



A AUTOESTIMA EM CRIANÇAS DO 3.º ANO: O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Maria Nobre da Silva

Relatório de Prática do Ensino Supervisionada II,
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

A AUTOESTIMA EM CRIANÇAS DO 3.º ANO: O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

| ' ' | | ' ' |

Maria Nobre da Silva

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professor Doutor Carlos Luz

2019-2020

AGRADECIMENTOS

Para a concretização desta etapa tão importante da minha vida, o meu mais sincero obrigada:

Ao Professor Doutor Carlos Luz: com quem me identifiquei desde a primeira aula da licenciatura, pelo apoio, motivação, ajuda e por ser um dos meus maiores exemplos. Sinceramente, não existem palavras para lhe agradecer, obrigada por ter acreditado em mim;

Ao meu maior pilar, a minha família: mãe, pai e mano são incansáveis. Sem vocês nada disto seria possível. O vosso apoio e motivação foram imprescindíveis e, para mim, havia sempre o conselho indicado para qualquer inquietação – “reclama menos e agradece mais”;

Tios, primos, avó e bisavó, esta conquista é vossa também!

A todos os meus amigos de Lagos e arredores: aos que me conhecem desde sempre, desculpem por todo o tempo que estive mais ausente; obrigada pelas palavras certas nos momentos em que mais precisei delas; por me alegrarem os dias (mesmo longe) com uma mensagem/chamada. Prometo ser mais presente a partir de agora!

À melhor equipa de trabalho de verão: por me fazerem rir até doer a barriga, pelo companheirismo e carinho, mas sobretudo por me ajudarem a crescer diariamente. O resto fica em segredo;

Aos amigos da ESELx: deram-me colo, conforto e abrigo ao longo destes cinco anos distante de casa; tornaram-se, inevitavelmente, na minha família de Lisboa; levam-vos comigo para onde quer que eu vá e do meu coração já não saem. Em especial à turma de mestrado;

À parceira Carla: nem existem palavras para ti; não me imagino mais sem ti, obrigada por estes dois anos incríveis e garanto-te, isto é apenas o princípio;

À companhia de todas as horas Ana: soube que ganhei uma irmã para a vida desde que os nossos caminhos se cruzaram, sem ti não teria sido capaz;

Ao amigo fiel Pedro: que nunca me deixou sozinha e me amparou várias quedas, sou-te muito grata;

Aos professores da ESELx, que se cruzaram no meu percurso académico; por todos os ensinamentos, chamadas de atenção e apoio;

À minha Avó Dilar – o cravo, uma das minhas flores favoritas neste jardim da vida.

À minha estrela guia – o Avô António, que já não está cá fisicamente, mas continua a trilhar o meu caminho. Dedico-lhe esta vitória, com o coração partido por não estar aqui connosco. Se aprendi a ser persistente foi com ele, é o meu exemplo.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II do Curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB. Este inclui a descrição, análise e reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida no 2º CEB, assim como a apresentação da investigação que seria realizada no 1.º CEB.

Os hábitos da sociedade encontram-se em constante mudança e são facilmente mutáveis com o passar do tempo. Mudam-se rotinas, estilos de vida, crenças, entre outros, devido à evolução dos tempos, da tecnologia e da quantidade de informação que vai sendo descoberta. Atualmente, a sociedade caracteriza-se, sobretudo, por apresentar, de igual modo, níveis bastante elevados de *stress*, por ter reduzido a prática de atividade física, baixa autoestima e, conseqüentemente isso, reflete-se numa população cada vez mais portadora de doenças associadas ao sedentarismo e também frágeis a nível psicológico. Desta forma, o presente estudo tinha como objetivo compreender o impacto que uma intervenção motora podia ter na competência motora e na autoestima em crianças. Posto isto, participariam duas turmas do 3.º ano, perfazendo um total de, relativamente, 40 crianças (apenas 25 do grupo de intervenção), com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos. O grupo de intervenção teria duas aulas de Educação física por semana, com a duração de 40 minutos cada. Estas crianças seriam avaliadas recorrendo ao Motor Competence Assessment, Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (2002), Children's Attraction to Physical Activity Scale. Em relação à análise dos resultados, utilizar-se-ia o programa SPSS e aos testes Mann Whitney e Wilcoxon.

Palavras-chave: competência motora, autoestima, autoconceito, infância, educação física

ABSTRACT

The present report emerges in the context of the Practice of Teaching Supervised II course subject, from the Master's degree in 1st Cycle of Basic Education (CEB) and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education. It includes the description, analysis and reflection on pedagogic practice, which was developed in the 2nd CEB, as well as the presentation of the investigation that would be carried out in the 1st CEB.

Society's habits are in constant change and that change occurs through time. Routines change, such as ways of life and beliefs, due to the evolution of times, technological advances and quantity of information that keeps being discovered. Nowadays, society is characterized, especially, by presenting, in an equal way, lifted up enough levels of stress due to the reduced practice of physical activity, plus low self-esteem. Therefore, that reflects on a population more susceptible to diseases, in which people tend to be associated to a sedentary lifestyle and also present a more fragile psychological level. In this way, the present study focuses on understanding the impact of physical intervention in the physical ability and on the children's self-esteem, in comparison to a control group. Moreover, the analysis was supposed to include two groups of the 3rd grade, which is a total of, relatively, 40 children (only 25 belonging to the intervention group), with ages understood between the 8 and 10 years old. The intervention group would also include two classrooms of Physical Education a week, with the duration of 40 minutes each. These children would be evaluated under the Motor Competence Assessment scale of Self Esteem from Rosenberg (1965), the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (2002), and the Children's Attraction to Physical Activity Scale. Regarding the analysis of the results, there would be used the program SPSS as well as the Mann Whitney and Wilcoxon tests.

Key words: motor competence, self-esteem, self-concept, childhood, physical education.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	2
1.ª PARTE.....	4
2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 2.º CEB.....	5
2.1. Caracterização do contexto.....	6
2.1.1. Agrupamento e Instituição cooperante:.....	6
2.1.2. Cooperantes.....	7
2.1.3. Turmas.....	8
2.1.4. Problematização dos dados recolhidos.....	9
2.2. Análise crítica da prática ocorrida no 2.º CEB.....	13
2ª PARTE.....	19
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
3.1. Caracterização da sociedade.....	21
3.2. Atividade Física e Competência Motora com estilos de vida saudáveis:.....	23
3.3. Autoestima.....	25
3.4. Autoconceito.....	29
3.4.1. Ligação entre a autoestima e o autoconceito.....	32
3.5. Relação entre a Competência Motora, Autoestima e Autoconceito.....	33
3.6. Escola e Educação Física.....	34
3.6.1. Educação Física - Currículo:.....	38
3.7. Objetivos do estudo.....	40
4. METODOLOGIA.....	41
4.1. Natureza do estudo.....	42
4.2. Amostra.....	42
4.3 Instrumentos.....	42
4.3.1. Motor Competence Assessment.....	43
4.3.2. Escala de Autoestima de Rosenberg (1965).....	43
4.3.3. Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (2002).....	44
4.3.4. Children's Attraction to Physical Activity Scale (CAPA).....	44
4.4. Plano de intervenção.....	45
4.5. Análise estatística.....	46

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS.....	51
ANEXOS.....	58
ANEXO A. UNIDADE DIDÁTICA	59
ANEXO B. Procedimento de recolha de dados	68

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Possível representação da hierarquia e organização do autoconceito, Shavelson et al. (1976).....	31
---	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Plano de ação.....	10
Tabela 2. Avaliação dos objetivos gerais do Projeto de Intervenção	12

LISTA DE ABREVIATURAS

AE – Autoestima

AF – Atividade Física

AO – Autoconceito

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CM – Competência Motora

DT. AL – Direção de turma

EF – Educação Física

HGP – História e Geografia de Portugal

OC – Orientador cooperante

PT – Português

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório enquadra-se na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa.

Primeiramente o relatório, tem como objetivos dar a conhecer e caracterizar todas as aprendizagens vivenciadas ao longo do período de intervenção em 2.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal e refletir, de forma fundamentada, todo esse processo experienciado.

Em seguida, no que concerne à segunda parte do relatório, é apresentado o estudo investigativo que seria concretizado em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esse estudo, intitulado de *A autoestima no 3.º ano: o contributo da Educação Física*, é um tema emergente da sociedade atual e reflete a realidade escolar. Portanto, considerou-se importante aprofundar mais o mesmo. Acrescenta-se que, o estudo se desenrola em torno da disciplina de Educação Física, com o objetivo de desenvolver a competência motora das crianças e, simultaneamente, promover uma boa autoestima.

O relatório divide-se em três partes: i) prática pedagógica desenvolvida em 2.º Ciclo do Ensino Básico; ii) estudo investigativo; iii) considerações finais.

No que diz respeito à primeira parte, a prática pedagógica desenvolvida em 2.º Ciclo do Ensino Básico, encontra-se subdividida em: i) caracterização do contexto e problemática; ii) análise crítica da prática ocorrida neste ciclo.

Seguidamente, na segunda parte, o estudo investigativo, subdivide-se em: i) fundamentação teórica, onde é feito o enquadramento teórico do estudo, tendo por base uma vasta bibliografia, são apresentadas as variáveis do estudo, bem como os objetivos gerais do estudo; ii) metodologia, onde é apresentada a natureza do estudo, a amostra, os instrumentos de avaliação - Motor Competence Assessment, Escala de Autoestima de Rosenberg (1965); Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (2002); Children's Attraction to Physical Activity Scale, o plano de intervenção e a análise estatística.

Por fim, a última parte do relatório, nas considerações finais onde é apresentada a importância deste estudo para os processos de ensino/aprendizagem.

1.ª PARTE

| ' ' | | ' |
4

2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO CONTEXTO
DO 2.º CEB

2.1. Caracterização do contexto

A prática pedagógica em 2.º Ciclo do Ensino Básico realizou-se com duas turmas de 6.º ano de escolaridade. A escola localiza-se na zona da Grande Lisboa, sendo que esta escola pertence a um agrupamento do programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e destaca-se o facto de uma das turmas, em que a prática se desenvolveu, ser de ensino articulado com a área da Música. A prática teve a duração de nove semanas (duas de observação e sete de intervenção), entre janeiro e março de 2020.

Este capítulo encontra-se organizado em quatro partes: i) Agrupamento e Instituição Cooperante; ii) Orientadores Cooperantes; iii) as turmas e, por último, iv) problemática de intervenção.

2.1.1. Agrupamento e Instituição cooperante:

A intervenção pedagógica em 2.º CEB decorreu numa escola pública, na zona da Grande Lisboa – freguesia de Benfica, tendo em consideração o Projeto Educativo do Agrupamento (2017), ¹nessa zona existe um contacto com o setor dos serviços, nomeadamente vários estabelecimentos comerciais. Considero importante frisar que, a escola acolhe alunos provenientes de dois bairros sociais, sendo que esses alunos apresentam contexto familiares de risco, dificuldades económicas, tornando-se importante auxiliar esses alunos a integrarem-se no meio e apoiá-los a nível emocional. “Dado o contexto socioeconómico de algumas famílias dos alunos que frequentam o Agrupamento, constata-se, cada vez mais, um aumento significativo de crianças e de jovens cujos Pais/Encarregados de Educação solicitam apoio social económico” (Projeto Educativo, 2017, p. 4).

A escola tem crianças do Jardim de Infância, alunos do 1.º, 2.º, 3.º CEB (apenas 7.º e 8.º ano) e um curso vocacional, perfazendo um total de 1078 alunos. Em relação às idades, no Projeto Educativo (2017), é referido que se encontram adequadas aos anos de escolaridade que frequentam, bem como, verifica-se uma heterogeneidade aos níveis socioeconómicos e culturais.

¹ Por questões de confidencialidade e anonimato, não é disponibilizado mais dados sobre esta fonte nas referências.

2.1.2. Cooperantes

Como já foi referido, a prática pedagógica decorreu em duas turmas do 6.º ano de escolaridade e nas disciplinas de Português (PT), de História e Geografia de Portugal (HGP). Adicionalmente, acompanhei o trabalho desenvolvido por um dos diretores de turma (DT.AL), sendo que no total foram acompanhados quatro Orientadores Cooperantes (OC), porque um dos orientadores lecionava nas duas turmas.

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido pela diretora de turma, este foi desenvolvido em dois eixos: i) trabalho burocrático - justificação de faltas, comunicação com os Encarregados de Educação (através de recados nas cadernetas), entre outros; ii) momentos de debate e reflexão sobre assuntos da atualidade/interesse dos alunos ou resolução de conflitos que existissem entre a turma.

Relativamente às práticas dos OC de Português e HGP, de forma a se perceber melhor os seus princípios orientadores, foram realizadas notas de campo e entrevistas com o objetivo de conhecer as dinâmicas das aulas e as potencialidades e fragilidades dos alunos de ambas as turmas. Existem alguns aspetos que são comuns aos três OC: o método de ensino utilizado ser, maioritariamente, o expositivo e a utilização de diferentes recursos nas aulas, tais como vídeos, *powerpoints*, livros, entre outros.

No caso particular do OC de História e Geografia da turma A, as planificações das aulas são definidas no início do ano letivo, com o grupo da disciplina, e vão sendo aplicadas ao longo dos períodos, sendo que, por vezes, é necessário realizar alterações consoante a turma. Os principais objetivos, em todas as aulas, passam por: i) desenvolver as capacidades de raciocínio, leitura, observação e interpretação; ii) diversificar as atividades e os recursos das aulas, com o que tem a seu dispor na escola.

Em relação ao OC de Português, a planificação das aulas vai sendo programada no início de cada período, tendo em consideração o número de aulas previstas. Algo que o OC tem em atenção no momento de planificação das aulas, é o tempo que os alunos vão demorar a aprender os conteúdos e, por outro lado, tenta também prever as possíveis questões que os alunos lhe poderão colocar. O seu objetivo principal em todas as aulas que leciona é que os alunos terminem cada aula a escrever e a ler melhor. Tem como preocupação no decorrer das aulas circular por toda a sala enquanto os alunos realizam atividades, de forma a conseguir esclarecer dúvidas. No que diz respeito aos recursos, o OC refere que, em casa, procura todo o tipo de recursos que pode levar para a sala de aula, pois acredita que os alunos atualmente necessitem de professores

cada vez mais dinâmicos. Por fim, as suas atividades são o mais diversificadas possível, sendo que, trabalhos de grupo é algo que o OC não realiza.

Acerca da turma B, o OC leciona as duas disciplinas e refere que não planifica exaustivamente as suas aulas, confiando na sua memória e nos seus conhecimentos adquiridos ao longo do tempo. Acrescenta ainda que, por vezes é necessário improvisar e recriar consoante a turma que leciona. O seu objetivo ao longo de todas aulas é que todos os alunos pensem criticamente e que desfrutem das aprendizagens. Em relação aos recursos, indica que apenas recorre a si mesmo (pois não recorre nem ao manual nem a fichas), à participação dos alunos e a vídeos. Por outro lado, considera igualmente importante recorrer às vivências dos alunos, bem como à leitura.

No que diz respeito à avaliação, na turma A o OC da disciplina de Português realizava, semanalmente, questões de aula. A turma não sabia quando é que essa questão iria ser realizada e em cada semana era avaliado um Domínio (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática). Para além das questões de aula, os alunos ainda realizavam um teste sumativo. Na disciplina de HGP, eram realizados dois testes sumativos e um trabalho de grupo – não era realizado em contexto de sala de aula. O OC fazia um teste diferente para os alunos que tivessem dificuldades na aprendizagem, fazendo, desta forma, a diferenciação pedagógica.

Na turma B, como mencionado anteriormente, estas duas disciplinas eram lecionadas pelo mesmo OC e o processo de avaliação era igual. A turma realizava dois testes sumativos a cada disciplina. Ao longo das aulas, o OC ia sugerindo vários trabalhos de pesquisa que os alunos poderiam ir pesquisar autonomamente e fora da sala de aula, sendo que não eram de cariz obrigatório.

2.1.3. Turmas

Relativamente aos grupos turma, a turma A era formada por 28 alunos, sendo que vinte eram do sexo masculino e oito do sexo feminino. Tinham as idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. No que diz respeito ao aproveitamento dos alunos desta turma, os OC referiram que, de um modo geral, é uma turma equilibrada com bom aproveitamento, contudo houve três alunos que tiveram negativa (classificação 2), em ambas as disciplinas no 1.º período. Na disciplina de HGP, quatro alunos obtiveram classificação 3, onze classificação 4 e dez obtiveram classificação 5. Por outro lado, a Português, houve doze alunos que obtiveram classificação 3, treze classificação 4 e não houve classificação 5.

Esta turma não é apenas heterogénea em relação ao aproveitamento escolar, a nível socioeconómico também se verificam algumas diferenças entre os alunos, sendo que existem alguns têm Apoio Social Económico. Mas, analisando globalmente, é uma turma de nível médio alto.

No que diz respeito à turma B, era composta por 27 alunos, sendo que oito eram rapazes e dezanove eram raparigas. As idades eram compreendidas entre os 11 e os 14 anos também. Focando o aproveitamento escolar, o OC indicou que é uma turma com bom aproveitamento. Ao contrário da turma A, nesta não há nenhum aluno, quer a HGP quer a Português, que tenha tido negativas no 1.º período. Assim, na disciplina de História e Geografia de Portugal, treze alunos obtiveram nível 3, oito obtiveram nível 4 e sete nível 5. A Português, quinze alunos obtiveram nível 3, seis alunos nível 4 e seis alunos nível 5. Esta turma apresentava dois alunos que despertavam particular atenção para o OC, porque eram os mais velhos e vinham de um contexto social mais complicado/de risco. Futuramente, no 3.º CEB estes dois alunos irão pertencer a uma turma vocacional.

Em concordância com a turma A, esta também era heterogénea a nível socioeconómico, era médio-alto, existindo apenas alguns alunos com o Apoio Social Económico.

Em relação às dificuldades dos alunos, eram transversais às duas turmas e às duas disciplinas: a falta de concentração era notória no decorrer das aulas; dificuldades em selecionar informação relevante presente em fontes histórico-geográficas, nem em textos diversos de Português; algumas limitações na capacidade de síntese e, no que diz respeito aos domínios do Português, a Gramática era o mais frágil.

Contudo, de igual modo, as turmas, sempre que era solicitado pelos OC, demonstravam gosto em participar nas aulas, eram interessados e, devido aos vários momentos de leitura recreativa de uma das turmas e os diversos textos lidos na outra, evidenciava-se que os alunos eram bastante fluentes na leitura.

2.1.4. Problematização dos dados recolhidos

Decorridas as semanas de observação, após se ter refletido sobre os vários pontos referidos anteriormente, surgiram questões que iriam auxiliar as semanas de intervenção, com o intuito de suprir as diversas dificuldades dos alunos.

Essas questões foram as seguintes:

- 1) Como desenvolver a capacidade de síntese?
- 2) Como melhorar a competência de recolha e seleção de informação relevante?
- 3) Como aumentar os níveis de concentração nas atividades da sala?

Em concordância com as questões apresentadas, surge, desta forma, a problemática: “Garantir a diversidade de atividades na sala de aula permite desenvolver as capacidades de recolha e tratamento da informação, da elaboração de sínteses e de concentração.”

Área Curricular	Objetivo geral	Estratégia	Atividades
Transversal (PT/HGP)	Objetivo Geral A. Desenvolver a capacidade de síntese	- Implementação de atividades diversificadas que impliquem a construção de resumos	- Leitura e interpretação de textos informativos; - Escrita de resumos; - Construção de um quadro síntese sobre as características de um resumo; - Distinção entre informação essencial e acessória; - Implementação de uma grelha de planificação e revisão de texto; - Reflexão e comparação de resumos escritos antes e depois da intervenção; - Construção de quadros-síntese e de mapas de conceitos
Transversal (PT/HGP)	Objetivo Geral B. Melhorar a competência de recolha e seleção de informação relevante	- Promoção de atividades de leitura e interpretação de textos diversos e histórico-geográficos	- Interpretação e análise de diversas fontes histórico-geográficas (fontes escritas, mapas, gráficos, vídeos, imagens, entre outros); - Leitura e interpretação de textos diversos.
Competência Social	Objetivo Geral C. Aumentar os níveis de concentração em sala de aula	- Promoção de atividades que envolvam os alunos no processo de aprendizagem	- Pesquisa e apresentação de trabalhos sobre a segunda metade do século XIX; - Pesquisa e apresentação de trabalhos sobre os contos; - Fichas de trabalho a pares.

Tabela 1. Plano de ação

Para além do que foi definido no Projeto de Intervenção, era necessário continuar a abordar os conteúdos dos Programas, respeitando as planificações definidas pelos grupos das disciplinas no início do ano letivo, como também as planificações dos OC.

Posto isto, acrescenta-se a vantagem de as duas turmas se encontrarem a abordar os mesmos conteúdos em ambas as disciplinas, portanto em conjunto com os

OC foram definidos os conteúdos que teríamos de abordar ao longo das sete semanas de intervenção, para além da concretização do Plano de Intervenção (PI).

Assim sendo, a Português foi estabelecido que teríamos de abordar os contos tradicionais, as lendas e na gramática o modo condicional. Para a disciplina de HGP, definiu-se que o conteúdo a lecionar seria o que dizia respeito a “Portugal na segunda metade do século XIX”.

No que concerne à avaliação, respeitámos o que estava posteriormente definido pelos OC, bem como o agrupamento. Assim sendo, a Português na turma A manteve-se a realização das questões de aula semanais e no final do período seria realizado um teste comum a todas as turmas do 6.º ano realizado a nível do agrupamento. Na turma B, foi realizado um teste sumativo e a prova comum. A HGP, em ambas as turmas, foi realizado um teste sumativo e um trabalho de grupo.

Em relação aos testes sumativos, para as duas disciplinas, foi necessário realizar uma versão adaptada para os alunos que revelaram mais dificuldades no decorrer da intervenção.

Para além desses momentos formais de avaliação, ao longo da intervenção foram adotadas rotinas de autoavaliação individual, ou seja, foram contruídas tabelas de autocorreção e avaliação para cada aluno preencher aquando da finalização de algumas atividades propostas a Português relacionadas pelo PI, bem como nos trabalhos de grupo, nas duas disciplinas.

Considera-se importante referir ainda que, na primeira semana de intervenção foi realizado um teste diagnóstico a Português, de forma a perceber-se as dificuldades em concreto das turmas, como também para nos guiarmos e adaptarmos o PI da melhor forma.

Área Curricular	Objetivo Geral	Indicadores	Instrumentos
Português História e Geografia de Portugal	Objetivo Geral A. Desenvolver a capacidade de síntese	<ul style="list-style-type: none"> - Recolhe a informação essencial; - Organiza a informação de forma articulada; - Identifica as principais mensagens da síntese que elabora; - Distingue informação revelante da acessória; - Planifica e revê o texto; - Elabora a mapas de conceitos e esquemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelhas de observação das aulas; - Produções escritas dos alunos;
	Objetivo Geral B. Melhorar a competência de recolha e seleção de informação relevante	<ul style="list-style-type: none"> - Procura de forma autónoma a informação relevante da fonte/texto; - Identifica a informação relevante da fonte/texto; - Organiza a informação recolhida de forma coerente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelhas de observação das aulas; - Produções escritas dos alunos;
Competências Sociais	Objetivo Geral C. Aumentar os níveis de concentração nas atividades da sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza as tarefas propostas; - Conclui as tarefas no prazo definido; - Mantém o foco na tarefa que realiza; - Diminui o diálogo com os colegas. - apresenta poucos comportamentos fora da tarefa ao longo da realização das tarefas 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelhas de observação das aulas; - Participação nos trabalhos de grupo;

Tabela 2. Avaliação dos objetivos gerais do Projeto de Intervenção

2.2. Análise crítica da prática ocorrida no 2.º CEB

Finalizada a prática desenvolvida em 2.º Ciclo do Ensino Básico, torna-se importante balançar e refletir criticamente sobre o que foi vivenciado e aprendido ao longo das nove semanas, bem como a evolução das duas turmas nesse período.

De acordo com o que já foi referido em relação às fragilidades/dificuldades das turmas e ao longo da implementação do Plano de Intervenção começou-se a assistir gradualmente à evolução dos alunos, em relação às suas fragilidades. Essas evoluções foram transversais às duas disciplinas, contudo julgo que devido ao pouco tempo de intervenção não se conseguiu assistir a grandes melhorias, visto que este trabalho tem de ser contínuo e não poderá ser apenas pontual. Por outro lado, cada aluno tem o seu ritmo e deve de ser respeitado, logo houve alguns que demoraram mais a atingir os objetivos que eram pretendidos.

Considero ainda importante mencionar que, as competências que eram necessárias desenvolver/melhorar com os alunos (capacidade de síntese, analisar, selecionar e recolher informação relevante de fontes histórico-geográficas e de textos diversos) são competências que têm de ser trabalhadas ao longo do percurso escolar, não deverá de ser algo apenas pontual, porque é algo que só se desenvolve com o trabalho constante.

Posto tudo isto, focando na seleção de informação os alunos foi notória a evolução visto terem começado a sublinhar as ideias chaves dos textos e das fontes histórico-geográficas escritas, ou seja, já eram capazes de as identificar, algo que não faziam anteriormente. Por outro lado, começaram a planificar primeiro os textos que eram solicitados e só depois os redigiam, começaram a rever os textos e a recorrer às fontes histórico-geográficas.

No que diz respeito à construção de quadros síntese e de esquemas, as turmas mostraram-se bastante apreensivas ao início da sua implementação, exigindo um maior apoio e controlo nesse momento. Porém, esse comportamento modificou-se e, depois de perceberem a importância dos mesmos, os alunos passaram a solicitar a sua construção e assumiam esse momento em sala de aula, sendo que o nosso papel passou a ser apenas consultivo.

Em relação aos níveis de concentração dos alunos em sala de aula, também houve mudanças pela positiva. Como os alunos eram bastante envolvidos nas tarefas

e detinham um papel ativo, envolviam-se mais nas tarefas e autorregulavam o seu comportamento, como também o dos colegas.

No que diz respeito aos métodos de ensino/aprendizagem, com o intuito de todos os alunos atingirem os objetivos pretendidos, por vezes, era crucial adaptar as fichas de trabalho, os testes sumativos ou dar mais apoio nos momentos de trabalho individual.

Tendo em consideração tudo o que foi transmitido pelos OC a nível do currículo, foi essencial articular e moldar o que foi definido no PI, de forma a sermos capazes de colmatar as dificuldades das turmas e, simultaneamente, abordar todos os conteúdos dos programas, nas duas disciplinas, que nos tinham solicitado.

A nível das atividades que foram propostas, uma das intenções era transformar os alunos em construtores do seu conhecimento e diversificar as atividades ao máximo, balançando entre atividades mais lúdicas e exploratórias com atividades em que envolvessem mais concentração e seriedade. Assim sendo, de semana para semana pretendíamos surpreender as turmas com as atividades que lhes íamos apresentando, suscitando sempre curiosidade e interesse em todas as aulas.

Por outro lado, foi bastante enriquecedor e desafiante preparar as aulas. Para além de experimentarmos e aplicarmos diferentes estratégias, também foi importante comparar o resultado final das atividades e o desenvolvimento das aulas entre as turmas. Adicionalmente constatou-se que, a mesma atividade em grupos distintos não funciona do mesmo modo; por vezes, é necessário fazer alterações durante a aula consoante a resposta da turma. Portanto, o facto de termos realizado a intervenção em duas turmas, foi bastante relevante para se perceber que a mesma planificação de aula nem sempre ocorre do mesmo modo em diferentes turmas.

Seguindo esta linha de pensamento, na disciplina de HGP, para abordar os conteúdos do programa, recorremos aos trabalhos de grupo, sendo que o produto final era um *role play*, dramatização, visualização de vídeos, análise de várias imagens através de um *powerpoint* sobre a arte, analisar e interpretar diferentes fontes histórico-geográficas, tais como: mapas, fontes escritas, imagens, gráficos e tabelas, realização de esquemas e quadros sínteses sobre os conteúdos abordados. Em Português, realizaram-se também trabalhos de grupo e quadros e esquemas síntese sobre os conteúdos, laboratórios gramaticais e jogos, tais como: loto dos tempos e modos verbais, *kahoot* sobre classes de palavras, construção de frases com indicações para as funções sintáticas.

Considero importante frisar que, “o jogo tem sido utilizado no contexto pedagógico . . . tendo em vista as possibilidades de promover, por meio dele, o desenvolvimento e a aprendizagem” (Gomes e Boruchovitch, 2005, p. 320).

Uma vez que o método adotado pelos OC era, maior parte das vezes, expositivo, esta foi a primeira vez que os alunos contactaram com este tipo de estratégias que lhes fomos apresentando sucessivamente. De um modo geral, a maioria das estratégias que apresentámos às turmas foram inovadoras para ambas e aceitaram-nas bastante bem e com entusiasmo.

Por isso, uma das aprendizagens que retiro destas semanas de intervenção, em relação às estratégias de ensino-aprendizagem, é que se torna essencial que o docente

faça uso de uma diversidade de formas de trabalhar na sala de aula, tais como, o trabalho de grupo, trabalho de pares, em redor das tarefas de resolução de problemas, o desenvolvimento de projectos, bem como, o trabalho autónomo orientado para a sistematização de novos saberes, ou para ultrapassar pontos menos fortes. (Boavista e Sousa, 2013, p. 907 e 908).

No que concerne à relação pedagógica, os alunos receberam-nos bastante bem, existia uma relação de respeito e de confiança. Demonstraram bastante receptividade a todas as atividades que lhes foram sendo propostas, interesse e entusiasmo ao longo de todas aulas.

Para além disso, senti que era importante também eu estar sempre receptiva às sugestões que me poderiam ser apresentadas pelas turmas e ter em consideração os seus comentários, conseguindo fazer com que, através das suas sugestões e comentários, os alunos se sentissem ouvidos e tivessem um papel ativo dentro da sala de aula. Por exemplo, no caso de uma das turmas, para a disciplina de Português, um aluno propôs a realização de um desafio semanal relacionado com os conteúdos que estavam a ser desenvolvidos nas aulas. Como a turma aprovou a sugestão do colega e como me pareceu interessante, implementou-se a rotina do desafio da semana. Assim, acredito que, ter tomado essas atitudes permitiu desenvolver uma boa relação de confiança com as turmas.

Contudo, julgo que termos assistido e termos realizado algumas sessões na disciplina de DT.AL (Direção de Turma) com uma das turmas verificou-se uma maior

afetividade com a turma. Os alunos demonstravam-se estar mais à-vontade e procuravam-nos para auxiliá-los na resolução de conflitos ou qualquer outra questão que precisassem. Assim e apesar de relação com as duas turmas ter sido bastante boa, acredito que com a turma de DT.AL se desenvolveram mais competências sociais e afetivas.

Desta forma, tendo em consideração Boavista e Sousa (2013), o diretor de turma tem um papel basilar nas relações internas da turma e, ao mesmo tempo, entre os professores da turma; por outro lado, estabelece também a relação externa entre a escola e os encarregados de educação. Por isso, “o Diretor de Turma necessita de estar preparado, visando cumprir todas as valências que são da sua responsabilidade.” (Boavista e Sousa, 2013, p. 80)

Focando nos processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais, para todas as aulas construímos grelhas de avaliação para as aprendizagens e os comportamentos sociais. Para além disso, o facto de se circular bastante pela sala, permitiu que se conseguisse observar diretamente cada um dos alunos, conseguindo intervir imediatamente caso fosse necessário; perceber as dificuldades dos alunos, aconselhá-los e dar *feedback* individual em relação às suas produções escritas.

Por outro lado, a Português, ao termos introduzido grelhas de verificação quando existiam atividades de escrita (escrever um resumo, por exemplo), permitiu que os alunos refletissem em torno do seu trabalho e desempenho, melhorando e retificando sempre que necessário, bem como a consciencialização do que fizeram e desenvolvendo, de certo modo também, a sua autonomia.

“A avaliação das aprendizagens faz parte da prática pedagógica dos professores e é componente inseparável do processo de ensino-aprendizagem.” (Reis et al., 2019, p. 433). Assim sendo, existiram três tipos de avaliação nas semanas de intervenção: diagnóstica, sumativa e autoavaliação.

No que diz respeito à avaliação diagnóstica, tal como Cortesão (2002) refere que, esta avaliação serve para ajudar o docente a identificar as competências dos alunos no início de uma fase do trabalho. Após se ter identificado que, na generalidade, as dificuldades dos alunos se encontravam relacionadas com a seleção de informação relevante de textos escritos e de fontes histórico-geográficas e a capacidade de síntese, foi crucial perceber em concreto quais as suas dificuldades mais específicas em relação ao que já tinha sido identificado. Assim sendo, a avaliação diagnóstica no início

da intervenção, auxiliou a nortear o desenvolvimento das semanas seguintes, bem como na concretização do PI. Através da realização da avaliação diagnóstica, foi possível perceber que os alunos apresentavam dificuldades na construção de resumos, em selecionar a informação relevante, sendo que não distinguiam a informação relevante da acessória; por outro lado, não planificavam os seus textos, nem os reviam.

Segundo Cortesão (2002), este tipo de avaliação acaba por ser bastante importante na medida em que, permite ao docente recolher informação crucial de forma a adaptar o trabalho que vai desenvolver com os alunos, tendo em consideração os conhecimentos e características dos mesmos. Contudo, esta autora ainda refere que, o professor não deve rotular os alunos, considerando apenas a avaliação diagnóstica, pois essa avaliação é temporária, devido ao facto de essas dificuldades irem ser colmatadas.

Dando continuidade a esta linha de pensamento, surge a avaliação sumativa. Este tipo de avaliação “tem lugar em momentos específicos, por exemplo no fim de . . . uma unidade de ensino” (Cortesão, 2002, p. 38). Desta forma, finalizados os conteúdos que deveriam de ser abordados, foi realizado um teste sumativo na disciplina de HGP. Com a realização desse teste, refletiu-se em torno das produções dos alunos, de todo o trabalho desenvolvido e se os alunos tinham atingido os objetivos gerais que tinham sido apresentados no PI.

Recorrer à autoavaliação, tal como é referido por Monteiro e Fragoso (2005), permite que os alunos sejam os próprios construtores do seu conhecimento. Assim, estes autores afirmam que, a autoavaliação tem vários benefícios no processo de ensino-aprendizagem. Considero que, o momento de autoavaliação é bastante importante, visto que os alunos assumem um papel crítico em relação ao trabalho que realizaram, balançando as dificuldades que sentiram/superaram e refletindo em torno disso.

Com o intuito de sumariar tudo o que foi enumerado ao longo desta síntese sobre a prática ocorrida ao longo das nove semanas, de uma forma geral, considero que a prática ocorrida em 2.º CEB correu bem, tendo em conta que foi a primeira vez que contactei com este ciclo. Consegui aplicar muito dos conteúdos abordados e desenvolvidos ao longo das diferentes Unidades Curriculares do Mestrado, o que foi bastante vantajoso e agradável. Foi verdadeiramente interessante e gratificante trabalhar as dificuldades iniciais dos alunos e observar todo o seu desempenho e esforço, acabando por se verificar uma evolução das várias competências.

Por outro lado, ter tido a oportunidade de desempenhar o papel de diretor de turma, também teve um papel fundamental nesta prática, pois consegui contactar com aspetos mais burocráticos que ocorrem na escola e na turma, bem como desenvolver uma relação de maior proximidade com a turma em questão, tendo-se tornado possível abordar temáticas atuais e relacionadas com inquietações dos alunos.

Por fim, destaco o facto de ter experimentado uma panóplia de estratégias de ensino-aprendizagem e atividades com as turmas e perceber que nem sempre a mesma atividade funciona do mesmo modo com turmas distintas. Considero ainda que, quanto mais diversificadas forem as atividades propostas, mais os alunos se interessam e se empenham em realizá-las, permitindo assim aumentar os níveis de concentração em sala de aula.

Senti que foram semanas de aprendizagem e experimentação constante, como também de evolução enquanto futura docente e pessoa, preparando-me e construindo bases para enfrentar uma realidade que me é cada vez mais próxima.

2a PARTE

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1. Caracterização da sociedade

Os hábitos da sociedade encontram-se em constante mudança e são facilmente mutáveis com o passar do tempo. Assim temos vindo a assistir a mudanças nas rotinas, nos estilos de vida, nas crenças, na tecnologia e na quantidade de informação que vai sendo descoberta.

A saúde tem sido uma das áreas que tem passado por diversas e profundas alterações. No entanto, tem havido uma menor preocupação por parte da população para a adoção/manutenção de um estilo de vida saudável, levando a um aumento de doenças cardiovasculares e respiratórias crónicas e diabetes (Direção Geral de Saúde, 2007).

Adicionalmente, a nossa sociedade atual caracteriza-se por apresentar, níveis bastante elevados de *stress* e por ter uma prática de atividade física reduzida sendo “70% da população portuguesa é sedentária, com reduzida aptidão física e excesso de peso.” (Matos, et al., p. 181) e, conseqüentemente isso, reflete-se numa população cada vez mais portadora de doenças associadas ao sedentarismo. Para além do sedentarismo a sociedade atual é caracterizada por níveis elevados de obesidade em adultos e em crianças. De facto, ao longo dos últimos trinta e cinco anos, os autores Steeves e colegas (2011) referem que, a obesidade nas crianças triplicou, sendo aproximadamente de 30% das crianças dos 7 aos 11 anos (Matos, Almeida e Pereira, 2017) em Portugal. Adicionalmente, é conhecido que os estilos de vida da família passam entre gerações, ou seja, pais sedentários equivale muitas vezes a crianças sedentárias.

As tecnologias são uma das principais causas para este flagelo. Segundo Steeves et al. (2011), as crianças ocupam muito do seu tempo livre em frente à televisão, a jogar videojogos e a mexer em computadores, aumentando a sua inatividade e expondo-se a fatores de risco para o seu metabolismo, ou seja, estão a gerar hábitos sedentários e a integrá-los cada vez mais nas suas rotinas diárias, diminuindo, ou excluindo por completo, a prática de atividade física do seu dia a dia.

Podemos assim constatar que a saúde das crianças se encontra particularmente debilitada e ocorre numa fase precoce do seu desenvolvimento, expondo-se a problemas de risco e doenças, que se poderão manifestar num futuro próximo ou nas suas vidas adultas. Uma vez que as idades mais afetadas dizem respeito à faixa do 1.º

CEB, e sendo a escola o local onde as crianças passam maior parte do seu dia, logo é o espaço ideal para a educação virada para a saúde (Matos et al., 2017).

A atividade física (AF), tal como é referido pela Direção Geral de Saúde (2007) é um dos principais meios de prevenção de doenças, tornando-se fundamental para a saúde e para o bem-estar. Assim, a escola inevitavelmente desempenha um papel crucial no desenvolvimento saudável da criança, visto que potencia práticas de AF ecléticas e inclusivas e ainda vai influenciar os hábitos e rotinas, através das convivências, da diversidade e do contacto entre as crianças e os docentes, potenciando um estilo de vida mais saudável possível.

Para além disso, quando nos referimos ao bem-estar, não podemos esquecer a parte psicológica, as crianças encontram-se bastante fragilizadas neste sentido, apresentando tendências depressivas, associadas a várias questões, sendo que uma delas é a baixa autoestima, pois “é motivo de preocupação para muitos pais cujos filhos não têm o desempenho esperado na esfera social ou académica; e aparece repetidamente . . . nas escolas” (Plummer, 2018, p. 10).

Por conseguinte, é importante frisar que é na escola “que se constrói parte da identidade do ser e pertencer ao mundo; . . . na escola depositam-se as expectativas, bem como as dúvidas inseguranças e perspetivas em relação ao futuro e às suas próprias potencialidades.” (Borsa, 2007, p. 2).

Aliás, Plummer (2018) acrescenta que, a autoestima é encarada pelos pais e por alguns profissionais que lidam com crianças como uma capacidade difícil de se obter, quando na verdade pode ser estimulada através de interações cuidadosas e da construção de competências e conhecimentos específicos.

Posto isto, Anjos (2018) refere que, o interesse pelo estudo da autoestima tem aumentado imenso nos últimos tempos, porque tem sido reconhecida a sua importância para o bem-estar dos indivíduos. Adicionalmente, e de acordo com o autor, a procura de intervenções educativas relacionadas com o desenvolvimento socio-afetivo, nomeadamente a autoestima, tem aumentado igualmente.

Atualmente e devido a todo o trabalho desenvolvido em torno da autoestima, Plummer (2018) acredita que já nos encontramos melhor posicionados para apoiar o seu crescimento e manutenção saudáveis e para incorporar princípios nas interações quotidianas com as crianças.

Seguindo esta linha de pensamento, é urgente e necessário contrariar estas tendências negativas enunciadas ao longo deste tópico, entre as quais o sedentarismo e a baixa autoestima, e contribuir para o bom desenvolvimento físico e psicológico das crianças na escola.

Assim, e como mencionado anteriormente, cabe à escola, promover a saúde e ter como principal esforço mudar e desenvolver o ambiente físico e social, com o intuito de ajudar a tornar as escolhas saudáveis mais fáceis como as escolhas das crianças (Loureiro, 2004).

3.2. Atividade Física e Competência Motora com estilos de vida saudáveis:

A prática de atividade física ainda é insuficiente em contexto escolar, num estudo realizado por Luz et al. (2013) reforça-se a ideia de que é cada vez mais raro os agentes educativos privilegiarem tarefas de atividade física e/ou motora em alternativa às atividades cognitivas.

Claramente que, a “menor preocupação pelo desenvolvimento motor, nestas últimas décadas, tem tido consequências nefastas para o desenvolvimento integral das crianças.” (Luz et al., 2013, p. 378)

A somar a este facto, e de acordo com um estudo efetuado por Cordovil et al. (2012) percebe-se que existe uma diminuição da independência de mobilidade das crianças portuguesas em relação à geração dos seus pais, sendo que a maioria da amostra deste estudo desloca-se para a escola de carro, comprovando-se o aumento do uso do carro para deslocações, em vez de deslocações a pé ou de bicicleta, como noutros países.

Adicionalmente, Stodden et al. (2008) sugerem que é a prática de atividade física na primeira infância deve ser focada no desenvolvimento da competência motora e das suas habilidades, visto esta componente desempenhar um papel central na adoção de estilos de vida saudáveis. Na mesma linha de ideias, Robinson e colegas. (2015) reforçam a ideia de que a infância é muito importante para o desenvolvimento da competência motora, pois nestas idades é quando as crianças e jovens participam com sucesso em vários tipos de atividade física. Além disso, esses autores reforçam que para ser bem-sucedido, por exemplo, em jogos e desportos, é essencial ter um certo

grau de competência em algumas habilidades motoras fundamentais, entre as quais correr, equilibrar e apanhar.

No entanto a competência motora das crianças tem sido negligenciada e, portanto, tem existido um decréscimo ao longo do tempo. A CM tem sido definida como a capacidade que um indivíduo tem de ser capaz de numa ampla variedade de ações motoras ou habilidades, que dependem de um bom desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais, entre as quais a locomoção, a manipulação e a estabilidade (Gallahue, Ozmun e Goodway, 2012).

Por conseguinte, surge a atividade física. A sua prática regular também se encontra associada a vários benefícios relacionados com a saúde, segundo Alves (2016), entre os quais a redução da massa gorda, promoção de um peso adequado, melhoria da estrutura óssea, melhoria cardiovascular e melhorias psicológicas. Cordeiro e Condessa (2016) acrescentam ainda que, a prática de atividade física e motora oferece igualmente diversos benefícios no desenvolvimento das crianças, tais como “no crescimento físico, nas capacidades físico-motoras, na valorização da autoestima e na criação de hábitos de vida saudável.” (p. 25)

Condessa (2015) acredita que é necessário repensar em estratégias que proporcionem aos alunos uma aprendizagem de novos comportamentos, de acordo com os seus interesses e necessidades atuais, com o intuito de formar crianças futuramente saudáveis e mais ativas no âmbito da atividade física.

Para a promoção de atividade física e desenvolvimento da competência motora, é necessário perceber se as crianças se sentem realmente motivadas para praticarem atividade física e, por consequência, encontram-se mais predispostas a participarem nas aulas de Educação Física. Portanto, Abreu (1998) menciona que é indispensável que as crianças se sintam de facto interessadas – individualmente ou em coletivo, em algo.

Desta forma, cabe ao docente, enquanto responsável pela formação de crianças conhecer as características individuais dos seus alunos, incluindo, sem dúvida, os motivos que os levam a praticar atividade física, para nortear do melhor modo toda a sua intervenção e garantir que todos os alunos atinjam resultados satisfatórios (Paim e Pereira, 2004).

Focando em concreto nas aulas de Educação Física, Loureiro et al. (2017) afirmam que é comumente afirmado que a motivação é elevada, porém vários professores têm questionado a possibilidade desta estar a decrescer (p. 30).

Tendo em consideração Loureiro et al. (2017), normalmente o interesse/curiosidade pela Atividade Física e, também, pela Educação Física encontra-se relacionado com a ocupação dos tempos livres (lazer) ou à saúde e bem-estar físico, psíquico e social, vindo assim ao encontro das necessidades individuais e sociais dos indivíduos. Por outro lado, estes autores aludem ainda que, fatores como a idade, o sexo, o contexto, a moda, sociais, económicos, culturais e outros, podem igualmente influenciar a motivação para a prática de atividade física e de Educação Física.

Seguramente podemos concluir que, a “motivação é importante para a compreensão da aprendizagem e do desempenho de habilidades motoras, devido ao seu papel na iniciação, manutenção e intensidade do comportamento.” (Paim e Pereira, 2004, p. 159)

3.3. Autoestima

Para compreender melhor a influência da autoestima no desenvolvimento das crianças é importante desconstruir este construto, como também tudo o que se lhe encontra associado. Seguindo esta linha de pensamento, ao longo deste tópico irá ser apresentado o conceito de autoestima.

Contudo, segundo Anjos (2018), é complicado definir autoestima, pois este conceito é muitas vezes confundido com o autoconceito. Porém é possível estabelecerem-se diferença a nível teórico e prático. Assim sendo, neste capítulo pretende-se apresentar as diferenças entre os mesmos e perceber as ligações que existem entre ambos.

Em primeiro lugar, considero essencial que o conceito de autoestima deva de ser clarificado para a sua melhor compreensão – contudo, não é, de todo, um processo fácil, portanto é relevante refletirmos em torno do mesmo e, compreender também vários aspetos, entre os quais a sua origem.

Desta forma Rosenberg (citado por Sbicigo, Bandeira e Dell’Aglío, 2010) – um dos autores que mais investigou em relação a este construto a autoestima é um conjunto de sentimentos e pensamentos do indivíduo sobre seu próprio valor, competência e adequação, acabando por se refletir numa atitude positiva ou negativa em relação a si mesmo.

Continuando a seguir a linha de pensamento deste autor, o mesmo define-a como a orientação negativa ou positiva de cada indivíduo relativamente a si próprio.

Acrescenta-se que, a autoestima “é um fator essencial na construção e manutenção do bem-estar social, emocional e mental e que desempenha também um papel essencial no percurso académico e na saúde física.” (Plummer, 2018, p. 9)

Na perspetiva de Moreira (2018), a autoestima é uma variável estrutural que interfere em todos os domínios do funcionamento humano. (p. 3)

Posto tudo isto, podemos concluir que a autoestima se apresenta como a conclusão do processo de autoavaliação que o indivíduo realiza sobre si mesmo, ou seja, a autoestima é o grau de satisfação pessoal do indivíduo consigo, a eficácia do seu próprio funcionamento e, conseqüentemente, a atitude de aprovação que senti em relação a si (Anjos, 2018).

É necessário ter em consideração que, segundo Plummer (2018) construímos um banco de imagens ao longo da nossa vida e, é através dessas imagens que, se refletem as interpretações únicas e pessoais das experiências e interações de cada indivíduo. Por isso, estas “. . . imagens, . . . , são uma parte natural das nossas vidas e são o primeiro meio de que dispomos para compreender o mundo.” (Plummer, 2018, p. 6).

Deste modo, afirma-se que a origem da autoestima, segundo Anjos (2018), surge logo nos primeiros anos de vida, através das diversas imagens e mensagens que os pais transmitem aos filhos, conseqüentemente, é nesta fase que a criança cria o primeiro conceito sobre si mesma.

Contudo, convém mencionar que este construto é um processo dinâmico. Com isto entende-se que, a forma como as crianças se veem ao longo da sua vida se vai modificando consoante as interações que vão realizando, por exemplo com os seus colegas de escola, com os professores, entre outros (Anjos, 2018). Assim, as interações acabam por ter um peso importante na construção da imagem que as crianças vão adquirindo em relação a elas. Aliás, verifica-se que no “final da infância e princípio da adolescência, existe uma tendência para uma mais estreita afiliação de pares enquanto as influências familiares e parentais tendem a diminuir.” (Senos, 1997, p. 123)

Portanto, para Plummer (2018) as crianças que tem uma baixa autoestima parecem ter padrões muito fortes de imagens negativas, sendo que estas imagens foram transmitidas por adultos e, posteriormente por outras crianças, muito importantes nas suas vidas, conseqüentemente as crianças vão construir e reforçar os padrões negativos desde a sua primeira infância, tendo repercussões no *eu* numa fase inicial das suas vidas.

Posto isto, coloca-se de uma forma geral, segundo Bermúdez (citado por Anjos, 2018) que a baixa autoestima está relacionada com elevados níveis de ansiedade, insegurança, pouca estabilidade emocional, pouco apetite, insónias, solidão, hipersensibilidade à crítica, passividade, competitividade e baixo rendimento escolar.

Em consonância com tudo isto, Moreira (2018) indica que a autoestima é uma variável complexa, na medida em que vai influenciar o desenvolvimento humano e é influenciada pelas várias experiências do indivíduo e a interação com tudo o que o rodeia.

O autor Mruk (citado por Sbicigo, Bandeira e Dell’Aglío, 2010) menciona que a autoestima tem tido um papel fundamental como indicador de saúde mental e um fator relevante nas análises de crescimento e progresso, sobretudo nos países desenvolvidos.

Desta forma, Moysés (2014) alude que, em termos práticos, a autoestima revela-se como a disposição que os indivíduos têm para se ver como pessoas merecedoras de respeito e capazes de enfrentar os diversos desafios que vão ocorrendo ao longo da sua vida, visto que é o resultado das diferentes perceções que se fazem sobre a própria pessoa. Por isso, considera-se bastante importante, começar a cuidar e a criar os alicerces para a construção de uma boa autoestima logo na primeira infância.

A autoestima tem componentes e, segundo Anjos (2018, p. 16), são:

- cognitiva – autoconceito como opinião que se tem da própria personalidade e conduta;
- afetiva – valorização do que há em si mesmo de positivo e negativo que origina sentimento do favorável e desfavorável, do agradável e do desagradável;
- comportamental – intenção e decisão de atuar. Esforço para atingir a honra e o respeito perante os outros e si mesmo.

Por conseguinte, Bonet (1997) (citado por Anjos, 2018, p. 20) consigna que a autoestima é um conceito multidimensional, porque abrange outros conceitos, entre os quais:

- apeço – o indivíduo tem apeço por si mesmo, independentemente do que possa fazer ou ter, considerando-se igual, embora diferente, a qualquer outra pessoa;
- aceitação – tolera as suas limitações, fraquezas, erros e fracassos, encarando-os com tranquilidade, os aspetos desagradáveis da sua personalidade;
- afeto – assume uma atitude positiva perante si próprio, de tal forma que se sente bem consigo mesmo;

- atenção – para as suas necessidades reais, tanto físicas como psíquicas;
- autoconsciência – dá conta do seu próprio mundo interior e escuta-o a si mesmo com sentimento de amizade;
- abertura – assume uma atitude aberta e atenta para com o outro, reconhecendo a sua existência e afirmando-a, aceitando que não podemos viver isolados e independentes um dos outros.

Podemos concluir que, “os psicólogos definem a autoestima tendo em conta a sua relação com o *autoconceito*.” (Plummer, 2018, p. 10).

Anjos (2018) afirma que a autoestima exerce uma influência na vida quotidiana, particularmente na infância, pois uma autoestima saudável vai atuar como filtro, através do qual as crianças valorizam as diversas experiências que viveram. Desta forma, continuando a seguir a linha de pensamento deste autor, a autoestima absorve o comportamento geral das crianças em todas as áreas (escolar, familiar e social) incluindo a saúde psicológica e o rendimento académico. Portanto, Gurney (1998) alude que, a autoestima tem um papel essencial na aprendizagem, sendo esta um dos seus alicerces.

Plummer (2018) enumera o conjunto de alicerces para uma autoestima saudável, baseado na sua experiência clínica, bem como nas suas observações (pp. 13 e 14):

- autoconhecimento – descobrir quem sou “eu” e qual o meu lugar no mundo social que me envolve;
- eu e os outros – compreender as alegrias e os desafios dos relacionamentos; desenvolver e manter a minha própria identidade enquanto indivíduo; compreender as minhas emoções e ter consciência da forma como a expresso (desenvolver uma resistência emocional);
- autoaceitação – conhecer as minhas forças e reconhecer áreas em que sinto dificuldades e poderei querer mudar, aceitando o erro; sentir-me bem com o meu corpo físico;
- autossuficiência – saber cuidar de mim a nível físico e emocional; construir um grau de independência e de auto motivação; reduzir a minha dependência de opiniões e avaliações dos outros;
- autoexpressão – compreender a forma como as pessoas comunicam entre si; desenvolver a criatividade da autoexpressão;

- autoconfiança – saber que as minhas opiniões, pensamentos e ações têm valor e que eu tenho o direito de os expressar; desenvolver as minhas capacidades e conhecimentos; ser capaz de aceitar desafios e fazer escolhas; ser suficientemente seguro para conseguir lidar tanto com o sucesso, como com o inesperado;

autoconsciência – âncora das avaliações realistas, sendo que neste aspeto, destaca-se o facto de se aprender a ouvir o meu corpo e as minhas emoções, bem como compreender as várias mudanças emocionais, mentais e físicas são uma componente natural da minha vida e que eu tenho poder de escolha sobre a forma como posso mudar ou desenvolver-me.

3.4. Autoconceito

Definir o construto de autoconceito não é um processo linear, devido à sua complexidade. Albuquerque e Oliveira (2002), destacam o facto de a definição de autoconceito variar consoante o quadro de referência de autores utilizado, existindo uma grande imprecisão da terminologia e discordância das definições.

De um modo genérico, *“self-concept is a person's perception of himself.”* (Shavelson et al., 1976, p. 411)

Posto isto, no que diz respeito ao autoconceito, segundo Moysés (2014), é o construto que procede de processos cognitivos, pois é o fruto da perceção que o indivíduo tem de si mesmo; acrescenta-se a essas perceções as autoavaliações que se vão realizando, tendo em consideração o desempenho, ações, habilidades e características pessoais. É através deste processo, que se vai formando a estrutura cognitiva, em relação ao conhecimento sobre si mesmo.

Assim sendo, este “é um construto hipotético, que é muitas vezes considerado como variável mediadora, facilitadora da consecução de outros produtos como sejam um bom rendimento académico, um bom desempenho desportivo, uma boa adaptação profissional, etc.” (Peixoto, 2003, p. 15).

À semelhança da autoestima, também é durante a primeira infância que o autoconceito se vai formando, é bastante maleável e está amplamente dependente da forma como são apreendidas as reações das outras pessoas àquilo é feito e dito (Plummer, 2018).

Focando concretamente nas crianças, “a formação do autoconceito obedece às leis do desenvolvimento cognitivo, uma vez que . . . é um caso particular de conceito”. (Moysés, 2014, p. ?)

Para além disso, no estudo desenvolvido pelos autores Shavelson et al. (1976), identificam-se sete características deste construto, entre as quais: i) organizado – as categorias representam um modo de organizar experiências e os seus significados; ii) multifacetado – tem facetas particulares que refletem sistemas adotados por indivíduos ou grupos;

1. é hierárquico², na medida em que, as diferentes áreas do autoconceito podem formar uma hierarquia de experiências individuais em situações distintas na base da hierarquia do autoconceito global;

2. é estável, sendo que vai-se especificando à medida e, por isso, tornando-se menos estável consoante se vai descendo na hierarquia (imagem 1);

3. acompanha o desenvolvimento com a idade;

4. é avaliativo, porque não é apenas a descrição que o indivíduo faz de si próprio numa determinada situação ou conjunto de situações, mas também é feita a avaliação de si mesmo nessas situações;

5. é diferenciado, em relação aos outros construtos.

O autoconceito tem diversas vertentes e, é por isso que, tem uma dimensão complexa. Pope, McHale e Graighead (1996) e Sureda (2001) (citados por Anjos, 2018), apresentam as áreas específicas do autoconceito:

- autoconceito académico – baseia-se na conceção que o indivíduo tem de si próprio enquanto estudante e como resultado de um conjunto de experiências, sucessos, fracassos e variações académicas vivenciadas ao longo do seu percurso escolar;

- autoconceito social – engloba os sentimentos em relação a si mesmo que dizem respeito à amizade e é consequência das relações sociais, da aptidão para resolver problemas e da adaptação e aceitação social;

- autoconceito pessoal e emocional – refere-se aos sentimentos de bem-estar e satisfação, ao equilíbrio emocional, à aceitação de si próprio e à segurança e confiança nas suas capacidades;

- autoconceito familiar – diz respeito aos próprios sentimentos enquanto membro da família. Este será positivo caso o indivíduo se identifique como membro querido pela sua família, a quem é reconhecido valor e se sente seguro de amor e de respeito;

² Imagem 1

- autoconceito global – é a avaliação geral de si próprio e tem na sua base a análise de todas as dimensões do autoconceito. Habitualmente, reflete-se em sentimentos como “em geral estou satisfeito com a pessoa que sou”.

Porém, quando observamos uma possível representação hierárquica elaborada por Shavelson et al. (1976), verificam-se algumas diferenças. Seguindo a perspectiva destes autores, existe o autoconceito geral que se subdivide em:

- autoconceito académico – abrange as diversas áreas curriculares;
- autoconceito não académico – engloba o autoconceito social (pares e outros indivíduos significantes), autoconceito emocional (estados de emoção) e o autoconceito físico (capacidades e aparência física).

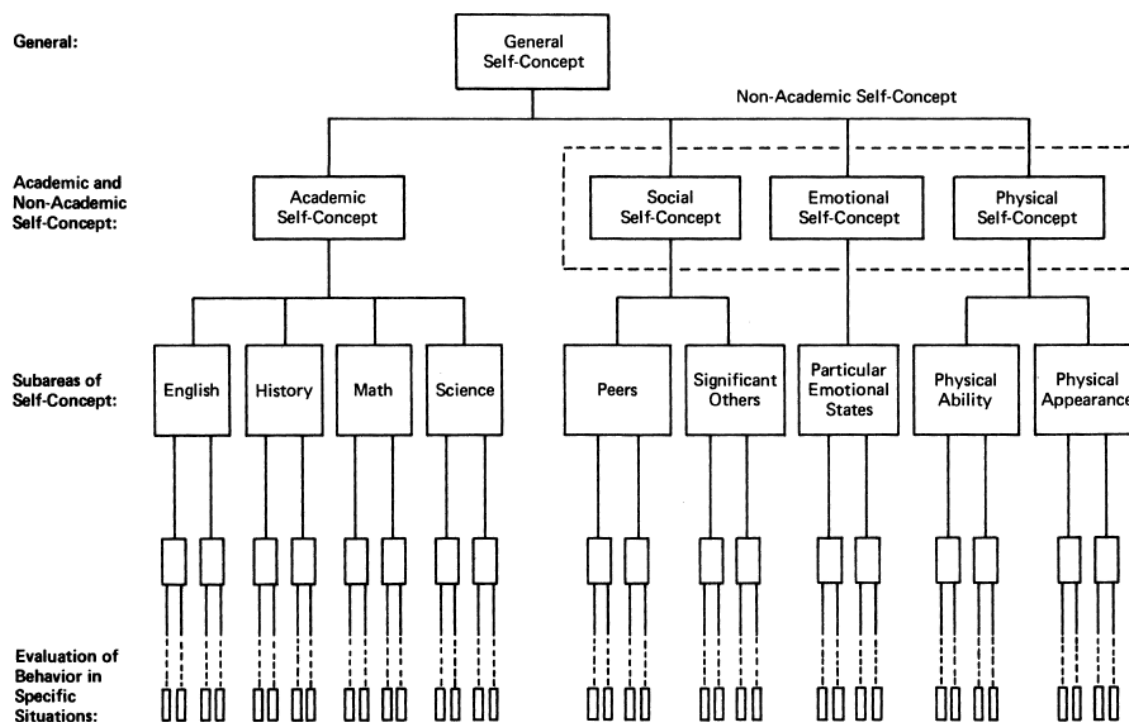


Figura 1. Possível representação da hierarquia e organização do autoconceito, Shavelson et al. (1976).

Comparando estas duas perspectivas apresentadas, existem alguns aspetos em comum, entre os quais: o autoconceito académico e o não académico (social e emocional). Porém, para Pope, McHale e Graighead (1996) e Sureda (2001) (citados por Anjos, 2018), acrescentam ainda o autoconceito familiar. Em contrapartida, Shavelson et al. (1976), subentende-se que o autoconceito familiar está inserido no

autoconceito social e indicam ainda a existência do autoconceito físico, sendo que para este estudo em particular, é importante considerar o autoconceito físico.

Em suma, podemos afirmar, tendo por base Anjos (2018), que o autoconceito diz respeito à descrição mental que cada indivíduo faz de si próprio na dimensão, em cinco áreas distintas: escola, família, relações sociais, aspeto físico e ético-moral.

No que diz respeito a estudos realizados em Portugal, *O auto-conceito* de Serra (1998); *Características psicológicas associadas à saúde: a importância do autoconceito* de Albuquerque e Oliveira (2002). A nível internacional destaca-se o trabalho desenvolvido por Shavelson et al. (1976) intitulado de *Self-concept: Validation of construct interpretations*.

3.4.1. Ligação entre a autoestima e o autoconceito

Após ter sido feita uma análise em relação aos dois constructos: autoestima e autoconceito, é possível elaborar-se uma ligação entre ambos.

Deste modo, na perspetiva de Anjos (2018), a autoestima e o autoconceito estão intimamente relacionados, na medida em que se o autoconceito – imagem que a pessoa detém de si própria, satisfaz a pessoa, a sua autoavaliação é positiva, logo a autoestima vai elevar-se. Caso contrário se verifique, ou seja, o autoconceito não satisfazer o indivíduo, autoavaliar-se-á de forma negativa, provocando o decréscimo da autoestima. Portanto, “a autoestima melhora ou piora conforme o autoconceito.” (Anjos, 2018, p. 16)

Plummer (2018) acrescenta que, a autoestima se encontra relacionada com a avaliação pessoal do autoconceito. Ainda assim, Gurney (1988) reforça que a autoestima é “o grau relativo de valor ou aceitação que as pessoas consideram que o seu autoconceito tem.” (p. 39)

Seguindo a perspetiva de Plummer (2018), o conjunto de experiências de vida ao longo da infância, aliado à importância de pessoas influentes na nossa vida, vão afetar as imagens que se formam do *eu ideal* (a pessoa que gostaríamos de ser ou que julgamos que deveríamos de ser), logo a diferença entre o eu percebido (autoconceito) dá-nos uma ideia dos níveis de autoestima. (pp. 11 e 12)

Durante a primeira infância, segundo Plummer (2018), o nosso autoconceito e, por consequência a nossa autoestima, é bastante maleável, e está diretamente dependente da forma como apreendemos as reações das outras pessoas ao que fazemos e dizemos (p. 11).

Podemos concluir que, conseguir ter uma autoestima e autoconceito positivos é essencial para a vida social, profissional e pessoal (Anjos, 2018). Continuando a seguir a ideia de Anjos (2018), o autoconceito vai favorecer o sentido da própria identidade, constituindo um marco de referência para a sua interpretação da realidade externa e das suas experiências, influencia no rendimento, condiciona as expectativas e motivação, contribuindo para a saúde e o equilíbrio.

3.5. Relação entre a Competência Motora, Autoestima e Autoconceito

“Collectively, children’s physical and psychological development is a complex labyrinth of biological, environmental, psychosocial, and behavioral factors that synergistically evolve across developmental time.” (Robinson et al., 2015, p. 11)

De acordo com a perspectiva defendida por Shavelson et al. (1976), apresentada no tópico antecedente, é indicado que o autoconceito se subdivide em três subdomínios sendo um deles o autoconceito físico. Seguindo a ideia destes autores, esta subárea do autoconceito físico ramifica-se ainda em: capacidades/habilidades físicas e aparência física.

Desta forma, Faria (2005) afirma que este é uma das áreas que mais contribui para a definição do autoconceito da criança, muito particularmente, no que diz respeito à aparência física, algo que, é de igual modo, importante para a autoestima. Esta autora, acrescenta que o autoconceito físico tem um papel fulcral, logo desde a infância.

Assim sendo, este domínio do autoconceito vai contribuir para o “ajustamento psicossocial do indivíduo, pois as crianças recebem desde muito cedo feedback directo e indirecto acerca da sua atractividade física, da sua condição física, do seu peso, da sua altura e da forma como se vestem ou se apresentam.” (Faria, 2005, p. 363)

Por conseguinte, Cattuzzo (2019) alude que, quando as crianças têm maior competência motora, mais elas se vão motivar e envolver em atividades físicas. Por isso, continuando a seguir a linha de pensamento desta autora, quanto mais tempo for investido em atividades físicas com as crianças, maior será a oportunidade para aprenderem, se tornarem aptas em realizar habilidades motoras e, conseqüentemente, aumentarem o seu repertório motor.

Para além disso, no mesmo estudo apresentado por Cattuzzo (2019) acrescenta-se ainda que, enquanto uma criança realiza uma habilidade motora,

simultaneamente está a processar informações sobre o ambiente e o seu próprio corpo, procurando ajustar-se e, após finalizar uma habilidade, a criança irá autoavaliar-se, ou seja, se refletir em torno do que realizou e perceber se teve sucesso ou não na concretização dessa habilidade motora. Logo, através deste processo de avaliação, quanto mais competente a criança for e se avaliar positivamente, mais ela se vai aceitar e acreditar em si mesma e mais os seus colegas se aceitarão.

Posto tudo isto, pode-se afirmar que é fundamental garantir que as crianças pratiquem atividade física com frequência, pois só aí poderão realizar e treinar diversas habilidades motoras.

Acrescenta-se ainda que, “a prática de actividade física pode alterar o auto-conceito físico num sentido positivo, influenciando, neste domínio, a motivação, a persistência e a concretização de objectivos pelos sujeitos” (Faria, 2005, p. 365).

Por outro lado, verifica-se uma

forte dependência que as crianças depositam no *feedback* positivo que obtêm das pessoas mais importantes da sua vida – cada olhar, comentário e ação pode potencialmente contribuir para o seu conceito de *quem sou eu* e os seus sentimentos de valor e competência. (Plummer, 2018, p. 17).

Posto tudo isto, pode-se concluir que, quanto mais desenvolvida for a competência motora das crianças, melhor será para a construção de uma autoestima positiva.

3.6. Escola e Educação Física

No que diz respeito ao papel da escola, tendo por base o que já foi sendo enunciado, apresenta-se como o local de eleição para a promoção de estilos de vida saudáveis, visto apresentar recursos espaciais, materiais, humanos e temporais próprios para a atividade física. Aliado a isto, é onde as crianças passam a maior parte do seu dia. Assim sendo, a prática de Educação Física é na maioria das vezes o único momento que as crianças dispõem de uma prática de atividade física estruturada e regular, sendo assim fundamental para a adoção de um estilo de vida saudável.

Deste modo, cabe à escola garantir todas as ferramentas necessárias para o seu desenvolvimento em plenitude das crianças.

Condessa (2015) defende que, nesta etapa de vida das crianças as boas práticas de atividade física afetam, de facto, influências nas mesmas, particularmente na capacidade de superação física e mental, aceitação de comportamentos e valores sociais e, em simultâneo, na criação de hábitos de vida fundamentais para o seu bem-estar. Assim sendo, enquanto docentes podemos “fazer muita coisa para ajudar as crianças a construir e manterem uma autoestima saudável face aos desafios da vida” (Plummer, 2018, p. 14).

Logo, o conhecimento do conteúdo é importante para um ensino eficaz, portanto os docentes devem possuir conhecimento suficiente e capacidade pedagógica na área da Educação Física relacionada com a saúde para proporcionar atividades de boa qualidade aos seus alunos. (Alves, 2016)

Assim sendo, na escola, particularmente as aulas de Educação física, segundo Alves (2016), são um espaço importante para a transmissão de conhecimentos e valores para os alunos, portanto para que as mesmas proporcionem a maximizar a promoção de estilos de vida ativos, deverá garantir-se a quantidade e a qualidade de atividade física adequada

Desta forma, focando na Educação Física, esta é uma das disciplinas presentes na vida académica de todos os estudantes, ao longo do seu percurso nos vários ciclos de ensino. Segundo Leal et al. (2013), esta é uma área multidisciplinar de bastante importância para o desenvolvimento das crianças (e adolescentes) no futuro – sobretudo, na sua inserção na sociedade, enquanto adultos desportivamente cultos, comprometidos e competentes, como também com princípios psicossociais marcados. Adicionalmente, a educação física é uma oferta na escolaridade obrigatória, acabando por garantir que os jovens tenham acesso à cultura física e desportiva dos 3 aos 18 anos. Assim sendo, Condessa (2015) refere que, nas primeiras idades, a educação física permite estabelecer uma articulação entre o desenvolvimento global da motricidade efetuado na educação de infância, com o desenvolvimento motor característico do 1.º CEB, que tem um duplo sentido:

- no contributo positivo para o desenvolvimento multilateral e estruturação do comportamento motor da criança;
- na valorização pedagógica das expectativas das crianças.

Seguindo esta linha de pensamento, é logo na idade pré-escolar (3 aos 5 anos), no Jardim de Infância, que a

Educação Física vai permitir à criança mobilizar o corpo com mais precisão e coordenação, desenvolvendo resistência, força, flexibilidade, velocidade e a destreza geral. Possibilita-lhe ainda aprender a coordenar, alterar e diferenciar melhor os seus movimentos, através do controlo do equilíbrio, ritmo, tempo de reação, de forma a desenvolver e aperfeiçoar as suas capacidades motoras em situações lúdicas, de expressão, comunicação e interação com outros. (Silva et. al, 2016, p. 4/65)

Posteriormente, na passagem para o 1.º CEB, de acordo com a alínea a) do artigo 8 do Decreto-Lei n.º 46/86, define-se que:

a) Para o 1.º ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora. (p. x)

Surge, em seguida, o Decreto-Lei 286/89, de 29 de agosto que define a Educação Física (Expressão Físico-Motora), como disciplina curricular obrigatória no 1.º CEB e, posteriormente, o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro que estabelece, em relação aos 3.º e 4.º anos de escolaridade do 1.º CEB, a carga horária semanal de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, onde se insere a Educação Física, que deve de ser, no mínimo, 3 horas.

Embora a legislação em vigor, a realidade é que,

A EF no contexto da escola do 1º CEB tem tido um percurso de grande irregularidade e marginalidade. É no 1º CEB que esta área tem tido maiores dificuldades de desenvolvimento e afirmação, tendo em vista o benefício dos seus alunos. (Neves, 2007, p. 21)

Apesar de estar bem legislada verifica-se que a Educação Física no 1.º CEB não é “uma disciplina curricular lecionada de forma regular e sistemática.” (Lopes, 2003, p. 151).

Em suma, pode-se afirmar que, a lecionação obrigatória de Educação Física começa aos 3 anos e termina aos 18, contudo são dedicadas poucas horas à sua

lecionação e, até mesmo, chega a ser posta de parte. Portanto, é urgente alterar este cenário em relação à irregularidade da lecionação desta disciplina, uma vez que, a sua prática traz inúmeras vantagens para as crianças do 1.º CEB – para o desenvolvimento das crianças e para a sua saúde.

A Educação Física e a atividade física trazem inúmeros benefícios para a saúde, tendo em consideração Lopes (2014), é de frisar, novamente, que nos dias de hoje, a inatividade física é um fator de risco para as doenças cardiovasculares, logo torna-se fundamental a existência de aulas de Educação Física em contexto curricular visto estas têm a capacidade para desenvolver nas crianças conhecimentos e a aquisição de competências para que pratiquem atividade física moderada ou vigorosa no futuro. (Alves, 2016, p. 50 e 51)

Adicionalmente, Lopes (2014) afirma que, através da Educação Física a criança obtém vantagens imediatas resultantes da sua prática, como também num horizonte mais longínquo, em que beneficiará da utilização dessa formação, uma vez que poderá incluir a atividade física num estilo de vida saudável. “A promoção de estilos de vida ativos e saudáveis faz parte do currículo da disciplina de Educação Física em diversos países do mundo incluindo Portugal.” (Alves, 2016, p. 50)

Para além disso, continuando a seguir a linha de pensamento de Lopes (2014), este autor alude que, a Educação Física se manifesta como um fator imprescindível na estruturação da personalidade infantil e juvenil, acabando por proporcionar diversas vivências, como também experiências, capacidades de afirmação e de reconhecimento e sentimentos de alegria e de satisfação, umas e outros associados ao cumprimento de tarefas escolares.

De forma geral, tal como Lopes (2003) indica, a disciplina de Educação Física é, sem dúvida, o espaço mais apropriado para influenciar a prática desportivo-motora das crianças e jovens. Por isso, cabe, inicialmente, segundo Condessa (2015), aos professores de 1.º CEB, a responsabilidade de fazer com que na escola o desenvolvimento motor da criança seja construído.

Termina-se com a ideia defendida por Moreira (2018), em que é essencial que os professores encarem e promovam a autoestima positiva com igual intenção com que promovem o desenvolvimento dos outros conteúdos curriculares, tendo em consideração que, segundo Robinson et al. (2015) na comunidade científica tem-se cada vez mais relacionado a competência motora (e os seus impactos) com a saúde ao longo da infância.

3.6.1. Educação Física - Currículo:

A Educação Física, enquanto área curricular, estabelece um quadro de relações com as que com ela partilham os contributos fundamentais para a formação dos alunos ao longo da escolaridade. (Alves, 2016, p. 58)

Assim sendo, no que diz respeito aos documentos oficiais desta disciplina, encontram-se definidos os seus objetivos gerais e específicos no Documento da Organização Curricular e Programas de 1.º CEB (2004), bem como nas Aprendizagens Essenciais (2018), sendo estes os documentos oficiais do Ministério da Educação e os que se encontram em vigor atualmente.

Nesse documento da Organização Curricular e Programas do 1.º CEB (2004), está mencionado que as áreas de frequência obrigatória (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras) devem de ser articuladas entre si e as áreas curriculares não curriculares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica) e perfazerem um total de 25 horas semanais.

Posto isto, depois de analisado o programa que diz respeito à disciplina de Educação Física, percebe-se que se encontra dividido em oito blocos de aprendizagem. Esses blocos são: 1. Perícia e Manipulação; 2. Deslocamentos e Equilíbrios; 3. Ginástica; 4. Jogos; 5. Patinagem; 6. Atividades Rítmicas e Expressivas (dança); 7. Percursos na Natureza; 8. Natação (Programa Opcional). Para além disso, cada um dos blocos, ainda se encontra organizado por objetivos específicos referentes a cada ano de escolaridade.

Existem três objetivos comuns a todos os blocos e, em seguida, são apresentados os objetivos gerais de cada um dos blocos. Esses objetivos transversais aos oito blocos, segundo a Organização Curricular e Programas do 1.º CEB (2004, p. 39), são:

1. Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas:

- Resistência Geral;
- Velocidade de Reação simples e complexa de Execução de ações motoras básicas, e de Deslocamento;
- Flexibilidade;
- Controlo de postura;
- Equilíbrio dinâmico em situações de «voo», de aceleração e de apoio instável e/ou limitado;

- Controlo da orientação espacial;
- Ritmo;
- Agilidade.

2. Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor.

3. Participar, com empenho, no aperfeiçoamento da sua habilidade nos diferentes tipos de atividades, procurando realizar as ações adequadas com correção e oportunidade.

No que diz respeito às Aprendizagens Essenciais (2018), estão divididas pelos anos de escolaridade e pelas áreas disciplinares curriculares. Focando apenas o documento referente ao 3.º ano e à disciplina de Educação Física, articulação com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Foca apenas o bloco da ginástica e dos jogos, sendo que é referido que se devem de seguir as orientações do Programa de 1.º CEB para esta área curricular.

Realça-se, de igual modo, outro documento importante e em vigor desde o ano de 2018, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2016), nomeadamente, a área de competência alusiva à saúde, ao bem-estar e ambiente. Assim sendo, pretende-se que, ao longo da escolaridade obrigatória, os alunos sejam capazes de “adotar comportamentos que promovem a saúde e o bem-estar, designadamente nos hábitos quotidianos, na alimentação, nos consumos, na prática de exercício físico, na sexualidade e nas suas relações com o ambiente e a sociedade” (Martins, 2016, p. 27).

Para além disso, ainda no documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2016), uma das áreas de competência presente neste documento é a Consciência e domínio do corpo. Pretende-se que os alunos reconheçam a importância da realização das atividades motoras para o seu desenvolvimento a vários níveis: físico, psicossocial, estético e emocional. (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2018).

Em suma, segundo Diniz (1997), o Sistema Educativo português tenciona, por meio desta disciplina, que, as crianças melhorem as suas capacidades físicas, bem como adotem hábitos de vida ativos, de forma a minimizar os fatores de risco para a saúde associados a estilos de vida sedentários.

3.7. Objetivos do estudo

Depois de enquadrado teoricamente o estudo, definem-se como objetivos gerais do mesmo, tendo em consideração que se esperava encontrar uma turma, na sua generalidade, com baixa autoestima e pouca prática de atividade física:

Objetivo Geral A. Melhorar a autoestima através da prática regular de atividade física;

Objetivo Geral B. Desenvolver a CM nas aulas de educação física curricular;

Objetivo Geral C. Melhorar o autoconceito dos alunos;

Objetivo Geral D. Promover a prática de atividade física.

No que diz respeito às questões de investigação, formularam-se as seguintes: i) qual a motivação para a prática de Educação Física na escola?; ii) como aumentar a autoestima através da prática de atividade física?; iii) como se relaciona a CM com a AE e o AC?; iv) qual o impacto da prática de atividade física na autoestima das crianças?.

4. METODOLOGIA

| | ' ' | | ' ' |

Com o objetivo de recolher os variados dados da investigação, é necessário referenciar os procedimentos metodológicos, bem como as técnicas de recolha e tratamento de dados. Posto isto, este capítulo encontra-se dividido em seis partes: i) natureza do estudo; ii) métodos; iii) design; iv) técnicas e procedimentos de recolha de dados; v) instrumentos; vi) análise estatística

4.1. Natureza do estudo

O presente estudo é de natureza quantitativa, de natureza experimental. Um estudo quantitativo, segundo Coutinho (2011) e tendo em consideração vários autores, é definido como um estudo sustentado “na teoria, constituindo muitas das vezes em testar, verificar, comprovar teorias e hipóteses” (p. 27).

4.2. Amostra

O estudo seria desenvolvido numa turma do 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB, uma vez que tinha sido esse o ano de escolaridade atribuído após a escolha do local para a realização da prática de ensino supervisionada. Supõe-se que a média de idades dos alunos encontrar-se-ia, aproximadamente, nos oito anos. Esta turma seria o grupo experimental e todos os elementos a turma participariam no estudo. Em relação ao número de alunos da turma, seriam cerca de 25 e a distribuição por sexos ser equilibrada, ou seja, o mesmo número de raparigas e de rapazes.

Adicionalmente, iria ser utilizada outra turma do 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB como grupo de controlo. Este facto constitui uma mais valia para este estudo, visto ser possível controlar um pouco melhor o efeito da intervenção.

Iria ser aplicada a bateria de testes e questionários a estes dois grupos, contudo, de forma a verificar se existem diferenças e para comparar os dados recolhidos, ao grupo de controlo não seria aplicada a Unidade Didática de Educação Física delineada para este período de intervenção.

4.3 Instrumentos

Neste tópico do capítulo será apresentada a bateria de testes e questionários que se pretende aplicar a ambos os grupos para avaliar as quatro variáveis presentes neste estudo: i) competência motora (CM); ii) autoestima (AE); iii) autoconceito (AC); e iv) motivação para a prática (MP). Os instrumentos de avaliação selecionados são:

Motor Competence Assessment (Rodrigues et. al, 2019) Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (2002), Children's Attraction to Physical Activity Scale.

4.3.1. Motor Competence Assessment

O Motor Competence Assessment, segundo Rodrigues et al. (2019) é composto por dois testes para cada uma das componentes da CM (estabilidade, locomoção e manipulação).

Estes autores referem que as crianças realizam estes testes em pequenos grupos (cerca de 5 elementos) e ao longo da realização dos testes são dados diversos *feedbacks* motivacionais.

No que diz respeito à estabilidade, o primeiro teste é o shifting platforms em que cada criança tem de fazer o maior número possível de transições laterais de uma plataforma para a outra, durante 20 segundos.

Em seguida, o jumping sideways – saltar a pés juntos sobre uma pequena tábua de madeira para a outra, durante 15 segundos. As crianças fazem duas vezes, ou seja, duas tentativas, cada um destes testes, contudo conta apenas o melhor resultado.

Em relação à locomoção, é realizado o shuttle run, os alunos devem de correr do ponto de partida o mais rápido possível (10m) e pegar num dos blocos, trazê-lo de volta para o ponto de partida e ir buscar outro dos blocos. Novamente, têm duas oportunidades e conta apenas o melhor tempo. A seguir, standing long jump, em que cada aluno deve de saltar a pés juntos, com o objetivo de alcançar a distância máxima. São realizados três saltos por criança e é considerado o melhor lançamento.

Por último, na manipulação, ball throwing velocity e Ball Kicking Velocity, em que devem de lançar (lançamento por cima do ombro), neste caso uma bola de ténis, e chutar uma bola (de futebol, com – 1 ou 2 passos – ou sem balanço) contra a parede. Estes dois testes são realizados três vezes e, também, conta o melhor lançamento e o melhor pontapé. Para medir a velocidade, é utilizado um radar de velocidade.

4.3.2. Escala de Autoestima de Rosenberg (1965)

A Escala de Autoestima de Rosenbeg (1965) “foi desenvolvida para avaliar a autoestima global, através de itens que refletem sentimentos sobre o *self*.” (Anjos, 2018, p. 61). Segundo Pechorro et al. (2011), esta escala é a mais difundida de todas as medidas de autoestima a nível internacional, sendo que é breve e é constituída por dez

itens. Estes itens, segundo Anjos (2018), dividem-se em cinco que estão escritos de forma positiva e cinco de forma negativa e, Pechorro et al. (2011) pode ser cotada adicionando os itens tipo *Likert* (Discordo fortemente = 0; Discordo = 1; Concordo = 2; Concordo fortemente = 3). Esta Escala é constituída por 10 itens, sendo que a sua pontuação “varia entre 0 e 30, sendo que as pontuações elevadas na escala indicam autoestima elevada e vice-versa.” (Pechorro et al., 2011., p. 174).

4.3.3. Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale (2002)

No que diz respeito ao instrumento selecionado para recolher dados sobre o autoconceito foi selecionado o *Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale* (2002). Este instrumento é “recomendado por vários autores e frequentemente utilizado na investigação científica, internacional e nacional.” (Veiga, 2006, p. 43)

Acrescenta-se ainda, o facto de o grupo experimental e de controlo pertencerem ao 3.º ano de escolaridade, o *Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale* pode ser utilizado em crianças a partir dos 7 anos. (Flahive et al., 2015)

Este instrumento após ser alvo de várias reflexões, apresentada uma versão reduzida a 60 itens por *Piers e Harris* no ano de 2002, englobando seis fatores: aspeto comportamental, estatuto intelectual e escolar, aparência e atributos físicos, ansiedade, popularidade, satisfação e felicidade (Veiga, 2006). No que diz respeito à cotação dos itens, “é atribuído 1 ponto ou zero, conforme a resposta dada seja reveladora . . . no item 1 . . . a pontuação é 1 se a resposta for “não” e 0 se a for “sim”.” (Veiga, 2006, p. 41).

4.3.4. Children’s Attraction to Physical Activity Scale (CAPA)

A versão portuguesa apresenta 14 itens que tem como objetivo medir cinco dimensões da atração para a prática de atividade física (PA): prazer em praticar atividade física, compreender a importância de participar em atividades físicas, gostar de jogos e desporto, perceção do esforço físico como diversão e aceitação por parte dos pares em jogos e desportos (Seabra et al, 2012, p. 275).

Seabra et al. (2014) indicam que este questionário seja respondido entre 10 a 15 minutos e todos os itens estão pontuados de 1 a 4, são apresentadas duas frases opostas e as crianças selecionam a opção com que mais se relacionam.

Este questionário seria aplicado numa fase inicial do estudo, como também no final para conseguir aferir o nível de motivação da turma do 3.º ano, visto que seria aplicada a unidade didática de educação física, para a prática de atividade física.

Por fim, referir que todos os questionários seriam aplicados em dois momentos distintos, ou seja, no início e no fim do estudo (anexo B). Devido à extensão dos questionários e para rentabilizar o tempo em sala de aula seriam formados grupos para a realização do questionário, apesar de a sua realização ser individual. No entanto seria garantido um ambiente calmo para os alunos conseguirem responder ponderadamente aos vários itens apresentados.

4.4. Plano de intervenção

Frisa-se, novamente, que os objetivos gerais do estudo são: Objetivo Geral A. Melhorar a autoestima através da prática regular de atividade física; Objetivo Geral B. Desenvolver a CM nas aulas de educação física curricular; Objetivo Geral C. Melhorar o autoconceito dos alunos; Objetivo Geral D. Promover a prática de atividade física.

Assim sendo, tendo por base também estes objetivos, o Plano de Intervenção que foi definido diz respeito a nove semanas, sendo que duas semanas são de observação e sete de intervenção, sendo que na última semana seria realizada, novamente, recolha de dados. Contudo, reforça-se que, as duas semanas de observação seriam importantes para recolha de dados, visto que se pretende aplicar três instrumentos de avaliação antes das semanas de intervenção, para uma avaliação inicial/diagnóstica e observar os comportamentos dos elementos da turma.

Desta forma, para o período de intervenção foi construída uma unidade didática de Educação Física para o grupo experimental, ou seja, destina-se apenas à turma do 3.º ano de escolaridade (anexo A). A unidade didática respeita o número de semanas de intervenção que foi definido inicialmente para o estágio. Em relação ao grupo de controlo, continua o seu processo normal, sem qualquer modificação no volume de horas de EF.

Posto isto, a unidade didática está programada para as sete semanas, considerando-se que se irão realizar duas aulas de 40 minutos por semana de Educação Física e seria aplicada por mim e pela minha colega de estágio, sendo que feita também a avaliação por mim. Destaca-se ainda, o facto de as aulas serem intercaladas entre o pavilhão e o exterior, com o intuito de se conseguir abranger e incluir o maior número

de blocos do programa, porém seria necessário adaptar o local das aulas consoante as condições oferecidas pela escola em que seria realizado o estudo.

Convém realçar algumas das estratégias que seriam adotadas no decorrer das aulas entre as quais: respeitar o ritmo de cada aluno; formar grupos heterogéneos (sexo, nível de desenvolvimento); utilizar um discurso claro, objetivo e direto; realizar *feedback* positivo e construtivo aos alunos; ter em consideração o grupo de alunos e procurar fazer exercícios com diferentes níveis de dificuldade.

É de frisar que, ao longo da investigação se iriam ter em consideração diversas **questões éticas**, presentes, nomeadamente, na *Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (SPCE, 2014).

Primeiramente, seriam esclarecidos todos os participantes envolvidos no estudo, recorrendo ao consentimento informado. Segundo SPCE (2014), o consentimento informado consiste em informar todos os participantes e esclarecer todos os aspetos inerentes à sua participação, assim sendo, todos os participantes (e os seus representantes legais) seriam informados previamente em relação à natureza do estudo e dos objetivos da investigação.

Portanto, em conformidade com SPCE (2014), todos os participantes envolvidos neste estudo seriam respeitados enquanto pessoas únicas e integradas em comunidades e grupos sociais, acrescentando-se que todos os participantes e a instituição seriam mantidos em anonimato e preservar-se-ia a sua privacidade, como também todos os dados fornecidos pelos mesmos.

Em relação aos **resultados esperados**, para além de pretender que os alunos atingissem os objetivos gerais que foram previamente definidos para a intervenção, desejava-se que todos se provessem de competências e hábitos saudáveis que pudessem utilizar e incluir nos seus estilos de vida atuais e dar-lhes continuidade futuramente.

4.5. Análise estatística

Prevedo que a amostra não teria uma distribuição normal e tendo uma amostra com um número reduzido de alunos seria utilizado testes não paramétricos. O teste de mann-whitney seria utilizado sempre que o objetivo era perceber as diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controlo e o teste wilcoxon seria utilizado para verificar as diferenças existentes provenientes do efeito de intervenção/não intervenção em que

cada um dos grupos. Utilizar-se-ia o SPSS 26 para realizar toda a análise estatística com um nível de significância de $p < 0.05$.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

|' '' | | ''

Ao longo do meu percurso acadêmico, a educação para a saúde sempre foi um tema que me despertou algum interesse. Assim, ter redigido o meu relatório final de curso sobre esta temática foi indubitavelmente enriquecedor para mim. Através da concretização do mesmo, consegui refletir ainda mais sobre a importância da disciplina da Educação Física e motivação para prática, bem como sobre a relação com a competência motora, com a autoestima e com o autoconceito.

Para além disso, acredito que este seja um tema bastante atual, indo ao encontro das necessidades da presente sociedade, colocando a escola com um papel essencial na promoção de saúde e de adoção (e manutenção) de estilos de vida saudáveis a todas as crianças que a frequentam. Portanto, acredito que este estudo traria algumas vantagens para os processos de ensino e aprendizagem.

Focando nos processos de ensino, penso que seria uma oportunidade de contactar mais com a disciplina da educação física e explorá-la, porque colocaria em prática vários trabalhos desenvolvidos anteriormente nas unidades curriculares do mestrado e teria de planificar mais aulas, tendo a oportunidade de experimentar diversos tipos de atividades, acabando por tornar as aulas desta disciplina mais diversificadas.

Por outro lado, uma vez que o estudo estaria desenhado de acordo com as fragilidades e necessidades dos alunos da turma, essas acabariam por ser trabalhadas e melhoradas, aumentando a disposição dos alunos para a apreensão dos conteúdos lecionados ao longo dessas semanas de intervenção.

Disciplinas como a Educação Física, apesar de serem obrigatórias no currículo, tem de assumir um papel igualmente central nas salas de aula, como tem as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, por exemplo. Logo, a carga horária semanal deveria de ser reajustada e a sua importância reforçada e transmitida aos alunos, pois para além de ser uma disciplina que as crianças costumam gostar, é possível tirar imensos benefícios através da mesma.

Assim, ao ser focada a autoestima, os alunos iriam estar mais disponíveis para aprender, aceitar melhor os colegas e acreditar mais neles próprios e nas suas capacidades. Portanto, a aplicação do estudo tornar-se-ia uma excelente ajuda a nível global para os participantes.

Para além disso, este estudo também iria permitir que os alunos aumentassem o seu repertório motor (devido ao desenvolvimento da competência motora) e que conseguissem praticar atividade física mais frequentemente, pois em muitos os casos, há alunos que só praticam atividade física na escola.

Em suma, com tudo o que absorvi durante a concretização do presente relatório, pretendo, enquanto futura docente, inculcar hábitos saudáveis aos alunos, de forma a garantir que mantenham esses hábitos ao longo de toda a sua vida, que atinjam bons resultados e sucesso acadêmico do mesmo modo, que pratiquem atividade física regularmente, e que sejam saudáveis a todas as componentes associadas – em pleno, e que, como futuro adultos, sejam acreditem nas suas capacidades, se aceitem a eles próprios e aos outros e ativos fisicamente.

REFERÊNCIAS

Abreu, M. (1998). *Cinco Ensaios sobre Motivação*. Coimbra: Almedina.

Albuquerque, C. M. S. O., & Oliveira, C. P. F. (2002). Características psicológicas associadas à saúde: A importância do auto-conceito. *Millenium*, 26.

<https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/625/1/Caracter%C3%ADsticas%20psicol%C3%B3gicas%20associadas%20%C3%A0%20sa%C3%BAd.pdf>

- Alves, P. M. C. (2016). *Os professores de educação física e a promoção de um estilo de vida ativo* [Dissertação de doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana]. Repositório da Universidade de Lisboa.
https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/13204/1/2016_DoutoramentoCi%C3%A2nciasEduca%C3%A7%C3%A3o_PedroAlves.pdf
- Anjos, P. (2018). *Autoestima em crianças e jovens* (1.^a ed.). Bookout.
- Boavista, C., & Sousa, O. (2013). *O Diretor de Turma: perfil e competências*. Revista Lusófona de Educação, 23, 77-93.
- Cattuzzo, M. T., Feitoza, A. H. P., Henrique, R. S., & Souza, C. J. F. (Orgs.). (2019). *Desenvolvimento motor infantil. Estudo em escolares do colégio da polícia militar de Pernambuco*. Editora Appris.
- Condessa, M. I. C. (2015). Educação física e desporto para crianças e jovens. Boas práticas: Da educação física ao desporto. In J. V. Nascimento, E. R. Souza, V. Ramos, & J. C. S. Rocha (Orgs.), *Educação física e esporte: Converging para novos caminhos... Volume 7* (pp. 427-450). Editora UDESC.
https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/4064/1/14_Cap_livro_IC_2015%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20e%20Esporte%20-%20EF%20para%20crian%C3%A7as%20e%20jovens.pdf
- Cordeiro, N., & Condessa, I. (2016). A percepção de pais sobre as rotinas, a prática de atividade física e a proficiência motora dos seus filhos. In J. Serrano, & J. Petrica (Eds.), *Estudos em desenvolvimento motor da criança IX* (pp. 24-31). Instituto Politécnico de Castelo Branco.
<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/4075/3/Estudos%20em%20Desenvolvimento%20motor%20da%20Crian%C3%A7a%20IX%20%281%29.pdf>
- Cordovil, R., Lopes, F., Arez, A. C., Tojo, A. S., Moreno, D., Shruballs, S., Henriques, F., & Neto, C. (2012). Independência de mobilidade de crianças portuguesas. In R. Mendes, J. Barreiros & O. Vasconcelos (Eds.), *Estudos em desenvolvimento motor da criança* (pp. 191-199). Lisboa: Edições Piaget.
- Cortês, L. (2002). *Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto. Consultada em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/26195/2/84148.pdf>

- Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. *Diário da República* n.º 240/2014 – I Série. Ministério da Educação e da Ciência, Lisboa.
<http://www.dge.mec.pt/matriz-curricular-do-1o-ciclo>
- Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República* n.º 237/1986, Série I.
https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC
- Decreto-Lei nº286/89, de 29 de agosto. *Diário da República* n.º 198/1989, Série I.
<https://dre.pt/pesquisa/-/search/618310/details/normal?jp=true%2Fen>
- Departamento da Educação Básica. (Ed). (2004). *Organização curricular e programas ensino básico – 1º ciclo* (4.ª ed.). Editorial do Ministério da Educação.
- Diniz, J. M. F. A. (1997). *Estudo integrado das condições de aprendizagem e da intensidade das actividades em educação física. Volume I* [Dissertação de doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/3825>
- Direção Geral de Saúde. (2007). *A actividade física e o desporto: um meio para melhorar a saúde e o bem-estar*.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 4(XXIII), 361-371.
<http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v23n4/v23n4a01.pdf>
- Gallahue, D., Ozmun, J., & Goodway, J. (2012). *Understanding motor development: infants, children, adolescents, adults* (7th ed.). New York: McGraw-Hil
- Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2005). Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão na leitura. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 21(3), 319-326.
<http://www.repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/24858/1/S0102-37722005000300008.pdf>
- Gurney, P. (1988). *Self-Esteem in Children with Special Educational Needs*. Nova Iorque e Londres: Routledge
- Leal, D., Lima, M., & Gonçalves, F. (2013). *A Educação Física como disciplina fundamental - globalidade conceptual e considerações dos alunos*. Consultado em <https://repositorio.ismai.pt/handle/10400.24/156>

- Lopes, M. I. B. S. (2014). *Crenças e práticas acerca da educação física e da actividade física e desportiva no 1º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana]. Repositório da Universidade de Lisboa.
<https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/6495>
- Lopes, V. P. (2003). Efeitos das aulas de educação física na mudança na aptidão física, capacidade de coordenação corporal e habilidades motoras em grupos extremos. Um estudo em crianças do 1º ciclo do ensino básico. *EduSer*, (1), 151-160.
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/231/1/Mudan%C3%A7aDiferencialEduSer.pdf>
- Loureiro, I. (2004). A importância da educação alimentar: O papel das escolas promotoras de saúde. *Educação alimentar*, 22(2), 43-55.
<https://run.unl.pt/bitstream/10362/16986/1/RUN%20-%20RPSP%20-%202004%20-%20v22n2a04%20-%20p.43-55.pdf>
- Loureiro, J. M. S., Cunha, A. C., & Moreira, E. C. (2017). (Des)motivação dos alunos para a prática das aulas de educação física: Um estudo empírico com alunos do ensino secundário em Portugal. *Revista Kinesis*, 35(3), 29-45.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/48377/1/Des%20motiva%c3%a7%c3%a3o%20dos%20alunos%20para%20a%20pr%c3%a1tica%20das%20aulas%20Loureiro%2c%20Cunha%2c%20Moreira.pdf>
- Luz, C. M. N. (2016). *Development of motor competence in childhood and adolescence*. [Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana]. Repositório da Universidade de Lisboa.
<https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/12109>
- Luz, C., Rodrigues, L. P., Saraiva, L., & Cordovil, R. (2013). Competência motora e cognitiva de crianças do 1º CEB: um estudo comparativo entre o ensino público e privado. *Investigação, Prática e Contextos em Educação*, 377-385.
- Martins, G. O. (Coord.). (2016). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

- Matos, A. P., Almeida, M. J., & Pereira, B. O. (2017). Obesidade, atividade física e envolvimento físico em adolescentes portugueses. In W. Neto, E. Monteiro, & B. Pereira (Orgs.), *Promoção da saúde, das crianças e adolescentes. Uma abordagem integral* (pp. 181-191). Editora FASA.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/57331/1/Obesidade%2c%20atividade%20f%2c%20adsica%20e%20envolvimento%20f%2c%20adsico.pdf>
- Monteiro, V., & Fragoso, R. (2005). *Avaliação entre pares*. Consultada em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/100.pdf>
- Moreira, P. (2017). *Eu sou único e especial! Autoconceito e autoestima* (2.ª ed.). Porto Editora.
- Neves, A. R. C. A. (2007). *A construção curricular da educação física no 1º ciclo do ensino básico: conhecimento e percepções dos professores*. [Dissertação de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/1454>
- Paim, M. C. C., & Pereira, E. F. (2004). Fatores motivacionais dos adolescentes para a prática de capoeira na escola. *Motriz*, 10(3), 159-166.
https://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/10n3/09CCP_hp.pdf
- Pechorro, P., Marôco, J. Poiares, C., & Vieira, R. X. (2011). Validação da escala de auto-estima de Rosenberg com adolescentes portugueses em contexto forense e escolar. *Investigação Criminal*, 25(5-6), 174-179.
<http://www.scielo.mec.pt/pdf/am/v25n5-6/v25n5-6a02>
- Peixoto, F. J. B. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar. Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade* [Dissertação de doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia]. Repositório do Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.
<http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/48>
- Plummer, D. (2018). *Como aumentar a autoestima das crianças* (2.ª ed.). Porto Editora.

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4.^a ed.).
- Reis, J. S. R., Menegazzo, R. F. Coelho, J. G., Souza, C. B. S., & Rodrigues, M. J. (2019). *Avaliação das aprendizagens: concepções e práticas de professores de Ciências Naturais de Bragança (Portugal) e Colorado do Oeste (Brasil)*. Consultado em https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/19325/1/REEC_18_2_7_ex1434.pdf
- Robinson, L. E., Stodden, D. F., Barnett, L. M., Lopes, V. P., Logan, S. W., Rodrigues, L. P., & D'Hondt, E. (2015). Motor competence and its effect on positive development trajectories of health. *Sports Medicine*, 45(9), 1273-1284. https://www.researchgate.net/publication/280389201_Motor_Competence_and_its_Effect_on_Positive_Developmental_Trajectories_of_Health/link/55c761f108aeca747d6582cb/download
- Rodrigues, L. P., Luz, C., Cordovil, R., Bezerra, P., Silva, B., Camões, M., & Lima, R. (2019). *Normative values of the motor competence assesment (MCA) from 3 to 23 years of age. Journal of Science and Medicine in Sport*, 22, 1038-1043
- Sbicigo, J. B., Bandeira, D. R., & Dell'Aglio, D. D. (2010). Escala de autoestima de Rosenberg (EAR). Validade fatorial e consistência interna. *Psico-USF*, 15(3), 395-403. <https://www.scielo.br/pdf/pusf/v15n3/v15n3a12.pdf>
- Seabra, A. C., Malina, R. M., Parker, M., Seabra, A., Brustard, R., Maia, J. A., & Fonseca, A. M. (2013). Validation and factorial invariance of children's attraction to physical activity (CAPA) scale in Portugal. *European Journal of Sport Science*, 14, 384-391.
- Seabra, A. C., Seabra, A. F., Mendonça, D. M., Brustad, R., Maia, J. A., Fonseca, A. M., & Malina, R. M. (2012). *Psychosocial correlates of physical activity in school children aged 8-10 years. European Journal of Public Health*, 23(5), 794-798.
- Senos, J. (1997). Identidade social, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 1(XV), 123-137. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v15n1/v15n1a10.pdf>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441

- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441
- Silva, I. L. (Coord.). (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Sousa, M., J., Batista, C., S. (2011). *Como fazer investigações, dissertações, teses e relatórios*. Segundo Bolonha (3.^a ed.).
- Steeves, J., A., Thompson D., L., Bassett, D., R., Fitzhugh, E., C., & Raynor. H., A. (2011). *A Review of Different Behavior Modification Strategies Designed to Reduce Sedentary Screen Behaviors in Children*.
- Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Robertson, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., & Garcia, L. E. (2008). A development perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60, 290-306.
https://www.researchgate.net/publication/234734805_A_Developmental_Perspective_on_the_Role_of_Motor_Skill_Competence_in_Physical_Activity_An_Emergent_Relationship
- Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito Piers-Harris children's self-concept scale (PHCSCS-2). *Psicologia e Educação*, V(1), 39-48.
http://psicologiaeeducacao.ubi.pt/Files/Other/Arquivo/VOL5/PE%20VOL5%20N1/PE%20VOL5%20N1_index_5_.pdf
- World Health Organization. (1946). *Constitution*. <https://www.who.int/about/who-we-are/constitution>

ANEXOS

ANEXO A. UNIDADE DIDÁTICA

EDUCAÇÃO FÍSICA							
1.ª Unidade didática							
Ano: 3.º		N.º Alunos: 25		N.º Semanas: 7		N.º de aulas: 14	
<u>Aula 1</u>	<u>Aula 2</u>	<u>Aula 3</u>	<u>Aula 4</u>	<u>Aula 5</u>	<u>Aula 6</u>	<u>Aula 7</u>	<u>Aula 8</u>
31/03	02/04	07/04	09/04	14/04	16/04	21/04	23/04
Pavilhão (Pav.)	Exterior (Ext.)	Pav.	Ext.	Ext.	Pav.	Pav.	Ext.
Blocos							
4 – Jogos (J)	2 – Deslocamentos e Equilíbrios (DE) + 4 – J	1 – Perícia e Manipulação (PM) + 3 – Ginástica (G)	1 – DE + 4 – J	1 – PM + 4 – J	4 – J + 6 – Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE)	2 – DE + 4 – J	7 – Percursos na Natureza (PE)

<u>Aula 9</u>	<u>Aula 10</u>	<u>Aula 11</u>	<u>Aula 12</u>	<u>Aula 13</u>	<u>Aula 14</u>
28/04	30/04	05/05	07/05	12/05	14/05
Ext.	Pav.	Pav.	Ext.	Ext.	Pav.
Blocos					
1 – PM + 4 – J	2 – DE + 3 – G	1 – PM + 2 – DE	7 – PE	2 – DE + 4 – J	6 – ARE

Objetivos Gerais: Bloco 1 – 1. Realizar em concurso individual: **1.1** Lançar uma bola em precisão a um alvo fixo, por baixo e por cima, com cada uma e ambas as mãos; **1.2** Passar por dentro de um arco, sem o derrubar; **1.3** Driblar “alto e baixo”, com a mão esquerda e direita, em deslocamento sem perder o controlo da bola; **1.4** Conduzir a bola dentro dos limites de uma zona definida, mantendo-a próxima dos pés.

Bloco 2 – 2. Realizar percursos que integrem várias habilidades: **2.1** Subir para um plano superior, apoiando as mãos e elevando a bacia para apoiar um dos joelhos mantendo os braços em extensão; **2.2** Suspender e balançar numa barra, saindo em equilíbrio; **2.3** Deslocar-se para a frente, para os lados e para trás sobre superfícies reduzidas e elevadas, mantendo o equilíbrio; **2.4** Transpor obstáculos sucessivos, em corrida, colocado a distâncias irregulares, sem acentuadas mudanças de velocidade; **2.5** Saltar de um plano superior realizando, durante o voo, uma figura à sua escolha, ou voltas, com receção em pé e equilibrada; **2.6** Saltar em altura para tocar num objeto suspenso, após curta corrida de balanço e chamada a pés juntos e a um pé, com receção equilibrada.

Bloco 3 – 3. Em percursos que integrem várias habilidades: **3.1.** executar a cambalhota à retaguarda com repulsão dos braços na parte final, terminando com as pernas afastadas e em extensão; **3.2.** subir para o pino apoiando as mãos no colchão e os pés num plano vertical, recuando as mãos e subindo gradualmente o apoio dos pés, aproximando-se da vertical (mantendo o olhar dirigido para as mãos). Regressar à posição inicial pela ação inversa; **3.3.** saltar ao eixo por cima de um companheiro após corrida de balanço e chamada a pés juntos, passando com os membros inferiores bem afastados e chegando ao solo em equilíbrio; **3.4.** combinar posições de equilíbrio estático, com marcha lateral, para trás e para a frente, e «meias-voltas»; **3.5.** lançar e receber o arco na vertical, com cada uma das mãos, evitando que toque no solo.

Bloco 4 – 4a. Nos jogos coletivos com bola, agir em conformidade com a situação: **4a.1.** Se tem a bola, passar a um companheiro que esteja liberto, respeitando o limite dos apoios estabelecidos; **4a.2.** Receber ativamente a bola com as duas mãos, quando esta lhe é dirigida ou quando a intercetar. **4b.** Em concurso/exercício individual e/ou a pares: **4b.1.** Fazer toques de sustentação para o companheiro, com as mãos, antebraços e/ou cabeça, posicionando-se no ponto de queda da bola, para a devolver; **4b.3.** Realizar batimentos de bola de espuma com raquete, contra a

parede, à esquerda e à direita, num plano à frente do corpo, posicionando-se consoante o lado, para devolver a bola após um ressalto no solo.

Bloco 6 – 6. Em situação de exploração individual do movimento, com ambiente musical adequado, a partir de movimentos dados pelo professor (e/ou sugeridos pelos alunos), seguindo timbres diversificados e a marcação rítmica: **6.1.** Realizar equilíbrios associados à dinâmica dos movimentos, definindo uma “figura livre” (à sua escolha), durante cada pausa da música, da marcação ou outro sinal combinado.

Bloco 7 – 7.1. Colaborar com a sua equipa interpretando sinais informativos simples (no percurso e no mapa), para que esta, acompanhada pelo professor e colaboradores, cumpra um percurso na mata, bosque, montanha, etc., combinando as habilidades aprendidas anteriormente, mantendo a perceção da direção do ponto de partida e outros pontos de referência.

Material: Arcos, bolas de andebol, bolas de esponja, bolas de basquete, coletes, bolas, pinos, cartões com números, fita de papel autocolante, testemunhos, coluna para música, colchões, mapas, espaldar, entre outros.

a) Tipologia das atividades:

1. Perícia e Manipulação

1.1 Lançar uma bola em precisão a um alvo fixo, por baixo e por cima, com cada uma e ambas as mãos:

Altura em que o alvo distancia do chão: 1 base retangular; 2 bases retangulares; 3 bases retangulares;

Bola: basquete; andebol; ténis.

1.2 Passar por dentro de um arco, sem o derrubar:

Tamanho do arco: grande, médio, pequeno.

1.3 Driblar “alto e baixo”, com a mão esquerda e direita, em deslocamento sem perder o controlo da bola:

Bola: basquete; andebol; ténis;

Percurso: linha; ziguezague; contornar obstáculos.

1.4 Conduzir a bola dentro dos limites de uma zona definida, mantendo-a próxima dos pés:

Bola: futsal; andebol; ténis;

Percurso: linha; ziguezague; contornar obstáculos

2. Deslocamentos e Equilíbrios

2.1 Subir para um plano superior, apoiando as mãos e elevando a bacia para apoiar um dos joelhos mantendo os braços em extensão;

Suporte: Espaldar; plinto em espuma; trave

Altura: 70 cm, 80 cm, 90 cm

2.2 Suspender e balançar numa barra, saindo em equilíbrio;

Suporte: espaldar; corda suspensa; arco suspenso

Altura a que distancia do chão: 30 cm; 60 cm; 90 cm

2.3 Deslocar-se para a frente, para os lados e para trás sobre superfícies reduzidas e elevadas, mantendo o equilíbrio;

Suporte: colegas deitados; Distâncias: 30 cm; 40 cm; 50 cm

Suporte: Banco sueco; Ritmo: lento; médio; rápido

2.4 Transpor obstáculos sucessivos, em corrida, colocado a distâncias irregulares, sem acentuadas mudanças de velocidade;

Obstáculos: banco sueco; pinos (base retangular); colegas

Distância: 50 cm; 70 cm; 100 cm

2.5 Saltar de um plano superior realizando, durante o voo, uma figura à sua escolha, ou voltas, com receção em pé e equilibrada;

Plano: Trampolim; plinto de esponja; trave

2.6 Saltar em altura para tocar num objeto suspenso, após curta corrida de balanço e chamada a pés juntos e a um pé, com receção equilibrada.

Objeto suspenso: colete; bola de basquete; bola de ténis

Altura: 150 cm; 160 cm; 170 cm

3. Ginástica

3.1. executar a cambalhota à retaguarda com repulsão dos braços na parte final, terminando com as pernas afastadas e em extensão;

Cambalhota: plano inclinado; sem plano inclinado;

Ajuda: com ajuda do docente; sem ajuda do docente

3.2. subir para o pino apoiando as mãos no colchão e os pés num plano vertical, recuando as mãos e subindo gradualmente o apoio dos pés, aproximando-se da vertical (mantendo o olhar dirigido para as mãos). Regressar à posição inicial pela ação inversa;

Plano: espaldar; parede

3.3. saltar ao eixo por cima de um companheiro após corrida de balanço e chamada a pés juntos, passando com os membros inferiores bem afastados e chegando ao solo em equilíbrio;

Posição dos colegas: baixo; médio; alto

Corrida de balanço: 60 cm; 80 cm; 100 cm

3.4. combinar posições de equilíbrio estático, com marcha lateral, para trás e para a frente, e «meias-voltas»;

Posição de equilíbrio: avião; vela

3.5. lançar e receber o arco na vertical, com cada uma das mãos, evitando que toque no solo.

Tamanho dos arcos: grande; médio; pequeno

Altura de recepção do arco: acima da cabeça; altura dos ombros; próximo do chão

4. Jogos

4a. Nos jogos coletivos com bola, agir em conformidade com a situação:

4a.1. Se tem a bola, passar a um companheiro que esteja liberto, respeitando o limite dos apoios estabelecidos;

4a.2. Receber ativamente a bola com as duas mãos, quando esta lhe é dirigida ou quando a interceptar.

Jogo de andebol;

Jogo de basquete.

4b. Em concurso/exercício individual e/ou a pares:

4b.1. Fazer toques de sustentação para o companheiro, com as mãos, antebraços e/ou cabeça, posicionando-se no ponto de queda da bola, para a devolver;

Bola: espuma; vólei

Distância em relação ao companheiro: 50 cm; 70 cm; 90 cm

4b.3. Realizar batimentos de bola de espuma com raquete, contra a parede, à esquerda e à direita, num plano à frente do corpo, posicionando-se consoante o lado, para devolver a bola após um ressalto no solo.

Distância em relação à parede: 50 cm; 70 cm; 90 cm

Mão que segura a raquete: direita; esquerda

6. Atividades Rítmicas e Expressivas

6.1. Realizar equilíbrios associados à dinâmica dos movimentos, definindo uma “figura livre” (à sua escolha), durante cada pausa da música, da marcação ou outro sinal combinado;

Jogo das estátuas

7. Percursos na Natureza

7.1. Colaborar com a sua equipa interpretando sinais informativos simples (no percurso e no mapa), para que esta, acompanhada pelo professor e colaboradores, cumpra um percurso na mata, bosque, montanha, etc., combinando as habilidades aprendidas anteriormente, mantendo a percepção da direção do ponto de partida e outros pontos de referência.

Mapa: Edifício polivalente; recreio; escola

Trabalhar orientação com: estafetas; peddy papper; caça ao tesouro

b) Estratégias específicas

- Respeitar o ritmo de cada aluno;
- Formar grupos heterogéneos;
- Dedicar mais tempo de prática do que instrução;
- Utilizar um discurso claro, objetivo e direto;
- Realizar *feedback* construtivo aos alunos;
- Garantir condições de segurança e de conservação do material;
- Ter em consideração o grupo de alunos e procurar fazer exercícios com diferentes níveis de dificuldade;
- Demonstrações de exercícios realizadas pelos alunos sempre que possível;
- Momento de retorno à calma no final de cada aula;

- Utilizar sinais sonoros para orientar os exercícios.

- c) Formas de organização da turma

- Ajustar a posição do docente quando é necessário falar para a turma, com o intuito de ser visto e ouvido por todos os alunos;

- Atividade massiva em grupos, pares e dispersa.

ANEXO B. Procedimento de recolha de dados

Semana	Grupo experimental (3.º ano)	Grupo de controlo (3.º ano)
1.^a	Observação	
2.^a	- Observação; - Recolha de dados: Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), Piers-Harris Children's Self-Concept Scale, Children's Attraction to Physical Activity scale	Recolha de dados: Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), Piers-Harris Children's Self-Concept Scale,
3.^a	- Recolha de dados: Motor Competence Assessment - Início da Unidade Didática de Educação Física	Recolha de dados: Motor Competence Assessment
4.^a	Unidade Didática de Educação Física	
5.^a	Unidade Didática de Educação Física	
6.^a	Unidade Didática de Educação Física	
7.^a	Unidade Didática de Educação Física	
8.^a	Unidade Didática de Educação Física	
9.^a	- Fim da Unidade Didática de Educação Física; - Recolha de dados: Motor Competence Assessment; - Recolha de dados: Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), Piers-Harris Children's Self-Concept Scale	- Recolha de dados: Motor Competence Assessment; - Recolha de dados: Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), Piers-Harris Children's Self-Concept Scale

