



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Desempenho motor de alunos com e sem diagnóstico de
Transtorno de Défice de Atenção e Hiperatividade no 1º CEB

Natália Maria da Cruz Fernandes



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Natália Maria da Cruz Fernandes

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Desempenho motor de alunos com e sem diagnóstico de
Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade no 1º CEB

Trabalho efetuado sob a orientação do
Doutor Francisco José Miranda Gonçalves

Junho de 2018

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.

Cora Coralina

AGRADECIMENTOS

Após terminar uma etapa tão importante na minha vida, quero agradecer às pessoas que me apoiaram e acreditaram em mim.

Agradeço ao Professor Doutor Francisco Gonçalves por toda a dedicação e ajuda na realização deste projeto.

Aos professores da Escola Superior de Educação que me acompanharam ao longo destes 5 anos, e que muito me ensinaram.

Aos meninos e meninas com quem contactei nos dois contextos de estágio que muito me ensinaram e que me disseram das palavras mais gratificantes que se pode ouvir.

Aos meus pais, que desde cedo investiram tanto na minha educação quer na escola, quer na academia de música. À minha mãe que sempre acreditou em mim e nunca me deixou desistir, mesmo quando as forças eram poucas ou nenhuma. Ao meu pai, que tanto me ensinou, que tantos valores me passou e que mesmo não estando ao meu lado fisicamente me transmitiu sempre imensa força para continuar.

Ao meu irmão, que ainda de forma discreta me transmitiu confiança e força para continuar. À minha cunhada por todas as vezes que reclamou comigo por mostrar fraqueza e deixar as coisas sempre para depois.

À minha colega de estágio e amiga Cristiana, por me ter apoiado sempre que precisei, pelo trabalho que desenvolvemos juntas ao longo do estágio e pela amizade que ficará para sempre.

Ao meu namorado pelo apoio e motivação que me transmitiu e que foi essencial para a conclusão deste projeto.

À coisa mais importante da minha vida, a minha afilhada, que há 3 anos me dá força e razão para viver. É sem dúvida a menina dos meus olhos, o que a vida me deu de melhor.

Agradeço também a todos os que duvidaram de mim, pois fizeram com que tivesse mais força e determinação para mostrar que, sim era capaz.

Obrigada a todos!

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico. O projeto de investigação desenvolvido centrou-se na área da Educação Física, mais concretamente no desenvolvimento motor de alunos portadores e não portadores de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O TDAH tem uma influência direta nas dinâmicas instituídas nas aulas de Educação Física. Este estudo incidiu em 12 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos de uma escola do 1ºCEB do concelho de Viana do Castelo e teve como objetivo comparar o desempenho motor de alunos diagnosticados com TDAH e alunos sem distúrbios. Também participaram neste estudo 12 docentes do 1ºCEB do concelho de Viana do Castelo, com o intuito de conhecer a sua opinião sobre o possível contributo da Educação Física, para o desenvolvimento de alunos com TDAH e se recorrem a um método de ensino diferenciado para estes. Os objetivos definidos para este estudo foram: conhecer, perceber e descrever o TDAH; comparar o desempenho motor de alunos diagnosticados com TDAH e alunos sem qualquer distúrbio; constatar a influência da Educação Física na mudança de comportamento destes alunos; e conhecer a opinião de alguns docentes relativamente ao possível contributo da Educação Física para o desenvolvimento destes alunos, verificando a existência de um método de ensino diferenciado para estes. Tendo em conta o problema e as questões de investigação optou-se por um estudo misto, quanti-qualitativo e usaram-se fotografias, vídeos, questionários e testes para a recolha de dados. Para a avaliação do desempenho motor foi utilizada a bateria de testes *Körperkoordinationstest Für Kinder* (KTK). O estudo evidencia uma semelhança no desenvolvimento motor de crianças com e sem TDAH, uma vez que os resultados não apresentaram uma diferença estatisticamente significativa, embora portadores de TDAH tenham obtido resultados inferiores aos restantes. Constatou-se também que no geral, os docentes tendem a dar um apoio mais individualizado a alunos com este distúrbio. Conclui-se, que este estudo representa um contributo para a importância do papel da escola na formação e inclusão destes alunos e que a Educação Física assume um papel preponderante na melhoria dos seus comportamentos.

Palavras-chave: Educação Física; desenvolvimento motor; KTK; TDAH.

ABSTRACT

This report was achieved in the ambit of Supervised Teaching Practice, of the Master's degree in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. The research project focused on Physical Education, more specifically in motor development of students with Attention Deficit Disorder and Hyperactivity Disorder (ADHD). ADHD has a direct influence on the dynamics instituted in Physical Education classes. This study focused on 12 students, aged between 8 and 10 years of a school in the 1st CBE of the county of Viana do Castelo and had as objective to compare the motor performance of students diagnosed with ADHD and students without disorders. Also participating in this study were 12 teachers from the 1st CBE of the municipality of Viana do Castelo, in order to know their opinion about the possible contribution of Physical Education to the development of students with ADHD and using a different teaching method for them. The objectives defined for this study were: to know, perceive and describe ADHD; compare the motor performance of students diagnosed with ADHD and students without any disturbance; to verify the influence of Physical Education on the behavioral change of these students; and to know the opinion of some teachers regarding the possible contribution of Physical Education to the development of these students and if there is a different method of teaching for them. Having defined the problem and the research questions, it was decided to do a mixed study, this is, quanti-qualitative and were used photos, vídeos, questionnaires and tests for data collection. The Körperkoordinationstest Für Kinder (KTK) test battery was used to evaluate motor performance. The study reveals a similarity in the motor development of children with and without ADHD, since the results didn't show a statistically significant difference, although ADHD patients had inferior results to the others. It was also found that in general, teachers tend to give more individualized support to students with this disorder. It is concluded that this study represents a contribution to the importance of the role of the school in the formation and inclusion of these students and that Physical Education assumes a preponderant role in improving their behaviors.

Keywords: Physical Education; motor development; KTK; ADHD.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	vii
ÍNDICE DE TABELAS	viii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	ix
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	2
CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS.....	3
Caracterização do Contexto Educativo do Pré-Escolar	3
Caracterização do meio	3
Caracterização geral da escola.....	4
Caracterização do grupo.....	6
Percurso da Intervenção Educativa.....	8
Contexto Educativo do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	20
Caracterização do meio	20
CAPÍTULO II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO.....	25
PROJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	26
Pertinência do estudo	26
Definição do problema e questões de investigação	27
REVISÃO DE LITERATURA	28
Transtorno de défice de atenção e hiperatividade.....	28
Diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.....	29
Sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.....	30
1- Desatenção:.....	30
2- Impulsividade e hiperatividade:	31
Tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.....	32
Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade no contexto escolar	34
Estratégias de aprendizagem para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	37
Contributo da Educação Física no desenvolvimento da criança com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.....	38
Desenvolvimento motor de crianças com TDAH	41

METODOLOGIA.....	43
Opções metodológicas	43
Participantes.....	44
Recolha de dados.....	44
Observação	45
Registo fotográfico e audiovisual.....	45
Inquérito por Questionário.....	46
Teste de Coordenação Corporal para Crianças - Körperkoordinationstest Für Kinder (KTK) ...	46
Intervenção educativa.....	53
Atividade 1 – Aquecimento	53
Atividade 2 – Equilíbrio sobre cordas.....	54
Atividade 3 – Saltar ao pé-coxinho sobre obstáculos	54
Atividade 4 – Banco sueco.....	55
Atividade 5 – Equilíbrio sobre obstáculos.	56
Atividade 6 – Saltos durante 15 segundos	57
Atividade 7 – Tocar nas marcas	57
Atividade 8 – Relaxamento.....	57
Atividade 9 – Transporte de cones.....	57
Atividade 10 – Bancos suecos no espaldar	58
Procedimentos de análise de dados	59
APRESENTAÇÃO DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	60
Análise do Teste Körperkoordinationstest Für Kinder	60
Análise dos questionários aos professores do 1ºCEB	65
CONCLUSÕES	74
Conclusões do estudo	74
Limitações do estudo e recomendações para futuras investigações.....	76
CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	77
Referências Bibliográficas	81
ANEXOS	
Anexo 1 – Modelo da declaração de autorização para os Encarregados de Educação	
Anexo 2 – Questionário	
Anexo 3 – Tabela de referência 1ª tarefa do teste KTK	
Anexo 4 – Protocolo KTK Prova 1	
Anexo 5 – Protocolo KTK Prova 2	

- Anexo 6 - Tabela de referência 2ª tarefa do teste KTK (Masculino)
- Anexo 7 - Tabela de referência 2ª tarefa do teste KTK (Feminino)
- Anexo 8 – Protocolo KTK Prova 3
- Anexo 9 - Tabela de referência 3ª tarefa do teste KTK (Masculino)
- Anexo 10 - Tabela de referência 3ª tarefa do teste KTK (Feminino)
- Anexo 11 – Protocolo KTK Prova 4
- Anexo 12 – Tabela de referência 4ª tarefa do teste KTK
- Anexo 13 – Tabela de referência do somatório do QM do teste KTK
- Anexo 14 – Planificação de Expressão e Educação Físico-Motora

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Tarefa 1: Equilíbrio à retaguarda.....	48
Figura 2 - Tarefa 2: Saltos Monopedais.....	49
Figura 3 - Tarefa 3: Saltos laterais.....	50
Figura 4 - Tarefa 4: Transposição lateral de placas.....	52
Figura 5 - Atividade 1: posição de 4 com a ponta do pé e os braços esticados.....	53
Figura 6 - Atividade 1: posição de avião.....	54
Figura 7 - Atividade 2: equilíbrio sobre cordas.....	54
Figura 8 - Atividade 3: Saltar ao pé-coxinho sobre obstáculos.....	55
Figura 9 - Atividade 4: Aluno a caminhar no banco sueco ao contrário.....	56
Figura 10 - Atividade 5: Equilíbrio sobre obstáculos.....	56
Figura 11 - Atividade 9: Alunos a caminhar com o cone invertido na cabeça.....	58
Figura 12 - Atividade 9: Alunos a caminhar abraçados ao colega com o cone invertido na cabeça.....	58
Figura 13 - Atividade 10: banco sueco no espaldar.....	59
Figura 14 - Classificações do Teste de Coordenação Corporal - KTK.....	60
Figura 15 – Média dos quocientes motores obtidos no Teste de Coordenação Corporal - KTK.....	61
Figura 16 – Média dos quocientes motores obtidos na 1ª tarefa do Teste de Coordenação Corporal – KTK.....	62
Figura 17 – Média dos quocientes motores obtidos na 2ª tarefa do Teste de Coordenação Corporal – KTK.....	62
Figura 18 – Média dos quocientes motores obtidos na 3ª tarefa do Teste de Coordenação Corporal – KTK.....	63
Figura 19 – Média dos quocientes motores obtidos na 4ª tarefa do Teste de Coordenação Corporal – KTK.....	64
Figura 20 - Árvore categorial.....	65
Figura 21– Idades dos Docentes.....	66
Figura 22 – Sexo dos Docentes.....	66
Figura 23 – Aceitação na turma.....	69
Figura 24 – Agressividade.....	70
Figura 25 – Dificuldades de aprendizagem.....	71
Figura 26 – Acredita no contributo da Educação Física.....	72

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Classificação do desenvolvimento coordenativo de acordo com o QM resultante do teste KTK	52
Tabela 2 – Número de alunos por turma dos inquiridos	67
Tabela 3 – Número de alunos diagnosticados com TDAH	67

LISTA DE ABREVIATURAS

- 1.º CEB – 1.º Ciclo de Ensino Básico
- 2.º CEB - 2.º Ciclo de Ensino Básico
- 3.º CEB - 3.º Ciclo de Ensino Básico
- AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família
- AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
- CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e jovens
- DSM - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
- ELI - Equipa local de intervenção
- INE - Instituto Nacional de Estatística
- KTK - Körperkoordination Test für Kinder
- NEE – Necessidades Educativas Especiais
- PES – Prática de Ensino Supervisionada
- QM - Quociente Motor
- TCC - Terapia cognitivo-comportamental
- TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
- TDC - Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação Motora
- U.A.E.M. - Unidade de Apoio Educativo à multideficiência
- UFCD – Unidades de Formação de Curta Duração

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico para apresentar um breve resumo do percurso. Este relatório tem como objetivo refletir sobre a intervenção educativa desenvolvida na PES, a partir de uma investigação desenvolvida na área de Educação Física.

Este relatório está organizado em três capítulos principais. O primeiro refere-se ao enquadramento da PES, segue-se o projeto de investigação desenvolvido e, por fim, a reflexão final sobre a PES nos dois contextos.

No primeiro capítulo apresenta-se a caracterização dos contextos educativos, nomeadamente dos meios locais, dos contextos escolares nos quais foi desenvolvida a intervenção, das salas e dos grupos. São ainda descritas as áreas de intervenção, nomeadamente os conteúdos abordados, bem como alguns exemplos das estratégias e explorações concretizadas.

O segundo capítulo encontra-se subdividido em secções. A primeira inclui a pertinência do estudo, o problema e as questões de investigação; a segunda diz respeito à revisão de literatura, onde é apresentada a fundamentação teórica; segue-se a terceira que diz respeito à metodologia adotada, incluindo as opções metodológicas, os participantes, os instrumentos de recolha de dados, a intervenção educativa e os procedimentos de análise de dados. A quarta refere-se à apresentação e análise de dados e às conclusões do estudo.

No terceiro e último capítulo apresenta-se uma reflexão final da PES nos dois contextos.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Neste capítulo apresenta-se a caracterização dos dois contextos educativos onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Esta é uma Unidade Curricular anual e encontra organizada em duas partes, pelo que no primeiro semestre a intervenção educativa insere-se na Educação Pré-Escolar e no segundo semestre no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste capítulo encontra-se então a caracterização dos meios locais, onde se referem aspetos geográficos, sociais e económicos, as caracterizações gerais das escolas e dos grupos e ainda as áreas de intervenção, referindo as aprendizagens e as dificuldades ao longo das intervenções, bem como a apresentação do projeto de empreendedorismo desenvolvido com as crianças do pré-escolar.

Caracterização do Contexto Educativo do Pré-Escolar

1. Caracterização do meio

O contexto educativo aqui caracterizado insere-se numa freguesia pertencente ao Concelho de Viana do Castelo, cidade atlântica que se situa mais a Norte de Portugal. É delimitado a norte pelo município de Caminha, a leste por Ponte de Lima, a sul pelos concelhos de Barcelos e Esposende, e a oeste pelo Oceano Atlântico.

O município de Viana do Castelo ocupa cerca de 314 Km^2 e abriga, de acordo com os últimos censos (2011), aproximadamente 91 000 habitantes, dos quais, apenas 40 000 residem na cidade. Este concelho está atualmente subdividido em 27 freguesias, uma das quais onde se localiza o jardim-de-infância em questão.

O jardim-de-infância onde se realizou a PES situa-se numa freguesia, considerada um meio suburbano, com aproximadamente 8000 habitantes (INE 2001).

Tem como principais sectores laborais a Indústria, a Construção Naval, o Comércio, a Pesca fluvial e a Hotelaria.

As suas tradições festivas são em honra de S. Sebastião, Senhora da Saúde, Senhora das Oliveiras, Senhora das Areias e S. Brás. Tem como valores patrimoniais a Igreja

Paroquial e a Capela da Senhora das Areias e como atrações turísticas a praia, a Quinta de Santinho e o Monte do Galeão. Possui ainda uma feira quinzenal aos domingos.

Como todas as freguesias, esta também tem coletividades representativas relacionadas com diferentes atividades, como a SIRD - Sociedade de Instrução e Recreio Darquense, a ADD - Associação Desportiva Darquense e a Associação Columbófila.

Este jardim-de-infância está inserido num nível socioeconómico privilegiado. No entanto, existe próximo deste, um acampamento da etnia cigana, cujas crianças frequentam esta mesma instituição.

2. Caracterização geral da escola

Este contexto educativo insere-se num Agrupamento composto por 16 escolas, com uma oferta formativa que vai desde a educação Pré-escolar até ao Ensino Secundário. Acolhe 2298 crianças e alunos, 301 crianças da educação pré-escolar (17 grupos), 835 alunos do 1.º ciclo (49 turmas), 433 do 2.º ciclo (23 turmas) e 586 do 3.º ciclo (30 turmas), 56 do ensino secundário (3 turmas). O agrupamento possuiu duas Unidades de Atendimento Especializado/ Multideficiência destinadas a alunos com deficiências a diferentes níveis: motor, cognitivo, sensorial e de comunicação. Tem ainda duas Unidades de Ensino Estruturado – Autismo.

Este agrupamento tem diversos parceiros e estruturas de apoio de forma a satisfazer as necessidades da comunidade escolar e proporcionar um ensino de qualidade, nomeadamente a Câmara Municipal de Viana do Castelo e as juntas de freguesia. No que respeita a instituições de ensino, tem protocolos com a Universidade Católica, Universidade do Minho, Universidade Fernando Pessoa (Porto), a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Academia de Música de Viana do Castelo. Conta também com o apoio da Biblioteca Municipal, com as Associações de Pais e Encarregados de Educação, Associações Desportivas e Culturais das várias freguesias, Centros Sociais e Paroquiais e IPSS. Para dar resposta a questões relacionadas com a saúde, segurança e bem-estar da comunidade escolar, este agrupamento usufrui de parcerias com os Bombeiros e Proteção Civil, CRSS, CPCJ, RSI, EMAT, CSIF, GNR/PSP, ULSAM e Centros de

Saúde. Tem também parceiros do Conselho Geral (Associação Empresarial de Viana do Castelo, Resulima, ADCA), Redes TEIP, CMIA e Empresas locais.

A escola em questão encontra-se em bom estado de conservação, tendo sido restaurada recentemente. A zona envolvente é caracterizada por prédios e vivendas.

Relativamente ao espaço físico, a escola é constituída por 2 pisos, sendo que no primeiro possui uma sala de professores, uma sala da U.A.E.M. (Unidade de Apoio Educativo à multideficiência), duas salas destinadas à educação pré-escolar; um hall de entrada; uma sala multimédia; cantina com cozinha; um ginásio com balneário, duas arrecadações e um pátio. No segundo piso possui 3 salas do primeiro ciclo, um armário de arrumos e duas casas de banho. No exterior, possui um amplo espaço de recreio com baloiço, escorrega e dois balancés, um espaço jardinado e pinhal, destinado não só às crianças do pré-escolar, mas também às do 1.ºCEB. Tem ainda um espaço destinado à horta pedagógica, que proporciona às crianças o contacto com a natureza, desenvolve o gosto pelas atividades agrícolas e promove a responsabilização pela natureza e o meio ambiente.

No que diz respeito aos recursos humanos, esta escola apresenta sete docentes titulares: duas educadoras, três professores do 1.ºciclo do ensino básico (1.ºCEB), duas professoras da U.A.E.M e duas professoras de apoio: ao ensino especial e ao apoio socio educativo. No que diz respeito às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), esta instituição conta com duas professoras de expressão plástica, uma professora de estudo acompanhado, um professor de Educação Física e uma professora de música. Conta também com o apoio de uma psicóloga da equipa local de intervenção (ELI). Tem ainda uma assistente técnica de apoio administrativo, responsável pela atividade de animação e apoio à família (AAAF) do jardim-de-infância, quatro assistentes operacionais (uma do 1.ºCEB, duas da U.A.E.M e uma do pré-escolar), uma funcionária de apoio à AAAF e ao jardim-de-infância e responsável pela manutenção e limpeza do estabelecimento e duas cozinheiras.

Uma das educadoras (educadora cooperante) exerce a função de coordenadora da escola, pelo que é a responsável pela comunicação entre a instituição e o restante agrupamento.

3. Caracterização do grupo

O grupo onde se realizou a primeira parte da PES é composto por 16 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade. Relativamente aos anos de frequência do jardim-de-infância, seis crianças frequentam pela 3ª vez, seis estão inscritas pela 2ª vez e as restantes quatro, frequentam o jardim-de-infância em questão, pela primeira vez. Destas crianças novas, duas já frequentaram outro jardim-de-infância e as outras duas estão a iniciar a frequência pela primeira vez.

No geral, as crianças são assíduas e pontuais, com a exceção de algumas crianças da comunidade cigana que faltam com alguma frequência, sem apresentar alguma justificação.

A maioria do grupo frequenta as AAAF, com exceção de três crianças que vão embora no final do período de atividades, pelas 15:30h.

Todas as crianças manifestam uma boa adaptação em relação à instituição, ao grupo, à educadora e às estagiárias. Demonstram maioritariamente conhecimento acerca das rotinas da sala, no entanto, algumas crianças devido às faltas recorrentes mostra algum desconhecimento destas.

Este grupo é heterógeno no que diz respeito às idades, mas também ao nível de aprendizagem, sendo que as crianças estão visivelmente em patamares diferentes no que diz respeito ao desenvolvimento, a conhecimentos e a capacidades cognitivas, pelo que exige um acompanhamento mais individualizado.

Maioritariamente, as crianças revelam pouca capacidade de concentração e dificuldades em realizar uma atividade até ao fim, deixando muitas das vezes uma atividade incompleta, como por exemplo um desenho, uma pintura ou mesmo um jogo. Algumas crianças, apesar de já terem frequentado este ou outro jardim-de-infância, continuam a apresentar muitas dificuldades em cumprir regras, têm comportamentos desadequados, demonstram faltas de respeito recorrentes, tem dificuldades em ouvir o outro, esperar pela sua vez de falar e estar atento. É possível constatar o egocentrismo de algumas crianças, tendo dificuldade em partilhar os brinquedos com os colegas, brincando em conjunto, são voltados apenas para as suas próprias necessidades deixando de parte as dos outros. Têm

dificuldade em assumir que erraram e em pedir desculpa aos colegas, não sabem gerir as próprias emoções e necessitam de muita atenção e afeto.

Todas as crianças demonstram um nível de autonomia adequado à faixa etária, pelo que são capazes de utilizar sozinhas o WC, no entanto uma das crianças molha a roupa com frequência e demonstra perturbações do controle dos esfíncteres, são autónomos à hora da refeição e são capazes de arrumar sozinhas os materiais e os brinquedos nos seus lugares, embora seja necessário recordar-lhes e chamar-lhes a atenção para essa necessidade.

A nível motor global apresentam um desenvolvimento adequado à idade, bem como na coordenação manual/ motricidade fina. São capazes de pegar corretamente no lápis e na tesoura, no entanto têm dificuldade em cortar e pintar pelos limites.

Manifestam particular interesse em ouvir música, cantar e ouvir histórias. Relativamente à linguagem oral, apenas duas crianças apresentam dificuldades em articular corretamente as palavras, sendo que em alguns casos o seu discurso é pouco perceptível.

As crianças de 5 e 6 anos sabem escrever o seu nome em letras maiúsculas, as de 4 anos escrevem copiando pelo seu cartão, no entanto, têm dificuldade em desenhar corretamente as letras. São capazes de estabelecer relações de grandeza entre objetos e a maioria agrupa objetos mediante duas propriedades (cor/tamanho). A maioria das crianças sabe a sequência dos números, pelo menos até 10, no entanto, as crianças de 4 anos têm dificuldade em associar a sua representação gráfica à quantidade.

As áreas preferidas do grupo são a área do faz-de-conta (casinha), os jogos de construção (legos) e os jogos de mesa.

Embora seja necessário explorar todas as áreas, as maiores necessidades do grupo relacionam-se com a linguagem, a motricidade fina e global, autoconfiança/autoestima, atenção/ concentração, o comportamento, a sociabilização (aceitação do outro/regras de conduta) e a responsabilidade/ persistência nas tarefas.

O grupo, em geral revela falta de motivação para a realização de novas descobertas e experiências, pelo que os seus interesses são essencialmente lúdicos.

Existe no grupo, uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e uma criança que se encontra em avaliação mas que já é acompanhado pela ELI e aguarda consulta de pedopsiquiatria.

As famílias são de nível socioeconómico médio/baixo. Há um número considerável de desempregados e a maioria das famílias trabalha por conta de outrem. No que diz respeito às habilitações literárias dos pais, existem quatro pais com apenas o 1.ºCEB, dois com o 2ºCEB, cinco com o 3ºCEB e 4 com o Secundário. Destaca-se a licenciatura uma vez que sete dos progenitores são licenciados. Existe também uma mãe com mestrado.

4. Percurso da Intervenção Educativa

A primeira parte da PES decorreu em contexto pré-escolar, durante catorze semanas, duas delas destinadas à observação e doze à implementação. Nas duas semanas de observação, as atividades eram planeadas e geridas pela educadora cooperante, já nas doze semanas de implementação eram planeadas em par pedagógico e regidas alternadamente.

As semanas de observação foram fundamentais para perceber as rotinas das crianças, o comportamento, o seu nível de aprendizagem, as dificuldades de cada um nas diferentes áreas e domínios. Foi neste tempo que se procedeu à adaptação das estagiárias às crianças e à educadora cooperante, mas também das crianças às estagiárias, que nem sempre é fácil.

Assim, este primeiro contacto serviu para fazer uma avaliação diagnóstica das crianças e dos seus conhecimentos, para que posteriormente fosse mais fácil planear atividades de acordo com o seu nível de desenvolvimento e trabalhar mais afincadamente nas áreas/domínios em que se verificou maior grau de dificuldade.

Posteriormente, deu-se início às semanas de regência, em que a intervenção acontecia nos três primeiros dias da semana – segunda, terça e quarta-feira, com exceção da 5ª e da 10ª semana que foram de regência completa.

O planeamento das atividades resultou de um trabalho colaborativo do par pedagógico, mas sempre com a opinião da educadora cooperante. O feedback dos professores orientadores das diferentes áreas científicas foi essencial nesta fase.

A educadora cooperante deu total liberdade de escolha sobre os conteúdos a abordar, no entanto foi dando sugestões, se aquele parecia ser ou não um bom conteúdo a trabalhar. Ao longo destas sessões houve sempre a preocupação de abordar assuntos/temas que despertassem o interesse do grupo, mas também que fosse ao encontro das necessidades deste.

Foram abordadas todas as áreas e domínios, embora umas mais que outras. Uma das áreas mais trabalhadas foi a Área de Formação Pessoal e Social, não só por ser uma área transversal a todas as outras, mas também por se ter verificado a ausência de atitudes e valores em algumas crianças. Assim, sendo este um grupo com bastantes problemas a nível de comportamento e regras, como já foi referido, foi necessário dar especial atenção a este tema, pois, como refere nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, “ao demonstrarem atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças e adultos (...) contribuem para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 33). Foi feita alguma pesquisa sobre técnicas a usar para fazer face ao mau comportamento, à ausência de regras, às birras constantes e ainda sobre a melhor forma de lidar com crianças hiperativas, uma vez que uma das crianças apresenta alguns comportamentos de crianças com perturbação de hiperatividade e défice de atenção, mas que ainda está em fase de avaliação. Numa dessas pesquisas encontrou-se a técnica da tartaruga (Schneider & Robin, 1976), que foi usada na 4ª semana de regência. Esta técnica foi introduzida com o conto da história “O segredo da pequena tartaruga” em que a pequena tartaruga quando se zangava portava-se muito mal e chamava nomes às outras tartarugas, mas a velha tartaruga contou-lhe um segredo. A velha tartaruga disse-lhe que sempre que estivesse zangada ou irritada poderia esconder-se na sua carapaça e contar até dez para se acalmar. De seguida foi explicado às crianças que sempre que se sentissem irritadas também poderiam utilizar a técnica da tartaruga, encolhendo as pernas e a cabeça e contando até dez. As crianças praticaram e sempre que se sentiam irritadas as estagiárias

relembavam-nas que podiam utilizar esta técnica. Também, de forma a contrariar tais atitudes foram contadas histórias como “O feitiço da birra”, disponível na quinta planificação, uma vez que algumas crianças faziam birras constantemente. Esta história serviu para mostrar às crianças que não devem fazer birras e analisando, através da história, as birras dos outros tornou-se mais fácil refletirem sobre atitudes menos positivas.

Foram também trabalhadas as emoções, pois é fundamental trabalhá-las desde cedo e porque algumas crianças evidenciaram dificuldades em gerir as suas próprias emoções, uma vez que, como refere (Janiro, 2015, p. 4) “muitas vezes uma criança chora para conseguir o que quer, por exemplo, exatamente porque não sabe compreender e descrever as suas emoções, não sabe expressá-las da forma mais eficaz (...) e passa a se comportar de maneira agitada e agressiva por não compreender o que está sentindo e não saber lidar com esses novos sentimentos”. Iniciou-se esta temática contando a história “Como te sentes?” de Anthony Browne e de seguida apresentou-se o “Emociómetro” (quinta planificação), que se afixou na sala e cada criança, todos os dias, colocava a sua fotografia na emoção correspondente ao seu estado de espírito naquele dia. As emoções apresentadas neste emociómetro eram alegria, tristeza, amor e zangado. Pretendeu-se, com esta abordagem, que as crianças reconhecessem as emoções para mais facilmente as poderem compreender, que aprendessem a lidar melhor com aquilo que sentem e a solucionar os conflitos com mais facilidade e menos sofrimento. Reconhecendo as suas emoções, é mais fácil reconhecê-las em si, mas também nos outros e muitas das vezes colocarem-se no lugar do outro.

Na área de Formação Pessoal e Social, aborda-se as relações e interações com outros, o que permite à criança tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, para tal decidiu-se contar a história “O livro da família” de Todd Parr, para abordar o tema da família, relacionando-o com a diferença, pois este livro retrata isso mesmo, famílias diferentes. Com a leitura desta obra, as crianças entenderam que existem famílias muito diferentes, famílias grandes e pequenas, famílias da mesma cor e de cores diferentes, famílias com dois pais ou duas mães, famílias com madrastas ou padrastos, identificaram as diferenças e aprenderam a respeitá-las, desenvolvendo assim, atitudes e valores essenciais para se tornarem bons cidadãos.

Outra área à qual também foi dada bastante importância foi a Área de Expressão e comunicação, por ser uma área com diferentes domínios essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Dentro desta área, embora se tenha trabalhado todos os domínios, subdomínios e componentes, deu-se especial enfoque ao subdomínio das Artes Visuais e ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, pois, recorreu-se diversas vezes ao desenho, à pintura e ao conto.

Na área de Expressão e Comunicação é essencial trabalhar o domínio da Educação Física, como abordagem globalizante. Este domínio trás muitos benefícios para a criança como conhecer e dominar o próprio corpo; estimular as relações com as outras pessoas; promover estilos de vida saudável e prática de exercício físico; ajudar no desenvolvimento da autonomia; participar em formas de cooperação e competição saudável; adquirir regras; ultrapassar dificuldades e insucessos.

Este domínio relaciona-se com a área de Formação Pessoal e Social, uma vez que contribui para o desenvolvimento da independência e autonomia das crianças, promove estilos de vida saudável, fomenta a prática regular do exercício físico e o contacto com a natureza. Articula-se também com o Conhecimento do Mundo e também com outros domínios da Área de Expressão e Comunicação, e está relacionado com a Educação Artística, nomeadamente com a Dança e a Música, favorecendo vivências ligadas à expressão e ao utilizando imagens, sons, palavras e acompanhamento musical. Está também relacionado com a Linguagem Oral, nomeadamente na identificação e designação das diferentes partes do corpo e com a Matemática no que diz respeito à representação e orientação no espaço. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 44).

As atividades planificadas, dedicadas a este domínio, foram planeadas numa perspetiva articulada do saber, ou seja, articulando as diferentes áreas e domínios. Durante as sessões de Educação Física, optou-se por usar maioritariamente jogos, uma vez que estes exigem regras e o grupo precisava de as adquirir e trabalhar, pois, segundo (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 44) “os jogos com regras, progressivamente mais complexas, são, ainda, ocasiões de desenvolvimento da coordenação motora e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem, proporcionando, ainda, uma atividade agradável que dá prazer às crianças”, mas também

porque o jogo é indispensável no desenvolvimento global das crianças, pois promove capacidades e competências, seja a nível motor, cognitivo, social ou afetivo. Foram realizados maioritariamente jogos relacionados com a Educação Artística, nomeadamente com a Dança e a Música, realizando coreografias, executando movimentos relacionados com sons. Foram também realizadas atividades e circuitos com bolas, arcos, cordas de forma a trabalhar os deslocamentos e equilíbrios e as perícias e manipulações.

Ao longo das sessões, as crianças desenvolveram algumas habilidades motoras básicas como andar, correr, saltar, transpor obstáculos, lançar bolas, andar por dentro de arcos.

As sessões de Educação Física foram realizadas maioritariamente ao ar livre, exceto quando o tempo não o permitiu. Optou-se por realizá-las no exterior por duas razões por ser mais benéfico para as crianças estar no exterior, em contacto com a natureza, visto que estão grande parte do dia fechadas, mas também porque após a primeira sessão feita no exterior verificou-se que era mais fácil controlar o grupo neste espaço.

O domínio da Educação Artística é o que desperta mais o interesse do grupo no geral e é dos poucos domínios que os mantem envolvidos e entusiasmados por um período de tempo mais longo.

O domínio da Educação Artística é fundamental no desenvolvimento da criança, e está ligado à área da Formação Pessoal e Social e à área do Conhecimento do Mundo, pois, contribui para a construção da identidade pessoal, social e cultural da criança, para o conhecimento do património cultural; para o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural. A Educação Artística permite ainda, desenvolver a criatividade e imaginação da criança e a sua forma de se expressar.

De forma a trabalhar este domínio, ao longo das sessões foram realizadas diversas atividades ligadas ao subdomínio das Artes Visuais, do Jogo dramático/teatro, da Música e da Dança.

No subdomínio das Artes Visuais, realizaram-se atividades maioritariamente relacionadas com o desenho, a pintura, o recorte e as colagens. Na quinta semana de implementação, recorreu-se a uma obra de arte de Frida Kahlo “Os meus avós, os meus

pais e eu” de forma a abordar o tema da família. Esta atividade foi importante, uma vez que foi dada às crianças a oportunidade de observarem uma obra de arte muito famosa.

No que diz respeito ao subdomínio do Jogo dramático/teatro as crianças assistiram a teatros de sombras chinesas realizados pelas estagiárias, no entanto, foi-lhes dada a oportunidade de manipular e fazerem elas o reconto da história recorrendo às sombras. As crianças apresentaram para toda a comunidade escolar, uma peça de teatro baseada na lenda de S. Martinho, na festa do Magusto. Realizaram também, na sexta semana de regência, uma atividade de “faz de conta”, uma forma de jogo simbólico, imitando ações relacionadas com a família, como preparar o filho/a para ir para a escola, conversar com o filho/a; ir passear com o filho/a; brincar com o filho/a. Para esta atividade foram disponibilizados acessórios de adultos, como sapatos de salto alto, relógio, telemóvel, chapéu, entre outros, o que despertou muito o interesse das crianças e as deixou entusiasmadas, pelo que foi das atividades melhor sucedidas. Também realizaram atividades de imitação, imitando sons de animais. Este subdomínio também é desenvolvido quando as crianças estão a brincar nas áreas, quando assumem um papel de outras pessoas.

O subdomínio da Música é dos que mais deixa as crianças entusiasmadas, pois, a música está ligada às emoções e aos afetos e contribui para o prazer e bem-estar da criança. Foram realizadas atividades desde aprender canções até lhes associar movimentos. Foram abordadas músicas de diversos temas, como a família, as boas maneiras, as castanhas, o inverno. Para aprenderem as canções foram usadas diferentes técnicas, como inicialmente marcar a pulsação para interiorizar a melodia e só depois associar a letra da canção à mesma; aprender a letra da canção e os gestos separadamente e posteriormente associá-los.

O domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita está associado a uma aprendizagem que se começa a desenvolver muito cedo e que é fundamental abordar, ainda que de forma mais informal, na Educação Pré-escolar e não apenas à entrada no 1.ºCEB. A linguagem oral é uma “central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 60). A linguagem oral é transversal às

restantes áreas e domínios, uma vez que é essencial para comunicar, trocar, compreender e adquirir informação. No entanto, todas as outras áreas e domínios também contribuem para o desenvolvimento desta. Neste domínio trabalhou-se as diferentes componentes comunicação oral, consciência linguística, funcionalidade da escrita e sua utilização em contexto, identificação de convenções da escrita e o prazer e motivação para ler e escrever.

No que diz respeito a este domínio realizaram-se várias atividades essencialmente para promover o prazer e a motivação das crianças para ler e escrever. Foram contadas muitas histórias, de diferentes temas, como os sentimentos, a família, os animais, o natal, a hibernação. A maioria das histórias foi contada com o intuito de introduzir um novo tema. A leitura de histórias serve para despertar o interesse das crianças em aprender a ler e a escrever e apropriá-los da sua importância.

Em todos os trabalhos realizados as crianças escreviam o seu nome, embora algumas com dificuldades, mas o importante era manter o contacto com a escrita, reconhecendo as letras.

À medida que se abordava um tema, sempre que se achou pertinente escreveu-se determinadas palavras no quadro, para que as crianças começassem a estabelecer relação entre a escrita e a oral.

Realizou-se uma atividade particularmente destinada ao desenvolvimento da consciência morfológica, uma tarefa de família das palavras. Esta tarefa, para além da consciência morfológica também estava subjacente o desenvolvimento da consciência fonológica.

A abordagem da comunicação oral na educação pré-escolar, é por isso, fundamental, uma vez que a criança começa a dominar a linguagem, desenvolvendo o seu vocabulário, começa a construir frases mais corretas e complexas, bem como a usar concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 62).

Foi também introduzido um “livro das palavras novas”, sendo que, sempre que as crianças ouviam uma palavra nova, que desconheciam o seu significado, numa história ou mesmo durante o diálogo com as estagiárias ou a educadora cooperante, colocaram-nas

no livro das palavras novas e uma imagem representativa da mesma, que ficou na área da biblioteca, para consultarem sempre que pretendessem.

O domínio da matemática deve ser abordado na educação pré-escolar, ainda que de forma menos formal, pois “os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 74).

A matemática está presente no quotidiano da criança e pretende desenvolver as habilidades da criança, aumentar a sua capacidade de resolver problemas, desenvolver o poder de argumentação e desenvolver o raciocínio lógico.

Ao longo das sessões foram trabalhadas as quatro componentes da matemática: números e operações, organização e tratamento de dados, geometria e medida e interesse e curiosidade pela matemática.

A aprendizagem matemática estava presente no dia-a-dia, mesmo não sendo intencional trabalhá-la. Quando se escrevia a data no quadro ou nos trabalhos realizados, ao fazer a contagem das crianças presentes e das que estavam a faltar, ao marcar a presença no quadro das presenças numa tabela de dupla entrada onde tinham de interseccionar a linha com a coluna. Para além desta abordagem não intencional, foram realizadas atividades com o propósito de desenvolver habilidades relacionadas com a mesma. Para a aprendizagem do número recorreu-se a um quadro “tudo sobre o número” onde as crianças identificavam o número anterior e posterior ao que estava a ser abordado, a escrita desse mesmo número, quantos quadradinhos correspondiam ao número em questão. Também usaram um pictograma para analisar dados recolhidos, interpretaram pictogramas de receitas, usaram medidas convencionais e não convencionais, recorreram a instrumentos de medida como a balança e medidor, construíram padrões na realização das coroas do “Dia de Reis”.

Tal como refere nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar “o brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o

desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemáticos.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 75)

As atividades lúdicas servem para que a criança descubra muito dos outros e de si mesma, e permitem desenvolver a sua interação com os outros, a memorização, a imaginação, a noção de tempo/espço, a criatividade, o raciocínio lógico, e ainda aspetos afetivos e emocionais. É uma forma de desenvolver a aprendizagem matemática com menos pressão sobre as crianças e de forma mais informal. “ Brincar com materiais (areia, plasticina, blocos, etc.), como o jogo dramático, que envolve a criação de uma situação imaginária (compra numa loja, pôr a mesa, etc.), contribuem para a aprendizagem da matemática. Também jogos com regras (cartas numeradas, lotos, dominós, etc., bem como os jogos tradicionais de movimento) levam à compreensão e à aceitação de regras previamente fixadas e ao desenvolvimento de raciocínio matemático, especialmente o raciocínio estratégico (prever possibilidades e optar entre elas) e favorecem a autonomia da criança.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, pp. 75-76)

Na sala, mais precisamente na área dos jogos, as crianças têm disponíveis diversos jogos para desenvolver aprendizagens ao nível da matemática, como puzzles, dominós, colares de contas, blocos lógicos. Entre estes jogos, destaca-se o jogo “Lógico Piccolo- box matemática”, que permite à criança desenvolver competências como observar, pensar e compreender o mundo que a rodeia; a aquisição de informação, conhecimento e experiência em Matemática e podem ajudar a desenvolver algumas das capacidades nomeadamente resolução de problemas, o raciocínio matemático e a comunicação matemática.

O domínio da matemática é o domínio em que o grupo apresenta maiores dificuldades. Há uma diferença notória entre as crianças mais novas e as mais velhas, em que as mais velhas evidenciam um raciocínio lógico mais desenvolvido, identificam facilmente os números e as suas diferentes formas de representação, contrariamente às crianças mais novas que, embora maioritariamente tenham memorizada a sequência dos números pelo menos até 10, não são capazes de associar o número à sua representação gráfica.

A área de Conhecimento do Mundo caracteriza-se pela curiosidade da criança e o seu desejo de saber e compreender porquê, assim, “através da pesquisa, investigação, observação, realização de experiências, entre outros, procura-se que as crianças desenvolvam pensamento crítico, rigor científico, capacidade de observação, que saibam refletir, questionar, formular hipóteses, pesquisar, analisar, resolver problemas, concluir, justificar, etc. Assim, as atividades que são propostas à luz das Ciências têm mais sucesso se seguirem o princípio da aprendizagem pela ação, bem como a iniciativa da criança.” (Marques, 2015).

Esta área está relacionada diretamente com as ciências naturais e sociais, no entanto, articula-as com as restantes áreas e domínios. Esta distingue três componentes: introdução à metodologia Científica; abordagem às Ciências e mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias.

Dentro desta área, a componente mais trabalhada foi a de abordagem às Ciências, que explora saberes relacionados com o conhecimento do mundo social bem como relacionados com o conhecimento do mundo físico e natural.

Relacionado com esta área realizaram-se atividades que apelavam a algum conhecimento já adquirido pelas crianças, mas também que adquiriram com as mesmas, como características do outono e do inverno, o conto de lendas nomeadamente a lenda de S. Martinho, a lenda do Pinheiro de Natal e a lenda do bolo-rei, a plantação de árvores e flores no exterior da escola, curiosidades sobre os animais e ainda um costume do dia de reis de outra cultura, a cultura francesa onde em vez de comer bolo-rei, comem um bolo chamado “galette des rois” que tiveram a oportunidade de provar.

A área do Conhecimento do mundo, promove assim, “a aquisição de valores, atitudes e comportamentos face ao ambiente que conduzem ao exercício de uma cidadania consciente face aos efeitos da atividade humana sobre o património natural, cultural e paisagístico.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 85).

Após uma reflexão sobre todas as sessões e tendo em conta o decorrer das atividades realizadas, conclui-se que a área onde o grupo apresenta mais dificuldades é a Área da Formação Pessoal e Social, essencialmente pela ausência de regras, a dificuldade em colocar-se no papel do outro, a dificuldade em solucionar os seus próprios problemas

e controlar e compreender as suas emoções, mas também as dos colegas. Quanto à área onde se verificou maior à-vontade das crianças e maior entusiasmo e envolvimento foi sem margem para dúvida, a área de Expressão e Comunicação, realçando o domínio da Educação Artística.

Após uma introspeção de todo o percurso nesta primeira parte da PES, verificou-se que a maior dificuldade foi controlar o grupo, envolvê-lo em algumas atividades, impor regras e fazê-las cumprir. Algumas atividades não foram tão bem sucedidas como era previsto devido ao mau comportamento do grupo, dificultando a sua aprendizagem.

Relativamente às áreas e domínios onde se verificou haver maior dificuldade foi na área do Conhecimento do Mundo, mais concretamente na componente de abordagem às Ciências. Contrariamente, a área da Expressão e comunicação foi a área onde se verificou maior à-vontade, mais especificamente no domínio da música.

No decorrer desta intervenção em contexto Pré-Escolar foi permitido às estagiárias participarem em algumas atividades fora do seu tempo de regência, como a festa do magusto e a festa de natal. Semanalmente o par pedagógico reunia-se com a educadora cooperante para refletir sobre a semana de implementação e sobre os conteúdos a tratar nas semanas seguintes. A pedido da educadora cooperante o par pedagógico preencheu uma ficha de avaliação psicológica de uma das crianças, que posteriormente foi analisada em conjunto. Esta ficha foi entregue à educadora cooperante por uma psicóloga externa que veio, a pedido dos pais, observar a criança em questão. Apesar de a ficha ter sido entregue apenas à educadora, esta achou pertinente que o par pedagógico também preenchesse para comparar a sua visão com a do par.

Durante as sessões foi desenvolvido um projeto de empreendedorismo com as crianças, com o objetivo de desenvolver capacidades empreendedoras nelas.

A educação empreendedora desenvolve “as capacidades de ter e partilhar ideias, de comunicar, de identificar necessidades, de resolver problemas, de trabalhar com os outros, de agregar colaboradores, de enfrentar desafios, de persistir, de resistir aos desaires, de fechar ciclos de trabalho, de ter estados de espírito positivos, de aproveitar oportunidades e de criar valor” (Fonseca , et al., 2015).

Mas o que é ser empreendedor? “Ser empreendedor é ser capaz de acreditar em cada um de nós, confiar nos nossos colaboradores e resistir ao medo do fracasso, sempre consciente das nossas limitações.” (Nabeiro, Centro Educativo Alice, 2009, p. 11).

Inicialmente, de forma a despertar as ideias das crianças foram utilizadas algumas histórias como “A história do meu amigo”, “Os jardins do senhor Tobias” e “A Locomotiva de pipocas” retiradas dos livros “Ter ideias para mudar o mundo” e “Educação Empreendedora: caminhos para a concretização de sonhos”. Após a leitura de “A história do meu amigo” foi pedido às crianças que representassem no papel a sua ideia, o seu sonho, o que os faria felizes. Surgiram ideias muito distintas como: construir 4 casas; ter um jardim com flores; ver um tornado; ter uma pista de carros; passear no jardim com os pais; ter um peixe de ferro; ver galinhas; fazer desenhos. De seguida foram-se agrupando os sonhos, juntando os que se poderiam relacionar. No final, esboçou-se o projeto onde todos os sonhos estavam incluídos, sendo o seu centro uma casa de madeira. Com o projeto traçado, as crianças decidiram dar-lhe um nome. Surgiram vários nomes, mas após uma votação o nome final do projeto foi “A casinha mágica”. Foi então criado um protótipo do projeto com base nas ideias das crianças.

Depois do projeto delineado e do protótipo feito, as crianças perceberam que precisavam de ajuda, ou seja, colaboradores. Mas o que seriam colaboradores? Colaboradores são pessoas que “fazem parte da equipa que levará a bom termo o nosso projeto, que nos fornecem os recursos necessários para o projeto, que financiam ou contribuem com recursos, que recomendam que se compre o produto e/ou serviço e àquelas que são da concorrência.” (Nabeiro, Centro Educativo Alice, 2009, p. 50).

Após um diálogo entre as estagiárias e o grupo, chegou-se à conclusão que o Presidente da Câmara Municipal de Viana do Castelo seria um bom colaborador. Para tal, escreveram-lhe uma carta pedindo ajuda para adquirir os materiais ou mão-de-obra. No entanto, não obtiveram qualquer resposta por parte da Câmara e então arranjam outra solução, os familiares das estagiárias construam a casinha e eles angariavam dinheiro para os materiais. Mas como poderiam angariar dinheiro? Surgiu a ideia de fazer uma feirinha, que teve muito sucesso. Elaboraram os convites que foram entregues a toda a comunidade escolar, para que todos eles e os seus familiares participassem na feirinha. Nessa feirinha

as crianças venderam sabonetes, bolos e chá confeccionados por eles mesmos. Foram as próprias crianças a montar a banca para a feirinha e a vender os seus produtos, sempre com o auxílio das estagiárias e da educadora cooperante.

Depois de ter a casinha no recreio da escola, surgiu a ideia de construir uma vedação à sua volta. Arranjaram novos colaboradores, neste caso a presidente da Associação de Pais que cedeu paletes e a junta de freguesia que disponibilizou dois senhores para construírem a vedação. Com a vedação concluída as crianças plantar flores em pneus pintados por elas mesmas e colocaram-nos à entrada da casinha.

No último dia de estágio, realizou-se a inauguração do projeto “A Casinha Mágica” com a presença de toda a comunidade escolar.

Este projeto foi muito vantajoso para todo o grupo, pois ser empreendedor implica capacidades como comunicar, persuadir, resolver conflitos e negociar, trabalhar em equipa, ser criativo, ser autoconfiante, ser flexível, adaptar-se, gerir o tempo, aceitar críticas, analisar, planear, inovar, aprender com os erros.

Estas crianças tinham um sonho, trabalharam e com esforço concretizaram-no. Ser empreendedor é isso mesmo, ter ideias e coloca-las em prática.

Como refere Ana Remudas, uma aluna do Centro Educativo Alice Nabeiro, “Ser empreendedor é ter ideias para mudar o mundo.” (Nabeiro, Centro Educativo Alice, 2009, p. 14)

Contexto Educativo do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

5. Caracterização do meio

O segundo contexto educativo relativo à PES insere-se numa vila pertencente ao concelho de Viana do Castelo.

A vila onde o centro escolar está situado possui cerca de 7 Km² e cerca de 4000 habitantes (INE 2011). É considerada um meio semiurbano e os principais setores laborais são: a indústria têxtil, a serralharia, a metalomecânica e a transformação de madeiras. A construção civil e a agricultura também fazem parte dos setores laborais da vila, embora

com menos destaque. Esta conta ainda, com uma diversidade de serviços, comércio e instituições, que contribuíram para a elevação à categoria de vila, em 1987.

A vila apresenta valores patrimoniais e atrações turísticas como igrejas, cruzeiros, pontes românicas e praias fluviais. As suas tradições festivas são em honra de Senhora da Conceição, Espírito Santo, S. Pedro e Festa do Senhor (Corpo de Deus). Realiza-se ainda a feira semanal às quartas-feiras e a feira anual, na quarta-feira de cinzas.

É apoiada por coletividades representativas de diversas atividades como a Banda dos Escuteiros, a Conferência Vicentina, associações desportivas, Centro social e paroquial, grupo cénico e Sociedade de Columbofilia.

6. Caracterização geral da escola

O segundo contexto educativo da PES insere-se num agrupamento composto por 6 estabelecimentos de educação e ensino, onde são lecionados desde o nível pré-escolar até ao ensino secundário, incluindo a vertente profissionalizante e de formação ao longo da vida (adultos), na modalidade de UFCD – Unidades de Formação de Curta Duração, e ainda o ensino artístico especializado de Música, em articulação com a Academia de Música de Viana do Castelo.

O centro escolar em questão integra a Educação Pré-Escolar e também o ensino do 1.ºCEB e acolhe cerca de 200 crianças.

Relativamente aos recursos humanos, o centro escolar apresenta uma educadora de infância, sete professores titulares, uma professora de Inglês, um professor de educação especial, dois professores de apoio educativo e 4 das AEC. Conta também com o apoio de 3 assistentes operacionais, duas cozinheiras e quatro tarefeiras.

O edifício é recente, tendo sido concluídas as suas obras em 2005, daí se encontrar em bom estado de conservação.

No que diz respeito ao espaço físico interior, este é composto por dois pisos, rés-do-chão e primeiro andar. No rés-do-chão comporta um refeitório, um pavilhão gimnodesportivo com dois balneários, uma arrecadação destinada à arrumação do material didático para as aulas de Educação Física, uma sala de informática, duas salas de professores, uma biblioteca, uma sala destinada à educação pré-escolar e duas ao 1.ºCEB,

duas casas de banho para os alunos e uma para o pessoal docente e não docente. No primeiro andar, situam-se 6 salas destinadas ao 1.ºCEB, duas casas de banho para os alunos e uma para os docentes e uma arrecadação destinada à arrumação de material didático. O espaço físico exterior comporta um parque infantil com escorrega e baloiços, um campo de jogos e um espaço extenso de jardim para brincadeiras com dois espaços cobertos onde os alunos passam os intervalos essencialmente em dias de chuva. Tem ainda um espaço destinado à horta pedagógica, que proporciona às crianças o contacto com a natureza.

O centro escolar possui diversos materiais didáticos destinados às diferentes áreas. Destinados à área da Educação Física possui colchões, coletes, sinalizadores, bolas variadas, arcos, cordas, raquetes, bastões, rede de voleibol, espaldares e bancos suecos. Relativamente à área da matemática tem ábacos, ampulhetas, balanças, blocos lógicos, blocos padrão, sólidos geométricos, compassos, material cuisenaire, fitas métricas, geoplanos, jogos didáticos, material multibase, pentaminós, poliedros, relógios, trançans e letras magnéticas. No que diz respeito ao material de laboratório existe goblés, espelhos, interruptores, microscópio, termómetros, tronco (órgãos), varetas e funis. Quanto à área de informática, a escola dispõe de computadores, projetores, quadros interativos, impressoras, colunas e microfones. Na biblioteca pode-se encontrar livros de histórias, dicionários, enciclopédias, Cds e DVDs relacionados com os mais variados temas.

7. Caracterização do grupo

A turma na qual incidiu a intervenção é composta por 22 alunos, sendo 10 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. As idades dos alunos situam-se entre os 8 e 9 anos. Estes alunos estão juntos desde o pré-escolar, exceto um aluno que foi agregado a esta turma apenas no 1.ºCEB.

As suas famílias são maioritariamente mononucleares e apenas com um filho, uma vez que dez dos alunos não têm irmãos, oito têm apenas um irmão e quatro têm dois irmãos. Existe um aluno órfão de mãe, vivendo atualmente com o pai e ainda outro aluno que passa grande parte do tempo apenas com a mãe, uma vez que o pai se encontra a trabalhar no estrangeiro. Ao nível das habilitações literárias dos pais, verificou-se que vão desde o 1.ºCEB à licenciatura, havendo quatro pais licenciados e a maioria que possui, pelo

menos o 3ºCEB. Pode-se dizer que estes alunos não pertencem a um meio desfavorecido, situando-se na classe média e média-baixa, não se evidenciando casos de extrema pobreza. Estes progenitores trabalham, maioritariamente, por conta de outrem e apenas 7 são trabalhadores independentes. As principais atividades económicas exercidas inserem-se na área da construção civil, da indústria, do comércio, dos serviços e da educação.

No que respeita a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), destaca-se apenas uma aluna, inserida na turma há dois anos, devido à sua reprovação. Esta aluna tem o acompanhamento de um docente de educação especial, duas horas por semana. Relativamente a questões de saúde existem na turma diversos alunos com alergias, um aluno daltónico, um aluno com gaguez e uma aluna com apraxia oculomotora e epilepsia.

A nível comportamental, existem alguns elementos perturbadores, que acabam por dificultar o ritmo de trabalho. Existem 4 alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), um dos quais foi diagnosticado recentemente. São alunos sujeitos a medicação de forma a combater a sua impulsividade, agitação e dificuldades de atenção. Estes alunos, particularmente, são distraídos, com grandes dificuldades de terminarem uma tarefa, desmotivados e com algumas dificuldades de aprendizagem. Há também uma aluna sinalizada pela Comissão de Proteção de Crianças e jovens (CPCJ) devido a situações de bullying sobre os colegas. Não é um grupo unido como seria de esperar dado que já estão juntos desde o pré-escolar. Não demonstram atitudes positivas em relação aos colegas, nomeadamente atitudes de entreatajuda, de respeito de união, de amizade e de proteção. É notória a necessidade de se trabalhar mais os valores morais com este grupo, para que se tornem crianças mais unidas, mais justas, mais prestáveis, mais solidárias e mais sensíveis às necessidades do outro. Em contexto de sala de aula isso era bem notório, especialmente quando era pedido a alunos com mais facilidade em aprender novos conteúdos para ajudarem os colegas com mais dificuldades e estes recusavam. Há apenas um grupo de alunos mais unidos dentro e fora da sala de aula, mas que acabam por colocar os restantes de parte.

A nível de aprendizagem, a turma caracteriza-se por uma heterogeneidade, tanto a nível de aproveitamento, como a nível de ritmo de trabalho e empenho. Pode dizer-se que se trata de dois extremos, em que metade da turma têm um aproveitamento muito bom a

todas as áreas do saber, trabalha autonomamente sem necessitar de grandes esclarecimentos por parte da docente, demonstra interesse em adquirir novos conhecimentos e participa ativamente nas aulas, enquanto a outra metade tem um aproveitamento suficiente, particularmente nas áreas do português e da matemática, apresentando bastantes dificuldades de aprendizagem nestas áreas e têm dificuldade em trabalhar autonomamente, necessitando constantemente de esclarecimentos e estímulos positivos por parte da docente para que conclua as tarefas. A área de aprendizagem que mais desperta o interesse da turma é a área do estudo do meio, particularmente a temática dos seres vivos.

CAPÍTULO II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

1. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, primeiramente, é apresentada a pertinência do estudo, a definição do problema bem como as suas questões de investigação e a revisão da literatura. Segue-se a metodologia, a análise de dados e as conclusões do estudo.

1.1. Pertinência do estudo

Atualmente são frequentes as queixas relacionadas com problemas de atenção nas escolas, sendo que, cada vez mais crianças recebem o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a indicação de tratamento farmacológico à base de cloridrato de metilfenidato, uma substância química utilizada como fármaco, estimulante leve do sistema nervoso central (Bonadio & Mori, 2013).

Crianças distraídas, impulsivas, agitadas, que não esperam a sua vez para falar, que perturbam os colegas - este é o cenário que grande parte dos educadores/docentes enfrentam todos os dias. Mas será este um cenário de TDAH ou uma aparência do fenómeno? Estes comportamentos serão uma questão de conduta educacional ou será realmente algo mais? Será muitas vezes este transtorno confundido com comportamentos de uma criança feliz e ativa?

Deparando-se com esta realidade em situação de estágio, surgiu o interesse e a necessidade de um estudo mais aprofundado do que é realmente este transtorno, de como é feito o seu diagnóstico, quais os tratamentos recomendados, como os problemas de atenção se manifestam no contexto escolar, quais as implicações do diagnóstico de TDAH na prática pedagógica e essencialmente verificar se há alguma diferença no desenvolvimento motor destas crianças e de crianças sem qualquer distúrbio.

1.2. Definição do problema e questões de investigação

Face às inquietações acima descritas, este estudo tem como finalidade conhecer, perceber e descrever o TDAH; comparar o desempenho motor de alunos diagnosticados com TDAH e alunos sem qualquer distúrbio; constatar a influência da Educação Física na mudança de comportamento destes alunos; e conhecer a opinião de alguns docentes relativamente ao possível contributo da Educação Física para o desenvolvimento destes alunos e se existe um método de ensino diferenciado para estes. Para tal, foram definidas as seguintes questões:

1. O desempenho motor de crianças diagnosticadas com TDAH será semelhante ao de crianças tipicamente em desenvolvimento?
2. De que forma poderá a Educação Física contribuir para o desenvolvimento de alunos com TDAH?
3. Qual a perceção dos docentes sobre o possível contributo da Educação Física para o desenvolvimento de alunos com TDAH?
4. Os docentes recorrem a um método de ensino diferenciado para alunos com TDAH?

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade

O TDAH é um transtorno neurológico muito comum durante a infância, sendo a patologia mais frequente durante o período escolar, afetando o seu dia-a-dia, podendo em alguns casos persistir ao longo da vida. Este transtorno é caracterizado por três principais sintomas: desatenção, hiperatividade e impulsividade desadequados à idade e ao nível de desenvolvimento da criança (Cornejo, Osío, Sánchez, Carrizosa, Sánchez, Grisales, Castillo-Parra & Holguín, 2005).

De acordo com diversos autores, existe uma forte influência genética no aparecimento deste transtorno, sendo que cerca de 80% do TDAH está relacionado com a genética. Mattos (2011) afirma que este é um transtorno poligénico, pois são vários genes em conjunto que o provocam. Mattos (2011) refere ainda que estes genes “estão relacionados à produção de dopamina e noradrenalina, substâncias existentes no sistema nervoso que permitem a comunicação entre as células nervosas (os chamados neurotransmissores)”, no caso dos portadores deste transtorno, o controle destes neurotransmissores encontra-se alterado, comprometendo assim a concentração e o controle das emoções. (Mattos, 2011)

Araújo (2003), citado por (Machado & Cezar, 2007) refere, tal como Mattos (2011) que “a hiperatividade ocorre por falta de regulação nos neuro-transmissores” e que temos no cérebro “uma área que desenvolve o equilíbrio entre a percepção, a estimulação ambiental e a capacidade de resposta neuro-orgânica a tudo isso”. No entanto, quando ocorre uma deficiência na produção de determinadas substâncias como a dopamina, acarreta uma falta de equilíbrio nesse funcionamento, a criança não tem um processo de limitação, então os psicoestimulantes estimulam a produção desses neuro-transmissores que estão deficientes. (Machado & Cezar, 2007, p. 7)

De acordo com Barkley (2002), citado por (Eidt & Tuleski, 2010) o TDAH é:

um transtorno do desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção, com o controle do impulso e o nível de atividade. [...] Esses problemas são refletidos em prejuízos na vontade da criança ou em sua capacidade de controlar seu próprio comportamento relativo à passagem do tempo – em ter em mente futuros objetivos e consequências. Não se trata apenas [...] de uma questão de estar desatento ou

hiperativo. Não se trata apenas de um estado temporário que será superado, de uma fase probatória, porém normal, da infância. Não é causado por falta de disciplina ou controle parental, assim como não é o sinal de algum tipo de “maldade” da criança. (Eidt & Tuleski, 2010, p. 125)

O TDAH envolve uma desordem crónica, multifacetada caracterizada pela tríade sintomática – alterações da atenção, da impulsividade e da velocidade de atividade física e mental. Crianças com este distúrbio apresentam normalmente muitas dificuldades na maioria das atividades diárias, incluindo relações sociais e cumprimento de normas e regras (Silva A. B., 2003).

2.2. Diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

Algumas crianças desenvolvem o transtorno precocemente, no entanto antes dos quatro ou cinco anos é muito difícil fazer-se um diagnóstico preciso.

Não existe um exame específico para diagnosticar o TDAH, pelo que o diagnóstico é um processo multifacetado e complexo. Aquando do diagnóstico é necessário estar atento a sintomas semelhantes e/ou comuns a outros distúrbios, como a ansiedade, depressão e alguns problemas de aprendizagem, que poderão dificultar um diagnóstico correto. Para facilitar esta avaliação, além da avaliação feita diretamente pelo profissional, deve também ser feito um levantamento do historial clínico da criança que implica a recolha de dados fornecidos por professores, pais e adultos que interagem de alguma maneira com a criança avaliada, fazendo-se assim um levantamento do funcionamento intelectual, social, emocional e escolar (Cunha, 2012).

Para auxiliar profissionais da saúde (normalmente médicos e psicólogos) a diagnosticar este e outros transtornos mentais foi desenvolvido o Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais 5.^a edição ou DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) feito pela Associação Americana de Psiquiatria. Este manual é usado por psicólogos, médicos e terapeutas ocupacionais e tem sido uma das bases de diagnósticos de saúde mental mais usados no mundo. Assim, o DSM “destina-se a servir como um guia prático, funcional e flexível para organizar a informação que possa auxiliar o -estabelecimento de um diagnóstico exato e o adequado tratamento das perturbações mentais” (American Psychiatric Association, 2014, p. Prefácio)

“Levantamentos populacionais sugerem que o TDAH ocorre na maioria das culturas em cerca de 5% das crianças e 2,5% dos adultos.” (American Psychiatric Association, 2014, p. 61)

2.3. Sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

Em 2014, a American Psychiatric Association definiu, na 5ª edição do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM V), os critérios comportamentais para o diagnóstico do TDAH. Os sintomas são divididos em duas categorias: desatenção **(1)**, impulsividade e hiperatividade **(2)**.

1- Desatenção:

- a) Frequentemente não presta atenção em detalhes ou comete erros por descuido em tarefas escolares, no trabalho ou durante outras atividades (p. ex., negligencia ou deixa passar detalhes, o trabalho é impreciso).
- b) Frequentemente tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas (p. ex., dificuldade de manter o foco durante aulas, conversas ou leituras prolongadas).
- c) Frequentemente parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente (p. ex., parece estar com a cabeça longe, mesmo na ausência de qualquer distração óbvia).
- d) Frequentemente não segue instruções até o fim e não consegue terminar trabalhos escolares, tarefas ou deveres no local de trabalho (p. ex., começa as tarefas, mas rapidamente perde o foco e facilmente perde o rumo).
- e) Frequentemente tem dificuldade para organizar tarefas e atividades (p. ex., dificuldade em gerenciar tarefas sequenciais; dificuldade em manter materiais e objetos pessoais em ordem; trabalho desorganizado e desleixado; mau gerenciamento do tempo; dificuldade em cumprir prazos).
- f) Frequentemente evita, não gosta ou reluta em se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado (p. ex., trabalhos escolares ou lições de casa; para adolescentes mais velhos e adultos, preparo de relatórios, preenchimento de formulários, revisão de trabalhos longos).
- g) Frequentemente perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (p. ex., materiais escolares, lápis, livros, instrumentos, carteiras, chaves, documentos, óculos, celular).
- h) Com frequência é facilmente distraído por estímulos externos (para adolescentes mais velhos e adultos, pode incluir pensamentos não relacionados).

(American Psychiatric Association, 2014, p. 59)

2- Impulsividade e hiperatividade:

- a) Frequentemente remexe ou batuca as mãos ou os pés ou se contorce na cadeira.
- b) Frequentemente levanta da cadeira em situações em que se espera que permaneça sentado (p. ex., sai do seu lugar em sala de aula, no escritório ou em outro local de trabalho ou em outras situações que exijam que se permaneça em um mesmo lugar).
- c) Frequentemente corre ou sobe nas coisas em situações em que isso é inapropriado. (Nota: Em adolescentes ou adultos, pode se limitar a sensações de inquietude.)
- d) Com frequência é incapaz de brincar ou se envolver em atividades de lazer calmamente.
- e) Com frequência “não para”, agindo como se estivesse “com o motor ligado” (p. ex., não consegue ou se sente desconfortável em ficar parado por muito tempo, como em restaurantes, reuniões; outros podem ver o indivíduo como inquieto ou difícil de acompanhar).
- f) Frequentemente fala demais.
- g) Frequentemente deixa escapar uma resposta antes que a pergunta tenha sido concluída (p. ex., termina frases dos outros, não consegue aguardar a vez de falar).
- h) Frequentemente tem dificuldade para esperar a sua vez (p. ex., aguardar em uma fila).
- i) Frequentemente interrompe ou se intromete (p. ex., mete-se nas conversas, jogos ou atividades; pode começar a usar as coisas de outras pessoas sem pedir ou receber permissão; para adolescentes e adultos, pode intrometer-se em ou assumir o controle sobre o que outros estão fazendo).

(American Psychiatric Association, 2014, p. 60)

Para se executar o diagnóstico, as crianças devem apresentar seis ou mais sintomas de desatenção ou seis ou mais sintomas de impulsividade e hiperatividade que persistam por pelo menos seis meses. Esses sintomas devem ter início antes dos 12 anos, e devem ocorrer em dois ou mais ambientes que a criança frequenta (em casa, na escola, com familiares, noutras atividades); deve haver clara evidência da interferência desses sintomas na vida social, escolar ou profissional, reduzindo a sua qualidade.

O TDAH pode ser classificado em leve, moderado e grave, de acordo com a gravidade atual. Para além das duas categorias, desatenção e impulsividade e hiperatividade, o DSM V também divide o TDAH em três subtipos: apresentação predominantemente desatenta (Se o Critério 1 (desatenção) é preenchido, mas o Critério 2 (hiperatividade-impulsividade) não é preenchido nos últimos 6 meses); apresentação

predominantemente hiperativa/impulsiva (Se o Critério 2 (hiperatividade-impulsividade) é preenchido, e o Critério 1 (desatenção) não é preenchido nos últimos 6 meses) e apresentação combinada (Se tanto o Critério A1 (desatenção) quanto o Critério A2 (hiperatividade-impulsividade) são preenchidos nos últimos 6 meses) (American Psychiatric Association, 2014).

O TDAH encontra-se em remissão parcial “quando todos os critérios foram preenchidos no passado, nem todos os critérios foram preenchidos nos últimos 6 meses, e os sintomas ainda resultam em prejuízo no funcionamento social, acadêmico ou profissional” (American Psychiatric Association, 2014, p. 60).

2.4. Tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

Luz & Reppold (2007), citado por (Silva E. M., 2008) refere que o tratamento deste transtorno requer “uma ação multidisciplinar e um constante trabalho triangulado entre pais, profissionais da saúde e professores, afim de que os prejuízos cognitivos e, sobretudo, psicossociais do transtorno sejam minimizados.” (Silva E. M., 2008, p. 12)

De acordo com Araújo (2003), citado por (Machado & Cezar, 2007) o tratamento do TDAH, tal como outra doença, difere de acordo com a sua gravidade. Em alguns casos a terapia comportamental mostra-se eficaz e suficiente, ao contrário de casos mais graves em que é necessário recorrer a psicofármacos. A psicoterapia tem um papel preponderante na medida em que ajuda a criança a conviver com a doença e a auxilia no processo de desenvolvimento de autocontrole. Nos casos em que é necessária a utilização de psicofármacos, a terapia comportamental não deve ser excluída, pois o tratamento medicamentoso não substitui a psicoterapia, pelo que é oportuno e mais benéfico quando se conciliam as duas formas de tratamento (Machado & Cezar, 2007, p. 7).

Segundo García (2001), o médico deve recomendar, para além do uso de medicação estimulante e ou tratamento comportamental, orientação para a família, ou seja, a família deve ser educada sobre este transtorno e orientada para intervenções comportamentais a fim de controlar os sintomas da criança afetada (García , 2001).

O Metilfenidato, substância ativa de Ritalina¹, tem como objetivo estimular os neurotransmissores do cérebro, produzindo um efeito regulador mais eficaz na atividade motora, aumentando a atenção, reduzindo a impulsividade com o objetivo de ajudar a criança a adaptar-se melhor às necessidades do meio e produzindo uma melhoria do rendimento escolar. “... o Metilfenidato faz é repor valores normais de Dopamina, para que as células responsáveis pela concentração possam funcionar” (Antunes, 2009, p. 169).

De acordo com o folheto informativo de Ritalina LA, este medicamento é utilizado em crianças e adolescentes entre os 6 e os 18 anos de idade e em adultos e deve apenas ser utilizado após “testados tratamentos que não envolvem medicamentos, tais como aconselhamento e terapia comportamental e que tenham sido insuficientes” (Novartis Farma – Produtos Farmacêuticos, S.A., 2017, p. 1), o que nem sempre acontece. Muitos profissionais de saúde optam logo de início pelo tratamento medicamentoso, sem se preocuparem com os efeitos secundários deste para a criança.

Para Pedro Strecht², “estamos a rotular e a medicar em demasia sem tentar outras respostas. Algumas destas crianças até podem vir a precisar de medicação, mas o uso de psicofármacos na infância e na adolescência deve ser o topo da pirâmide” (Strecht, 2018). Para o pedopsiquiatra, não basta dar uma medicação e a criança melhora, “sem dúvida que muitas que tomam medicação melhoram”, não é isso que está em causa, “mas isso tem consequências”, uma vez que “estamos a receitar psicofármacos quando o cérebro está ainda em desenvolvimento” (Strecht, 2018). Existem muitas áreas cerebrais que continuam a desenvolver-se mesmo depois dos 20 anos, nomeadamente as áreas ligadas às emoções e aos impulsos, pelo que o uso de medicação não ajuda a criança a autorregular-se e a conhecer os seus limites (Strecht, 2018).

O tratamento do TDAH deve ser multimodal, atuando em três vertentes: o treino dos pais, o tratamento centrado na criança e a intervenção na escola.

É consensual entre os autores, que o tratamento medicamentoso aliado ao tratamento comportamental é o mais benéfico para a criança, no entanto, existe também o tratamento cognitivo-comportamental que tem demonstrado ótimos resultados.

¹ Medicamento mais vendido no mundo usado no tratamento do TDAH

² Pedro Strecht é pedopsiquiatra especializado em Psiquiatria da Infância e da Adolescência e tem como primordiais a criança e suas perturbações.

A terapia comportamental pretende realizar uma reeducação nos domínios comportamentais, emocionais, e cognitivos e procura reduzir a frequência dos comportamentos inadequados destas crianças e por sua vez, aumentar a frequência de comportamentos desejados (García , 2001), já a terapia cognitivo-comportamental (TCC) visa uma mudança nos afetos e comportamentos, através de uma reestruturação cognitiva.

A terapia cognitivo-comportamental:

(...) Caracteriza-se pela busca de mudanças nos afetos e comportamentos por meio da chamada reestruturação cognitiva, isto é, substituir crenças, pensamentos e formas de interpretar as situações, que sejam negativistas e disfuncionais, por outras formas de pensar e perceber o mundo menos depressogênicas/ansiogênicas e mais baseadas na realidade (Silva A. B., 2003, p. 231).

2.5. Transtorno de Défice de Atenção e Hiperatividade no contexto escolar

Atualmente, as crianças passam grande parte do dia em salas de aula. Para além do horário letivo, há ainda as atividades de enriquecimento curricular (AEC) e centros de estudo que algumas crianças frequentam, que são geralmente também passadas em sala de aula. “A escola é onde os miúdos passam mais tempo – muito tempo – sem descanso pelo meio” (Strecht, 2018).

É pedido às crianças que ouçam, sigam as instruções, repitam os outros, aprendam o que lhes é ensinado, se empenhem na aprendizagem e, sobretudo, que passem longas horas sentadas, a ouvir mais do que a falar.

De acordo com Strecht (2018), “o nosso sistema de ensino não pede muito mais do que isto: estejam quietos, decorem, fixem, reproduzam e não pensem muito, não se mexam mesmo nada, que em princípio tudo correrá bem se assim for. Felizmente assim não é (Strecht, 2018). Cada vez mais se constroem bairros que não têm um espaço para as crianças brincarem, jogarem à bola, correrem, conviverem uns com os outros. É fundamental promover mais o desporto nas escolas, bem como outras atividades que estimulem a criatividade, como as artes (Strecht, 2018).

É na escola que as crianças manifestam os principais sintomas de um comportamento perturbador e de falta de atenção.

As crianças com TDAH têm bastantes dificuldades no cumprimento de regras e em manterem-se empenhadas nas atividades propostas.

A hiperatividade no contexto escolar é considerada um problema que não se resolve facilmente. Aquilo que outras crianças realizam com uma simples chamada de atenção ou uma simples advertência, poderá com estas crianças obrigar a múltiplas e, aparentemente, nunca acabadas intervenções.

As crianças com hiperatividade têm dificuldades de auto regulação, e que se evidencia por serem pouco persistentes, exigirem uma satisfação imediata dos seus desejos, serem impulsivos, precipitados, desorganizados e abandonarem precocemente as tarefas. Assim, os professores queixam-se habitualmente que estes alunos são crianças muito ativas e inquietas, que têm dificuldades na aquisição de hábitos, são desobedientes, agem de forma imatura nas brincadeiras que possuem regras, não cooperam em atividades em grupo e não prestam atenção nas explicações. Tais atitudes geralmente prejudicam o desempenho escolar e a vida social destas crianças, pois é muito comum que nas escolas os portadores de TDAH tenham rendimento escolar baixo, dificuldade para seguir normas e para aprender com a própria experiência, já que o transtorno faz com que eles tenham dificuldade de se perceber a si próprios e aos outros. Os portadores de TDAH têm dificuldade de avaliar as consequências das próprias ações, têm baixa autoestima, têm dificuldades de interação com os outros e por vezes são agressivos.

Muitas vezes, lidar com uma criança que apresenta tais características sem conhecer que tal comportamento é inerente à sua personalidade leva ao julgamento de que é mal-educado e que deve ser castigado. Quem sofre desse transtorno tem dificuldade em entender porque é que os amigos o evitam ou o excluem das brincadeiras, o que origina um sentimento muito negativo na criança, pois como o seu comportamento é involuntário, difícil de controlar, difícil de ser percebido por ele mesmo, acaba gerando para a criança com TDAH um sentimento de tristeza, baixa autoestima, depressão e ansiedade.

As crianças com perturbações nestas áreas funcionam melhor se o ambiente for previsível, se respeitar rotinas facilmente compreendidas pela criança e se induzir sentimentos de conforto, de estabilidade e segurança, isto é, se for um ambiente bem estruturado.

Uma vez que grande parte do tempo das crianças é passado na escola e este transtorno não afeta apenas o comportamento da criança, mas também a capacidade de

aprendizagem, o professor e a escola devem assumir o importante papel de organizar os processos de ensino de forma a favorecer ao máximo a aprendizagem.

Lidar com crianças com NEE ou com algum distúrbio como o TDAH não é tarefa fácil. Por isso, de forma a promover um bom ambiente em sala de aula, primeiramente o professor deverá conhecer o transtorno e diferenciá-lo de má educação ou preguiça. Deve ter disponibilidade para equilibrar as necessidades das outras crianças com a atenção requisitada por uma criança portadora de TDAH. As estratégias utilizadas com melhores resultados incluem controlo de estímulo, a divisão das tarefas em pequenas partes de forma a torná-las compatíveis com os períodos em que a criança consegue manter a concentração, ou seja, tarefas que possam ser realizadas num curto espaço de tempo.

Sabe-se que enfrentar uma sala cheia de alunos não é tarefa fácil e que alunos portadores de transtornos como o TDAH dificultam ainda mais o trabalho dos professores. Portanto, se surgir alguma dificuldade, uma boa opção é pedir para o terapeuta ou médico que trata da criança visitar a escola e conversar com os professores e orientadores educacionais. Assim as dificuldades vão sendo superadas aos poucos e o trabalho feito na escola complementa o que é realizado no consultório. No entanto, as escolas nem sempre se encontram preparadas para acolher estas crianças. O número insuficiente de Professores Especializados, a pouca formação nos restantes professores, a falta de Psicólogos nas escolas e a falta de pessoal auxiliar suficiente para acompanhar alunos com deficiência, são algumas das dificuldades que as escolas têm de enfrentar e que não são nada positivas para estas crianças.

Apesar de alguns comportamentos serem característicos deste transtorno, Strecht (2018) refere que para si, “algumas queixas de hiperatividade na escola são sinais de boa vitalidade de muitos miúdos. Quer dizer que ainda existem enquanto criança ou adolescente, respondem, reagem, não estão passivos, quietos, semimortos ou esvaziados de conteúdo perante o peso da expectativa escolar” (Strecht, 2018)

2.6. Estratégias de aprendizagem para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

Tal como referido no ponto anterior, a escola e o professor têm um importante papel na aprendizagem dos seus alunos e o dever de os acompanhar e atender às suas necessidades. Para tal, é necessário que todos os órgãos da escola (direção, coordenações e professores) se unam para planear e implementar técnicas e estratégias de ensino que melhor atendam às necessidades dos seus alunos.

Existem diversas estratégias que podem facilitar a aprendizagem destes alunos:

1. Identifique quais os talentos que o seu aluno possui. Estimule, aprove, encoraje e ajude no desenvolvimento deste.

2. Elogie sempre que possível e minimize ao máximo evidenciar os fracassos. O prejuízo à autoestima frequentemente é o aspeto mais devastador para o TDAH. O prazer está diretamente relacionado à capacidade de aprender.

3. Solicite ajuda sempre que necessário. Lembre-se que o aluno com TDAH conta com profissionais especializados neste transtorno.

4. Evite o estigma conversando com seus alunos sobre as necessidades específicas de cada um, com transtorno ou não.

5. Rotina e organização são elementos fundamentais para o desenvolvimento dos alunos, principalmente para os portadores de TDAH. Assim, alertas serão uma mais-valia.

6. Quanto mais próximo do professor e mais distante de distrações, maior benefício ele poderá alcançar.

7. Deixe claras as regras e os limites inclusive consequências ao não cumprimento destes. Seja seguro e firme na aplicação das punições quando necessárias, optando por uma modalidade educativa, por exemplo, em situações de zangas no recreio, afaste-o do conflito porém mantenha-o no ambiente para que ele possa observar como os seus colegas interagem.

8. Avalie diariamente com o seu aluno o seu comportamento e desempenho estimulando a autoavaliação. Informe frequentemente os progressos alcançados, procurando estimular avanços ainda maiores.

9. Dê ênfase a tudo o que é permitido e valorize cada ação dessa natureza.

10. Ajude o seu aluno a descobrir por si próprio as estratégias mais funcionais.
11. Estimule o seu aluno a pedir ajuda e dê auxílio apenas quando necessário.
12. Determine intervalos entre as tarefas como forma de recompensa pelo esforço feito. Esta medida poderá aumentar o tempo da atenção concentrada e redução da impulsividade.
13. Combine saídas de sala estratégicas e assegure o retorno. Para tal, conte com o pessoal de apoio da escola.
14. Destaque palavras-chaves fazendo uso de cores, sublinhado ou negrito. Estimule o aluno a destacar e a sublinhar as informações importantes contidas nos textos e enunciados.
15. Evite atividades longas, subdividindo-as em tarefas menores. Reduza o sentimento de “eu nunca serei capaz de fazer isto”. Intercale tarefas com maior grau de exigência com as de menor. Incentive a leitura e compreensão por tópicos.

(PROIS Projeto Inclusão Sustentavel, 2006)

2.7. Contributo da Educação Física no desenvolvimento da criança com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

A escola é um espaço educativo, aberto e diversificado, no qual as crianças encontram respostas individualizadas, tendo em conta as suas características, diversificadas de aluno para aluno. É até ao final do 1.º ciclo que se adquire aprendizagens psicomotoras fundamentais e “a falta de actividade apropriada traduz-se em carências frequentemente irremediáveis” (Ministério da Educação, 2004, p. 35). Assim, “o domínio precoce destas aptidões básicas contribui de forma crucial para ajudar os jovens a desempenhar e a compreender o valor deste tipo de atividade na sua educação posterior ou, enquanto adultos, no trabalho ou durante o seu tempo de lazer” (Comissão Europeia/EACEA/Eurydic, 2013, p. 7)

A educação física não se limita à formação das aptidões físicas do indivíduo e transcende a dimensão puramente recreativa. A participação em variadas atividades físicas comporta um conhecimento e uma perceção centrados em princípios e conceitos como ‘regras de jogo’, competição leal (fair play) e respeito, consciência tática e física, bem como uma consciência social, associada à interação pessoal e esforço de equipa em inúmeros desportos. Os objetivos que transcendem a educação física e o desporto – como uma boa saúde, um

desenvolvimento pessoal sólido e a inclusão social – dão maior peso à importância de incluir esta disciplina no currículo escolar (Comissão Europeia/EACEA/Eurydic, 2013, p. 7).

A Educação Física é ainda vista por muitos como uma área menos importante e a carga horária atribuída reflete isso mesmo. Comparada com outras disciplinas, “em geral, corresponde a menos de 10 % da carga horária total, ou cerca de metade do tempo devotado à matemática.” (Comissão Europeia/EACEA/Eurydic, 2013, p. 11)

Embora o foco da Educação Física seja a atividade física para educar as pessoas, esta também se direciona para os resultados educacionais que não apenas físicos. Para Williams (1964), citado por (Barbanti, s.d):

Quando a mente e o corpo eram considerados duas entidades separadas, a educação física era obviamente uma educação do físico... Com o novo entendimento da natureza do organismo humano, na qual a totalidade do indivíduo é o fato proeminente, a educação física tornou-se educação através do físico. Com essa visão operativa, a educação física tem interesse por respostas emocionais, relacionamentos pessoais, aprendizagem mental e outras consequências intelectuais, sociais, emocionais e estáticas (Barbanti, s.d, p. 2).

De acordo com vários autores a Educação Física pode contribuir positivamente no desenvolvimento de alunos com NEE ou mesmo com TDAH. No entanto, é necessário conhecer esses alunos e identificar as suas limitações e dificuldades, de forma a criar estratégias de trabalho que promovam a sua inclusão. Uma vez que o objeto central desta área é o corpo, é necessário ter atenção e cautela para que não se reforce as diferenças e dificuldades destes alunos, pois, isso pode levar à exclusão dos mesmos devido ao preconceito e desconhecimento de tais diferenças (Elias, 2008). A autora refere ainda que a Educação Física é uma área privilegiada, na qual se pode desenvolver aspetos comportamentais, emocionais e psicológicos dos alunos, permitindo um melhor desenvolvimento biopsicossocial. Além disso, nas aulas de Educação Física existe a possibilidade de extravasar as energias, que ficam muitas vezes “presas” numa cadeira na sala de aula. Assim sendo, é importante que os professores aproveitem essas energias, tornando-as aliadas na procura do envolvimento efetivo de alunos com TDAH nas aulas de Educação Física (Elias, 2008).

Durante as aulas de Educação Física o professor pode elaborar estratégias de ensino que tenham aproveitamento individual, respeitando as limitações de atenção e comportamento desses alunos. Por isso, é pertinente a pesquisa de estratégias para que

alunos com este tipo de transtorno não se sintam excluídos, adotando formas de trabalho que os conduza a uma melhor aprendizagem.

As aulas de Educação Física devem ser ministradas de acordo com o grupo a ser trabalhado, no caso específico de crianças com TDA/H, os jogos cooperativos, são atividades que desenvolvem aspectos afetivos, sociais, cognitivos e motores respeitando o desenvolvimento destes alunos em sua individualidade e características (Elias, 2008, p. 10).

De acordo com o relato de um professor de Educação Física, citado por (Oliveira, 2012):

A atividade física é muito importante para a queima de energia que esses alunos têm em demasia. A questão dos limites também é muito importante, já que se faz presente em aulas de educação física. O ganhar e perder é um exercício fundamental para esses alunos, já que apresentam dificuldades com as frustrações (Oliveira, 2012, p. 17).

Analisando este relato, podemos concluir que as restantes áreas disciplinares podem beneficiar da Educação Física, uma vez que nestas aulas os alunos podem libertar a energia e ficarem mais calmos para as aulas que se seguem, no caso de haver aulas após a sessão de Educação Física.

De acordo com Brotto (1999) o professor poderá utilizar-se do lúdico no processo de desenvolvimento e aprendizagem e recorrer a jogos para acalmar ou prender a atenção dessas crianças, sem que o conteúdo programático seja alterado e que as outras crianças consigam participar nas atividades (Brotto, 1999).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física do Brasil:

As situações lúdicas, competitivas ou não, são contextos favoráveis de aprendizagem, pois permitem o exercício de uma ampla gama de movimentos que solicitam a atenção do aluno na tentativa de executá-lo de forma satisfatória e adequada. Elas incluem, simultaneamente, a possibilidade de repetição para manutenção e por prazer funcional de ter diferentes problemas a resolver. Além disso, pelo fato do jogo construir um momento de interação social bastante significativo, as questões de sociabilidade constituem motivação suficiente para que o interesse pela atividade seja mantido (Secretaria de Educação Fundamental, 1997, p. 28;29).

Aquando do planeamento das atividades, o professor deve selecionar atividades e jogos que não se tornem longas e cansativas, pois, podem levar à desmotivação e desinteresse por parte desses alunos. É também necessário ter em atenção a utilização de

atividades com caráter competitivo, uma vez que podem gerar reações menos positivas especialmente nos alunos com TDAH como conflitos e discussões entre colegas. No entanto, de acordo com depoimentos de professores citados num estudo de Mendes e Ribeiro (2006) é importante que o aluno com TDAH, aprenda a perder, a ganhar e a respeitar as regras (Mendes & Ribeiro, 2006).

Deste modo, conclui-se que a Educação Física é uma grande ferramenta para a formação e a inclusão social do aluno, seja ele portador de deficiência ou não, desenvolvendo a responsabilidade, o trabalho em grupo, a cidadania e o respeito entre todos.

2.8. Desenvolvimento motor de crianças com TDAH

Os estudos sobre o desenvolvimento motor de crianças com TDAH são escassos.

“Durante anos, o desenvolvimento motor e o cognitivo foram estudados separadamente, como se houvesse pouca relação entre eles. Contudo, estudos recentes têm demonstrado que a motricidade e a cognição estão muito mais relacionadas do que se pensava (...)” (Okuda, Lourencetti, Santos, Padula, & Capellini, 2011, p. 876). Estas crianças apresentam dificuldades a nível da destreza, da velocidade de manipulação de objetos, exatidão do movimento, a postura da mão e as habilidades de escrita e conseqüentemente as tarefas funcionais, como abotoar, usar tesoura, manusear moedas, lápis e escrever.

Também Goulardins (2015) refere que:

Além dos prejuízos observados no domínio psicossocial e cognitivo, estima-se que a prevalência de déficits e atrasos motores em crianças com TDAH seja superior a 50%. Ou seja, a cada duas crianças com TDAH, uma deve apresentar algum atraso no desenvolvimento das habilidades motoras quando comparas às outras crianças da mesma idade. São observados déficits em diferentes aspectos do controle motor, tais como menor destreza manual, menor capacidade de parametrização de força, maior variabilidade no tempo de reação, menor precisão espacial e temporal e atraso no desenvolvimento das habilidades fundamentais (ex., correr, chutar, saltar) (Goulardins J. , 2015, p. s.p).

Geralmente, as crianças com dificuldades a nível motor evitam atividades em que tais dificuldades sobressaiam e por isso, são muitas vezes crianças inseguras e introvertidas.

Metade das crianças com TDAH não apresentam problemas motores e aí a estimulação motora deve ser igual à das restantes crianças. No entanto, cerca de 50% das crianças com este transtorno apresentam dificuldades motoras e deve-lhe ser dada especial atenção.

De acordo com Gillberg e Kadesjo (2003), vários estudos suecos comprovaram que cerca de uma em cada duas crianças com TDAH apresentam também Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação Motora (TDC) (Gillberg & Kadesjo, 2003). Este transtorno é uma das co morbidades³ mais frequentes no TDAH, cuja característica essencial é um comprometimento grave do desenvolvimento da coordenação motora, não atribuível exclusivamente a um retardo mental global ou a uma afeção neurológica específica, congénita ou adquirida.

Problemas motores como o distúrbio de coordenação ocorrem em 30% a 50% das crianças com TDAH e quando comparadas com crianças de desenvolvimento típico, verifica-se que têm maior quantidade e diferente qualidade de movimento (Fliers, et al., 2009).

Segundo um estudo de Goulardins, Marques e Casella (2011), o perfil psicomotor de portadores de TDAH foi delineado e constatou-se um atraso no desenvolvimento motor, envolvendo principalmente a consciência corporal, o equilíbrio e a organização espacial (Goulardins, Marques, & Casella, 2011)

Frequentemente os problemas motores da criança são vistos em segundo plano em relação ao tratamento. Fliers et al (2009) referem que muitos estudos têm mostrado que o tratamento fisioterápico para problemas motores apresentam-se eficazes para ajudar as crianças a adquirir habilidades importantes para as atividades diárias, que podem aumentar sua qualidade de vida (Fliers, et al., 2009)

³ Co morbidade é a doença ou transtorno, presente ao mesmo tempo que a doença ou transtorno principal de um paciente

3. METODOLOGIA

Nesta secção são apresentadas as opções metodológicas definidas para este estudo, a caracterização dos participantes envolvidos, os meios utilizados na recolha de dados bem como os procedimentos de análise dos mesmos.

3.1. Opções metodológicas

O método de investigação adotado neste estudo foi misto, isto é, quanti-qualitativo. Como métodos de recolha de dados foram utilizados o questionário, a observação, o registo fotográfico e audiovisual e o teste de Coordenação Corporal para Crianças - *Körperkoordinationstest Für Kinder* (KTK).

De acordo com Creswell e Plano Clark (2007):

Mixed methods research is an approach to inquiry that combines or associates both qualitative and quantitative forms. It involves philosophical assumptions, the use of qualitative and quantitative approaches, and the mixing of both approaches in a study. Thus, it is more than simply collecting and analyzing both kinds of data; it also involves the use of both approaches in tandem so that the overall strength of a study is greater than either qualitative or quantitative research (Creswell & Plano Clark, 2007).

A metodologia quantitativa caracteriza-se pela atuação nos níveis de realidade e apresenta como objetivos a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis. Este tipo de investigação mostra-se geralmente apropriado quando existe a possibilidade de recolha de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras de uma população.

A investigação qualitativa, ao inverso da investigação quantitativa trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. Este tipo de investigação é indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses.

Embora sejam duas abordagens com características antagónicas, elas combinam-se de tal forma que uma prevalecerá sobre a outra ao mesmo tempo que se podem complementar na apresentação de dados.

Assim, ao longo de um desenho de investigação, podem intercalar-se momentos de investigação quantitativa, que por sua vez podem levantar questões melhor respondidas por um estudo qualitativo ou vice-versa: na prática, os dois tipos de estudos podem matizar a compreensão da realidade que obtemos. Entende-se portanto, que a utilização de vários métodos e fontes (triangulação) é um meio de aumentar a complexidade, riqueza e rigor da compreensão do objeto de estudo.

3.2. Participantes

Participaram neste estudo 12 alunos, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, de uma escola do concelho de Viana do Castelo. Os alunos que participaram no estudo foram seleccionados em amostragem por conveniência, pois foram escolhidos os alunos diagnosticados com TDAH e sem TDAH mas com características semelhantes aos restantes. A população prevista para contemplar este estudo foi de 24 alunos, tendo havido uma morte experimental e sendo constituído o grupo de participantes por 12 (Anexo 1).

Os alunos foram divididos em 2 grupos: no grupo controlo foram incluídos os alunos não sujeitos a qualquer tipo de intervenção, e no grupo experimental, os alunos sujeitos a uma intervenção pedagógica e um plano de atividades com o intuito de melhorar a sua performance.

Também participaram no estudo 12 professores do 1.ºCEB de várias escolas do concelho de Viana do Castelo.

3.3. Recolha de dados

A recolha de dados é uma fase indispensável numa investigação e esses mesmos dados podem provir de “fontes muito diversas, desde documentos institucionais ou pessoais, a anotações feitas pelo investigador, decorrentes de observação em contextos naturalistas, passando pela aplicação de testes, questionários ou entrevistas aos sujeitos informantes, ou ainda pela utilização de artefactos produzidos em contextos não investigativos” (Pereira & Aires, 2008).

3.3.1. Observação

Uma das técnicas de recolha de dados utilizada nesta investigação foi a observação.

De acordo com Spradley (1980), citado por (Correia, 2009):

Na abordagem por “Observação participante” há que realçar que os objetivos vão muito além da mera descrição dos componentes de uma situação, permitindo a identificação do sentido, a orientação e a dinâmica de cada momento. Face à intersubjetividade presente em cada momento, a observação em situação permite e facilita a apreensão do real, uma vez que estejam reunidos aspetos essenciais em campo (Correia, 2009).

A observação procura descrever e compreender os acontecimentos ao seu redor e a forma como o homem elabora os seus conhecimentos. Por isso mesmo, a observação contribui para a formação geral dos agentes sociais, como investigadores e profissionais, desenvolvendo neles uma atitude investigadora.

A observação consiste então, em observar o comportamento e as interações à medida que vão acontecendo, mas presenciados pelo próprio investigador.

A observação realiza-se “a partir de um contato direto ou filmado com as situações que permitem o estudo de problemas previamente explicitados” (Blanchet, Ghiglione, Massonnant, & Trognon, 1989, p. 37).

As técnicas de observação podem ser usadas para recolher informação aprofundada sobre algumas situações típicas na implementação de uma intervenção. A observação participante vai mais além, ao permitir um acesso experimental a um mundo de significados visto de dentro.

Assim, este foi um dos métodos de recolha de dados privilegiado, uma vez que foi sempre mantido o contacto direto com os participantes mas também se recorreu a filmagens para uma posterior observação mais pormenorizada.

3.3.2. Registo fotográfico e audiovisual

Outra técnica de recolha de dados crucial utilizada nesta investigação foi o registo fotográfico e audiovisual, mais concretamente na execução da bateria de testes KTK e na realização das atividades propostas para as aulas de Educação Física.

O registo audiovisual tem como principais vantagens, permitir ao observador a repetição das imagens quantas vezes ele desejar bem como a velocidades diferenciadas.

Para além das vantagens referidas anteriormente, existem outros fatores que podem levar à escolha deste método de recolha de dados, como a simplicidade de procedimentos nele utilizados e a facilidade com que se podem gravar diversas tarefas para posteriormente observar.

3.3.3. Inquérito por Questionário

Neste estudo optou-se pelo inquérito por questionário como forma de recolha de dados, para conhecer a opinião dos docentes sobre o possível contributo da Educação Física para o desenvolvimento de alunos com TDAH e se recorrem a um método de ensino diferenciado para estes alunos (Anexo 2).

Para a elaboração de um questionário, tal como noutros instrumentos de recolha de dados, deve ter-se em conta algumas indicações, neste caso em particular, procurou-se formular as questões simples, claras e curtas e com linguagem adequada ao universo dos inquiridos. Para diagnosticar possíveis falhas na clareza das questões foi desenvolvido um questionário piloto. Este questionário piloto foi preenchido por uma docente do 1ºCEB que posteriormente não constituiu a lista de participantes.

Este questionário encontra-se dividido em duas partes, sendo que a primeira diz respeito aos dados pessoais do inquirido (sexo e idade) e a segunda aos métodos utilizados pelos docentes para trabalhar com alunos com TDAH e as suas opiniões sobre a influência da educação física na melhoria da concentração.

Este questionário foi entregue a 12 docentes do 1ºCEB de diversas escolas do concelho de Viana do Castelo.

3.3.4. Teste de Coordenação Corporal para Crianças - *Körperkoordinationstest Für Kinder (KTK)*

Para avaliar o desempenho motor das crianças foi utilizada a bateria de testes *Körperkoordinationstest Für Kinder (KTK)*, desenvolvido pelos pesquisadores alemães Kiphard e Schilling construído com o propósito de diagnosticar mais sutilmente as

deficiências motoras em crianças com lesões cerebrais e/ou desvios comportamentais (Gorla, Araújo, & Rodrigues, 2009).

O KTK pode ser utilizado com crianças entre os 5 e os 14 anos e 11 meses e a sua aplicação tem duração de aproximadamente 10 a 15 minutos por criança.

O teste KTK é composto por quatro provas de coordenação, que são usados para várias idades, sendo que a diferenciação ocorre através do aumento da altura ou distância, aumento da velocidade, maior precisão na execução. Como referido, o teste é constituído por quatro tarefas: trave de equilíbrio, saltos monopodais, saltos laterais e transferência sobre plataformas. Na primeira tarefa, verifica-se principalmente o equilíbrio dinâmico; na segunda, a força dos membros inferiores; na terceira, velocidade; e na quarta, lateralidade e estruturação espaço - temporal.

O avaliador demonstra cada tarefa antes das crianças as realizarem. Após a demonstração do avaliador as crianças realizam o exercício-ensaio, conforme orientações do protocolo do teste. Os resultados podem ser apresentados prova a prova ou através de um Quociente Motor (QM) obtido através da soma da pontuação obtida em cada tarefa.

Os testes propostos pelo KTK podem ser aplicados individualmente, apresentando confiabilidade de 0.65 a 0.87, mas ao realizar-se a bateria completa, há confiabilidade de 0.90, o que demonstra credibilidade para a sua aplicação (Gorla, Araújo, & Rodrigues, 2009).

1ª Tarefa

Equilíbrio à retaguarda: esta tarefa tem o objetivo de avaliar o equilíbrio dinâmico.

A tarefa consiste em caminhar à retaguarda sobre três traves de madeira com espessuras diferentes. São válidas três tentativas em cada trave. Durante o deslocamento (passos) não é permitido tocar com os pés no solo. Antes das tentativas válidas a criança realiza um pré exercício para se adaptar à trave, no qual executa um deslocamento à frente e outro à retaguarda. No pré exercício, a criança deve equilibrar-se, andando para trás, em toda a extensão da trave (no caso de tocar o pé no chão, continua no mesmo ponto), para que possa estimar melhor a distancia a ser passada e familiarizar-se mais intensivamente com o processo de equilíbrio. Se o sujeito tocar o pé no chão (em qualquer tentativa válida),

o mesmo devera voltar à plataforma de início e fazer a próxima tentativa válida (são três tentativas válidas em cada trave). Assim, em cada trave o individuo faz um pré exercício, ou seja, anda uma vez para frente e uma vez para trás. Para a medição do rendimento, executa o deslocamento três vezes para trás (Anexo 3).

Para a obtenção do QM da tarefa, realizou-se a soma da pontuação obtida nas nove tentativas, em seguida verificou-se na tabela de referência do Manual do Teste, o valor correspondente à pontuação, de acordo com a idade e o género do aluno (Anexo 4).



Figura 1 - Tarefa 1: Equilíbrio à retaguarda

2ª Tarefa

Saltos Monopédais: esta tarefa tem o objetivo de avaliar a força e coordenação dos membros inferiores.

A tarefa consiste em saltar, com uma das pernas, um ou mais blocos de espuma, colocados uns sobre os outros. O avaliador demonstra a tarefa, saltando com uma das pernas por cima de um bloco de espuma colocado transversalmente na direção do salto, com uma distância de impulso de aproximadamente 1,50 m. A altura inicial a ser contada como passagem válida, baseia-se no resultado do pré exercício e na idade do individuo. Com isso, devem ser alcançados, mais ou menos, o mesmo número de passagens a serem executadas pelos sujeitos nas diferentes faixas etárias. Estão previstos dois pré exercícios

para cada perna (direita e esquerda). Para crianças de 5 a 6 anos são solicitados, como pré exercício, duas passagens de 5 saltos, por perna. Sem blocos de espuma (nível zero). A criança saltando com êxito numa perna, inicia a primeira passagem válida, com 5 cm de altura (um bloco). Isto é válido para a perna direita e esquerda separadamente. Se a criança não consegue passar esta altura saltando numa perna, inicia a avaliação com nível zero. A partir de 6 anos, os dois pré exercícios, para a perna direita e esquerda, são feitos com um bloco de espuma (altura = 5cm). Se a criança não consegue passar, começa com 0 cm de altura; se conseguir, inicia a avaliação na altura recomendada para sua idade. Se na passagem válida, na altura recomendada, a criança cometer erros, esta tentativa é anulada. A criança reinicia a primeira passagem com 5 cm (um bloco) (Anexo 5). Para a obtenção do QM da tarefa, realizou-se a soma da pontuação obtida, em seguida verificou-se na tabela de referência do Manual do Teste, o valor correspondente à pontuação, de acordo com a idade e o gênero do aluno (Anexos 6 e 7).



Figura 2 - Tarefa 2: Saltos Monopedais

3ª Tarefa

Saltos laterais: Esta tarefa tem o objetivo de avaliar a velocidade em saltos alternados.

A tarefa consiste em saltitar de um lado a outro, com os dois pés ao mesmo tempo, o mais rápido possível, durante 15 segundos. O avaliador demonstra a tarefa, colocando-se ao lado do sarrafo divisório, saltitando por cima dele, de um lado a outro, com os dois pés ao mesmo tempo. Deve ser evitada a passagem alternada dos pés (um depois o outro). Como pré exercício, estão previstos cinco saltos. No entanto, não é considerado erro enquanto os dois pés forem passados, respetivamente, sobre o sarrafo divisório, de um lado a outro. Se o individuo toca o sarrafo divisório, saindo da plataforma, ou parando de saltitar durante um momento, a tarefa não é interrompida, porém, o avaliador deve instruir, imediatamente, a criança: “Continue! Continue!”. No entanto, se a criança não se comporta de acordo com a instrução dada, a tarefa é interrompida e reiniciada após nova instrução e demonstração. Caso haja interferência por meio de estímulos externos que desviem a atenção do executante, a tentativa não é registada como valida. Desta forma, a tarefa é reiniciada. Não são permitidas mais do que duas tentativas não avaliadas. No total, são executadas duas passagens validas (Anexo 8).

Para a obtenção do QM da tarefa, realizou-se a soma da pontuação obtida, em seguida verificou-se na tabela de referência do Manual do Teste, o valor correspondente à pontuação, de acordo com a idade e o gênero do aluno (Anexos 9 e 10).



Figura 3 - Tarefa 3: Saltos laterais

4ª Tarefa

Transposição lateral de placas: Essa tarefa teve o objetivo de avaliar a lateralidade e a estruturação espaço-temporal.

A tarefa consiste em deslocar-se, sobre as plataformas que estão colocadas no solo, em paralelo, uma ao lado da outra, com um espaço de cerca de 12,5 cm entre elas. O tempo de duração será de 20 segundos e o indivíduo tem duas tentativas para a realização da tarefa. Primeiramente, o avaliador demonstra a tarefa da seguinte maneira: fica em pé sobre a plataforma da direita colocada a sua frente; pega a da esquerda com as duas mãos e coloca-a do seu lado direito, passando a pisar sobre ela, livrando então a da sua esquerda, e assim sucessivamente (a transferência lateral pode ser feita para a direita ou para a esquerda, de acordo com a preferência da criança, esta direção deve ser mantida nas duas passagens válidas). O avaliador demonstra que, na execução desta tarefa, trata-se em princípio da velocidade da transferência. No caso de haver apoio das mãos, toque de pés no chão, queda ou quando pegar a plataforma apenas com uma das mãos, o avaliador deve instruir o indivíduo a continuar e se necessário, fazer uma rápida correção verbal, sem interromper a tarefa. No entanto, se o indivíduo não se comportar correspondentemente à instrução dada, a tarefa é interrompida e repetida após nova instrução e demonstração. Não são permitidas mais do que duas tentativas falhadas. São executadas duas passagens de 20 segundos, devendo ser mantido um intervalo de pelo menos 10 segundos entre elas (Anexo 10).

Para a obtenção do QM da tarefa, realizou-se a soma da pontuação obtida, em seguida verificou-se na tabela de referência do Manual do Teste, o valor correspondente à pontuação, de acordo com a idade e o gênero do aluno (Anexo 12).



Figura 4 - Tarefa 4: Transposição lateral de placas

O QM obtido a partir da bateria de testes KTK resulta do somatório do QM alcançado em cada tarefa, o qual é encontrado tendo como base a transformação da pontuação atingida em cada item do teste, segundo a consulta das tabelas normativas, contidas no manual (Anexo 13). O QM possibilita a classificação das crianças de acordo com seu nível de desenvolvimento coordenativo, em uma escala com cinco categorias, de insuficiência na coordenação à coordenação muito boa.

Classificação	Quociente Motor
Baixo	56-70
Regular	71-85
Normal	86-115
Bom	116-130
Alto	131-145

Tabela 1 - Classificação do desenvolvimento coordenativo de acordo com o QM resultante do teste KTK (Gorla & Araújo, Avaliação motora em educação física adaptada: teste ktk para deficientes mentais, 2007)

3.4. Intervenção educativa

A intervenção educativa realizada centrou-se na implementação de atividades que promovessem uma melhoria do desenvolvimento motor das crianças com e sem TDAH.

É importante salientar que apenas metade dos alunos foram sujeitos a esta intervenção educativa, uma vez que os restantes não integravam a turma onde foi realizada a PES.

Foram implementadas então, uma série de atividades que estimulassem e desenvolvessem essencialmente o equilíbrio, a velocidade de reação e a lateralidade.

Atividade 1 – Aquecimento

A primeira atividade serviu de aquecimento ao mesmo tempo que era trabalhado o equilíbrio estático.

Nesta atividade, os alunos foram correndo pelo ginásio, quando a professora estagiária apitou uma vez, colocaram-se em posição de avião; correram novamente, quando apitou duas vezes, fizeram um 4 com a ponta do pé e os braços esticados para cima; quando apitou 3 vezes colocaram-se em posição de árvore; quando bateu uma palma colocaram-se em posição de equilíbrio sobre as pontas dos pés; quando bateu duas palmas colocaram-se em equilíbrio com o tronco flexionado e nas pontas dos pés (Anexo 14).



Figura 5 - Atividade 1: posição de 4 com a ponta do pé e os braços esticados



Figura 6 - Atividade 1: posição de avião

Atividade 2 – Equilíbrio sobre cordas

Nesta atividade, a professora estagiária desenhou figuras geométricas no chão, com cordas, e os alunos deslocaram-se por cima delas tentando não se desequilibrarem (Anexo 14).



Figura 7 - Atividade 2: equilíbrio sobre cordas

Atividade 3 – Saltar ao pé-coxinho sobre obstáculos

Nesta atividade, inicialmente, foram colocadas duas caixas de 10 cm de altura cada, e os alunos ultrapassaram esses mesmos obstáculos, saltando ao pé-coxinho. À medida que os alunos foram ultrapassando, foram introduzidos novos obstáculos, aumentando o grau de dificuldade, até que os alunos não os conseguissem ultrapassar (Anexo 14).



Figura 8 - Atividade 3: Saltar ao pé-coxinho sobre obstáculos

Atividade 4 – Banco sueco

Nesta atividades, inicialmente, os alunos deslocaram-se no banco sueco de frente e posteriormente de costas. O banco sueco encontrava-se virado ao contrário, para os alunos se deslocarem na sua parte mais estreita.

De seguida, deslocaram-se de frente até meio do banco sueco e colocaram-se em posição de avião durante 5 segundos e voltaram a caminhar até ao final do banco sueco. Depois, caminharam de costas até meio do banco e colocaram-se em bicos de pés durante 5 segundos e voltaram a caminhar até ao final (Anexo 14).



Figura 9 - Atividade 4: Aluno a caminhar no banco sueco ao contrário

Atividade 5 – Equilíbrio sobre obstáculos.

Nesta atividade, os alunos foram organizados em pares, sendo que cada par teve uma corda e cada aluno estava em cima de um obstáculo segurando numa das pontas da corda. Cada aluno puxou a corda para o seu lado, fazendo com que o adversário se desequilibrasse e caísse (Anexo 14).



Figura 10 - Atividade 5: Equilíbrio sobre obstáculos

Atividade 6 – Saltos durante 15 segundos

Nesta atividade, durante 15 segundos, os alunos saltaram a pés juntos o maior número de vezes possível. Foram dadas 3 tentativas. Ficou em primeiro lugar o aluno que efetuou mais saltos no tempo limite, ou seja, 35 saltos (Anexo 14).

Atividade 7 – Tocar nas marcas

Nesta atividade foram feitas duas marcas no chão, com 2 metros de distância uma da outra e os alunos, durante 15 segundos, tocaram com a mão numa das marcas e correram para a outra, o maior número de vezes possível. Ficou em primeiro lugar o aluno que efetuou mais toques nas marcas durante os 15 segundos, ou seja, 10 vezes (Anexo 14).

Atividade 8 – Relaxamento

Esta atividade, para além de ser uma forma de relaxamento também tinha como objetivo desenvolver o equilíbrio estático. Nela, os alunos formaram um círculo, e de pé, cada um esticou uma das pernas, para que o colega de trás a segurasse com as duas mãos, sem nenhum elemento se desequilibrar (Anexo 14).

Atividade 9 – Transporte de cones

Nesta atividade cada aluno colocou um cone invertido na cabeça e deslocou-se até uma marca, sem deixá-lo cair. Quando o cone caía o aluno voltava ao início. Ficou em primeiro lugar o aluno que chegou primeiro à marca sem deixar o cone cair. De seguida, realizaram a mesma atividade, mas abraçados a um colega.



Figura 11 - Atividade 9: Alunos a caminhar com o cone invertido na cabeça.



Figura 12 - Atividade 9: Alunos a caminhar abraçados ao colega com o cone invertido na cabeça.

Atividade 10 – Bancos suecos no espaldar

Nesta atividade uma das extremidades do banco sueco estava no solo e a outra no espaldar. No espaldar estava presa uma corda e cada aluno amarrava nessa corda e deslocava-se no banco sueco sem se desequilibrar.



Figura 13 - Atividade 10: banco sueco no espaldar

3.5. Procedimentos de análise de dados

Os dados das tarefas da bateria de testes KTK foram estruturados e analisados através do programa científico *Statistical Package for the Social Sciences* (IBM SPSS Statistics) versão 25, recorrendo-se ao teste de correlações bivariadas de *Pearson*. Recorreu-se também ao *Microsoft Excel 2013* para o cálculo dos quocientes motores das quatro tarefas do teste KTK, para a análise de frequência e tendência central (média) e para a elaboração de gráficos para a apresentação dos dados.

Para a análise dos questionários realizados aos professores do 1ºCEB recorreu-se ao programa de análise qualitativa de dados, *Nvivo 10* para *Windows*. Nesta análise qualitativa foram seguidas 5 fases propostas por Lacey & Luff (2001): (1) transcrição; (2) organização dos dados; (3) familiarização; (4) codificação; e (5) temas.

4. APRESENTAÇÃO DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Após a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, torna-se necessário proceder à respetiva apresentação e análise dos mesmos, a fim de se poderem extrair algumas ilações. Assim, nesta secção são primeiramente analisados os dados estatísticos da bateria de testes KTK, apresentando, os resultados do desempenho motor obtido pelos alunos nas quatro tarefas do teste, bem como a classificação da coordenação motora dos mesmos.

Por fim são analisados os questionários realizados aos professores do 1ºCEB.

4.1. Análise do Teste *Körperkoordinationstest Für Kinder*

Os níveis de desenvolvimento da coordenação corporal podem ser classificados, de acordo com a bateria KTK, em cinco categorias: baixo, regular, normal, bom e alto. A figura 14 mostra as classificações dos níveis de desenvolvimento coordenativo dos participantes, em que 92% dos alunos têm coordenação normal e apenas 8% têm boa coordenação motora.

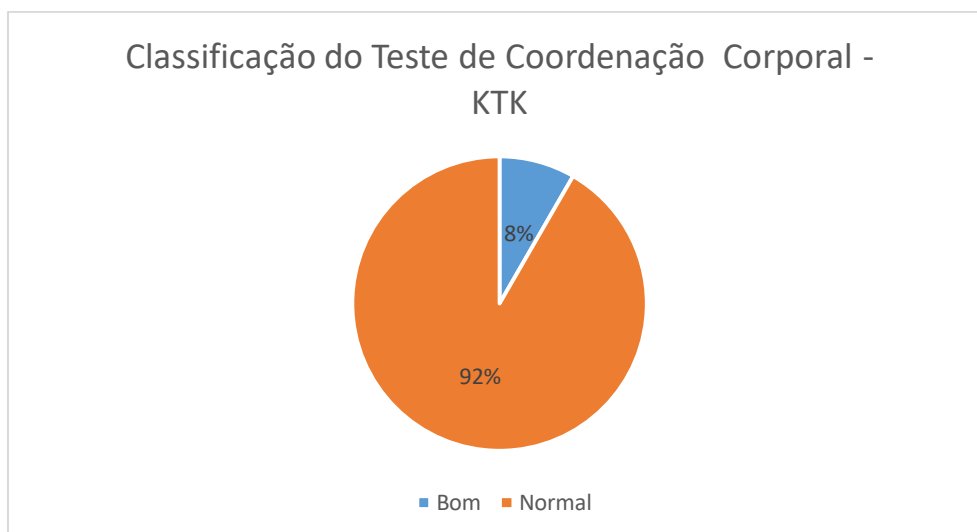


Figura 14 - Classificações do Teste de Coordenação Corporal - KTK

Analisando a figura 15 conclui-se que houve um aumento dos quocientes motores obtidos por ambos os grupos, dos pré-testes para os pós-testes. Também se verifica que o grupo experimental obteve melhores resultados em ambos os momentos de avaliação e mostrou uma evolução positiva da sua coordenação motora mais significativa do que o grupo controlo, refletindo assim, o sucesso das atividades implementadas nas aulas de Educação Física.

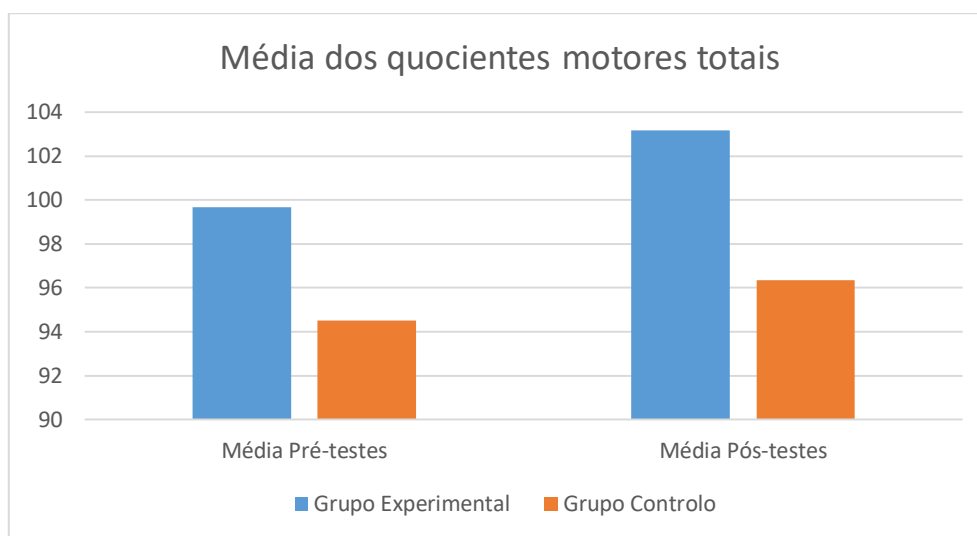


Figura 15 – Média dos quocientes motores obtidos no Teste de Coordenação Corporal - KTK

A figura 16 mostra o resultado da comparação entre o QM dos grupos experimental e controlo na tarefa equilíbrio à retaguarda, tarefa que procurou avaliar a estabilidade do equilíbrio e a marcha à retaguarda sobre a trave. Na primeira fase de avaliação o grupo controlo obteve uma média superior à do grupo experimental o que não se verificou nos pós-testes. Nos pós-testes, constatou-se que o grupo experimental obteve uma melhoria bastante significativa contrariamente ao grupo controlo que obteve um QM inferior ao obtido nos pré-testes.

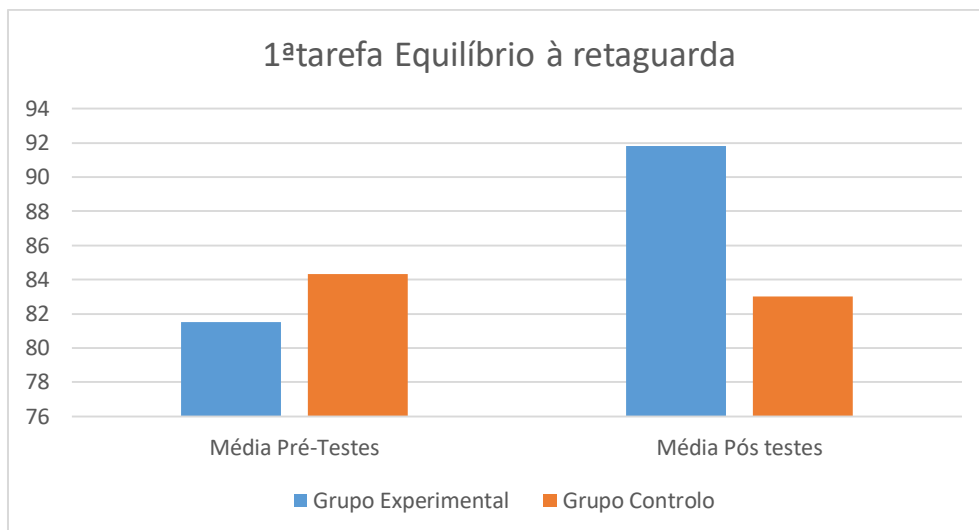


Figura 16 – Média dos quocientes motores obtidos na 1ª tarefa do Teste de Coordenação Corporal – KTK

A figura 17 mostra o resultado da comparação entre o QM dos grupos experimental e controlo na tarefa saltos monopedais, tarefa que avaliou a coordenação dos membros inferiores, a energia dinâmica e a força. Verificou-se diferença significativa, tendo o grupo experimental apresentado melhor rendimento do que o grupo controlo, havendo também evolução de ambos os grupos.

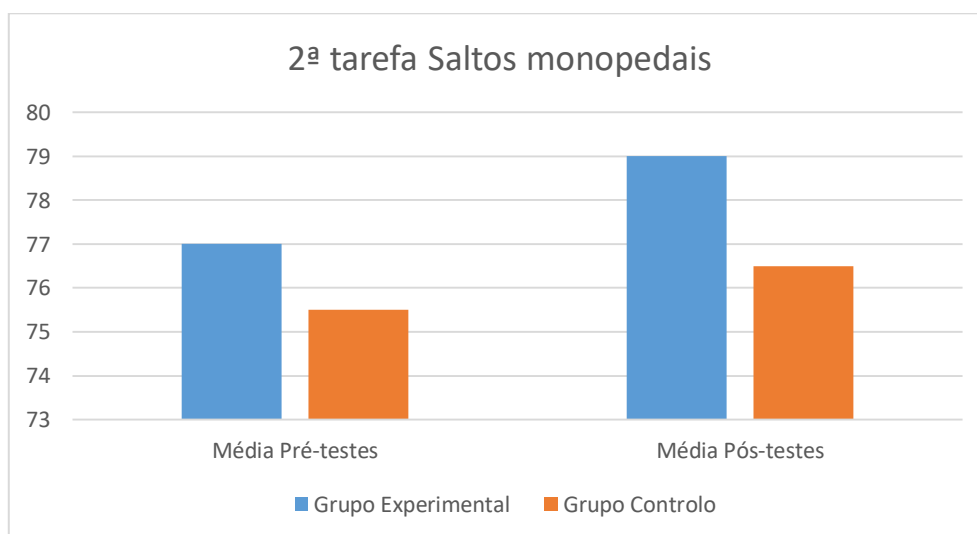


Figura 17 – Média dos quocientes motores obtidos na 2ª tarefa do Teste de Coordenação Corporal – KTK

A figura 18 mostra o resultado da comparação entre o QM dos grupos experimental e controlo na tarefa saltos laterais, tarefa que avaliou a velocidade em saltos alternados. Em ambos os momentos de avaliação o grupo experimental obteve melhores resultados, no entanto verificou-se uma diminuição pouco significativa dos quocientes motores nos pós-testes, contrariamente ao grupo controlo.

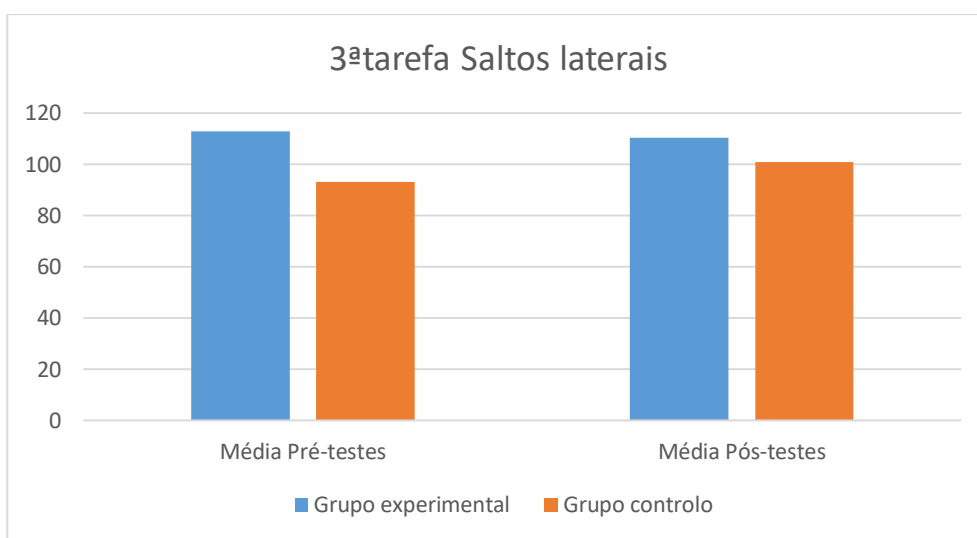


Figura 18 – Média dos quocientes motores obtidos na 3ª tarefa do Teste de Coordenação Corporal – KTK

A figura 19 mostra o resultado da comparação entre o QM dos grupos experimental e controlo na tarefa transposição lateral de placas, tarefa que avaliou a lateralidade e a estruturação espaço-temporal. Observou-se diferença significativa ao comparar o resultado dos grupos experimental e controlo na 4ª tarefa, sendo que o grupo experimental apresentou melhor desempenho do que o grupo controlo.

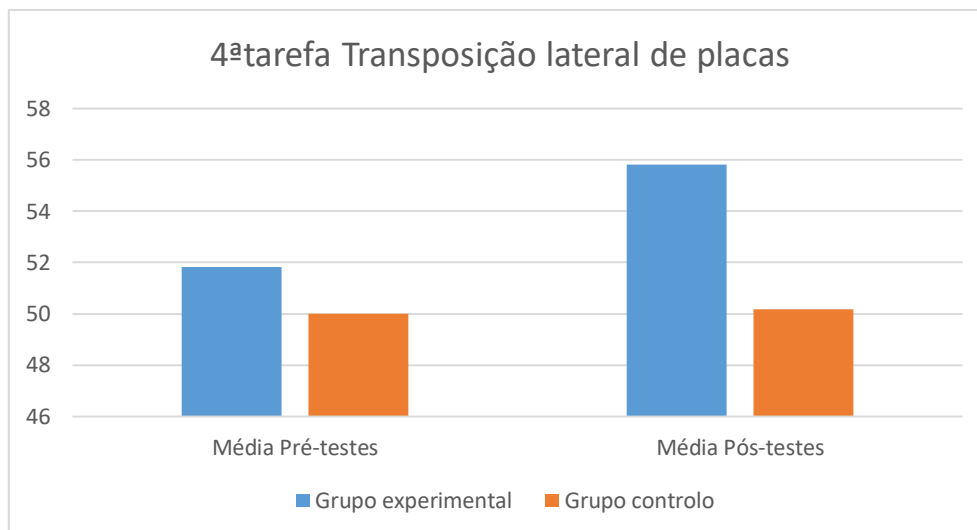


Figura 19 – Média dos quocientes motores obtidos na 4ª tarefa do Teste de Coordenação Corporal – KTK

Os dados não sugerem diferenças estatisticamente significativas, no que diz respeito à relação por sexo, havendo no entanto melhores resultados por parte do sexo feminino na maioria das tarefas.

As crianças com ausência de patologia demonstraram melhores resultados no geral, no entanto, foi possível constatar que em algumas das tarefas que pretendiam avaliar a estabilidade do equilíbrio, os portadores de TDAH obtiveram melhores resultados, ainda que pouco significativos.

Relativamente aos grupos experimental e controlo, constatou-se que o primeiro apresentou melhores resultados nas tarefas: saltos monopodais, saltos laterais e transposição lateral de placas.

Ao comparar os QM de ambos os grupos verificou-se que, embora todos se encontrem no QM normal e apenas um aluno no QM bom, os alunos com TDAH apresentaram QM inferior aos restantes.

4.2. Análise dos questionários aos professores do 1ºCEB

Para analisar o questionário, foi feita uma análise das categorias que permitiu organizar a informação de forma hierárquica, dando origem a uma árvore categorial (Fig.20).

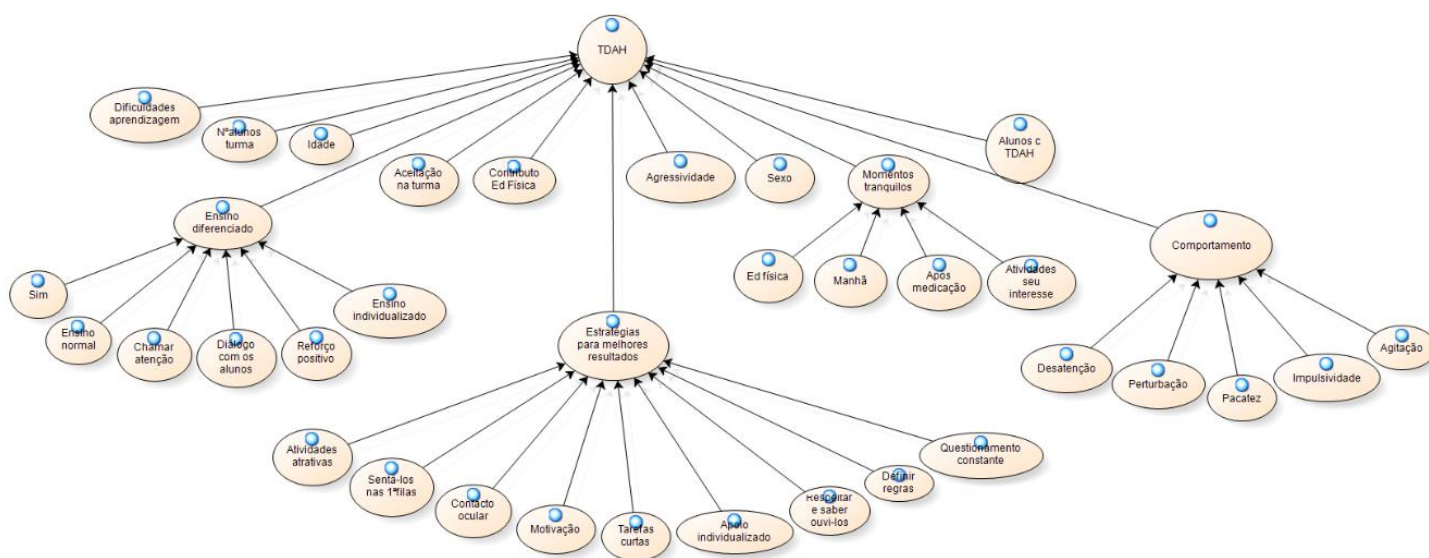


Figura 20 - Árvore categorial

Deste modo, a apresentação dos resultados baseou-se articuladamente na relevância das categorias e subcategorias e na frequência das referências efetuadas pelos participantes em cada categoria e subcategoria.

Idade e Sexo

Os gráficos das figuras 21 e 22 indicam as características pessoais relativamente aos inquiridos.

O gráfico da figura 21 apresenta as idades dos docentes entrevistados, sendo que sete destes têm idade superior a 50 anos, 4 encontram-se entre os 40 e os 50 anos e apenas um tem idade inferior a 30 anos. Já no gráfico da figura 22 pode-se constatar que a maioria dos docentes que responderam ao questionário são do sexo feminino e apenas 4 são do sexo masculino.

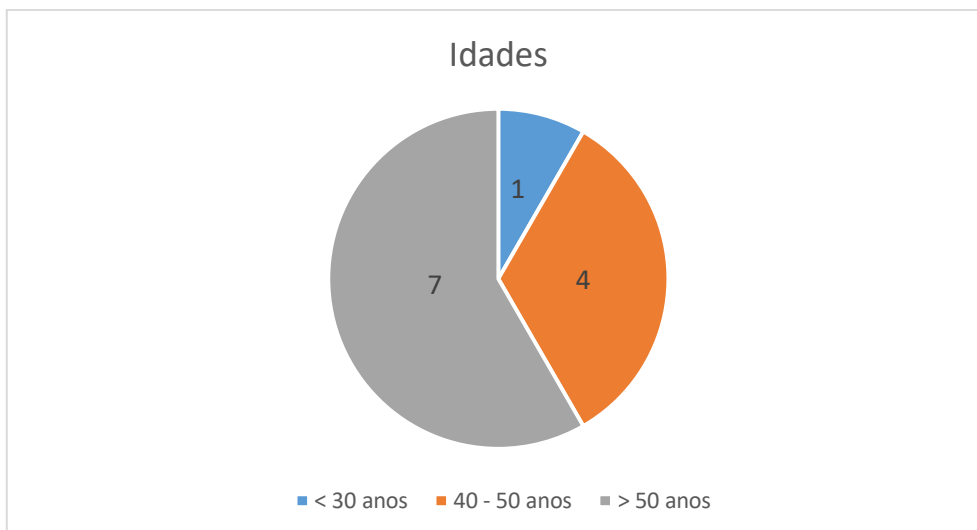


Figura 21– Idades dos Docentes

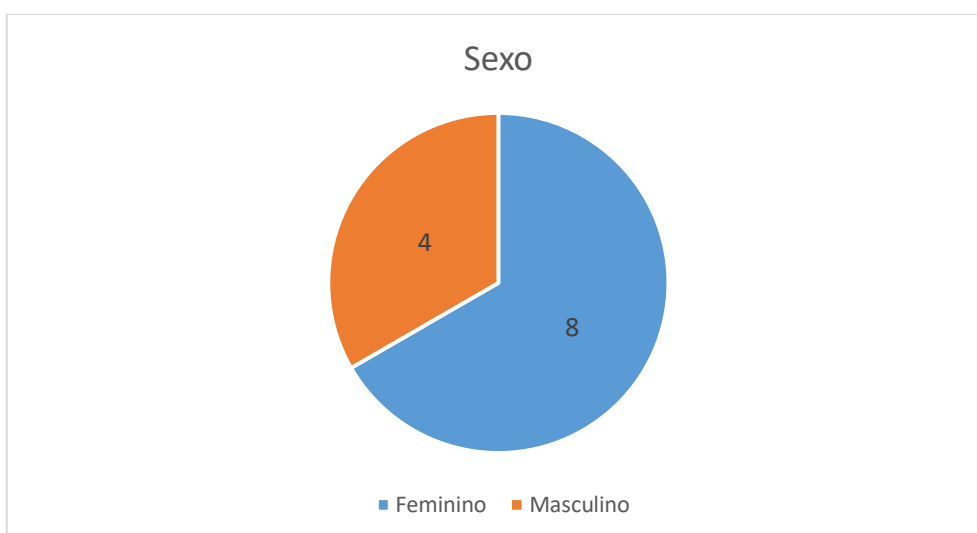


Figura 22 – Sexo dos Docentes

Número de alunos por turma

Relativamente ao número de alunos que constitui cada turma dos inquiridos pode verificar-se na tabela 3 que, 3 dos docentes são titulares de turmas com 10 - 15 alunos, 6 com 16 - 20 alunos e 3 com 21 - 24 alunos.

<i>Nº alunos por turma</i>	<i>Frequência absoluta</i>	<i>Frequência relativa</i>
<i>10 – 15 Alunos</i>	3	25,00 %
<i>16-20 Alunos</i>	6	50,00 %
<i>21-24 Alunos</i>	3	25,00 %
<i>Total</i>	12	100,00 %

Tabela 2 – Número de alunos por turma dos inquiridos

Alunos diagnosticados com TDAH

No que diz respeito aos alunos diagnosticados com TDAH pode concluir-se que no nas turmas dos 12 docentes inquiridos existem 25 alunos com este distúrbio, uma vez que existem 6 docentes com 1 aluno portador de TDAH na sua turma, 2 docentes com 2 alunos, 2 docentes com 3 alunos, um docente com 4 alunos e 1 docente com 5 alunos, como se verifica na tabela 4.

<i>Nº alunos com TDAH</i>	<i>Frequência Absoluta</i>	<i>Frequência Relativa</i>
1	6	50,00%
2	2	16,67%
3	2	16,67%
4	1	8,33%
5	1	8,33%
<i>Total</i>	12	100,00%

Tabela 3 – Número de alunos diagnosticados com TDAH

Comportamento de alunos com TDAH

O comportamento de alunos com TDAH segundo os docentes caracteriza-se essencialmente por: desatenção, agitação, impulsividade, picatez e perturbação. Dos doze inquiridos, 11 mencionaram a desatenção, 6 a agitação, 4 a perturbação, 3 a impulsividade

e apenas 2 a pacatez, dados que corroboram com a literatura, que refere como principais sintomas deste transtorno a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade (Cornejo, et al., 2005).

Tal como referido acima, a desatenção e a agitação foram os sintomas mais mencionados pelos docentes como se pode comprovar através da resposta dada por um docente:

“O comportamento desse aluno é agitado, com períodos muito curtos de atenção/concentração. Não conclui nunca os trabalhos propostos e não gosta da escola. É nervoso e emocionalmente inconstante. Perturba o ambiente da sala de aula, pois necessita de constante atenção por parte da professora e de trabalho prático adequado aos seus centros de interesse que quase sempre não correspondem aos da escola. Revela muitas dificuldades na relação com as outras pessoas” (Entrevistado 7).

Ensino diferenciado

Dos participantes neste questionário, apenas 3 referiram não existir um método de ensino diferenciado para alunos portadores deste transtorno, sendo que um referiu apenas haver diferença no momento de avaliação. Os restantes afirmaram que adotaram um método de ensino diferenciado para estes alunos, essencialmente há base de chamadas de atenção constantes, um apoio mais individualizado, mais diálogo com estes alunos e ainda o uso do reforço positivo como forma de motivação, como sugere a seguinte citação:

“Os alunos seguem o método de ensino utilizado com o resto da turma, embora com algumas adequações no que diz respeito ao lugar que ocupam na sala (perto da professora); na participação (com mais solicitações para que respondam e participem no quadro); nas observações e reforço positivo no desenvolvimento do trabalho” (Entrevistado 11).

Momentos em que fim mais tranquilos

Em relação aos momentos em que os docentes percebem que os alunos ficam mais tranquilos, mais de metade referiram que os alunos ficam menos agitados aquando da realização de tarefas e atividades que vão ao encontro dos seus interesses, após a toma da medicação, pela manhã ou após a prática de exercício físico, nomeadamente após a aula de Expressão e Físico-motora. De acordo com a citação

“Ficam mais tranquilos quando não lhes é solicitado trabalhos de nível académico (ler, escrever ou calcular). Preferem atividades ligadas à criatividade, livres de cadernos e lápis. Áreas ligadas à natureza e expressões artísticas” (Entrevistado 7).

pode concluir-se que as atividades relacionadas com a área das expressões, ou seja, as atividades relacionadas com os seus interesses, demonstram um comportamento mais tranquilo e sereno nos alunos.

Aceitação na turma

De acordo com os dados obtidos, em 7 das turmas dos docentes participantes, os alunos com TDAH são bem aceites, em 3 delas não são bem aceites e numa nem sempre estes alunos são bem aceites, como se verifica no gráfico da figura 24. De acordo com a literatura, é natural algumas destas crianças não serem bem aceites pelos colegas, que os evitam e excluem das brincadeiras devido ao seu comportamento impulsivo e por vezes agressivo, ainda que de forma involuntária.

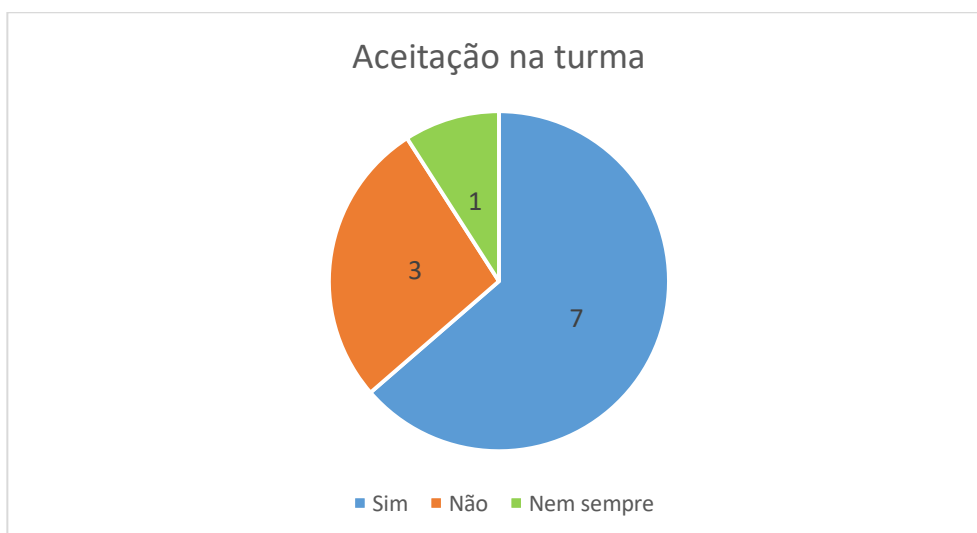


Figura 23 – Aceitação na turma

Agressividade

A agressividade e violência do TDAH deve-se à frustração, à intolerância, à impaciência, à impulsividade típicas deste transtorno. De acordo com as respostas dos docentes, 5 dos alunos foram agressivos *às vezes*, 3 foram *raramente*, 2 *nunca* foram e apenas 1 foi agressivo *muitas vezes*. A agressividade faz é uma das consequências deste transtorno, uma vez que, crianças com TDAH tem baixíssima tolerância à frustração e baixa

capacidade de auto motivação, e que algumas vezes leva a explosões de raiva e instabilidade emocional, que em geral são passageiras.

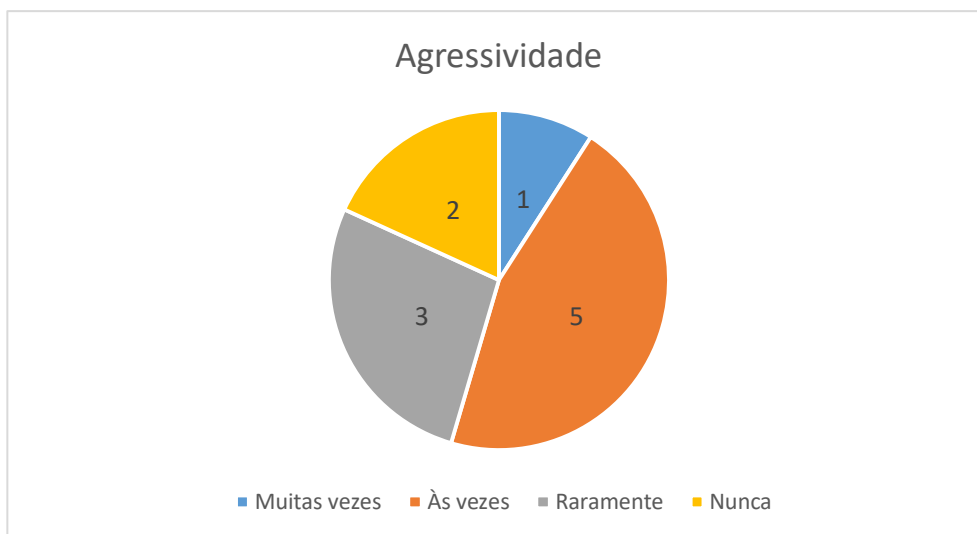


Figura 24 – Agressividade

Dificuldades de aprendizagem

O TDAH não afeta a inteligência da criança, mas a sua aprendizagem, o que se reflete no baixo rendimento escolar muito comum nos portadores deste transtorno. Este insucesso deve-se sobretudo ao seu comportamento impulsivo e aluado que leva muitas vezes a responder algo sem pensar ou responder apenas a algumas questões e esquecer-se das restantes. Como se verifica no gráfico da figura 26, nove docentes referem que os seus alunos têm dificuldades de aprendizagem e apenas dois afirmam que os seus alunos não apresentam dificuldades.

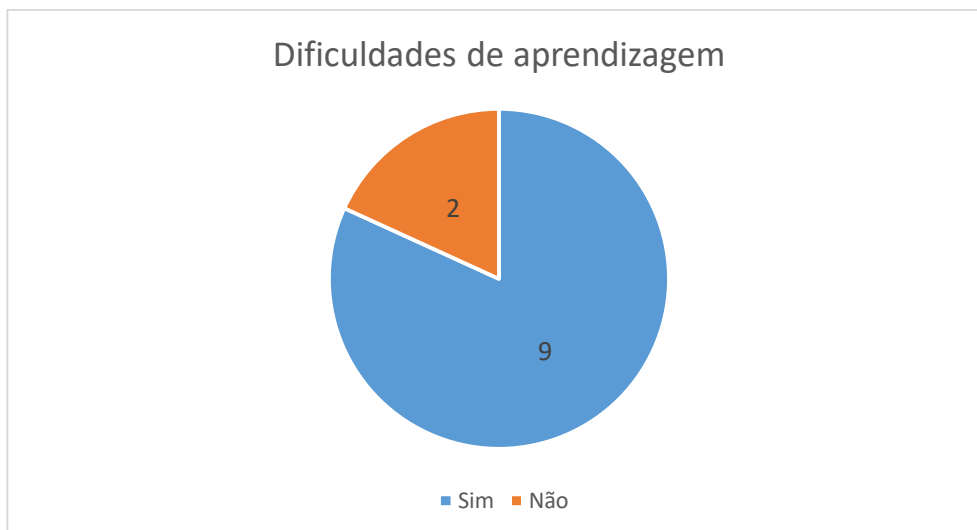


Figura 25 – Dificuldades de aprendizagem

Contributo da Educação Física

Os docentes inquiridos acreditam que a disciplina de Educação Física pode contribuir de alguma forma para o rendimento desses alunos, exceto um que não vê qualquer contributo por parte desta disciplina. Como afirma a literatura, a área de Educação Física não se limita às aprendizagens a nível motor, podendo também nas aulas de Expressão Físico-motora desenvolver-se aspetos comportamentais, emocionais e psicológicos dos alunos, permitindo um melhor desenvolvimento biopsicossocial. Por outro lado há também nestas aulas a possibilidade de os alunos extravasarem as energias, ficando mais calmos e relaxados, e adquirindo regras, de forma a facilitar o seu cumprimento, bem como facilitar a interação social.

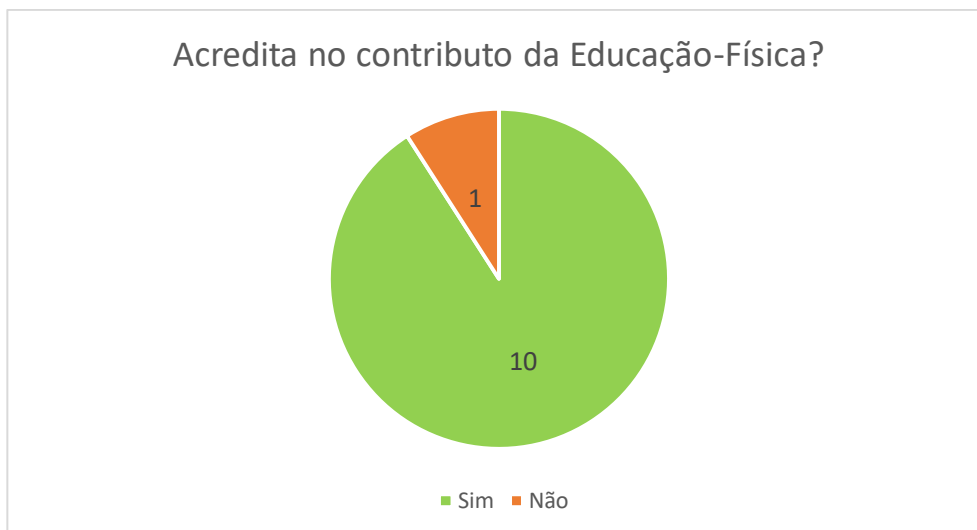


Figura 26 – Acredita no contributo da Educação Física

Estratégias para obtenção de melhores resultados

Para os participantes as estratégias que os docentes podem aplicar para a obtenção de melhores resultados por parte destes alunos passam essencialmente pelo apoio individualizado, pela imposição de regras, pela adoção de tarefas e atividades de curta duração, pelo planeamento de atividades atrativas e de acordo com os seus gostos e maiores potencialidades, pelo contacto ocular com estes alunos, pela motivação, pelo questionamento e solicitação de participação constantes, pela localização estratégica na sala de aula, ou seja, sentar esses alunos nas primeiras filas e também respeitar as suas limitações essencialmente de falta de concentração e demasiada agitação e saber ouvi-los.

Tal pode-se constatar no depoimento de um dos docentes:

“O professor pode canalizar as propostas de trabalho para as áreas fortes do aluno, pois só se aprende estando motivado.

Pode também para além de diferenciar o método, conseguir dar um apoio mais individualizado, que por vezes é difícil. Deve procurar ajudar a estabilizar o aluno emocionalmente e criar empatias entre grupo ou turmas. Identificar colegas que o aluno reconheça serem seus amigos para que sejam tutores na cooperação/relação entre pares” (Entrevistado 7)

Segundo a literatura, as estratégias utilizadas com melhores resultados incluem a valorização das potencialidades dos alunos, a promoção de um ambiente acolhedor, o

encorajamento, a realização de tarefas curtas, a substituição de aulas monótonas por aulas mais estimulantes, o que vai ao encontro das declarações feitas pelas docentes:

“Para se manterem concentrados nas suas tarefas é necessário um acompanhamento individualizado, menos tempo em cada tarefa, visto o seu tempo de concentração ser reduzido, e solicitações de participação nas aulas de forma frequente. Por outro lado, jogos de atenção e outras atividades que estimulem a concentração devem fazer parte do ensino destes alunos” (Entrevistado 11).

5. CONCLUSÕES

Nesta secção apresentam-se as conclusões do estudo e dá-se resposta às questões de investigação definidas inicialmente. São, também, indicadas algumas das limitações deste trabalho e recomendações sobre uma possível continuação deste estudo.

5.1. Conclusões do estudo

O objetivo principal deste estudo foi comparar o desempenho motor de crianças portadoras do TDAH e crianças sem qualquer distúrbio.

Para a concretização deste estudo foram definidas quatro questões de investigação que serão agora respondidas com base numa reflexão.

Os resultados do presente estudo sugerem que as crianças com diagnóstico de TDAH apresentam desenvolvimento coordenativo semelhante ao das crianças sem TDAH, uma vez que todos os alunos obtiveram classificação normal, à exceção de um aluno que obteve boa classificação, nos teste KTK. Ainda que no geral tenham todos obtido classificação normal, os alunos com TDAH apresentaram quocientes motores inferiores aos restantes.

Vários estudos (Goulardins, Marques & Casella, 2011; Gillberg e Kadesjo, 2003; Fliers, et al., 2009) indicam que crianças com TDAH apresentam mais dificuldades ao nível da coordenação do que crianças sem distúrbios neuro comportamentais, dados que corroboram com os resultados encontrados neste estudo. Alguns autores sugerem como uma possível causa para a dificuldade motora das crianças com TDAH a imaturidade do Sistema Nervoso Central.

Relativamente ao contributo da Educação Física para o desenvolvimento de alunos com TDAH concluiu-se que quase todos os docentes (exceto 1) acreditam no seu contributo, tal como refere a literatura.

As atividades físicas são essenciais para o aumento da qualidade de vida, seja para crianças, adultos e idosos. Para os portadores de TDAH, é pertinente a prática de atividades físicas, se possível diariamente, pois ajuda a sustentar o equilíbrio nas demais atividades do dia, como as tarefas em sala de aula. A literatura indica que o exercício físico

libera dopamina e noradrenalina (substâncias químicas do cérebro que transmitem informações entre as células nervosas) e que estas crianças têm em menor quantidade. Acredita-se que estas crianças precisam de praticar atividade física no mínimo 30 minutos, em intensidade moderada a alta. Esta prática deve ser diária e se possível antes das aulas.

No que diz respeito à utilização de um método de ensino diferenciado para alunos com TDAH ficou claro que grande parte dos docentes recorre sim a algumas distinções na forma como ensina e apoia estes alunos.

Segundo alguns autores esta diferenciação é legítima na medida em que há diferenças entre estes e os restantes alunos e isso não posso ser passado despercebido. É necessário conhecer o que é este transtorno, o que ele implica e quais as estratégias a utilizar com estes alunos. Só conhecendo as especificidades deste distúrbio é possível fazer um bom acompanhamento e apoiar de forma adequada estes alunos dentro e fora da sala de aula. Ainda que este transtorno não seja um transtorno de aprendizagem, tem como causa secundária uma dificuldade na aprendizagem e, muitas vezes, ele é associado (em forma de co morbidade) com algum outro transtorno de aprendizagem como dislexia, o que realmente implica um ensino diferenciado.

Em síntese, com a realização deste estudo concluiu-se que a Educação Física tem um papel preponderante no desenvolvimento cognitivo e motor das crianças, essencialmente crianças com TDAH e que esta deve ser uma área mais valorizada e trabalhada pois, tal como se verificou ao longo desta investigação, pode ser bastante benéfica para os alunos. O planeamento de atividades físicas inclusivas, ou seja, direcionadas também para estes alunos, podem contribuir efetivamente para a concentração destes, podendo auxiliá-los no desenvolvimento de atividades que exijam uma maior concentração. É notória também a necessidade de formação específica dos docentes para detetar e saber lidar com estas crianças, como sugerem diversos autores.

5.2. Limitações do estudo e recomendações para futuras investigações

No desenvolvimento desta investigação foram detetadas algumas limitações do estudo. Uma delas e talvez a maior foi a limitação temporal, uma vez que a intervenção educativa decorre num período de tempo muito curto e foi necessário conciliar a prática de ensino com a investigação. Outra das limitações deste estudo foi a necessidade de material específico para a realização da bateria de testes KTK, que não havia na instituição de ensino, pelo que foi necessário arranjar outra solução, neste caso, mandar um carpinteiro construir o material necessário. Já com os materiais construídos surgiu a dúvida de quando poderiam ser realizados os testes, que se resolveu rapidamente uma vez que não havia outra hipótese a não ser na hora de almoço, pois no final das aulas alguns alunos iam embora e outros tinham AEC. O facto de os testes serem realizados na hora de almoço fez com que demorasse mais dias a avaliar todos os alunos pois só se dispunha de cerca de 45 minutos para o fazer. Como foi necessário avaliar os alunos em dois momentos, antes e depois da intervenção educativa nas aulas de Educação Física, isso limitou o tempo da intervenção e da realização das tarefas, pois não era possível fazer um plano de aula direccionado para o melhoramento da coordenação motora dos alunos sem os avaliar previamente.

Terminada esta investigação, seria uma mais-valia dar realizar novas investigações com esta temática, com uma amostra maior e incluir um programa de intervenção mais alargado, com atividades psicomotoras, no sentido de avaliar, os benefícios dessas atividades na coordenação motora das crianças com diagnóstico de TDAH.

Valeria a pena também que realizar pesquisas para avaliar as crianças que não tomem medicamentos para o tratamento de TDAH, possibilitando assim uma melhor compreensão sobre os efeitos desses fármacos no desempenho motor e cognitivo.

CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Tendo concluído a prática de ensino supervisionada, torna-se pertinente refletir sobre as experiências vividas, as dificuldades encontradas e sobretudo as aprendizagens que ficaram desta intervenção em ambos os contextos, pré-escolar e 1ºCEB.

Um misto de sensações foi o que se antecedeu ao início deste percurso. Por um lado a alegria e a vontade de iniciar a última etapa de um percurso de trabalho árduo ao longo de 5 anos, mas por outro lado o nervosismo, a inexperiência e o receio de não corresponder às expectativas.

A reflexão permite analisar, entender e a partir daí, solucionar problemas. Assim, ao longo deste percurso foi possível entender que é muito importante e fundamental para o professor e educador refletir. Através da reflexão é possível perceber o que correu bem, o que correu mal e planear estratégias para que da próxima vez tudo corra melhor. Foi assim que, semana após semana, através da reflexão procurei melhorar a minha intervenção quer no pré-escolar, quer no 1ºCEB.

Como referido anteriormente, a PES decorreu em dois contextos distintos, mas ambos enriquecedores. Foram experiências bastante diferentes, por diversas características como a idade, uma vez que as crianças dos 3 aos 5 anos de idade apresentam características específicas, devido aos seus estádios de desenvolvimento e à sua vulnerabilidade, mas a diferença mais visível situa-se ao nível do currículo. Em educação pré-escolar não existe um currículo formal, mas um conjunto de Orientações que ajudam o educador a estruturar a ação educativa, a partir de intencionalidades definidas, enquanto no 1ºCEB existem normativos legais que espelham um currículo a cumprir, dado ser um ensino obrigatório, pois segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, “O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos” (LBSE - Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto).

Uma das dificuldades sentidas ao longo desta intervenção foi a escolha de atividades apelativas, que fossem ao encontro dos gostos e das necessidades das crianças e sobretudo interligá-las nas diferentes áreas, para que houvesse um fio condutor na elaboração das planificações. No entanto, a maior dificuldade sentida foi sem dúvida a gestão do grupo, essencialmente no pré-escolar devido à ausência de regras de algumas

crianças. Ao longo das semanas foram trabalhadas as regras e as boas maneiras e isso realmente refletiu-se numa melhoria do comportamento. Já no 1ºCEB não houve grandes problemas a nível da indisciplina, mas claro que foi necessário fazer chamadas de atenção a alguns comportamentos menos adequados. Como refere Augusto Cury (2003) “Os bons professores corrigem o comportamento, enquanto que os professores fascinantes resolvem os conflitos nas salas de aula” (Cury, 2003, p. 75).

No 1ºCEB, à medida que eram elaboradas as planificações, foi sempre tido em conta as características dos alunos, as suas dificuldades e essencialmente procurou-se planear atividades de curta duração uma vez que os alunos demonstravam pouca capacidade de concentração e desmotivados quando as atividades se estendiam por demasiado tempo. Também neste contexto, uma das várias dificuldades foi a explicação clara e sucinta dos conteúdos. Por vezes era necessário explicar o mesmo conteúdo de diversas maneiras para que os alunos entendessem, o que nem sempre foi fácil. Tal como referido anteriormente, era difícil manter um fio condutor nas planificações, uma vez que os temas abordados nos manuais das diversas áreas (português, matemática e estudo do meio) não estavam por si só interligados. Para além de se interligar estas áreas, procurou-se também que a área das expressões, principalmente a Educação Física fosse ao encontro dos temas tratados na sala de aula.

Este percurso não foi apenas marcado pelas dificuldades e entraves já mencionados, também é importante salientar os momentos positivos e de grandes aprendizagens, quer para as crianças, quer para mim enquanto educadora/professora estagiária. A relação estabelecida com as crianças em ambos os contextos foi positiva, no entanto, senti que houve uma relação mais afetuosa no pré-escolar, talvez pela vulnerabilidade, física, emocional e social dos mais novos, que implica uma grande sensibilidade, por parte do educador, para não limitar as possibilidades de desenvolvimento e permitir à criança a sua expressão através de diferentes formas. No 1ºCEB apesar de dificuldade também pode ser considerado um desafio, o facto de desempenhar o duplo papel, o de professora estagiária e o de investigadora. Por este mesmo motivo, o 1ºCEB teve outro impacto, uma vez que permitiu desenvolver um estudo tão importante.

Considero que estas vivências tão distintas foram uma mais-valia para a minha aprendizagem enquanto futura educadora/professora já que me possibilitaram contactar com crianças de idades e em diferentes contextos, com as quais estarei habilitada a trabalhar.

Para além do pré-escolar e do 1ºCEB, houve uma cadeira deste mestrado que me permitiu observar, contactar e desenvolver um pequeno projeto com crianças em contexto de creche. Considero que este foi também um ponto forte desta formação, uma vez que ao longo da licenciatura nunca foi possível estar em contacto com crianças dos 0 aos 3 anos de idade.

"Educar é um grande desafio. Talvez o maior de todos" (Cury, 2003).

Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas de Monte da Ola. (2014). *Projeto Educativo 2014-2018*. Obtido em janeiro de 2017, de Escolas Monte da Ola: <http://www.escolasmontedaola.pt/wp-content/uploads/2015/04/Projeto-Educativo-2014-2018.pdf>
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5 - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Porto Alegre: Climepsi Editores.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5* (5ª ed.). Porto Alegre: Artmed. Obtido de <file:///C:/Users/User/Desktop/hiperatividade/DSM%20V.pdf>
- Antunes, N. L. (2009). *Mal-Entendidos*. Lisboa: Verso de Kapa.
- Barbanti, V. (s.d). *O que é Educação Física*. Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto - USP.
- Barroselas, A. d. (2015). *Projeto Educativo - Promover Competências e Saberes, Educar para a Cidadania 2015-2018*. Obtido em 12 de junho de 2017, de Agrupamento de Escolas de Barroselas: http://www.aeb.edu.pt/files/PROJETO_EDUCATIVO_AEB_2015-2018_FINAL.pdf
- Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnant, J., & Trognon, A. (1989). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales: Datos. Observacion. Entrevista. Cuestionario*. Madrid: Narcea.
- Bonadio, R. A., & Mori, N. N. (2013). *Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade: diagnóstico*. Maringá: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Obtido em 25 de Novembro de 2017, de <http://books.scielo.org/id/963vf>
- Brotto, F. O. (1999). *Jogos cooperativos: O jogo e o esporte como exercício de convivência*. Faculdade de Educação Física. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Obtido de https://pt.slideshare.net/igorarmbrust/brotto-jogos-cooperativosojogoeoesportecomoeexerciodeconvivencia?from_action=save
- Cabeça, M. T. (2012). *A Hiperatividade no Pré-escolar*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.
- Caparroz, J. (7 de maio de 2012). Nova Físio, Revista Digital. *O transtorno de Défice de Atenção/Hiperatividade*.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydic. (2013). *A Educação Física e o Desporto nas Escolas na Europa*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
- Cornejo, J., Osío, O., Sánchez, Y., Carrizosa, J., Sánchez, G., Grisales, H., . . . Holguín, J. (2005). Prevalencia del trastorno por déficit de atención-hiperactividad en niños y adolescentes colombianos. *Revista de Neurología*, p. 716.
- Correia, M. d. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação* (Vol. 13). Lisboa: Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Enfermagem.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Cunha, A. C. (2012). *Importância das atividades lúdicas na criança com Hiperatividade e Déficit de Atenção segundo a perspectiva dos professores*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cury, A. (2003). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Rio de Janeiro: Yangraf Gráfica e Editora Ltda.
- Eidt, N. M., & Tuleski, S. C. (2010). *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e Psicologia Histórico-cultural*.
- Elias, M. A. (2008). *Trabalhando o Transtorno Do Déficit de Atenção e Hiperatividade na Educação Física*. Programa de Desenvolvimento Educacional PDE, Curitiba. Obtido de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/936-4.pdf>
- Fernández, P. S., & Díaz, P. S. (2002). *Investigación cuantitativa y cualitativa*. Coruña (Espanha): Cad Aten Primaria. Obtido de https://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali2.pdf
- Fliers, E. A., Franke, B., Lambregts-Rommelse, N. N., Altink, M. E., Buschgens, C. J., Sanden, M. W.-v., . . . Buitelaar, J. K. (2009). *Undertreatment of Motor Problems in children with ADHD* (Vol. 15). Child and Adolescent Mental Health. Obtido de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2850122/>
- Fonseca, L., Barbosa, G., Gonçalves, T., Barbosa, A., Peixoto, A., & Trabulo, F. (2015). *Educação Empreendedora: caminhos para a concretização de sonhos*. Viana do Castelo: Comunidade Intermunicipal do Alto Minho.
- García, I. M. (2001). *Hiperactividade: Prevenção, Avaliação e Tratamento na Infância*. Lisboa: Mcgraw-Hill.
- Giacomini, M. C., & Giacomini, O. (Agosto de 2006). *Transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e Educação Física*. Obtido em 13 de janeiro de 2018, de Educación Física y Deportes: <http://www.efdeportes.com/efd99/tdah.htm>
- Gillberg, C., & Kadesjo, B. (2003). *Why Bother About Clumsiness? The Implications of* (Vol. 10). Neural Plasticity. Obtido de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2565425/>
- Gorla, J. I., & Araújo, P. F. (2007). *Avaliação motora em educação física adaptada: teste ktk para deficientes mentais*. Sao Paulo: Phorte.
- Gorla, J. I., Araújo, P. F., & Rodrigues, J. L. (2009). *AVALIAÇÃO MOTORA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: teste KTK*. São Paulo: Phorte. Obtido de https://issuu.com/phorteeditora/docs/teste_ktk
- Goulardins, J. (6 de maio de 2015). Conheça o IMPACTAH: um projeto para o desenvolvimento motor de crianças com TDAH. *Tudo sobre TDAH*. Obtido de <https://www.tudosobretdah.com.br/conheca-o-impactah-um-projeto-para-o-desenvolvimento-motor-de-criancas-com-tdah/>
- Goulardins, J. B., Marques, J. C., & Casella, E. B. (2011). *Quality of life and psychomotor profile of children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)* (Vol. 69). Arquivo de Neuropsiquiatria.

- Janiro, A. C. (2015). *Psicologia Acessível*. Obtido de Caderno de Atividades: "Trabalhando as Emoções": <https://psicologiaacessivel.net/caderno-de-atividades-trabalhando-as-emocoes/>
- Lacey, A., & Luff, D. (2001). *Trent Focus for Research and Development in Primary Health Care: An Introduction to Qualitative Data Analysis*. Sheffield: TRENT FOCUS.
- Luz, S., & Reppold, C. T. (2007). A compreensão do professor sobre Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e o Impacto sobre o trabalho docente em escola pública. Em C. S. Hutz, *Prevenção e Intervenção em situações de risco e vulnerabilidade* (pp. 79-98). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, L. d., & Cezar, M. J. (2007). *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em crianças - Reflexões iniciais*. Instituto Paranaense de Ensino - Faculdade de Maringá, Maringá.
- Marques, J. (9 de fevereiro de 2015). *Ciências no Pré-Escolar*. Obtido de Colégio Santiago: <http://www.colegio-santiago.pt/index.php/edublogue/15-educacao/799-ciencias-no-pre-escolar>
- Mattos, P. (2011). *No mundo da lua - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade* (10ª ed.). São Paulo: Associação Brasileira do Déficit de Atenção.
- Mendes, C. d., & Ribeiro, P. D. (2006). *A educação física e o transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDA/H): um estudo para o profissional no espaço escolar*. Rio de Janeiro: Revista Digital - Buenos Aires.
- Ministério da Educação. (2004). Expressão e Educação Físico-motora. Em D. d. Ministério da Educação, *Organização Curricular e programas Ensino Básico - 1º Ciclo* (pp. 33-63). Mem Martins: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1.o Ciclo* (4ª edição ed.). Mem Martins: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Miranda, B. (25 de junho de 2008). *Método Quantitativo versus Método Qualitativo*. Obtido de Investigação Educacional: <http://adrodomus.blogspot.pt/2008/06/mtodo-quantitativo-versus-mtodo.html>
- Miranda, B. (22 de Junho de 2008). *Paradigmas da Investigação Educacional*. Obtido de Investigação Educacional: <http://adrodomus.blogspot.pt/2008/06/paradigmas-da-investigao-educacional.html>
- Nabeiro, Centro Educativo Alice. (2009). *Ter ideias para mudar o mundo. Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos*. Campo Maior: Associação Coração Delta.
- Novartis Farma – Produtos Farmacêuticos, S.A. (2017). *Ritalina LA: Folheto informativo*. Porto Salvo: Taguspark.
- Okuda, P. M., Lourencetti, M. D., Santos, L. C., Padula, N. A., & Capellini, S. A. (2011). *Coordenação motora fina de escolares com dislexia e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade* (Vol. 13). Revista CEFAC. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v13n5/72-10.pdf>

- Oliveira, P. A. (2012). *Educação física e TDAH na Escola Classe Sonhém de Cima*. Alto Paraíso- GO: Universidade Aberta do Brasil– Polo Alto Paraíso - GO.
- Pereira, A., & Aires, L. (26 de junho de 2008). *Tema 2 /1.ª Fase- O Processo de recolha de dados - Questionário*. Obtido de Investigação Educacional: <http://adrodomus.blogspot.pt/2008/06/tema-2-1-fase-o-processo-de-recolha-de.html>
- PROIS Projeto Inclusão Sustentavel. (2006). *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: uma conversa com educadores*. Obtido em dezembro de 2017, de http://www.tdah.org.br/wp-content/uploads/site/pdf/tdah_uma_conversa_com_educadores.pdf
- Ribeiro, A. S., David, A. C., Barbacena, M. M., Rodrigues, M. L., & França, N. M. (2012). Motricidade. *Teste de Coordenação Corporal para Crianças (KTK): aplicações e estudos normativos*, 8, pp. 40-51.
- Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF.
- Serrão, L. (2011). Associação Portuguesa da Criança Hiperactiva. Sintra, Lisboa, Portugal.
- Silva, A. B. (2003). *Mentes Inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas*. São Paulo: Editora Gente. Obtido de <http://files.ramosjrpsicanalista.webnode.pt/200000014-3a4953be1a/Mente%20Inquietas.pdf>
- Silva, E. M. (2008). *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: uma relação em movimento*. São paulo.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. (M. d.-G. Educação, Ed.) Lisboa, Portugal.
- Souza, E. F., & Santos, R. d. (s.d). *A Educação Física e o TDAH: Tratamento e Aprendizagem para Crianças e Adolescentes*. São Paulo.
- Strecht, P. (29 de janeiro de 2018). Pedro Strecht: «Algumas queixas de hiperatividade são sinais de boa vitalidade dos miúdos». (C. Pires, Entrevistador) Notícias Magazine. Obtido de <https://www.noticiasmagazine.pt/2018/pedro-strecht-algumas-queixas-hiperatividade-sao-sinais-boa-vitalidade-dos-miudos/>
- Universidade Federal de Minas Gerais. (março de 2006). *Manual de Testes: Coordenação - KTK*. Obtido em 25 de março de 2017, de <https://petcefdufes.files.wordpress.com/2011/06/manualkktk-petcefd.pdf>
- Viana, N. P. (2013). *O Lúdico em benefício da aprendizagem de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH)*. (E. Lapede, Ed.) Obtido em 20 de março de 2017, de Seminário Internacional Inclusão em Educação – Universidade e Participação: <http://www.lapeade.educacao.ufrj.br/anais/files/WSMF2874.pdf>

ANEXOS

Anexo 1 – Modelo da declaração de autorização para os Encarregados de Educação

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Eu _____, encarregado de educação de _____, autorizo o meu educando a participar no presente estudo relativo ao tema: “Desempenho motor em alunos com e sem diagnóstico de Transtorno de Défice de Atenção e Hiperatividade”, a ser apresentado pela mestranda Natália Fernandes, no âmbito do Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do ensino básico, orientado pelo Professor Doutor Francisco Gonçalves. Este estudo tem como objetivo comparar, se crianças com Transtorno de Défice de Atenção e Hiperatividade apresentam desempenho motor semelhante ao de crianças sem distúrbios, bem como constatar a influência da Educação Física na melhoria da concentração dos alunos após a realização de exercício físico. Todos os dados recolhidos são confidenciais, pelo que será mantido o anonimato aquando da sua divulgação.

Data: ____/____/____

Assinatura do Enc. de Educação

Anexo 2 – Questionário

Questionário

Este questionário visa proceder a uma recolha de dados sobre o comportamento de alunos com **Transtorno de Défice de Atenção e Hiperatividade**, aos métodos utilizados pelos docentes para trabalhar com esses alunos e as suas opiniões sobre a influência da educação física na melhoria da concentração.

Neste questionário não há respostas “certas” ou “erradas”, mas sim respostas de opinião, pelo que gostaria que as suas respostas refletissem aquilo que efetivamente pensa sobre o assunto.

O questionário demorará no máximo 15 minutos a preencher.

Após a análise dos dados recolhidos, comprometo-me a divulgar a todos os participantes os resultados do estudo.

As respostas ao questionário são anónimas.

Parte I

(Assinale com a opção que melhor reflete a sua situação)

1.1. Idade

- Menor ou igual a 30 anos Entre 40 anos a 50 anos
 Entre 30 anos a 40 anos Maior ou igual a 51 anos

1.2. Sexo

- Feminino Masculino

Parte II

1. Com quantos alunos trabalha em sala de aula?

Nº de alunos: _____

2. Quantos foram diagnosticados com **Transtorno de Défice de Atenção e Hiperatividade** (TDAH)?

3. Como descreve o comportamento deles?

4. Há um método de ensino diferenciado para eles?

5. Em que momento percebe que eles ficam mais tranquilos?

6. Esses alunos são bem aceitos na turma?

Sim Não

Observação:

7. São alunos agressivos?

Muitas vezes Às vezes Raramente Nunca

8. Eles possuem dificuldades de aprendizagem?

Sim Não

9. Acredita que a Educação Física pode contribuir de alguma forma para o rendimento desses alunos?

Sim Não

10. Na sua opinião o que o professor pode fazer para obter um melhor resultado no ensino desses alunos.

Agradeço a sua colaboração!

Anexo 3 – Tabela de referência 1ª tarefa do teste KTK

Tabela A1 Equilíbrio na Trave (Masculino e Feminino)									
Idade Escore	5,0 - 5,11	6,0 - 6,11	7,0 - 7,11	8,0 - 8,11	9,0 - 9,11	10,0 - 10,11	11-0 - 11,11	12,0 - 12,11	13,0 - 14,11
0	65	60	54	49	45	41	36	31	27
1	66	62	55	50	46	42	37	32	28
2	68	63	57	51	47	43	38	33	29
3	70	64	58	52	49	44	40	34	30
4	72	65	59	53	50	45	41	35	32
5	73	66	60	54	51	47	42	36	33
6	74	67	61	55	52	48	43	37	34
7	75	68	62	56	53	49	44	38	35
8	76	69	63	57	54	50	45	39	36
9	78	70	64	58	55	51	47	40	37
10	79	72	65	59	56	52	48	41	38
11	80	73	66	60	57	53	49	43	39
12	81	74	68	61	58	54	50	44	40
13	82	75	69	62	59	55	51	45	42
14	84	76	70	63	60	56	52	46	43
15	85	78	71	64	61	58	53	47	44
16	86	79	72	65	62	59	54	48	45
17	87	80	73	67	63	60	56	49	46
18	88	81	74	68	64	62	57	50	47
19	89	82	75	69	65	63	58	51	48
20	91	83	76	70	66	64	59	52	49
21	92	84	78	71	67	65	60	52	50
22	93	85	79	72	68	66	61	53	51
23	94	87	80	73	69	67	63	54	52
24	95	88	81	74	70	68	64	56	53
25	97	89	82	75	71	69	65	57	54
26	98	90	83	76	72	70	66	59	56
27	99	91	84	77	74	72	68	61	58
28	100	92	85	79	75	73	69	62	60
29	101	93	86	80	76	74	70	63	61
30	103	95	88	81	77	76	71	64	63
31	104	96	89	82	78	77	72	66	64
32	105	97	90	83	79	77	73	67	65
33	106	98	91	84	80	78	75	69	67
34	107	99	92	85	81	79	76	70	68
35	109	100	93	86	82	80	77	72	70
36	110	102	94	87	84	81	78	73	71

37	111	103	95	88	85	82	79	74	72
38	112	104	96	90	86	83	80	75	73
39	113	105	97	91	87	84	82	77	75
40	115	106	99	92	88	85	83	78	76
41	116	107	100	93	89	87	84	79	77
42	117	108	101	94	90	88	85	81	78
43	118	110	102	95	91	90	86	82	80
44	120	111	103	96	92	91	88	84	82
45	121	112	104	97	93	92	89	85	83
46	122	113	105	98	94	93	90	86	84
47	123	114	106	99	95	93	91	88	85
48	124	115	107	100	96	94	92	89	87
49	125	117	109	102	97	95	93	91	88
50	127	118	110	103	98	96	95	92	90
51	128	119	111	104	99	97	96	93	91
52	129	120	112	105	100	98	97	95	92
53	130	121	113	106	101	99	98	96	94
54	131	122	114	107	103	100	99	97	95
55	132	124	115	108	104	101	101	99	96
56	133	125	116	109	105	102	102	100	98
57	134	126	117	110	106	103	103	102	99
58	135	128	119	111	107	104	104	103	100
59	136	129	120	112	108	105	105	104	102
60	137	130	121	114	109	106	106	106	103
61	138	131	122	115	110	107	108	107	105
62	139	132	123	116	111	108	109	109	106
63	140	133	124	117	112	109	110	110	107
64	141	134	125	118	113	110	111	111	109
65	142	135	126	119	114	111	112	113	110
66	143	137	128	120	115	112	113	114	111
67	144	138	129	121	116	114	115	115	113
68	145	139	130	122	117	116	116	117	114
69		140	131	123	118	117	117	118	115
70		141	132	124	119	118	118	120	117
71		142	133	125	121	119	119	121	118
72		143	134	126	122	121	121	122	119

Prova I: EQUILÍBRIO À RETAGUARDA

OBJECTIVO DA PROVA:

Caminhar à retaguarda sobre três traves de madeira com diferentes espessuras.

DESCRIÇÃO DA PROVA:

A tarefa a executar consiste em caminhar à retaguarda sobre três traves de madeira com diferentes espessuras. São válidas três tentativas por cada trave (3X3). Durante o deslocamento (passos) não é permitido tocar com os pés no chão. Antes das tentativas válidas a criança fará um pré-exercício para se adaptar à trave, no qual realiza um deslocamento à frente e outro à retaguarda. Os deslocamentos realizam-se por ordem decrescente de largura das traves.

MATERIAL NECESSÁRIO:

São necessárias três traves de madeira com 3 metros de comprimento, 3 cm de altura e com uma largura de 6 cm, 4,5 cm e 3 cm respetivamente, sendo apoiadas em suportes transversais distanciados 50 cm uns dos outros. Com estes suportes, as traves onde se executam os deslocamentos ficam a 5 cm de altura.

- Fichas de registo.

ADMINISTRAÇÃO DA PROVA:

Instrução seguida de demonstração da prova.

A realização da prova seguiu, para todos os elementos da amostra a seguinte sequência:

1. O provando entrega o seu *cartão* identificação¹ ao avaliador/colaborador² que se encontra nesta prova;
2. O avaliador/colaborador pega no cartão e diz em voz alta o nome que está escrito no mesmo, conferindo se coincide com o nome do provando que lho deu.
3. **Instrução** inicial:

Para cada provando, o avaliador/colaborador explica a prova, antes deste a realizar, dizendo textualmente o seguinte:

1. explicar o cartão

2. explicar o treino de observadores/colaboradores

“Vais colocar-te de pé aqui em cima da plataforma de saída, depois vais andar em cima desta trave e tentar chegar até ao fim, alcançando a plataforma de chegada. Tenta fazer isto sem por o pé no chão! Está certo? Vê como eu vou fazer, OK?”

Primeiro vais andar para a frente ... até chegares à plataforma que está aqui no fim da trave.

Depois, sem te voltares, vais fazer o mesmo, mas agora, para trás... até chegares de novo à plataforma inicial.

Quando estiveres a andar em cima da trave, se tocares o chão com um ou os dois pés perdes!

Voltas ao início, à plataforma de onde saístes.

A prova, tem três tentativas para a frente e três tentativas para trás.

O resultado da tua prova é a soma das seis tentativas, das três para a frente e das três para trás.

Se o provando disser que não entendeu, o avaliador/colaborador deverá repetir a instrução até que o provando diga que entendeu.

Já que percebeste, podes treinar uma vez e logo a seguir vamos começar a prova. Certo?

Quando estiveres pronto coloca-te parado na plataforma de início diz:

4. O avaliador/colaborador verifica se o provando está corretamente colocado na plataforma de início e observa a realização da prova com atenção para poder registar os scores alcançados.
5. Quando o provando tocar o chão ou cair da trave, o avaliador/colaborador regista, na ficha de registo, consoante a tentativa a que diga respeito.
6. Uma vez terminada a prova e todos os registos feitos na ficha própria, o avaliador/colaborador deve entregar novamente o cartão de identificação ao provando e indicando-lhe o local da prova seguinte.

NOTA:

Esta prova é realizada por um ensaio único que corresponde a três tentativas na marcha a frente e três tentativas na marcha à retaguarda.

AVALIAÇÃO / PONTUAÇÃO:

Para cada trave são contabilizadas 3 tentativas válidas o que perfaz um total de 9 tentativas.

Conta-se a quantidade de apoios sobre a trave no deslocamento à retaguarda com a seguinte indicação:

Quando o aluno está parado sobre a trave, o primeiro apoio não é tido como ponto de valorização.

Só a partir do momento do segundo apoio é que se valoriza o exercício.

O professor deve contar alto a quantidade de apoios até que um pé toque o solo ou até que sejam atingidos 8 pontos.

Por exercício e por trave só podem ser atingidos 8 pontos.

A máxima pontuação possível será de 72 pontos.

O resultado será igual ao somatório dos apoios à retaguarda nas nove tentativas.

ORIENTAÇÕES:

Permitir a cada provando um ensaio prévio, um deslocamento à frente e outro à retaguarda;

A prova inicia-se sempre pelo deslocamento à frente;

São válidas três tentativas por cada trave (3X3);

Durante o deslocamento (passos) não é permitido tocar com os pés no chão;

O avaliador/colaborador deve dizer em voz alta o score alcançado em cada tentativa;

Os deslocamentos realizam-se por ordem decrescente de largura das traves;

A prova é repetida se fatores exteriores perturbem a normal realização da prova.

OBSERVAÇÕES PERTINENTES:

Anexo 5 – Protocolo KTK Prova 2

Prova III: SALTOS MONOPEDAIS

OBJECTIVO DA PROVA:

Saltar a um pé (primeiro o pé preferido e depois o outro) por cima de uma ou mais placas de espuma sobrepostas.

DESCRIÇÃO DA PROVA:

O exercício consiste em saltar a um pé (primeiro o pé preferido e depois o outro) por cima de uma ou mais placas de espuma sobrepostas, colocadas transversalmente à direcção do salto.

A criança deve começar o salto de acordo com a altura recomendada para a idade de acordo com Schilling e Kiphard (1974):

6 anos	5 cm (1 placa)
7 e 8 anos	15 cm (3 placas)
9 e 10 anos	25 cm (5 placas)
11 a 14	35 cm (7 placas)

Caso o aluno não obtenha êxito na altura inicial de prova deverá recuar 5 cm na altura até obter êxito.

Ao saltar a criança deve ter um espaço adequado para a tomada de balanço (cerca de 1,5 m), sendo este executado apenas com um pé. A recepção deverá ser feita com o mesmo pé com que iniciou o salto, não podendo o outro tocar o solo.

São permitidas três tentativas em cada altura a saltar para executar o salto.

Em cada altura a avaliar, é realizado um exercício prévio de duas tentativas por pé.

MATERIAL NECESSÁRIO:

- 12 placas de espuma com as seguintes dimensões: 50 cm x 20 cm x 5 cm.
- Fichas de registo.
- 1 cronómetro;
- Ficha de registo

ADMINISTRAÇÃO DA PROVA:

Instrução seguida de demonstração da prova.

A realização da prova seguiu, para todos os elementos da amostra a seguinte sequência:

1. O provando entrega o seu cartão identificação⁵ ao avaliador/colaborador⁶ que se encontra nesta prova.
2. O avaliador/colaborador pega no cartão e diz em voz alta o nome que está escrito no mesmo, conferindo se coincide com o nome do provando que lho deu.

3. Instrução inicial:

Para cada provando, o avaliador/colaborador explica a prova, antes deste a realizar, dizendo textualmente o seguinte:

“Aqui nesta prova o que tens que fazer é: a partir desta linha que está marcada no chão - o avaliador/colaborador aponta para a linha - vais a pé-coxinho em direcção daquelas esponjas - o avaliador/colaborador aponta para as esponjas - e saltas por cima delas sem as derrubar e continuas a saltitar a pé coxinho até à outra linha marcada no chão, mas sempre com o mesmo pé. Ou seja, se começares com o pé direito tens que ir até ao fim da prova com o pé direito. Caso inicies a prova com o pé esquerdo tens que ir até ao fim da prova com o pé esquerdo.

Para transpores as esponjas tens três tentativas, caso consigas à primeira já não tens que fazer mais nenhuma, ou seja, terminas a prova.

O avaliador/colaborador faz a demonstração.

“Entendeste? Tens alguma dúvida?”

Se o provando disser que não entendeu, o avaliador/colaborador deverá repetir a instrução até que o provando diga que entendeu.

“Já que percebeste, podes treinar um pouco o pé coxinho com cada pé, para veres com qual deles é que te dá mais jeito.”

4. De seguida, o avaliador/colaborador ainda antes do provando iniciar a prova deve verificar se as esponjas estão bem colocadas e pergunta ao provando:

“Ok! Estás ponto? Já sabes com que pé é que vais fazer ?”

O provando deve dizer com que pé vai saltar a pé coxinho.

“Então podes começar quando quiseres, já sabes que tem três tentativas e desde que comesças até que acabas cada tentativa, só podes pôr no chão o pé com que comesças. Boa sorte!”

5. O provando realiza a primeira tentativa. Se transpuser logo à primeira tentativa não precisa de fazer mais, senão, tem mais duas tentativas.
6. O avaliador/colaborador regista o resultado da prova na folha de registo no local respetivo.
7. Uma vez terminada a prova e todos os registos feitos na ficha própria, o avaliador/colaborador deve entregar novamente o cartão de identificação ao provando e indica-lhe o local da prova seguinte.

AVALIAÇÃO/PONTUAÇÃO:

Por pé são atribuídos 3 pontos se o êxito for obtido na primeira tentativa;

2 pontos se o êxito for obtido na segunda tentativa;

1 ponto se o êxito for obtido na terceira tentativa e zero pontos no insucesso.

O resultado é igual ao somatório dos pontos conseguidos com o pé direito e o pé esquerdo em todas as alturas testadas, sendo atribuídos mais 3 pontos por cada pé em cada placa não tentada, anterior à situação inicial e por cada placa colocada a partir da altura inicial da prova. A máxima pontuação possível é de 72 pontos.

ORIENTAÇÕES:

Permitir a cada provando cerca de 20 segundos para exercitar o pé-coxinho;

A prova tem 3 tentativas válidas;

A prova é repetida se:

- fatores exteriores perturbem a normal realização da prova;
- se o provando cair por razão não diretamente relacionada com a execução da prova;
(ex: escorregar devido a qualquer objeto caído no chão, etc.

OBSERVAÇÕES PERTINENTES:

Anexo 6 - Tabela de referência 2ª tarefa do teste KTK (Masculino)

Tabela A2 Salto Monopedal (Masculino)									
Idade \ Escore	5,0 - 5,11	6,0 - 6,11	7,0 - 7,11	8,0 - 8,11	9,0 - 9,11	10,0 - 10,11	11,0 - 11,11	12,0 - 12,11	13,0 - 14,11
0	77	75	62	52	48	41	27	21	10
1	79	76	63	53	49	42	28	22	11
2	80	77	64	54	50	43	29	23	12
3	82	78	65	55	51	44	30	24	13
4	83	79	66	56	52	45	31	25	14
5	85	80	68	57	53	46	32	26	15
6	87	81	69	58	54	47	33	27	16
7	89	82	70	60	55	48	34	28	17
8	91	83	71	61	56	49	35	29	18
9	93	84	72	62	57	50	36	30	19
10	94	85	73	63	58	51	37	31	20
11	96	86	74	64	59	52	38	32	21
12	98	88	75	65	60	53	39	34	22
13	99	89	77	66	61	54	40	35	23
14	101	90	78	67	62	55	41	36	24
15	103	91	79	68	63	56	42	37	25
16	104	92	80	69	64	57	43	38	26
17	106	93	81	70	65	58	44	39	27
18	108	94	82	71	66	59	45	40	28
19	110	95	83	72	67	60	46	41	29
20	112	96	84	73	68	61	47	42	30
21	113	97	85	74	69	62	48	43	31
22	115	98	86	75	70	63	49	44	32
23	116	99	87	76	71	64	50	45	33
24	118	100	88	77	72	65	51	46	34
25	120	101	90	78	73	66	52	47	35
26	122	102	91	79	74	67	53	48	36
27	124	103	92	80	75	68	54	49	37
28	125	104	93	82	76	69	55	50	38
29	127	105	94	83	77	70	56	51	39
30	128	106	95	84	78	71	57	52	40
31	129	108	96	85	79	72	58	53	41
32	130	109	97	86	80	73	59	54	42
33	132	110	98	87	81	74	60	55	43
34	133	111	100	88	82	75	61	56	44
35	134	112	101	89	83	76	62	57	45
36	135	113	102	90	84	77	63	58	46

37	135	114	103	91	85	78	67	63	47
38	136	115	104	92	86	79	68	64	48
39	137	116	105	93	87	80	69	65	49
40	137	117	106	94	88	81	71	66	50
41	138	118	107	95	88	82	72	67	51
42	139	119	108	97	89	83	73	68	52
43	140	120	109	98	90	84	74	70	53
44	141	121	111	99	91	85	76	71	54
45	142	122	112	10	92	86	77	72	55
46	143	124	113	101	93	87	78	74	56
47	145	125	114	102	94	88	80	75	57
48	146	126	115	103	95	89	81	77	58
49	147	127	116	104	96	90	82	78	59
50	148	128	117	105	97	91	83	79	61
51	149	129	118	106	98	92	85	80	63
52	150	130	119	107	99	93	86	82	64
53		131	121	108	100	94	87	83	66
54		132	122	109	101	95	89	84	68
55		133	123	110	102	96	90	85	70
56		134	124	111	103	97	91	87	72
57		135	125	113	104	98	92	88	74
58		136	126	114	105	99	94	89	76
59		137	127	115	106	100	95	91	77
60		138	128	116	107	101	96	92	79
61		139	129	117	108	102	98	93	81
62		140	130	118	109	103	99	94	83
63		141	132	119	110	104	100	96	85
64		142	133	120	111	105	101	97	86
65		143	134	121	112	106	103	98	88
66		144	135	122	113	107	104	99	90
67		145	136	123	114	109	105	101	92
68		146	137	124	115	110	107	102	93
69		147	138	125	116	111	108	103	95
70		148	139	127	117	112	109	104	97
71		149	140	128	118	113	110	106	99
72		150	141	129	119	114	112	107	101
73			142	130	120	115	113	108	103
74			143	131	121	116	114	110	104
75			144	132	122	117	116	111	106
76			145	133	123	118	117	112	108
77			146	134	124	119	118	113	110
78			147	135	125	120	119	115	111

Anexo 7 - Tabela de referência 2ª tarefa do teste KTK (Feminino)

Tabela A3 Salto Monopedal (Feminino)									
Idade Escore	5,0 - 5,11	6,0 - 6,11	7,0 - 7,11	8,0 - 8,11	9,0 - 9,11	10,0 - 10,11	11-0 - 11,11	12,0 - 12,11	13,0 - 14,11
0	70	55	53	51	43	35	31	22	11
1	71	56	54	52	44	36	32	23	12
2	72	57	55	53	45	37	33	24	13
3	73	58	56	54	46	38	34	25	14
4	75	59	57	55	47	39	36	26	15
5	77	60	59	57	48	40	37	27	16
6	78	61	60	58	49	41	38	28	17
7	80	62	61	60	50	42	39	29	18
8	81	63	62	61	51	43	40	30	19
9	83	64	63	62	52	44	42	31	20
10	84	65	65	63	53	45	43	32	21
11	86	66	66	64	54	46	44	33	22
12	87	67	68	65	55	47	45	34	23
13	89	69	69	66	56	48	46	35	24
14	90	70	70	67	57	49	47	36	25
15	92	72	71	68	58	50	48	37	26
16	93	73	73	69	59	51	49	38	27
17	95	75	74	71	60	52	50	39	28
18	96	76	75	72	61	53	51	40	29
19	98	78	77	73	62	54	52	41	30
20	99	79	78	74	63	55	53	42	31
21	101	80	79	75	64	56	54	43	32
22	103	82	81	76	65	57	55	44	33
23	104	83	82	77	66	58	55	45	34
24	106	85	83	79	68	59	56	46	35
25	107	87	84	81	69	60	57	47	36
26	109	88	86	81	70	61	58	48	37
27	110	89	87	82	71	62	59	49	38
28	112	91	88	83	72	63	60	50	39
29	113	92	89	84	73	64	61	50	40
30	114	94	91	85	74	65	62	51	41
31	115	95	92	87	75	66	63	51	42
32	117	97	93	88	76	67	64	52	43
33	118	98	95	89	77	68	66	53	44
34	120	99	96	90	78	69	67	53	45
35	122	101	97	91	79	70	68	54	46
36	123	102	98	92	80	71	69	54	47

37	125	104	100	94	81	72	70	55	48
38	126	105	101	95	82	73	71	55	49
39	128	107	102	96	83	74	72	55	50
40	129	108	103	97	84	75	73	55	51
41	131	110	105	98	85	76	75	56	51
42	132	111	106	99	86	77	76	56	52
43	134	113	107	100	88	78	77	57	53
44	135	114	109	102	89	79	78	57	54
45	137	115	110	103	90	80	79	58	54
46	138	117	111	104	91	82	81	58	55
47	139	118	112	105	92	83	82	59	56
48	140	120	114	106	93	84	83	60	56
49	141	121	115	107	94	85	84	60	57
50	143	123	116	109	95	86	85	61	58
51	144	125	117	110	96	87	86	63	59
52	146	126	119	111	97	88	87	65	60
53	147	127	120	112	98	89	88	67	61
54	148	128	121	113	99	90	90	69	62
55	150	130	123	114	100	92	91	71	63
56		131	125	115	101	93	92	73	64
57		133	126	117	102	94	93	75	65
58		134	127	118	103	95	94	77	68
59		136	128	119	104	96	96	79	70
60		137	129	120	105	97	97	81	72
61		138	130	121	107	99	98	83	75
62		139	131	122	108	100	99	85	78
63		140	132	124	109	101	100	87	80
64		142	134	125	110	102	101	89	82
65		143	135	126	111	103	102	92	85
66		144	136	127	112	104	103	94	87
67		145	137	128	113	106	104	96	90
68		146	139	129	114	107	106	98	92
69		147	140	131	115	109	107	100	94
70		148	141	132	116	110	108	102	97
71		149	142	133	117	112	109	104	99
72		150	143	134	118	113	110	106	102
73			144	135	119	115	111	108	104
74			145	136	120	116	113	110	106
75			147	138	121	118	114	112	109
76			148	139	122	119	115	114	111
77			149	140	123	121	116	116	114
78			150	141	124	122	117	117	116

OBJECTIVO DA PROVA:

Saltar lateralmente, com ambos os pés, que deverão manter-se unidos durante 15 segundos

DESCRIÇÃO DA PROVA:

O exercício consiste em saltar lateralmente, com ambos os pés, que deverão manter-se unidos durante 15 segundos, tão rapidamente quanto possível de um lado para o outro de um obstáculo sem o tocar e dentro duma área delimitada. São realizados 5 saltos como pré-exercício. São permitidas duas tentativas válidas, com 10 segundos de intervalo entre elas.

Se o aluno tocar o obstáculo, fizer a recepção fora da área delimitada ou o decurso da prova for interrompido, o avaliador deve mandar prosseguir. Se as falhas persistirem, deve interromper a prova e realizar nova demonstração. Só são permitidas duas tentativas de inêxito.

MATERIAL NECESSÁRIO:

Um cronometro e uma placa de madeira rectangular com 100 cm x 60 cm com um obstáculo com as seguintes dimensões: 60 cm x 4 cm x 2 cm (colocado de tal forma que divida o lado mais comprido do rectângulo em duas partes iguais).

- Fichas de registo.

ADMINISTRAÇÃO DA PROVA:

Instrução seguida de demonstração da prova.

A realização da prova seguirá, para todos os elementos da amostra a seguinte sequência:

1. O probando entrega o seu cartão identificação³ ao avaliador/colaborador⁴ que se encontra nesta prova;
2. O avaliador/colaborador pega no cartão e diz em voz alta o nome que está escrito no mesmo, conferindo se coincide com o nome do probando que lho deu.

3. Instrução inicial:

Para cada probando, o avaliador/colaborador explica a prova, antes deste a realizar, dizendo textualmente o seguinte:

1. O provando entrega o seu cartão identificação⁵ ao avaliador/colaborador⁶ que se encontra nesta prova.
2. O avaliador/colaborador pega no cartão e diz em voz alta o nome que está escrito no mesmo, conferindo se coincide com o nome do provando que lho deu.

3. Instrução inicial:

Para cada provando, o avaliador/colaborador explica a prova, antes de a realizar, dizendo textualmente o seguinte:

“Nesta prova o que tens que fazer é saltar o maior número de vezes que conseguires, com os pés juntos, de um lado para outro, do obstáculo que está aqui no chão. Cada vez que tocares no obstáculo, esse salto não conta. Começas a saltar de um lado para o outro do obstáculo o mais rapidamente possível, ao meu sinal “já” e paras ao meu sinal de “para”.

Para realizares esta prova tens duas tentativas. Quanto eu der o sinal de “já” vais saltar o maior número de vezes que conseguires durante 15 segundos. Paras quando eu der o sinal de “para”. Depois descansas durante 10 segundos e voltas a saltar quando eu der novamente o sinal de “já” até eu voltar a mandar-te parar. OK?

O avaliador/colaborador faz a demonstração.

“Entendeste? Tens alguma dúvida?”

Se o provando disser que não entendeu, o avaliador/colaborador deverá repetir a instrução até que o provando diga que entendeu.

“Já que percebeste, podes treinar, fazendo 2 ou 3 saltos de um lado para o outro e, logo a seguir, vais começar a prova. Certo? Quando estiveres pronto, coloca-te ao lado do obstáculo, com os pés juntos e aguardas que eu dê o sinal de “já” para começares.”

4. De seguida, o avaliador/colaborador verifica se o probando está ao lado do obstáculo de forma a que o tronco fique perpendicular;

5. O avaliador/colaborador pergunta ao probando se está pronto para começar e se este responder afirmativamente dá início à prova ao mesmo tempo que acciona o cronómetro, começando a contar o número de saltos correctos que o probando faz, mas deve ainda dar a seguinte instrução:

“Atenção que durante os saltos deves manter os pés unidos e não tocares no obstáculo, entendido? Vamos então! Atenção!”

6. Quando o cronómetro chegar aos 15 segundos, o colaborador diz **“para”** para acabar a prova e regista o número de saltos que o probando conseguiu realizar durante o tempo referido, no local respectivo da folha de registo.
7. O probando afasta-se do local da prova e volta a colocar-se em posição para iniciar a prova, passados 10 segundos.
8. Após o intervalo, o probando repete a prova e o avaliador/colaborador regista o resultado na ficha de registo, no local respectivo.
9. Uma vez terminada a prova e todos os registos feitos na ficha própria, o avaliador/colaborador deve entregar novamente o cartão de identificação ao probando e indica-lhe o local da prova seguinte.

AVALIAÇÃO/PONTUAÇÃO:

Conta-se o número de saltos realizados correctamente nas duas tentativas, sendo o resultado igual ao seu somatório.

ORIENTAÇÕES:

Permitir a cada probando a prática de 5 saltos como ensaio prévio;

A prova tem 2 tentativas válidas (seguidas), com um intervalo de 10 segundos entre elas;

A prova é repetida se:

- factores exteriores perturbem a normal realização da prova;
- se o probando cair por razão não directamente relacionada com a execução da prova;
(ex.: escorregar devido a qualquer objecto caído no chão, etc.);
- o probando tocar constantemente na esponja.

OBSERVAÇÕES PERTINENTES:

Anexo 9 - Tabela de referência 3ª tarefa do teste KTK (Masculino)

Tabela A4 Salto Lateral (Masculino)									
Idade Escore	5,0 - 5,11	6,0 - 6,11	7,0 - 7,11	8,0 - 8,11	9,0 - 9,11	10,0 - 10,11	11,0 - 11,11	12,0 - 12,11	13,0 - 14,11
	0	54	50	47	43	37	29	24	20
1	55	51	48	44	38	30	25	21	17
2	56	52	49	45	39	31	26	22	18
3	57	53	50	46	40	32	27	24	19
4	58	54	52	47	41	33	29	25	20
5	60	55	53	48	42	34	30	26	21
6	61	57	55	49	43	35	31	27	23
7	62	59	56	50	44	36	32	28	24
8	63	60	57	51	45	37	33	30	25
9	65	62	59	52	46	38	34	31	26
10	66	64	60	53	47	39	35	32	27
11	67	66	62	55	48	40	36	33	28
12	70	67	63	56	49	41	37	35	29
13	72	69	64	57	50	42	38	36	30
14	74	70	65	59	52	43	40	37	31
15	76	72	67	60	53	44	41	38	32
16	78	74	68	61	55	45	42	39	33
17	80	76	70	63	57	46	43	40	34
18	83	77	72	64	58	47	44	41	35
19	85	78	74	65	60	48	46	42	36
20	87	80	75	67	62	49	47	43	37
21	89	82	77	68	64	50	48	45	38
22	92	84	78	70	65	52	49	46	39
23	95	86	80	71	67	53	50	47	40
24	97	88	81	72	69	54	51	48	42
25	99	89	83	73	70	56	52	49	43
26	101	90	84	75	72	57	53	50	44
27	103	93	86	76	73	58	55	51	45
28	106	96	87	77	74	59	56	52	46
29	108	97	89	78	76	61	57	53	47
30	110	98	90	80	77	62	58	54	48
31	112	100	92	81	78	63	59	55	49
32	115	101	93	82	79	65	61	56	50
33	117	102	95	83	80	66	62	57	51
34	120	103	96	85	81	67	63	58	52
35	122	104	98	86	82	68	64	59	54
36	125	106	99	87	84	70	66	60	55
37	127	107	101	89	85	71	67	61	57
38	129	108	102	90	86	72	68	62	58
39	131	109	104	91	87	74	69	63	59
40	134	110	105	92	88	75	71	64	60
41	136	112	107	94	89	76	72	65	61
42	138	113	108	95	90	77	73	66	63
43	139	114	110	96	92	79	75	67	64
44	140	115	111	98	93	80	76	68	66
45	141	116	113	99	94	81	77	69	67
46	142	118	114	100	95	83	78	70	68
47	143	119	116	102	96	84	80	72	69
48	144	120	117	103	97	85	81	73	70
49	145	121	118	104	98	86	82	74	71

50		123	120	105	100	88	84	76	73
51		124	122	107	101	89	85	78	74
52		125	123	108	102	90	86	79	76
53		126	124	109	103	92	88	80	77
54		127	125	111	104	93	89	81	79
55		128	126	112	105	94	90	83	80
56		130	127	113	106	96	91	84	81
57		132	128	114	108	97	93	85	83
58		133	129	116	109	98	94	87	85
59		135	130	117	110	99	95	88	86
60		136	131	1119	111	101	97	89	88
61		137	132	120	112	102	98	91	89
62		139	133	121	113	103	99	92	91
63		140	135	123	114	105	100	94	92
64		141	136	124	115	106	102	95	93
65		143	137	125	117	107	103	96	95
66		144	139	126	118	109	104	98	96
67		145	140	127	119	110	106	99	98
68			141	129	120	111	107	100	99
69			142	131	121	112	108	102	101
70			143	131	123	114	109	103	103
71			144	132	124	115	110	104	104
72			145	134	125	116	112	106	105
73				135	126	118	113	107	107
74				136	127	119	115	109	108
75				138	129	120	116	110	109
76				139	130	121	117	111	110
77				141	131	123	118	113	112
78				142	132	124	120	114	113
79				143	133	125	121	115	114
80				144	134	127	122	117	116
81				145	135	128	123	118	117
82					136	129	125	119	118
83					137	130	126	121	120
84					138	132	127	122	121
85					139	133	129	123	122
86					140	135	130	125	124
87					141	136	131	126	125
88					143	137	132	127	126
89					144	139	134	128	127
90					145	140	135	130	128
91						142	136	131	129
92						143	138	133	130
93						145	139	134	131
94							140	135	133
95							141	137	134
96							143	138	135
97							144	140	136
98							145	141	137
99								143	138
100								144	139
101								145	140
102									141
103									143
104									144
105									145

Anexo 10 - Tabela de referência 3ª tarefa do teste KTK (Feminino)

Idade	5,0 - 5,11	6,0 - 6,11	7,0 - 7,11	8,0 - 8,11	9,0 - 9,11	10,0 - 10,11	11,0 - 11,11	12,0 - 12,11	13,0 - 14,11
0	59	51	42	36	28	21	16	11	6
1	60	52	43	37	29	22	17	12	7
2	61	53	44	39	30	23	18	13	8
3	62	55	45	40	31	24	19	14	9
4	64	56	46	42	32	25	20	15	10
5	65	57	47	43	33	26	21	16	11
6	66	59	48	44	34	27	22	17	12
7	68	60	49	45	35	28	23	18	13
8	69	61	50	47	36	30	24	20	14
9	70	62	51	48	37	31	25	21	15
10	71	63	52	49	38	32	26	22	16
11	72	64	53	50	39	33	27	23	17
12	73	65	55	51	40	34	28	24	18
13	74	66	56	53	41	35	30	25	20
14	75	67	57	55	42	36	31	26	21
15	76	68	59	56	43	37	32	27	22
16	78	69	60	57	44	38	33	28	23
17	80	70	62	59	45	39	34	29	24
18	82	72	63	60	46	40	35	30	25
19	83	74	65	61	47	41	36	31	26
20	85	75	66	63	48	42	37	32	27
21	87	76	67	65	49	43	38	33	28
22	89	77	69	67	50	44	39	34	30
23	91	78	70	68	51	45	40	35	31
24	93	79	72	69	52	46	42	36	32
25	95	80	73	70	53	47	43	37	33
26	97	81	75	71	54	48	44	38	34
27	99	83	76	73	55	49	45	39	35
28	101	85	78	74	56	50	46	40	36
29	103	86	79	76	57	51	47	41	37
30	105	88	81	77	58	52	48	43	38
31	106	90	82	78	59	53	49	44	39
32	108	91	84	79	60	54	50	45	41
33	110	93	85	81	61	55	51	46	42
34	112	95	86	82	62	56	53	47	43
35	114	96	88	83	63	57	55	48	44
36	116	98	89	85	64	60	57	49	45
37	118	100	91	86	66	62	60	50	46
38	120	101	92	87	67	63	62	51	47
39	122	103	94	88	69	65	64	52	48
40	124	104	95	90	70	67	66	53	49
41	126	106	97	91	71	68	67	54	50
42	127	107	98	92	73	69	68	55	51
43	129	109	100	94	74	70	69	56	52
44	131	111	101	95	77	72	71	57	54
45	133	113	103	96	77	72	72	59	55
46	135	114	104	97	78	73	73	60	57
47	137	116	106	99	80	75	74	61	59
48	138	118	107	100	81	76	76	63	60
49	139	119	108	101	83	77	77	64	61
50	140	120	109	101	83	77	77	65	63
51	140	120	109	101	83	77	77	65	63
52	140	120	109	101	83	77	77	65	63
53	140	120	109	101	83	77	77	65	63
54	140	120	109	101	83	77	77	65	63
55	140	120	109	101	83	77	77	65	63
56	140	120	109	101	83	77	77	65	63
57	140	120	109	101	83	77	77	65	63
58	140	120	109	101	83	77	77	65	63
59	140	120	109	101	83	77	77	65	63
60	140	120	109	101	83	77	77	65	63

53	143	126	115	106	88	83	82	70	67
54	144	127	116	108	90	84	84	71	69
55	145	129	117	109	92	85	85	73	70
56		131	119	110	93	87	86	74	72
57		132	120	112	95	88	87	76	73
58		134	121	113	96	89	89	77	74
59		135	123	114	97	91	90	79	76
60		137	125	115	99	92	91	80	77
61		139	126	116	100	93	92	82	79
62		140	128	118	102	94	94	83	80
63		141	129	119	103	95	95	85	81
64		142	131	121	105	97	96	86	82
65		143	132	122	106	98	97	88	83
66		144	133	123	108	99	99	90	84
67		145	135	124	109	101	100	91	85
68			136	126	110	102	101	93	86
69			138	127	112	103	103	95	87
70			139	128	113	104	104	96	88
71			141	129	115	105	105	98	89
72			142	130	116	107	106	99	91
73			144	131	118	108	108	101	92
74			145	132	119	110	109	103	94
75				133	121	111	110	104	95
76				134	122	112	111	106	96
77				135	123	114	113	107	97
78				136	125	115	114	109	98
79				137	126	117	115	111	99
80				138	127	118	116	112	100
81				139	128	119	117	114	101
82				140	129	121	118	115	103
83				141	130	122	120	117	104
84				143	131	124	121	119	105
85				144	132	125	122	120	107
86				145	133	127	123	122	108
87					135	128	125	123	109
88					136	129	127	125	110
89					137	130	128	126	111
90					139	132	129	128	112
91					140	133	130	130	113
92					141	134	131	131	114
93					142	136	132	132	115
94					143	138	133	133	116
95					144	139	135	134	117
96					145	140	136	135	118
97						141	138	136	119
98						142	139	137	120
99						143	140	138	122
100						144	141	139	123
101						145	142	140	124
102							143	141	125
103							145	143	127
104								144	128
105								145	130
106									131
107									133
108									134
109									136
110									137

Anexo 11 – Protocolo KTK Prova 4

Prova IV: TRANSPOSIÇÃO LATERAL DE PLACAS

OBJECTIVO DA PROVA:

Transposição lateral de duas plataformas durante 20 segundos.

DESCRIÇÃO DA PROVA:

As plataformas estão colocadas no solo, em paralelo, uma ao lado da outra com um espaço de cerca de 12,5 cm entre elas. A tarefa a cumprir consiste na transposição lateral de duas plataformas durante 20 segundos, quantas vezes for possível. São permitidas duas tentativas válidas.

As indicações fundamentais são as seguintes: o sujeito coloca-se sobre uma das plataformas, por exemplo a do seu lado direito; ao sinal de partida pega, com as duas mãos, na plataforma que se encontra ao seu lado esquerdo colocando-a ao seu lado direito; de seguida passa o seu corpo para essa plataforma e repete a sequência.

A direção de deslocamento é escolhida pelo aluno. Se durante o exercício o aluno tocar o solo com as mãos ou com os pés o professor deverá dar informação para continuar. Se esta situação persistir, interrompe-se a tentativa começando novamente depois de se dar uma informação mais correta no sentido de instruir o aluno. Durante a prova o professor deverá contar os pontos em voz alta.

MATERIAL NECESSÁRIO:

- Um cronómetro e duas placas de madeira com 25 x 25 x 1,5 cm e em cujas esquinas se encontram aparafusados quatro pés com 3,7 cm de altura.
- Ficha de registo

ADMINISTRAÇÃO DA PROVA:

Instrução seguida de demonstração da prova.

A realização da prova seguiu, para todos os elementos da amostra a seguinte sequência:

1. O provando entrega o seu cartão identificação⁷ ao avaliador/colaborador⁸ que se encontra nesta prova.
2. O avaliador/colaborador pega no cartão e diz em voz alta o nome que está escrito no mesmo, conferindo se coincide com o nome do provando que lho deu.
3. **Instrução** inicial:

Para cada provando, o avaliador/colaborador explica a prova, antes deste a realizar, dizendo textualmente o seguinte:

“Nesta prova o que tens que fazer é o seguinte: colocares-te em cima desta caixa que está em cima da linha de partida. Quando eu disser “já” agarras com as duas mãos nesta outra caixa e colocas-a à tua frente e passas para cima desta caixa que colocaste à tua frente. Vais repetir isto o maior número de vezes que conseguires em 20 segundos, de tal maneira que percorras a maior distância possível, em cima das caixas, sem tocares o chão com qualquer parte do corpo.

Para quando eu disser “para”.

O avaliador/colaborador faz a demonstração e no fim pergunta:

“Entendeste? Tens alguma dúvida?”

Se o provando disser que não entendeu, o avaliador/colaborador deverá repetir a instrução até que o provando diga que entendeu.

“Ok! Estás pronto?”

Podes colocar-te em cima da caixa que está na linha de partida e toma atenção!

-“Já”

4. O avaliador/colaborador no mesmo momento que dá o sinal de início de prova “já” aciona o cronómetro; quando chegar aos 20 segundos dá sinal de “para” para finalizar a prova e o provando deverá abandonar as caixas no local em que estavam quando soou o sinal de “para”;
5. Uma vez terminada a prova e todos os registos feitos na ficha própria, o avaliador/colaborador deve entregar novamente o cartão de identificação ao provando, agradece a sua participação e entrega-lhe um diploma de participação.

AVALIAÇÃO/PONTUAÇÃO:

Conta-se o número de transposições dentro do tempo limite. O primeiro ponto é contado quando o aluno coloca a plataforma livre no lado oposto e coloca em cima desta os dois pés. O número de transposições corresponde ao número de pontos. Somam-se os pontos das duas tentativas válidas.

ORIENTAÇÕES:

A prova realiza-se num único ensaio;

Se o provando tocar o solo com as mãos ou com os pés uma vez ocasionalmente, mantém-se em prova, se este erro acontecer duas ou mais vezes, deve realizar-se novo ensaio.

A prova é repetida se:

- fatores exteriores perturbem a normal realização da prova;
- se o provando cair por razão não diretamente relacionada com a execução da prova.

(ex: escorregar devido a qualquer objeto caído no chão, etc.)

Anexo 12 – Tabela de referência 4ª tarefa do teste KTK

Tabela A6 Transferência sobre Plataforma (Masculino e Feminino)									
Idade Escore	5,0 - 5,11	6,0 - 6,11	7,0 - 7,11	8,0 - 8,11	9,0 - 9,11	10,0 - 10,11	11,0 - 11,11	12,0 - 12,11	13,0 - 14,11
1	50	44	39	35	31	27	23	20	16
2	51	45	40	36	32	28	24	21	18
3	52	46	41	37	33	29	26	22	19
4	53	47	42	38	34	31	27	24	20
5	54	48	43	39	35	32	28	25	21
6	55	49	45	40	36	33	29	26	23
7	56	50	46	42	38	34	31	27	24
8	58	51	47	43	39	36	32	28	25
9	60	52	48	44	40	37	33	29	26
10	62	53	49	45	41	38	34	30	27
11	65	54	50	46	42	39	35	32	28
12	67	55	51	47	43	40	36	33	29
13	69	57	53	48	45	41	37	34	30
14	70	60	54	49	46	42	38	35	32
15	73	62	55	50	47	43	39	36	33
16	75	63	57	51	48	44	40	37	34
17	78	64	58	52	49	46	41	38	35
18	80	65	59	53	50	47	42	39	36
19	82	68	60	54	51	48	44	40	37
20	84	71	62	56	52	49	45	41	38
21	86	73	65	57	54	50	46	42	39
22	89	75	67	58	55	52	47	43	40
23	91	77	69	60	56	54	48	45	42
24	93	80	72	61	58	56	49	46	43
25	95	82	74	63	60	58	50	47	44
26	97	85	76	66	62	60	53	48	45
27	99	87	79	69	64	62	55	49	46
28	102	90	81	71	67	64	57	50	48
29	104	92	84	74	69	66	59	52	49
30	106	94	86	76	71	67	61	53	50
31	108	97	88	79	73	69	63	55	52
32	110	99	91	81	75	70	66	56	55
33	112	102	93	84	77	71	68	57	57
34	115	104	96	86	79	72	70	59	59
35	117	106	98	89	82	73	72	61	61
36	119	109	100	91	84	74	75	64	63

37	121	111	103	94	86	76	77	67	65
38	123	114	105	96	88	77	79	69	68
39	125	116	107	99	90	79	81	71	70
40	128	119	110	101	92	82	83	74	72
41	129	121	112	104	94	84	86	76	74
42	130	123	115	106	96	87	88	79	77
43	132	126	117	109	99	89	90	81	79
44	133	128	119	111	101	92	92	84	82
45	135	131	122	113	103	95	95	86	84
46	137	132	124	116	105	97	97	88	87
47	139	133	127	118	107	100	99	91	89
48	141	135	129	121	109	102	101	93	89
49	142	136	131	123	111	105	104	96	93
50	144	138	134	126	114	107	106	98	95
51	145	139	136	128	116	110	108	101	98
52		141	138	131	118	112	110	103	101
53		143	141	133	120	115	112	105	103
54		145	143	136	122	117	115	108	105
55			144	138	124	120	117	110	108
56			145	140	126	122	119	113	110
57				143	129	125	121	115	113
58				144	131	127	124	118	115
59				145	133	130	126	120	117
60					135	132	129	122	120
61					137	135	131	125	122
62					139	138	133	127	125
63					141	140	135	130	127
64					143	143	137	132	129
65					145	144	138	135	130
66						145	140	137	131
67							141	139	132
68							143	140	133
69							145	141	134
70								143	136
71								144	137
72								145	139
73									140
74									142
75									143
76									145

Anexo 13 – Tabela de referência do somatório do QM do teste KTK

Tabela A7 Somatória de QML – QM4 (Masculino e Feminino)			
Somatória QM1 – QM4	Escore	Somatória QM1 – QM4	Escore
100 - 103	42	307 -310	96
104 - 107	43	311 -314	97
108 - 111	44	315 -318	98
112 - 114	45	319 -322	99
115 - 118	46	323 -326	100
119 - 122	47	327 -329	101
123 - 126	48	330 -333	102
127 - 130	49	334 -337	103
131 - 134	50	338 -341	104
135 - 137	51	342 -345	105
138 - 141	52	346 -349	106
142 - 145	53	350 -353	107
146 - 149	54	354 -356	108
150 - 153	55	357 - 360	109
154 - 157	56	361 -364	110
158 - 160	57	365 -368	111
161 - 164	58	369 -372	112
165 - 168	59	373 -376	113
169 - 172	60	377 -379	114
173 - 176	61	380 -383	115
177 - 180	62	384 -387	116
181 - 183	63	388 -391	117
184 - 187	64	392 -395	118
188 - 191	65	396 -399	119
192 - 195	66	400 - 402	120
196 - 199	67	403 -406	121
200 - 203	68	407 -410	122
204 -207	69	411 -414	123
208 - 210	70	415 -418	124
211 - 214	71	419 -422	125
215 - 218	72	423 -425	126
219 -222	73	426 -429	127
223 - 226	74	430 -433	128
227 - 230	75	434 -437	129
231 - 233	76	438 -441	130
234 -237	77	442 -445	131
238 -241	78	446 -449	132
242 - 245	79	450 -452	133
246 - 249	80	453 -456	134
250 -253	81	457 -460	135
254 - 256	82	461 -464	136
257 -260	83	465 -468	137
261 - 264	84	469 -472	138
265 - 268	85	473 -475	139
269 -272	86	476 -479	140
273 -276	87	480 -483	141
277 -280	88	484 -487	142
281 - 283	89	488 -491	143
284 - 287	90	492 - 495	144
288 - 291	91	496 - 498	145
292 - 295	92	499 -502	146
296 - 299	93	503 -506	147
300 - 303	94	507 -509	148
304 - 306	95		

Anexo 14 – Planificação de Expressão e Educação Físico-Motora

Escola: Centro Escolar de Barroselas		Ano de escolaridade: 3º anos (22 alunos)		Data: 23-05-2017	
Mestrandos(as): Natália Fernandes ; Cristiana Coelho		Dia da semana: terça-feira		Período:5 horas	
Áreas/ Domínios	Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho (incluir aprendizagens prévias se relevante)	Materiais/ recursos/espacos físicos	Tempo	Avaliação
Expressão e Educação Físico-motora Bloco 3- Ginástica	-Explicar as regras e os objetivos da sessão -Controlo de postura	Expressão e Educação físico-motora Inicialmente, os alunos sentados no chão do ginásio ouvem as seguintes regras fundamentais para o decorrer da sessão: - um apito para iniciar a atividade; -dois apitos para pararem a atividade e se deslocarem à beira da estagiária. Antes de cada atividade a estagiária faz uma breve explicação e/ou escolhe um aluno para exemplificar a mesma.		5 min	O aluno: -inicia a atividade sempre que ouve um apito; -desloca-se o mais rápido possível para junto da estagiária sempre que ouve dois apitos

	<p>-Combinar posições de equilíbrio estático, com marcha lateral, para Trás e para a frente, e «meias-voltas».</p> <p>- Deslocar-se sobre cordas, mantendo o equilíbrio</p> <p>- Saltar sobre obstáculos de alturas variadas</p>	<p>Aquecimento</p> <p>Os alunos vão correndo pelo ginásio, quando a professora estagiária apitar uma vez, devem colocar-se em posição de avião; correm novamente, quando apitar duas vezes, devem fazer um 4 com a ponta do pé e os braços esticados para cima; quando apitar 3 vezes devem colocar-se em posição de árvore; quando bater uma palma devem colocar-se em posição de equilíbrio sobre as pontas dos pés; quando bater duas palmas devem colocar-se em equilíbrio com o tronco flexionado e nas pontas dos pés.</p> <p>Equilíbrio sobre cordas</p> <p>São desenhadas figuras geométricas no chão, com cordas, e os alunos têm de percorrê-las sem se desequilibrarem.</p> <p>Saltar ao pé-coxinho sobre obstáculos</p> <p>Nesta atividade, serão colocadas duas caixas de 10 cm cada, e os alunos deverão ultrapassar os obstáculos, saltando ao pé-coxinho. À medida que os alunos vão ultrapassando, serão introduzidos novos obstáculos, aumentando o grau de dificuldade, até que os alunos não os consigam ultrapassar.</p>	<p>Cordas</p> <p>Caixas</p>	<p>5 min</p> <p>5 min</p> <p>10 min</p>	<p>- Efetua os movimentos de acordo com o número de apitos ou palmas</p> <p>- Equilibra-se em cima das cordas.</p> <p>- Ultrapassa os obstáculos, saltando ao pé-coxinho</p>
--	--	--	-----------------------------	---	--

<p>- Deslocar-se para a frente e para trás sobre superfícies reduzidas e elevadas, mantendo o equilíbrio</p> <p>~</p> <p>- Realizar ações motoras básicas que envolvem equilíbrio</p> <p>- Desenvolver a velocidade de reação</p>	<p>Banco sueco</p> <p>Inicialmente, os alunos irão deslocar-se no banco sueco de frente e posteriormente de costas. O banco sueco encontrar-se-á virado ao contrário, para os alunos se deslocarem na sua parte mais estreita.</p> <p>De seguida, deverão deslocar-se de frente até meio do banco sueco e deverão colocar-se em posição de avião durante 5 segundos e voltar a caminhar até ao final do banco sueco. Depois, irão caminhar de costas até meio do banco e colocar-se em bicos de pés durante 5 segundos e voltar a caminhar até ao final.</p> <p>Equilíbrio sobre obstáculos.</p> <p>Os alunos serão organizados em pares, sendo que cada par terá uma corda e cada aluno estará em cima de um obstáculo e segura numa das pontas da corda. Cada aluno deve puxar a corda para o seu lado, fazendo com que o adversário se desequilibre e caia.</p> <p>Saltos durante 15 segundos</p> <p>Durante 15 segundos, os alunos deverão saltar a pés juntos o maior número de vezes possível. Serão dadas 3 tentativas. Fica em primeiro lugar o aluno que efetuar mais saltos no tempo limite.</p>	<p>Banco sueco</p> <p>Corda</p> <p>Obstáculos</p>	<p>10 min</p> <p>10 min</p> <p>5 min</p>	<p>- Desloca-se no banco sueco de frente e de costas sem se desequilibrar e executando posições de equilíbrio</p> <p>- Mantem-se em cima do obstáculo sem se desequilibrar e tentando fazer cair o adversário</p> <p>- Saltar o maior número de vezes durante 15 segundos</p>
---	---	---	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a velocidade de reação de execução de ações motoras básicas, e de deslocamento - Desenvolver o equilíbrio estático 	<p>Tocar nas marcas</p> <p>Serão feitas duas marcas no chão, com 2 metros de distância uma da outra e os alunos deverão, durante 15 segundos, tocar com a mão numa das marcas e correr para a outra e assim sucessivamente. Fica em primeiro lugar o aluno que efetuar mais toques nas marcas durante os 15 segundos.</p> <p>Relaxamento</p> <p>Os alunos irão formar um círculo, e de pé, cada um deve esticar uma das pernas, para que o colega de trás a segure com as duas mãos, sem nenhum elemento se desequilibrar.</p>	Marcas	<p>5 min</p> <p>5 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Toca com a mão nas marcas o maior número de vezes durante 15 segundos - Segura na perna do colega sem se desequilibrar
--	---	--	--------	------------------------------	---