diferentes idades e, conseqüentemente, em diferentes estádios de desenvolvimento e também integrava crianças da comunidade cigana. As crianças do 2.º ano já se encontravam no mesmo nível de desenvolvimento, apenas com ritmos de trabalho desiguais. Assim, o facto de ter tido a oportunidade de trabalhar com um grupo de crianças tão heterogéneo no pré-escolar foi um enorme desafio. Esta experiência permitiu-me desenvolver competências ao nível de planeamento de atividades, pois era necessário que estas se adaptassem aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças.

Um dos primeiros momentos do estágio é a observação do contexto, do grupo de crianças e de cada uma individualmente, com o objetivo de conhecer os seus hábitos, dificuldades de aprendizagem, envolvimento nas atividades, socialização com os colegas. Formosinho (2002) diz-nos que a observação é fundamental na ação educativa de maneira a poder observar o que cada criança faz, pensa e sente.

Aquando das observações dos contextos fui vendo como funcionavam os grupos, as suas rotinas, o modo como as educadora e professora interagem com as crianças e isso ajudou-me a delinear estratégias de planeamento e interação com os grupos. A fase de observação foi essencial para a minha formação inicial e é importante que seja uma observação pormenorizada pois “a observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (OCEP, 1997, p. 25). Saliento ainda que a observação inicial foi contínua até ao

final do estágio pois é fundamental para nos indicar as melhores estratégias, orientarmos na intervenção pedagógica e para combater as necessidades dos alunos. Só assim foi necessário ajudar cada criança em particular, permitindo que houvesse uma diferenciação pedagógica e desenvolvendo as suas capacidades e potencialidades. Devido à heterogeneidade, a diferenciação pedagógica inclui novas formas de prestar apoio aos alunos, adotando a colaboração dos próprios alunos no estudo e estratégias de aprendizagem colaborativa (Resendes & Soares, 2002).

Num segundo momento foi importante conquistar as crianças, integrando-me nas suas brincadeiras, ajudando-as nas suas dificuldades, participando nas suas atividades e estes momentos foram fundamentais para captar a atenção do grupo no início das minhas implementações. De facto, esta comunicação é fundamental na vida de um professor, pois permite-lhe chegar mais facilmente às suas crianças, ganhar a sua confiança, ajudá-los nas suas dificuldades escolares e até pessoais e ainda permite ao professor passar e desenvolver o conhecimento dos alunos com mais atenção.

Tanto na sala de aula como no restante contexto escolar, é fundamental que haja uma boa comunicação entre professor/educador e aluno pois estes são espaços de partilha e é essencial que todos participem contribuindo para um ambiente rico em aprendizagens significativas. Segundo Delamont (1987), esta relação deverá ser vista como uma relação de atuação conjunta de “dar e receber” diário entre professor e aluno. Assim, toda a comunidade escolar deve criar ambientes facilitadores de partilha e escuta ativa desenvolvendo nas crianças a capacidade de partilhar com o grupo os seus conhecimentos, as suas ideias e também dúvidas, e incentivando-as a uma comunicação e socialização com a comunidade escolar. Esta comunicação ativa faz com que seja mais fácil o professor/educador interagir com as suas crianças e eu verifiquei isso ao longo das implementações. Durante as mesmas fiquei mais segura de mim mesma, o diálogo tornou-se mais fluido e próximo da linguagem das crianças, proporcionei momentos interativos de escuta e comunicação ativa e isso foi uma mais-valia para conseguir cativar os grupos com quem trabalhei.

Naturalmente que no início tinha um pouco de receio de não conseguir gerir os grupos e de não atingir os objetivos a que me propus inicialmente. Contudo, com o passar

das observações/intervenções, com a ajuda do meu par de estágio, das professoras cooperantes e dos professores supervisores fui desenvolvendo a autoconfiança necessária para levar a cabo todo o meu processo de ensino-aprendizagem. Todavia, é normal que no início tivesse tido medo de errar e não tivesse tanta confiança, pois este é um processo construtivista que com o passar do tempo vai melhorando com empenho e dedicação ao que fazemos. Conforme fui ganhando experiência nesta área, aprendi que um professor/educador no decorrer da sua prática também ganha as suas dúvidas acerca dos conteúdos, o que é normal, contudo não deverá passar informação errada para as suas crianças. Quando estas dúvidas pontuais surgem o professor/educador deverá estudar ou então investigar juntamente com as crianças, para que assim estas percebam que não há mal que hajam dúvidas ou que não saibam, pois ao longo da nossa vida todos estamos a aprender, até mesmo os profissionais da educação.

Outra fase pela qual se passa é o processo de planificação. É essencial pois permite ao professor/educador refletir sobre as suas ações educativas perante o grupo de crianças.

Torna-se imperativo planificar, pois é um processo na qual se define antecipadamente o que se deve lecionar, os métodos a adotar e os resultados a alcançar. “A planificação poderá ser comparada a um mapa de estradas, que nos indica o caminho para chegarmos a determinado destino” (Barroso, 2013, p. 10).

Desde o início das implementações tentei proporcionar às crianças momentos divertidos, com atividades lúdicas e interligando, sempre que possível, as várias áreas e domínios, tanto na educação pré-escolar como no 1.º Ciclo. Tentei sempre diversificar as atividades, utilizando novos materiais inovadores, tornando a exploração das crianças mais rica e proporcionando ocasiões de aprendizagem significativa, preparando detalhadamente todas as aulas. Segundo as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar, o planeamento deverá ter em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação, bem como a previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam, de acordo com as situações e as propostas das crianças. Esta é a base fundamental de um professor/educador. No começo esta tarefa não foi fácil, contudo, com o passar do tempo comecei a ganhar mais experiência e acatei sempre todas as

observações que a educadora e professora cooperante iam fazendo ao longo das semanas, tornando o meu trabalho mais eficiente e coeso. É normal que durante as intervenções tivesse medo que surgisse alguma questão, por parte das crianças, que eu não conseguisse dar resposta ou então as crianças também me poderiam questionar acerca de outro assunto orientando, conseqüentemente, a aula para outro caminho. Todas estas perguntas que poderiam surgir, no início, deixavam-me insegura mas conforme fui ganhando experiência tentei não pensar muito nestas questões, pois responderia de forma muito natural e cientificamente correto, de maneira a não afetar a aprendizagem dos alunos.

Anteriormente, mencionei as atividades lúdicas como estratégia de proporcionar às crianças ambientes de aprendizagens significativas. Inicialmente, senti alguma dificuldade em planeá-las. De facto, foi complicado adoptar esta postura lúdica face aos momentos de aprendizagem, mas são estes que as crianças mais gostam e que as motiva para as atividades a desenvolver. O mundo da fantasia é muito importante na vida das crianças, principalmente em idade do pré-escolar, e é fundamental que as educadoras se integrem neste sistema das crianças. “A fantasia das crianças permite-lhes o acesso a “realidades” que não se limitam ao mundo próximo” (OCEP, 1997, p. 80).

No 1.º Ciclo também é necessário enveredar os conteúdos por um caminho mais flexível e colocando uma pitada de divertimento naquilo que estamos a lecionar é fundamental para estimular o desejo de saber e incentivar as crianças à aprendizagem.

Outro aspecto importante a salientar nas planificações é o tempo necessário para desenvolver cada atividade/tarefa. De facto, durante o processo de planificação é necessário calcular bem o tempo das atividades e tarefas que queremos implementar. Inicialmente, tive dificuldade em fazer a gestão do tempo, especialmente em contexto de pré-escolar, pois há uma maior diversidade de crianças em diferentes estágios de desenvolvimento, influenciando assim o ritmo de trabalho das mesmas. Na realidade, aquando das observações não consegui ter bem a percepção do tempo real que as crianças precisavam para desenvolver determinadas tarefas e depois na prática, na fase inicial, foi difícil prestar um apoio diferenciado a cada criança. Por isso, acho que o educador/professor tem uma enorme responsabilidade em fazer uma boa gestão do

tempo e é desafiado todos os dias pelo passar do tempo, pelas aprendizagens das crianças, pelas situações imprevistas e por toda a comunidade escolar. É importante realçar que os ritmos de trabalho das crianças são um constante desafio para o professor/educador. Devemos dar tempo a cada criança para realizar o seu trabalho, questionar-se e ser esclarecida e, portanto, devemos ser flexíveis na gestão do tempo para cada criança em particular. De facto, nem tudo que foi planeado foi implementado e não acho que este facto tenha sido um aspeto negativo, até porque se deve realçar as necessidades das crianças e combater as lacunas existente na sua aprendizagem, não deixando passar à frente aquilo que os alunos não perceberam, tentando dar resposta às suas dificuldades. Portanto, aquando do momento da planificação tive sempre em consideração os diferentes ritmos de trabalho das crianças, bem como as suas dificuldades e prioridades de aprendizagem.

Em suma, ao longo de todo este meu processo de formação enquanto educadora e professora percebi o quão é importante planificar. É importante que como profissionais da educação adotemos estratégias integradoras, adaptadas às crianças, escolhamos os melhores materiais, os espaços físicos, pensemos nos conteúdos a abordar detalhadamente. Portanto, a planificação é o instrumento essencial para um bom professor/educador, permitindo guiá-lo durante o dia-a-dia. Assim sendo, encarando a planificação como um instrumento que guia um profissional, esta poderá não ser cumprida minuciosamente devido às circunstâncias que poderão advir, das questões dos alunos e então o professor terá de ir além da planificação, tentando dar resposta às situações imprevistas.

Durante o estágio, todo o acompanhamento que os professores cooperantes e supervisores fazem é fundamental pois ajudam-nos a adoptar as melhores estratégias para implementar no contexto de sala de aula, ajudando-nos a fazer uma boa prática pedagógica neste decurso de aprendizagem. No que concerne ao acompanhamento da educadora e da professora cooperantes, ao longo do tempo, fomos sempre refletindo juntas sobre as minhas implementações e sempre tentei melhorar as observações que faziam quanto aos aspetos menos positivos. Estes apontamentos que a educadora e professora faziam foram importantes na minha evolução como futura profissional na área

da educação. Também foi fundamental o feedback positivo feito pelas mesmas, pois contribuiu bastante para a minha autoestima e também foi um incentivo importante na minha prática. Assim, com a ajuda destas profissionais consegui refletir e avaliar todos os acontecimentos durante as minhas intervenções tentando, posteriormente, combater as lacunas existentes.

Os momentos de reflexão e avaliação são muito importantes tanto para o professor/educador como para o aluno. Para o professor/educador porque permite melhorar a sua prática pedagógica e também permite perceber que feedback deverá dar às crianças. O trabalho de avaliar exige uma análise minuciosa das aprendizagens conseguidas em função das aprendizagens planeadas, resultando uma descrição que informa tanto os alunos como os professores sobre as metas atingidas e aquelas onde houve mais dificuldades (Ribeiro & Ribeiro, 1990).

É ainda necessário salientar o projeto de empreendedorismo no âmbito do contexto pré-escolar que foi uma mais-valia para as crianças e para mim também. Os projetos de empreendedorismo são um bom caminho para fomentar a apropriação social do espírito e cultura empreendedora das crianças. Durante estes projetos, a criação de ambientes de aprendizagem desafiadores e exigentes promove o espírito de iniciativa, a capacidade de desenvolver e aplicar ideias, a criatividade, a autoconfiança, o espírito crítico, entre outros aspetos, concretizando os sonhos das crianças.

O projeto em que estive envolvida teve a colaboração de várias crianças do grupo e suscitou o interesse geral. Todos se mostraram empenhados e entusiasmados na sua construção, disponibilizando vários momentos de brincadeira livre para o desenvolvimento do mesmo. A construção do carro permitiu às crianças desenvolverem competências de planeamento, organização, trabalho de grupo e colaboração.

Ser professor não é apenas transmitir conteúdos aos alunos mas sim proporcionar-lhes momentos de ensino-aprendizagem significativos, educar o aluno como pessoa favorecendo a sua felicidade, preparar o aluno para que seja um bom cidadão, cuidar da aprendizagem do aluno recuperando aqueles que têm mais

dificuldades de aprendizagem, articular a escola com a família, participar ativamente nas propostas de atividades pedagógicas da escola e respeitar as diferenças sejam elas na religião, na raça, no poder económico. Portanto, hoje em dia ser professor é ter uma grande responsabilidade sobre os nossos alunos e por isso devemos-nos adaptar às mudanças efetuadas pelo tempo e sobretudo adaptarmo-nos ao nosso grupo.

Na minha opinião, foi notória a minha evolução ao longo do tempo de implementação. Comecei muito tímida, rígida nos movimentos corporais, com dificuldade em gerir o tempo de regência e ao longo das implementações verifiquei que é essencial ser expressiva e dinâmica em sala de aula. São aspetos fundamentais que me permitiram captar a atenção das crianças durante as intervenções. Se não formos expressivos, mantivermos os movimentos corporais presos, não formos dinâmicos, as crianças perdem o interesse naquilo que lhes estamos a proporcionar e conseqüentemente o essencial da aula acaba por se perder afetando assim a aprendizagem das crianças. No final das regências, já conseguia ser mais dinâmica, os meus movimentos já estavam mais libertos, interagia muito mais com as crianças, a capacidade de resolver os problemas tinha-se desenvolvido, as atividades lúdicas apareciam mais frequentemente e estava mais atenta às brincadeiras desenvolvidas pelo grupo, tentando integrar-me ao máximo.

Nestes meses, tentei sempre manter uma postura calma e serena, sem ansiedade, para que o ambiente educativo mantivesse igualmente esta posição. A minha autonomia dentro da sala de atividades aumentou gradualmente.

É importante ressaltar toda a prática pedagógica realizada em Iniciação à Prática Profissional ao longo da licenciatura pois foi bastante importante contactar com diferentes contextos, tanto em instituições privadas, como foi o caso da Casa dos Rapazes, como em instituições públicas interagindo com crianças com Necessidades Educativas Especiais mais concretamente na Escola Pintor José de Brito.

Em suma, de modo geral, os objetivos e as competências a que me propus inicialmente foram atingidos na sua maioria. Faço um balanço positivo de toda a prática pedagógica, passei por experiências únicas que me fizeram crescer como pessoa e como

uma futura profissional na área da educação. Trabalhar com crianças é das vivências mais fantásticas que um adulto pode ter e sem dúvida que me ensinaram muito e sem elas todo este caminho não seria possível.

Referências bibliográficas

- Almeida, G., Valentini, N. C., & Berleze, A. (2009). Percepções de Competência: Um Estudo com Crianças e Adolescentes do Ensino Fundamental. *Movimento*, 15(1), 71.
- 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 V.* (pp. 140-144). Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra - Área Científica de Educação Física e Desporto.
- Almeida, G. (2012). *Desenvolvimento motor e percepção de competência motora na infância.* (Mestrado), Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.5/5159>
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação.* Braga: Psiquilíbrios.
- Andrade, C., Neto, C., & Ducharne, M. (2008). Auto-Percepção de competência, Percepção da Educadora e Competência Motora em crianças de 5 anos. In D. Catela & J. Barreiros (Eds.), *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança.* (pp. 247-254). Rio Maior: ESDRM Edições.
- Andrade, C. (2007). Percepção de competência e competência real nos subdomínios cognitivo e motor em crianças. In J. Barreiros, R. Cordovil, & S. Carvalheiro (Eds.), *Desenvolvimento Motor da criança.* (pp. 293-299). Cruz Quebrada, Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Andrade, C. (2008). *Percepção de competência e competência real em crianças de 5 anos.* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Barnett, L. M., Ridgers, N. D., & Salmon, J. (2014). Associations between young children's perceived and actual ball skill competence and physical activity. *Journal of Science and Medicine in Sport.* doi: 10.1016/j.jsams.2014.03.001

- Barnett, L. M., Ridgers, N. D., Zask, A., & Salmon, J. (2015). Face validity and reliability of a pictorial instrument for assessing fundamental movement skill perceived competence in young children. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18(1), 98-102. doi: 10.1016/j.jsams.2013.12.004
- Barreiros, J., & Cordovil, R. (2014a). Conceitos fundamentais. In R. Cordovil & J. Barreiros (Eds.), *Desenvolvimento Motor na Infância*. (pp. 5-22). Cruz-Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Barreiros, J., & Cordovil, R. (2014b). Movimentos rudimentares. In R. Cordovil & J. Barreiros (Eds.), *Desenvolvimento Motor na Infância*. (pp. 81-108). Cruz-Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Barreiros, J., Cordovil, R., & Neto, C. (2014). Fases do desenvolvimento. In R. Cordovil & J. Barreiros (Eds.), *Desenvolvimento Motor na Infância*. (pp. 53-80). Cruz-Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Barroso, D. d. S. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia*. Universidade do Porto, Porto.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bonatto, A., Barros, C. R., Gemeli, R. A., Lopes, T. B., & Frison, M. D. (2012). Interdisciplinaridade no ambiente escolar. Acedido em 3 março de 2015, no Web site da UCS: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2414/501>
- Brauner, L. M. (2010). Projeto social esportivo : impacto no desempenho motor, na percepção de competência e na rotina de atividades infantis dos participantes. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Carvalho, I. M., & Coelho, E. (2012). Atividade Física como fator protetor da competência motora. In R. Mendes, J. Barreiros, & O. Vasconcelos (Eds.), *Estudos em Desenvolvimento Motor da*

- Criança V.* (pp. 249-254). Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra - Área Científica de Educação Física e Desporto.
- Castro, M. B. d. (2008). *A Influência do Contexto nas Habilidades Motoras Fundamentais de Pré-Ecolares e Escolares*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Cordovil, R., & Barreiros, J. (2014). Movimentos fundamentais. In R. Cordovil & J. Barreiros (Eds.), *Desenvolvimento Motor na Infância*. (pp. 109-142). Cruz-Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: ALMEDINA, S.A.
- Davidoff, L. L. (2001). *Introdução à Psicologia*. São Paulo: Makron Books.
- Delamont, S. (1987). *Interação na Sala de Aula*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R., & Blumenfeld, P. (1993). *Age and Gender Differences in Children's Self and Task Perceptions during Elementary School*. Acedido em 3 maio de 2015, no Web site da RCGD: <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles93g.pdf>
- Farrokhi, A., Zareh, Z. M., Karimi, A. L., Kazemnejad, A., & Ilbeigi, S. (2014). Reliability and validity of test of gross motor development - 2 (Ulrich, 2000) among 3-10 aged children of Tehran City. *Journal of Physical Education and Sports Management*, 5(2), 18-28.
- Field, A. (2009). *Descobrendo a Estatística usando o SPSS (2ª ed.)*. Porto Alegre: Artmed.
- Formosinho, J. O. (Ed.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores - Da Sala à Escola (Vol. 1)*. Porto: Porto Editora.
- 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.
- Goldberg, C., & Sant, A. V. (2002). *Desenvolvimento Motor Normal Fisioterapia Pediátrica* (3 ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Goodway, J. D., & Rudisill, M. E. (1997). Perceived Physical Competence and Actual Motor Skill Competence of African American Preschool Children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14, 314-326.
- Henrique, J., & Januário, C. (2006). A competência percebida pelos alunos, as expectativas do professor e o desempenho acadêmico: como se relacionam na disciplina de educação física? . *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 194-204.
- Legear, M., Greyling, L., Sloan, E., Bell, R., Williams, B., Naylor, P., & Temple, V. A. (2012). A window of opportunity? Motor skills and perceptions of competence of children in Kindergarten. *International Journal Of Behavioral Nutrition And Physical Activity*, 9. doi: 10.1186/1479-5868-9-29
- Mantizopoulos, P. (2006). Younger Children's Changing self-concept: Boys and girls from preschool through second grade. *Journal of Genetic Psychology*, 289-308.
- McKiddie, B., & Maynard, I. W. (1997). Perceived Competence of Schoolchildren in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 324-339.
- Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology: integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. London: Sage Publications, cop.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.º Ciclo (4.ª ed.)*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2003). *Análise de dados para Ciências Sociais - Complementaridade do SPSS (M. Robalo Ed. 3ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- 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. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Resendes, L. G., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, L. P., Saraiva, L., & Cordovil, R. (2014). Avaliação motora. In R. Cordovil & J. Barreiros (Ed.), *Desenvolvimento Motor na Infância*. (pp. 293-308). Cruz-Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rudisill, M. E., Mahar, M. T. & Meaney, K. S (1993). The relationship between children's perceived and actual motor competence. *Perceptual and motor skills*, 76, 895-906.
- Sampieri, R. H., Collado, C. H., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa (3ª edição ed.)*. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda.
- Saraiva, L., Rodrigues, L. P., Cordovil, R., & Barreiros, J. (2014). Determinantes biossociais da competência motora global: um estudo com crianças em idade pré-escolar. In C. Neto, J. Barreiros, R. Cordovil, & F. Melo (Eds.), *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança VII*. (pp. 101-108). Cruz Quebrada, Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Sousa, J. F., & Lopes, V. P. (2013). Associação da competência motora com a atividade física. Estudo Longitudinal em crianças. In E. C. Isabel Mourão Carvalhal, João Barreiros, Olga

- Vasconcelos (Ed.), *Estudos em desenvolvimento Motor da Criança VI*. (pp.129-134). Viana do Castelo: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Sousa, J. F. D. (2013). *Associação da competência motora com a atividade física. Estudo longitudinal em crianças*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Bragança, Bragança.
- Valentini, N. C. (2002). Percepções de Competência e Desenvolvimento Motor de meninos e meninas: um estudo transversal *Movimento - Revista da Escola de Educação Física da UFRGS*, 8, 51-62.
- Valentini, N. C. (2007). Competência Percebida: considerações para promover a aprendizagem. In Angelo Luis de Souza Vargas & Vera Lúcia M. da Costa (Eds.), *Tópicos em Desenvolvimento Motor na infância e adolescência*. Rio de Janeiro: LECSU.
- 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.

Anexos

Anexo I – Horário da turma

| Horário Letivo | 2.^aFeira | 3.^aFeira | 4.^aFeira | 5.^aFeira | 6.^aFeira |
|--------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 9h.00 10h.30 | Português | Português | Português | Português | Português |
| 10h.30 11h | Intervalo | | | | |
| 11h.00 12h.30 | Estudo do Meio | Matemática | Estudo do Meio | Matemática | Matemática |
| 12h.30 14h | Almoço | | | | |
| 14h 15h | Matemática | Matemática | Matemática | OC/ Biblioteca | Matemática |
| 15h 16h | Expressões | Apoio ao estudo | Expressões | Apoio ao estudo | Expressões |
| 16h 16h.30 | Intervalo | | | | |
| 16h.30 17h.30 | EXP. MUS. | A.F.D. | ING. | EXP. PLAST. | ING. |

Anexo II – Planificação referente à semana de 5 de janeiro

| Escola: Escola do concelho de Viana do Castelo | | Ano /Turma: 2º ano, turma A | Data: 5 a 7 janeiro | | | | |
|---|---|---|----------------------------|----------------------------|---|--------------|------------------------------------|
| Mestrandas: Sara Caramalho e Claudia Peixoto | | Dia da semana: Segunda-feira, terça-feira e quarta-feira | | Período: 2º Período | | | |
| Temas /Conteúdos /Blocos | Competências/ Objetivos específicos/ Objetivos gerais/ Descritores | Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho (incluir aprendizagens prévias se relevante) | | | Materiais/recursos/espacos físicos | Tempo | Avaliação |
| Segunda-feira, 5 de janeiro de 2015 | | | | | | | |
| Português (9h-10h30min.) | | | | | | | |
| Oralidade | Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos | <p>As crianças entram na sala e começam a fazer as suas rotinas: um aluno responsável distribui os cadernos da escola e todos escrevem:</p> <p>“Viana do Castelo, dia de mês de 2014. Nome da criança. Hoje é dia da semana. O tempo está ... Ontem foi dia da semana. Amanhã será dia da semana. a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v x w y z. A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V X W Y Z”</p> <p>“Escrever uma frase e sublinhar o nome e o determinante artigo definido/indefinido na frase”</p> <p>Enquanto os alunos fazem as rotinas, a professora estagiária corrige os trabalhos de casa.</p> | | | Cadernos diários | 20 min. | Cumpra a rotina diária |
| Vocabulário Tema e assunto | | | | | | | |
| Leitura e Escrita | Apropriar-se de novas palavras sobre um tema | | | | | | |
| Assunto; ideia principal | | | | | | | |
| Palavra chave | Produzir um discurso oral com correção | | | | | | |
| Texto descritivo | Usar vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente | <p>Neste primeiro dia de aulas do ano 2015, as crianças como estarão muito empolgadas para contar as suas férias, e tudo o que se passou no Natal, irão fazê-lo de uma maneira diferente. A professora estagiária colocará no quadro um friso do tempo (sobra as férias) em papel Kraft e distribuirá pelos alunos pequenos papéis, onde eles terão de escrever algumas frases que retratem:</p> | | | Friso em papel Kraft. Post-it | 20 min. | Descreve as férias. Utiliza |

| | | | | | |
|--|--|---|--|---|---|
| | <p>mais variado</p> <p>Organizar a informação de um texto lido.</p> <p>Indicar os aspectos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou das ideias assim como o sentido do texto</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Com quem passaram as férias - Com quem brincaram - Onde passaram as férias - O que mais gostaram de fazer - Que prenda é que mais gostaram <p>Depois, a estagiária recolherá os papéis e colocá-los-á no friso, lendo-os e identificando os alunos que os escreveram.</p> <p>Quando terminar esta tarefa, os alunos terão de fazer um texto sobre as suas férias, podendo utilizar as frases construídas anteriormente, e depois farão uma ilustração do mesmo. Poder-se-á dar a escolher aos alunos o tipo de texto que queiram fazer: poderão fazer uma banda desenhada ou um texto narrativo.</p> <p>No final, a estagiária fará a correção individual de cada texto.</p> | Cola | <p>15 min.</p> <p>20 min.</p> <p>15 min</p> | <p>vocabulário adequado ao tema e diversificado</p> <p>·</p> <p>Produz um texto descritivo das férias.</p> |
| Intervalo | | | | | |
| Estudo do Meio (11h-12h30min.) | | | | | |
| <p>À descoberta de si mesmo</p> <p>A segurança do meu corpo</p> <p>- Regras de segurança nos espaços públicos</p> | <p>Conhecer cuidados a ter na utilização das passagens de nível.</p> <p>Conhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária (passagens de nível)</p> <p>Participar</p> | <p>Nesta sessão de estudo do meio serão abordados os cuidados que as pessoas devem ter nos locais públicos, nas passagens de nível e quando andam no carro.</p> <p>Assim, como motivação, será realizado um jogo da memória onde haverá dois grupos e se jogará da seguinte maneira:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De um lado dos cartões estarão números e do outro estarão imagens; - Uma criança de um grupo dirá que quer virar os cartões com os números, por exemplo, 5 e 16. Se detrás dos cartões estiver a mesma imagem respondem a uma pergunta relacionada com a mesma, se estiverem imagens diferentes passam a vez ao outro grupo. - Quando sair a mesma imagem nos cartões, as crianças terão de responder a uma questão sobre a imagem. Caso acertem na resposta ganharão 2 pontos, se errarem dão um ponto à equipa adversária. Caso não respeitem a ordem do jogo e queiram falar todos ao mesmo tempo serão retirados 3 pontos às equipas. - No final ganha a equipa que tiver mais pontos. - Questões do jogo. | <p>Jogo da memória</p> <p>Computador</p> <p>Projetor</p> <p>Questões do jogo</p> | 30 min. | <p>Participa oportunamente no jogo da memória</p> <p>Conhece e aplica a normas de prevenção rodoviária</p> <p>Responde corretamente às questões</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|---|------------------------|--|
| | oportunamente no jogo de memória. | <p>Depois do jogo, de maneira a consolidarem os conhecimentos adquiridos no jogo resolverão os exercícios do livro das páginas 54 e 55.</p> <p>Quando toda a gente tiver terminado, serão escolhidos vários alunos para fazerem a correção no quadro dos exercícios.</p> <p>Para terminar, a turma jogará as aventuras do seguinte site http://www.tinoni.com/aventura/ onde poderão consolidar os conhecimentos adquiridos anteriormente.</p> | Manual Jogo de aventuras | 40 min. 20 min. | <p>impostas pelo jogo.</p> <p>Resolve corretament e os exercícios do livro.</p> <p>Participa ativamente no jogo.</p> |
| Almoço | | | | | |
| Matemática (14h-15h) | | | | | |
| <p>Números e Operações</p> <p>Adição e subtração</p> <p>Multiplicação e Divisão</p> | <p>Adicionar e subtrair números naturais</p> <p>- Saber de memória a soma de dois quaisquer números de um algarismo.</p> <p>- Subtrair fluentemente números naturais até 20.</p> <p>Multiplicar números naturais</p> <p>- Saber de memória a</p> | <p>Nesta aula será explorado o jogo do bingo, adaptando-o ao cálculo mental.</p> <p>O cálculo mental abrangerá adição e subtração, mas também multiplicação e divisão simples (tabuada do 2 e metade de um número)</p> <p>A cada aluno será distribuído um cartão com os números de 0 a 19, sendo o 9+9 a adição mais alta e o 20-1 a subtração mais alta. Junto com o cartão serão distribuídos também marcadores, para colocar nos números que lhes saírem. Assim, num saco estarão cartões com as quatro operações.</p> <p>A cada jogada será retirado um cartão. A professora estagiária lerá em voz alta qual a operação a efetuar. De seguida, será deixado um momento para pensarem no resultado e quem o souber colocará o dedo no ar para responder e explicar aos colegas como pensou. Depois de dizerem o resultado correto, cada um procurará no seu cartão se o resultado pertence ao seu conjunto de números. No caso de pertencer deverão colocar um marcador no número correspondente.</p> <p>O jogo seguirá, e o primeiro aluno a preencher o cartão do bingo deverá dizer “bingo!” em voz alta.</p> <p>O jogo poderá ser repetido uma segunda vez.</p> | Cartões do bingo Marcadores Cartões com operações | 60 min. | <p>Calcula mentalment e as operações.</p> <p>Adiciona corretament e números naturais até 20.</p> <p>Subtrai corretament e números naturais até 20.</p> <p>Explica o seu raciocínio aos colegas</p> |

| | | | | | |
|--|---|---|--|--|--|
| | <p>tabuada do 2.</p> <p>Efetuar divisões exatas de números naturais</p> <p>- Saber de memória a metade de um número.</p> | | | | <p>de forma clara e sucinta.</p> <p>Sabe de memória a tabuada do 2 e metade de um número até 20.</p> |
| Expressões (15h-16h) | | | | | |
| <p>Expressão plástica</p> <p>Descoberta e Organização Progressiva de volumes</p> <p>Construções</p> <p>Expressão musical</p> <p>Experimentação, desenvolvimento e criação musical</p> <p>Canções</p> | <p>Construir uma coroa de reis.</p> <p>Decorar a coroa com material decorativo.</p> <p>Selecionar uma canção e ensaiá-la no grupo.</p> <p>Cantar a canção das janeiras às restantes turmas.</p> | <p>Nesta aula de expressões, serão realizadas atividades no âmbito da expressão plástica e musical.</p> <p>Como estamos no Dia de Reis, as crianças construirão a sua coroa de reis, em papel Kraft e farão a decoração da mesma com vários materiais decorativos que serão distribuídos.</p> <p>Depois a professora estagiária dará a conhecer à turma a canção das janeiras https://www.youtube.com/watch?v=i13IJZMlaQ e depois todos ensaiarão a música. Será distribuída a letra da música para que todos acompanhem.</p> <p>Após a canção estar ensaiada, a turma irá percorrer as salas da escola cantando as janeiras aos seus colegas.</p> | <p>Papel de cenário.</p> <p>Lápis de cor</p> <p>Marcadores</p> <p>Tesouras</p> <p>Música das janeiras</p> <p>Computador</p> <p>Colunas</p> | <p>30 min.</p> <p>20 min.</p> <p>10 min.</p> | <p>Constrói a sua coroa de reis.</p> <p>Canta cumprindo a melodia e ritmo da música.</p> <p>Participa ativamente no canto da música.</p> |
| Terça-feira, 6 de janeiro de 2015 | | | | | |

| Português (9h-10h30min.) | | | | | |
|-----------------------------|--|---|---------------------------|--------------------|--|
| Leitura e escrita | Ler textos diversos. | As crianças entram na sala e começam a fazer as suas rotinas: um aluno responsável distribui os cadernos da escola e todos escrevem: | Cadernos diários | 20 min. | Cumpre a rotina diária (ver folha de registo em anexo 1) |
| Leitura em voz alta | Ler poemas | “Viana do Castelo, dia de mês de 2014. Nome da criança. Hoje é dia da semana. O tempo está ... Ontem foi dia da semana. Amanhã será dia da semana. a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v x y z. A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V X W Y Z” | | | |
| Gramática | Explicitar regularidades no funcionamento da língua. | “Escrever uma frase e sublinhar o nome e o determinante artigo definido/indefinido na frase” | | | |
| Nomes | Identificar os nomes próprios, comuns e coletivos. | Enquanto os alunos fazem as rotinas, a professora estagiária corrige os trabalhos de casa. | | | |
| Singular e plural | Transcrever os nomes para o género masculino ou feminino e vice-versa. | Neste dia, as crianças lerão o texto “Os nomes” e depois farão a sua avaliação da leitura, tal como tem vindo a fazer nos outros dias. Após a leitura, resolverão a ficha de trabalho, de modo a fazerem uma revisão sobre os nomes. Quando todos terminarem, farão a correção em grande grupo, onde vários alunos irão ao quadro escrever as respostas corretas. | Ficha com o texto. | 15 min. | Lê fluentement e o texto. |
| Género masculino e feminino | Transcrever os nomes para o singular ou plural e vice-versa. | Depois, as crianças farão um laboratório de palavras de maneira a fazer-se uma revisão sobre os nomes, variação em género, variação em número. Será distribuído por cada aluno umas tabelas (laboratório de palavras) que estes terão de preencher com palavras do texto. Assim, em grande grupo, a professora estagiária dará várias indicações e eles terão de preencher o seu laboratório à medida que as ouvem. Ao longo desta tarefa, a professora estagiária também fará o seu laboratório numa cartolina para que esta se junte ao livro das revisões da turma. | Laboratório de palavras | 20 min. 15 min. | Avalia corretament e a leitura do colega. |
| | | Indicações: 1. No texto, encontra um nome próprio. Está no género masculino ou feminino? 2. Encontra um nome comum no masculino. 3. Encontra um nome comum no feminino. 4. Encontra um nome no singular. Está no género masculino ou feminino? Passa o | Cartolina Marcadores | 20 min. | Resolve corretament e os exercícios da ficha |
| | | | Indicações do laboratório | | Identifica nomes próprios, comuns e coletivos |

| | | | | | |
|---|--|---|--|---------------------------------|--|
| | | <p>nome para o plural.</p> <p>5. Encontra um nome no plural. Está no género masculino ou feminino? Passa o nome para o singular.</p> <p>6. Escreve uma frase com um nome coletivo.</p> <p>7. Encontra um nome comum que esteja no masculino e no singular.</p> <p>8. Encontra um nome comum que esteja no feminino e no plural.</p> <p>À medida que a turma realiza o laboratório proceder-se-á à correção do mesmo.</p> | | | <p>Transcreve nomes do plural para o singular e vice-versa.</p> <p>Transcreve nomes do masculino para o feminino e vice-versa.</p> |
| Intervalo | | | | | |
| Matemática (11h-12h30min.) | | | | | |
| <p>Números e Operações</p> <p>Adição e Subtração</p> <p>Multiplicação e Divisão</p> <p>Resolução de problemas.</p> <p>Geometria e</p> | <p>Adicionar e subtrair números naturais</p> <p>Multiplicar números naturais</p> <p>Efetuar divisões exatas de números naturais</p> <p>Resolver problemas.</p> | <p>Nesta aula iremos fazer revisões dos conteúdos dados no período anterior. Assim, será mostrado a caixa mágica. Dentro dela estarão tarefas e formas e sólidos geométricos.</p> <p>Um aluno irá retirar da caixa um destes elementos.</p> <p>No caso de tirar uma tarefa, terá de lê-la em voz alta para os colegas e, cada um terá de resolvê-la no seu caderno de matemática individualmente. Esta será corrigida em grande grupo logo de seguida.</p> <p>No caso de tirar uma forma ou sólido geométrico, os alunos terão que explorar ao máximo aquilo que retiraram, quanto à forma geométrica e ao número de lados no caso de retirar uma forma geométrica e quantos as faces, arestas, vértices, objetos no quotidiano que conheçam com este formato no caso dos sólidos geométricos.</p> <p>A tarefa só termina quando resolverem todas as tarefas propostas pela caixa mágica.</p> | <p>Caixa mágica.</p> <p>Sólidos geométricos</p> <p>Formas geométricas</p> <p>tarefas</p> | <p>10 min para cada tarefa.</p> | <p>Adiciona e subtrai números naturais.</p> <p>Multiplica números naturais</p> <p>Efetua divisões exatas de números naturais</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| <p>Medida</p> <p>Localização orientação no espaço</p> <p>Formas geométricas.</p> <p>Sólidos geométricos</p> <p>Medida</p> | <p>Situar-se e situar objetos no espaço.</p> <p>Reconhecer e representar formas geométricas</p> <p>Identificar pirâmides e cones, distinguir poliedros de outros sólidos e utilizar corretamente os termos vértice, aresta e face</p> <p>Medir o tempo</p> | | | | <p>Resolve problemas</p> <p>Situa-se e situa objetos no espaço</p> <p>Reconhece e representa formas geométricas</p> <p>Identifica pirâmides e cones, distingue poliedros de outros sólidos e utiliza corretamente os termos vértice, aresta e face.</p> <p>Identifica as horas num relógio de ponteiros.</p> |
| Almoço | | | | | |

| Matemática (14h-15h) | | | | | |
|---|---|--|--------------------------------|------------------------|---|
| Números e Operações | <p>Resolver desafios matemáticos</p> <p>Resolver e formular problemas</p> <p>Explorar sequências de imagens.</p> <p>Desenvolver o sentido de número.</p> | <p>Nesta aula, será feito um desafio matemático sobre os Reis. Começaremos com um desafio sobre os enfeites para o pinheiro.</p> <p>O desafio será lido em conjunto para que todos possam perceber o que se pretende que eles façam. Sendo uma tarefa para o meu relatório de investigação, esta tarefa será feita individualmente.</p> <p>Quando terminarem, todos os desafios serão recolhidos e procederemos à correção em conjunto. Visto os outros desafios feitos anteriormente não terem sido corrigidos, esta correção permitirá aos alunos que percebam o que fizeram de mal assim como ouvir outras maneiras de olharem para os problemas propostos.</p> <p>Pretende-se que, com estes desafios e posterior correção, os alunos prestem mais atenção ao que lhes é pedido e que analisem bem as tarefas antes de as resolver.</p> <p>O segundo desafio sobre o código da garagem poderá ser mandado para casa, sendo um desafio mais simples e menos demorado.</p> | Desafio de Matemática | 40 min. 20 min. | <p>Realiza o desafio individualmente.</p> <p>Participa na correção do desafio, explicando o seu raciocínio.</p> |
| Apoio ao Estudo (15h-16h) | | | | | |
| Português Matemática Estudo do Meio Expressões | Resolver os desafios impostos pelo projeto. | <p>Nesta aula será explorado o recurso “Gira, gira e aprende” realizado no âmbito da unidade curricular Seminário de Integração Curricular.</p> <p>Este recurso pretende maximizar o tempo de aula, diminuindo os tempos de espera ou de transação entre atividades, sabendo que os alunos da turma apresentam ritmos de trabalho bastante diferentes.</p> <p>Sendo a primeira vez que se utilizará este recurso, este será utilizado por todos em simultâneo, fazendo todos a mesma tarefa.</p> <p>Assim, iremos apresentar o recurso e explicar como o poderão utilizar.</p> <p>Deste modo, começaremos por tirar um cartão. O cartão terá uma mensagem escrita do género “2 e 15”. Depois de lerem o que diz no cartão, terão de virar os cartões correspondentes “2” e “15” e verificar qual é o desafio que deverão realizar.</p> <p>Por exemplo: “2” – inventa um problema “15” – estações do ano Assim, os alunos terão de inventar um problema cuja temática seja as estações do ano.</p> | Recurso “Gira, gira e aprende” | 60 min. | Resolve os desafios impostos pelos recurso/projeto. |

| Quarta-feira, 7 de janeiro de 2015 | | | | | |
|---|---|--|--------------------|---------|--|
| Português (9h-10h30min.) | | | | | |
| Leitura e escrita | Ler textos diversos. | As crianças entram na sala e começam a fazer as suas rotinas: um aluno responsável distribui os cadernos da escola e todos escrevem: | Cadernos diários. | 20 min. | Cumpre a rotina diária (ver folha de registo em anexo) |
| Narrativa | Ler textos narrativos. | <p>“Viana do Castelo, dia de mês de 2014. Nome da criança. Hoje é <u>dia da semana</u>. O tempo está ... Ontem foi <u>dia da semana</u>. Amanhã será <u>dia da semana</u>. a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v x y z. A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V X W Y Z”</p> | | | |
| Oralidade | Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor. | “Escrever uma frase e sublinhar o nome e o determinante artigo definido/indefinido na frase” | Ficha com o texto. | 15 min. | Lê fluentemente o texto. |
| Reconto | Responder adequadamente a perguntas. | Enquanto os alunos fazem as rotinas, a professora estagiária corrige os trabalhos de casa. | | | |
| Gramática | Explicitar regularidades no funcionamento da língua. | Neste dia, os alunos começarão por ler o texto em e depois farão a sua avaliação da leitura tal como costumam fazer ao longo das sessões. Em seguida, a estagiária orientará a turma com algumas questões de compreensão do texto: | Quadro Giz | 10 min. | Participa ativamente no diálogo. |
| Determinantes artigos definidos e indefinidos | Recontar e contar. | <ul style="list-style-type: none"> - Em que época do ano poderá estar a Ana? - Quem deu a capa à Ana? - Como era a capa dela? - A capa protege a Ana de quê? | | | |
| Singular e plural | Identificar o determinante | Depois disto resolverão a ficha de compreensão do texto. Quando todos terminarem far-se-á a correção em grande grupo, onde serão escolhidos vários alunos para irem ao quadro fazer as respostas corretas. | “Quantos queres” | 20 min. | Identifica o determinante e artigo (definido e indefinido) |
| Género masculino e feminino | | Após a concretização desta tarefa far-se-á o jogo “Quantos queres”, de maneira a fazer-se uma revisão sobre os determinantes artigos definidos e indefinidos, a sua variação em género e em número. | | | |
| Sinónimos e antónimos | | Proceder-se-á da seguinte maneira: | | | Participa |

| | | | | | |
|---|---|--|---|--|--|
| | <p>artigo (definido e indefinido).</p> <p>Verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto.</p> | <p>- um aluno escolherá um número e o outro contabilizará no jogo “Quantos queres”; - o aluno escolherá uma cor e depois abrirá a mesma para descobrir que tarefa terá de fazer; - lerá a tarefa para a turma e depois todos resolvê-la-ão.</p> <p>Tarefas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “uma capa”. Qual é o determinante artigo apresentado? Está no singular ou no plural? Está no masculino ou no feminino? 2. “A minha filha é uma flor que anda”. Nesta frase, quais são os determinantes? Passa a frase para o masculino. 3. “Tão linda, a capa da Ana!”. Nesta frase, que sinais de pontuação estão presentes? 4. Coloca os sinais de pontuação na seguinte frase: “ Tão linda, a minha Ana com a capa! Estrou-a quando começou a escola.” 5. Escreve o sinónimo de linda. 6. Escreve o antónimo de parar. 7. Quantas frases tem o parágrafo: “ E eu ficava-me a olhar. Apoiava as mãos contentes no parapeito da janela salpicada pela chuva ou pelo sol da manhã.” 8. Escreve o antónimo de simples. <p>À medida que a turma fizer as tarefas proceder-se-á à correção das mesmas.</p> | <p>Questões do jogo.</p> | | <p>oportuna- mente no jogo</p> <p>Identifica palavras sinónimas e antónimas.</p> |
| Intervalo | | | | | |
| Estudo do Meio (11h-12h30min.) | | | | | |
| <p>À descoberta de si mesmo</p> <p>A segurança do meu corpo</p> <p>- Regras de segurança nos espaços públicos.</p> | <p>Conhecer e aplicar regras de segurança na praia, nos rios, nas piscinas.</p> <p>Identificar alguns cuidados na utilização dos</p> | <p>No início da aula será lida uma história sobre uma viagem de uma turma num autocarro até à praia. Depois será criado um diálogo sobre a história:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais foram as atitudes incorretas desta turma? Porquê? - Como deveria ter procedido a turma quando teve as atitudes más? Porquê? - Que outros cuidados devemos ter para agirmos em segurança? <p>Depois disto, a turma resolverá os exercícios do livro das páginas 56, 57 e 61. Quando todos terminarem, serão escolhidos vários alunos para fazerem a correção no quadro.</p> | <p>História</p> <p>Computador</p> <p>Projetor</p> <p>Manual</p> | <p>30 min.</p> <p>30 min.</p> <p>10 min.</p> | <p>Conhece e aplica regras de segurança na praia, rios e piscina.</p> <p>Identifica alguns cuidados na</p> |

| | | | | | |
|-----------------------------------|---|---|--------------------------|-------------------------------------|---|
| | transportes coletivos Participar oportunamente no jogo. | Após terminarem esta tarefa, os alunos jogarão o jogo da aula digital “Jogar pelo seguro”, para consolidar os conhecimentos adquiridos sobre a segurança na praia, nos rios e nas piscinas. | Jogo “Jogar pelo seguro” | 20 min. | utilização dos transportes coletivos Participa oportunamente no jogo. |
| Almoço | | | | | |
| Matemática (14h-15h) | | | | | |
| Números e Operações | Resolver desafios matemáticos Resolver e formular problemas | Neste dia serão realizados problemas matemáticos. Assim, e para que seja mais apelativo para os alunos, os problemas serão apresentados recorrendo ao jogo “Quantos queres”. Este será construído em tamanho maior do que aquele ao que os alunos estão habituados. Assim, será pedido a um aluno que diga um número à sorte entre 1 e 10. Utilizado o recurso terão de escolher uma das quatro cores apresentadas. Assim, os alunos terão de resolver o problema correspondente à cor que selecionaram. O problema é, inicialmente, resolvido individualmente. Será deixado algum tempo para a sua resolução e posteriormente será corrigido em grande grupo, discutindo-se a resolução do mesmo. Quando terminarem, repete-se este processo até realizarem os oito problemas apresentados no jogo. | 60 min. | “Quantos queres” em grande formato. | Consegue resolver todos os problemas apresentados, aplicando os conhecimentos adquiridos anteriormente. |
| Expressões (15h-16h) | | | | | |
| Descolamentos e equilíbrio | Predispor o corpo para atividade física. | Inicial “O rei manda” Como estamos na semana dos Reis, a estagiária escolherá um rei para mandar fazer várias habilidades de locomoção, e os colegas terão de obedecer às ordens dos Reis: galopar, saltar a pés-juntos, saltar ao pé-coxinho, rastejar, correr. Fundamental | Coroa de rei. | 10 min. | Galopar: Coloca um passo em frente com o pé dominante seguido de |

| | | | | | |
|--|---|---|--|----------------|---|
| | <p>Trabalhar as habilidades motoras de locomoção: galopar, pé-coxinho, saltar a pés juntos.</p> | <p style="text-align: center;">“Desmontar a árvore de Natal”</p> <p>É no dia de Reis que se costuma desmontar a árvore de Natal e então será isso que os alunos terão de fazer. Dividir-se-á a turma em três grupos e depois cada menino terá de trazer um enfeite de cada vez que for à árvore. Cada aluno irá à árvore três vezes e de cada vez que lá for realizará uma habilidade de locomoção diferente: primeiro- galopar; segundo- saltar ao pé-coxinho; terceiro- saltar a pés juntos.</p> | <p>Árvore de natal</p> <p>Enfeites da árvore de natal.</p> <p>Arcos.</p> | <p>20 min.</p> | <p>um passo do pé não dominante até a uma posição adjacente ou atrasou à frente.</p> <p>Pé-coxinho: A perna livre oscila para afrente num movimento pendular para produzir força; o pé da perna livre permanece atrás do corpo; braços fletidos oscilando para a frente para produzir força.</p> <p>Pés-juntos: Movimento preparatório inclui a</p> |
|--|---|---|--|----------------|---|

| | | | | | |
|--|--|--|--------------------------------------|----------------|---|
| | <p>Avaliar os alunos na habilidade motora correr</p> | <p style="text-align: center;">Final</p> <p style="text-align: center;">“Teste TGMD-2 correr”</p> <p>Descrição Dois cones (duas linhas) distanciados 15 metros entre si. Dizer à criança para correr o mais rápido possível entre os cones após o sinal verbal “vai”. Repete duas vezes.</p> <p>Critérios de êxito</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Os braços movem-se em oposição às pernas e com os braços flectidos. 2. Existe uma breve fase aérea em que ambos os pés não contactam o solo. 3. Não apoia todo o pé simultaneamente. Contacta primeiro no chão com o calcanhar ou a ponta do pé. 4. A perna livre flexiona aproximadamente 90º (perto das nádegas). | <p>Cones</p> <p>Câmara de vídeo.</p> | <p>30 min.</p> | <p>flexão dos joelhos com os braços estendidos atrás do corpo; Saída do solo e recepção ao solo com ambos os pés simultaneamente.</p> <p>Cumprir os critérios descritos na coluna ao lado</p> |
|--|--|--|--------------------------------------|----------------|---|

Anexo III – Termo de aceitação aos encarregados de educação

Caro (a) Encarregado (a) de Educação,

Sou aluna do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e, no âmbito deste curso, pretendo realizar uma investigação na turma em que o seu educando se insere, centrado no domínio da Educação Físico-motora.

Para a concretização deste estudo será necessário a realização de dois inquéritos com o objetivo, de verificar se o seu educando tem a perceção da sua competência motora, bem como, verificar a relação que existe entre a perceção de competência da criança e a sua competência real. Para tal, será necessário proceder à recolha de dados através do registo fotográfico e audiovisual.

Assim, venho solicitar-lhe a autorização para que o seu educando participe no referido estudo e em caso afirmativo, peço-lhe que preencha o destacável deste documento e de o devolver à professora estagiária Sara Caramalho. Saliento que os dados recolhidos serão confidenciais e apenas utilizados para o desenvolvimento deste trabalho de investigação.

Estou disponível para qualquer esclarecimento adicional, respondendo a questões e dúvidas que possam surgir relativamente a esta situação.

Agradeço desde já a sua disponibilidade.

Viana do Castelo, 7 de Outubro de 2014

A estagiária

(Sara de Barros Caramalho)

Autorizo o meu educando, _____, a participar na investigação a realizar pela estagiária Sara Caramalho no âmbito do relatório final de Prática Supervisionada.

Assinatura

Data: ____/____/____

