

Crianças na escola! (Re)pensar o bem-estar no processo de ensino-aprendizagem

Relatório de Estágio

Ana Catarina Ferreira Bacalhau de Sousa Lima

Mestrado em

**Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º
Ciclo do Ensino Básico**



Crianças na escola! (Re)pensar o bem-estar no processo de ensino-aprendizagem

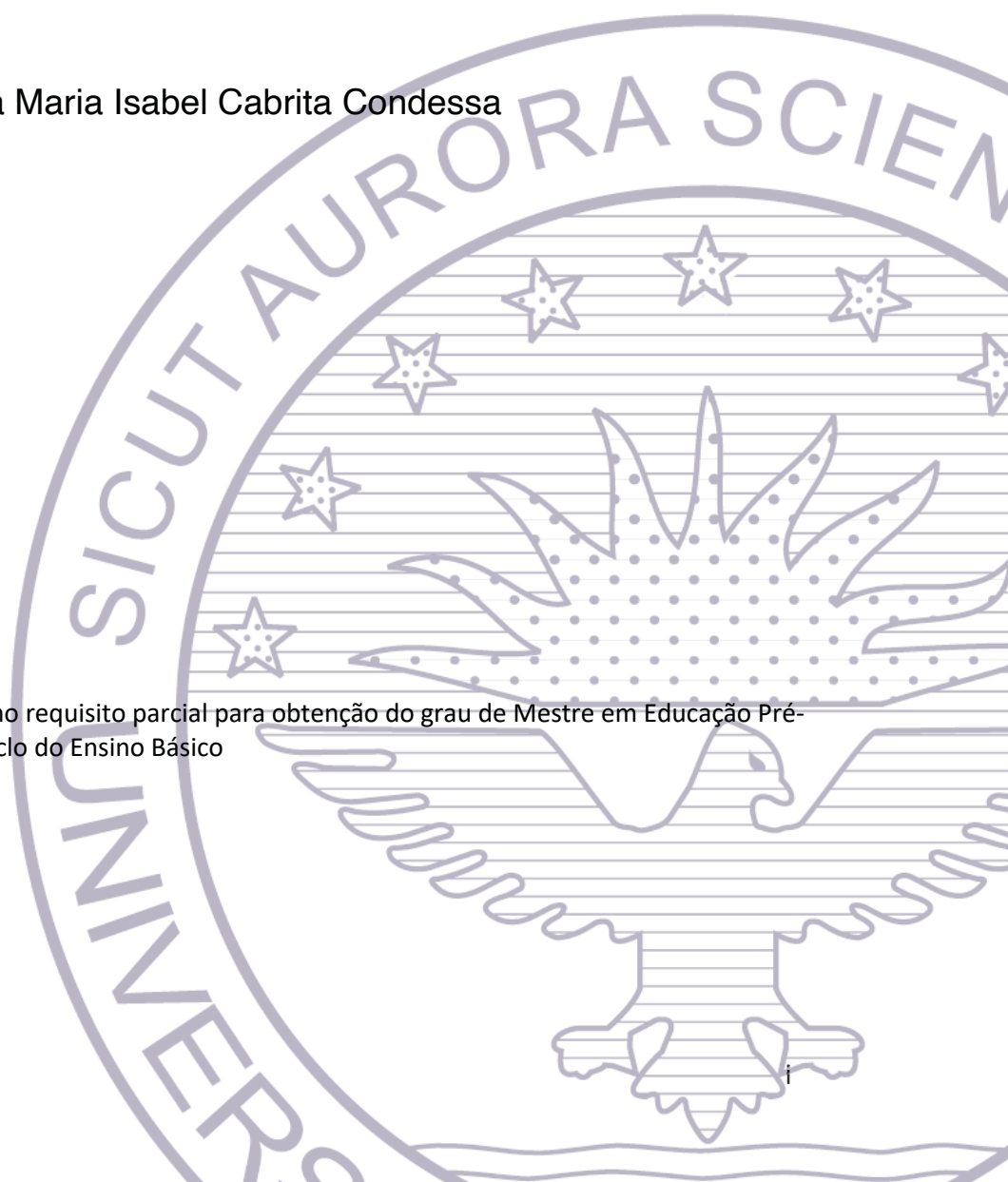
Relatório de Estágio

Ana Catarina Ferreira Bacalhau de Sousa Lima

Orientadora

Professora Doutora Maria Isabel Cabrita Condessa

Relatório submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico



Agradecimentos

Com o terminar de uma etapa tão importante, não poderia deixar de agradecer a algumas pessoas que nesta estiveram envolvidas, direta ou indiretamente, ajudando-me a ultrapassar as minhas dificuldades, sempre com uma palavra de encorajamento.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aos meus Pais e irmã por toda a paciência, amizade e compreensão ao longo dos Estágios. Foram uma ajuda preciosa.

À minha orientadora de relatório deixo um especial obrigada por toda a disponibilidade, atenção e paciência durante a elaboração desta reflexão.

Gostaria, também, de agradecer às minhas orientadoras e cooperantes por todas as aprendizagens, contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional.

Às crianças do Estágio por terem participado e usufruído das atividades propostas; vocês ficarão para sempre no meu coração.

Agradeço, também, a todos os meus familiares e amigos/as que me apoiaram e incentivaram ao longo dos Estágios.

A todos, o meu muito obrigada!

Resumo

O presente Relatório de Estágio, realizado no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, tem como intuito analisar e fundamentar os contextos inerentes ao Estágio Pedagógico efetuado entre 2020 e 2021.

Propomos neste documento uma articulação prévia entre a temática de estudo, “Crianças na escola! (Re)pensar o bem-estar no processo de ensino-aprendizagem”, e a análise do perfil do Educador de Infância e Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), tendo em conta os novos desafios impostos à Educação, sobretudo no período atual de Pandemia COVID-19. Ao fundamentar e analisar a temática de estudo, o bem-estar num ensino-aprendizagem fortemente marcado por sucessivos confinamentos, tornou-se pertinente proporcionar às crianças aprendizagens enriquecedoras para o seu desenvolvimento nos domínios físico-motor (motricidade, flexibilidade, respiração e postura); na sua capacidade de expressão e comunicação-oral e corporal; na adaptação a novas situações; e, por fim, na interação em situações lúdicas, indo ao encontro das reais necessidades do grupo/turma. Da vertente empírica, foi possível caracterizar as crianças quanto a aspetos físicos, concernentes à respiração e à postura. Na Educação Pré-Escolar (EPE) reforçou-se a observação do desenvolvimento motor e no 1º CEB recolheram-se perceções de bem-estar das crianças em ambos os contextos de ensino-aprendizagem, presencial e à distância. Por fim, procedemos a uma sistematização e reflexão das atividades desenvolvidas com o grupo/turma, todas integradas num Caderno Pedagógico construído para este Estágio. Através destes estudos tomámos consciência que muitas das crianças do Estágio apresentavam-se em situação de pré-obesidade ou obesidade, com uma respiração menos adequada e com inadequados ajustamentos posturais. Com o Ensino à Distância (ED) houve um aumento do tempo de exposição a ecrãs, sendo também importante ajustar os ambientes de aprendizagem.

Atendendo aos novos desafios, de uma forma geral há a destacar o crescimento da Estagiária ao longo de todo o processo, desenvolvido com o Par Pedagógico e com as Cooperantes, num ambiente de trabalho colaborativo e correspondendo às necessidades sentidas, ainda que nem sempre atingíveis, de manter o bem-estar no ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico; Perfil do Educador/Professor; Crianças; Ensino-Aprendizagem; Bem-Estar.

Abstract

The following internship report, produced as a part of the Master's Degree in Pre-school and Primary Education, aims for the analysis and substantiation of the pedagogical contexts that took place during the Pedagogical internship from 2020 to 2021.

This study defends the need for a previous articulation between the theme, «Children at school! (Re)thinking about the well-being in the teaching-learning process», and the analysis of the profile of the Pre-school and Primary School Teacher, considering the new educational challenges, mainly the ones that arouse within the pandemic situation. The well-being within the learning process, particularly in a period strongly affected by continuous lockdowns, is of great importance, and children should be provided with enriching learning activities directed to their development in the physical domain (motricity, flexibility, breathing, and posture); to their ability to express themselves and to communicate (both verbally and by gestures); to grant their adjustment to new situations; and, at last, to allow them to interact in ludic situations. The empirical observation allowed for the characterization of the children in what concerns physical aspects, breathing, and posture. At Pre-school, the observation of the motor development was enhanced, whereas at Primary School the perceptions of the children's well-being were gathered, both during on-site and at distance learning. Finally, a systematization and a reflection on the activities held with the children took place. These activities were all enrolled on a Pedagogical Journal put together for the purpose of this Supervised Practice. The research allowed for the awareness that many of the children were in situations of pre-obesity or obesity, posing an inadequate breathing and portraying inadequate body postures. With a distance learning, time spent in front of a screen increased, thus the adjustment of learning environments became important.

Bearing in mind the present challenges, the professional growth of the Trainee throughout this process was notorious, thanks to the collaborative process maintained with the Supervisor and the Peers. The working environment supported the need to implement the well-being in the learning process, even if not always achieved.

Key-words: Pedagogical internship; Pre-school and Primary School teacher's profile; Children; Learning process; Well-being

Índice

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Índice de Figuras	vi
Índice de Quadros.....	vii
Índice de Tabelas	vii
Índice de Anexos	viii
Lista de Siglas e Abreviaturas	ix
Introdução	1
Capítulo I - Ser Educador/Professor numa Escola Saudável e de Todos!	4
1.1. A escola e as suas mudanças – Novas realidades do século XXI.....	5
1.2. As prioridades de formação do Educador/Professor	11
1.3. O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo- em convergência para uma escola em mudança.....	14
1.4. Um olhar sobre a integração e inclusão nos primeiros anos de Escola	19
Capítulo II - A importância do bem-estar da criança no seu desenvolvimento e aprendizagem	24
2.1. A Educação como promotora de bem-estar nos tempos atuais	24
2.2. As componentes do bem-estar e o desenvolvimento da criança – na Família e na Escola.....	28
2.3. A articulação entre o bem-estar e a Aprendizagem – um desafio para o(s) Educador(es)/Professor(es).....	34
Capítulo III - O Estágio Pedagógico	37
3.1. A Escola dos nossos Estágios.....	38
3.1.1. Caracterização do meio envolvente à Escola	38
3.1.2. A Escola de Estágio.....	39
3.2. O Estágio em Educação Pré -Escolar	41
3.2.1. A sala de atividades e as suas rotinas	41
3.2.2. O Grupo do Pré-Escolar	45
3.2.3. As Atividades Planeadas no Estágio para o grupo de Pré-escolar	46
3.2.4. Análise reflexiva de atividades potenciadoras de bem-estar em EPE.....	51
3.3. O Estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico	62
3.3.1. Caracterização da sala de aula e horário da turma.....	62
3.3.2. Caracterização da turma de Estágio.....	65

3.3.3. As atividades planejadas no Estágio para a turma de Estágio	66
3.3.4. Análise reflexiva de atividades potenciadoras de bem-estar (1º Ciclo do Ensino Básico).....	68
Capítulo IV - (Re)pensar o bem-estar em momentos atuais –Observando e Ouvindo as crianças do nosso Estágio	82
4.1. Estudo I: Observando as tendências das características físicas, motoras, posturais e respiratórias das crianças do Estágio do Pré-Escolar	82
4.1.1. A problemática e os objetivos de estudo	82
4.1.2. Métodos e Procedimentos.....	83
4.1.3. Apresentação e Análise dos Dados do Estudo I	91
4.1.4. Síntese Conclusiva.....	101
4.2. Estudo II - Observando as tendências das características físicas e posturais dos alunos do 1º Ciclo: Ouvindo testemunhos sobre o seu bem-estar em momentos de Ensino Presencial e Ensino à Distância.....	104
4.2.1. A problemática e os objetivos de estudo	104
4.2.2. Métodos e procedimentos.....	105
4.2.3. Apresentação, análise e comparação de resultados do Estudo II	107
4.2.4. Síntese Conclusiva.....	117
4.3. Estudo III: O nosso Caderno Pedagógico e a sua aplicação nos contextos de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.....	119
4.3.1. A Problemática e os objetivos de estudo	119
4.3.2. Métodos e procedimentos.....	119
4.3.3. Apresentação e análise dos resultados do Estudo III.....	121
.....	122
4.3.4. Síntese Conclusiva.....	122
Considerações Finais	124
Referências Bibliográficas	128
Legislação consultada.....	134
Anexos.....	135

Índice de Figuras

Figura 1 - Planta da sala da Montanha	43
Figura 2 - Material utilizado na atividade "Relaxar e movimentar	52
Figura 3 - Jogo cooperativo, exploração dos deslocamentos dos animais e jogo da barra do lenço.....	53
Figura 4 - Preenchimento dos cartazes/realização de associações (fase transitória).....	54
Figura 5 - Execução das posturas de ioga	54

Figura 6 - Percurso dos Reis e Jogo do Castelo	58
Figura 7 - Relaxamento e Canção do Dia dos Reis	58
Figura 8 - Material a utilizar na atividade “Profissões em movimento”	61
Figura 9 - Planta da sala de aula	63
Figura 10 - Horário da turma de Estágio (2º ano de escolaridade).....	64
Figura 11 - Representação de situações e emoções.....	69
Figura 12 - Competências motoras trabalhadas no circuito	69
Figura 13 - Trabalho cooperativo durante o circuito.....	70
Figura 14 - Preenchimento do pictograma	70
Figura 15 - "Jogo Segue a minha orientação"	72
Figura 16 - “Jogo Observa e Executa"	73
Figura 17 - "Jogo do Pisca"	74
Figura 18 - "Jogo das Cadeiras- adaptação"	74
Figura 19 - A "Massagem em Comboio"	75
Figura 20 - Elaboração do mural do bem-estar	77
Figura 21 - Procedimentos observados no estudo I.....	84
Figura 22 - Procedimentos observados no estudo II	105
Figura 23 - “Postura sentada na cadeira” (1º CEB).....	109

Índice de Quadros

Quadro 1 - Rotinas na sala	44
Quadro 2 - Atividades desenvolvidas em Educação Pré-Escolar	47
Quadro 3 - Atividades desenvolvidas no 1º Ciclo (2º Ano de Escolaridade)	67
Quadro 4 - Provas baseadas na Banda 1 e Banda 2/3 do <i>Movement ABC</i>	85
Quadro 5 - Provas baseadas na bateria de testes <i>Fitnessgram</i>	87
Quadro 6 - Provas baseadas em técnicas de respiração	89
Quadro 7 - Provas baseadas nos instrumentos de avaliação da postura.....	90
Quadro 8 - Registo da atividade que mais gostaram da última aula de EF.....	114
Quadro 9 - Síntese dos registos da Análise das Intervenções com o CP	121

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Respostas dos alunos no mural do bem-estar	78
--	----

Tabela 2 - Caracterização do IMC do grupo de crianças de EPE.....	91
Tabela 3 - Análise da adaptação de provas das provas <i>Movement ABC</i>	92
Tabela 4 - Análise da adaptação de provas do programa <i>Fitnessgram</i> (flexibilidade)	95
Tabela 5 - Análise de parâmetros da respiração	97
Tabela 6 - Análise de parâmetros de posturas estáticas e dinâmicas.....	98
Tabela 7 - Análise de parâmetros de posturas estáticas e dinâmicas (EPE).....	100
Tabela 8 - Caracterização do IMC da turma de Estágio do 2º ano de escolaridade	107
Tabela 9 - Análise de parâmetros de posturas estáticas e dinâmicas (1º CEB).....	108
Tabela 10 - Apresentação dos resultados obtidos nos domínios: “Sentimentos”; “Sobre Mim Próprio” e “Família”	111
Tabela 11 - Apresentação dos resultados obtidos nos domínios : “Atividade Física e Saúde”; “Tempos Livres” e “Amigos”	112
Tabela 12 - Apresentação dos resultados obtidos no domínio "Escola"	116

Índice de Anexos

Anexo 1- Questionário (Ensino Presencial)	135
Anexo 2- Questionário (Ensino à Distância).....	139
Anexo 3 - O Bem-Estar e o Processo de Ensino- Aprendizagem (Caderno Pedagógico)	143

Lista de Siglas e Abreviaturas

A – Atividades

ACI - Adaptações Curriculares Individuais

AF - Atividade Física

ASE - Ação Social Escolar

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CP - Caderno Pedagógico

DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem

ED - Ensino à Distância

EF - Educação Física

EI - Educação Inclusiva

EP - Ensino Presencial

EPE - Educação Pré- escolar

HVS - Hábitos de Vida Saudável

IMC - Índice de Massa Corporal

NEE - Necessidades Educativas Especiais

p. - página

PES - Promoção e Educação para a Saúde

PHDA - Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

pp. - páginas

REE - Regime Educativo Especial

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

O presente Relatório de Estágio, integrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), pretende elaborar uma análise descritiva e reflexiva das práticas desenvolvidas nos contextos de Estágios Pedagógicos I e II, durante o ano letivo de 2020/2021. De acordo com a legislação atualmente em vigor, o Decreto-Lei n.º 79/2014, cabe ao segundo ciclo o mestrado, a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada. Neste sentido, este documento pretende clarificar o trabalho realizado nos estágios, com o intuito de tornar a temática em estudo não só significativa, mas, acima de tudo, elucidativa para a docência.

Durante as práticas pedagógicas foram levadas em linha de conta as competências chave no que diz respeito às formações pessoal e social adquiridas e, ainda, os aspetos fulcrais inerentes à prática Docente, aprendidos durante a Licenciatura em Educação Básica e na componente curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Nas intervenções pedagógicas foram utilizadas diversas atividades e recursos, tentando sempre que possível trabalhar de uma forma interdisciplinar e transversal, mas também utilizando, estrategicamente, atividades úteis para o estudo a desenvolver.

O tema “Crianças na escola! (Re)pensar o bem-estar no ensino-aprendizagem” surge de um gosto pessoal e, enquanto futura Educadora e Professora, radica na necessidade sentida de explorar precocemente com as crianças/alunos a gestão emocional, a resolução de problemas, a adaptação a novas realidades, a exploração do corpo e dos movimentos através de pequenos momentos de reflexão e relaxamento, assim como através de práticas lúdicas nas quais se trabalha a relação da criança com os pares e com o meio que as rodeia. De acordo com Silva, Matos & Diniz (2010), desde cedo que as crianças devem adquirir as competências que são necessárias à construção de estilos de vidas saudáveis, à confiança em si próprias e no que as rodeia, à disponibilidade para cooperar com os outros, à criatividade, ao empreendedorismo e à proteção do meio ambiente. Desta forma, considero que a aquisição precoce destas competências permitirá, a longo prazo, uma melhor qualidade de vida, contribuindo, significativamente, para o bem-estar integral e para a vida na sociedade.

Por outro lado, atualmente o processo de ensino-aprendizagem enfatiza, cada vez mais, competências que vão para além da teoria e do conhecimento, como o trabalho colaborativo, o conhecimento interdisciplinar, a capacidade de inovar e de mudar,

utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação e, pretende, noutra instância, contribuir para o desenvolvimento sustentável (Gemignani,2012). Desta forma, a necessidade de formar professores inovadores, reflexivos e que correlacionem a teoria e a prática torna-se cada vez mais importante e essencial para o ensino-aprendizagem.

Relativamente à estrutura deste documento, para além da introdução inicial, são apresentados mais quatro capítulos: um primeiro capítulo que incide no perfil e formação de professores numa escola saudável e de todos; um segundo capítulo relacionado com a temática do estudo, o bem-estar, integrando as suas componentes e destacando a sua importância no ensino-aprendizagem; um terceiro capítulo ligado aos Estágios Pedagógicos; e, por fim, um capítulo que congrega a sistematização da análise da temática em pequenos estudos empíricos realizados ao longo dos Estágios.

No primeiro capítulo, de aprofundamento teórico, procuramos desenvolver e aprofundar a visão de Educador e Professor numa Escola saudável e para todos, tendo em conta o perfil que deve assumir a sua formação, estabelecendo uma ponte com a Escola e as suas mudanças, abordando os desafios inerentes à mesma nos dias de hoje. Para além de se refletirem as competências do Educador/Professor, nesta parte ainda é possível observar uma análise entre educação, integração e a inclusão na aprendizagem, incluindo aspetos relacionados com a pandemia COVID-19 e as modalidades de Ensino Presencial (EP) e Ensino à Distância (ED). Será ainda uma forma de abordagem à temática, incidindo sobre aspetos que se tornam cruciais no ensino-aprendizagem.

Já num segundo capítulo, apresentamos uma revisão de literatura referente ao tema do Relatório de Estágio, procedendo a uma explicitação da importância do bem-estar no desenvolvimento e aprendizagem da criança nos contextos familiar e escolar, apelando a algumas dimensões a ele associadas, nomeadamente o jogo/brincadeira, o relaxamento, a atividade física e a alimentação.

No terceiro capítulo, evidenciamos a importância dos Estágios Pedagógicos, procedendo a uma caracterização dos contextos vivenciados (meio, escola, sala e crianças do grupo/turma) efetuada com base na observação e análise documental. Apresentamos, igualmente, as macro estratégias desenvolvidas na prática de ensino supervisionada, procedendo-se à sua descrição sumária e à análise reflexiva das atividades integradoras implementadas sobre a temática do estudo, com base nas planificações e no registo da Estagiária.

No último capítulo, são apresentadas três pequenas análises realizadas com as crianças de ambos os Estágios, o primeiro direcionado para Educação Pré-Escolar (EPE),

o segundo para o 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) e o terceiro em ambos os contextos, que configuram os nossos estudos empíricos. Nos dois primeiros estudos, essencialmente quantitativos, recorreremos aos instrumentos de estudo: Índice de Massa Corporal (IMC), Provas do *Movement ABC* e *Fitnessgram* e, também, técnicas de observação da respiração e testes de postura estática e dinâmica. No 1º CEB, procedemos à aplicação de um questionário de bem-estar concebido para o efeito, incidindo sobre as modalidades de ED e de EP. O último estudo, essencialmente qualitativo e efetuado em ambos os Estágios, decorreu da análise sistematizada das observações registadas da aplicação de um Caderno Pedagógico (CP) nos dois contextos de Estágio. Este material pedagógico-didático, construído pela Estagiária ao longo do Estágio, incluiu diversos tipos de atividades, a maioria integrando as dimensões do bem-estar trabalhadas em práticas versáteis e adaptadas às crianças, algumas integradoras de várias áreas de conhecimento.

No final do documento, são apresentadas as considerações finais a partir das quais se procede a uma análise reflexivo-conclusiva dos aspetos mencionados nos vários capítulos, englobando aspetos positivos, aspetos a melhorar, aspetos menos positivos e limitações sentidas na elaboração do Relatório e apresentando um ponto de vista tanto profissional como pessoal. Sucede-se a apresentação das referências bibliográficas utilizadas e dos anexos.

De forma a garantir o anonimato e a confidencialidade da escola de Estágio, dos profissionais envolvidos e das crianças/alunos, recorreremos à codificação destes elementos, através da utilização de letras ou mencionando o nome na sua generalidade.

Capítulo I - Ser Educador/Professor numa Escola Saudável e de Todos!

Introdução

Neste capítulo, iremos realizar uma breve contextualização sobre o ser Educador/Professor numa Escola Saudável e de Todos, incidindo em aspetos subjacentes à escola e às suas mudanças ao longo dos anos e à Formação de Educadores/Professores, incluindo as transformações sentidas com a pandemia e as reconfigurações realizadas no corpo Docente ao longo dos tempos.

Num primeiro momento respeitante à escola e às suas mudanças, será estabelecida uma relação do setor da Educação com o da Saúde, bem como abordada a introdução das novas tecnologias no contexto educacional, principalmente numa fase marcada pela doença COVID-19 (definida pela OMS a 21 de março de 2020 como pandémica) e pela utilização de novas modalidades de ensino, nomeadamente o ED. Num segundo ponto, iremos explicitar alguns aspetos referentes à Formação Inicial de Educadores e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, compreendendo alguns aspetos inerentes à sua formação e às competências na docência. Exploraremos, também, algumas das importantes competências a ter em conta pelos Educadores/Professores no processo ensino-aprendizagem no ponto relativo ao Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1º CEB, indicando algumas semelhanças e diferenças entre os mesmos. Paralelamente, iremos aludir a alguns aspetos tidos como endógenos ao contexto educativo, nomeadamente o trabalho colaborativo, alertando para particularidades como a monodocência e a coadjuvação.

Por fim, num último tópico, faremos uma abordagem à Educação Inclusiva e Integração dada a sua pertinência no contexto educativo atual, incluindo aspetos como o conceito de Inclusão, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a integração curricular nos primeiros anos de escola.

1.1. A escola e as suas mudanças – Novas realidades do século XXI

Olhar na perspectiva de escola atual exige olhar para a sociedade, tendo em conta aspetos geracionais e de mudança. É no meio escolar que os sujeitos desenvolvem a sua personalidade, estabelecem uma relação com a sociedade e com a cultura presente na mesma, representando este contexto numa perspectiva dinâmica e de influências (Zabalza, 2001). Estes três eixos (pessoal, instrutivo e social), sobre os quais se debruça Zabalza, são essenciais para percebermos a escola de uma forma geral e abarcarmos a particularidade das suas principais funções.

A escola não é um espaço dissociado dos tempos e dos espaços históricos específicos e, para isso, é preciso ter em conta que sofreu alterações ao longo dos anos. Antigamente, a escola era uma forma de garantir a homogeneização social e tinha um papel na afirmação de uma ordem política e social. As pessoas eram privadas de certos comportamentos, e havia subordinação dos indivíduos ao primado da Razão (Trindade & Cosme, 2010). O professor assumia uma figura central na Educação e a sua principal função era a de transmissor de conhecimentos. Contrariamente, o papel do aluno deveria ser passivo, não se esperando do mesmo uma participação no processo de ensino-aprendizagem.

À luz dos dias de hoje, este contexto ganha um maior enfoque na medida em que passa a ser visto como um lugar onde a criança se sente bem e no qual a própria pode participar na sua aprendizagem, utilizando meios e recursos que a potenciem. Torna-se cada vez mais necessário repensar a escola, compreendendo e indo ao encontro dos desafios políticos, sociais e culturais das sociedades que habitamos, pois a Instituição escola a que nos referimos transpassa o espaço físico. É possível afirmar a escola “(...) como um espaço pedagógico que visa prescrever não só o que se aprende, mas também o modo como se aprende” (Haetinger, 2016, p. 16). Quer isto dizer que o foco não está apenas nos conteúdos que são abordados com os alunos, mas principalmente na forma como chegamos a eles, utilizando estratégias consoante as características do(s) grupo(s) turma(s) que estamos a trabalhar, diferenciando sempre que possível, pois nem todos os alunos aprendem da mesma forma.

Pensar a Educação na atualidade é ter vários aspetos em linha de conta, nomeadamente a inclusão, a organização cooperativa, a criação de projetos de educação escolar, a criação de ambientes ricos de aprendizagem e a diferenciação curricular e pedagógica, proporcionando aos alunos experiências pessoais e sociais desafiantes que permitam

desenvolver a sua autonomia e participação ativa, contribuindo não só para a afirmação da escola como espaço cultural, como também para a afirmação de sociedades simultaneamente do conhecimento e da democracia (Haetinger, 2016). As exigências educativas da atualidade levam a que os profissionais de educação que se estão a formar no século XXI invistam na sua formação a fim de se conseguirem enquadrar no que é presuntivo no papel de Educador/Professor atual. Esta visão permite aos profissionais de educação “compreender e acompanhar a evolução do conhecimento emergente, na sociedade educativa, caracterizada pela sua fluidez, mutabilidade e complexidade” (Silva, 2013, p. 1).

A geração atual adotou as novas tecnologias na sua vida, fator que acaba por ter influência no contexto escolar. Esta é uma forma de mediar a aprendizagem, mas também de despertar interesse não só pelos alunos, mas por quem está a ensinar. O enorme potencial das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é de facto visível e a sua utilização é considerada um fator preponderante para a melhoria do ensino. De acordo com Viana & Peralta, 2020, o facto de termos fácil acesso à informação e ao conhecimento, em qualquer momento e a partir de qualquer lugar, leva a que os processos de aprendizagem permitam a utilização de uma panóplia de recursos, atividades, estratégias e assuntos. O recurso às tecnologias torna-se transformador no processo de ensino-aprendizagem e na Escola do século XXI, sendo por isso necessário repensar a configuração de currículo. O cenário que passamos a vivenciar de confinamentos sucessivos derivados da pandemia COVID-19 levou a que os Docentes, os Pais e os alunos reconfigurassem as suas dinâmicas em tempo *record*, transformando ambientes familiares em espaços de trabalho e estudo. Com esta reconfiguração no ensino-aprendizagem, os Docentes, ao procurarem dar respostas rápidas e ao mesmo tempo pedagógicas aos seus alunos, demonstraram a sua capacidade flexível e adaptativa perante os imprevistos. Assim, em toda esta situação, foram os primeiros anos de escolaridade os mais prejudicados, principalmente o 1º Ciclo do Ensino Básico, pois “assume um propósito pedagógico assente num entendimento globalizante da aprendizagem e do saber” (Duarte & Moreira ,2020, p. 211). A utilização das TIC na aprendizagem requer uma adequação e adaptação ao contexto do(s) grupo(s)/turma(s), mas também o desenho de estratégias que permitam às crianças aprender de forma lúdica e significativa. Baganha, Bernardes & Antunes, 2021, afirmam que *o acesso às tecnologias e a utilização delas pode alterar a dinâmica da aula, e provocar mudanças pedagógicas* (p. 5).

Nos últimos dois anos letivos o contexto escolar foi o principal afetado pelas transformações que ainda acontecem no mundo. A pandemia COVID-19 teve efeitos arrasadores no sistema educativo. Oficialmente, em Portugal, a pandemia COVID-19 espalhou-se a 2 de março de 2020. Esta crise multidimensional e de escala mundial afetou não só a saúde pública das populações, como também trouxe repercussões no setor económico e da educação, acentuando as desigualdades sentidas. Foi neste sentido que houve a elaboração de um roteiro intitulado «Orientações para a Recuperação e Consolidação das Aprendizagens - Ao longo do ano letivo de 2020/2021» (Ministério da Educação, 2020) que viabiliza “a criação de ambientes seguros e de apoio que promovam o bem-estar sócio emocional, a segurança, o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem” (p. 6).

As consequências da pandemia foram avassaladoras no ensino-aprendizagem, tanto a nível social e psicológico como também fisicamente. O ensino realizado à distância, apesar de ter algumas vantagens, como a aquisição de competências digitais pelos Educadores/Professores e pelo(s) grupo(s)/turma(s) de crianças, arrasta consigo também desvantagens notórias que se evidenciam nas desigualdades sentidas a diversos níveis – por vezes, há situações em que os alunos vivem em condições tão precárias que são incapazes de dar resposta ao que é pedido para a realização eficaz de aprendizagens. Assim, o regresso ao presencial tornou-se uma prioridade no panorama educacional.

Com o vírus COVID-19, passamos a ter um ensino remoto de emergência; quer isso dizer que houve uma mudança abrupta na forma que estava a ocorrer o ensino-aprendizagem, passando-se para moldes diametralmente diferentes dos que estávamos e estamos habituados. Para isso, foi necessário utilizar os recursos que se encontravam previamente disponíveis e, em muitos casos, reforçar estas ferramentas através de parcerias alargadas na Comunidade Educativa. Apesar de todas as vantagens da modalidade de ED, a mesma é fortemente marcada pela instrução e pelo ensino e não tanto pela aprendizagem dos alunos. Assistiu-se, pois, a “Essa diminuição do potencial do processo educativo, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências de trabalho colaborativo, de convivência interpessoal ou de manuseamento de materiais vários” (Duarte & Moreira, 2021, p. 215). Na modalidade de ED, há uma separação do aluno e do professor que, através das TIC, conseguem estabelecer comunicação e partilhar conhecimento. O ensino pode funcionar de duas formas, síncrona ou assíncrona. Se funcionar de forma síncrona, todos os alunos, por meio de videochamada, mensagem e áudio, conseguem interagir com o seu Docente e a aula está a decorrer em tempo real,

como se estivessem numa sala de aula, ainda que neste caso virtual. Se for assíncrona, os alunos têm horários diferentes e podem gerir o seu tempo consoante a sua necessidade para realização de determinada tarefa. Neste caso, a “(...) interação é a peça que unifica todos esses conceitos de educação e pode ser alcançada de várias maneiras: aluno-professor, conteúdo-aluno, aluno-aluno, máquina-aluno.” (Rocha et al., 2020).

Os professores utilizaram, assim, formas de recriar as suas aulas presenciais, mimetizando abordagens semelhantes às que já utilizavam ou abordagens diferentes. Algumas das formas de trabalhar virtualmente, numa modalidade de ED, são as gravações de vídeo realizadas pelos professores e as videoconferências efetuadas e divulgadas nas novas plataformas (Moodle, Teams, Classroom e Google), redes sociais (facebook, whatsapp, ...) e no próprio correio eletrónico. A utilização de plataformas como a Escola Virtual torna-se benéfico, principalmente no 1º Ciclo do Ensino Básico, pois como os alunos têm os manuais escolares conseguem acompanhar o manual interativo, complementando o mesmo com recursos digitais interativos. No ED foi, também, possível constatar a prevalência de algumas áreas como o Português e Matemática em detrimento de outras como as Artes Visuais, a Educação Física e a Cidadania. Na Educação Pré-Escolar, algumas atividades solicitadas foram ao encontro das rotinas das crianças, privilegiando a ajuda aos Pais nas lides domésticas, permitindo que a criança adquirisse uma maior autonomia e sentido de interajuda. Já no 1º Ciclo do Ensino Básico, as crianças eram levadas a comunicar com os encarregados de educação sobre um vídeo a que tinham assistido ou a debater/dialogar sobre determinado assunto que tinham aprendido. A prevalência dos trabalhos individuais foi notória, sendo estes “(...) vulgarmente associados a fichas ou exercícios do manual, porventura favoráveis, nas circunstâncias em causa, à atuação mais independente dos alunos.” (Duarte & Moreira, 2021, p. 219). A família teve, de igual forma, um papel preponderante, visto que algumas das atividades solicitadas sugeriam a participação da família.

Vários grandes desafios impõem-se ao ED, na sua forma síncrona: o facto dos alunos e professores terem de falar para uma câmara, algo com a que não estão habituados; ou o facto de muitos alunos optarem por desligar a câmara, o que impossibilita o estabelecimento de uma comunicação plena, como se realizaria presencialmente. No entanto, esta modalidade de ensino não é desprovida de vantagens, já que permite aos alunos a aquisição de algumas competências como a da autonomia na realização das tarefas; da organização do estudo, do espaço de trabalho e do seu tempo; da maturidade suficiente para entregar trabalhos no prazo estipulado; da consolidação de

conhecimentos básicos nas TIC; e da participação no processo de ensino-aprendizagem de forma ativa (Godinho, 2020). O ED é, ainda, analisado sob o prisma da saúde, uma vez que pode trazer possíveis consequências físicas e mentais devido ao aumento do tempo de tela por parte dos alunos e professores e ao elevado comportamento sedentário (Baganha, Bernardes e Antunes, 2021, p. 1)

A avaliação foi outro dos aspetos que foi pouco valorizado, especialmente no 1º Ciclo do Ensino Básico. A avaliação nos primeiros anos de escolaridade é um processo contínuo e implica interação entre Educador/Professor- aluno. Perante a conjuntura de pandemia, este pressuposto ficou bastante aquém de uma avaliação tal como seria realizada numa situação normal. De facto, a avaliação deve ser realizada simultaneamente com a aprendizagem, mas *surtem em momentos posteriores ao ensino e com um carácter sobretudo de verificação* (Duarte & Moreira, 2021, p. 222).

Num tempo marcado pela mudança e numa fase tão difícil como a que atravessamos, a escola ganhou um novo relevo no ensino-aprendizagem. De acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A, é essencial que a escola prepare as crianças para os desafios que se impõem no século XXI, o que não se confina somente às disciplinas e programas curriculares, mas, antes de mais, à apropriação de um conjunto de competências pessoais e sociais mais alargado, que permita aos alunos uma visão do mundo em constante mudança, fruto de uma sociedade globalizada, na qual ressalta o desenvolvimento das novas tecnologias e os avanços técnicos e científicos. Desta forma, é impreterível estabelecer a relação entre Educação e Saúde, ainda mais após a crise nestes dois setores em consequência da pandemia COVID- 19. Para isso, devem cada vez mais ser dinamizadas sessões sobre variados temas, não só visando o esclarecimento, mas que levem à participação e ao despertar do interesse dos alunos.

Se antes da pandemia já falávamos da interligação do setor da Educação com o setor da Saúde, agora é quase inaceitável falar num sem falar no outro. Este vínculo estabelecido entre estes dois pilares já existe desde a antiguidade grega e estendeu-se ao longo da história. Inicialmente, esta ligação subsumia-se, essencialmente, a questões de higiene, condições de vida precárias e prevenção de doenças, sendo a escola percecionada como espaço estratégico (Santos et al., 2019). A implementação de práticas de saúde no contexto escolar foi ganhando novas formas, incluindo a participação ativa dos alunos na aprendizagem e nas atividades realizadas neste âmbito. No entanto, ainda é necessário investir em ações que impliquem uma maior participação dos alunos. Neste seguimento, para garantir a mais profícua interligação entre estes setores, foi criado um Programa

Nacional de Saúde Escolar, vertido no despacho n.º 12.045/2006 (2.ª série). Este programa veio ao encontro dos desafios impostos pela Educação face às suas mudanças, tentando fazer com que houvesse uma preocupação com a Saúde Pública e com fatores com esta relacionados.

A escola deve continuar a ser a grande promotora de Saúde e as estratégias passam por melhorar a saúde de crianças, jovens e de toda a comunidade educativa, preconizando atividades que, de acordo com o Programa Nacional de Saúde Escolar, são preponderantes, nomeadamente: a “alimentação, a atividade física e a gestão do stress e os fatores de risco como o tabaco e o álcool, entre outros, a abordar de forma integrada, intersectorial e multidisciplinar, onde a articulação com o sector da educação é indispensável” (Direção- Geral da Saúde, 2006, p. 4). Todas estas atividades, projetos e decisões sobre os mesmos devem ser pensadas pela escola, contando com a participação da comunidade envolvente em articulação com as equipas de saúde escolar. É este espírito de interajuda que visa possibilitar estratégias e resultados a curto e a longo prazo mais viáveis para a população.

Outro dos aspetos que se deve constituir como preponderante no meio escolar é a Promoção e Educação para a Saúde (PES). Este é um caminho progressivo e contínuo, que tem como objetivo desenvolver competências de crianças e jovens, permitindo-lhes ter uma relação consigo próprios, fazerem escolhas e construírem, assim, um projeto de vida singular de forma responsável e consciente (Referencial de Educação Para a Saúde, 2017).

Face às mudanças registadas, devemos refletir o perfil do Educador/Professor nos dias de hoje, urgindo começar a trabalhar algumas competências na formação inicial de professores, nomeadamente nos Estágios Pedagógicos, pensando o espaço escolar como promotor de saúde, fazendo uso sempre que possível das TIC. De facto, a escola deve ser um espaço de criação de ambientes mais favoráveis à aprendizagem que proporcione aos alunos a adoção de hábitos de vida saudável (HVS) , bem como a sua participação ativa em projetos e atividades realizadas no âmbito de saúde escolar.

1.2. As prioridades de formação do Educador/Professor

As mudanças a nível mundial nos diversos domínios são cada vez mais visíveis e exigem um corpo Docente mais qualificado, sendo inegável a estreita ligação entre a qualidade do ensino e a qualidade da formação. Os professores estão em aprendizagem constante ao longo da vida. Através da observação participante, conseguem não só constatar o que está presente nas realidades que vivenciam diariamente, como também refletir sobre as mesmas, porque “(...) os professores são actores indispensáveis no processo curricular e porque deles depende, em grande medida, qualquer prepósito de inovação educativa, a sua formação constitui uma vertente fundamental que não se pode escamotear.” (Pacheco & Flores, 1999, p. 10). É neste sentido que a formação de professores tem vindo a ganhar um novo realce e importância que outrora não assumia. O papel do professor é muito mais importante do que apenas o de um mero executor do currículo; é um papel de gestor, de decisor e de interpretante crítico (Alarcão,1994).

Para ser um bom professor é necessário, também, ser um investigador, pois esta profissão exige estarmos sempre informados e atualizados sobre o mundo à nossa volta, reconhecendo as inovações que são lançadas e cimentando um espírito crítico-reflexivo sobre a informação já existente. As atitudes de aprendizagem, de abertura, de questionamento devem assumir-se como primordiais ao longo de todo processo, dado que esta postura, juntamente com o cunho pessoal de cada professor, possibilita não só a construção de um professor-investigador, como também de um professor- reflexivo. De acordo com Baganha, Bernardes & Antunes, 2021, o papel incumbido ao professor vai muito mais além de ensinar, envolvendo uma função social, dialética, construtiva e transformadora.

Durante o seu processo de formação é delineado um caminho acompanhado de e com sucessos e fracassos, no qual é imprescindível haver uma boa análise e reflexão de resultados, mesmo não sendo os esperados. O professor assume o lugar de aprendiz, atento às mudanças e ao mundo que o rodeia. A “(...) docência implica, ao mesmo tempo, um desempenho intelectual e um desempenho técnico, um desempenho relacional e um desempenho moral, que exige o empenhamento cívico dos professores e o seu compromisso com os outros.” (Formosinho,2009, p. 94)

Refletir é uma das competências chave no contexto educativo atual. É a reflexão que vai permitir justificar as ações do professor, bem como as suas convicções e trabalho em sala de aula. Através das reflexões vai ser possível inferir sentido e significado das

suas práticas, pois o pensamento reflexivo combina, simultaneamente, a cognição com a afetividade; isto é, a racionalidade do ser-investigativo e a irracionalidade e a paixão comum do ser humano (Alarcão,1994). A formação de professores vai possibilitar uma construção progressiva dos saberes, integrando experiências de aprendizagem e de autoconhecimento, avaliando e interagindo com o meio envolvente. Deste modo, os alunos devem ser incentivados desde pequenos à reflexão e o papel do professor deve ser o de ajudar no processo de autonomização. Já os professores, como são capazes de gerir a sua atividade e formação, têm uma maior capacidade reflexiva. Para Formosinho, 2009, o desenvolvimento profissional do Docente começa pela prática e termina numa atividade reflexiva e com o objetivo transformador.

No trabalho no terreno com os alunos e turmas, suscitam-se incertezas e situações únicas que levam a que o Docente obtenha respostas para resolver problemas e adquira capacidades de autodesenvolvimento reflexivos. É neste contexto que os professores devem ser vistos como os protagonistas na implementação de políticas educativas (Nóvoa,1992). Ao haver uma formação contínua de professores que alerte para questões essenciais, como a reflexão, obrigatoriamente passa a haver um investimento educativo, nos contextos em que estas práticas são implementadas, na escola. A escola passa a ter uma maior relevância perante a comunidade, atribuindo-se, proporcionalmente, um maior realce aos projetos nela realizados. Segundo Formosinho, 2009, “a função docente é uma atividade profissional complexa que exige uma formação continuada dos professores, com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional e ao desenvolvimento organizacional das escolas” (p. 147). A escola pode constituir-se como um espaço de formação não só de alunos, como também de professores e da comunidade educativa, através da promoção de dinâmicas, workshops, seminários e congressos, onde sejam abordadas diversas temáticas e em que possa haver partilha de ideias sobre determinados assuntos.

As competências relacionadas com esta formação são inúmeras. Como define Cró, 1998, competência é “um conjunto de características pessoais que implicam conhecimentos, capacidades e atitudes que corresponderiam a desempenhos na prática profissional” (p. 19). Na formação do Educador/Professor, a pesquisa, a autonomia e a responsabilidade são algumas das competências adquiridas e contribuem positivamente para as instituições de ensino e para o desenvolvimento das mesmas. Através destes aspetos anteriormente mencionados é possível ter não só uma melhor qualidade da educação, como também um maior desenvolvimento profissional, pessoal e institucional.

Assim, todas estas vertentes estabelecem relações entre si, integrando um projeto da vida profissional de um professor.

A Prática Pedagógica é uma das componentes do currículo presentes na formação base que permite a entrada dos alunos na prática Docente. Tende-se a considerar pedagógico aquilo que é visível em ambiente de sala de aula, incluindo comportamentos e roteiros didáticos elaborados pelo professor (Franco, 2016). Na prática pedagógica é importante que os alunos, mas também os futuros professores, comecem progressivamente a ter um olhar crítico sobre a realidade e que os cooperantes permitam a autonomia dos estudantes, pois desta forma haverá uma maior consciencialização dos mesmos para a realidade da escola.

Ser professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que inclui um conjunto de diversas aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas (Pacheco & Flores, 1999). A integração das novas tecnologias no currículo e nas práticas pedagógicas realizadas aquando da formação inicial Docente é de extrema relevância, ainda para mais numa altura em que as TIC se assumiram tão importantes na vida em sociedade e na aprendizagem. Desta forma, quando falamos em prática pedagógica, inevitavelmente pensamos em prática didática, embora esta vá muito mais além do que disso, pois envolve: *as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente* (Franco, 2016, p. 542). O estar em formação contínua exige um envolvimento pessoal e a participação num projeto único que permitirá a construção de uma identidade pessoal, como também profissional, trabalhando de forma simultânea.

Em conclusão, a formação de Educadores e Professores é um processo dinâmico, que se altera conforme os tempos, e é também um processo interativo, pois há partilha de experiências e saberes, contribuindo para uma formação mútua (o Educador/professor deve assumir o papel de formador e formando no processo de ensino-aprendizagem). A formação inclui saberes, competências, destrezas, apontando para a ideia de aprendizagem ao longo da vida ligada ao desenvolvimento profissional (Pacheco & Flores, 1999).

1.3. O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo- em convergência para uma escola em mudança

A visão que temos de Educador/professor foi sempre a de responsável por educar as gerações mais jovens, assegurando uma educação de qualidade. Numa fase inicial, esta profissão correspondia apenas à transmissão de conhecimento, em que o aluno assumia um papel passivo na aprendizagem e havia uma barreira entre o papel de professor e o de aluno. Esta visão corresponde a uma forma de ensino mais tradicional, que privilegiava o desenvolvimento cognitivo das crianças em detrimento do desenvolvimento social, emocional e motor.

Enquanto a imagem de Educador /professor para uns se associa a educação, formação e orientação, para outros esta imagem da docência mudou, fruto das exigências que se impõem na nossa sociedade (Cró, 1998). Um bom professor, nos dias de hoje, não é aquele que é visto pela sua exigência na reprodução de conhecimentos e saberes, mas sim aquele que é entendido como um facilitador de aprendizagem, indo em busca de contextos favoráveis ao desenvolvimento de competências, estimulando os alunos à descoberta, à criatividade e à recriação (Cortesão, 2000). Perante este cenário, o corpo Docente foi adquirindo um maior destaque, ocupando, assim, um lugar de primeiro plano, passando os professores a serem vistos como “profissionais produtores de saber e de saber fazer” (Nóvoa, 1992, p.3). Isto significa que, para além da sua função de transmissão dos conhecimentos, correspondente ao saber, também têm a função de refletir sobre a sua prática pedagógica, correspondente ao saber fazer, trilhando um percurso gradual e implementando estratégias inovadoras para a sua prática.

A abordagem por competências exige continuidade, mas também uma rutura com a escola dos dias de hoje (onde ainda persiste a compartimentação de disciplinas de obtenção de aprovação nos exames, as rotinas do ofício de professor e aluno). Para ser Educador/Professor, é necessário levar em linha de conta diversas competências, pois, como defende Cró, 1998, “A competência para educar é apresentada como uma aprendizagem da autonomia profissional e pessoal que implica uma interiorização das responsabilidades inerentes às tarefas do educador” (p. 21). Este futuro profissional de educação deve, então, participar nas atividades, indicando estratégias, formas de resolução, atividades, sem olvidar o recurso às novas tecnologias, pois estes meios tornam-se eficazes e essenciais na sua ação. Só desta forma, através da partilha por quem

se está a formar e por quem é o formador, enriquecerá o processo educativo e esta profissão será vista com outros olhos.

Segundo Perrenoud (1999, p. 32) “as competências são importantes metas de formação”, pois permitem ao ser humano mobilizar os conhecimentos de forma adequada. Desta forma, estes dois conceitos devem ser levados em linha de conta simultaneamente, sem que nenhum fique prejudicado ou um tenha maior relevância em relação a outro. É a escola que assume um dos lugares com maior destaque na promoção de competências, para além de ser também fundamental para a preparação científica, ética e crítica das crianças e jovens, sem nunca desprezar as necessidades do seu bem-estar (físico, mental e emocional). O facto de vivermos numa sociedade em constante mudança, marcada pela competitividade, leva-nos a ter vontade de querer saber mais sobre o mundo que nos rodeia e a não nos contentarmos com o presente. Para isso, é necessário um trabalho por parte do Docente, de forma a dar resposta aos seus alunos, contribuindo de forma significativa para o ensino-aprendizagem, transferindo “(...) conhecimentos, de modo a dar resposta a situações singulares e complexas de forma criativa.” (Perrenoud 1995^a, 2001).

Neste prisma, a implementação de redes coletivas de trabalho nas escolas ganha outro enfoque, pois estas permitem a socialização entre Docentes e contribuem para a afirmação dos valores da profissão, possibilitando, a par e passo, uma melhor adaptação dos professores que estão a iniciar a sua carreira ao mundo pedagógico-didático. Segundo Machado & Tadeu, 2017, os professores portugueses trabalham de forma muito isolada, mal comunicando uns com os outros muitas das vezes. A sua forma muito autónoma de exercício profissional acaba por prejudicar o sistema de ensino português, pois não se conseguem colher frutos das observações e diálogos realizados em contexto escolar. As salas de aula, vistas como “palcos de aprendizagem”, são espaços que continuam fechados à aprendizagem conjunta e reflexiva, predominando o professor solitário, não só em contexto sala de aula, como também na sua própria casa, na preparação do material pedagógico-didático (Raposo & Alves, 2013).

No Perfil Específico de Desempenho Profissional dos Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico estão apresentadas duas dimensões relativas ao perfil exetável para esta profissão, sendo uma relativa à Conceção e Desenvolvimento do Currículo e outra relativa à Integração no Currículo.

No concernente à primeira dimensão, tanto o Educador como o Professor devem desenvolver o currículo através da planificação, da organização e da avaliação do

ambiente educativo, visando aprendizagens integradas. Neste sentido, o Educador de Infância organiza o espaço e os materiais e mobiliza os recursos educativos para que as crianças possam deles usufruir. O principal objetivo é observar cada criança, bem como o grupo de crianças, a fim de planificar de uma forma flexível e integrada, tendo por base os interesses das crianças e a promoção do envolvimento das mesmas no processo de aprendizagem. Numa etapa final, a avaliação será realizada numa perspetiva formativa, tendo em conta todo o processo e o desenvolvimento social, emocional, motor e cognitivo da criança. Ainda em relação a esta primeira dimensão, o Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico tem de levar em linha de conta os conhecimentos prévios dos alunos e integrar os conhecimentos científicos das nomeadas áreas com as competências, contribuindo para a promoção de uma maior autonomia e participação ativa dos alunos.

Relativamente à segunda dimensão apresentada no perfil, o Educador de Infância mobiliza os seus conhecimentos e as suas competências para desenvolver e promover um currículo integrado; isto é, um currículo que trabalha as áreas presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, favorecendo o desenvolvimento holístico da criança. O Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico promove, também, a aprendizagem de competências consideradas como socialmente relevantes, integrando as diversas componentes do currículo, visando uma maior participação da criança na sua aprendizagem.

Antigamente, as diferenças entre ser Educador e Professor eram bastante evidentes, não só devido ao facto da Educação Pré-Escolar padecer da inexistência de um currículo formal ou de orientações curriculares uniformes, mas também pelo facto dos Educadores possuírem uma maior autonomia no trabalho e, proporcionalmente, uma maior dificuldade em organizar o seu trabalho (Precatado, Damião & Nascimento, 2009). Por outro lado, a “(...) profissão de professor é bem mais complexa e global: na verdade, trata-se de lidar com a gestão de um currículo, o que implica uma multiplicidade de opções e caminhos possíveis” (Rodrigues & Lima, 2011). Atualmente, nota-se que a Educação Pré-Escolar se tem vindo a modificar, principalmente com o emprego das Orientações Curriculares para a Educação de Infância, e também por questões sociológicas, pois a maioria das crianças tem ambos os Pais a trabalhar, sobrevivendo a necessidade /obrigação de colocar os seus filhos desde cedo nas escolas. A acrescentar a estes fatores temos o aumento da escolarização, esperando as famílias que os seus filhos atinjam competências cada vez mais precocemente.

Neste sentido, as Orientações Curriculares para a Educação de Infância não devem ser vistas como um programa tal como no 1º Ciclo, mas sim como um guia para os Educadores de Infância que lhes permita planear e avaliar o processo educativo a desenvolver. Assim sendo, “(...) cabe aos próprios educadores velarem para que as Orientações Curriculares desencadeiem práticas inovadoras e de qualidade, capazes de provocar benefícios nas aprendizagens.” (Precatado, Damião & Nascimento, 2009). Os Educadores devem, ainda, dar particular atenção à intencionalidade educativa, à organização do ambiente educativo e às áreas de conteúdo, não esquecendo a interação com a criança e as suas potencialidades educativas (ME, 2016).

Tanto os Educadores como os professores têm documentos orientadores e instrumentos pedagógicos de apoio que utilizam aquando da sua prática. A principal diferença é que enquanto os Educadores de Infância têm como referência as *Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 2016), os professores utilizam como referências o *Programa e as Metas Curriculares* e as *Aprendizagens Essenciais* desenhadas para as diferentes áreas. Contudo, com o novo despacho n.º 6605-A/2021 é declarado o fim das *Metas Curriculares* e a prevalência das *Aprendizagens Essenciais* e do *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade* a partir do próximo ano letivo de 2021/2022.

Como futuros profissionais de educação, a “(...) necessidade de procurar novos caminhos para pensar a escola e a educação” (Nóvoa, 2017, p.1120) torna-se cada vez mais importante no contexto educativo atual. No nosso ponto de vista, é fundamental seguir o caminho da diferenciação curricular, adequando e adaptando as estratégias de ensino-aprendizagem consoante o(s) grupo(s)/turma. O papel do professor torna-se substancial, visto que tenta chegar a todos e de formas diversas, assumindo o duplo papel de autor e de ator do currículo; isto é, daquele que analisa criticamente o currículo, mas também daquele que o desconstrói e adequa à realidade e diversidade com que se confronta. (Gonçalves & Trindade, 2010).

O trabalho dos Docentes deve ser realizado em conjunto, quer sejam do mesmo nível de ensino, de níveis de ensino subsequentes (Educador e Professor do 1º ciclo), de diferentes áreas curriculares (titular de turma e especialistas) ou, ainda, quer se apresentem em diferentes fases de formação – estagiário, cooperante. Ao partilhar experiências, problemas e dificuldades e ao discutir ideias a implementar há um claro contributo para uma maior eficácia do seu trabalho, através da identificação de aspetos positivos e aspetos que devem ser melhorados. Com a articulação realizada entre

Educadores/Professores, no âmbito de um trabalho colaborativo, passa a haver “(...) potencial para promover a qualificação profissional, pois implicam a mobilização de saberes e o recurso a processos de diálogo para a tomada de decisões, e que exigem um maior aprofundamento de conceitos de educação, docência e aprendizagem.” (Leite & Pinto, 2016, p.73).

O trabalho colaborativo entre Docentes resulta num maior sucesso por parte dos alunos e o ambiente de trabalho que se vivencia tornar-se-á mais produtivo. Surge, assim, o conceito de coadjuvação. A coadjuvação é um trabalho que deve ser utilizado dentro e fora do espaço de sala de aula, conduzindo à aquisição de novas estratégias de ensino-aprendizagem e a uma resposta às dificuldades sentidas aquando do isolamento. Para Machado & Tadeu, 2017, após a coadjuvação, os professores sentem uma maior proximidade pessoal e profissional e passam a conhecer melhor o trabalho efetuado pelo colega, levando a que se sintam mais à vontade com o seu trabalho, mas também com o trabalho dos outros Docentes. Para além da preparação de aulas e materiais, a coadjuvação passa por um trabalho colaborativo, onde se tem de observar e refletir em conjunto, facilitando a comunicação e a partilha e contribuindo significativamente para uma melhor aprendizagem dos alunos. O trabalho em equipa na profissão de Educador/Professor é fundamental para uma educação de qualidade. Através deste trabalho, é possível construir relações, pois os “(...) indivíduos estabelecem vínculos e cria-se um clima enriquecedor das aprendizagens” (Machado & Tadeu, 2017, p.775).

Aliadas a todas as competências características do corpo Docente, tal como a diferenciação curricular, a abordagem interdisciplinar é, também, uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem. As áreas de conteúdo/áreas curriculares nesta abordagem trabalham em simultâneo, tendo sempre em atenção as cargas horárias de cada área. A interdisciplinaridade surge, então, no sentido de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos e, também, em oposição ao saber parcelado (Thiesen, 2008). No processo de ensino-aprendizagem, articular as áreas do saber torna-se a cada dia mais relevante e primordial. É sob esta premissa que defendemos uma visão transversal das áreas do currículo como forma de promoção de aprendizagens mais significativas, através da inserção das Expressões intercaladas com áreas como a Matemática, o Português e o Estudo do Meio.

Nos dias de hoje, a docência significa adaptação e flexibilidade aos contextos, o trabalho para e com as crianças, não esquecendo a comunicação com o meio envolvente,

criando projetos que envolvam a família, com o principal objetivo do bem-estar da criança na aprendizagem. Assim, podemos definir o papel de Educador/Professor como:

“(...) aquele que, com todo o seu empenho, toda a sua vontade, toda a sua arte e toda a sua competência, trabalha na realização de um projeto educativo com a ajuda daqueles que também estão implicados e aproveita os recursos materiais ou tecnológicos e humanos susceptíveis de tornar o processo pedagógico mais eficaz e otimizador” (Cró, 1998, p. 32)

Para tal, é essencial que em ambas as situações (EPE e 1º CEB) o titular de turma enverede por um caminho de Integração e Diferenciação Curricular e Educação Inclusiva, com o objetivo de promover uma maior equidade no contexto educacional.

1.4. Um olhar sobre a integração e inclusão nos primeiros anos de Escola

A escola deve ser um espaço que deve oferecer as condições necessárias para que todas as crianças se desenvolvam e fomentem relações umas com as outras, respeitando a diferença e singularidade de cada um. Desta maneira, o contexto escolar favorece um ambiente de igualdade de oportunidades e a participação de todos, tendo como principal enfoque o bem-estar e a qualidade de vida de todos os intervenientes. A diversidade com a qual nos deparamos nas escolas de hoje em dia é um desafio que se impõe à educação no século XXI, sendo que o espaço escolar deve ser encarado e visto pela sociedade como um espaço seguro, que proporciona a aquisição de comportamentos e hábitos de vida saudável. A diferença da cultura, dos interesses, das motivações e dos ritmos de trabalho dos alunos dão origem a novas representações, surgindo termos como *segregação, integração e inclusão*.

O movimento de Educação Inclusiva (EI) leva-nos a pensar numa Reforma Educativa; ou seja, numa mudança dos moldes de todo o sistema educativo e de como está concebido. Neste sentido, a Formação de Professores para a Inclusão é impreterível e é necessário adotar atitudes de inovação e de transformação do contexto numa perspetiva inclusiva e de equidade social. É neste panorama de mudança que surge a relevância atribuída aos professores, que subjungando fatores como conhecimento adequado, atitudes positivas e compromisso podem ir mais longe e contribuir para uma Educação para Todos, uma Educação Inclusiva (Rodrigues & Lima, 2011). De acordo

com as orientações da Unesco para a EI, a inclusão é um processo que visa atender e dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos, através de uma participação cada vez mais ativa nas aprendizagens, culturas e comunidades, reduzindo a exclusão na educação e dentro da educação (Unesco, 2005). Quando empregamos este conceito na educação, designamos o facto de que todos os alunos, sem distinção de raça, crença ou capacidade intelectual, são igualmente acolhidos pela escola e têm direito a metodologias, materiais, apoios/suportes e avaliações para aprender, de acordo com as características de cada um, contribuindo para a sua participação em todos os aspetos da vida da escola. Assim, é necessário garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, sendo esse um dos princípios norteadores da prática pedagógica.

O Professor terá de atender às necessidades de cada aluno sem se desviar dos objetivos educativos emanados para cada ano de escolaridade e adotar como referencial o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Este referencial perspetiva uma EI na medida em que se tem em conta o desenvolvimento holístico da criança e as dimensões do saber-fazer e do saber-estar. A escola pública desempenha um papel fulcral no acesso à educação a TODOS, independentemente da sua condição social. É no seu seio que, de uma forma natural, é possível à criança/jovem partilhar as suas vulnerabilidades com o outro. Na verdade, é neste contexto que são “despejadas”, será o termo, inúmeras situações de jovens socialmente desfavorecidos e para os quais urge encontrar formas de criar estímulos e motivação para a oferta que vão encontrar na escola e que, muitas vezes, nada lhes diz, sendo absolutamente divergente dos seus interesses, motivações e vivências. É neste domínio que a escola deve e tem de intervir!

Neste âmbito, e aliado a uma EI, o DUA pretende ajudar os alunos a dominar um conjunto de conhecimentos e a adquirir competências, mas também a dominarem as aprendizagens. Segundo Alves, Ribeiro & Simões (2013) esta abordagem pode fazer toda a diferença ao reconhecer que todos somos diferentes e todos temos pontos fortes e fracos de aprendizagem. Por isso, precisamos de ser desafiados e apoiados nas diferentes áreas do currículo, adequando o ensino-aprendizagem às diferenças individuais, pois não há um caminho único para aprender que possa satisfazer as necessidades de todos os alunos.

Utilizando abordagens flexíveis, personalizadas e adequadas às necessidades individuais, o DUA permite definir objetivos educativos e equacionar estratégias, materiais e formas de avaliação adequadas às características de todos os alunos. O DUA pode ser “(...) compreendido como um conjunto de princípios, estratégias e ações que

visam tornar o ensino acessível e funcional a todas as pessoas (Oliveira, Munster & Gonçalves, 2019, p. 676).

É possível aplicar o DUA ao currículo, incluindo no atinente à avaliação e à prática pedagógica na sala de aula, focando-se em potencializar a participação e o progresso de TODOS os alunos no contexto da inclusão educacional. Todavia, o modelo DUA que se tenta aplicar nas escolas está muito aquém do esperado. Com o Decreto-Lei nº. 54/2018, de 6 de julho, começou a haver muita formação na área, mas no nosso ponto de vista só se vê alguma (e relativa) aplicação nos modelos burocráticos necessários à constituição do processo individual dos alunos. As escolas não estão preparadas para o Desenho Universal, não há oportunidade de haver diversificação e o ensino continua estático e assente na perspectiva de um para todos. A metodologia a usar nas escolas deverá ter como base a transdisciplinaridade como fator determinante para a criança aprender a ler e a escrever. Refira-se a este propósito que, tendo como base o DUA, existem diversas formas de aprender: a visual, a auditivo, a táctil ou a cinestésica.

De acordo com o Decreto-Lei nº. 54/2018, de 6 de julho, uma das grandes prioridades para a Educação é a aposta numa Educação Inclusiva *onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social*. No nosso ponto de vista, falar no conceito de inclusão não diz respeito apenas a crianças com Necessidades Educativas Especiais, mas sim a todas as crianças, mesmo em situações em que não estejam bem física ou psicologicamente, arranjando estratégias e formas de inclui-las num contexto de aprendizagem aprazível.

Paralelamente a uma abordagem inclusiva, surge também uma abordagem fulcral no ensino-aprendizagem: a integração curricular. Através da organização do currículo e da mobilização de todos os Docentes para a integração curricular, os alunos conseguem dar uso mais significativo às suas aprendizagens e conhecimentos. “A integração curricular, na sua aceção mais profunda, rica e complexa, constitui o elo estruturante que confere coerência e significado às aprendizagens que se pretendem efetivas para todos”. (Dinis, 2015, p. 19). Pela sua complexidade e pertinência, esta abordagem constitui um fator essencial para a relação dos alunos com os Professores, mas também com o próprio currículo. Um currículo integrado pressupõe uma relação próxima do currículo com a vida do aluno. A interligação de conteúdos de diversas áreas não só torna todo o processo de ensino-aprendizagem mais enriquecedor, como também possibilita uma maior atenção por parte do aluno, levando a que adquira aprendizagens mais significativas.

A transdisciplinaridade, como anteriormente referido, corresponde ao nível máximo de integração curricular e que visa romper com toda a organização escolar até hoje implementada, implicando alterações profundas no regime. Já a interdisciplinaridade, como refere Dinis, 2015, é uma prática de ensino que visa a articulação dos saberes disciplinares, possibilitando uma gestão de recursos e esforços por parte do Professor e aluno. É perante este cenário que acreditamos que pode ser assegurada uma aprendizagem global, interligando os conhecimentos das várias áreas. Com a pandemia, as áreas curriculares do português e da matemática adquiriram um maior realce relativamente às áreas artísticas. No nosso ponto de vista, para que a criança possa ter um melhor aproveitamento escolar, é necessário interligar conteúdos das diversas áreas, utilizando muitas vezes recursos lúdico-pedagógicos com vista a atingir determinados conteúdos.

Em termos gerais, a integração curricular procura, sobretudo, corresponder às necessidades dos alunos e a base de construção do currículo são eles mesmos; o currículo é feito em função dos alunos e dos seus interesses. Por outras palavras, todos os conhecimentos que são transmitidos têm, por mais pequena que seja, uma relação com o quotidiano das crianças de modo a que estas se sintam mais envolvidas em todo o processo de educação e, assim, se tornem mais motivadas. É, também, fundamental perceber que o facto de os alunos terem poucas noções sobre um determinado assunto/conteúdo do seu interesse levar a que eles sintam a necessidade de descobrir mais, ampliando o seu campo de conhecimento, contribuindo para o seu desenvolvimento educacional e escolar.

A Educação Inclusiva recusa a segregação e vai em busca do sucesso e do acesso universais (Rodrigues,2003). Este movimento procura uma educação adequada e com qualidade para todos os alunos da escola regular, com e sem barreiras à aprendizagem, independentemente das suas dificuldades. Por direito, todos os alunos devem receber os serviços adequados às suas características e necessidades. É na escola regular, junto de todos, que os alunos com dificuldades encontram o melhor ambiente de aprendizagem e de socialização que poderá maximizar o potencial de cada um.

Em suma, a diversidade ajuda a preparar os alunos para a integração na sociedade, tornando-os mais sensíveis às problemáticas de cada um, fornecendo experiências positivas de convivência com todos. Aliada à inclusão devemos ter em conta a integração curricular como via conducente para um melhor ensino-aprendizagem, também através

de um *currículo como um projeto flexível, dinâmico e aberto às realidades educativas específicas* (Dinis, 2015, p. 29).

Capítulo II - A importância do bem-estar da criança no seu desenvolvimento e aprendizagem

Introdução

Tal como no capítulo anterior, este é um capítulo de natureza teórica. Significa isto que para a sua elaboração recorreremos a autores da especialidade para fundamentar as nossas ideias. Desta feita, iremos enquadrar a temática que foi estudada ao longo do Estágio Pedagógico.

Ao longo deste capítulo serão apresentados três subtópicos referentes à importância do bem-estar e ao seu papel no quotidiano na criança. No primeiro subtópico, relativo à Educação enquanto promotora de bem-estar nos tempos atuais, faremos alusão a algumas particularidades da Educação nos dias de hoje, remetendo, posteriormente, para uma ligação com o bem-estar. Num segundo subtópico, iremos relevar os componentes do bem-estar que devemos ter em conta no desenvolvimento da criança. Para isso, serão salientadas a família e a escola como principais agentes educativos em relação à criança, estabelecendo-se uma ponte entre os mesmos. Por fim, e dado o tema do Relatório de Estágio, será feita a articulação ensino-aprendizagem com o bem-estar, tendo sempre como foco a criança em referência a aspetos que contribuem simultaneamente para ambos os vetores.

2.1. A Educação como promotora de bem-estar nos tempos atuais

A educação visível nos dias de hoje é resultado de uma *sociedade com um estilo de vida muito marcado pela lei da oferta e do consumo excessivo*, contribuindo de forma negativa para as futuras gerações (Condessa, 2015, p. 277). Segundo a mesma autora, perante as circunstâncias atuais de elevadas pressões tecnológicas, Pais sobrecarregados, dependência da mobilidade, trabalho excessivo em atividades com pouco movimento, *stress*, sedentarização dos tempos livres e do consumo de alimentos processados, a saúde e bem-estar da sociedade ficam gravemente afetados. É imperativo, neste contexto, (re)pensar a forma como são preconizados hábitos de vida saudável no meio escolar, tendo em consideração a atividade física, a alimentação, a saúde mental e as experiências de aprendizagem vivenciadas diariamente pelo(s) grupo(s) de criança(s). Estas

experiências de aprendizagem devem apostar na diversidade, mas também ir ao encontro das mudanças desejadas nas crianças, aquando da prática das mesmas.

As crianças constituíram sempre uma preocupação para a sociedade por questões de sobrevivência, de segurança, de saúde e educação, embora hoje se registre uma preocupação crescente com o futuro das mesmas, uma constante busca de novas pedagogias e entendimentos tendo como base a criança e a sua Educação. Considerando este cenário, a criança passa a estar «*sob pressão*» do adulto e da futura vida sócio-cultural (Costa, Pedrini & Kunz, 2015, p. 89). Uma Educação promotora de bem-estar nos tempos atuais proporciona à criança momentos para se movimentar, para brincar, para ser livre nas suas escolhas e decisões. Seguindo esta linha de pensamento, Neto (2020) afirma que o corpo funciona como um mediador de aprendizagem nas diversas competências e saberes e o brincar e ser ativo é uma linguagem apropriada à infância. Estamos a viver um tempo “anormal”, em que a Educação passou a funcionar em moldes a que não estávamos habituados, trazendo sérias e graves mudanças para os quotidianos não só das crianças, como também dos Pais, Educadores, Professores e comunidade educativa. À escola e à família, enquanto principais agentes educativos, cabe-lhes a função de arranjar estratégias e formas de gestão do tempo adequadas, não o preenchendo exageradamente com atividades estruturadas e programadas. Pensar em Educação nos tempos atuais, obriga-nos, de facto, a pensar numa reinvenção da escola e dos espaços educativos, tendo em conta as diferenças e desigualdades que o ED veio acentuar (Neto, 2020).

Destacamos o conceito de bem-estar na atualidade, dada a sua pertinência no contexto pandémico, mas também num contexto educativo, pessoal e social. "A educação é hoje unanimemente considerada um dos principais veículos de socialização e de promoção do desenvolvimento individual." (Eira & Azevedo, 2015). É neste contexto amplo que os sistemas educativos preconizados retratam os valores e a cultura da sociedade. A escola deve ser um espaço onde a criança tenha condições de forma a sentir-se bem do ponto de vista afetivo, no qual também possa partilhar experiências e aprendizagens com os que a rodeiam. Os Educadores/Professores têm o grande desafio de adotar pedagogias diferenciadas, de utilizar ritmos diferentes com cada criança/aluno, fazendo-se, assim, sobrevir pela diferença. Paralelamente, devem pensar a Educação muito para além de mera aquisição de conhecimentos, pois trata-se de um primordial meio de desenvolvimento de competências das crianças/alunos, proporcionando abertura para aprendizagens através de diversas tipologias de atividades que apelem ao bem-estar e

contribuam, conseqüentemente, para o desenvolvimento da criança. Se os Docentes adquirirem estas estratégias na sua prática, a criança irá fazer um maior proveito das aprendizagens realizadas neste contexto e, assim, adquirir ferramentas para lidar com frustrações e situações inesperadas, tanto no presente como no futuro. No Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, UNESCO (1996), são apresentados quatro pilares fundamentais na Educação. São eles: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser*, aspeto crucial que está incluído nos outros pilares (p. 89). Estes suportes estruturantes norteiam a Educação na atualidade, pressupondo a aquisição de instrumentos de compreensão, a ação no meio envolvente e a participação e a cooperação com os outros.

O bem-estar assume importância em todas as fases da vida, com especial relevo para o momento em que o crescimento e o desenvolvimento se manifestam fundamentais, como a infância. Este conceito tem vindo a assumir cada vez mais uma maior importância no contexto educacional, sendo uma componente facilitadora do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, do sucesso académico (Lemos, Coelho & Soares, 2011). O conceito de bem-estar já é abordado desde a antiguidade e tem um forte impacto nas decisões e nas relações socio afetivas (Nogueira, 2002). A mesma autora defende que esta conceção pode consistir na primária satisfação das necessidades humanas, mas incluir, também, um bem-estar social associado a uma maior qualidade de vida. Esta última aceção tem vindo a ganhar uma maior relevância nos últimos anos, transpondo o bem-estar de algo individual para a abordagem do coletivo. Portugal & Laevers (2018) definem bem-estar emocional como um estado de sentimentos que são manifestados pela satisfação e prazer, permitindo à pessoa estar relaxada e serena, sentido, assim, a sua vitalidade e energia, permitindo-se estar acessível e aberta ao meio que a rodeia. A satisfação de necessidades básicas (físicas, de afeto, de segurança, de se sentir competente, de significado de valores, entre outras) funcionarão como um indicador fundamental para perceber a qualidade da relação existente entre o indivíduo e os contextos (Portugal & Laevers, 2018).

O facto de as crianças se sentirem bem no meio que frequentam, quer familiar como escolar, é uma mais-valia para mostrarem quem realmente são e para terem as suas necessidades básicas asseguradas. Segundo Ryan & Deci (2001), o bem-estar pode ser organizado em duas perspetivas: uma que se refere ao bem-estar subjetivo; ou seja, a uma visão que o assume como prazer ou felicidade; e uma segunda abordagem que o assume como o funcionamento pleno das potencialidades do ser humano; ou seja, nas suas

capacidades (pensar, bom senso e raciocínio). De acordo com Lemos, Coelho & Soares (2011), o conceito de bem-estar está intimamente ligado a constructos subjetivos como felicidade, prazer, vitalidade, energia e satisfação com a vida, indo ao encontro da perspectiva de bem-estar subjetivo de Portugal & Laevers (2018) e Ryan & Deci (2001).

Em tempos de pandemia, as crianças passaram a ter experiências diferentes das que podiam desfrutar anteriormente. Viram-se privadas das relações com os outros, passaram a ver a sua casa não só como um local de descanso, mas também de trabalho, movimentaram-se cada vez menos e o usufruir de espaços exteriores passou a não ter lugar. Estes fatores, associados a comportamentos de ansiedade, característicos desta situação, levou a um adiar da aquisição de competências consideradas chave para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Na mesma linha do que foi referido, Neto (2020) faz alusão a que nos dias de hoje “(...) há crianças sem infância que não vivenciam as experiências próprias da sua idade e, deste modo, veem comprometida a aquisição de competências fundamentais ao sucesso na vida adulta”. Para Cardoso, Condessa & Anastácio (2019), quando falamos em hábitos de vida saudável, não remetemos apenas para o praticar de uma alimentação saudável, mas sim para o ter um equilíbrio nas atividades realizadas ao longo do dia, fruto das rotinas adotadas, dos momentos de descanso que são fulcrais para o bem-estar e da prática regular de atividade física. A infância é uma fase essencial para a aquisição de hábitos, pelo que é muito importante, desde cedo, as crianças assimilarem alguns hábitos, nomeadamente de alimentação saudável, de forma a que no futuro, como adultos, possam aplicar as melhores escolhas no seu dia-a-dia.

Em suma, a Educação deve moldar-se às sociedades e, assim, apelar a questões atuais, entre as quais a questão do bem-estar. É cada vez mais importante e pertinente pensar num contexto educativo promotor de hábitos de vida saudáveis, tendo em conta o modo de vida da sociedade do nosso século, bem como as suas necessidades, devendo para tal incluir todos os intervenientes na vida em sociedade e no panorama escolar. A comunidade escolar e os recursos de apoio são, recorrentemente, vistos como alicerces para um maior desenvolvimento pessoal e social (ME, 2020), por isso, no contexto educativo devem ser preconizadas atividades que permitam à criança estimular as suas potencialidades e, ao mesmo tempo, que permitam que as mesmas se sintam confortáveis e satisfeitas a aprender.

2.2. As componentes do bem-estar e o desenvolvimento da criança – na Família e na Escola

O bem-estar pode ser visto como um fator preponderante no desenvolvimento da criança pelo facto de ser uma condição facilitadora do processo académico, um indicador de adaptação escolar, e também uma finalidade educativa. (Lemos, Coelho & Soares, 2011). Estamos, assim, perante um conceito complexo e multidimensional composto por vários domínios, espelhando os aspetos e dimensões da vida do ser humano: a capacidade intelectual; o bem-estar físico, mental e emocional; a espiritualidade; o meio ambiente; e as relações familiares e sociais, entre outros (Santos, 2016).

Um dos componentes essenciais ao bem-estar e que interfere no desenvolvimento da criança é, sem dúvida, as relações interpessoais que a criança estabelece. A família, os amigos, os Educadores/Professores são o maior suporte social da criança desde as suas primeiras interações. A escola tem um papel primordial no desenvolvimento de interações sociais, devendo promover uma educação pelos afetos, atendendo ao crescimento harmonioso de cada criança. Como podemos observar no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, o relacionamento interpessoal é considerado uma área de competência, remetendo para a interação com o outro em diferentes contextos sociais e emocionais, permitindo ao sujeito envolvido reconhecer, expressar, gerir emoções e comunicar tendo em consideração as necessidades pessoais e sociais (Martins et al., 2017). Desta forma, é possível relacionar o bem-estar com as interações entre os seres humanos, sendo que as pessoas com alto nível de bem-estar subjetivo tendem a ter relações interpessoais satisfatórias e, conseqüentemente, “(...) *têm maiores níveis de autoestima, habilidade de liderança e sociabilidade*” (Santos, 2016, p. 18).

O ambiente escolar, depois do ambiente familiar, é um dos primeiros contextos onde a criança começa a estabelecer interações. Contudo, não podemos esquecer o núcleo familiar e a sua relevância nas primeiras experiências de socialização da criança. É certo que a família sofreu alterações ao longo dos anos, deixando de ser caracterizada pelas normas rígidas e associadas a um modelo mais tradicional, passando a assumir novas estruturas, organizações, funções e composições. A família é a primeira escola da criança e é no ambiente familiar que devem ser preconizadas estratégias de bem-estar físico, psicológico, social, afetivo e moral (Divisão de Saúde Escolar, 2006). A família desempenha um papel crucial no desenvolvimento humano e é a principal responsável pela transmissão de valores, de crenças, de ideias e significados, contribuindo de forma

pungente para a formação de carácter da criança (Delgado et al., 2019). Este núcleo que aparece como o primeiro agente educativo tem funções bem definidas, tal como a satisfação dos cuidados básicos, o fornecimento de segurança e afeto, a estimulação para aprendizagens, a imposição de regras e limites e a contribuição para a estabilidade em vários níveis.

Com o momento pandémico vivido nos últimos anos, as crianças, principalmente as mais pequenas, tiveram alterações arrasadoras nas suas rotinas, o que influenciou de forma dissociável o ensino-aprendizagem. Neste momento, os Pais tiveram um papel de destaque na medida em que tiveram de fornecer a informação adequada aos seu(s) filho(s) e explicar, por meios apropriados à idade, o que é uma pandemia. Numa fase em que a aprendizagem passa a acontecer numa modalidade de ED, aos Pais coube o papel de limitar a quantidade de tempo dos filhos em frente às telas. O aumento da inatividade e da sedentarização em idade escolar é, sem dúvida, um fator preocupante, pois as crianças passam a recorrer com regularidade aos *gadgets* digitais, como os computadores, televisões e jogos digitais, resultando numa “síndrome do écran” (Condessa, 2015). Este aspeto foi agravado com o ensino online utilizado aquando da pandemia. A utilização do computador para pesquisa por parte das crianças deveria ter sido usada com um limite, sendo esta uma das formas de prevenção de *stress* desnecessário.

O isolamento e o confinamento sociais tiveram repercussões nas interações, na proximidade física, alimentando sentimentos de insegurança, ansiedade e vulnerabilidades, aprofundando desigualdades e exclusões socioeconómicas. (Maletta et al., 2020). Face a esta situação, tornou-se ainda mais visível a importância da família, pois sem a sua mediação no acompanhamento das atividades e disponibilidade de equipamentos para corresponder à modalidade de ensino online, as propostas pedagógicas não surtiriam o efeito pedagógico desejado.

Como anteriormente referido, observaram-se alterações no panorama educativo como consequência da doença COVID-19, facto particularmente visível através do aumento do sedentarismo, da maior exposição a ecrãs, da menor interação em atividades dinâmicas e lúdicas, sendo que as crianças usufruíam de atividade física apenas da articulação realizada entre escola e família (Picanço & Condessa, 2020). O aumento de um comportamento sedentário contribui para um aumento da obesidade e redução das horas de sono. É nesta perspetiva que segundo as Diretrizes da OMS para a Atividade Física e Comportamento Sedentário (2020) se recomenda a crianças entre os 5 e os 17 anos a prática de atividade física durante, pelo menos, 60 minutos por dia, sendo que

atividades aeróbicas devem ser incorporadas em três dias da semana, pois fortalecem os ossos e músculos. Aliada à atividade física, a qualidade do sono leva a que as crianças se encontrem nas melhores condições físicas e psíquicas para a interação com os seus pares, para a partilha de experiências e para terem uma voz ativa no processo educativo. O sono é considerado um dos aspetos que contribui expressivamente para um melhor bem-estar físico, psicológico e social e, também, para o desempenho e conseqüente sucesso escolar. Para Coelho & Anastácio (2013), *os transtornos do sono provocam assim diminuição da qualidade de vida do individuo, bem como do desempenho profissional ou social, podendo mesmo pôr a sua segurança e a dos outros em causa* (p. 2). De acordo com Morrissey et al., (2020), estudos demonstram que crianças que dormem menos horas ou horas insuficientes aumentam a probabilidade de terem excesso de peso/obesidade. A mesma autora apresenta as recomendações de sono para crianças em idade escolar que vão de 9 a 11 horas por noite. Este fator tem um peso significativo no bem-estar da criança, possibilitando uma maior concentração, atenção e predisposição para aprender quando o sono é de qualidade e respeita as recomendações acima referidas.

No período da infância, as crianças sofrem modificações fisiológicas e psicológicas. É nesta fase da vida que há a consolidação dos hábitos alimentares, de regras e de estilos de vida (Lanes et al., 2012, p.2). Se as crianças desde cedo praticarem atividade física, esta tornar-se-á um hábito e assumirá o espaço de algo familiar para as mesmas. Assim, o caráter mediático da prática de atividade física, em conjunto com a aceitação social e a mistura de desafio, relaxamento e cooperação, constituir-se-ão como elementos fundamentais para a melhoria do bem-estar físico e psicológico (Faria & Silva, 2000). A prática da atividade física e desporto na escola leva, ainda, a que as crianças sejam encorajadas a fazer escolhas, a ter convicção nos seus gostos e a integrarem valores e competências no seu quotidiano. A Educação Física é uma disciplina curricular que está presente em todos os anos de escolaridade e promove a prática regular de atividade física (Condessa, 2015). A mesma autora argumenta que a atividade física na escola deve garantir a utilização de práticas lúdicas e prazerosas que cativem o interesse e a motivação das crianças e alunos. A prática regular de exercício físico é fundamental para que haja um maior rendimento escolar, tal como nos diz Rosa: “O exercício físico acaba assim por potenciar os níveis de autoestima, bem-estar, rendimento escolar e qualidade de vida.” (2016, p.2). Com o surgimento de uma pandemia que acarretou inúmeros medos e receios por parte da população, é substancial a atual aposta na atividade física, quer na escola como em família, usufruindo de espaços fechados e exteriores para a prática da mesma.

Assim, conforme o despacho n.º 7739/2020, “o acesso à oferta desportiva em articulação com as dinâmicas locais de promoção da saúde, da atividade física e do desporto” deve continuar alargado apesar da situação pandémica em que se vive. Devemos, contudo, adotar alguns cuidados aquando da prática de atividade física como o distanciamento e a desinfeção dos materiais a utilizar.

Aliada à atividade física, a alimentação também desempenha uma função preponderante no bem-estar e desenvolvimento infantis. Loureiro (2004) considera que *a alimentação é uma das principais determinantes da saúde e traduz as condições de vida de cada um, o contexto em que se move, a cultura que perfilha* (p. 43). A alimentação saudável é essencial para o crescimento e desenvolvimento, para a saúde e bem-estar, para a prevenção de défices em nutrientes importantes e no aparecimento de doenças crónicas na vida adulta (Santos, Silva & Pinto, 2018). Os hábitos alimentares desadequados são, também, das principais causas da obesidade e do excesso de peso. As estratégias para melhorar o comportamento alimentar das crianças passam por incluir a exposição às comidas num contexto social positivo, tendo como modelos de referência pares e adultos, bem como a utilização apropriada de incentivos (Loureiro, 2004). É neste sentido que no contexto escolar se deve promover uma alimentação saudável, formando parcerias com empresas, pois muitas das vezes as crianças só têm uma alimentação adequada às suas necessidades neste espaço. Para além disso, neste espaço devem ser divulgados programas de prevenção que tenham como intuito a promoção de hábitos alimentares, pois *é na infância que as preferências alimentares são mais fáceis de moldar e, portanto, é nesta etapa que ocorre o seu maior desenvolvimento* (Santos, Silva & Pinto, 2018, p.19).

No que concerne ao bem-estar físico e emocional da criança, preconizam-se estratégias que vão ao encontro das necessidades e motivações das mesmas. Neste sentido, “o lúdico pode ser utilizado como promotor da aprendizagem nas práticas escolares, possibilitando a aproximação dos alunos com o conhecimento.” (Lanes et al., 2012, p.3). Assim, os objetivos que queremos ver alcançados devem ser bem delineados e claros desde o início, de modo a se adequarem e adaptarem à idade com que se está a trabalhar, com a finalidade de se operacionalizarem competências e de se contribuir de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo da criança. O Educador/Professor tem o papel de intervir no momento indicado e sempre de forma intencional, de maneira que não importune a atividade que está a decorrer. “O desafio, a fantasia, os estímulos sensoriais, a curiosidade” (Santaella, 2012, p.188) são considerados elementos

impulsionadores da aprendizagem. As atividades lúdicas devem permitir à criança relacionar-se com o seu corpo, com o mundo no qual o imaginário se torna real, provocando sensações de poder e domínio na realidade circundante. (Souza, 2014). O lúdico atribui ênfase a todo o processo educativo, não só pelo conteúdo, mas também pela promoção e partilha de valores e competências que ajudam a criança a desenvolver-se e a crescer num ambiente cativante e, ao mesmo tempo, prazeroso.

Deve conciliar-se o lúdico com momentos de relaxamento, de forma a proporcionar à criança momentos de deleite e de reflexão. “Esse envolvimento emocional é que transforma o lúdico em uma atividade motivadora, capaz de gerar um estado de vibração e euforia” (Lanes et al., 2012, p.9). Ademais, o jogo aliado ao lúdico estabelece, também, uma relação com o desenvolvimento cognitivo, sendo por isso considerado não só no seu aspeto prazeroso, mas por adicionalmente constituir uma motivação e um incentivo para as crianças/alunos, tornando-se uma “alavanca para a aprendizagem” (Santaella, 2012). Ser ativo é um dos fatores imprescindíveis na vida do ser humano, contribuindo significativamente para a promoção da saúde e do bem-estar. Com o sedentarismo, as crianças passam a ser menos ativas, refletindo-se este aspeto não só na imagem corporal, como também na saúde física e psicológica. Os Pais e Educadores/Professores devem privilegiar o brincar nas primeiras idades, pois integra diversos benefícios e tem um peso considerável no desenvolvimento humano. Para Neto (2020), “Nos dias de hoje, é vital que [as crianças] brinquem muito, que desenvolvam a sua competência motora, essencial e basilar para o autoconhecimento do corpo, que tenham mais atividade física, imaginação e fantasia.”

O desenvolvimento e a gestão emocional permitirão, paralelamente, que cada um, com as suas características, exprima o que sente, interprete e faça uma regulação das suas emoções e, simultaneamente, entenda as emoções dos outros. A compreensão emocional tem um papel indispensável na gestão emocional, mas também no trabalho simultâneo entre a emoção, a cognição e os padrões emocionais considerados expectáveis. À medida que as crianças vão crescendo, vão adquirindo ferramentas que lhes permitem tornar-se mais conscientes em relação às suas emoções (Franco, 2015). “A relaxação é uma intervenção de mediação corporal que engloba aspetos fisiológicos, emocionais e comportamentais” (Marmeleira, Liberal & Veiga p.198,2018). Verifica-se, pois, e cada vez mais, a implementação e experimentação de práticas de *mindfulness*, ioga e relaxamento com crianças em idade Pré-Escolar. A focalização da atenção no “agora” acaba por ser um processo inato, pois nos primeiros tempos de vida a criança observa

tudo ao seu redor, sem julgar nada. Quando estamos no estado *mindful*, temos consciência do presente, da realidade e sabemos consciencializar os nossos pensamentos e emoções. Estes momentos também permitem melhorias em relação à atenção e ao raciocínio, controlando respostas mais espontâneas e impulsivas, tão comuns na generalidade das crianças. Associadas a estes momentos de consciência e de gestão emocional estão as atividades relacionadas com o corpo (postura, gestos e vocalizações), estabelecendo-se, pois, uma relação próxima entre o corpo e a mente.

A prática de ioga para a criança, quando inserida na relaxação como anteriormente referido, contribui para o bem-estar e a harmonia da criança com o todo. O principal objetivo desta prática é “canalizar a vitalidade infantil para o desenvolvimento harmonioso da sua mente, sem forçar nada, apenas incentivando a criança a expandir a sua criatividade, alongar os seus músculos, ouvir os seus próprios sons (...)” (Martins & Cunha, 2011, p.2). Desta forma, a criança vai passar a conhecer-se melhor e vai conseguir construir o seu conhecimento através da interação com o meio que a rodeia. A prática de ioga nas escolas é uma via conducente ao bem-estar holístico e, neste contexto, “é importante salientar que não se trata de aulas de ioga, mas de exercícios de respiração e de relaxamento que podem ser praticados, alguns minutos, durante as aulas” (Arenaza, 2013, p.1). Esta prática vai permitir às crianças observarem e terem uma maior consciência do seu corpo, enviando rapidamente sinais quando algo não está a funcionar bem. Deste ponto de vista, é também considerado benéfico para o desenvolvimento cognitivo (Vorkapic, 2015) – analisem-se os casos de crianças que desde cedo não conseguem lidar com a ansiedade e têm dificuldades de aprendizagem: ao recorrerem a estas práticas no contexto escolar, direcionam-se para um maior bem-estar e para estilos de vida saudável, adquirindo mecanismos para melhorar a sua atenção, a sua concentração e a sua calma e, conseqüentemente, para a recuperação da autoestima, da confiança e da saúde mental.

Este conjunto de componentes, quando interligadas, vai permitir à criança um desenvolvimento saudável e a aquisição de hábitos fundamentais. A família e a escola são lugares de eleição para a promoção e implementação destes hábitos. Assumindo-se estes fatores como essenciais na vida da(s) criança(s), torna-se necessário os familiares, os Educadores e Professores educarem e utilizarem estratégias e atividades que proporcionem e estimulem a participação da (s) criança(s) e, acima de tudo, que promovam o seu bem-estar físico, social e emocional.

2.3. A articulação entre o bem-estar e a Aprendizagem – um desafio para o(s) Educador(es)/Professor(es)

Com a evolução tecnológica, e face às mudanças que se estão a sentir mundialmente nos diversos setores, a escola surge como um espaço de mudança e como pilar educativo. É na escola e na sala de aula *que se criam verdadeiras “oportunidades” de desenvolvimento e aprendizagem* (Condessa, Pereira & Pereira, 2019, p. 226). A aprendizagem é um processo e pode ser mais ou menos longo, dependendo do tipo de aprendizagem que se trata. Segundo Tavares & Alarcão (2002), a aprendizagem é *uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável* (p. 86). Este processo assume um carácter pessoal e não é facilmente observável, apenas só através dos seus efeitos. Na mesma linha de pensamento, os autores afirmam a interligação entre aprendizagem e desenvolvimento, na medida que um influencia o outro e o desenvolvimento beneficia e adquire uma maior amplitude com a aprendizagem.

No bem-estar e na aprendizagem, a autoestima assume-se como um aspeto que não podemos deixar para trás. Este conceito corresponde às atitudes que cada ser humano tem sobre si próprio, contemplando a perceção de si mesmo, a sua maneira de ser e as suas ideias/pensamentos. As crianças ao terem uma autoestima favorável e ao adquirirem progressivamente competências-chave nas várias áreas, vão sentir-se mais motivadas para a realização das atividades, o que influenciará de forma positiva o processo de ensino-aprendizagem. A acrescentar, o desempenho académico, o sucesso escolar, a autonomia e a forma como vão lidar com os problemas, serão aspetos que beneficiarão, contribuindo positivamente para o bem-estar pessoal, mas também do grupo/turma.

As crianças são o futuro da humanidade e para perspetivarmos um futuro promissor, é necessário zelar desde cedo pelo seu bem-estar. Segundo Silva citado em Bastos & Veiga (2016), é necessário cuidar e promover o desenvolvimento físico, mental e espiritual da população mais jovem. Cada vez mais é importante dar voz às crianças, para que desde cedo se sintam à vontade para comunicarem com familiares, Educadores, professores e amigos os seus receios, dúvidas e angústias. As escolas devem estar preparadas para oferecer às crianças um espaço acolhedor e confortável, pois este é um espaço onde as crianças passam a maioria do seu tempo e em articulação com a família adquirem aprendizagens, que lhes serão úteis no seu dia-a-dia. O Educador/Professor, assume desde logo um papel de relevância em todo o processo. O mesmo fica incumbido

de organizar e gerir a sala e o ambiente educativo, espelhando a sua visão educativa e contribuindo com o seu cunho pessoal e criando um ambiente educativo que propicie o ensino- aprendizagem.

Realçamos o facto de as crianças passarem muitas horas no espaço escolar, na maior parte das vezes sentadas e na sua maioria adotando uma postura incorreta que resulta em graves problemas no futuro. Para Souza (2014), apesar de já estarmos no século XXI, a escola ainda está reconfigurada para que o espaço da criança se restringir à sala e à sua cadeira escolar e a existência temporal obedecer a ciclos, anos e períodos. De forma a romper com esta arquitetura é necessário pensar o ambiente de sala de atividades/aula como facilitador do ensino aprendizagem e adaptado ao grupo/turma, consoante a faixa-etária e as necessidades que surgem, mas acima de tudo pensando no bem-estar e qualidade de vida da(s) criança(s), a curto e a longo prazo. De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), *cada sala organiza-se de forma a dar resposta ao desenvolvimento e aprendizagem de um determinado grupo de crianças (p. 23)*. Por isso existem alguns modelos de organização da sala, adotados por Educadores/Professores, consoante as suas próprias necessidades e de forma que a criança aprenda, concentrada e sem distrações.

A partir da idade escolar, começamos a observar alguns problemas posturais, que afetam drasticamente a saúde e o bem-estar do ser humano. Estes problemas começam a surgir como consequência das posturas sentadas adquiridas pelas crianças, pela utilização de mochilas pesadas e transportes de modo assimétrico, do nível de AF e do índice de massa corporal (Noll et.al, 2013). Por outro lado, nos dias de hoje as crianças estão sobrecarregadas com horários e rotinas rígidas. Na maioria dos casos, e por falta de tempo por parte dos Pais, as crianças, após o período escolar frequentam um Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL) e/ou atividades extracurriculares. Deste modo, torna-se cada vez mais necessário e pertinente implementar práticas enriquecedoras e alternativas no contexto escolar que trabalhem com as crianças a respiração, o relaxamento, a postura e a comunicação, conferindo, logo, “significado ao processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que é particularmente poderoso para estimular a vida social e o desenvolvimento construtivo da criança” (Dallabona & Mendes, p.107, 2004). Pelo processo ensino deve-se procurar desenvolver a criança na sua plenitude e cabe ao Educador/Professor criar situações enriquecedoras que possibilitem à criança a comunicação consigo, com os outros e com o meio envolvente. Cabe ao docente “(...) oportunizar o jogo na educação” [valorizando] o movimento, o imediato, o natural, a

relação, a intensidade, a solidariedade, a autogestão e a cultura popular (...)” (Souza, 2014, p. 17).

O regresso à escola após o confinamento trouxe incerteza e medo para a(s) criança(s). O contexto de pandemia levou a que muitas aprendizagens não fossem realizadas por estas, contribuindo para o insucesso escolar. Perante esta conjuntura atual, surge a necessidade de adequar e adaptar, recorrendo a uma gestão flexível do currículo. Nos dias de hoje, cada vez mais, as crianças estão expostas a elevados níveis de exigência, de stress, de ansiedade. Desde cedo, e pensado na aquisição de conhecimentos e nas provas do primeiro ciclo, cumprem horários rígidos em espaços interiores, onde se privilegia o ensino específico de matérias associadas à Matemática e ao Português em detrimento do trabalho de projeto interdisciplinar e das Expressões Artísticas e da Educação Físico-Motora. Neste sentido, começam a surgir problemas de ansiedade, levando a que as crianças sintam dificuldades em ter um bom desempenho escolar, o que cria comportamentos adversos tanto num prisma emocional como físico. Para contrariar esta tendência, atualmente acentuada com as decisões tomadas sobre a pandemia da doença COVID-19, é importante que as crianças usufruam de pequenos momentos de relaxamento e descontração, tanto no contexto educacional formal (Escola) como nos seus tempos livres e no contexto familiar.

As crianças podem desfrutar de práticas lúdicas tanto em espaços interiores como em espaços exteriores. Deve-se, sempre que possível, fazer prevalecer o espaço exterior, incluindo a natureza no seu estado mais puro, pois o contacto precoce com esta permite um conjunto de experiências significativas para a criança e concorre para que as mesmas adquiram autodefesas, contribuindo, significativamente, para o seu desenvolvimento pessoal e para a boa gestão emocional (Coelho et al., 2015). “A possibilidade de brincar ao ar livre, de forma autónoma e espontânea, permite desenvolver competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais, que se revelam fundamentais para a vida adulta” (Bento, 2015, p.130), tanto na resolução de problemas e na gestão emocional, como também leva a que as crianças sejam mais seguras, tenham menos medos e consigam lidar melhor com sentimentos de frustração e com a ansiedade.

Neste contexto, o risco, a aventura, o auto-controlo, a iniciativa, o confronto com situações não comuns do seu dia a dia, a partilha, a resolução de problemas, o saber estar e habitar o espaço individual e o espaço dos outros ..., são factores /acontecimentos /ações essenciais para que a criança /pessoa desenvolva capacidades de vida em grupo e vá a par do seu desenvolvimento físico /orgânico obtendo uma maior capacidade de independência de movimentos – independência de mobilidade (Neto & Malho, 2004, p. 2).

Capítulo III - O Estágio Pedagógico

Introdução

Este capítulo tem como objetivo dar a conhecer a realidade de Estágio vivenciada, ancorando-se na caracterização do meio envolvente à escola, na escola e na caracterização da sala, das rotinas e do grupo de crianças/alunos. O Decreto-Lei n.º 79/2014 postula que a habilitação profissional para a docência é fundamental para o desempenho da atividade Docente, pelo que a iniciação às práticas supervisionadas, para além de possibilitarem o desenvolvimento profissional dos formandos, permitem, também, a aquisição de experiências e aprendizagens no terreno, que serão preponderantes para a preparação da vida profissional futura. Ambos os Estágios Pedagógicos foram realizados em contexto de pandemia (COVID-19), pelo que os moldes de ensino-aprendizagem sofreram alguns reajustes, transitando-se para a modalidade de ED durante os confinamentos. Os Estágios foram realizados juntamente com um Par Pedagógico, sendo que a organização pré-definida foi a da intervenção alternada. Importa salientar que o Par Pedagógico foi diferente no Estágio em EPE e em 1º CEB. No Estágio Pedagógico I, o Par tinha uma temática de estudo semelhante à nossa, contrariamente ao Estágio Pedagógico III. Ambos os Estágios foram realizados na mesma escola, pelo que o ponto 1.1. e 1.2. são os mesmos para o Estágio Pedagógico I (Educação Pré-Escolar) e para o Estágio Pedagógico II (1º Ciclo do Ensino Básico).

Ao longo do capítulo faremos referência às atividades dinamizadas ao longo dos Estágios, fazendo para isso uma descrição, análise e reflexão das mesmas, tendo em consideração a temática do bem-estar no ensino-aprendizagem.

Em síntese, os objetivos propostos para serem analisados neste capítulo são:

- Caracterizar os contextos de Estágios em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito das unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e de Estágio Pedagógico II, respetivamente;
- Analisar e refletir sobre as intervenções pedagógicas realizadas no âmbito do Estágio Pedagógico I e do Estágio Pedagógico II;
- Sensibilizar o(s) grupo(s) de crianças dos Estágios para a importância do bem-estar integral e do estilo de vida saudável;
- Analisar a temática bem-estar e estilos de vida saudável de uma forma interdisciplinar, com reforço nas Expressões e na Educação Física no contexto escolar;

- Implementar atividades e recursos que visam estabelecer uma ponte entre a dimensão física e a dimensão social, cognitiva e emocional da criança.

3.1. A Escola dos nossos Estágios

Os Estágios, Estágio Pedagógico I e II, foram realizados na mesma escola que, a seguir, será apresentada de forma sucinta.

3.1.1. Caracterização do meio envolvente à Escola

A escola de Estágio situa-se no concelho de Ponta Delgada, ilha de São Miguel, e pertence a uma unidade orgânica do tipo EBI. Nas proximidades da escola é possível encontrar o Jardim José do Canto, o que permite às crianças deslocarem-se até ao mesmo, em atividades com a Escola ou com os Pais, para brincar e passear até durante o fim de semana. O contacto com a natureza faz com que as crianças se tornem mais saudáveis, adquirindo uma maior imunidade e melhor qualidade de sono, memória, capacidade de aprender e socializar, assim como uma melhor capacidade física.

“No domínio emocional, brincar nos espaços exteriores envolve a promoção da confiança e da autoestima da criança, que aprende a enfrentar desafios e a mobilizar as suas competências, num processo constante de avaliação do risco e de gestão de comportamentos” (Christensen & Mikkelsen, 2008; Sandseter, 2010; Little & Wyver, 2010, citado em Bento, 2015, p.131).

A Clínica de São Sebastião, a Polícia de Segurança Pública, a Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada e a Universidade dos Açores também se localizam nos arredores, pelo que há muitas possibilidades de desenvolvimento de sessões de esclarecimento e de dinamização de atividades enriquecedoras para os grupos de crianças. Estas áreas assumem-se como fulcrais no desenvolvimento integral da criança e, consequentemente, promovem o seu bem-estar, contribuindo para a saúde, segurança e apropriação lúdico/cultural das mesmas.

Em relação à visão socioeconómica da população que usufrui da nossa escola, a mesma ainda se encontra ligada aos setores primário e secundário, apesar de grande parte dos agregados familiares estar, em termos laborais, ligada ao setor terciário, principalmente na zona citadina, onde estão reunidos o comércio e os serviços, públicos e privados. É notória uma grande heterogeneidade social, económica e cultural, pois há famílias que vivem com bom nível de vida e têm formação média ou superior, mas

também é possível observar agregados familiares com níveis de escolaridade muito baixos e de fracos recursos socioeconómicos, que vivem em ambientes degradados e apresentam graves problemas de alcoolismo, comportamentos desviantes, desemprego, droga e instabilidade familiar. Neste sentido, ao nível da unidade orgânica, existe um número significativo de crianças a beneficiar do apoio da ASE (Ação Social Escolar), desde os manuais escolares e outro material, a transportes e refeições. No grupo de Pré-escolar, todas as crianças moravam perto da escola, contrariamente à turma de 1º CEB, em que apenas três crianças tinham residência na zona geográfica da escola.

3.1.2. A Escola de Estágio

Na nossa escola, os órgãos de Administração que se encontram localizados na EBI são a Assembleia de Escola e o Conselho Pedagógico.

O horário de funcionamento é das 8h:15min às 17h. A escola oferece frequência em valência ATL que funciona a seguir ao horário letivo; ou seja, das 14h às 17h.

A nossa escola tinha 198 crianças do 1º Ciclo e 43 crianças do Pré-Escolar, o que perfaz um total de 241 crianças. Existiam três salas de pré-escolar e doze turmas do 1º Ciclo.

Logo à entrada, era possível encontrar uma sala de receção, onde as crianças do Pré-Escolar esperavam até entrar na sala, e que também era utilizada quando estava a chover e quando esperavam pelos encarregados de educação ou responsáveis dos centros de ATL, à saída da escola. As salas encontravam-se devidamente equipadas e adaptadas ao grupo de crianças. Quatro salas eram partilhadas com ATL, e o refeitório também era utilizado para este fim, devido ao número de crianças a frequentar ATL ter aumentado, bem como por razões de desfasamento horário e distanciamento físico decorrentes da situação de pandemia. A escola tinha um gabinete para o Docente de apoio, um gabinete para a Educação Especial, uma sala para as assistentes operacionais e uma sala de recursos. No rés-do-chão está localizado um polidesportivo, um refeitório, uma biblioteca, uma arrecadação para os materiais de Educação Física, a sala dos professores e a sala de informática.

O polidesportivo foi fundamental para a aplicação de atividades relacionadas com a atividade física, tanto com o Pré-Escolar como com o 1º Ciclo. Este espaço também era utilizado pelas crianças do 1º Ciclo em condições atmosféricas mais adversas.

No espaço exterior era possível encontrar um campo de futebol, de basquetebol, baloiços e escorregas. Estes espaços são primordiais para o desenvolvimento motor da criança e permitem a uma exploração autónoma, bem como a interação entre crianças. Devido à situação epidemiológica COVID-19, o recreio encontrava-se organizado com horários e espaços diferentes, quer para o Pré-Escolar, quer para o 1º ciclo. Precisamente devido a este panorama, estes equipamentos não estavam a ser utilizados pelas crianças. Em relação à acessibilidade, a escola apenas tinha rampas na entrada, sendo que para ir para o campo de futebol e basquetebol as crianças sem mobilidade não se conseguiam deslocar até lá.

A escola dispunha, no ano letivo 2021/2022, de um corpo Docente de seis Educadoras de Infância, sendo que três eram titulares, uma era Educadora de Educação Especial, uma Educadora de Apoio e outra Educadora da UNECA Ocupacional. Relativamente ao 1º CEB, dispunha de três Professores de Educação Física, dois de Inglês, dois de Apoio, dois de Educação Especial e doze Professores do 1º CEB, titulares de turma.

No grupo de Pré-escolar e na turma de 1º CEB, a maioria das crianças frequentava Atividades de Tempos Livres (ATL) na escola e fora da escola. Os ATL's surgem como resposta aos constrangimentos dos horários de trabalho dos Pais, pelo que visam atender às necessidades das crianças, contribuindo para o seu bem-estar.

Ao longo dos Estágios, estavam a ser implementados projetos, tanto no Pré-Escolar como no 1º CEB, que foram importantes para o estudo que estamos a realizar.

No Pré-Escolar, o projeto “Prevenir para não Remediar” visava o desenvolvimento harmonioso da criança, interligando diversas Áreas de Conteúdo, promovendo uma literacia emergente através do desenvolvimento cognitivo e social da criança e a educação psicomotora e a promoção de competências socio-emocionais. Já o projeto “Saúde à Mesa” foi criado no sentido de melhorar o funcionamento do refeitório e trabalhar junto com o(s) grupo(s) de crianças hábitos saudáveis, alimentação, higiene e comportamentos que devem ser levados em conta no refeitório e à mesa, aspetos que se constituem essenciais ao bem-estar infantil.

No 1º CEB, destacamos o projeto “BaLanSa - Bares e Lancheiras Saudáveis”, um projeto da Equipa de Saúde Escolar e do Serviço de Nutrição da Unidade de Saúde da Ilha de São Miguel, cujo principal objetivo era promover hábitos saudáveis. Este projeto pretendia atuar em dois eixos: sobre as lancheiras e os bares escolares, em todas as escolas públicas de S. Miguel, através da avaliação, monitorização e melhoria da composição das

lancheiras; assim como sobre a oferta alimentar nas escolas e as atividades de educação alimentar para sensibilizar a comunidade escolar.

Estes projetos constituem uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem, bem como para o estudo que estamos a realizar, na medida em que, tanto no Pré-Escolar como no 1º CEB, há projetos relacionados com hábitos de vida saudável, promotores da alimentação saudável, da atividade física, da componente sócio emocional e social, contribuindo positivamente para o bem-estar integral das crianças.

3.2. O Estágio em Educação Pré -Escolar

3.2.1. A sala de atividades e as suas rotinas

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), é fundamental ter em conta a organização do grupo, do espaço e do tempo, pois as interações que são feitas no grupo, os materiais que são disponibilizados pelo Educador, a distribuição e utilização do tempo são decisivos para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender. Os espaços pedagógicos devem ser organizados em função das necessidades e interesses das crianças e devem promover o bem-estar e desenvolvimento holístico da criança. Assim, a sala é um dos lugares onde a criança passa mais tempo e deve estar configurada de forma que esta se sinta bem e acolhida.

A nossa sala era ampla e dispunha de duas portas: a porta de entrada e uma porta que dava acesso a um pátio que integrava o recreio. Era uma sala iluminada, porque tinha dois janelões que permitiam a entrada de luz solar. Em cada uma destas entradas de luz havia persianas de rolo que permitiam tornar o ambiente da sala menos iluminado, característica utilizada essencialmente nos momentos de relaxamento, após o almoço.

A sala de atividades encontrava-se dividida por sete áreas: a área da casinha; a área da biblioteca; a área do escritório; a área da loja; a área dos jogos; a área de trabalho; e a área do tapete.

A área do tapete anteriormente tinha almofadas, mas com a COVID-19 não foi possível a utilização das mesmas, pelo que as crianças só se sentavam no tapete. Esta área era utilizada diariamente, principalmente no momento de acolhimento (marcação de presenças, do tempo e contagem das crianças presentes na sala), em canções e, também, quando eram contadas histórias em grande grupo, sendo que estes momentos se tornavam impulsionadores da aprendizagem de novos conteúdos.

A área da biblioteca só podia conter três livros, que eram substituídos semanalmente. O grupo de crianças por vezes utilizava esta área para brincar com as bonecas e barbies, visto que a estante presente neste espaço se encontrava praticamente vazia.

Na área da casinha estava disposta uma cama de brincar, uma mesa e cadeiras pequenas, um guarda-fato pequeno, gavetas pequenas, um fogão de brincar e um lavatório também de brincar. Existiam alguns acessórios característicos como os bonecos «Nenuco». Nesta área, a brincadeira predominante era o “faz de conta”, durante a qual o grupo de crianças retratava situações que vivenciava no seu dia a dia. Este espaço torna-se fundamental para a aquisição de habilidades motoras, promovendo, paralelamente, as capacidades sociais e comunicacionais das crianças. Esta área permite à criança dar asas à sua imaginação e ser quem ela quiser.

A área da garagem tinha um tapete sobre o qual se localizavam alguns carros e camiões de brincar. Para além disso, continha alguns objetos associados às profissões que foram úteis aquando da Prática Pedagógica, permitindo a sua utilização em algumas das atividades.

A área do escritório tinha arrumações compartimentadas e etiquetadas com os nomes das crianças e era neste local que as crianças guardavam os seus materiais. Neste espaço existiam, ainda, pictogramas, atividades de associação e *subitizing* plastificadas, utilizadas pelas crianças nos momentos de brincadeira livre.

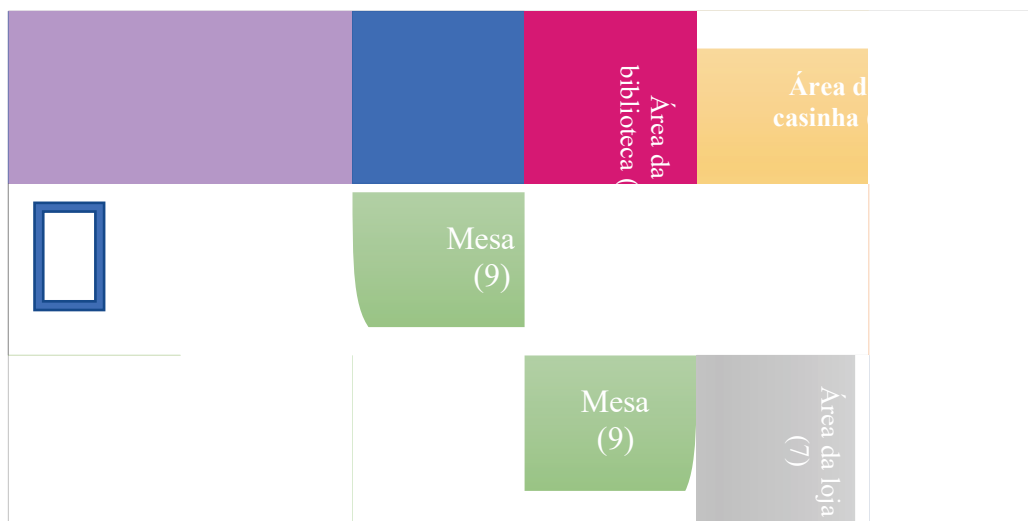
Na área da loja, as crianças podiam recriar idas a espaços comerciais através da utilização dos produtos e da máquina de registar.

A área dos jogos dispunha de um móvel, também de fácil acesso para as crianças, que continha diversos jogos (jogos de associação, dominó, jogos da memória, entre outros). No nosso ponto de vista, o facto dos móveis e objetos estarem acessíveis ao grupo de crianças permitia-lhes a aquisição de uma maior autonomia na realização dos trabalhos, como também durante as suas brincadeiras livres. Estes equipamentos estavam dispostos de forma a contribuir para as aprendizagens das crianças. Depois da criança utilizar os jogos, deixava em cima da mesa para que fosse realizada uma desinfeção dos materiais utilizados.

A área de trabalho tinha três mesas redondas e o espaço destinava-se à realização de desenhos, atividades de recorte, colagem e construção, jogos de mesa, experiências, construção de puzzles. O espaço tinha cadeiras adequadas ao tamanho das crianças e o facto de as mesas serem redondas facilitava a comunicação e a cooperação entre o grupo.

Como apoio a esta área, estava à disposição um lavatório com um banquinho de suporte ao seu acesso e uma bancada grande constituída por armários onde estavam organizados materiais e atividades.

As diversas áreas encontram-se sinalizadas na figura 1, na qual podemos observar com maior pormenor a planta da sala.



Na EPE as rotinas devem ser bem definidas, pelo que estas devem ser intencionalmente delineadas pelo Educador. Para Silva et.al (2016), o tempo deve ser gerido de forma flexível, indo ao encontro de várias situações de aprendizagem (individual, em grupo, a pares), que permitam não só aprendizagens diversificadas, mas também que possibilitem à criança explorar, conhecer e brincar. Neste sentido, o horário semanal era das 9:00h às 15:00h, prevendo-se dois intervalos (manhã e almoço). Pelas 09h era realizado o acolhimento, sendo que pelas 09h30 introduzia-se a atividade orientada. Meia hora antes das crianças irem almoçar, pelas 11h:20/11h30, era proporcionado um momento de brincadeira livre. Da parte da tarde, a lógica era semelhante, iniciando-se com atividade orientada e seguindo-se a brincadeira livre nos últimos trinta minutos antes da hora da saída. Importa referir que, após o almoço, dez a quinze minutos se destinavam a pequenos momentos de relaxamento.

O horário de atendimento foi estipulado às segundas-feiras, das 15:00h às 15h:45min. Este período era, maioritariamente, dedicado a contactos telefónicos, mas, como a Educadora estava quase sempre disponível, raramente os Pais recorreram ao

atendimento presencial. Este grupo de crianças tinha Educação Física duas vezes por semana, à quarta-feira, das 09h:00min às 09h:45min, e à sexta-feira, das 11h:00min às 11h:45min, sob orientação da Educadora titular.

O momento do acolhimento era feito diariamente, havendo sempre uma das crianças responsável por marcar as presenças, o estado de tempo, assinalar o dia da semana e alimentar os peixes e a tartaruga. Este era um papel rotativo e seguia a ordem alfabética. De seguida, cantavam a música do «Bom dia». Nas segundas-feiras, a Educadora mostrava a planificação recorrendo a imagens e perguntava às crianças o que achavam que iriam trabalhar naquela semana. Procedia-se, ainda, ao registo do fim-de-semana. O tempo das rotinas encontra-se presente no quadro I.

Quadro 1 - Rotinas na sala

Manhã	<ul style="list-style-type: none"> ❖ 9:00h: Entrada para a sala e acolhimento; ❖ 09h:30min: Introdução da atividade orientada; ❖ 10:00h: Pausa para beber o leite; ❖ 10h:30min /11:00: Intervalo; ❖ 11:00h/ 12:00h: Atividade orientada e atividade livre;
	❖ 12:00h/13h:30min: <u>Almoco</u>
Tarde	<ul style="list-style-type: none"> ❖ 13h:30min: Acolhimento, atividade orientada e atividade livre; ❖ 14h:45min: Arrumação da sala; ❖ 15:00h: Saída.

A Educadora Cooperante não seguia nenhum modelo educativo específico, mas retirava o que achava mais interessante de cada método, por exemplo do modelo *High Scope*, que valoriza o desenvolvimento natural da criança e integra perspetivas intelectuais, sociais e emocionais. A Educadora valorizava e aplicava o que para si resultava numa relação privilegiada com a criança, tendo em conta os seus interesses e saberes com aprendizagens significativas. No seu ponto de vista, deve-se trabalhar naquilo que tem sentido para a criança, de forma a promover a autonomia, não esquecendo a importância das expressões, o contacto com o exterior e atividades que acrescentem algo positivo à aprendizagem das crianças. A Docente tinha uma visão de escola aberta à vida, preparando os mais novos para a vida e para o mundo.

3.2.2. O Grupo do Pré-Escolar

A caracterização do grupo foi feita com base na informação da Educadora Cooperante e reforçada com observações e recolha de dados *in loco*. Desta forma, foi possível realizar uma caracterização mais pormenorizada do grupo de crianças em questão.

O grupo do Pré-escolar era constituído por dezassete crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, sendo nove do género feminino e oito do género masculino. Cinco crianças tinham 4 anos, oito crianças tinham 5 anos e quatro crianças tinham 6 anos feitos até 31 de dezembro. Oito dessas crianças frequentavam o jardim-de-infância pela terceira vez (incluindo uma criança com Necessidades Educativas Especiais – NEE), seis pela segunda vez e três pela primeira vez.

O grupo, na sua maioria, era assíduo e pontual e quando alguma das crianças faltava, os Encarregados de Educação avisavam a Educadora previamente.

Era um grupo dinâmico, autónomo, que revelava interesse e curiosidade nas atividades propostas. As crianças mais velhas tinham um especial cuidado com as mais novas e as mais novas imitavam e admiravam as mais velhas, coexistindo um espírito de interajuda. Esta interajuda facilitou a adaptação das crianças que estavam a frequentar pela primeira vez o pré-escolar com o grupo, mas também a criança com NEE. As crianças deste grupo eram muito curiosas e possuíam alguns conhecimentos, quer ao nível dos conteúdos, quer ao nível cultural, ansiando diariamente por novas aprendizagens, pelo uso de diversas técnicas e matérias.

Após ter feito uma avaliação diagnóstica do grupo, numa primeira instância as crianças não apresentaram qualquer dificuldade de maior relevância, a não ser as próprias da sua idade. Contudo, foi notório que neste grupo as crianças, por quererem exprimir as suas ideias e comunicar muito, muitas das vezes não mantivessem regras de conversação em grande grupo e não esperassem pela sua vez para falar.

Não obstante, na generalidade, o grupo cumpria as regras. As crianças mais novas tinham algumas dificuldades em trabalhar autonomamente e, geralmente, revelavam-se mais irrequietas, necessitando, assim, de um apoio mais individualizado.

Nos momentos de brincadeira livre, as crianças escolhiam o que queriam fazer consoante os seus interesses. A rotina era outro aspeto que este grupo já tinha interiorizado e também sabiam quando iam exercer o cargo de chefe do dia. Nas aulas de Educação Física, o grupo trabalhava cooperativamente, não demonstrando dificuldades

em entender o que era pretendido com as atividades propostas. Contudo, as crianças revelavam uma maior tendência em trabalhar com crianças mais chegadas a si. As crianças de 5 e 6 anos tinham capacidades motoras e de controlo das várias partes do corpo necessárias para os jogos/percursos; já as crianças com 4 anos revelavam uma maior dificuldade de coordenação e controlo motores, próprios, no entanto, da sua idade.

Por forma a manter o anonimato das crianças, optou-se por realçar as características de cada uma, fazendo-lhes referência por meio de letras. Podemos dizer que a Criança B estava integrada no Regime Educativo Especial (REE) e que beneficiava de apoio direto de dois tempos semanais de noventa minutos proporcionados pela Educadora de Educação Especial. Tanto esta criança como a Criança N frequentavam terapia da fala duas vezes por semana, fora da escola.

3.2.3. As Atividades Planeadas no Estágio para o grupo de Pré-escolar

No quadro 2 são apresentadas as atividades planeadas e desenvolvidas em contexto de Estágio para o grupo de Pré-escolar. As atividades foram pensadas tendo em conta o grupo de Estágio, bem como os seus interesses, motivações e características, sendo que o tema a trabalhar em cada semana era uma continuidade do trabalho da semana anterior. Esta era uma prática que a Educadora Cooperante já aplicava e que decidimos adotar aquando do Estágio, pois possibilitava a ligação dos conteúdos pelo grupo de crianças e uma aprendizagem mais eficaz.

Assim, o quadro 2 representa as atividades realizadas no contexto de Estágio Pedagógico I, num total de 21 atividades, a maioria de carácter interdisciplinar, sendo que as atividades seleccionadas com uma estrela verde serão alvo de descrição, análise e reflexão no ponto 3 deste capítulo (Atividades 8, 16 e 18, especificamente).

Quadro 2 - Atividades desenvolvidas em Educação Pré-Escolar

Data de intervenção	Temática	Atividades	Áreas de Conteúdo								Área do Conhecimento do Mundo
			Área de Expressão e Comunicação								
			Área de Formação Pessoal e Social	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Matemática	Domínio da Educação Artística					
						Expressão e Educação Físico-Motora	Expressão Plástica	Expressão Musical	Expressão Dramática	Dança	
1ª intervenção 26 a 28 de outubro	A água	A1		★					★		★
		A2						★			★
		A3	★	★					★		★
		A4	★			★					★
		A5	★			★					★
2ª Intervenção 9 a 18 de novembro	Os animais	A6	★		★			★			★
		A7	★			★					★
		A8	★	★		★					★
		A9	★	★				★			
		A10	★	★		★					★
3ª Intervenção 07 a 16 de dezembro	O Natal (par pedagógico)	A11	★	★		★					
		A12				★					
		A13				★		★			
4ª Intervenção 4 a 8 de janeiro	As Profissões	A14	★	★					★		★
		A15	★		★	★					★
		A16	★		★			★		★	
		A17	★						★		★
		A18	★		★	★					★
5ª Intervenção 18 a 23 de janeiro (modalidade de ensino à distância)	A semana do bem-estar e dos estilos de vida saudável (par pedagógico)	A19	★	★							
		A20		★		★	★				
		A21		★		★	★				

Legenda:



- Atividades selecionadas para descrição, análise e reflexão.

As quinze atividades desenvolvidas foram pensadas numa lógica interdisciplinar e de articulação curricular, de forma a promover o diálogo de saberes, conversas entre os vários domínios de conhecimento e conteúdos, possibilitando, assim, a ligação entre as áreas do currículo de forma a enriquecer, qualificar e contextualizar o processo de ensino-aprendizagem das crianças (Fortunato & Confortin, 2013). Apesar de todas as atividades

apresentadas compreenderem, pelo menos, uma área e domínio, as que tiveram um maior realce foram: a Área da Formação Pessoal e Social; a Área de Expressão e Comunicação, concretamente no que toca ao subdomínio da Educação e da Expressão Físico-Motora; e a Área do Conhecimento do Mundo. O conjunto de dinâmicas realizadas em contexto de Estágio foram ao encontro do tema do trabalho “(Re)pensar o bem-estar no processo de ensino-aprendizagem”, por se crer que, para haver aprendizagem por parte da criança, é necessário levar em conta a configuração holística do ser humano, quer na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, quer na compreensão das relações estabelecidas com os outros e na construção da sua identidade (Silva et.al, 2016). As diferentes áreas devem ser abordadas de forma globalizante e integrada, tendo em conta o ritmo do grupo de crianças e as questões que são lançadas por estas. Este é um desafio constante para o Educador, pois leva a que (re)direcione o seu trabalho em função do grupo.

Importa salientar que a 5.^a intervenção, realizada com o Par Pedagógico devido ao contexto pandémico, teve de sofrer alterações, passando a ser realizada na modalidade de ED, pelo que tiveram de ser preparadas atividades para aplicação de forma assíncrona, através de vídeos e de planificação enviada para os Pais. As atividades nesta modalidade de ensino tiveram de ser adaptadas aos materiais que as crianças tinham em casa, sendo que se considerou primordial continuar a enviar e a manter momentos de rotina das crianças – por exemplo, a canção do «Bom Dia» foi gravada e enviada e as aulas de Educação Física mantiveram-se duas vezes na semana. O feedback das crianças e dos Pais foi positivo e evidenciado no final da semana através do envio de uma autoavaliação das crianças que referia alguns dos aspetos trabalhados.

A primeira semana de intervenção foi realizada individualmente, de 26 a 28 de outubro, e teve como tema principal “A Água”. Tendo sido o primeiro elemento do Par Pedagógico a intervir e por a Educadora Cooperante ter abordado na semana anterior a alimentação e a higiene oral, considerou-se pertinente trabalhar a água nas suas vertentes ambiental e de prevenção, mas também enquanto fonte de vida para o ser humano. Começamos por realizar uma dinâmica com o grupo intitulada “Mímica com as gotinhas de água” - A1, na qual cada criança, à vez, tinha de encontrar a sua gotinha e representar/fazer mímica para os colegas acerca do que a mesma representava (exemplo: beber água). Depois de adivinharem o que estava a ser representado, proporcionaram-se momentos de diálogo e de reflexão com o grupo sobre as utilizações da água. O jogo “Aprender a não desperdiçar” - A4 foi realizado no polidesportivo e teve como objetivo

trabalhar em equipa e adquirir o maior número de balões azuis, que representavam as gotinhas de água, para a sua equipa. “Estas atividades possibilitam à criança desenvolver as suas capacidades motoras e de expressão, bem como a apropriação e o domínio do espaço e dos materiais (...)” (Silva et.al, 2016, p. 44). A A5 já foi uma ação pedagógica realizada na sala de atividades e correspondeu à respiração do peixinho. Este foi um momento utilizado várias vezes ao longo do Estágio, pois permitia o retorno à calma através da visualização de um vídeo de um peixinho que subia (as crianças tinham de inspirar) e descia (as crianças tinham de expirar) - “Respirar para acalmar”¹. Segundo Marmeleira, Liberal & Veiga (2018), os momentos de relaxação apresentam resultados favoráveis, revelando-se eficaz não só em relação à gestão emocional e ao relaxamento, mas também na comunicação positiva com os seus pares.

A segunda semana de intervenção foi realizada de 9 a 18 de novembro e teve como tema principal “Os animais”. Neste sentido, aplicaram-se algumas atividades já conhecidas pelas crianças e outras que foram novas para o grupo. A “Toca e o Coelho” - A7 foi um dos jogos aplicados, tendo uma forte componente lúdica e, ao mesmo tempo, pedagógica, possibilitando a interação entre elementos do grupo. “(...) A função lúdica do brincar e do jogo perpassa a educação quotidiana das crianças e dos jovens, porque dela fazem parte as primeiras sensações, emoções, aprendizagens, interações, vitórias ou derrotas e também as recordações únicas de vida.” (Condessa, 2017, p. 269). A atividade “Relaxar e movimentar com os animais” - A8 é uma das selecionadas para descrição, análise e reflexão no ponto 3.1. Tal como na primeira intervenção, durante a segunda intervenção recorremos ao relaxamento, cruzando momentos de respiração com questões posturais e de flexibilidade, relacionando, sempre que possível, com o tema da intervenção dos animais.

A terceira e quinta semanas de intervenção foram realizadas juntamente com o Par Pedagógico. Atendendo a que o Par Pedagógico desenvolveu a mesma temática do projeto, tornou-se mais fácil cruzar ideias, de forma que alguns objetivos individuais previamente definidos fossem atingidos. Foi neste sentido que, na terceira intervenção, trabalhamos o Natal com dinâmicas inovadoras e impulsionadoras de momentos de fantasia, mas, ao mesmo tempo, prazerosas para o grupo de crianças. Nesta linha de pensamento, em todos os dias de intervenção do Natal foi realizada uma caça ao presente

¹ Poser R.V. (2020, abril 18). *Respirar para acalmar* [Vídeo]. Youtube. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=5DIULOx-4ds>

- A11, contendo o presente, materiais para elaborar um enfeite de Natal. Esta dinâmica permitiu a exploração e o vivenciar de um mundo imaginário pelo grupo de crianças. Neste ambiente, as crianças puderam interagir umas com as outras, contribuindo para a cooperação no grupo, mantendo-se a caça ao presente rotativa pelos grupos estipulados.

O mundo imaginário que a criança vive não é apenas fantasia, mas sim a realidade que a criança vivencia no seu contexto. Através deste mundo imaginário, a criança desenvolve o pensamento e a criatividade dentro da realidade que vive (Silva, 2017).

Na terceira intervenção, foi preparado ao longo dos dias um «Medley Natalício» - A13, que possibilitou a articulação da Educação Musical com a Dança e também com a Educação e a Expressão Físico-Motoras. As crianças participaram na criação dos gestos e movimentos para estas músicas, partindo das suas experiências, competências e saberes, de maneira a desenvolverem as suas potencialidades (Silva et al., 2016, p. 9).

A quinta intervenção foi realizada na modalidade de ED e em diálogo com o Par Pedagógico, tendo sido decidido utilizar uma temática que fosse ao encontro do tema comum do Relatório de Estágio. Desta forma, nesta semana utilizaram-se essencialmente histórias, como foi o caso da do «Monstro das Cores» - A19, apelando ao diálogo sobre as emoções no grupo de crianças, mas também dinamizando atividades que permitissem às crianças movimentarem-se - A21, relacionando-as sempre com temas inseridos nos hábitos de vida saudável como a alimentação. O relaxamento - A20, após a atividade física e mesmo antes de ouvir a história, foi sempre realçado, utilizando-se diversas estratégias de respiração, de postura e de flexibilidade. É de salientar que nesta semana de ED optou-se sempre pela utilização de materiais/recursos que as crianças tinham em casa ou que poderiam construir através de materiais recicláveis. Apesar de se terem obtido alguns feedbacks durante esta semana de intervenção, esta modalidade de ensino traz consigo algumas dificuldades, principalmente na aprendizagem pelas crianças.

Na quarta semana de intervenção, cuja temática foi as profissões, utilizaram-se diversas atividades que incidiram nas diferentes Áreas do Currículo. Foi realizada uma dinâmica para trabalhar a abordagem Concreto- Pictórico- Abstrato (A15), que permitiu a interação de crianças do grupo com diferentes idades e, conseqüentemente, diferentes níveis de desenvolvimento. Recorreu-se à utilização de fantoches correspondentes às profissões trabalhadas durante a semana com a atividade “Quem é que escondes?” (A17). *A disponibilização de objetos (fantoches de dedo, de luva ou marionetas de vara, etc.) que facilitem a expressão e a comunicação, através de “um outro”, são também um suporte fundamental para atividades de jogo dramático da iniciativa da criança* (Silva et

al., 2016, p. 52). As atividades A16 e A18 serão apresentadas e analisadas no ponto 3 deste capítulo.

3.2.4. Análise reflexiva de atividades potenciadoras de bem-estar em EPE

A8: Relaxar e Movimentar com animais

A atividade intitulada “Relaxar e Movimentar com os animais” surgiu no âmbito da temática que estava a ser abordada com o grupo: Os Animais. Neste sentido, esta atividade teve como enfoque a Área de Expressão e Comunicação, mais concretamente o domínio da EF. Como Áreas Secundárias, abrangeu a Área do Conhecimento do Mundo; a Área de Formação Pessoal e Social; e a Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. A interligação destas áreas foi realizada de forma natural e permitiu que as crianças enriquecessem aprendizagens já adquiridas como, por exemplo, na Área de Conhecimento do Mundo, a abordagem dos Animais.

Esta atividade foi dividida por etapas, consoante o espaço e a exigência das tarefas, sendo por isso realizada em dois ambientes diferentes (polidesportivo e sala).

Os principais objetivos desta atividade foram os de criar atividades de percurso lúdico interdisciplinar – associando os domínios psicomotor, cognitivo e sócio afetivo, tendo em vista levar a criança a conhecer melhor o seu corpo e a ter uma melhor consciência das partes do mesmo, permitindo-lhe relacionar-se consigo própria, com o espaço, com os outros e com objetos, testando os seus limites. (Silva et al., 2016).

Com esta atividade, intentou-se que a criança executasse e explorasse diferentes formas de deslocamento dos animais para, posteriormente, associar estes movimentos a posturas corporais, mantendo o equilíbrio na execução das mesmas e estabelecendo, assim, uma ligação entre o movimento e o momento de retorno à calma.

Para além deste objetivo geral, foram também pensadas capacidades/competências a desenvolver nos diferentes domínios, alguns abordados de forma transversal.

No Domínio Psicomotor, um dos objetivos era permanecer em equilíbrio na postura pedida e as competências incidiam tanto no domínio de movimentos que implicassem deslocamentos e equilíbrios, como rastejar, saltar a pés juntos, saltar com um pé e correr, como também no controlo de movimentos de perícia e manipulação (lançar, agarrar e transportar). Ressalve-se o facto de o grupo já estar habituado a realizar

pequenos momentos de relaxamento, principalmente após o almoço e em EF, pelo que já conheciam as posturas de ioga apresentadas na atividade, facilitando a dinâmica a realizar.

No Domínio Cognitivo foi previsto que os alunos já conhecessem os animais, trabalhados em sessões anteriores. Neste sentido, pretendia-se que as crianças identificassem os animais trabalhados, distinguíssem os animais domésticos dos selvagens e realizassem associações corretamente (animal - forma de deslocamento - postura). Para além disso, numa das etapas, as crianças tinham de identificar as letras do seu animal, de forma a colocar as letras abaixo da imagem e da palavra já construída.

A Componente Sócio Afetiva foi preponderante em toda a atividade, na medida em que a gestão da interação com os colegas e a concentração em momento de jogo permitiram a execução da atividade de forma eficaz e tal como tinha sido planificada. Para isso, as crianças tinham de respeitar o outro, esperando pela sua vez de falar.

Começaremos por apresentar os materiais elaborados para a realização da atividade, que surgiram como necessidade de tornar a atividade mais lúdica, associada ao imprevisto, típico dos jogos de sorte/azar, e apoiada por imagens ilustrativas para facilitar a compreensão dos movimentos a realizar, como mostra a figura 2.



Figura 2 - Material utilizado na atividade "Relaxar e movimentar com os animais".

Numa fase inicial foram realizados jogos cooperativos no pavilhão que culminaram no preenchimento, a pares, dos cartazes dos animais domésticos e selvagens. Cada cartaz continha a imagem do animal, o nome do animal, a forma de deslocamento

e a postura associadas. Já numa segunda fase, durante o relaxamento, as crianças utilizaram o cubo de grandes dimensões e, através do lançamento do mesmo, executaram a postura de ioga, ilustrada na face que ficava virada para cima.

Passaremos, então, à descrição pormenorizada da atividade mencionada. Para iniciar a exploração dos recursos, na aula de EF foram feitos pares, previamente estipulados de forma intencional. Assim, foram formadas seis equipas, três de animais domésticos e três de animais selvagens. Inicialmente, para começar a cooperar com o seu par, as crianças participaram num jogo cooperativo cujo objetivo era transportar uma bola pequena, num lenço, até ao arco. De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), o Educador deve adequar as suas propostas ao desenvolvimento motor da criança, tendo especial enfoque nas capacidades motoras de cada uma, encorajando-as a melhorar, valorizando-as e, ao mesmo tempo, promovendo a cooperação entre elas.

Posteriormente, foram executadas as formas de deslocamento dos animais, tendo também, cada criança, de imitar aspetos característicos do animal da sua equipa. Neste caso, tiveram de ter em conta a forma/velocidade de deslocamento, os apoios, etc.



Figura 3 - Jogo cooperativo, exploração dos deslocamentos dos animais e jogo da barra do lenço.

Para melhor explorar as formas de deslocamento, foram realizados um percurso e o jogo (“jogo da barra do lenço”), adaptados às formas de deslocamento dos animais. Numa fase transitória, os cartazes foram um recurso fundamental. Já na sala, as crianças dispuseram-se numa roda, e ficaram ao lado do seu par. À vez, cada uns dos pares associava o nome do seu animal- figura- letras do nome - forma de deslocamento- postura de ioga. Desta forma, foi importante que as crianças tivessem explorado as formas de deslocamento destes animais na aula de EF.



Figura 4 - Preenchimento dos cartazes/realização de associações (fase transitória)

Numa última etapa, relaxaram através do cubo das posturas de ioga. As crianças formaram uma roda e, à vez, atiravam o dado, executando a postura de ioga referente ao animal que saía no dado. Todas as crianças tiveram a possibilidade de lançar o dado e de participar na atividade.

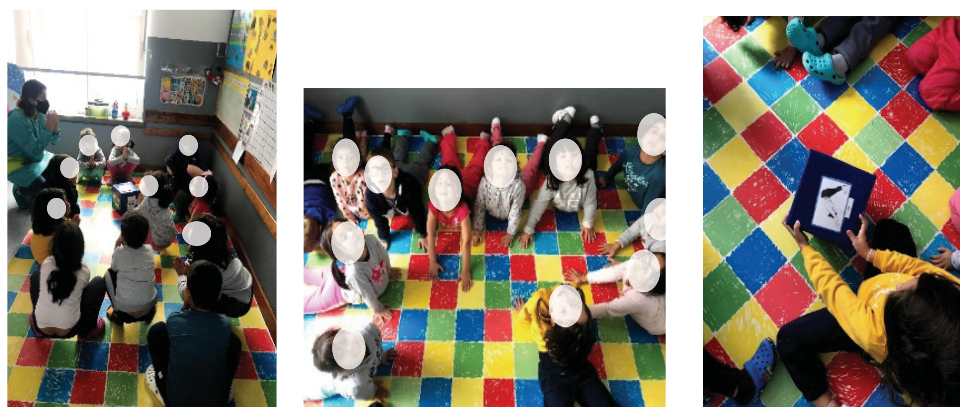


Figura 5 - Execução das posturas de ioga

Na utilização do cubo das posturas de ioga dos animais, o grupo não teve qualquer dificuldade em efetuá-las, pois já tinham sido previamente trabalhadas. Para Silveira (2013), a possibilidade de realizar AF imitando os animais, não só encanta as crianças, como também apresenta um misto de dificuldade, divertimento e desafio que integra a prática e um contacto mais próximo da natureza e, para além disso, permite um maior autoconhecimento.

Como aspetos positivos, destaca-se a construção do recurso pela Estagiária. Este apresentava características versáteis e foi utilizado em inúmeras atividades ao longo do Estágio. Para além disso, o recurso ao jogo cooperativo foi uma mais-valia, pois no decorrer da atividade foi possível observar nas crianças espírito de equipa e cooperação

para com colegas com quem não estavam habituadas a trabalhar. Esta foi uma lacuna observada, pois, ainda que sem intencionalidade pedagógica, as crianças tendiam a trabalhar sempre com os mesmos colegas. O facto de se terem criado intencionalmente os grupos, com crianças de diferentes idades, mas também com desenvolvimentos motores em fases distintas, possibilitou a que os colegas com menos dificuldades ajudassem os que tinham maiores problemas. As áreas secundárias que integraram a atividade não se tornaram confusas e foram bem sequenciadas. Apesar de toda a atividade ser realizada no polidesportivo, o percurso e o jogo da barra do lenço, utilizados na aula de EF, foram fulcrais para que a implementação do recurso (cubo e cartaz) corresse como o pretendido. O recurso ao ioga foi outro dos aspetos que levou a uma maior adesão do grupo, visto que as posturas remetiam para os animais das suas equipas.

Como aspetos menos positivos, salientamos o facto de, no preenchimento dos cartazes, não ter sido dada a oportunidade de ser a criança a selecionar a letra para formar a palavra e, também, o facto de, aquando da utilização do cubo, se ter gerado um pouco de confusão. Uma das dificuldades sentidas pela Estagiária foi o controlo do comportamento das crianças na atividade. De facto, neste momento, as crianças começaram a sair da roda e dispersaram-se mais pelo tapete. Neste seguimento, como estratégia, a Estagiária recorreu à mediação através do diálogo e da utilização de uma música de fundo de relaxamento durante este momento.

Desde cedo, é fulcral apostar em atividades que impulsionem o desenvolvimento motor da criança, devendo ser o papel do Educador o de proporcionar momentos onde a criança desenvolva a motricidade (...) pois, *é através do seu corpo que a criança apreende o mundo exterior, que explora os objetos e os espaços em que se envolve, que comunica e adquire capacidades e competências.* (Condessa & Borges, 2015, p. 149). Por conseguinte, através da forma de deslocamento dos animais e do trabalho cooperativo, o grupo de crianças adquiriu mais competências e capacidades motoras e sociais que contribuíram para o seu desenvolvimento e para uma aprendizagem significativa.

Através da análise feita inicialmente, percebemos que o grupo era agitado e como forma de melhorar este aspeto uma das estratégias adotadas foi o trabalho cooperativo e as tomadas de decisão em conjunto, respeitando a vez do colega, bem como a distribuição de responsabilidades pelo grupo, dando ênfase às pedagogias participativas, para que a criança pudesse interagir com os pares e com os adultos. O trabalho cooperativo permite não só a interação entre as crianças, como também é uma forma de inclusão e de transformação social, levando ao crescimento pessoal de forma integral, atendendo às

características de cada um, ao seu nível de habilidades, ao género ou a outro fator que impeça o indivíduo de participar no jogo (Neves, Cipriano & Ferreira, 2020).

Ao longo da atividade realizada no polidesportivo, foi sentida a necessidade de proceder a algumas alterações, nomeadamente pela inserção de um novo jogo, o “Jogo da Barra do Lenço”, anteriormente já aplicado com o grupo e com uma elevada adesão. Como os percursos dos animais foi realizado em pouco tempo, ao acrescentar um jogo já conhecido pelo grupo que mobilizou as formas de deslocamento já trabalhadas, tal permitiu enriquecer as aprendizagens já adquiridas tanto a nível motor como social. Além do mais, e como anteriormente já tinham realizado o jogo da barra do lenço, sentiu-se a necessidade de construir placas identificativas dos animais para uma melhor organização.

Outra macroestratégia utilizada foi o recurso à prática de ioga, que deve então assumir uma abordagem dinâmica, lúdica e adaptada às crianças, com *asanas*² que remetem a animais, à musicalidade e a práticas de meditação e relaxamento, sempre com a finalidade de desenvolver dimensões cognitivas, afetivas e psicológicas e de reforçar que mente e corpo não estão separados, mas sim devem andar sempre juntos. (ETGE, 2005, citado em Benvindo, 2015, p. 7). A reflexão interpessoal e os relaxamentos foram essenciais para a realização desta atividade, sendo estratégias preconizadas pela Estagiária.

A atividade na sua generalidade decorreu de uma forma muito positiva. Apesar de uma natural ansiedade inicial com a mesma, a atividade acabou por acontecer de forma muito natural e o divertimento e adesão das crianças aquando da sua realização foi notório.

A16: Dia de Reis

No dia 6 de janeiro de 2021 foi celebrado o Dia de Reis com o grupo do Pré-escolar, sendo por isso dinamizadas diversas atividades que foram ao encontro da temática geral. Havendo EF neste dia, foi possível a realização de jogos no polidesportivo da escola, na continuidade das atividades relacionadas com o tema na sala de atividades.

Para iniciar as atividades realizadas no âmbito do Dia de Reis, houve um diálogo com o grupo, no sentido de perceber se as crianças sabiam que data se comemorava e os traços gerais desta efeméride. Para este dia foram realizadas cinco atividades principais: O Rei Manda; O percurso dos reis; O jogo do Castelo; a Construção da Coroa dos Reis;

² “referência a qualquer postura corporal” (Esteban, 2016, p. 22)

e a Música e Dança dos Reis. Estas atividades incluíram a Área de Formação Pessoal e Social e a Área de Expressão e Comunicação e os domínios da Educação Física e Artística (Subdomínios da EF, Expressão Plástica, Música e Dança).

No Domínio Cognitivo o principal objetivo foi a compreensão do Dia de Reis, identificando-se os principais aspetos alusivos à data.

No Domínio Psicomotor, um dos objetivos incidiu no domínio de movimentos que implicassem deslocamentos e equilíbrios, como andar sobre a corda, mas também no controlo de movimentos de perícia e manipulação, como agarrar e transportar.

No Domínio Sócio afetivo, as crianças trabalharam em equipa nos jogos pedidos, mas também puderam fazê-lo autonomamente, por exemplo aquando da construção das coroas dos reis.

No contexto de EPE, as datas festivas/comemorativas são relevantes para a construção do currículo pelo Educador, pois é uma forma *da criança estar aprendendo, desenvolvendo e crescendo; dado que a sua participação nas festividades e comemorações povoam seu universo infantil de fantasias, ampliando assim, suas experiências e aprendizagens* (Gomes & Monteiro, 2016, p. 156).

Passaremos, então, à descrição das atividades realizadas no Dia de Reis. No polidesportivo, foram realizados dois jogos no âmbito do Dia dos Reis: O Rei Manda e o Jogo do Castelo e o Percurso dos Reis. Para o jogo do Rei Manda, numa primeira fase foram dadas instruções, fazendo de rei uma criança, função que, posteriormente, passou a outra das crianças do grupo em sucessivo. Ao longo do jogo, as crianças tiveram de se deslocar livremente pelo espaço, explorando diferentes deslocamentos. No início do jogo foi importante referir que as crianças só deveriam obedecer ao rei quando se dizia a frase “O rei manda...”: sem essa frase, as ordens não teriam efeito. Num momento a seguir, foram criadas três equipas, a equipa Belchior, a equipa Baltasar e a equipa Gaspar, procedendo-se à realização do Percurso dos Reis, cujo objetivo era verificar qual dos reis chegava primeiro ao objetivo /meta.

Para o Jogo do Castelo foram delimitadas duas linhas paralelas usando cordas. A criança que era chefe, ficou com a função de rei e, inicialmente, ficou virada de costas para as outras crianças dispostas em frente à linha, também demarcada com uma corda que simbolizava o castelo. Os outros participantes tinham como objetivo entrar no castelo e, por isso, mantinham-se alinhados nas outras duas linhas, a alguma distância do rei. O jogo começou quando as crianças perguntaram ao rei “Podemos entrar no seu castelo?” e o rei respondeu “Só se estiverem...” completando a frase com uma característica (por

exemplo: a cor do cabelo, roupa, acessórios, entre outros). O jogador interpretando o rei virava-se após a questão e as crianças que o rei referira com uma determinada característica corriam em direção ao Castelo. O papel do rei era o de impedir a entrada no seu castelo, tocando no seu ombro. A criança que chegasse ao castelo em primeiro lugar sem que fosse tocada passava a ser o rei.



Ainda no polidesportivo, e como forma de relaxamento, as crianças deitaram-se em círculo. De olhos fechados e seguindo orientações, tiveram um primeiro contacto com a música dos reis, cantada e tocada baixinho na guitarra. A música fora previamente trabalhada durante a tarde. No seguimento destas atividades, as crianças tiveram oportunidade de enfeitar livremente a sua coroa do Dia dos Reis, para que a utilizassem numa dança. Também aprenderam uma canção referente à história dos Reis Magos, da autoria de Alda Casqueira Fernandes, com uma adaptação na guitarra e mediante um pictograma da letra da canção. Depois de terem aprendido a canção, as crianças tiveram a oportunidade de criar os gestos e movimentos que acompanhariam a mesma, contribuindo, assim, para a dança final do Dia dos Reis.



Figura 7 - Relaxamento e Canção do Dia dos Reis

Como aspetos positivos salientam-se o facto de a EF realizada no Dia de Reis ter os jogos bem enquadrados com a temática. O jogo do Rei Manda foi uma forma de as crianças aquecerem, permitindo-lhes, ainda, a exploração de diferentes níveis de execução de deslocamentos (baixo, como rastejar; médio, como andar de cócoras; e alto, como a corrida). Para este percurso, foi disponibilizada uma trotinete que as crianças acabaram por livremente associar ao camelo utilizado pelos reis, o que se tornou relevante para o enquadramento e a abordagem da temática.

Como aspetos menos positivos ressalva-se a necessidade de uma maior atenção da nossa parte em incluir todas as crianças nas atividades, de modo que participem de igual forma nos diferentes momentos de jogo. No Jogo do Castelo algumas das crianças não tinham participado e repetiu-se o jogo para que todos tivessem a mesma oportunidade. Para além disso, apenas foi prevista a realização de dois jogos para este dia; porém, no decorrer das atividades planeadas, sentimos a necessidade de criar um pequeno percurso, o Percurso dos Reis até ao menino Jesus (o objetivo). Num momento posterior, as crianças aprenderam a canção dos reis. Esta canção era um pouco longa, pelo que houve a necessidade de a encurtarmos no início da atividade. A utilização da música no ensino-aprendizagem é fundamental, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e sócio afetivo (Avanço & Batista, 2017).

O facto de esta atividade ser complementada com um pictograma, constitui-se como outro aspeto positivo, facilitando, assim, a visualização por parte do grupo. As coroas dos reis vieram previamente pintadas e as crianças só tiveram de as decorar. No início, previu-se a decoração das coroas realizada em três mesas, correspondendo cada espaço a um dos reis. Todavia, as crianças quiseram enfeitar livremente, escolhendo as cores e os cortadores de papel com a forma desejada (anjos, ursos, corações, estrelas, meninos, entre outros). O facto de se ter rentabilizado um recurso que já existia (as coroas), foi um aspeto valorizado pela Educadora e foi, também, positivo na atividade.

O grupo de crianças rapidamente criou gestos para a estrofe da canção, fazendo uma pequena coreografia que foi apresentada a dois grupos, um grupo do 1º ano e a uma das outras salas de EPE. Este foi um momento que também foi positivo, pois permitiu que as crianças demonstrassem criatividade, na criação dos gestos, como também permitiu que exprimissem o modo como sentem a música. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o subdomínio da dança é de extrema relevância, visto que *favorece o desenvolvimento motor, pessoal e emocional, bem como o trabalho em grupo que se organiza com uma finalidade comum* (Silva et al., 2016, p.

57). Este momento também foi gravado e enviado aos Pais num grupo do suporte aplicativo Messenger.

Em suma, a atividade realizada no âmbito da data comemorativa do Dia dos Reis tornou-se significativa para as crianças e aumentou os seus conhecimentos sobre a data festiva. O facto de cada criança ter tido um papel central e de ter participado ativamente em todo o processo contribuiu para a sua aprendizagem e, particularmente, para o seu bem-estar.

A18: Profissões em movimento

A atividade “Profissões em Movimento” teve como área principal a Área de Expressão e Comunicação, mais concretamente o domínio de EF. Como áreas secundárias incidiu na Área de Formação Pessoal e Social; na Área do Conhecimento do Mundo; e na Área de Expressão e Comunicação, particularmente no domínio da Matemática. Esta foi uma atividade que, em consequência dos confinamentos e do facto do ensino passar a ser à distância, foi planeada, mas não foi concretizada. Contudo, é uma atividade importante como referência, visto que é uma atividade interdisciplinar, proporcionadora não só da aprendizagem das profissões *per si*, mas, também, do espírito de equipa e da interajuda.

No Domínio Cognitivo, o principal objetivo era identificar as profissões apresentadas, compreendendo a importância de cada uma das profissões. Para além disso, com esta atividade pretendia-se o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e a realização de agrupamentos consoante um critério.

No Domínio Psicomotor, pretendia-se o aperfeiçoamento de movimentos de deslocamentos e equilíbrios como, por exemplo, saltar ao pé-coxinho; saltar a pés juntos (verticalmente e em comprimento); andar lateral; e salto à tesoura; desenvolvendo movimentos de perícia e manipulação, através da utilização de arcos e do transporte dos utensílios até à caixa respetiva.

No Domínio Sócio afetivo, as crianças teriam de cooperar com os colegas em situações de jogo, respeitando os mesmos e estando atentos nestes momentos.

A roleta foi um dos recursos elaborados para esta atividade. Para Correia (1995), os recursos didáticos devem apresentar algumas características para que se tornem realmente eficazes, como a exatidão, a atualidade, a qualidade, a finalidade, a utilidade, a adequação, a simplicidade, a aplicabilidade e o interesse. Nesta perspetiva, consideramos que o recurso se enquadra perfeitamente nas características apontadas por Correia.

Começaremos por apresentar os materiais elaborados para a realização da atividade, como mostra a figura 8.



Figura 8 - Material a utilizar na atividade “Profissões em movimento”

Para a realização desta atividade, teriam de ser formadas quatro equipas, uma de cinco elementos e as restantes de quatro. No espaço de jogo estariam dispersos 17 arcos, agrupados em grupos: 3 de quatro arcos e 1 de cinco arcos. As crianças teriam de ficar sentadas nos arcos, perto dos elementos da sua equipa. Quando o adulto rodasse a roleta, as crianças do grupo da profissão que coincidissem com a saída na roleta, teriam de se levantar e cada um escolher/selecionar um objeto e deslocar-se de modo a colocá-lo no cesto correspondente à sua profissão (exemplo: um estetoscópio no cesto do médico). Atente-se à necessidade de haver objetos em número suficiente para o grupo de crianças, de modo a que todas possam participar da mesma forma. Esta primeira etapa seria dividida em momentos diferentes, com um nível de crescente de complexidade.

Para o jogo da Velha Gigante o principal objetivo seria o de preencher as casas (tabela 3x3) com os objetos para que os mesmos ficassem três em linha – ou na diagonal, ou na horizontal ou na vertical. Para além disso, previa-se a utilização dos deslocamentos e manipulações da EF aliadas ao raciocínio lógico. No início do desafio, já cada um deverá ter um objeto correspondente à sua profissão para, seguidamente, explorar um deslocamento até ao espaço do jogo, de modo a colocar o seu utensílio num dos espaços e voltar para a fila. Depois, outra criança viria e teria de ocupar o espaço demarcado com um objeto da sua profissão, de forma a obter três utensílios da sua profissão em linha. No momento posterior, poderia haver trocas de equipa. Para arrumar os materiais, seriam formadas quatro filas, com as equipas feitas anteriormente, tendo as crianças de passar os objetos da sua profissão por baixo das pernas e por cima da cabeça dos elementos do grupo, com a finalidade de colocar no cesto e arrumar os materiais de cada profissão.

Apesar de não se ter aplicado a atividade e implementado o recurso, podemos referir alguns aspetos positivos, nomeadamente o facto de ser uma mais-valia na

aprendizagem, pois engloba várias Áreas do Conteúdo, trabalhando transversalmente vários temas. Integrando no tema de estudo, julgamos que o facto deste jogo permitir a cooperação com o outro e o desenvolvimento motor, com níveis progressivos de dificuldade, também contribui para o bem-estar da criança. A construção do recurso foi também pensada para diversas dinâmicas, por exemplo criando situações de jogo com uma ordem de complexidade crescente. Os jogos com regras, progressivamente mais complexas, permitem o desenvolvimento da coordenação motora, da socialização, da compreensão e aceitação das regras, mas também o alargamento da linguagem, proporcionando uma atividade agradável e prazerosa para o grupo de crianças (Silva et.al, 2016).

3.3. O Estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico

3.3.1. Caracterização da sala de aula e horário da turma

A sala de aula onde realizamos o Estágio estava organizada de modo a atender às necessidades dos alunos. Deste modo, as mesas estavam organizadas longitudinalmente, agrupadas duas a duas em três filas. Devido à pandemia COVID-19, para os alunos não manterem contacto direto neste espaço, um acrílico separava uma mesa em dois espaços. A organização da sala foi escolhida intencionalmente pela Docente, pois havia crianças com alguns problemas de visão e também era uma forma de não se distraírem tanto com o colega do lado e com objetos da sala, tendo como principal foco o quadro. Para além disso, a disposição da sala permitia à aluna com cadeira de rodas circular. Esta aluna, dada a sua condição, estava sentada no lado direito, um pouco afastada dos colegas.

Esta organização possibilitou, também, a visibilidade para o quadro e para a informação que estava a ser projetada, influenciando o diálogo na turma, mas, ao mesmo tempo, a concentração em toda a informação escrita e na Professora, não nos colegas.

A secretária da Professora encontrava-se ao fundo da sala, também virada para o quadro. Esta disposição física permitia, também, que a Professora conseguisse observar todos e circular na sala, sem causar grande agitação e barulho. A sala é o espaço onde as crianças passam grande parte do seu tempo e influencia o processo de ensino-aprendizagem e as interações entre Professor-aluno, aluno- aluno, vice-versa, pelo que deve estar organizada de forma a facilitar este processo e os diálogos realizados.

O espaço dispunha de uma estante, onde os alunos guardavam alguns dos seus trabalhos, existindo material reciclável para realização de trabalhos manuais. Cada área

da sala estava devidamente identificada. Nos quadros de esponja a Professora costumava afixar trabalhos dos alunos e informações relevantes, como um cartaz do projeto “BaLanSa” com referência a alimentos saudáveis e não saudáveis. A sala era bem iluminada, ostentando um janelão, que permitia a entrada da luz solar, e uma porta que dava acesso ao exterior. Perto da porta por onde as crianças entravam, existia um lavatório e, do lado oposto, uma bancada com armários, nos quais a Professora arrumava os seus materiais.

Na figura 9, está representada a planta da sala de aula.

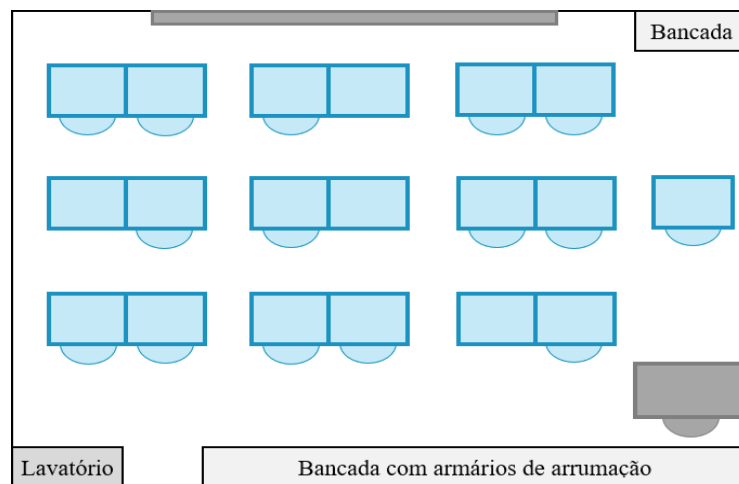


Figura 9 - Planta da sala de aula

A turma de Estágio do 2º ano de escolaridade começava sempre as aulas às 09 horas da manhã e terminava às 15 horas. Assim, a manhã era dedicada às disciplinas como o Português, a Matemática e o Estudo do Meio, à exceção das segundas-feiras, das 11h às 12h30 min, e das quartas-feiras, das 09h às 11h, momentos dedicados à EF e ao Inglês. Estas duas disciplinas eram lecionadas por um Professor que não a Professora Titular e funcionavam sempre uma a seguir à outra, para juntas perfazerem um bloco de 90 minutos. Os alunos tinham sempre dois intervalos: um intervalo da parte da manhã, às 10h30min, e um intervalo à hora de almoço. Quando estava a chover, os alunos ficavam na sala de aula ou então ficavam no polivalente da escola.

A figura 10 representa o horário da turma de Estágio.

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
09:00 09:45	Português	Português	Inglês	Português	Português
09:45 10:30	Português	Português	Educação Física	Português	Português
11:00 11:45	Educação Física	Estudo do Meio	Matemática	Matemática	Matemática
11:45 12:30	Inglês	Estudo do Meio	Matemática	Matemática	Estudo Integrado
Almoço					
13:30 14:15	Matemática	Matemática	Português	Estudo do Meio/Cidadania	Estudo do Meio
14:15 15:00	Matemática	Matemática	Educação Artística – Artes Visuais	Educação Artística – Música/Dança	Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro

Figura 10 - Horário da turma de Estágio (2º ano de escolaridade)

As disciplinas apresentadas no horário têm cargas horárias diferentes. É importante referir que a Professora Titular utilizava a flexibilidade curricular que permitia alterar o horário da turma, de acordo com as necessidades da mesma. Segundo o Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A, o papel da Escola não se deve confinar exclusivamente às disciplinas e programas curriculares, mas sobretudo à apropriação de competências pessoais, que vão ao encontro do mundo em constante mudança e da globalização. Assim, a flexibilidade curricular realizada nas escolas dos Açores pressupõe uma maior *dinamização do trabalho interdisciplinar de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as aprendizagens essenciais* (Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A, p. 32).

Em relação às Atividades de Apoio de Aprendizagem, estas decorriam duas vezes por semana, na terça-feira e na quinta-feira, depois do horário letivo. O apoio era dado a todos os alunos que a Professora considerasse como beneficiários da medida, por terem alguma dúvida em algum conteúdo ou até dificuldades generalizadas. Quinzenalmente, os alunos tinham uma sessão do projeto “UBBU”, com a duração de 45 minutos.

A Professora Cooperante não se guiava por nenhum modelo de ensino específico. A Docente orientava-se, principalmente, pelo manual escolar.

3.3.2. Caracterização da turma de Estágio

A caracterização do grupo foi feita com base na informação da Professora Cooperante e reforçada com as observações e recolha de dados. Desta forma, foi possível realizar uma caracterização mais pormenorizada da turma em questão.

A turma era constituída por quinze alunos, dos quais oito eram meninos e sete eram meninas. Todos os alunos tinham 7 anos de idade e estavam a frequentar o 2º ano de escolaridade pela primeira vez.

A turma, na sua maioria, era assídua e pontual e, quando algum dos alunos faltava, os encarregados de educação avisavam a Professora previamente. Na turma existia uma aluna com Paralisia Cerebral – tetra paresia espática com distonia nos membros superiores e atraso global de desenvolvimento (aluno P). Esta aluna beneficiava de Adaptações Curriculares Individuais (ACI) e tinha, também, adaptações de materiais e de equipamentos especiais. Dispunha de acompanhamento a tempo inteiro de uma Bolseira e de apoio com o Professor de Educação Especial, utilizando os programas “PCeye” e “Grid 3”. Importa referir que esta aluna integrava o grupo em alguns momentos, principalmente depois do intervalo da manhã e na parte da tarde. Para esta criança, foi solicitado um pedido de revisão das medidas educativas, pois não eram adequadas ao seu perfil de funcionalidade.

Um dos alunos da turma estava diagnosticado com Perturbação do Espectro de Autismo e dois alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). Apenas um dos alunos com PHDA tomava medicação durante o período escolar. O Aluno D e o Aluno I, nomeadamente o aluno com Perturbação de Espectro de Autismo e um dos alunos com PHDA, tinham apoio individualizado com o Professor de Educação Especial durante dois blocos de noventa minutos. Estes dois alunos usufruíam, ainda, de condições especiais de avaliação. O Aluno L tinha a doença celíaca, pelo que tinha alguns cuidados e restrições na sua alimentação, sendo este um aspeto que os adultos tinham de ter em atenção aquando das suas refeições na cantina.

O Aluno C, Aluno F e Aluno L beneficiavam de Atividades de Apoio à Aprendizagem (AAA) com a Professora Titular durante quarenta e cinco minutos, duas vezes por semana. O Aluno L e o Aluno A também tinham apoio com uma Professora do 2º ano, durante dois blocos de quarenta e cinco minutos, uma vez por semana.

Após as observações realizadas ao longo do Estágio, detetaram-se algumas dificuldades. Focar-nos-emos nas áreas que assumem maior importância para o estudo.

Uma das principais dificuldades observadas foi nos domínios da leitura e da escrita, principalmente na interpretação de informação escrita. Na área de Cidadania, esta turma apresentava um comportamento inadequado no recreio, resultando em queixas recorrentes depois do intervalo. Não aguardavam a sua vez para intervir quando a Professora estava a falar. Para além disso, havia alguns grupos na turma e muitas das vezes as discussões no recreio eram entre elementos da turma, sendo que não cooperavam todos da mesma forma. Na área de EF a aluna com paralisia cerebral era integrada nas atividades. Os alunos J e O revelavam dificuldade em saltar à corda. Este era um grupo que ainda estava a adquirir competências do 1º ano de escolaridade e tinha alguns receios e medos, por exemplo na execução da cambalhota para a frente.

3.3.3. As atividades planeadas no Estágio para a turma de Estágio

No quadro 3 estão apresentadas as atividades planeadas e desenvolvidas em contexto de Estágio. As atividades foram pensadas tendo em conta a turma de Estágio, bem como os seus interesses, motivações e as características do grupo.

Importa salientar que as primeiras duas semanas de intervenção foram realizadas à distância, pelo que as atividades tiveram de ser adaptadas às condições que as crianças experienciavam neste período. Nas primeiras três semanas de intervenção, apenas foram apresentadas três atividades para cada semana, visto que não foi possível a realização de um trabalho interdisciplinar à distância. Na terceira semana de intervenção, os alunos trabalhavam apenas quatro horas, ou de manhã ou da tarde, em horário desfasado, e apenas o Português e a Matemática, pelo que também se optou por apresentar apenas três atividades.

Assim, o quadro 3 representa as atividades realizadas no contexto de Estágio Pedagógico II, sendo que as atividades selecionadas com uma estrela verde serão alvo de descrição, análise e reflexão no ponto 3 deste capítulo.

Quadro 3 - Atividades desenvolvidas no 1º Ciclo (2º Ano de Escolaridade)

Data de intervenção	Temática	Atividades	Áreas Curriculares								
			Português	Matemática	Estudo do Meio	Cidadania	Expressão Plástica	Expressão Musical	Expressão Dramática	Educação e Expressão Físico-Motora	
1.ª intervenção 22 a 24 de março (ED)	Páscoa	A1	★		★						
		A2		★	★						
		A3			★						
2.ª Intervenção 26 a 30 de abril (ED)	Dia da Mãe	A4	★			★					
		A5	★		★			★			
		A6	★				★				
3.ª Intervenção 4 a 6 de maio (EP)	A Natureza	A7	★		★						
		A8	★		★						
		A9		★			★				
4.ª Intervenção 17 a 21 de maio (EP)	As Emoções	A10	★			★	★		★	★	
		A11		★		★					
		A12				★	★				
		A13	★			★					
		A14	★			★		★	★		
5.ª Intervenção 31 de maio a 2 de junho e 4 de junho manhã (EP)	O Dia da Criança	A15	★	★							
		A16	★			★					
		A17	★					★	★		
6.ª Intervenção 14 a 16 de junho (EP)	O Verão a chegar !	A20	★	★	★	★					
		A21		★		★		★		★	
		A22	★				★				
		A23	★		★	★	★				

Legenda:

★ Atividades selecionadas para descrição, análise e reflexão.

As atividades referidas no quadro 3 dizem respeito a algumas atividades realizadas com a turma de Estágio, no 1º Ciclo do Ensino Básico. Destacamos o facto das primeiras duas intervenções, devido ao contexto pandémico, terem sofrido alterações, passando a funcionar na modalidade de ED. Neste sentido, foram preparadas atividades para aplicação de forma assíncrona, através de vídeos e de planificação enviada para os Pais, mas também foram realizados dois encontros síncronos com os alunos. No 1º CEB houve

uma maior dificuldade em encontrar uma temática aglutinadora, que pudesse abranger vários conteúdos das várias áreas curriculares. Para além disso, o facto das primeiras semanas de intervenção serem realizadas à distância impossibilitou o trabalho de alguns conceitos que seriam trabalhados presencialmente.

Ao longo do Estágio apenas foi possível a lecionação de duas aulas de EF, pois estas aulas não são dirigidas pela Titular da turma, mas sim por um Professor de EF. No decorrer do Estágio, tornou-se claro que, apesar de a Docente da turma usufruir de flexibilidade curricular e de integração curricular, a tendência era a de privilegiar o Português e a Matemática em detrimento da Educação Artística. É no 1º Ciclo do Ensino Básico que se desenvolvem e se sistematizam as aprendizagens que serão a base e o suporte para aprendizagens futuras. Neste ponto de vista, as artes influenciam positivamente o desenvolvimento holístico da criança, permitindo-lhe interagir consigo própria, com o meio e com os outros, contribuindo para o seu crescimento saudável. No contexto de Estágio, verificaram-se dificuldade em implementar as atividades tal como estavam planeadas e as atividades que implicavam mais movimento apenas foram possíveis de realizar no polidesportivo, aquando da prática de EF.

A partir deste quadro centrar-nos-emos em três atividades realizadas no Estágio Pedagógico I e II, com enfoque na Educação e Expressão Físico-Motoras e na Cidadania. Para isso, realizar-se-á uma descrição, análise e reflexão das atividades, bem como uma apresentação dos registos fotográficos das respetivas atividades desenvolvidas.

3.3.4. Análise reflexiva de atividades potenciadoras de bem-estar (1º Ciclo do Ensino Básico)

A10: Circuito das Emoções

A atividade “Circuito das Emoções” teve como enfoque a integração curricular entre a Cidadania e a EF. O principal objetivo prévio para a realização deste circuito com a turma era o das crianças melhor identificarem as suas emoções e, através do trabalho cooperativo, teriam o propósito de chegar à próxima estação. Em cada estação eram trabalhadas situações que envolvessem as emoções, mas também capacidades motoras, como por exemplo saltar à corda, lançar a bola em precisão e manter o equilíbrio num só pé. Estas capacidades foram ajustadas às idades dos alunos. Segundo Franco 2015, (...) *a competência emocional é um constructo desenvolvimental que abrange as habilidades*

das crianças para expressar adequadamente, interpretar e regular suas emoções, bem como para entender as emoções dos outros. Na infância, principalmente nos primeiros anos de Escola, as crianças devem começar a adquirir ferramentas para lidar com as emoções para que, progressivamente, possam modular os seus estados emocionais.

Numa fase inicial, foi feita uma roda onde cada criança tinha de representar uma emoção (figura 11), através de uma situação que lhes fosse familiar, fazendo uma mobilização articular para aquecimento de EF.



Figura 11 - Representação de situações e emoções

De seguida, foi realizado um circuito, ficando três alunos em cada estação. Os três elementos tiveram de executar o que era pedido. Depois de todos os elementos terminarem, tinham de abrir um envelope com desafios com emoções, como, por exemplo, desenhar emoções ou efetuar posturas corporais que lhes transmitissem maior calma



Em cada estação, cada um dos alunos teve de colecionar uma carinha da emoção mais forte que sentiram naquela estação. Para finalizar, em grande grupo, fizeram algumas posturas, exercícios de respiração e alongamento da borboleta, sentados no chão com pernas à chinês.

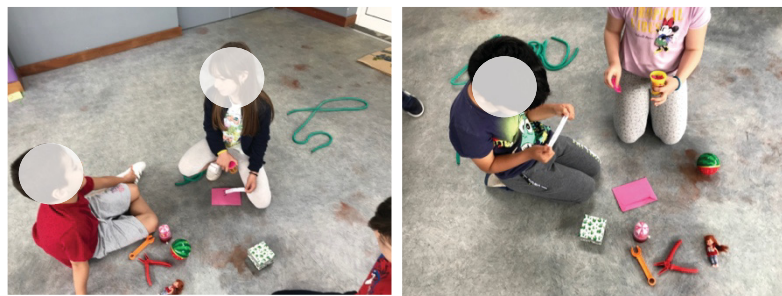


Figura 13 - Trabalho cooperativo durante o circuito

Esta atividade teve continuação na sala de aula, onde os alunos fizeram um pictograma das emoções (figura 14), com a emoção mais forte que sentiram em todo o circuito, percebendo qual foi a emoção que prevaleceu (os alunos tiveram de escolher uma carinha de entre as cinco colecionadas nas cinco estações).

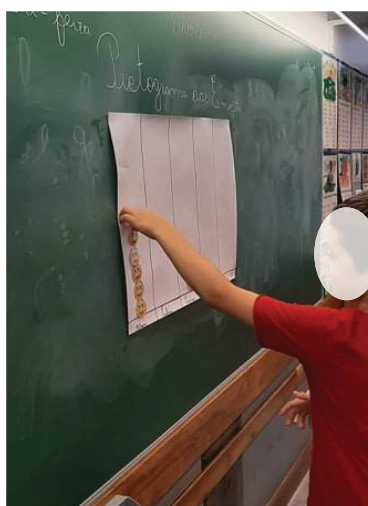


Figura 14 - Preenchimento do pictograma

Como aspetos positivos salienta-se que esta aula foi bem conseguida, na medida em que estava adequada às competências dos alunos e permitiu, também, fazer uma integração das disciplinas de uma forma natural. A regulação e gestão emocional desde cedo assume importância no ser humano. Desta forma, pensamos numa aula que tivesse uma continuidade e, também, que permitisse a interação entre pares e uma compreensão conjunta das emoções. O “Circuito das Emoções” foi encarado pelos alunos como um desafio no qual lhes eram propostas várias atividades para que, com os elementos do seu grupo, conseguissem não só interpretar melhor as emoções, através dos desafios dos envelopes, como também executar movimentos pedidos em cada estação. Esta atividade

foi também vista de uma forma lúdica, pois ao longo das estações os alunos tiveram de colecionar carinhas, o que permitiu um maior envolvimento e diversão por parte das crianças. A criança com paralisia cerebral também pertenceu a um dos grupos e foi interessante a forma como os colegas do seu grupo a incluíram nas atividades. Neste contexto, foi possível um “(...) continuum entre: a espontaneidade e a organização; a imaginação e a regra; o motor e o cognitivo; o risco e a segurança; a exploração e a repetição; o específico e o interdisciplinar; o individual e o social; a inclusão e a superação” (Condessa, Pereira & Pereira, 2019, p. 226).

O controlo do grupo e a explicação clara das atividades, no início da aula, fez com que a turma não tivesse muitas dúvidas na realização das tarefas. A Professora de EF esteve presente na aula, auxiliando os alunos na estação da cambalhota à frente, pois os mesmos ainda têm algumas dificuldades. O facto desta atividade se organizar em estações levou a que os alunos estivessem a maioria do tempo em atividade e não houvesse tempos “mortos”.

A continuação da temática desta aula em Matemática permitiu aos alunos a revisão do conteúdo da organização de dados – pictograma e gráfico de pontos –, e facilmente conseguiram interpretar a informação e dialogar uns com os outros acerca da emoção mais forte do circuito. As emoções do cansaço e do medo não tiveram qualquer representação dos alunos no pictograma. A emoção da alegria foi escolhida por 10 alunos, 2 escolheram a emoção da surpresa e 3 a emoção da calma. Isto significa que esta atividade teve um significado notório para as crianças, que gostaram e se sentiram bem na realização da mesma. O facto de nas semanas seguintes perguntarem quando voltariam a repetir a atividade, fez perceber o quanto aquela atividade tinha sido importante para eles, em vários aspetos, pois aglomerava o domínio emocional, social, cognitivo e motor e a aprendizagem foi realizada de forma simples e lúdica.

O processo de educação emocional tem como objetivo primordial aumentar o bem-estar pessoal e social dos alunos (...)” (Hilário, 2012, p. 11). Ao trabalhar um tema, conjugando várias disciplinas, contribui-se para uma aprendizagem enriquecedora e permite-se, também, que os alunos interajam melhor com elementos com os quais não estão habituados a trabalhar. Importa referir que as emoções trabalhadas foram a calma, a surpresa, a alegria, o cansaço e o medo, tendo em conta as estações que os alunos tinham de percorrer. Como os alunos iriam estar em movimento, optou-se pela utilização, na sua maioria, de emoções positivas.

Como aspetos menos positivos, destaca-se o facto de o momento inicial não incluir muito movimento, mas também a gestão do tempo para organização do espaço e do material necessário.

Em suma, pensamos ser uma mais-valia trabalhar competências de autorregulação individual, mas que as mesmas aconteçam através do contacto com os pares, diálogo e comunicação com os elementos do seu grupo, coexistindo o espírito de equipa.

A21: Com Cooperação Dominas a Atenção

Esta atividade incluiu vários jogos, alguns deles tradicionais, e teve como principal objetivo trabalhar a cooperação entre os elementos da turma, visto que este foi considerado um aspeto menos positivo aquando das observações e da prática. Importa referir que tanto esta como a atividade A10 foram realizadas num espaço amplo, nomeadamente, o polidesportivo da Escola.

Os jogos integrados na atividade “Com Cooperação Dominas a Atenção” incidiram, principalmente, na área de Expressão e Educação Físico-Motoras e Cidadania. O principal objetivo desta atividade, tal como referido acima, foi, essencialmente, promover o espírito e o trabalho em equipa, mas também desenvolver a concentração e a atenção com a turma, através da realização de jogos de orientação espacial. Neste seguimento de ideias, foram realizados quatro jogos, um no aquecimento e três na fase fundamental, alguns já existentes e outros idealizados pela Estagiária, para além de um relaxamento no final dos jogos.

Inicialmente, com o jogo “Segue a minha orientação”, a turma foi dividida em pares. Um dos elementos vendou os olhos e o outro tinha de dar indicações com as mãos acerca do percurso a realizar pelo espaço (dois toques com a mão para significar “para”; um toque para andar; tocar no ombro direito, para virar à direita; e tocar no ombro esquerdo para virar à esquerda. A mão continuamente nas costas significava andar normalmente). Passado algum tempo, as crianças trocavam os papéis.



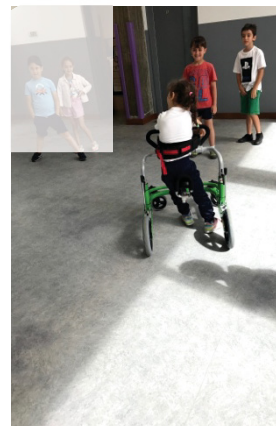
Figura 15 - "Jogo Segue a minha orientação"

Num segundo momento, já com equipas diferentes estipuladas pela Estagiária, jogaram ao “Observa e Executa”. Este foi um jogo criado com o intuito de promover o diálogo entre os elementos da mesma equipa, trabalhando simultaneamente a orientação espacial. Neste sentido, foi dividida a turma em dois grupos de seis elementos. Cada um dos grupos tinha alguns objetos à sua frente, como bolas de diferentes tamanhos, cordas, arcos, entre outros objetos. Neste momento, dei a cada um dos grupos um papel com imagens de uma sequência de objetos que teriam de reproduzir com objetos reais. Foi dada a cada grupo uma sequência de imagens de cada vez e diferentes de grupo para grupo, com uma ordem de complexidade progressiva. Neste caso, de sequência para sequência foram colocados mais objetos e numa sequência mais avançada utilizaram-se vários objetos e várias cores. Neste jogo, três elementos da equipa ficaram responsáveis por dar as instruções que visualizam no papel, enquanto os restantes três elementos reproduziam a sequência, em equipa, sem recorrer à observação do papel das sequências. Depois de perceber que tinham efetuado a sequência tal como constava no papel, os elementos alteravam o seu papel no jogo, passando, assim, a dar instruções quem estava a reproduzir e vice-versa.



Figura 16 - “Jogo Observa e Executa”

Para o “Jogo do Pisca” organizou-se a turma em círculo. Formaram-se pares, em que um dos elementos ficava atrás do outro. A criança sem par ficava no centro do círculo e piscava o olho para uma das crianças do círculo mais próximo de si, de forma que o seu par (atrás de si) não se apercebesse. Se aquela a quem fora piscado o olho conseguisse chegar ao centro sem ser tocada (a que está atrás deveria estar atenta e tocar no par, evitando que ela chegasse ao centro); seria ela a próxima a piscar. Se a criança, ao tentar ir para o meio, fosse tocada, voltava de novo para o seu lugar, continuando a piscar a do meio.



Antes do relaxamento, os alunos jogaram ao “Jogo das Cadeiras”, utilizando arcos e música. A turma fez uma roda à volta dos arcos. Inicialmente, foram disponibilizados arcos para todos, mas sempre que a música parava, retiravam-se arcos. Foi colocada música infantil na coluna e as crianças começaram a dançar à volta dos arcos. Quando o som baixasse, os alunos tinham que ficar dentro do arco e fazer uma postura ou posição de equilíbrio (avião, flamingo, árvore, entre outras suas conhecidas). Quem ficasse fora do arco, saía do jogo e ajudava a responsável a retirar os arcos, continuando a dançar nos momentos de música. Quando já só restavam quatro crianças, retirava-se mais que um arco. A aluna com paralisia cerebral não precisava de ir para dentro do arco, apenas de fazer uma postura no seu andarilho.



Figura 18 - "Jogo das Cadeiras- adaptação"

Para o relaxamento, e na sequência da promoção da cooperação na turma, foi realizada uma “Massagem em Comboio”, onde, em fila, era pedido que se massajasse os colegas da frente, sendo que quem estava a ser massajado poderia escolher a parte do corpo (ombros, a cabeça) que queriam ser massajados.



Figura 19 - A "Massagem em Comboio"

Evidenciamos como aspetos positivos o facto de os jogos serem pensados e escolhidos tendo em conta a temática do estudo e como uma maneira de contornar as dificuldades sentidas na gestão do comportamento da turma, em ambiente de sala de aula, utilizando, para isso, jogos que estimulassem a concentração e a atenção. Por outro lado, na turma era recorrente haver conflitos no recreio e por vezes não existia consenso nem respeito entre os alunos, pelo que estes foram jogos adequados ao panorama observável. Esta atividade trabalhou não só capacidades físicas e coordenativas dos alunos, como também aspetos relacionados com a orientação espacial, a atenção/concentração, possibilitando momentos de foco no presente (*mindfulness*), a postura e o trabalho em equipa.

Já como aspetos menos positivos, em diálogo com a Professora de EF, no jogo do “Observa e Executa” poder-se-ia ter organizado melhor o espaço de jogo, pois este acabou por se tornar confuso com todos os materiais para a mesma equipa. Ademais, a formação das equipas foi feita com elementos que não estão habituados a cooperar uns com os outros, pelo que gerou ainda mais confusão, mas, ao mesmo tempo, no final, já conseguiam chegar a um consenso e ouvir-se e respeitarem-se uns aos outros. A Professora de EF também explicitou que devido ao facto de estarem num 2º ano de escolaridade, a cooperação é um dos aspetos que naturalmente se traduz numa maior dificuldade, pelo que achou perfeitamente normal a confusão gerada aquando dos jogos que envolviam essa componente.

À exceção do jogo “Observa e Executa”, que não correu como desejado, a atividade decorreu nos moldes previstos e os alunos reagiram bem, demonstrando interesse na participação nas atividades. Aquando do jogo inicial “Segue a minha

orientação”, como ficaram com pares que não gostavam de trabalhar ou com quem não estavam habituados, sentiram-se desconfortáveis. Todavia, ao longo do jogo, foram adquirindo maior confiança no seu parceiro, fortalecendo, assim, o espírito de equipa. Através destes jogos, foi possível *promover o desenvolvimento do sentido espacial, a fim de proporcionar ao aluno a tomada de consciência de si, dos outros e do meio* (CREB, 2011, p. 24).

Apesar do “Jogo do Pisca” ser um jogo que as crianças não conheciam, facilmente aprenderam as regras e jogaram como era pretendido. No caso do “Jogo das Cadeiras” com arcos, as crianças entusiasmaram-se com a utilização da música e também acharam interessante ficar em postura de equilíbrio quando a música parava. O facto de os elementos que ficaram fora, em vez de serem excluídos, ajudarem a tirar os arcos e continuarem a dançar, permitiu que as crianças não se aborrecessem com a atividade. A “Massagem em Comboio” levou a que todos os alunos tivessem a oportunidade de dar e receber a massagem, ficando, após este momento, mais relaxados e motivados para as aulas que se seguiram.

Pelo facto destas últimas atividades terem sido realizadas nos tempos de aula de EF, foi pedido à Professora de EF da turma a lecionação desta aula, pedindo-se algumas informações sobre competências motoras já adquiridas pelas crianças, a fim de se saber as atividades a aplicar. No final, a Professora redigiu um breve comentário, apresentado abaixo, relativo às duas aulas, enviando o mesmo por email.

No Âmbito do seu Estágio, a Estagiária Ana Lima, lecionou duas aulas de EF à turma Y. A planificação foi-me enviada antecipadamente. Os exercícios e jogos planificados estavam adequados ao programa da disciplina e às capacidades dos alunos. As aulas foram bem dirigidas, com explicações claras e adequadas e feedbacks variados no decorrer das mesmas.

Professora de EF da turma Y

A inclusão da aluna com paralisia cerebral na AF é um dos aspetos que merece realce, pois em todas as atividades que envolveram parâmetros motores a aluna foi incluída e conseguiu atingir os propósitos, necessitando apenas de algumas adaptações. A forma como a turma a incluiu nas atividades tornou-se, também, um aspeto bastante positivo.

A23: Mural do bem-estar

O mural do bem-estar foi uma atividade que ocorreu com uma dinâmica diferente das anteriores e consistiu em, inicialmente, definir com a turma a noção de bem-estar, através de palavras e ideias-chaves. O principal objetivo desta atividade foi, sem dúvida, perceber o que é que os alunos da turma entendiam pelo conceito. Visto que esta foi das últimas atividades a ser implementada com a turma, tal facto também permitiu que se percebesse se as crianças tinham feito a associação de algumas atividades realizadas ao longo do Estágio com o conceito ora em análise.

Numa fase inicial, foi inscrito no quadro o conceito de bem-estar na conceção dos alunos, através de palavras referidas pelos próprios, construindo-se, posteriormente, uma frase que, latamente, definisse o conceito. Ao longo da atividade foi utilizado como recurso um papel cenário para que os alunos, utilizando os seus marcadores, através do desenho ou palavras referissem cinco comportamentos que contribuíssem diariamente para o seu bem-estar (por exemplo, brincar). No final, foi promovido um diálogo sobre o mural construído.

Na definição de bem-estar com a turma, os alunos referiram que significava “Estar com amigos e família e satisfazer necessidades”; ou seja, associaram o Bem-Estar a necessidades do dia-a-dia, como por exemplo dormir, comer, entre outras, mas também às pessoas por quem têm um maior apreço.



Figura 20 - Elaboração do mural do bem-estar

O mural do bem-estar correu como previsto, embora após a sua aplicação se denotassem algumas dificuldades na exploração do conceito. Numa necessária reflexão, salientam-se alguns aspetos menos positivos, uma vez que, desde o início se poderia ter começado a explorar este conceito, principalmente aquando de atividades com este relacionadas. Para além da utilização do papel cenário, poderia, de igual forma, ter sido dado a oportunidade de as crianças utilizarem outros recursos, como o movimento, gestos, sons, representando de outras formas comportamentos de bem-estar que lhes faziam sentido.

Paralelamente, como aspetos positivos destaca-se o facto de esta atividade ter proporcionado aos alunos uma exploração e reflexão sobre aspetos do seu dia-a-dia, fazendo-os, também, entender o papel dos estilos de vida saudáveis na sua vida. Esta atividade permitiu, de igual forma, alertar a turma para alguns hábitos que estão adquiridos, mas que não são considerados tão saudáveis e que se constituem como prejudiciais à saúde, no intento de *responsabilizar o aluno para a construção e manutenção de ambientes saudáveis e proporcionadores de bem-estar* (CREB, 2011, p. 24).

3.4. Conclusões finais dos Estágios Pedagógicos

Após a exploração dos contextos de Estágio e das atividades, bem como da sua respetiva análise e reflexão, proceder-se-á, de seguida, à apresentação de breves conclusões.

Através dos Estágios aprende-se a lidar com o imprevisto, a gerir o tempo, a perceber como é que o grupo/a turma reage às atividades, mas também se aprende a orientar o currículo, a planificar e a utilizar estratégias que mais se adequem a cada contexto. Destaca-se a importância da partilha e da comunicação com o Par Pedagógico que, apesar de ser diferente nos dois Estágios, permitiu olhar para algumas situações de forma diferente.

Os Estágios Pedagógicos I e II decorreram em circunstâncias diferentes. Enquanto no Estágio de EPE apenas uma intervenção foi realizada na modalidade de ED, no estágio em 1º CEB duas das intervenções foram realizadas nesta adaptação assíncrona. Apesar de algumas das vantagens desta forma de ensino, são muitas as dificuldades sentidas na aprendizagem através do ED, iniciando-se no facto de nem todas as crianças terem as

mesmas condições, e passando pela impossibilidade de se estabelecerem relações com os colegas e com os Educadores/Professores.

No Estágio em EPE, sentiu-se maior liberdade para aplicar atividades que fossem ao encontro da temática. De facto, no decurso desta adaptação á prática pedagógica, implementou-se uma série de atividades relacionadas com o bem-estar, adequadas e ajustadas à idade das crianças. A interligação entre as várias áreas do conhecimento fez com que as crianças aprendessem temas/conteúdos em variadas práticas, retirando o mais significativo de uma forma lúdica e divertida. Na EPE, adotou-se uma prática já recorrente da Professora Cooperante que permitia relacionar as aulas de Educação Física com as temáticas que estavam a ser abordadas na sala, fazendo para isso adaptações de jogos. Neste contexto, foram mais intensivamente trabalhados com as crianças aspetos relacionados com a motricidade (fina e global), com a respiração, com a postura e cooperação. Os momentos de relaxamento e as atividades de dança eram realizados na sala de atividades, contrariamente às atividades que implicavam um espaço mais amplo, tais como as relativas aos deslocamentos e equilíbrios e à perícia e manipulação que decorriam no polidesportivo.

No 1º CEB foi notório o destaque dado às Áreas do Currículo do Português e da Matemática e a importância assumida pela orientação pelos manuais escolares. Foi difícil a aplicação de atividades, tal como tinha acontecido no Estágio anterior, havendo poucos momentos específicos para a realização destes intentos. Esta dificuldade acentuou-se ainda mais com a modalidade de ED, pois havendo a receosa perceção de um atraso no cumprimento dos conteúdos das disciplinas formais, como o Português, a Matemática e o Estudo do Meio, as atividades e conteúdos relacionados com a EF e, sobretudo, com as Expressões Artísticas, ficaram “esquecidos”. A EF apenas era realizada no polidesportivo pela Professora Especialista, durante noventa minutos semanais, não participando a Professora Titular da turma nestes momentos, nem se proporcionando qualquer ponte de conteúdos abordados nestas aulas com as restantes. Como a turma com a qual trabalhámos integrava um 2º ano de escolaridade, as crianças ainda não tinham as regras bem consolidadas, pelo que foram trabalhadas as componentes de bem-estar, relacionadas com a autoestima, as emoções, a cooperação e a concentração/atenção.

Em ambos os contextos, foi utilizada a guitarra com a finalidade de ensaiar alguma canção em jogos com movimento e, também, de contribuir para os momentos de relaxamento. Esta foi uma ferramenta fundamental nos Estágios, visto que permitiu uma maior proximidade e interação com as crianças, mas também levou a que se sentissem

bem e a aprendizagem de algumas temáticas realizou-se de forma mais simples e significativa.

Em conclusão, os Estágios permitem-nos enriquecer as aprendizagens através de experiências de ensino diversificadas. No nosso ponto de vista, a possibilidade de partilhar experiências e um olhar crítico sobre a educação e perspetivas de ensino constitui-se como fundamental, na medida em que nos permite encarar as experiências de outra forma e modelar a nossa prática ao longo das intervenções, de forma a dar resposta às crianças. A temática de estudo revelou-se pertinente e adequada, pois devido à pandemia as crianças tiveram menos oportunidades de praticar AF e maior dificuldade em regular as suas emoções e sentimentos. Desta forma, a implementação de práticas realizadas neste contexto tornou-se imprescindível, a par da mediação durante o processo, contribuindo para um bem-estar social, cognitivo, físico e emocional.

Capítulo IV - (Re)pensar o bem-estar em momentos atuais – Observando e Ouvindo as crianças do nosso Estágio

Introdução

No quarto capítulo iremos apresentar os três pequenos estudos realizados em contexto de Estágio e que envolveram as crianças do grupo/turma, tendo como base as recolhas efetuadas por observação, pela aplicação de testes e por inquérito por questionário. Para a condução das investigações inerentes ao Relatório de Estágio, recorreremos a procedimentos éticos previamente delineados pela Comissão de Ética da Universidade dos Açores.

Em ambos os Estágios foram calculados e caracterizados diversificados parâmetros das crianças grupo/turma e foi proposta a construção de um Caderno Pedagógico (CP) pela Estagiária, a ser aplicado na sua prática supervisionada (capítulo III). Por outro lado, recorreu-se à adaptação de um questionário aplicado apenas à turma do 1º CEB.

4.1. Estudo I: Observando as tendências das características físicas, motoras, posturais e respiratórias das crianças do Estágio do Pré-Escolar

4.1.1. A problemática e os objetivos de estudo

Este estudo exploratório, com características descritivas, teve como propósito conhecer “Como está o bem-estar físico-motor do grupo de crianças do Estágio da EPE?”. Para a definição da sua problemática, ressaltamos os vários domínios aqui analisados.

Segundo a Direção-Geral de Saúde (2006)³, o Índice de Massa Corporal (IMC) permite monitorizar o estado de nutrição, possibilitando a identificação das crianças/adolescentes obesos, mas também a prevenção daqueles que estão em risco de o ser. Fonseca & Martins (2001) referem que a prática psicomotora estabelece laços entre o corpo e a atividade mental, levando a que o sujeito se adapte e se envolva em diversas situações, pois o corpo está em constante interação. Por outro lado, o desenvolvimento motor assume importância no bem-estar infantil, influenciando positivamente o domínio

³ Direção -Geral Saúde (2006). Consultas de vigilância de saúde infantil e juvenil – Actualização das curvas de crescimento. Circular Normativa N.º 05/DSMIA.

corporal, relacional e cognitivo das crianças. O trabalho da dimensão motora é crucial para as aprendizagens adquiridas pela criança ao longo do seu percurso escolar, permitindo que estas se sintam mais confiantes na execução de algumas tarefas.

Os jogos e exercícios que envolvam o corpo permitem à criança a aquisição da coordenação psicomotora, a consciencialização e o domínio do corpo, a apropriação de esquemas corporais, aumentando as discriminações perceptivas e havendo uma integração do espaço e uma noção de tempo pessoal (Barbieri, 2019).

A respiração e a postura são igualmente fundamentais para o bem-estar das crianças. Ao contactarem com vários exercícios de respiração, é dada às crianças a possibilidade de, progressivamente, irem utilizando estes exercícios quando se sentirem mais ansiosas, no seu dia-a-dia, permitindo-lhes, conseqüentemente, uma melhor gestão das suas emoções. Os problemas posturais começam a surgir desde a primeira infância. É neste sentido que se torna importante, desde cedo, corrigir as posturas executadas pelas crianças, para evitar futuros problemas posturais mais graves.

Foram delineados os seguintes objetivos para a concretização do estudo:

1. Caracterizar as crianças de EPE quanto ao Índice de Massa Corporal (IMC), comparando-as em função do género;
2. Caracterizar algumas capacidades motoras e físicas das crianças da EPE, através da aplicação da adaptação de bateria de testes *Movement Assessment Battery for Children* e do *Fitnessgram*, comparando-as em função do género;
3. Identificar nas crianças de EPE aspetos da sua respiração;
4. Refletir sobre as posturas (estáticas e dinâmicas) das crianças em ambiente escolar.

4.1.2. Métodos e Procedimentos

Este estudo permite perceber de que forma as tendências das características físicas, motoras, posturais e respiratórias das crianças influenciam o seu bem-estar e a sua qualidade de vida. Para uma melhor e mais cabal compreensão, apresentamos, de seguida, um esquema elucidativo dos procedimentos adotados neste estudo.



Figura 21 - Procedimentos observados no estudo I

Amostra do Estudo

No presente estudo contamos com uma amostra de 17 crianças, todas pertencentes ao grupo de EPE do Estágio, sendo que 9 crianças são do género feminino, correspondendo a 53%, e 8 crianças do género masculino, correspondendo a 47%. A idade das crianças que participaram no estudo está compreendida entre os 4 e os 6 anos, dando uma amplitude de idades de 2 anos.

Testes aplicados e protocolos de aplicação

Para calcular o Índice de Massa Corporal (IMC), primeiro instrumento aplicado no nosso estudo, foi utilizada a fórmula de cálculo do IMC [$\text{Peso(Kg)}/\text{Altura}^2(\text{m})$]. Em prol da caracterização e da análise dos valores determinados, foram utilizados percentis de IMC considerados referência e o seu cálculo teve como base os parâmetros LMS (referências de crescimento da OMS para crianças e adolescentes) para rapazes e raparigas dos 2 aos 20 anos de idade.⁴

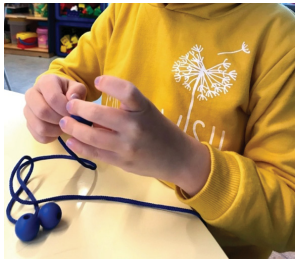

⁴ LMS Parameters for Boys and Girls: BMI for Age. National health and nutrition survey (NHANES), CDC/National Center for Health Statistics.

O *Movement Assessment Battery for Children*⁵ constitui uma bateria de testes de avaliação do movimento para crianças e adolescentes com idades entre os 3 e os 16 anos.

Este surge com o intuito de identificar atrasos ou comprometimentos do desenvolvimento motor. As habilidades motoras constituem-se como fundamentais para a construção de outras habilidades mais avançadas, pelo que devem ser consideradas na primeira infância.

Foram aplicadas algumas adaptações às provas da banda 1 (idade pré-escolar) e banda 2 (idade escolar), como podemos observar no quadro 4, com o intuito de perceber melhor o nível motor das crianças. Uma das provas selecionadas, mais concretamente a prova três, apesar de pertencer à banda 2, foi adaptada e aplicada no grupo de EPE.


Quadro 4 - Provas baseadas na Banda 1 e Banda 2/3 do *Movement ABC*

Provas Banda 1 (<i>Movement ABC</i>)	
	<p>Prova 1: Enfiar contas num cordão</p> <p>Objetivo: Medir Destreza Manual (velocidade e destreza) – concentração</p> <p>Protocolo: A criança tem que enfiar uma conta de cada vez no cordão e empurrar até à extremidade do fio o mais rápido possível, com a mão direita e com a mão esquerda.</p> <p>Avaliação: Tempo (segundos)</p> <p>CrITÉRIOS de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deve ser calculado o tempo (em segundos) que a criança demora a colocar as contas no cordão até ficar preenchido. • Deve ser registado qualquer falha (F), como por exemplo: enfiar mais do que uma conta de cada vez; mudar a mão e deixar cair a conta fora do seu alcance.
	<p>Prova 2: Construir uma torre</p> <p>Objetivo: Destreza Manual</p> <p>Protocolo: A criança tem que construir uma torre com legos ou blocos, com a mão direita e posteriormente com a mão esquerda.</p> <p>Avaliação: Construir uma torre sem deixar cair</p> <p>CrITÉRIOS de Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construir uma torre só com uma mão sem deixar cair; • O adulto deve anotar qualquer falha (F) como: usar as duas mãos ao mesmo tempo na construção da torre ou se a torre cair.

Continua...

5 Henderson, S. E. & Sugden, D. A. (1992). *Movement assessment battery for children*. London: Psychological Corporation.

Continuação...

Provas Banda 2/3 (Movement ABC)	
	<p>Prova 3: Lançamento com a bola</p> <p>Objetivo: Habilidade com a bola</p> <p>Protocolo: A criança tem de lançar a bola para a parede com as duas mãos. A bola tem de bater na parede e regressar à criança.</p> <p>Avaliação: Número de vezes que lança e recebe a bola em 10 tentativas (acertos). Anotar qualquer falha (F) como: calcar a corda para atirar ou receber a bola.</p> <p>CrITÉrios de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none">• A criança deve estar a uma distância de 2 m da parede;• A criança deve lançar e agarrar a bola com as duas mãos;• É necessário registar o número de vezes que lança e recebe a bola em 10 tentativas (quantas acerta);• É também necessário registar qualquer falha (F), como por exemplo: ultrapassar a corda que indica a distância a que a criança deve estar da parede, no momento em que lançar e recebe a bola.

Por outro lado, o programa *Fitnessgram*⁶ inclui uma bateria de testes que permite averiguar os níveis de aptidão física do grupo de crianças, mais concretamente a sua força muscular, o equilíbrio e a flexibilidade de cada criança. A força muscular diz respeito à capacidade de dominar uma determinada resistência, através da contração muscular. A resistência consiste em realizar um esforço, de certa intensidade, e em mantê-lo durante um período de tempo sem perder a eficácia de execução. A flexibilidade é a capacidade de efetuar movimentos articulares, com amplitude.

Estas capacidades podem ser aperfeiçoadas e melhoradas com desporto físico regular, tendo sob orientação o Educador/Professor. O papel do Docente é o de perceber, através da caracterização inicial do grupo de crianças, quais as fragilidades individuais e as do grupo, a fim de melhorá-las e tendo sempre em conta o ritmo de cada criança. Neste sentido, foram aplicados testes adaptados às nossas crianças, de forma a melhor as caracterizar. Os testes aplicados, em várias tentativas (3) de: “Extensão do corpo”; “Senta e alcança” e “Equilíbrio total do corpo”.

⁶ Meredith, M. D.; Welk, G. J. (1999) (eds). *Fitnessgram test administration manual*. 2.^a edição. The Cooper Institute for Aerobics Research. Human Kinetics. Champaign.


No quadro 5 é feita uma descrição das provas aplicadas de flexibilidade, baseadas na bateria de testes *Fitnessgram*.

Quadro 5 - Provas baseadas na bateria de testes *Fitnessgram*

Fitnessgram Provas	
	<p>Prova 4- Força e flexibilidade do tronco – Extensão do tronco</p> <p>Objetivo: Medir a extensão do tronco (cm).</p> <p>Protocolo: A criança deverá deitar-se de barriga para baixo no colchão e colocar os braços e as pernas esticados, sendo que os braços ficam junto das pernas. As mãos devem ser colocadas por baixo das coxas e devem levantar o tronco sem as mover. Ao sinal do educador, a criança deve erguer o tronco devagar até onde conseguir. De seguida, será feita uma medição entre o queixo da criança e o colchão e deverá ser de 30 cm. Se a criança conseguir alcançar esta medida, não necessita de levantar mais o tronco e dá-se por concluído o teste. Caso não consiga atingir essa medida, tenta novamente subir até ao máximo que conseguir.</p> <p>Avaliação: Medição da extensão do tronco (cm)</p> <p>Critérios de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No início do teste, a criança deverá estar deitada de barriga para baixo no colchão; • Os braços e as pernas devem estar esticados a acompanhar o corpo; • As mãos devem estar debaixo das coxas; • A criança deve fazer elevação até aos 30 cm.
 	<p>Prova 5- Equilíbrio total do corpo- postura do “Fleming” e postura da “Árvore</p> <p>Objetivo: Equilíbrio numa só perna sobre o banco sueco.</p> <p>Protocolo: Inicialmente, cada criança terá de caminhar sob o banco sueco, de forma descontrainda. Posteriormente, cada elemento terá de caminhar com um braço esticado sob o banco sueco. Logo de seguida, já uma ação com um maior nível de complexidade, a criança terá de transportar uma bola numa das mãos. No final, terá de se manter equilibrado, com um só pé, primeiro em postura de “flamingo” e posteriormente em postura de “árvore”, durante 5 segundos cada. Num primeiro momento terá ajuda do adulto e, posteriormente, a criança terá de se manter equilibrada, sozinha, na posição de “flamingo” durante cinco segundos e na posição de árvore outros 5 segundos (será contado o número de vezes que a criança se desequilibrar, se for caso, durante os cinco segundos).</p> <p>Critérios de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A perna contrária à perna dobrada ou esticada para trás deverá estar completamente esticada na vertical; • O braço contrário à perna dobrada deverá estar ligeiramente esticado para ajudar a manter o equilíbrio (caso da postura do flamingo) • Os braços devem estar esticados na horizontal, a representar a postura de árvore e a perna direita/esquerda dobrada sobre a outra perna (caso da postura da árvore) • A criança consegue manter-se em equilíbrio durante cinco segundos nas duas posturas pedidas.

Continua...


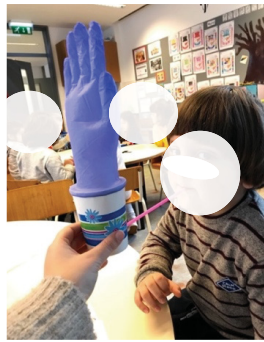
Continuação...

	<p>Prova 6- Flexibilidade “Senta e alcança”</p> <p>Objetivo: Medir a extensão do tronco (cm).</p> <p>Protocolo: A criança descalça-se e coloca a perna esquerda fletida e a direita estendida até que o pé direito esteja completamente apoiado no banco suco. O pé esquerdo tem que estar apoiado no chão, na sua totalidade e os braços estendidos, colocando uma mão em cima da outra sobre o banco suco. Quando a perna estiver estendida flete-se o corpo para a frente, tentando alcançar a maior distância possível, realizando a atividade quatro vezes, durante um segundo. Todo este processo é repetido para o lado esquerdo, mantendo a perna direita fletida e a perna esquerda estendida. Depois repete-se o processo com as duas pernas estendidas em simultâneo.</p> <p>Avaliação: Medição da extensão do corpo da criança (cm)</p> <p>Crítérios de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none">• A criança tem que estender completamente a perna direita, a perna esquerda e as duas em simultâneo;• As mãos têm que ser colocadas uma sobre a outra no banco suco;• Mantém a distensão corporal máxima conseguida durante pelo menos 1 segundo.• A criança pode conseguir estender em três níveis:<ul style="list-style-type: none">○ Estender o corpo até 10 centímetros○ Estender o corpo até 20 centímetros;○ Estender o corpo mais de 20 centímetros.
---	---

Os exercícios de respiração utilizados tiveram como base orientadora o documento de Nunes (2018) sobre a “Prática de *mindfulness* na Educação Pré-Escolar”.

Todas as provas relativas à respiração foram realizadas em contexto de sala. Apesar destas provas não serem normativas, surtiram o efeito desejado e conseguiu-se perceber alguns critérios relativos a este ato que se julga ser algo inato, mas que varia consoante as pessoas – tomemos como exemplo o processo de inspiração e de expiração. O quadro 6 apresenta uma descrição das provas aplicadas com o grupo de crianças.

Quadro 6 - Provas baseadas em técnicas de respiração

Respiração	
Prova 7- Respiração progressiva	
<p>Objetivo: Inspirar e Expirar seguindo orientações.</p> <p>Descrição: Será pedido que a criança faça uma respiração progressiva, ou seja, inspirar em 3-2-1 e expirar em 6-5-4-3-2-1 (Repetindo esta respiração 3 vezes).</p> <p>Crterios de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza diafragma na respiração; • Inspira pelo nariz; • Expira pela boca. 	
	<p style="text-align: center;">Prova 8- Respiração flor de lótus</p> <p>Objetivo: Inspirar e expirar juntamente com o seu par.</p> <p>Descrição: Dois a dois, frente a frente, cruzar as pernas na posição de flor de lótus, segurar as mãos do amigo; -Sem largar, subir e descer os braços inspirando (quando sobe) e expirando (quando desce). A inspiração e expiração é com a mesma duração da 1.ª prova (3-2-1) – inspira ; 6-5-4-3-2-1- expira).</p> <p>Crterios de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interage com o par; • Utiliza diafragma na respiração; • Inspira pelo nariz; • Expira pela boca.
	<p style="text-align: center;">Prova 9- Exercício de respiração para luva</p> <p>Objetivo: Soprar para a luva ficar cheia</p> <p>Descrição: Cada criança deve soprar na palhinha de forma que a luva fique cheia.</p> <p>Crterios de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza diafragma na respiração; • Inspira pelo nariz; • Expira pela boca.

A postura foi avaliada com base em critérios pré-definidos e traduzidos por escalas numéricas desenvolvidas a partir de conceitos biomecânicos, utilizando como orientador o artigo de Noll et al., (2013), intitulado “Instrumentos de avaliação da postura dinâmica: aplicabilidade ao ambiente escolar”.

O quadro 7 apresenta as provas aplicadas com o grupo, baseadas nos instrumentos de avaliação da postura.

Quadro 7 - Provas baseadas nos instrumentos de avaliação da postura

Postura	
	<p style="text-align: center;">Prova 10- Postura sentada na cadeira</p> <p>Objetivo: Avaliar a postura sentada nas cadeiras das crianças.</p> <p>Critérios de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manter as costas na cadeira; • Membros inferiores afastados e simétricos; • Flexão dos joelhos e quadril a 90°; • Apoiar a sola dos pés na totalidade na base/chão.
	<p style="text-align: center;">Prova 11- Postura sentada no tapete</p> <p>Objetivo: Avaliar a postura sentada no tapete das crianças.</p> <p>Critérios de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alinhamento dos ombros com a bacia; • Braços repousados ao longo do corpo com as mãos por cima das pernas; • Colocar as pernas “à chinês”.
	<p style="text-align: center;">Prova 12- Postura a apanhar o objeto do chão</p> <p>Objetivo: Avaliar a postura a apanhar o objeto do chão das crianças.</p> <p>Critérios de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manter a curvatura fisiológica da coluna vertebral; • Membros inferiores afastados e simétricos; • Flexão dos joelhos e quadril; • Colocar objeto próximo ao corpo.
<p style="text-align: center;">Prova 13- Postura ao transportar objetos</p> <p>Objetivo: Avaliar a postura a transportar objetos das crianças.</p> <p>Critérios de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manter a curvatura fisiológica da coluna vertebral; • Elevar os ombros; • Colocar objeto próximo ao corpo. 	

Os nossos dados são disponibilizados nas tabelas que constam no estudo e que apresentam as medidas descritivas, nomeadamente valores mínimos (Min.) e máximos (Máx.) e parâmetros de tendência central e dispersão – média (\bar{x}) e desvio padrão (DP). Estes valores vão permitir descrever melhor as variáveis em análise.

4.1.3. Apresentação e Análise dos Dados do Estudo I

Apresentamos em seguida (tabela 2) os dados recolhidos de um grupo de doze crianças da EPE, que permitem realizar a caracterização do IMC de cada criança e de um grupo (70%) da nossa amostra de estudo.

Tabela 2 - Caracterização do IMC do grupo de crianças de EPE

Crianças (Grupo EPE)	Altura	Peso	IMC	Percentil	Interpretação do percentil
Criança A*	1,08	21	18,00	94,8	sobrepeso
Criança B	1,08	21	18,00	93,2	sobrepeso
Criança C*	1,18	20,5	14,72	26,1	peso saudável
Criança D	1,18	25	17,95	91,5	sobrepeso
Criança E	1,15	24	18,15	94,6	sobrepeso
Criança F*	1,14	17	13,08	1,2	Abaixo de peso
Criança G*	1,17	22	16,07	73,6	peso saudável
Criança H*	1,02	15	14,42	20,3	peso saudável
Criança I*	1,07	17	14,85	40,1	peso saudável
Criança J	NA	19	NA	NA	NA
Criança L	NA	24	NA	NA	NA
Criança M*	1,08	16	13,72	8,1	peso saudável
Criança N*	NA	NA	NA	NA	NA
Criança O	1,08	21	18,00	96	obesidade
Criança P	1,09	NA	NA	NA	NA
Criança Q*	1,19	24	16,95	83,4	peso saudável
Criança R	1,14	NA	NA	NA	NA
Mín.	1,02	15	13,08	1,2	
Máx.	1,19	25	18,00	96	
DP	1,120,05	20,463,24	16,2 ± 1,91		

Legenda: NA- Não realizou as provas/Faltou; (*) - Criança do género feminino

Da análise por interpretação do percentil: <5 corresponde a um “peso abaixo do esperado”; >= 5 e < 85 corresponde a um “peso saudável”; >= 85 e < 95 equivale a “sobrepeso”; >= corresponde a “obesidade”. Registamos que o IMC no grupo varia entre 13,08 e 18,00, com uma média de 16,2 e um desvio padrão de 1,91. Isto significa que os resultados obtidos no IMC estão próximos do valor da média. Passaremos, então, a uma interpretação do percentil destas crianças, sendo que seis crianças tinham “peso saudável”, uma criança apresentava-se “abaixo do peso”, quatro crianças revelavam estar

com “sobrepeso” e uma criança com “obesidade”. Podemos, assim, afirmar que 50% das crianças revelavam ter um “peso saudável”, sendo que todas as crianças com “peso saudável” correspondem ao gênero feminino. Já as crianças com “sobrepeso” e “obesidade”, correspondentes a uma percentagem de 42%, integram-se no gênero masculino, à exceção da criança A, que apresentou um percentil de 94,8, um valor bastante próximo de um valor de “obesidade”. Apenas a criança F (menina) apresentou um percentil de 1,2, correspondendo a um valor “abaixo de peso”. A criança Q (menina), apesar de apresentar um valor de 83,4, de “peso saudável”, é um valor muito próximo de um valor de “sobrepeso”.

Para caracterizar algumas capacidades motoras da amostra, analisámos os resultados obtidos nas três provas adaptadas dos testes *Movement ABC*, relativos à motricidade fina e à competência motora das crianças, do grupo de EPE (tabela 3).

Tabela 3 - Análise da adaptação de provas das provas *Movement ABC*

Provas	Prova 1 (seg) – n=12		Prova 2- n=14				Prova 3- n= 15	
	Mão direita	Mão esquerda	Mão direita		Mão esquerda		Acertos	Falhas
			Cai	Não Cai	Cai	Não cai		
CA*	NA	NA	NA	NA	NA	NA	10	0
CB	90,00	101,00	O	NO	NO	O	NA	NA
CC*	62,00	54,00	NO	O	NO	O	6	4
CD	76,00	139,00	NO	O	NO	O	10	0
CE	NA	NA	O	NO	NO	O	4	6
CF*	80,00	50,00	NO	O	NO	O	9	1

Continua...

Continuação...

CG*	63,00	59,00	O	NO	NO	O	8	2
CH*	75,00	60,00	NO	O	NO	O	3	7
CI*	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
CJ	NA	NA	NO	O	NO	O	3	7
CL	86,00	79,00	NO	O	O	NO	10	0
CM*	84,00	59,00	NO	O	NO	O	5	5
CN*	103,00	145,00	O	NO	NO	O	8	2
Co	115,00	104,00	O	NO	O	NO	7	3
CP	113,00	149,00	NO	O	NO	O	0	10
CQ*	73,00	44,00	NO	O	NO	O	9	1
CR	NA	NA	NA	NA	NA	NA	3	7
Total	NAP	NAP	Total O				95	55
			5	9	2	12		
%	NAP	NAP	36	64	14	86	63	37
Min.	62,00	44,00	NAP		NAP		0	0
Máx	114,00	149,00	NAP		NAP		10	10
$\bar{x} \pm DP$	85 \pm 17,6	86,9 \pm 39,4	NAP		NAP		5,59 \pm 3,64	3,25 \pm 3,2

Legenda: NA- Não realizou as provas/Faltou; (*) - Criança do género feminino

Para a realização da prova 1, foram utilizados um cordão de 90cm e dez contas. Assim, na prova 1 foi observável uma discrepância dos valores mínimos e máximos em cada mão. A criança Q apresentou um melhor resultado na execução desta prova utilizando a mão esquerda; ou seja, concretizou-a em menos tempo, verificando-se uma melhor destreza manual e velocidade. Contudo, a criança P, também utilizando a mão esquerda, demorou 149 segundos para a concretização da prova; ou seja, foi a criança que demorou um maior tempo para realização da mesma. Esta criança é das mais novas do grupo e, através de registos de observação direta, foi verificado que tem dificuldade no domínio e na coordenação do corpo nos deslocamentos, por exemplo no saltar ao pé-coxinho, e apresentava dificuldades na motricidade fina, não pegando corretamente no

lápiz. Nesta prova foram anotadas algumas falhas aquando da sua realização, nomeadamente a tendência para trocar a mão e a extremidade do fio.

Na sua maioria, as meninas apresentam valores de execução da prova inferiores aos meninos, à exceção da criança N que se aproxima do valor da criança P na execução da prova com a mão esquerda. Em relação ao DP, apresenta uma maior proximidade com a média na mão esquerda, apesar de se notar uma maior diferença entre o valor mínimo e máximo nesta mão.

Relativamente à prova 2, na construção da torre com dez cubos exatamente iguais, houve uma maior facilidade na construção dos cubos com a mão esquerda, visto que das catorze crianças a participar na prova, doze não deixaram cair a torre com a mão esquerda (86% dos participantes), e nove não deixaram cair a torre com a mão direita (64%). Houve, assim, uma maior percentagem dos que não deixaram cair com a mão esquerda, relativamente à mão direita. A criança O deixou cair tanto utilizando a mão direita como utilizando a mão esquerda. Esta criança com quatro anos revelava algumas dificuldades na motricidade fina, por exemplo no recorte. Mais uma vez se pode constatar, à semelhança da prova 1, que houve maior dificuldade no género masculino na realização da prova relativamente ao feminino, pois quatro meninos, ou seja, 29% das crianças, deixaram cair a torre (quer utilizando uma mão, quer utilizando as duas, no caso da criança O) comparativamente com as duas meninas, 14% das crianças, que deixaram cair a torre. As restantes 8 crianças, ou seja 57%, não deixaram cair a torre uma única vez. Nesta prova, sete crianças mudaram de mão aquando da construção da torre, sendo esta a única falha observável na sua realização.

Na prova 3 pretendia-se avaliar a habilidade com a bola, através do lançamento. De 150 acertos possíveis, houve 95 acertos realizados e 55 falhas. Apenas a criança P não conseguiu acertar nenhuma vez e as crianças A, D e L não tiveram nenhuma falha. Mais uma vez, as meninas obtiveram um melhor resultado nesta prova comparativamente aos meninos. Dos quinze participantes, das oito meninas, 40%, teve oito ou mais de oito acertos e apenas um rapaz, 6%, obteve esta pontuação. Compreensivelmente, as crianças mais pequenas, com três anos de idade, tiveram uma maior dificuldade no lançamento da bola, principalmente no controlo do movimento. Em relação ao DP, as falhas apresentam um desvio mais baixo, pois os dados apresentam uma maior proximidade com a média relativamente aos acertos. Apesar da prova estar pensada para uma idade mais avançada, foi possível a sua realização com o grupo de EPE.

Por outro lado, quanto aos traços físicos do grupo no que refere à sua força muscular e flexibilidade (Prova 4), ao seu equilíbrio (Prova 5) e à sua flexibilidade (Prova 6), observamos na tabela seguinte (tabela 4) alguns valores.

Tabela 4 - Análise da adaptação de provas do programa *Fitnessgram*

Provas	Prova 4 n=14		Prova 5 n=14				Prova 6 n=15					
	Valor mais fraco	Valor mais forte	Postura de Flamingo		Postura de Árvore		Perna esquerda fletida e direita estendida		Perna direita fletida e esquerda estendida		Duas pernas estendidas em simultâneo	
							Valor mais fraco	Valor mais forte	Valor mais fraco	Valor mais forte	Valor mais fraco	Valor mais forte
CA*	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	
CB	25	27	O	NO			20	24	20	25	22	24
CC*	20	30	O	O			22	30	25	32	20	25
CD	30	30	O	NO			18	25	20	27	22	27
CE	26	30	NO	O			21	24	21	26	22	24
CF*	20	30	O	O			25	30	23	28	20	25
CG*	20	28	O	O			22	28	19	22	20	25
CH*	24	28	O	O			22	26	17	23	18	21
CI*	NA	NA	NA	NA			24	28	26	30	28	32
CJ	23	30	O	NO			20	27	23	26	19	25
CL	20	27	O	NO			37	41	31	34	33	37
CM*	NA	NA	NA	NA			NA	NA	NA	NA	NA	NA
CN*	20	30	O	O			23	29	22	27	21	26
CO	18	27	O	NO			20	25	20	23	20	24
CP	17	25	NO	NO			19	21	17	20	19	24
CQ*	18	30	O	O			32	36	33	36	35	38
CR	27	27	O	NO			19	23	15	20	30	33
Total	NAP		O	NO	O	NO	NAP		NAP		NAP	
			12	2	7	7						
%	NAP		86	14	50	50	NAP		NAP		NAP	
Min.	17		NAP		NAP		18		15		18	
Máx	30		NAP		NAP		41		36		38	
$\bar{x} \pm DP$	25,25±4,43		NAP		NAP		25,37±5,635		24,37±5,327		25,4±5,603	

Legenda: NA- Não realizou as provas/Faltou; (*) - Criança do género feminino

Das catorze crianças que participaram na prova 4, sete crianças obtiveram o valor máximo esperado para a prova; isto é, 30cm de extensão do tronco, sendo que a criança D apresentou este valor para valor mais fraco. Observou-se alguma diferença entre os valores alcançados, que oscilaram entre 17 e 30cm. A média foi de 25,25 e o desvio-padrão foi de 4,43, demonstrando que os dados dispersaram muito.

Em relação à prova 5, houve maior facilidade na execução da postura do «flamingo» comparativamente à postura da «árvore». Estas posturas já tinham sido executadas em momentos anteriores, acrescentando só a dificuldade serem realizadas em cima de um banco sueco. As crianças na sua generalidade demonstraram algum receio na realização da prova, pois não se sentiram seguras com a estabilidade do banco, sendo este um dos aspetos que influenciou diretamente a prova. Nesta prova, dos 8 meninos e 6 meninas participantes, tanto na realização da posição de equilíbrio estático do «flamingo» como na da «árvore», apenas os meninos não conseguiram executar as posturas. Na «postura do flamingo», dois meninos não conseguiram executar a prova, e na «postura da árvore» sete meninos não conseguiram executar a prova, correspondendo a 50%. Mais uma vez, é observável a obtenção de melhores resultados pelas meninas.

Na prova 6, obtivemos uma análise da flexibilidade, pois cada criança podia alongar até três níveis: até 10cm, até 20cm ou mais de 20cm. Nos três momentos, a média foi para além do esperado, sendo que as crianças do grupo obtiveram valores semelhantes nos três momentos acima apresentados (perna esquerda fletida e direita estendida; perna direita fletida e esquerda estendida e duas pernas estendidas em simultâneo). A prova foi realizada por 15 crianças e o valor mais forte obtido foi de 41cm, valor atingindo por uma criança do género masculino. Num segundo momento, observa-se um valor mais baixo do desvio-padrão; ou seja, os dados estão mais próximos da média. Neste teste não observamos grande disparidade entre valores obtidos por meninos e meninas. Contudo, enquanto 60% dos participantes que obtiveram um valor maior que 30cm são meninas, 40% são meninos. As crianças com quatro anos apresentam os valores mais baixos, à exceção da criança R que, com as duas pernas estendidas em simultâneo, apresenta valores acima dos 30cm. As provas permitiram uma análise detalhada do grupo a nível da aptidão física, mais concretamente relacionada com a sua flexibilidade.

Podemos observar na tabela 5, as provas relacionadas com a mecânica da respiração, para podermos deduzir sobre aspetos deste ciclo.

Tabela 5 - Análise de parâmetros da respiração

Provas	Prova 7(n=16)						Prova 8 (n=10)						Prova 9 (n= 15)							
	Utiliza o diafragma		Inspira pelo nariz		Expira pela boca		Interage com o par o par		Utiliza o diafragma na respiração		Inspira pelo nariz		Expira pela boca		Utiliza o diafragma		Inspira pelo nariz		Expira pela boca	
CA*	O		O		O		NA		NA		NA		NA		O		O		O	
CB	O		O		O		NA		NA		NA		NA		NO		O		O	
CC*	O		O		O		NA		NA		NA		NA		O		O		O	
CD	O		O		O		O		O		O		O		O		O		O	
CE	O		O		O		O		O		O		O		O		O		O	
CF*	O		O		O		O		O		NO		NO		O		O		O	
CG*	O		O		O		O		O		O		O		O		O		O	
CH*	O		O		O		NA		NA		NA		NA		O		O		O	
CI*	NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA	
CJ	O		O		O		NA		NA		NA		NA		O		O		O	
CL	NO		NO		O		NO		NO		NO		O		NO		NO		O	
CM*	O		O		O		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA	
CN*	O		O		O		O		O		O		O		O		NO		O	
CO	O		O		O		O		NO		O		O		O		NO		O	
CP	O		O		O		O		NO		O		O		O		NO		O	
CQ*	O		O		O		NO		NO		O		O		O		O		O	
CR	O		O		O		O		NO		NO		O		O		O		O	
Total	O	NO	O	NO	O	NO	O	NO	O	NO	O	NO	O	NO	O	NO	O	NO	O	NO
	15	1	15	1	16	0	8	2	5	5	7	3	9	1	13	2	11	4	15	0
%	94	6	94	6	100	0	80	20	50	50	70	30	90	10	87	13	73	27	100	0

Legenda: NA- Não realizou as provas/Faltou; (*) - Criança do género feminino

Registamos que na prova 7 apenas a criança L não foi ao encontro dos parâmetros apresentadas, designadamente, na inspiração pelo nariz e na utilização do diafragma na respiração.

Já na prova 8, onde participaram apenas dez crianças, houve um par de crianças que não interagiu na realização da prova. Importa salientar que 50% das crianças não utilizou o diafragma para a respiração, correspondendo a maioria ao sexo masculino, 30%

não inspirou pelo nariz e apenas 10%, ou seja, uma criança não expirou pela boca. Comparativamente à prova 7, houve um aumento de parâmetros não observados, nos três critérios.

Na prova 9 pretendia-se que com a respiração efetuada corretamente, a luva ficasse cheia. Neste sentido, tivemos em conta três níveis de dificuldade: 1 (pouca dificuldade); 2 (alguma dificuldade) e 3 (muita dificuldade). Das quinze crianças que participaram, apenas 6% teve muita dificuldade na realização da prova não conseguindo encher a luva, 40% teve alguma dificuldade na realização da mesma e 53% não teve qualquer dificuldade na sua realização. Em relação aos critérios, 13% do grupo nesta prova não utilizou o diafragma, 27% não inspirou pelo nariz e todos os participantes expiraram pela boca.

Para refletir sobre as posturas das crianças em ambiente de sala de aula, analisaremos os valores relatados nas duas tabelas que se seguem (6 e 7), dizem respeito aos dados obtidos em relação a posturas estáticas e dinâmicas.

Tabela 6 - Análise de parâmetros de posturas estáticas e dinâmicas

Provas	Prova 10(n=13)				Prova 11 (n=16)			
	Crianças	Mantém as costas na cadeira	Membros inferiores afastados e simétricos	Flexão dos joelhos e quadril a 90°	Apoia a sola dos pés na totalidade na base/chão	Alinhamento dos ombros com a bacia	Braços ao longo das pernas	Pernas “à chinês”
CA*	NA	NA	NA	NA	O	O	O	NO
CB	NO	O	O	NO	NO	O	NO	NO
CC*	O	O	O	NO	O	O	NO	NO
CD	NO	NO	NO	NO	O	O	NO	O
CE	O	O	O	NO	O	O	O	NO
CF*	O	O	O	O	O	O	NO	NO
CG*	NO	O	O	NO	O	O	NO	O

Continua...

Continuação...

CH*	NO	NO	O	NO	O	O	O	NO								
CI*	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA								
CJ	O	O	O	NO	NO	NO	NO	NO								
CL	NO	O	O	NO	NO	O	O	NO								
CM*	NA	NA	NA	NA	NO	O	NO	NO								
CN*	NO	O	O	O	NO	NO	NO	NO								
CO	NO	NO	O	NO	O	NO	O	NO								
CP	NO	O	O	NO	O	O	O	NO								
CQ*	NO	O	O	NO	NO	O	O	NO								
CR	NA	NA	NA	NA	O	O	O	NO								
Total	O	NO	O	NO	O	NO	O	NO	O	NO	O	NO	O	NO	O	NO
	4	9	10	3	12	1	2	11	10	6	13	3	8	8	2	14
%	31	69	77	23	92	8	15	85	62	38	81	19	50	50	13	87

Legenda: NA- Não realizou as provas/Faltou; O – Observa-se o parâmetro analisado; NO – Não se observa o parâmetro analisado; NAP- Não aplicável à prova. (*) - Criança do género feminino

A prova 10 é relativa à postura sentada na cadeira. Observamos que 70% das crianças não mantêm as costas na cadeira, resultando numa postura inadequada. Para além disso, aquando da realização da prova, 23% não mantêm os membros inferiores afastados e simétricos e 85% não apoia a sola dos pés na totalidade na base/chão. Para isso, verificamos a altura das cadeiras disponíveis na sala. A cadeira mais baixa tinha 32cm de altura, enquanto a mais alta tinha 40cm de altura. A altura das crianças pode ser um fator que condicione o critério de apoio dos pés no chão. A criança com uma altura mais baixa tinha 1,02cm, enquanto a criança mais alta tinha 1,19cm. O facto de as cadeiras não permitirem que a criança se sente adequadamente nas mesmas pode afetar a postura, levando a problemas posturais no futuro.

Os resultados obtidos na prova 11 retratam as posturas das crianças nos momentos de tapete, por exemplo no momento de acolhimento. Das dezasseis crianças participantes na prova, 38% não alinham os ombros com a bacia, estando este valor equilibrado nos géneros feminino e masculino. Já em relação à colocação dos braços ao longo das pernas, apenas 13% não coloca, mantendo-os ao lado. Num curto espaço de tempo, as crianças têm tendência a mudar a sua postura. 50% das crianças não colocam “as pernas à chinês”

e 13% utilizam as pernas estendidas. Para além disso, 63% encostou-se junto à parede aquando da realização da prova. Esta prova foi realizada num momento de pandemia, pelo que não havia a utilização de almofadas neste momento. Este é um aspeto que contribui para um maior conforto e, conseqüentemente, para um maior bem-estar.

Tabela 7 - Análise de parâmetros de posturas estáticas e dinâmicas (EPE)

Crianças	Prova 12(n=16)										Prova 13 (n=16)					
	Manter a curvatura fisiológica da coluna vertebral		Membros inferiores afastados e simétricos		Flexão dos joelhos e quadril				Objeto próximo ao corpo		Manter a curvatura fisiológica da coluna vertebral		Elevar os ombros		Objeto próximo ao corpo	
					1 joelho		2 joelhos									
CA*	NO		NO		NO	O			O		NO		O		O	
CB	NO		NO		NO	O			O		O		NO		O	
CC*	O		O		NO	O			O		O		NO		O	
CD	NO		NO		NO	O			O		NO		NO		O	
CE	O		O		O	NO			O		NO		NO		O	
CF*	O		O		O	NO			O		O		NO		O	
CG*	O		O		O	NO			NO		NO		NO		O	
CH*	O		O		O	NO			O		O		NO		O	
CI*	NA		NA		NA	NA			NA		NA		NA		NA	
CJ	O		O		O	NO			O		O		NO		O	
CL	NO		NO		NO	O			O		NO		O		O	
CM*	O		O		O	NO			O		O		NO		O	
CN*	O		O		NO	O			O		NO		O		O	
CO	NO		NO		NO	O			O		NO		NO		O	
CP	O		O		NO	O			NO		O		NO		O	
CQ*	O		O		NO	O			O		O		NO		O	
CR	O		O		NO	O			O		O		NO		O	
Total	O	NO	O	NO	O	NO	O	NO	O	NO	O	NO	O	NO	O	NO
	11	5	11	5	6	10	10	6	14	2	9	7	3	13	16	0

Legenda: NA- Não realizou as provas/Faltou ; O – Observa-se o parâmetro analisado; NO – Não se observa o parâmetro analisado; NAP- Não aplicável à prova. (*) - Criança do género feminino

Analisando a tabela 7, observamos duas provas realizadas: a prova 12, que corresponde à “Postura ao apanhar um objeto do chão”; e a prova 13, que corresponde à “Postura a transportar o objeto”. Neste teste participaram 16 crianças, sendo que 69% não manteve a curvatura fisiológica da coluna vertebral, nem os membros inferiores afastados e simétricos, e 13% não colocou o objeto próximo ao corpo. Em relação à flexão dos joelhos e quadril, houve uma maior percentagem de crianças que flexionaram os dois joelhos; e enquanto 38% apenas flexionou um joelho ao apanhar o objeto, 63% flexionou os dois joelhos. Quanto ao primeiro e segundo critérios, observamos uma prevalência dos meninos em relação às meninas no parâmetro não observado, sendo que 80% correspondia ao género masculino e apenas 20% ao género feminino. No critério da flexão dos joelhos e no que toca à flexão de um joelho, 60% correspondia ao género masculino e os restantes 40% ao género feminino. Contrariamente analise-se o critério flexão dos dois joelhos, em que nos deparamos com uma prevalência do género feminino no parâmetro não observado, em relação ao género masculino.

No que concerne à prova 13, com n=16, detetamos que no transporte do objeto 44% das crianças não mantêm a curvatura fisiológica da coluna vertebral e 81% dos participantes eleva os ombros no transporte. Em relação ao objeto próximo do corpo, todos os participantes colocam-no próximo ao corpo. Nesta prova, não há prevalência do género masculino comparativamente ao género feminino nos parâmetros não observados.

4.1.4. Síntese Conclusiva

Concluída a análise das provas de motricidade fina, de aptidão física, de respiração e de postura, podemos inferir conclusões decorrentes da observação efetuada às nossas crianças da EPE nos domínios apresentados e tendo em conta os objetivos preconizados no início do capítulo.

Comparativamente com Borges (2014), o IMC do grupo de Estágio é mais elevado, com uma média de 16,2, apesar de não se observar uma discrepância entre os valores mínimo e máximo. Algumas crianças do grupo apresentam-se com um IMC acima do pretendido, havendo casos de sobrepeso e de obesidade e apenas um caso de uma criança que revela estar abaixo de peso.

Nas provas de motricidade fina, o grupo apresenta melhores resultados de coordenação motora na prova 3, a prova de habilidade com a bola. Notou-se uma maior dificuldade por parte das crianças de 4 anos na realização das provas em relação às crianças de 5 e 6 anos, dadas as dificuldades esperadas nesta faixa etária. No fundo,

confirmamos os resultados de Vieira (2017, p. 101) que refere que “as crianças mais velhas apresentam, naturalmente, melhores resultados de controlo da motricidade fina, visualizados nas provas de destreza, velocidade e habilidade”. Foi também observável que as meninas apresentaram valores de execução das provas de motricidade inferiores aos meninos.

Quanto às características de aptidão física, mais uma vez obtivemos valores favoráveis na realização das provas e foram observáveis melhores resultados no género feminino em relação ao masculino. No nosso ponto de vista, poderíamos ter melhorado o facto de realizar a prova em dois momentos distintos, de forma a comparar os resultados e a observar possíveis progressos, pois o trabalho efetuado a nível da flexibilidade não foi suficiente para as crianças notarem melhorias. O trabalho da flexibilidade deve ser contínuo, pois nesta faixa etária, se não houver um reforço nesta área, é notória uma perda gradual da flexibilidade.

No tópico da respiração, identificamos algumas dificuldades das crianças aquando da realização das provas, principalmente na utilização do diafragma e na inspiração pelo nariz, o que permitiu compreender que no grupo de crianças nem todas tinham uma mecânica correta de respiração. Para Balthazar et al., (2016), uma respiração inadequada dificulta a oxigenação cerebral e, conseqüentemente, a aprendizagem, sendo por isso muito importante a observação do padrão respiratório das crianças pelos Educadores/Professores.

Relativamente à postura, é muito importante que desde cedo as crianças sejam alertadas para a adoção de uma postura correta, em diversos contextos, prevenindo problemas posturais no futuro. Noll et al., (2013) defende que a idade escolar se assume como uma fase ideal para recuperar disfunções da coluna vertebral de maneira eficaz, sendo que após este período torna-se mais difícil tanto o prognóstico como o tratamento.

Fruto da observação das posturas em diferentes situações relacionadas com o ambiente escolar, através de critérios pré-estabelecidos, percebemos que a maioria das crianças não mantém as costas na cadeira e não apoia os pés na sua totalidade no chão. Tal como já foi referido, pensamos que o facto de as cadeiras não estarem adequadas à altura das crianças influencia estes critérios. Nos momentos de tapete, que se constituem tão importantes nesta faixa etária para o acolhimento e para atividades dirigidas, o grupo demonstrou ter uma postura inadequada, estando muitas das vezes com as costas curvadas. Mesmo enquanto caminham e quando apanham objetos, já se identificam

algumas falhas, por exemplo a elevação dos ombros e a curvatura fisiológica inadequada, que poderá levar a problemas posturais e, conseqüentemente, de bem-estar futuro.

Os testes realizados permitiram à Estagiária compreender e estar mais alerta para fatores essenciais nestas idades e que, enquanto futura Educadora, terá de levar em linha de conta. Podemos afirmar que os objetivos preconizados no início do estudo foram alcançados.

Os padrões básicos de movimentos são fundamentais e desenvolvem-se principalmente durante a faixa etária dos 4-6 anos. Nos dias de hoje, devido ao ambiente e às condições de vida, as crianças cada vez menos têm experiências motoras, pelo que cabe ao Educador /Professor proporcionar experiências que visem o desenvolvimento de HVS nas crianças (Lopes et al., 2011).

Estes resultados, face à fraca dimensão da amostra, não são generalizáveis. Contudo, com a aplicação destes testes, a Estagiária pôde compreender e estar mais alerta para fatores essenciais nestas idades e enquanto futura Educadora terá de levar em linha de conta.

4.2. Estudo II - Observando as tendências das características físicas e posturais dos alunos do 1º Ciclo: Ouvindo testemunhos sobre o seu bem-estar em momentos de Ensino Presencial e Ensino à Distância

Numa primeira instância, iremos apresentar a problemática e os objetivos delineados, referindo de seguida os instrumentos utilizados na descrição das provas para posterior apresentação e análise dos dados.

4.2.1. A problemática e os objetivos de estudo

Como referido no capítulo 2, o bem-estar assume uma importância acrescida no momento em que o crescimento e o desenvolvimento se manifestam fundamentais, como no caso do 1º CEB. Para além disso, tem vindo a assumir uma maior importância cada vez maior no contexto educacional, sendo uma componente facilitadora do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, do sucesso académico (Lemos, Coelho & Soares, 2011). Por isso, relevamos a necessidade de compreender as perceções das crianças sobre o seu bem estar neste novo contexto educacional pandémico, assim como a necessidade de observar os seus traços físicos, já que Neto (2020) afirma que estamos a viver um tempo “anormal”, em que a Educação passou a funcionar em moldes sob os quais não estávamos habituados, trazendo sérias e graves mudanças para os quotidianos não só das crianças, como também dos Pais, Educadores, Professores e Comunidade Educativa. Assim sendo, este estudo teve como propósito conhecer “Como está o bem-estar do grupo de crianças do Estágio do 1º CEB”.

Este pequeno estudo empírico teve em conta os objetivos delineados, nomeadamente:

- Caracterizar as crianças do 1º CEB quanto ao Índice de Massa Corporal (IMC), comparando-as em função do género;
- Refletir sobre as posturas sentadas na cadeira das crianças do 1º CEB em ambiente escolar.
- Comparar a perceção das crianças do Estágio do 1º ciclo sobre aspetos relacionados com o bem-estar na modalidade de EP e ED.
- Entender como os estilos de vida saudável e o bem-estar são preconizados no contexto da escola de Estágio do 1º CEB.

4.2.2. Métodos e procedimentos

Este estudo permite perceber de que forma as tendências das características físicas, posturais e emocionais das crianças influenciam o seu bem-estar e a sua qualidade de vida. Para uma melhor compreensão, apresenta-se de seguida um esquema elucidativo dos procedimentos adotados neste estudo.

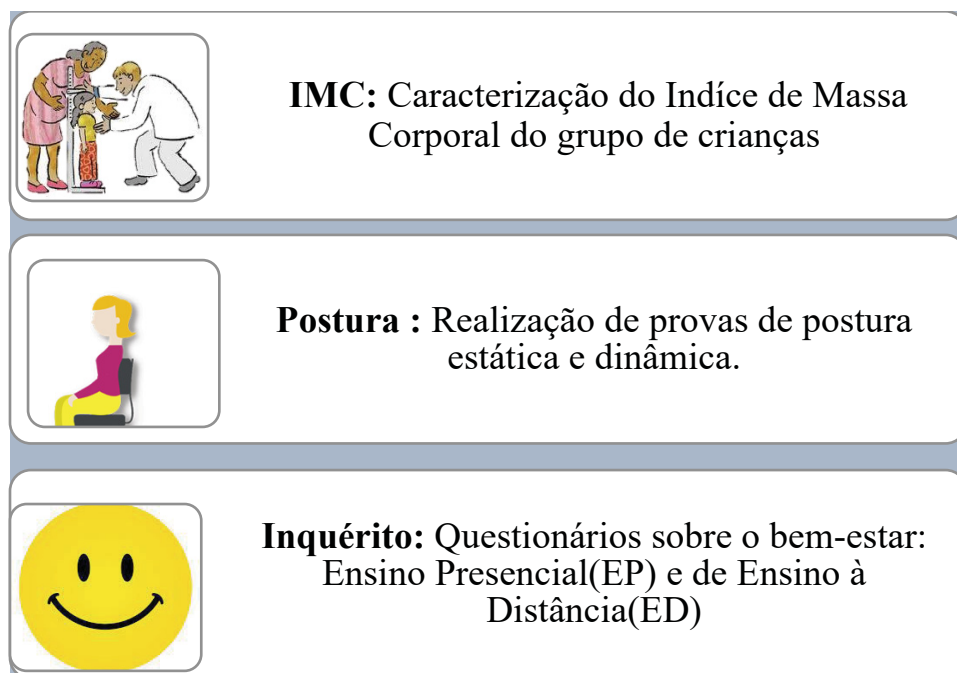


Figura 22 - Procedimentos observados no estudo II

Amostra do estudo

A nossa amostra, escolhida por conveniência, contou com catorze crianças do 1º CEB da nossa turma de Estágio, todos com a idade de sete anos, frequentando o segundo ano de escolaridade. Participaram no estudo seis meninas (43%) e oito meninos (57%).

Testes aplicados e protocolos de aplicação

À semelhança do procedimento realizado no estudo 1, para calcular o *Índice de Massa Corporal* foi utilizada a fórmula de cálculo do IMC [Peso (Kg) /Altura ² (m)] e para a caracterização e análise dos valores foram utilizados percentis de IMC considerados referência e o seu cálculo teve como base os parâmetros LMS (referências

de crescimento da OMS para crianças e adolescentes) para rapazes e raparigas dos 2 aos 20 anos de idade⁷.

No que se refere à observação das posturas recorreremos à seleção de duas provas dos instrumentos de avaliação da postura do Estudo 1 (Tabelas 6 e 7 – pág. 95 e 97). No 1º CEB apenas foram realizadas a prova 10 – “Postura sentada na cadeira” – e a prova 12 – “Postura a apanhar o objeto do chão”.

Quanto ao questionário utilizado (anexo 1), foi construído para o estudo com o intuito de se compreenderem aspetos relacionados com o bem-estar num momento marcado pela pandemia. Neste sentido, analisámos domínios que do nosso ponto de vista são essenciais ao bem-estar da criança; mais concretamente, sentimentos sobre o eu próprio; família; atividade física e saúde; tempos livres; amigos e Escola, referente às perceções das crianças da turma, tendo em conta a sua última semana. A construção deste instrumento teve como base a versão portuguesa dos instrumentos Kidscreen-52.

O questionário foi aplicado por administração direta; ou seja, foi preenchido diretamente pelos inquiridos (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.188) e incluiu na sua maioria perguntas de resposta fechada. Apenas uma questão do questionário era de resposta aberta, na qual tinham de registar a atividade que mais gostaram na sua última aula de EF, estabelecendo uma comparação entre as duas modalidades de ensino. Para resposta ao questionário, comparando as mesmas questões tanto no EP como no ED, recorreremos à escolha múltipla, tendo por base a Escala de Likert (exemplo: nunca, quase nunca, quase sempre, sempre; má, normal, boa, muito boa), apresentando na primeira folha cinco *smiles* diferentes com a respetiva legenda. Os alunos tinham de escolher o que se adequava melhor à resposta que queriam dar à pergunta. Esta foi uma forma mais lúdica de aplicação do inquérito à turma.

O questionário foi entregue em dois momentos distintos: um durante o ED e o outro na última semana de aulas, antes das férias de Verão. Este instrumento foi aplicado a todos os alunos da turma do segundo ano de escolaridade do ano de 2020/2021, à exceção de uma aluna que devido à sua condição física e cognitiva não foi possível aplicar o questionário em questão. Os questionários realizados às crianças permitem-nos compreender a sua perspetiva, bem como as suas atitudes, ações e os traços da sua personalidade (Scott, 2005).

⁷ LMS Parameters for Boys and Girls: BMI for Age. National health and nutrition survey (NHANES), CDC/National Center for Health Statistics.

Para analisar as questões colocadas, estas serão apresentados em tabelas, facilitando a leitura e a compreensão dos dados. Procederemos a uma análise descritiva e comparativa dos dados recolhidos, sendo, depois, realizada uma comparação do n e da percentagem (%) nas duas modalidades de ensino.

4.2.3. Apresentação, análise e comparação de resultados do Estudo II

Inicialmente será realizada uma apresentação, descrição e análise dos dados relativos ao IMC e aos testes posturais aplicados com a turma (provas 10 e 12). Posteriormente, será realizada uma análise descritiva e comparativa dos resultados obtidos nos questionários.

Para poder qualificar o IMC das crianças do 1º CEB (tabela 8), recorreremos à interpretação do percentil, tal como realizado aquando da EPE. Desta forma é necessário ter em conta os valores considerados referência, sendo que o peso, a idade e a altura influenciam estes valores. Assim, um percentil <5 corresponde a um peso abaixo do esperado. Já um percentil ≥ 5 e < 85 corresponde a um peso saudável. O percentil ≥ 85 e < 95 equivale a sobrepeso e um percentil \geq corresponde a obesidade.

Tabela 8 - Caracterização do IMC da turma de Estágio do 2º ano de escolaridade

1.º Ciclo	Altura	Peso	IMC	Percentil	Interpretação do percentil
Aluno A	1,36	30	16,22	63,4	peso saudável
Aluno B	1,30	26,65	15,77	56	peso saudável
Aluno C*	1,2	21,45	14,90	35,1	peso saudável
Aluno D	1,28	23,35	14,25	13,8	peso saudável
Aluno E*	1,32	32,4	18,60	91,3	sobrepeso
Aluno F*	1,22	32,85	22,07	98,2	obesidade
Aluno G*	1,36	36,65	19,82	95,4	obesidade
Aluno H	1,33	30,45	17,21	82,9	peso saudável
Aluno I	1,4	41,7	21,28	98,3	obesidade
Aluno J	1,29	30	18,03	90	sobrepeso
Aluno L*	1,32	28,65	16,44	70,5	peso saudável
Aluno M*	1,26	28,65	18,05	88,1	sobrepeso
Aluno N	1,34	31,7	17,6	87,3	sobrepeso
Aluno O	1,33	33,5	18,94	94,3	sobrepeso
Min.	1,2	21,45	14,25	13,8	
Máx.	1,4	41,7	22,07	98,2	
\bar{x} + DP	1,31 ± 0,05	30,57 ± 5,10		17,8 ± 2,26	

Legenda: (*) - Criança do género feminino

Para caracterização do IMC, foram recolhidos dados de catorze crianças e, a partir destes, podemos concluir que o IMC no grupo varia entre 14,25 e 22,07, com um valor médio de 17,8, que se integra na referência de “peso normal”, e com um desvio padrão de 2,26. Isto significa que os dados obtidos se aproximam à média. Da apreciação individual dos dados, podemos dizer que seis crianças (43%) se apresentavam com um “peso saudável”, cinco (35%) estavam em “sobrepeso” e três (22%) em “obesidade”. Podemos reparar que, apesar de uma prevalência na turma de um percentil correspondente a “peso saudável”, os valores de “sobrepeso” e “obesidade”, juntos, perfazem 57%; isto é, mais da maioria da turma.

Dos 43% dos alunos que revelaram ter “peso saudável”, quatro são meninos, ou seja, 67%, e duas são meninas, ou seja 33%. Observamos um predomínio do género masculino relativamente ao feminino. Contudo, ao verificarmos o número de alunos com “sobrepeso” e “obesidade”, deparamo-nos com um número igual; ou seja, 50% dos alunos com “sobrepeso”/“obesidade” são do género feminino e 50% são do género masculino. Nenhum aluno apresentou um percentil de “abaixo de peso”. Da totalidade dos alunos que apresentava “obesidade”, dois alunos são do género feminino, correspondendo a 67%, e um do género masculino, 33%.

Comparativamente aos dados das crianças da EPE, observamos uma média do IMC mais elevada e uma maior dispersão de valores, aspeto que está relacionado com o facto de se registarem parâmetros de peso superiores neste grupo de alunos.

Na tabela 9 apresentamos os dados recolhidos relativamente à prova 10 – “Postura sentada na cadeira” – e à prova 12 – “Postura a apanhar o objeto do chão”.

Tabela 9 - Análise de parâmetros de posturas estáticas e dinâmicas (1º CEB)

PROVAS	Prova 10(n=12)					Prova 12 (n= 10)				
	Crianças	Manter as costas na cadeira	Membros inferiores afastados e simétricos	Flexão dos joelhos e quadril a 90º	Apoia a sola dos pés na totalidade na basechão	Manter a curvatura fisiológica da coluna vertebral	Membros inferiores afastados e simétricos	Flexão dos joelhos e quadril		Objeto próximo ao corpo
								1 joelho	2 joelhos	
AA	O	NO	NO	NO	O	O	O	NO	NO	
AB	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	
Ac*	NO	NO	NO	NO	O	NO	O	NO	NO	
Ad	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	
Ae*	O	NO	NO	NO	O	NO	O	NO	O	
Af*	NO	O	O	NO	O	O	O	NO	O	

Continua...

Continuação...

Ag*	NO	NO	NO	O	NO	NO	O	NO	O									
Ah	NO	NO	NO	NO	O	O	O	NO	O									
Ai	NO	NO	NO	O	NA	NA	NA	NA	NA									
Aj	O	O	O	O	NA	NA	NA	NA	NA									
Al*	O	NO	NO	NO	O	NO	O	NO	O									
Am*	NO	NO	NO	NO	O	O	NO	O	NO									
An	O	O	O	O	O	O	NO	O	NO									
Ao	NO	NO	NO	NO	O	O	O	NO	O									
Total	O	NO	O	NO	O	NO	O	NO	O	NO	O	NO	O	NO	O	NO		
	5	7	3	9	3	9	4	8	9	1	6	4	8	2	2	8	6	4
%	42	58	25	75	25	75	33	67	90	10	60	40	80	20	20	80	60	40

Legenda: NA- Não realizou as provas/Faltou ; O – Observa-se o parâmetro analisado
NO – Não se observa o parâmetro analisado; NAP- Não aplicável à prova. (*) - Criança do género feminino

Podemos observar que há um predomínio no teste 10 dos parâmetros não observados, relativamente aos observados. Passaremos então a uma análise mais detalhada dos dados obtidos.

Podemos afirmar que 58% dos alunos não mantém as costas na cadeira, 75% não tem os membros inferiores afastados e simétricos, 75% não flexionam os joelhos e o quadril a 90° e 67% não apoiam a sola dos pés na totalidade no chão.



Figura 23 - “Postura sentada na cadeira” (1º CEB)

Nas imagens podemos observar que os alunos adotam maioritariamente “vícios posturais” que poderão resultar em posturas corporais incorretas, afetando, consequentemente, o desenvolvimento físico e postural. O facto de colocarem as pernas “à chinês” em cima da cadeira, as pernas para o lado ou mesmo colocarem o tronco inclinado para escreverem, são aspetos que foram observados diariamente no decorrer do

Estágio e que espelham os resultados acima apresentados. Verificamos que as meninas revelaram uma postura mais desadequada em relação aos meninos, sendo que os 57% dos alunos que não mantinham as costas na cadeira eram meninas e 43% eram meninos. O mesmo se observa nos outros parâmetros, onde há sempre uma prevalência do gênero feminino em relação ao masculino.

Na prova 12, percebe-se que 90% das crianças mantém a curvatura fisiológica da coluna vertebral para apanhar o objeto. Contudo, 40% não mantêm os membros inferiores afastados e simétricos, correspondendo esta percentagem na sua totalidade ao gênero feminino, e a maioria flexiona apenas 1 joelho, ou seja, 80%. Verificamos que apenas 40% não mantêm o objeto próximo ao corpo, depois de o apanharem. O facto de os alunos transportarem as mochilas diariamente com todos os livros para casa, devido à instabilidade vivenciada nos confinamentos, contribuiu para a adoção de uma postura ainda mais desadequada.

Podemos sistematizar a informação da observação efetuada na Escola, após análise das provas de postura, referindo que os alunos, na sua generalidade, assumem uma postura incorreta quando sentados na cadeira e este é um aspeto que devemos levar mais em conta, pois estas crianças passam a maioria do seu tempo sentadas na cadeira e a tendência é para esse tempo aumentar.

Com o intuito de compreender e comparar aspetos relacionados com o bem-estar na modalidade de ED e na modalidade de EP, passamos à análise das questões colocadas a estas crianças. Dividimos as questões em três tabelas, de acordo com os domínios dos indicadores a analisar.

A tabela 10 inclui uma análise global da turma nos domínios “Sentimentos”, “Sobre mim próprio” e “Família”. A tabela 11 inclui os domínios “Atividade física e saúde”, “Tempos Livres” e “Amigos”, sendo a sua análise reforçada com a EF (Quadro 8). Por fim, apresenta-se a tabela 12 sob o domínio “Escola”.

A tabela 10 em infra, permite efetuar uma análise comparativa dos resultados obtidos nos domínios “Sentimentos”, “Sobre Mim Próprio” e “Família”.

Tabela 10 - Apresentação dos resultados obtidos nos domínios: “Sentimentos”; “Sobre Mim Próprio” e “Família”

Modalidade de ensino			EP			ED		
Na última semana...			Sempre/MBoa; Quase sempre/Boa	Às vezes/Normal	Quase nunca /Má; Nunca/Muito Má	Sempre/Mboa; Quase sempre/Boa	Às vezes/Normal	Quase nunca /Má; Nunca/Muito Má
Domínios	Questões	variável						
Sentimentos	Achaste a tua vida boa e agradável?	n	11	2	1	11	2	1
		%	78,57	14,29	7,14	78,57	14,29	7,14
	Aborreceste-te com as atividades da Escola?	n	3	3	8	5	3	6
		%	21,43	21,43	57,14	35,71	21,43	42,86
	Sentiste-te sozinho?	n	4	1	9	8	0	6
		%	28,57	7,14	64,29	57,14	0	42,86
Sentiste pressão (a fazer os trabalhos, da professora, dos teus colegas e família)?	n	4	5	5	7	1	6	
	%	28,57	35,71	35,71	50,00	7,14	42,86	
Sobre Mim Próprio	Gostaste da forma como és?	n	13	0	1	14	0	0
		%	92,86	0	7,14	100,00	0	0
	Pensando no presente, gostavas de mudar algo no teu corpo?	n	2	1	11	6	1	7
		%	14,29	7,14	78,57	42,86	7,14	50,00
Família	Os teus Pais tiveram tempo suficiente para ti?	n	10	4	0	11	2	1
		%	71,43	28,57	0	78,57	14,29	7,14
N= 14								

Legenda: EP- Ensino Presencial; ED- Ensino à Distância; n- amostra;%- Percentagem; N- População

Relativamente ao primeiro domínio, “Sentimentos”, e em relação à primeira questão, 78,57% dos inquiridos consideram a sua vida boa e agradável sempre/quase sempre, e 7,14% nunca/quase nunca. Nesta questão, a resposta do EP para o ED não se alterou, resultando nos mesmos valores. Já em relação à questão “Aborreceste-te com as atividades da Escola?”, as respostas dadas nos dois questionários foram discordantes. Houve uma diminuição do EP para o ED, pois enquanto no EP 57,14% referiu nunca/quase, nunca, no ED apenas 42,86% referiu este parâmetro. Em relação à questão

“Sentiste-te sozinho?” é notória uma grande discrepância entre as duas modalidades de ensino. No EP apenas 28,57% se sentiram sempre/quase sempre sozinhos, já no ED 57,14% dos alunos responderam que se sentiram sempre/quase sempre sozinhos. Na modalidade de ED foi bastante visível uma maior pressão para realização dos trabalhos escolares, pelos Pais, pelos Professores, sendo que 50% dos alunos sentiram sempre/quase sempre pressão, valor que no EP diminuiu para 28,57%.

Em relação ao domínio “Sobre mim próprio”, dos catorze inquiridos apenas um referiu não gostar da forma como é quando abordado no EP. Esta resposta é fruto deste aluno estar a passar por um momento difícil, afetando as respostas dadas no questionário de EP. Quanto à questão “Pensando no presente, gostavas de mudar algo no teu corpo?” é visível uma discrepância entre os valores obtidos nas duas modalidades de ensino. Enquanto no EP, apenas 14,29% gostavam de mudar sempre/quase sempre algo no seu corpo, este valor aumenta para 42,86% no ED.

Por fim, no domínio “Família”, a maioria dos inquiridos considera que os Pais tiveram tempo para eles, tanto aquando da modalidade de EP, como na modalidade de ED, sendo que neste último contexto a percentagem foi superior. Este resultado verifica-se porque na modalidade de ED os alunos tiveram que ficar em casa e, conseqüentemente, houve um maior tempo dos Pais com eles, quer fosse para realização de trabalhos escolares ou apenas para os tempos mais livres.

A tabela 11 encontra-se dividida em três domínios, mais concretamente: “Atividade Física e Saúde”, “Tempos Livres” e “Amigos”.

Tabela 11 - Apresentação dos resultados obtidos nos domínios : “Atividade Física e Saúde”; “Tempos Livres” e “Amigos”

Modalidade de ensino			EP			ED		
Na última semana...								
Domínios	Questões	variável	Sempre/MBoa; Quase sempre/Boa	Às vezes/Normal	Quase nunca /Má; Nunca/Muito Má	Sempre/Mboa; Quase sempre/Boa	Às vezes/Normal	Quase nunca /Má; Nunca/Muito Má
			Como achas que está a tua saúde?	n	14	0	0	13
		%	100,00	0	0	92,86	7,14	0
	Gostaste de fazer Educação Física na Escola/online?	n	12	2	0	7	5	2
		%	85,71	14,29	0	50,00	36	14,29
		n	10	3	1	13	1	0

Continua...

Continuação...

Atividade Física e Saúde	Sentes que descansaste e dormiste o suficiente?	%	71,43	21,43	7,14	92,86	7,14	0
	Só comeste alimentos saudáveis?	n	10	3	1	6	8	0
		%	71,43	21,43	7,14	42,86	57,14	0
	Fizeste atividade física fora da Escola/enquanto estiveste em casa?	n	9	3	2	11	1	2
%		64,29	21,43	14,29	78,57	7,14	14,29	
Tempos Livres	Passaste os teus tempos-livre no ar livre/externo?	n	7	3	4	7	2	5
		%	50,00	21,43	28,57	50,00	14,29	35,71
	Sentes que tiveste muito tempo em frente de ecrãs ?	n	1	6	7	7	2	5
		%	7,14	42,86	50,00	50,00	14,29	35,71
Amigos	Passaste tempo com os teus amigos	n	7	4	3	3	4	7
		%	50,00	28,57	21,43	21,43	28,57	50,00
N=14								

Legenda: EP- Ensino Presencial; ED- Ensino à Distância; n- amostra;%- Percentagem; N- População

Relativamente ao primeiro domínio apresentado, “Atividade Física e Saúde”, todos os alunos referiram que a sua saúde em relação à última semana encontrava-se boa /muito boa. No ED verificamos que um dos inquiridos referiu que a sua saúde estava normal, pois apresentou teste positivo à COVID-19 e embora não apresentasse sintomas, não considerou que a sua saúde estivesse “boa/muito boa”.

O descanso constitui-se um dos fatores preponderantes ao bem-estar integral do ser humano. Neste sentido, na questão “sentes que descansaste e dormiste o suficiente?” a maioria dos alunos respondeu sempre/quase sempre. Houve um ligeiro aumento de 22% para o ED, pois o facto de não terem as rotinas e horário escolar tão definido, as crianças podiam descansar mais e gerir o seu tempo de forma diferente. Na última pergunta deste domínio, enquanto no EP 71,43% comeram sempre/quase sempre alimentos saudáveis, este valor diminuiu no ED para 42,86%. No presencial, a maioria dos alunos da turma faz pelo menos uma refeição saudável, pois na sua maioria comem comida da cantina. O facto de estarem integrados no projeto “BalanSa”, também os leva a trazer cada vez mais lanches saudáveis para a Escola, refletindo-se no valor apresentado na modalidade EP.

Ao analisar o domínio “Tempos Livres” percebemos que metade dos alunos nas duas modalidades de ensino passaram os seus tempos livres no exterior, isto é, 50% dos inquiridos. Todavia, no ED 35,71% dos alunos quase nunca/nunca passaram o seu tempo no exterior. Este resultado manifesta uma consequência dos confinamentos sucessivos e

da impossibilidade de usufruir de espaço exteriores a qualquer momento. Ainda em relação ao mesmo domínio, relativamente à questão “Sentes que tiveste muito tempo em frente de ecrãs” foram visivelmente notórias a diferença entre os dois contextos de ensino, de EP e ED. Importa salientar que no questionário falava em ecrãs, no caso de computador e televisão. No ED, 50% dos alunos referiu que estiveram sempre/quase sempre em frente a ecrãs, já no EP, apenas 7,14% apontou este parâmetro e 50% relatou que nunca/quase nunca estiveram em frente a ecrãs. Este é um aspeto, que de forma semelhante à questão do descanso, como havia mais tempo livre no ED, os alunos passavam mais tempo a usar estes aparelhos.

Apesar de 78,57% ter referido que realizou AF enquanto estiveram em casa, três dos alunos referiram que fizeram “às vezes” e “quase nunca/nunca”. Este valor vem a ser comprovado no quadro 8, em que três dos alunos relataram não realizar a aula de EF durante o ED. No entanto, alguns dos alunos apesar de não terem feito EF, fizeram AF, principalmente no exterior (andar de skate e jogar futebol). No EP, 64,29% dos alunos realizou AF para além da Escola, sendo que só 14,29% quase nunca/nunca fez AF para além das aulas de EF. Como apresenta a tabela, 85,71% dos alunos gostaram de fazer sempre/quase sempre EF na Escola. Este valor diminui para 50% na realização da EF online, havendo 2 crianças que reportaram quase nunca /nunca gostaram de realizar a EF na modalidade de ED.

No questionário entregue aos alunos, a última questão pedia para registarem (desenho, palavras, frases) a sua última aula de EF. Neste sentido, passaremos a analisar os registos realizados pelos mesmos, apresentado no quadro 8.

Quadro 8 - Registo da atividade que mais gostaram da última aula de EF

Alunos	O que mais gostaste na tua última aula de EF?	
	Ensino Presencial	ED
A1	“Brincar às apanhadas” (registo escrito)	Sem registo
A2	“Nada” (registo escrito)	“Eu não fiz” (registo escrito)
A3	“O que eu mais gostei de fazer em Educação Física foi jogar ao congela” (registo escrito)	“Eu gostei mais de jogar ao queimado” (registo escrito)
A4	“atirar as bolas” (registo escrito)	“gostei dos exercícios físicos” (registo escrito)
A5	Desenho	Desenho
A6	Desenho (saltar à corda)	Desenho (saltar à corda)
A7	Massagem (desenho +registo escrito)	“O que eu mais gostei foi rotação dos braços e pular” (registo escrito)
A8	Desenho com balões de fala (jogo da apanhada)	“Não fiz” (registo escrito)
A9	Desenho do circuito das emoções	Desenho (andar de skate)

Continua...

Continuação...

A10	“Correr” (registo escrito) + desenho	“Pula pula- eu” e “andar em cima do banco” + desenho
A11	“Gostei de brincar às apanhadas com os meus amigos” (registo escrito)	“Na minha última aula de Educação Física o que gostei mais de fazer foi saltar à corda” (registo escrito)
A12	“Eu gostei mais das emoções” (registo escrito)	Sem registo
A13	Desenho (Jogo observa e executa) - jogo de cooperação	“Eu não fiz a Educação Física” (Registo escrito)
A14	“Jogo dos Polícias e Ladrões” (registo escrito) + desenho	Desenho (Jogar futebol com o pai) - diálogo com a criança
N=14		

No ED, dois alunos, nomeadamente o A1 e A12, não fizeram qualquer registo da sua última aula. Nesta modalidade de ensino ainda houve três alunos, A2, A8 e A13, que referiram que não fizeram EF. Este cenário no EP não acontece, havendo apenas um aluno, A2, que referiu não ter gostado de nada na modalidade de EP.

No EP, os alunos A1, A8 e A11 referiram o “jogo das apanhadas”, quer através de registo escrito como de desenho. Os alunos A7, A12 e A13 referiram que gostaram mais de atividades aplicadas pela Estagiária, aquando da lecionação das aulas de EF. Os restantes alunos referiram jogos/atividades que estavam habituados a realizar em aula, como o caso do “Jogo do Congela”. O A6 referiu a mesma situação nas duas modalidades de ensino. Já o A4, em ambas as situações, apresenta atividades genéricas não contextualizadas: no caso do EP “atirar bolas”, e no ED “gostei dos exercícios físicos”.

No ED, como já foi anteriormente referido, houve uma prevalência de alunos a não realizar EF e sem qualquer registo. Neste sentido, as atividades que se destacam são atividades passíveis de se realizarem em casa /no exterior, como é o caso do A9, A10, A11 e A14, que através do desenho expressaram que o que mais gostaram foi “andar de skate”; “jogar futebol com o pai”; “saltar à corda”; “pula pula” e “jogar ao queimado” e “rotação dos braços e pular”.

No que diz respeito ao último domínio da tabela 11, “Amigos”, no ED metade dos alunos alegaram nunca/quase nunca ter passado tempo com os amigos, dadas as condições de confinamento, que impossibilitaram o convívio. No EP já 50% referiu ter passado sempre/quase sempre tempo com os seus amigos, pois o facto de frequentarem a Escola já permite o convívio no recreio entre as crianças.

Por fim, na tabela 12 serão apresentadas questões relativas ao último domínio do questionário: “Escola”.

Tabela 12 - Apresentação dos resultados obtidos no domínio "Escola"

Modalidade de ensino			EP			ED			
Na última semana...			Sempre/MBoa; Quase sempre/Boa	Às vezes/Normal	Quase nunca /Má; Nunca/Muito Má	Sempre/Mboa; Quase sempre/Boa	Às vezes/Normal	Quase nunca /Má; Nunca/Muito Má	
Domínios	Questões	variável							
Escola	Sentiste-te satisfeito por ir/não ir à escola?	n	12	1	1	4	2	8	
		%	85,71	7,14	7,14	28,57	14,29	57,14	
	Conseguiste prestar atenção às aulas? (presencial/online)	n	11	2	1	9	4	1	
		%	78,57	14,29	7,14	64,29	28,57	7,14	
	Foste para o recreio brincar/tiveste pausas para brincar?	n	13	0	7,14	9	2	3	
		%	92,86	0	7,14	64,29	14,29	21,43	
	Tiveste sítios confortáveis para te sentares?	n	11	1	2	14	0	0	
		%	78,57	7,14	14,29	100,00	0	0	
	N=14								

Legenda: EP- Ensino Presencial; ED- Ensino à Distância; n- amostra;%- Percentagem; N- População

Em relação à questão “Sentiste-te satisfeito por ir/não ir à Escola?”, no EP 85,71% sentiram-se sempre/quase sempre satisfeitos em ir à Escola e no e no ED só 28,57% se sentiram satisfeitos por não ir à Escola. No questionário de EP, na questão apresentava-se “ir à Escola”, enquanto no questionário de ED referia-se “não ir à Escola”. No EP 78,57% dos alunos conseguiu prestar atenção às aulas sempre/quase sempre, contrariamente ao ED onde este valor diminuiu para 64,29%. A maioria, correspondendo a 92,86% dos inquiridos, usufruiu do espaço do recreio para brincar, respondendo apenas um aluno que nunca /quase nunca usufruiu deste espaço. Este panorama mudou no ED, levando a que apenas 64,29% tivessem sempre/quase sempre pausas para brincar, percentagem que aumenta para 21,43% de crianças que nunca/quase nunca tiveram pausas para brincar. Já no que diz respeito à questão “Tiveste sítios confortáveis para te sentares?”. no ED todos os inquiridos responderam sempre /quase sempre e, no EP, este valor diminuiu para 78,57%, havendo 14,29% que referiram nunca/quase nunca. Em casa, os alunos podem sentar-se no sofá, na cama ou em cadeiras mais confortáveis, especificamente destinadas ao descanso, enquanto na Escola se sentam em cadeiras feitas de madeira e que oferecem menor conforto.

4.2.4. Síntese Conclusiva

Sobre os propósitos do nosso estudo, organizados nos objetivos apresentados, ficámos a conhecer alguns aspetos e domínios do bem-estar dos alunos do 1º CEB da turma de Estágio. Podemos sintetizar a informação do estudo, embora a sua conclusão, face às características e à dimensão da amostra, não seja possível de generalizar.

Este grupo de crianças apresentava uma média de IMC referente ao peso normal, embora a maioria dos alunos, com realce para as meninas, estivesse em sobrepeso e obesidade. A sua postura revelou-se maioritariamente inadequada, principalmente quando se encontravam sentados nas cadeiras, sendo este um aspeto que devemos ter em consideração durante a nossa prática. Neste sentido, consideramos pertinente uma reflexão sistemática acerca do mobiliário das salas e uma solicitação de posturas variadas às crianças, com o fim de melhorar a sua robustez. Para Pinto (2011, p. 14), *o mobiliário escolar utilizado por cada aluno determina a conformação postural do mesmo e define os comportamentos que este terá nas aulas*. No Estágio, foi importante a utilização de alguns alertas/pequenas estratégias de relaxamento e alongamento que, aplicadas diariamente, fazem toda a diferença no desenvolvimento físico-postural dos alunos.

Numa altura fortemente marcada por confinamentos sucessivos, em que o bem-estar passou a estar comprometido, analisámos as perceções dos alunos sobre o seu bem-estar em diversos domínios, comparando as mesmas questões tanto no EP como no ED. É possível constatar disparidades entre as respostas dadas nos dois questionários. Houve, sem dúvida, um menor envolvimento na realização de atividades no ED, uma maior pressão sentida pelos alunos que, também, se sentiram mais sozinhos, apesar da percentagem dos inquiridos considerar que nesta modalidade de ensino houve um maior tempo dos Pais despendido para eles. No que concerne ao descanso e à alimentação, verificamos que os valores de descanso e de ingestão de alimentos menos saudáveis foram também mais elevados no ED. Apesar de se visualizar que as crianças usufruíram de espaços exteriores nas duas modalidades de ensino, os valores ainda continuam baixos. Estes espaços são fundamentais para a aprendizagem e permitem à criança a aquisição de autodefesas e uma maior autonomia. O facto de os Pais demonstrarem uma maior insegurança e preocupação em deixarem os filhos vivenciarem experiências nestes espaços, constitui-se como um entrave ao seu desenvolvimento. Bento (2015) refere que no “domínio motor, os espaços exteriores permitem a mobilização de competências de

coordenação, equilíbrio e agilidade, ao oferecerem estímulos que impelem a criança a realizar movimentos amplos, rápidos e ruidosos.” (p. 130).

Ainda no domínio dos Tempos Livres, constatámos um aumento do tempo de ecrã no ED. Como já referido na revisão de literatura, o aumento da exposição aos ecrãs acarreta graves consequências para o bem-estar, levando a um aumento do sedentarismo e a uma diminuição de AF. As condições vividas no confinamento também levaram a que não houvesse interação/contacto com os seus pares, sendo este um fator de extrema relevância nestas idades. A maioria das crianças revelou satisfação ao ir para a Escola e usufruir do espaço do recreio em tempo escolar.

Relativamente à AF, não houve tanta adesão por parte dos alunos na modalidade de ED como no EP, sendo que muitos não realizaram AF quando estiveram em casa. As atividades que predominaram nos seus registos da atividade favorita da sua última aula de EF foram os jogos que envolvessem a cooperação, já que a maioria sentiu falta dos pares e da interação com estes. Por fim, podemos dizer que, para os alunos, a Escola é um espaço privilegiado para a interação e a maioria dos alunos sente-se satisfeita por frequentá-la. Apesar de não terem o melhor conforto de mobiliário para se sentarem, este é um espaço onde se sentem acolhidos e podem usufruir livremente dos espaços de recreio para brincar.

Podemos concluir que o bem-estar assume vital importância na vida do ser humano, nas suas diversas vertentes. Num momento em que o bem-estar passou a estar comprometido, tornou-se ainda mais importante a implementação de atividades na Escola de Estágio, nas duas modalidades de ensino, que permitissem não só a aquisição de aprendizagens, mas também que fossem ao encontro das necessidades de bem-estar e dos gostos e interesses do aluno.

4.3. Estudo III: O nosso Caderno Pedagógico e a sua aplicação nos contextos de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

4.3.1. A Problemática e os objetivos de estudo

Inicialmente, foi realizado um diagnóstico do grupo/turma de Estágio com o objetivo de explorar e “buscar factos” que convocassem um determinado problema ou temática (Coutinho *et al.*, 2009). Posteriormente, foi idealizado um Caderno Pedagógico (CP), tendo em conta a temática do estudo e os contributos do(s) Educador/Professor Cooperante. Após aplicação do CP com o grupo/turma, foi feita uma reflexão da Estagiária com a Educadora/Professora Cooperante com o intuito de recolher os seus testemunhos e de proceder a melhorias e a modificações necessárias.

O presente estudo teve como objetivos:

- Concetualizar e aplicar estratégias de relaxamento, de consciencialização de emoções e de estados corporais, reprodução de movimentos, contemplação da natureza, audição de música e contemplação de arte, cumprimento de regras de jogo, exploração do risco, entre outras;
- Sensibilizar o grupo de crianças/turma para as práticas de AF, como meio para alcançar uma melhor qualidade de vida;
- Repensar práticas associadas aos HVS e bem-estar das crianças, a partir da observação e reflexão sobre as práticas.

4.3.2. Métodos e procedimentos

Amostra de estudo

No presente estudo considerámos como amostra as 31 crianças, 14 do grupo de EPE e 17 da turma do 1º CEB, com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos.

Instrumentos de pesquisa

Foi idealizado um Caderno Pedagógico (CP), tendo em conta a temática do estudo e os contributos do(s) Educador/Professor Cooperante e que se apresenta em anexo (Anexo 3). Após aplicação do CP em contexto de prática pedagógica com o grupo/turma (ver Capítulo III), foi feita uma reflexão conjunta da Estagiária com as Docentes

Cooperantes (Educadora/Professora), com o intuito de recolher os seus testemunhos e de proceder a melhorias e modificações necessárias.

Este CP foi composto por propostas de intervenção – atividades/jogos adequados e adaptados à faixa etária, já com sugestões baseadas no diagnóstico do(s) grupo(s). Este caderno contém desafios/atividades que visam o desenvolvimento multidimensional da criança, tendo em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Este documento foi aplicado em contexto de Estágio Pedagógico, mas pode futuramente ser aplicado, também, por outros Educadores/Professores com o objetivo de perceber a quais atividades o grupo(s) de criança(s) melhor adere, aquelas com que se identifica mais e as atividades nas quais sente maiores dificuldades, intentando a sua modificação a qualquer momento para zelar pelo bem-estar da(s) criança(s).

No decorrer das intervenções pedagógicas foram realizadas, igualmente, conversas informais entre o grupo/turma e a Educadora/Professora, no sentido de esta acompanhar e participar ativamente no estudo. Ao longo da sua aplicação, foram levantados registos das crianças através de fotografias e gravações, tendo sempre em conta o anonimato e a confidencialidade dos mesmos.

Durante as intervenções pedagógicas, recorremos, cumulativamente, a notas de campo, contemplando aspetos que correram bem e menos bem, as principais dificuldades e as estratégias de superação das mesmas, tendo em conta a evolução das crianças/alunos, mas também este momento formativo. As notas de campo são fundamentais para proceder a uma reflexão através de descrições pormenorizadas e intencionais da prática educativa (Condessa, 2020).

Este estudo contemplou diversas etapas:

1. Concetualização do Caderno Pedagógico (CP), com base nos problemas/dificuldades do grupo/turma;
2. Implementação do CP nas Práticas Supervisionadas – recolhendo registos do grupo/turma em notas de campo;
3. Análise e reflexão da intervenção;
4. Alteração e sugestão de melhoria do CP.

Para a análise de dados, realizámos análise de conteúdo aos registos e notas de campo.

4.3.3. Apresentação e análise dos resultados do Estudo III

O quadro 9 apresenta uma síntese dos registos da análise das intervenções com o CP, nos dois contextos de Estágios vivenciados.

Quadro 9 - Síntese dos registos da Análise das Intervenções com o CP

	EPE	1º CEB
Número de atividades	20 atividades	22 atividades
Total	36 atividades	
Tipo de atividades	Lúdicas (histórias, canções, músicas, jogos e danças); Relaxamento (<i>mindfulness</i> e ioga); Gestão emocional/reflexão; autoestima e alimentação saudável;	
Adesão das crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Adesão positiva pelo grupo/turma de crianças. Em relação às atividades de relaxamento, com o 1º CEB, inicialmente como não conheciam, não aderiam tanto. Gradualmente, foram aderindo e usufruindo mais destes momentos. 	
As dificuldades sentidas na Implementação pela Estagiária	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação das mesmas atividades na EPE e 1º CEB; • Controlo e domínio do grupo, em ambos os contextos, mas com maior destaque no 1º CEB; • Limitação do espaço para realização das atividades; • Gestão do tempo, de modo a realizar as atividades previstas; • Formação de grupos mais pequenos, de modo a promover um melhor trabalho em equipa. 	
Adaptação e Desenvolvimento Profissional da Estagiária	<ul style="list-style-type: none"> • Aquisição de mais estratégias para gestão do comportamento; • Mais autonomia e segurança na implementação de atividades; • Maior leque de atividades a implementar em situações futuras; • Melhor organização e gestão do tempo para implementação das atividades. 	
Alterações realizadas	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de grupos mais pequenos para realização das atividades; • Implementação do jogo da barra do lenço (adaptação) - atividade 15- surgiu da necessidade de uma melhor gestão do tempo; • Adaptação do jogo consoante a temática que se estava a trabalhar; • Disposição do grupo (formação de uma roda na atividade 25, sendo que cada um à vez atirava o cubo); 	

Continua...

Continuação...

	<ul style="list-style-type: none">• Utilização de um peluche em substituição de um barco de papel (atividade 28);	
Atividades de EP e ED	<ul style="list-style-type: none">• Monstro das Cores- atividade 4 e Respiração do barquinho- atividade 28 (ED);• Restantes (EP).	<ul style="list-style-type: none">• Todas as atividades foram realizadas em EP, dada a impossibilidade de realizar atividades da área no ED.

4.3.4. Síntese Conclusiva

É observável um equilíbrio das atividades desenvolvidas em ambos os Estágios Pedagógicos. No decorrer dos Estágios Pedagógicos, podemos perceber algumas características do grupo EPE e da turma do 1º CEB. Assim, as atividades foram pensadas tendo em conta estas características, bem como a faixa etária, os interesses e as necessidades do grupo/turma.

O grupo de EPE demonstrou ao longo das intervenções muita agitação, mas ao mesmo tempo muita curiosidade em querer saber mais. O grupo na sua generalidade participava nas atividades, demonstrando interesse e motivação. O facto da Educadora habitualmente já implementar estratégias de relaxamento e atividades ligadas às expressões artísticas contribuiu positivamente para o trabalho a realizar, pois as crianças não estranharam e não sentiram grandes dificuldades na sua realização. Para além disso, as atividades incluídas no CP que remetessem para o imaginário tinham um grande impacto no grupo, sendo este um dos aspetos aproveitados aquando da prática pedagógica. Para Silva, (2017), o mundo imaginário que a criança vive não é apenas fantasia, mas sim a realidade que a criança vivencia no seu contexto, permitindo-lhe desenvolver o pensamento e a criatividade dentro da realidade que vive. O elemento surpresa foi a palavra-chave para o trabalho a desenvolver com este grupo, pois consideramos que é um elemento que tem bastante impacto nas crianças e torna as atividades mais especiais e únicas.

No 1º CEB, o trabalho assumiu uma maior complexidade, comparativamente à EPE, possibilitando uma maior reflexão dos alunos, principalmente ao nível da concentração e da gestão emocional, fatores preponderantes no bem-estar. Após observação das características da turma de Estágio, reparamos que os alunos tinham dificuldade em concentrar-se e em cooperar com os colegas. As atividades aplicadas no CP tiveram como intuito promover uma melhor atenção/concentração, mas, ao mesmo tempo, desenvolver o trabalho em equipa e de respeito um para com o outro. O jogo

cooperativo foi uma das principais estratégias utilizadas com a turma de Estágio, que possibilitou não só a interação entre crianças, como também a resolução de problemas, a reprodução de movimentos e o cumprimento de regras. Apesar de observarmos algumas dificuldades iniciais de comunicação entre as crianças, principalmente quando os grupos eram formados por nós, este foi um aspeto melhorado ao longo do Estágio. A utilização de jogos de confiança, como por exemplo “Segue a minha orientação” (atividade 22), levou a que as crianças sentissem uma maior confiança no seu par e, progressivamente, fossem trocando mais ideias e se familiarizando com este tipo de atividades.

No decorrer do Estágio foi também observável que as crianças apenas brincavam em momentos de recreio e as horas semanais de EF eram insuficientes. Após a realização das atividades e jogos com os alunos que permitissem a cooperação, a concentração, o movimento, foi visível um crescimento a este nível e melhorias no comportamento em atividades mais estruturadas, nos dois contextos de Estágio. Perante esta perspetiva, Condessa (2017) defende que é através do jogo de imitação, do jogo simbólico e do jogo de regras que as crianças desenvolvem o movimento, a linguagem, a comunicação e a cooperação com os pares.

A utilização de um instrumento musical (viola) em ambos os contextos de Estágio tornou-se uma mais-valia, ainda para mais enquadrando as temáticas/conteúdos que estavam a ser abordados, como por exemplo a gestão emocional no 1º CEB. Esta foi uma forma de sensibilizar e cativar as crianças, não só tendo em conta o tema, como também a reprodução de movimentos e de gestos que daí surgiam.

Podemos concluir que alcançámos os objetivos previamente preconizados para este estudo, no qual pretendíamos concetualizar e aplicar atividades, mas também sensibilizar o grupo para a prática de HVS impactantes no seu bem-estar. A integração das atividades elencadas no CP no dia-a-dia da criança levam ao desenvolvimento de competências motoras, sociais e emocionais, proporcionando vivências significativas, de encontro consigo mesmo e com os outros, cultivando nas crianças o gosto e a predisposição para a aprendizagem.

Considerações Finais

Conforme estipulado na introdução do presente documento, este ponto visa apresentar as conclusões do trabalho realizado, fazendo uma análise reflexiva dos Estágios Pedagógicos e do desenvolvimento dos estudos subordinados à temática, demonstrando, simultaneamente, o nosso ponto de vista, os aspetos que consideramos positivos e menos positivos e as limitações que tivemos em todo processo.

Neste sentido, podemos afirmar que ambos os Estágios Pedagógicos se constituíram como fundamentais para a aprendizagem da Estagiária enquanto futura profissional da área, mas também contribuíram, igualmente, para o nosso crescimento pessoal, através da aquisição de ferramentas-chave para lidar com as mais variadas situações, mesmo as inesperadas. O trabalho colaborativo com o Par Pedagógico e com a Cooperante, realizado em ambos contextos, foi de extrema importância, pois permitiu trocar estratégias, articular o nosso trabalho, fomentar o espírito de equipa, e também proceder a uma análise crítico-reflexiva no final de cada dia sobre o trabalho efetivado. Importa salientar que o facto de mudar o Par Pedagógico de um Estágio para o outro, apesar de ser benéfico e possibilitar o contacto com diferentes opiniões sobre determinados assuntos, acabou por se tornar um obstáculo, pois no segundo Estágio o Par Pedagógico não tinha o mesmo tema de estudo.

As circunstâncias nas quais decorreram os Estágios afetaram significativamente as aprendizagens, as rotinas e os hábitos do grupo/turma. O facto de estarmos perante uma pandemia que afetou diretamente o processo de ensino-aprendizagem, passando a utilizar a modalidade de ED, permitiu-nos também agir perante o imprevisto, em busca de soluções e estratégias eficazes para o nosso grupo/turma em contextos variados.

Com o grupo de EPE, não sentimos tanto esta dificuldade, pois apenas uma semana foi realizada através de ED. Além do mais, esta atividade foi pensada e trabalhada juntamente com o Par Pedagógico e abordou a temática comum de estudo, sendo uma mais-valia para a elaboração do Relatório de Estágio.

Já no 1º Ciclo, o facto da primeira intervenção ser realizada à distância levou a que, posteriormente, sentisse uma maior dificuldade no EP, para além de que ainda não conhecíamos tão bem a turma. As estratégias/atividades a realizar nesta modalidade de ensino dependeram essencialmente dos recursos que a criança tivesse em casa, limitando as nossas ideias e atividades a desenvolver. Tal como referido, com o grupo de EPE não sentimos tanto esta dificuldade, pois apenas uma semana foi realizada através de ED, para

além de que a atividade proposta ter sido pensada e trabalhada juntamente com o Par Pedagógico e ter abordado a temática de estudo comum, constituindo-se como uma fortaleza para a elaboração do Relatório de Estágio.

Em ambos os contextos, o retorno das atividades ao ED pelas crianças/alunos constituiu uma limitação, afetando, ainda, a recolha de evidências necessárias em todo o processo. Ao longo das intervenções, e sempre que possível, integramos as crianças, tendo sempre em consideração as suas características e necessidades. No 1º CEB, apesar de integrarmos a criança com ACI em algumas das atividades, não foi possível recolher dados do estudo sobre a mesma. As atividades foram na sua generalidade aplicadas de forma interdisciplinar, contribuindo, assim, para uma aprendizagem mais enriquecedora para o grupo/turma de Estágio. No decorrer do Estágio fomos percebendo as atividades que captavam um maior interesse pelo grupo/turma, de modo a utilizá-las com uma maior frequência.

Transversalmente, em ambos os momentos de Estágio sentimos dificuldade na recolha regular das informações a partir do registo fotográfico ou documental concernente ao processo de aprendizagem das crianças/alunos. A gestão do tempo e, por vezes, do espaço, foi outra das limitações, pois devido à nossa temática, impunha-se um espaço maior que só poderia ser utilizado aquando das aulas de EF. A gestão do tempo foi um aspeto que foi melhorado com o passar do tempo, pois, inicialmente, prevíamos muitas atividades para realizar num curto espaço de tempo. À medida que fomos conhecendo melhor o grupo/turma e as suas capacidades de trabalho, gerimos melhor o tempo para execução das mesmas. No 1º CEB, o facto de termos de cumprir um programa de forma rígida, foi um obstáculo acrescido às nossas intenções de atividade e abordagem do tema do relatório. Devido ao momento pandémico, uma das limitações foi a comunicação e a participação nas atividades da comunidade envolvente, nomeadamente dos familiares, devido ao plano de contingência da Escola de Estágio.

As atividades desenvolvidas tiveram como principal foco as crianças e foram benéficas para o grupo de crianças/turma, pois possibilitaram ao envolvidos conhecerem aspetos relacionados com o bem-estar, aplicando algumas estratégias no seu dia-a-dia e, ao mesmo tempo, levando a que se desenvolvessem capacidades físicas, sociais, emocionais e cognitivas. Este estudo surgiu num momento oportuno, pois o facto de as crianças passarem por confinamentos que conduziram a uma alteração profunda das suas rotinas e espaços de aprendizagem afetou significativamente o seu bem-estar e o seu desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo. No 1º CEB, observámos que as

Expressões Artísticas muitas vezes são deixadas de parte, sendo realizadas maioritariamente no final do dia. Ao interligar as áreas de conteúdo/currículo de forma natural e apresentando-as às crianças/alunos de uma forma lúdica, estes passam não só a aprender melhor, como a participar mais nas atividades propostas, manifestando um maior interesse e curiosidade.

Para elaboração do presente documento, foram tidos em conta objetivos gerais e específicos, previamente delineados no Projeto do Relatório de Estágio, tendo em conta a temática de Estágio. Contudo, face à situação pandémica, houve a necessidade de alteração de alguns dos objetivos inicialmente formulados. Era nossa intenção inicial a compreensão das dificuldades/incentivos percecionadas pelos Professores para utilização de práticas inovadoras, bem como a comparação das suas perspetivas e das dos familiares em relação a práticas de HVS, o que deixou de fazer sentido no contexto vivenciado quando os Estágios decorreram. Por outro lado, não tínhamos intenção de aplicar na prática pedagógica II um questionário no 1º CEB, pois não sabíamos que este Estágio seria em parte realizado com recurso a ED. Nesta fase sentimos a necessidade de acrescentar como objetivo um segundo estudo, cuja intenção foi comparar as perspetivas relacionadas com o bem-estar nas duas modalidades de ensino, reforçando desta maneira o nosso foco de estudo e acrescentado às observações a possibilidade de ouvir as crianças. Em relação aos restantes objetivos, estes foram alcançados, sendo que conseguimos perceber e caracterizar alguns aspetos relacionados com o bem-estar, designadamente, o IMC, a respiração, a postura, o nível motor e a flexibilidade para o Pré-escolar e domínios abordados nos questionários, juntamente com o IMC e a postura para o 1º CEB.

Podemos concluir que as meninas apresentaram melhores resultados nos estudos do *Movement ABC* relativamente aos meninos. Já no teste *Fitnessgram*, a diferença já não foi tão expressiva, o que é compreensível face à baixa idade, sendo que o mesmo fator idade também foi evidente na prova do “senta e alcança”, na qual as crianças mais velhas obtiveram melhores resultados comparativamente às mais novas. Em relação às técnicas de respiração, observamos que a maior dificuldade sentida foi na utilização do diafragma e inspiração pelo nariz. Já no que toca às posturas adotadas pelas crianças, revelam-se desde cedo incorretas, e agravam-se com a utilização de mobiliário inadequado. Nestas provas também não foi observável grande diferença derivada do género das crianças. O questionário aplicado nas duas modalidades de ensino no 1º CEB possibilitou uma análise comparativa, expressando resultados desfavoráveis nos domínios apresentados relativamente ao ED. O CP revelou-se como um instrumento favorável para uma melhor

organização das atividades, permitindo um enquadramento das mesmas, mas também levando à reflexão crítica e à perceção dos aspetos que poderiam ter funcionado melhor naquele grupo/turma específica. Este documento servirá de guia orientador para a nossa prática, enquanto futura profissional.

Como o bem-estar pertence à própria rotina da criança no ensino-aprendizagem, as atividades implementadas foram ao encontro da nossa temática, independentemente do tipo de ensino apresentado nas Escolas, permitindo, assim, alcançar os objetivos delineados. O facto das crianças/alunos estarem integrados em projetos escolares que promovem HVS e já conhecerem algumas atividades aplicadas, levou a que a temática fosse abordada e compreendida no grupo/turma de uma forma natural.

Por último, reforça-se o quanto este projeto contribuiu para o nosso crescimento pessoal e para a nossa desejada evolução enquanto futura Educadora/Professora.

O Estágio constitui-se uma mais-valia e um momento preponderante, aliado à interajuda, ao gosto pela profissão e à curiosidade inerente à profissão Docente.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (2007). A viragem inclusiva. In L. Lima-Rodrigues (Coord.), Percursos de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso (pp. 13-19). Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, Faculdade de Motricidade humana.
- Alarcão, I. (1994). Ser Professor Reflexivo. In Alarcão, I (ORG.) - Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão. Editora Porto. Porto, Portugal, 1996.
- Alves, M.M., Ribeiro, J., Simões, F. (2013). Universal Design For Learning (UDL): contributos para uma escola de todos. *Indagatio Didactica*, 5 (4), 121-146.
- Arenaza, D. (2003). *Yoga na sala de aula*. Florianópolis.
- Balthazar, I. M., Mariano, N., Nascimento, T. S. B., & Villena, L. N. (2016) *Respiração e Aprendizagem: O que os professores sabem sobre o assunto?*. In III Congresso Nacional de Educação. Natal, BR. Natal: Centro Multidisciplinar de Estudos e Pesquisas.
- Barbieri, F (2019). Psicomotricidade na educação infantil. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 11 (3), 5-27.
- Baganha, R.J., Bernardes, A.C.B & Antunes, L. G. (2021, jan./dez.). Educação, Formação Docente, TDIC e Saúde em Tempos de Pandemia pela COVID-19: Uma Revisão de Literatura. *Temas Em Educação E Saúde*, 17. <https://doi.org/10.26673/tes.v17i00.15261>.
- Bento, G. Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade (2015). *Investigar em Educação - IIª Série*, (4) ,127-140.
- Borges, C. (2014). *O desenvolvimento da motricidade na criança e as expressões: Um estudo em contexto de Pré-Escolar e 1o Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio, Universidade dos Acores, Ponta Delgada.
- Braga, R. (2018). Apresentação. In Fausto, C., Daros, T. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, p. 6-7.
- Cabral, I. Baptista, J. Azevedo, J. M. Alves, M. C. Roldão (orgs.), Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano : Atas do II Seminário Internacional, Porto, Portugal, 20-21 de Julho de 2017. (pp. 768-785). Porto: Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Educação e Psicologia - Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano
- Coelho,A., Vale,V,E., Bigotte,A., Ferreira, I.,Duque, & L,Pinho (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación*, Vol. Extr (10), 111-117.
- Coelho, S., Anastácio, Z. (2013). Sono, Saúde e Aprendizagem em Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico. In Pereira, B., Cunha, A., Anastácio, Z., Carvalho, G. SIEFLAS, *Desafios e Oportunidades num Mundo de Mudança*, 1.
- Cardoso, C., Condessa, I., Anastácio, Z. (2019). Hábitos de Vida Saudável no Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A Perceção dos Familiares e de Educadores de um Grupo de Crianças. *Revista de Psicologia*, 2, 203-214.
- Cortês, L. (2000). Ser professor: Um ofício de risco em extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI. Porto: Afrontamento.
- Condessa, I. (2015). "A Problemática da Obesidade e da Atividade Física no Desenvolvimento Infanto-juvenil: Professores (In)capazes?". In E. Souza, J. Nascimento, E. Azevedo. & B. Pereira (Orgs.), *Educação Física, Lazer e Saúde: interfaces ao desenvolvimento humano. Coleção Temas em Movimento*, 6, (pp. 277-298), Florianópolis: Editora da UDESC.

Condessa, I., Pereira, V., Pereira, B. (2019). A importância da atividade lúdica na escola. Da perspectiva dos professores à realidade vivida. In Trevisol, M. T. C., Feldkercher, N., Pensin, D. P. *Diálogos sobre formação docente e práticas de ensino* (pp.225-248). Campinas, São Paulo: Mercado das Letras.

Condessa, I (2017). Olhares sobre o papel do jogo nas aprendizagens escolares: Relatos de Estagiários a Educadores de Infância e Professores do 1º CEB. In Pinhal, J., Costa, F.A., & Faria, A.R. (Coords), *As Pedagogias Na Sociedade Contemporânea: Desafios às Escolas e aos Educadores: Atas do XXIII Colóquio da Afirse Portugal 2016* (pp. 266-276).

Condessa, I., Borges, C. (2015). O desenvolvimento da motricidade na criança e as expressões: um estudo em contexto pré-escolar e 1º C.E.B. In Lopes, V.P. & Gonçalves, C, *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança VIII*, (pp. 148 – 153).

Correia, V. (1995). Recursos Didáticos. Companhia Nacional de Serviços: Porto.

Costa, A.R., Pedrini, L., Kunz, E. (2015). O “Brincar e se Movimentar” Como Fundamento Básico da Educação Física na Educação Infantil. In Pereira, B.O., Silva, A.N., Cunha, A.C., Nascimento, J.V., *Atividade Física, Saúde e Lazer- olhar e pensar o corpo* (pp. 89-103). Florianópolis: Editora Tribo da Ilha.

Cró, M., d., L. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores*. Porto Editora: Porto.

Dallabona, S., Mendes, S. (2004). O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, Brincar, Uma forma de Educar. Revista de divulgação técnico científica do ICPG, 1 (4), 107-112.

Delgado, P., Oliveira, J., Carvalho, J. M. S., Correia, F., & Campos, P. (2019). O papel da família no bem-estar subjetivo das crianças. In Libro de Comunicaciones Completas y Conclusiones del Congreso Internacional – XXXI Seminário Interuniversitário de Pedagogia Social: "Pedagogia social, investigación y familias" (pp. 7-20), Palma de Maiorca, España, 21-23 nov.2018. Disponível no Repositório UPT, [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11328/3004](http://hdl.handle.net/11328/3004)

Direção- Geral da Saúde (2006). *Programa Nacional de Saúde Escolar*. <https://www.dgs.pt/directrizes-da-dgs/normas-e-circulares-normativas/circular-normativa-n-07dse-de-29062006-pdf.aspx>

Direção- Geral da Educação (2017). Referencial de Educação Para a Saúde. Retrieved from: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esauade/referencial_educacao_saude_vf_junho2017.pdf

Direção-Geral da Educação (2017). O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Retrieved from: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

Duarte, P., Moreira, A.I. (2021). Planificar (n)o ensino à distância: opções pedagógico-curriculares para o 1º Ciclo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85 (1), 204-225. <https://doi.org/10.35362/rie8514057>

DREF (2011). *Referencial curricular para a educação básica na Região Autónoma dos Açores*. Direção Regional da Educação e Formação.

Eira, P., Azevedo, A. (2015). A Escola na Formação para o Lazer. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 1 (8), 74-81.

Esteban, A. F. R. (2016). *Yoga para todos os dias- cuide do corpo e da mente!* Lisboa: Arena Editora.

Faria, L., & Silva, S. (2000). Efeitos do exercício físico na promoção do auto-conceito. *Psychologica*, 25, 25-43.

- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores : aprendizagem profissional e acção docente*. Porto Editora: Porto.
- Fonseca, V & Martins, R. (2001). Prefácio. In Fonseca, V. & Martins, R. (Ed.). *Progressos em Psicomotricidade*. (5-10). Lisboa: Edições FMH.
- Fortunato, R. P., & Confortin, R. (julho/dezembro de 2013). Interdisciplinaridade nas escolas de educação básica: da retórica à efetiva ação pedagógica. *Revista de Educação do COGEIME*, 22 (43), 75-89.
- Franco, M.G. (2015). Desenvolvimento da Compreensão Emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 339-348.
- Gaspar, T., Matos, M.G. Coord (2008). *Qualidade de Vida em Crianças e Adolescentes: Versão Portuguesa dos Instrumentos Kidscreen- 52*. Aventura Social e Saúde. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/235929490_Qualidade_de_vida_em_crianças_e_adolescentes_-_versão_portuguesa_dos_instrumentos_kidscreen_52 .
- Godinho, B. (2020). #EstudoEmCasa: Ensino a Distância ou Ensino Remoto de Emergência em tempos de pandemia. *Conferência Virtual A Transformação Digital e Tecnologias em Tempo de Pandemia*. *Revista da UI_IPSantarém. Edição Temática: Ciências Exatas e Engenharias*, 8(4), 194-205.
- Gonçalves, E. J. d. A, Trindade, R. (2010). Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: “se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem”. In *Repositório Aberto da Universidade do Porto, actas do IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio luso-brasileiro* (pp. 2062-2073).
- Henderson, S. E. & Sugden, D. A. (1992). *Movement assessment battery for children*. London: Psychological Corporation.
- Haetinger, M. G. (2016). *Educação, escola, tecnologia e criatividade: Contributos para a conceitualização de um modelo pedagógico do século XXI* (Tese de Doutoramento: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto). Repositório Aberto da Universidade do Porto.
- Hilário, A.R. (2012). *Práticas de educação emocional no 1º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação.
- Lanes, D., Santos, M., Silva, E., Lanes, K., Puntel, R., Folmer, V. (2012). Estratégias Lúdicas para a Construção de Hábitos Alimentares Saudáveis na Educação Infantil. *Revista Ciências & Ideias*, 4(1), 1-12.
- Leite, C., Pinto, C.L. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 48, 69-91.
- Lemos, M., Coelho, C., Soares, L. (2011). Avaliação do bem-estar dos estudantes: adaptação da Escala de Bem-Estar: Afecto na Escola. In *Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/evaluación Psicológica e XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp.1922-1928).
- Lopes, L., Lopes, V., Santos, R. & Pereira, B. (2011). Associações entre actividade física, habilidades e coordenação motora em crianças portuguesas. *Revista Brasileira Cineantropometria & Desempenho Humano*, 13 (1), 15-21.
- Loureiro I. A importância da educação alimentar: o papel das escolas promotoras de saúde. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 22 (2), 43-55.

Marmeleira, J, Liberal, C. & Veiga, G. (2018). A Prática de relaxação promove o desenvolvimento socioemocional de crianças em idade pré-escolar. In Rodrigues, P., Rebolo, A., Vieira, F., Silva, P. (2017). *A importância da atividade lúdica na educação infantil*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte- Centro de Educação.

Maletta, A.P.B., Ferreira, M.M.M., Tomás, C. (2020). Infância em tempos de pandemia: cadê o currículo e as práticas pedagógicas?. *Linhas Críticas*, 26, 1-20. <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.34110> .

Martins, F. & Cunha, A. (2011). Ioga com crianças: Um caminho pedagógico – didático. In Atas do VII Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde (pp. 1- 15). Braga. Universidade do Minho.

Meredith, M. D.; Welk, G. J. (1999) (eds). *Fitnessgram test administration manual*. 2a edição. The Cooper Institute for Aerobics Research. Human Kinetics. Champaign.

Ministério da Educação (2020). *Orientações para a Recuperação e Consolidação das Aprendizagens- Ao longo do ano letivo 2020-2021*. Lisboa: Ministério de Educação/Departamento de Educação Básica.

Morrissey, B., Taveras, E., Allender, S., Strugnell, C. (2019). Sleep and obesity among children: A systematic review of multiple sleep dimensions. *Pediatric Obesity*, 15 (4), 1-21. <https://doi.org/10.1111/ijpo.12619> .

Neto, C., & Malho, M. J. (2004). Espaço urbano e a independência de mobilidade na infância. *Boletim do IAC*, 73, 1-4.

Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças- A urgência de brincar e ser ativo*. (1ªed). Lisboa: Contraponto.

Neves, R., Cipriano, A., Ferreira, C. (2020). Os jogos cooperativos e as relações interpessoais- um estudo nos primeiros anos. *Conhecimento & Diversidade*, 12(28) , 187–199.

Nogueira, V.M (2002). Bem-estar, bem-estar social ou qualidade de vida: a reconstrução de um conceito. *Semina: Ciências Humanas e Sociais, Londrina*, 23, p. 107-122.

Noll, M., Candotti, C.T., Vieira, A. (2013). Instrumentos de avaliação da postura dinâmica: aplicabilidade ao ambiente escolar. *Fisioterapia em Movimento*, 26 (1), 203-207.

Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In Nóvoa, A, coord- *Os professores e a sua formação*. Lisboa : Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cad. Pesqui.* [online], vol.47, n.166, pp.1106-1133.

Nunes, S. (2018). *Prática de Mindfulness na educação pré-escolar*. Relatório de Estágio. Instituto Piaget. Lisboa.

Pacheco, J. A., Flores, M.A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto Editora: Porto.

Perrenoud, P. (1998). Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor. *Série Idéias*,30, 205-251.

Perrenoud, P. (1995a). Enseigner des savoirs ou developper des compétences: L'école entre deux paradigmes. In A. Bentolila (dir.), *Savoirs et savoir-faire* (pp. 73-88). Paris: Nathan.

Picanço, C., Condessa, I. Práticas de Movimento em Período de Quarentena: Observações de Pais de Crianças no 1º Ciclo dos Açores (2020). In Mendes, R., Silva, M.J.C., Sá, E., *Estudos de Desenvolvimento Motor da Criança XIII* (pp. 121-123). Universidade de Coimbra: Coimbra.

Pinto, M. (2011). *Mobiliário escolar para Crianças do 1º ciclo do ensino básico: Estudo, conceção e desenvolvimento da mesa escolar*. Projeto de Mestrado. Escola Superior de Artes e Design. Matosinhos.

Poser R.V. (2020, abril 18). *Respirar para acalmar* [Vídeo]. Youtube. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=5DIULOx-4ds>

Portugal, G., Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar, Sistema de Acompanhamento das Crianças* (2.ª ed). Porto: Porto Editora.

Precatado, M. A., Damião, M.H, Nascimento, M.A. (2009). Contribuição da formação inicial para a construção do perfil profissional dos educadores de infância: percepções de futuros educadores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43,125-142.

Quivy & Campenhoudt. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Raposo, A. M., Alves, J. M. (2013). Professores e contextos de trabalho: traços da ação docente na transição para um novo modelo de gestão. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (13), 27-48.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.

Rocha, H., Oitavem, I., Viseu, F., & Palha, S. (2020). Reinvenção do ensino a distância: a inovação ao ritmo de cada professor. *Educação e Matemática*, 155, 16-20.

Rodrigues, D. (2003). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológica. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 24/25, pp. 73-81.

Rodrigues, D., Rodrigues, L.L. (2011). Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores. *Educar em Revista*, 41, 41-60.

Rodrigues, D., Rodrigues, L.L. (2017). Educação Física: formação de professores e inclusão. *Práxis Educativa* (Brasil), 12(2), 317-333.

Rondini, C. A., Pedro, K. M., & Duarte, C. dos S. (2020). Pandemia do Covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial: Mudanças na Práxis Docente. *Educação*, 10 (1), 41–57. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57> .

Rosa, V.A.G. (2016). Impacto da prática de exercício físico em adolescentes: Bem-estar, autoestima e rendimento escolar. Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora.

Santaella, L. (2012). O papel do lúdico na aprendizagem. *Revista Teias*, 13(30), 185-195.

Santos, B., Calza, T., Schütz, F., Sarriera, J (2013). Influências das Escola no Bem-Estar Infantil. In Garcia, A., Pereira, F.N.,Oliveira, M.S.P- *Relações interpessoais e sociedade* (pp.60- 69). Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

Santos, B.R. (2016). Bem-estar subjetivo infantil e relações interpessoais (Tese de Doutoramento). Retrieved from: [HTTP://HDL.HANDLE.NET/10183/163937](http://hdl.handle.net/10183/163937)

Santos, B., Silva, C., Pinto, E. (2018). A importância da Escola na Educação Alimentar em Crianças do Primeiro Ciclo do Ensino Básico- Como Ser Mais Eficaz. In Associação Portuguesa de Nutrição, Acta Portuguesa de Nutrição (pp 18- 23). <http://dx.doi.org/10.21011/apn.2018.1404>.

Santos, L.F.S., Cardoso, T.Z., Pereira, M .C.A, Cardoso, O.O. (2019, março/abril). A Escola como Dispositivo Social de Promoção da Saúde. *Revista FSA*, 16 (2), 149-165.

Scott, J. Crianças enquanto inquiridas. O desafio dos métodos quantitativos (2005). In P.J. Christensen & A.James (Eds.), *Investigação com crianças: perspetivas e práticas* (pp. 97- 121). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Silva, E. B. (2013, maio). Ser Professor na Escola do Séc. XXI. *Ensino Magazine*, XVI (183). Retrieved from:
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/9092/1/ser%20professor%20ensino%20magazine%20.pdf>

Silva, M. (2016). Prefácio. In Bastos, A., Veiga, F., A Análise do Bem-Estar das Crianças e Jovens e os Direitos da Criança. V.N. Famalicão: Húmus.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

Silva, A.B., Matos, M.G., Diniz, J.A. (2010). Escola e bem-estar subjetivo nas crianças e adolescentes. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, (1) , 117-139.

Silveira, M. C. A. (2013). “Yoga para crianças- uma prática em construção”. *Revista Religare*, 9(2), 177-185.

Souza, E.R.d. (2015). Jogo e Educação. In Pereira, B.O., Silva, A.N., Cunha, A.C., Nascimento, J.V., Atividade Física, Saúde e Lazer- olhar e pensar o corpo (pp. 13-26). Florianópolis: Editora Tribo da Ilha.

Tadeu, E., Machado, J. (2017). Os professores e a coadjuvação em sala de aula : melhoria do trabalho colaborativo dos professores? *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano. Atas do II Seminário Internacional* (pp. 766-783). Porto: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano.

Tavares, J., Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Almedina: Coimbra.

Thadei, J (2018). Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores. In Bachich, L., Moran, J. (orgs.) *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, pp. 90-105.

Thiesen, J. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (39), 545-598.

Trindade, R., Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola- Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão: Vila Nova de Gaia.

UNESCO (1996). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Brasil: UNESCO. Retrieved from:
http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf

UNESCO (2005) . *Orientações para a Inclusão- Garantido o Acesso à Educação para Todos*. Unesco: França. Retrieved from:
https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf

Viana, J. , Peralta, H. (2020). Aprender na era digital: Do currículo para todos ao currículo de cada um. *Revista Portuguesa de Educação*, 33 (1), 137-157.

Vieira, V.S. (2017). *A motricidade fina da criança na escola e o potencial da expressão plástica e motora: Um estudo comparativo entre crianças das ilhas de São Miguel e Faial*. Relatório de Estágio. Universidade dos Açores. Ponta Delgada.

Vorkapic, F.C. (2015). Acalmando as pequenas mentes. *Psique Ciência & Vida*, 46-51.

Zabalza ,M. A . (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (5.ªed.). Edições ASA: Porto.

Legislação consultada






- Decreto-Lei n.º241/2001. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30.
<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>
- Decreto-Lei n.º 79/2014. Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14.
<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>
- Decreto-Lei n.º. 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.
<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto Legislativo Regional n.º16/2019/A. Diário da República n.º 92 – I Série – Assembleia da Legislativa. Região Autónoma dos Açores. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-legislativo-regional/16-2019-123407858>
- Despacho n.º 7739/2020 do Ministério da Educação (2020). Diário da República: II Série, N.º152. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/7739-2020-139679188>

Anexos

Anexo 1 - Questionário (Ensino Presencial)

Nome: _____ Idade: _____

Pinta as carinhas com a tua cor favorita, pensando na tua última semana:

				
Sempre /muito boa	Quase sempre/boa	Às vezes/normal	Quase nunca/má	Nunca/muito má

1. Como achas que está a tua saúde?

				
---	---	---	--	---

2. Fizeste atividade física fora da escola (por exemplo: futebol, dança, andar de bicicleta, etc...)?

				
---	---	---	--	---

3. No teu dia-a-dia, sentiste-te cheio de energia?

				
---	---	---	--	---

4. Gostaste de Educação Física na escola?

				
---	---	---	--	---

5. Achaste a tua vida boa e agradável?

				
---	---	---	--	---

6. Estiveste de bom-humor?

				
---	---	---	--	---

7. Sentiste-te alegre e divertiste-te?



8. Sentiste-te triste e que fizeste tudo de mal?



9. Aborreceste-te com as atividades da escola?



10. Sentiste-te sozinho?



11. Sentiste pressão (a fazer os trabalhos, da professora, dos teus colegas e família)?



12. Gostaste da forma como és?



13. Pensando no presente, gostavas de mudar algo no teu corpo?



14. Tiveste tempo suficiente para fazer o que mais gostas?



15. Passaste os teus tempos-livre no exterior/ar-livre?



16. Escolheste o que fazes nos teus tempos-livres?



17. Os teus pais tiveram tempo suficiente para ti?



18. Passaste tempo com os teus amigos/as?



19. Divertiste-te e falaste com os teus amigos/as?



20. Ajudaste um amigo/a?



21. Deste-te bem com os teus professores?



22. Sentiste-te satisfeito por ir para a escola?



23. Conseguiste prestar atenção às aulas?



24. Foste para o recreio brincar?



25. Tiveste sítios confortáveis para te sentares?



26. Tiveste medo de outros colegas da escola?



27. Sentes que descansaste e dormiste o suficiente?



28. Sentes que tiveste muito tempo sentado em frente de ecrãs (TV e computador)?



29. Durante o dia de ontem comeste só alimentos saudáveis?








30. O que gostaste mais na tua última aula de Educação Física?

Regista aqui!

Anexo 2 - Questionário (Ensino à Distância)

Nome: _____ Idade: _____

Pinta as carinhas com a tua cor favorita, pensando na tua última semana:

				
Sempre /muito boa	Quase sempre/boa	Às vezes/normal	Quase nunca/má	Nunca/muito má

1. Como achas que está a tua saúde?

				
---	---	---	--	---

2. Fizeste atividade física (por exemplo: futebol, dança, andar de bicicleta, etc...)?

				
--	--	--	---	--

3. No teu dia-a-dia, sentiste-te cheio de energia?

				
---	---	---	--	---

4. Gostaste da Educação Física online?

				
---	---	---	--	---

5. Achaste a tua vida boa e agradável?

				
---	---	---	--	---

6. Estiveste de bom-humor?

				
---	---	---	--	---

7. Sentiste-te alegre e divertiste-te?

				
---	---	---	--	---

8. Sentiste-te triste e que fizeste tudo de mal?



9. Aborreces-te com as atividades da escola?



10. Sentiste-te sozinho?



11. Sentiste pressão (a fazer os trabalhos, da professora, dos teus colegas e família)?



12. Gostaste da forma como és?



13. Pensando no presente, gostavas de mudar algo no teu corpo?



14. Tiveste tempo suficiente para fazer o que mais gostas?



15. Passaste os teus tempos-livre no exterior/ar-livre?



16. Escolheste o que fazes nos teus tempos-livres?



17. Os teus pais tiveram tempo suficiente para ti?



18. Passaste tempo com os teus amigos/as?



19. Divertiste-te e falaste com os teus amigos/as?



20. Ajudaste um amigo/a?



21. Tiveste medo de outros colegas da escola?



22. Deste-te bem com os teus professores no ensino à distância?



23. Sentiste-te satisfeito por não ir à escola?



24. Conseguiste prestar atenção às aulas online?



25. Tiveste interrupções para brincar?



26. Tiveste sítios confortáveis para te sentares?



27. Tiveste medo de outros colegas da escola?



28. Sentes que descansaste e dormiste o suficiente?



29. Sentes que tiveste muito tempo sentado em frente de ecrãs (TV e computador)?



30. Durante o dia de ontem comeste só alimentos saudáveis?



31. O que gostaste mais na tua última aula de Educação Física?

Regista aqui!

Anexo 3 - O Bem-Estar e o Processo de Ensino-Aprendizagem (Caderno Pedagógico)



Organização do CP

- 1. Apresentação;**
- 2. Eu sou Especial!;**
- 3. Projeto BaLanSa – “Bares e Lancheiras Saudáveis”;**
- 4. Eu e os Meus Colegas!;**
- 5. Acalmar a Mente;**
- 6. Dançar sem Parar!;**

Apresentação

Este Caderno Pedagógico surge da necessidade de implementar atividades de bem-estar no grupo/turma de Estágio, onde foram realizados os Estágios Pedagógicos I e II. Com confinamentos sucessivos e face à impossibilidade de interações com os seus pares, devido à pandemia COVID-19, as crianças vêm-se ansiosas e tristes perante a realidade com que estamos a lidar.

As atividades que constam neste caderno têm como objetivo principal a promoção do bem-estar afetivo nas crianças. Este instrumento encontra-se subdividido em seis tópicos, que se constituem fundamentais para um melhor bem-estar e qualidade de vida.

No primeiro tópico – “Eu sou especial!” – constam atividades que integram competências intrapessoais, com o objetivo de trabalhar a autoestima e de dar ferramentas aos alunos para se tornarem mais confiantes. As emoções também terão um papel preponderante no bem-estar, pelo que o tópico relativo a este tema irá incidir em atividades de gestão e autorregulação de emoções. Para a promoção de hábitos alimentares saudáveis, irá ser apresentado o projeto “BaLanSa”, um projeto de promoção de hábitos alimentares saudáveis, o qual a Turma de Estágio integrou. “Eu e os meus colegas” diz respeito à interação com o outro. Neste sentido foram pensadas algumas atividades de jogos cooperativos para trabalhar competências interpessoais. As questões posturais também serão incluídas, através de atividades promotoras de posturas corretas, com o objetivo de melhorá-las. Por fim, o último tópico intitulado “Acalmar a mente” abrange um conjunto de práticas (relaxamento, *mindfulness*, alongamentos) com o objetivo de o grupo de crianças ter uma melhor perceção do momento presente e de poder realizar algumas pausas quando não se sentir tão bem-disposto. O tópico “Dançar sem parar” revela-se, também, muito pertinente, pois através do corpo a criança consegue comunicar com as outras crianças e conhecer o mundo que as rodeia.

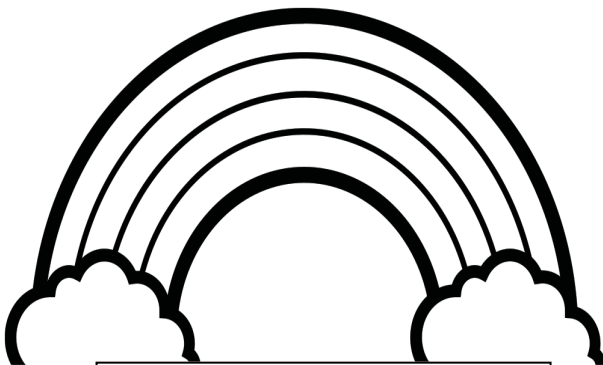
Eu sou especial !

Desenha-te aqui!

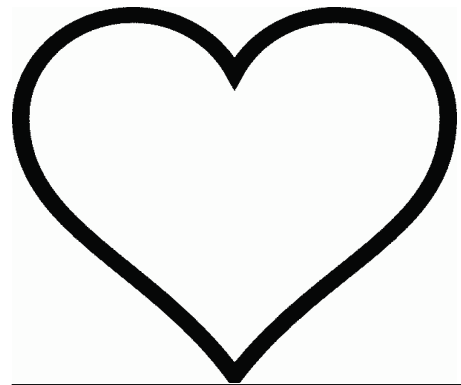
Chamo-me _____



Tenho _____ anos

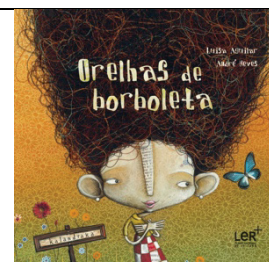


A minha cor favorita
é _____



Eu sou especial e
gosto de mim
porque _____
_____.

1. Orelhas de borboleta



Duração	45 minutos
Faixa Etária	5-10 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none">● Incentivar os alunos a falarem das suas características.● Promover o diálogo sobre as diferenças individuais.● Desenvolver a autoestima e autoconfiança nos alunos.
Domínio	Perceção das diferenças e autoestima
Materiais	Livro <i>Orelhas de borboleta</i> , de Luísa Aguilar e André Neves; Ficha de trabalho.
Desenvolvimento da atividade	<p>Para esta atividade os alunos terão de escutar a história <i>Orelhas de borboleta</i>. Num momento posterior, haverá um diálogo entre os alunos sobre o que mais destacam da história. O papel do responsável será o de conduzir o diálogo para a diferença e que todos têm algo que os torna especial, levando os alunos à reflexão.</p> <p>Posteriormente, os alunos terão de realizar uma ficha de trabalho de interpretação da história, mas que terá um espaço para refletirem sobre o que os torna diferentes e especiais em relação aos outros.</p>
Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">● Identificar as suas características individuais;● Analisar como é que a personagem reagia aos comentários dos outros meninos;● Utilizar estratégias de como lidar com os comentários que não gostamos.

2. Mural do bem-estar



Duração	45 minutos
Faixa Etária	7- 10 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none">• Promover o diálogo sobre bem-estar individual.• Desenvolver a autoestima e autoconfiança nos alunos.
Domínio	bem-estar (geral)
Materiais	Papel cenário e marcadores.
Desenvolvimento da atividade	O Mural do bem-estar consiste em, inicialmente, se definir com a turma o que é o bem-estar, através de palavras e ideias-chaves. Para isso terei um papel cenário e irei marcar o que é para os alunos o bem-estar. Posteriormente, os alunos, utilizando os seus marcadores, terão de, através do desenho ou de palavras, referir comportamentos que contribuem para o seu bem-estar (por exemplo, brincar). No final, será promovido um diálogo sobre o mural construído.
Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">• Identificar 5 comportamentos que contribuem para o bem-estar;• Identificar o significado de bem-estar.

As emoções

3. «O bigodes a vencer o inferiorizado»



Duração	90 minutos
Faixa Etária	7-10 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a gestão emocional; ▪ Promover situações de diálogo das emoções na turma; ▪ Desenvolver a análise crítica de situações do dia-a-dia.
Técnica	Gestão emocional
Materiais	Livro <i>Eu controlo as emoções</i> , de Paulo Moreira; Ficha de trabalho.
Desenvolvimento da atividade	<p>Contar a história «O bigodes a vencer o inferiorizado». Pedir aos alunos que, através de questões-chave, destaquem os aspetos mais importantes da história (personagens, situações onde o inferiorizado aparece, entre outras que considerem pertinentes). Realização de uma ficha de interpretação da história. Numa 2.ª parte, transpor a história para os alunos, levando-os à identificação de situações em que tenham sentido esta emoção, exprimindo como ficou o seu corpo e também as estratégias utilizadas para combater esta emoção.</p>
Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar situações em que esta emoção tenha aparecido; • Utilizar estratégias para enfrentar a emoção da inferioridade; • Dialogar com os colegas as estratégias para ultrapassar esta emoção.

Instrumento
utilizado



4. «O avental de histórias», *O monstro das cores*



Duração	15 minutos
Faixa Etária	3-6 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a gestão emocional; ▪ Promover o gosto pela leitura;
Técnica	História/Gestão emocional
Materiais	Livro <i>Monstro das Cores</i> ; Avental de histórias e objetos para o avental.
Desenvolvimento da atividade	Recorrendo a um avental de histórias, as crianças deverão contar a história do <i>Monstro das Cores</i> . Neste caso, esta história foi gravada e enviada para os Pais, atendendo à modalidade de ED. No final da história devem ser feitas algumas perguntas, como por exemplo “O que estás a sentir tu agora?”. No ED cada criança gravou um vídeo a dizer como se sentia naquele momento e o que a/o fazia mais feliz.
Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as emoções que têm sentido; • Reconhecer a emoção que estão a sentir; • Adquirir hábitos e gosto pela leitura.

5. Canção “As minhas emoções”



Duração	45 minutos
Faixa Etária	7-10 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a gestão emocional; ▪ Proporcionar a exploração de sons de instrumentos, neste caso da viola.
Técnica	Gestão emocional através da música
Materiais	Viola e letra da canção.
Desenvolvimento da atividade	<p>Para iniciar a aula, os alunos terão de ouvir alguns acordes da guitarra, como forma de relaxarem e ouvirem o instrumento musical. Antes da exploração da canção, cada um terá de identificar a emoção que estão a sentir, através de uma dinâmica realizada com a viola e perguntando “Qual é a emoção que (nome da criança) sente no seu coração?”. No final de todos participarem, terão de ouvir duas vezes a canção das emoções e identificar as emoções presentes na mesma, para no final cantarem em conjunto.</p> <p>Progressões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cantar a canção das emoções de diferentes formas (lenta, rápida, experimentando diferentes emoções- alegre, triste, raiva, entre outras). 2. Divisão da letra por elementos da turma, por exemplo rapazes cantam o refrão uma vez e depois as raparigas cantam outra vez.
Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as emoções da canção; • Cantar canções experimentando diferentes emoções;

	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a emoção que estão a sentir.
--	---

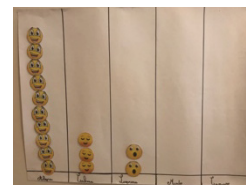
6. a) O circuito das emoções



Duração	45 minutos
Faixa Etária	7-10 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a gestão emocional; ▪ Promover situações de diálogo das emoções nos grupos de alunos; ▪ Promover o trabalho cooperativo; ▪ Desenvolver habilidades motoras, adequadas às competências dos alunos e do ano de escolaridade.
Técnica	Mobilização do corpo (deslocamentos e equilíbrios e perícia e manipulação) e gestão emocional
Materiais	Cinco envelopes coloridos; 5 caixinhas pequenas; 5 <i>smiles</i> para cada uma das emoções (alegria, cansaço, medo, surpresa e calma).
Desenvolvimento da atividade	Este circuito terá cinco estações, cada uma atribuída a um grupo de três alunos. Os três elementos terão de executar o que é pedido na estação, por exemplo saltar à corda 10 vezes, e depois de todos os elementos terminarem, terão de abrir um envelope contendo situações para representar emoções ou para escolher objetos que se associem a emoções, entre outras. Antes de passarem para a próxima estação, terão de escolher qual a emoção que mais sentiram na estação (alegria, medo, cansaço, calma e surpresa), a fim de colecionarem o smile respetivo à emoção que mais sentiram. No final, cada aluno deverá ter cinco

	<p>smiles, um de cada estação. Os smiles colecionados serão úteis para a atividade a realizar de seguida.</p>
<p>Aquisições de aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lançar a bola em precisão a um alvo móvel; • Fazer cambalhota à frente no colchão; • Realizar saltos com os pés juntos para os arcos; • Manter o equilíbrio num só pé; • Saltar à corda no lugar com coordenação e fluidez de movimentos; • Driblar a bola, com a mão esquerda e direita, no mesmo lugar. • Identificar emoções; • Associar emoções a situações.

b) O pictograma das emoções



Duração	45 minutos
Faixa Etária	7-10 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none">▪ Promover a organização de dados, através de pictogramas e gráficos de pontos;▪ Promover um diálogo sobre as emoções no grupo.
Técnica	Gestão emocional
Materiais	Smiles colecionados no circuito das emoções; cartolina branca; bostik.
Desenvolvimento da atividade	Os alunos terão de fazer um pictograma das emoções que sentiram com as atividades de cada uma das estações do circuito. O objetivo será o de compreender a emoção que mais prevaleceu no circuito. Seguidamente, terão de fazer um gráfico de pontos, individualmente, no seu caderno de matemática, do pictograma construído.
Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">• Recolher dados, utilizando esquemas de contagens;• Representar dados através do pictograma.• Elaborar gráfico de pontos.

7. Movimentar com emoção



Duração	10 minutos
Faixa Etária	7-10 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none">▪ Interligar movimentos com emoções;▪ Promover a exploração de emoções através do corpo.
Técnica	Gestão emocional/movimento
Materiais	Nenhum.
Desenvolvimento da atividade	Este será um momento para iniciar uma aula de Educação Física. Será formada uma roda. Cada um dos alunos terá de dizer uma emoção e representar com o corpo uma situação com aquela emoção (por exemplo, brincar). A ordem será seguir pelo colega que se encontra à direita.
Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">• Explorar as emoções com o corpo;• Associar emoções a situações (por exemplo alegria- brincar).

Projeto BaLanSa - “Bares e Lancheiras Saudáveis”



8. Capítulo 4- “O poder da fruta”	
Duração	45 minutos
Faixa Etária	7-10 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover hábitos alimentares saudáveis; ▪ Integrar o projeto “BaLanSa-Bares e lancheiras saudáveis” no qual a turma está a participar; ▪ Apelar à importância da ingestão de fruta no dia-a-dia.
Domínio	Alimentação Saudável
Materiais	Livro do “As viagens do Risinhos.”
Desenvolvimento da atividade	Os alunos terão de escutar a história do capítulo 4 da “Viagem do Risinhos”, relacionada com a importância da fruta. Depois, terão de referir os aspetos que mais se destacam da breve história, a fim de realizar a tarefa correspondente ao capítulo 4, que consiste na realização da sopa de letras relativa ao texto, encontrando quinze frutas diferentes. No final, depois dos alunos encontrarem as palavras da sopa de letras, terão de colocar um autocolante no capítulo 4. Durante a realização da sopa de letras, será mantido um diálogo com os alunos sobre algumas frutas que eles desconhecem e sobre as suas favoritas.
Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar frutas na sopa de letra; • Indicar quantas frutas podemos comer por dia; • Explicar por palavras suas a importância da fruta na alimentação.

Imagens do capítulo

Capítulo 4 O Poder da fruta

Depois de se recompor do susto que apanhou na cascata colorida, a Risinhos e o Aqua fecharam os olhos e atravessaram a cascata na companhia de Frutis. Ao abrirem os olhos, viram uma maravilhosa floresta de árvores e plantas de um verde sem fim. Pequenos riachos de águas cristalinas uniam as árvores e plantas e alimentavam as suas raízes. Nesses pequenos mundos nasciam frutas de todas as cores, formas e fellos, libertando cheiros extraordinários.

A Risinhos, admirada, olhou para muitas borboletas de asas gigantes que cuidavam das frutas de forma divertida. Outras regavam, outras colhiam e parecia que todas se divertiam como se fosse um parque de diversões.

A guardiã ao ver a admiração da Risinhos perguntou-lhe:

— Então, já percebeste alguns dos poderes da fruta?

— UAU! Estou sem palavras. A fruta tem tantas cores e cheiros. Posso provar esta laranja?

— Sim, Risinhos! — respondeu a guardiã.

O Aqua, com os seus superpoderes, ajudou a dividir a laranja em pequenos gomos e os dois saborearam aquela fruta. Enquanto comiam, o Aqua acrescentou:

— Que saborosa e doce! Não achas, Risinhos?

— Sim, Aqua. Nunca imaginei que fosse tão fresca e saborosa. Mas tenho uma dúvida Frutis... ela é doce... tem açúcar?

— O doce que tu sentes é natural. É aí que está um dos poderes da fruta. Ela além de bonita e colorida é deliciosa e tem muita água.

— A sério?

— Sim, sim! Todos estes poderes, ao contrário do que aconteceu no lago colorido, vão-te dar força e energia para ultrapassar o seguinte desafio e conquistar uma peça de fruta à tua escolha para preencheres a tua segunda divisão.



Desafio 4

Agora ajuda o Risinhos a vencer o próximo desafio e a viajar para a Ilha dos Caracis.

Encontra o nome das diferentes frutas no jogo de letras:

Anona	L	K	S	P	I	P	F	B	N	X	C	B	L
Ananás	G	J	N	E	S	P	E	R	A	I	E	T	J
Damascos	U	H	J	S	M	Y	N	J	D	E	R	O	C
Uva	I	C	Z	S	E	G	O	I	A	B	A	L	X
Morango	O	E	D	E	D	S	A	I	R	R	D	R	P
Laranja	F	R	L	G	S	R	R	A	L	F	I	G	O
Cereja	V	E	I	O	J	L	T	L	O	A	R	M	F
Pêssego	H	J	N	D	I	L	B	D	L	D	A	N	U
Nêspera	B	A	U	Z	O	O	A	V	I	V	N	I	V
Pera	G	P	M	O	R	A	N	G	O	S	O	M	A
Kiwi	E	X	M	U	T	F	A	R	A	G	N	R	P
Figo	Y	D	E	R	I	N	N	H	G	C	A	T	X
Amora	O	F	P	J	H	O	A	N	L	E	S	G	Z
Goiosinho	M	A	R	A	C	U	J	A	A	F	M	G	
Mamão	P	E	R	A	C	F	O	F	R	K	I	W	I
	P	O	F	M	W	C	D	N	A	C	O	C	H
	X	D	U	O	Q	R	A	I	N	L	F	U	P
	Z	H	Y	R	L	O	R	X	J	I	C	F	S
	L	G	M	A	K	H	A	N	A	N	A	S	K

Ja viste quantas frutas existem? Tens muito por onde escolher para conseguires comer 3 frutas diferentes por dia! Come a fruta não tem que ser aborrecido!



9. Capítulo 6 - “O túnel secreto”	
Duração	45 minutos
Faixa Etária	7-10 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover hábitos alimentares saudáveis; ▪ Integrar o projeto “BaLanSa-Bares e lancheiras saudáveis” no qual a turma está a participar; ▪ Apelar a melhores escolhas, através da história.
Domínio	Alimentação Saudável
Materiais	Livro do “As viagens do Risinhos.”
Desenvolvimento da atividade	<p>Os alunos terão de escutar a história do capítulo 6, “Túnel secreto”, relacionado com as bolachas processadas e as mais saudáveis.</p> <p>Depois, terão de referir os aspetos que mais se destacam da breve história, a fim de realizar a tarefa correspondente ao capítulo 6. Esta tarefa refere os alimentos que devemos colocar no pão e que são saudáveis e os que devemos evitar colocar. No final, depois dos alunos realizarem o desafio, terão de colocar um autocolante no capítulo 6.</p>
Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar bolachas saudáveis e não saudáveis; • Explicar por palavras próprias o porquê de os alimentos processados não fazerem bem à saúde;

Imagens do capítulo



Assim que venceram o desafio, caminharam pelo corredor que os ligava à Torre das Bolachinhas.

A Risinhos imaginava mil coisas engraçadas que iria aprender. Ao entrarem na torre, depararam-se com bolachinhas redondinhas, quadradinhas e com muitas formas. Unas percorriam a torre em fila como um carrinho de formigas, outras rolavam como se de palins andassem e outras, ainda, surfavam nas passadeiras da torre.

Era tanto o movimento que, por momentos, a Risinhos sentiu-se lonta. Ó Água, ao vê-la assim, deu-lhe um pouco de água, fazendo-a sentir-se melhor.

Repentinamente ouviu-se um apito estrondoso vindo da máquina que controlava se as bolachas eram saudáveis antes de serem colocadas em delicados pacotes.

— O que se passa Trigus? Que barulho é este? — perguntou a Risinhos.

— É o som do alarme. Significa que existem intrusos cá dentro. Vamos descobrir o que está a acontecer.

Ao chegarem à passadeira, depararam-se com uma confusão de muitas bolachas, em cima umas das outras. Trigus, para manter a ordem ficou muito dourada e baleu com o seu bastão no chão. Todas se afastaram, ficando apenas um grupo de belas bolachas com recheios de várias cores e sabores. Trigus, com a sua voz séria, perguntou-lhes:

— Quem são vocês? Como entraram?

Uma das bolachinhas mais coloridas, respondeu baixinho:

— Somos bolachinhas diferentes. Entramos por um túnel secreto que existe na cozinha. Só queríamos ser empacotadas também. Ajuda-nos guardiã!

— Posso ajudar-vos, mas têm de perceber que a máquina apitou porque vocês não são saudáveis. A beleza não é tudo! Tem muito açúcar e gordura que prejudicam a saúde e muitas cores que não são naturais.

— Não somos saudáveis?! Temos tantos sabores com todos estes ingredientes e empacotadas ficamos maravilhosas e irresistíveis!

— Pois, mas saudáveis é que não ficam! Se quiserem, dou-vos uma oportunidade para serem embaladas como todas as outras bolachas. Mas para isso terão de entrar numa máquina mágica que vos irá tirar o açúcar, a gordura e todas as cores não naturais que têm.

As bolachinhas começaram a cochichar entre si e acabaram por aceitar a ajuda de Trigus.

A Risinhos, muito entusiasmada por perceber o porquê de nem todas as bolachas serem uma boa escolha, pediu a Trigus para levá-la à última torre do Castelo Grãos, a Torre dos Cereais.



Desafio 6

Pinta os alimentos que podes colocar dentro do pão, de acordo com as opções:

- | Comer mais vezes | Comer menos vezes | Evitar comer |
|---|---|--|
| <input type="radio"/> Queijo em fatia | <input type="radio"/> Fiambre | <input type="radio"/> Chouriço |
| <input type="radio"/> Pasta de chouriço | <input type="radio"/> Manteiga | <input type="radio"/> Queijo fresco |
| <input type="radio"/> Compota | <input type="radio"/> Chocolate de barrar | <input type="radio"/> Pé de torresmo |
| <input type="radio"/> Queijo de barrar | <input type="radio"/> Marmelada | <input type="radio"/> Manteiga de amendoim |



Eu e os meus colegas!

10. Aprender a não desperdiçar



Duração	10 minutos
Faixa Etária	3-6 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover situações de cooperação entre as crianças; ▪ Desenvolver a concentração e atenção; ▪ Analisar o tempo de reação dos alunos.
Técnica	Deslocamentos e manipulação de objetos
Materiais	Balões (de preferência azuis); dois arcos.
Desenvolvimento da atividade	<p>Organizar o grupo em duas equipas. A responsável espalha pelo espaço de jogo balões azuis, não muito cheios. O objetivo é cada equipa, ao sinal da responsável e um de cada vez, apanhar o maior número de balões para a sua equipa ganhar. Os balões irão representar gotinhas de água e, no final, quem vencer será a equipa que menos desperdiçou água.</p> <p><u>Progressões:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Colocar mais balões no espaço de jogo. 2. Formar três e quatro equipas.
Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar movimentos com e velocidade, tendo em conta o tempo de reação; • Cooperar com os colegas em situação de jogo; • Estar atento e concentrado em situação de jogo; • Colocar os balões dentro do arco;

- | | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">• Transportar com as mãos os balões até ao arco;• Aceitar e cumprir as regras de jogo pré-definidas. |
|--|---|

11. Rede dos peixinhos



Duração	10 minutos
Faixa Etária	3-7 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none">▪ Promover situações de cooperação entre as crianças;▪ Desenvolver a concentração e atenção;▪ Analisar o tempo de reação dos alunos.
Técnica	Jogo cooperativo /concentração e atenção
Materiais	Nenhum
Desenvolvimento da atividade	<p>Divide-se o grande grupo em dois grupos. Um dos grupos junta-se em círculo de mãos dadas, formando a rede. As outras crianças, os peixinhos, ficam fora deste círculo. As crianças da rede combinam entre si, em voz baixa, um número (por exemplo, o dez). Este número é desconhecido pelos peixinhos. As crianças da rede levantam os braços e começam a contar em voz alta lentamente até ao número combinado, neste exemplo, o dez. Os peixinhos começam então a correr, entrando e saindo constantemente da rede, passando por baixo dos braços levantados das crianças que a constituem. Quando a contagem atinge o número combinado, as crianças da rede baixam os braços ao mesmo tempo e os peixinhos que estiverem no interior da rede ficam presos e passam automaticamente a pertencer à rede. Combina-se um novo número em voz baixa e recomeça a contagem para se efetuar uma nova rede, até que todos os peixinhos fiquem presos.</p>
Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">● Realizar movimentos com e velocidade, tendo em conta o tempo de reação;● Cooperar com os colegas em situação de jogo;● Estar atento e concentrado em situação de jogo;● Saber contar progressivamente.

12. Toca e o Coelho



Duração	10 minutos
Faixa Etária	4-10 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none">▪ Promover situações de cooperação entre as crianças;▪ Desenvolver a concentração e atenção;▪ Analisar o tempo de reação dos alunos.
Técnica	Jogo cooperativo
Materiais	Nenhum
Desenvolvimento da atividade	<p>Inicialmente, o grupo será dividido em dois. Um dos grupos é as tocas e são necessárias duas crianças que ficam de mão dada para formarem uma toca. O outro grupo é os coelhos que estão no meio das duas crianças que estão de mão dada (toca). Seguidamente, um dos elementos que resta corresponderá à raposa e o outro corresponderá à mãe coelha. Quando o responsável gritar “Coelho sai da Toca” eles têm de trocar de toca, sem serem apanhados pela raposa. Para regressar às tocas irei dizer “Coelho, volta para a toca”. Se a raposa apanhar o coelho, o mesmo irá para a casa da raposa. O objetivo é a mãe tentar salvar os coelhos tocando no ombro dos mesmos, sem ser apanhada pela raposa. O jogo termina quando a mãe for apanhada pela raposa. As crianças terão de referir algumas características dos animais deste jogo.</p>
Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">• Realizar movimentos com e sem velocidade, tendo em conta o tempo de reação;• Cooperar com os colegas em situação de jogo;• Estar atento e concentrado em situação de jogo;• Dominar movimentos que impliquem deslocamentos e equilíbrios como correr e saltar a pés juntos;• Explorar livremente o espaço e o movimento.

13. Rabo da Raposa



Duração	10 minutos
Faixa Etária	3-10 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none">▪ Promover situações de cooperação entre as crianças;▪ Desenvolver a concentração e atenção;▪ Analisar o tempo de reação dos alunos.
Técnica	Jogo cooperativo
Materiais	Lenço para todas as crianças
Desenvolvimento da atividade	<p>As crianças deslocam-se livremente pelo espaço previamente demarcado. Quando o jogo começar, terão de tirar os lenços uns dos outros, sem ser permitido agarrarem-se. As crianças que ficarem sem os seus “rabo de raposa” são eliminadas. O jogo acaba quando todos os jogadores tiverem perdido o seu “rabo de raposa” ou apenas houver uma criança com “rabo de raposa”.</p> <p><u>Progressões:</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Para se deslocarem no espaço poderão utilizar vários deslocamentos, como por exemplo saltar ao pé-coxinho.
Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">• Realizar movimentos com e velocidade, tendo em conta o tempo de reação;• Cooperar com os colegas em situação de jogo;• Estar atento e concentrado em situação de jogo;• Dominar movimentos que impliquem deslocamentos e equilíbrios como correr e saltar a pés juntos;• Mobilizar o corpo com precisão e coordenação;• Explorar livremente o espaço e o movimento.• Aceitar e cumprir as regras de jogo pré-definidas;

14. Barra ao lenço (adaptação)



Duração	10 minutos
Faixa Etária	4-10 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover situações de cooperação entre as crianças; ▪ Desenvolver a concentração e atenção; ▪ Analisar o tempo de reação dos alunos.
Técnica	Jogo cooperativo
Materiais	Lenço
Desenvolvimento da atividade	<p>Serão formadas duas equipas e uma das crianças irá segurar o lenço. Neste caso não serão identificados com números, mas sim com animais. Quando a criança que está a segurar o lenço chamar um animal, o elemento de cada equipa que corresponde àquele animal, terá de se deslocar, consoante o meio de locomoção do mesmo. Por exemplo, uma cobra terá de rastejar. Ganha a equipa que marcar mais pontos. É importante no início escolher animais que façam sentido para o grupo ou para a temática a ser trabalhada. Uma sugestão é utilizar animais selvagens e domésticos para abordagem à temática.</p> <p>Adaptação: Para crianças do Pré-Escolar é importante utilizar uma fita de identificação com a imagem do seu animal, pois facilmente se esquecem.</p>
Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar movimentos com e velocidade, tendo em conta o tempo de reação; • Cooperar com os colegas em situação de jogo; • Estar atento e concentrado em situação de jogo; • Mobilizar o corpo com precisão e coordenação; • Aceitar e cumprir as regras de jogo pré-definidas;

15. Macaquinho do chinês (adaptação)



Duração	10 minutos
Faixa Etária	4-10 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none">▪ Promover situações de cooperação entre as crianças;▪ Desenvolver a concentração e atenção;▪ Analisar o tempo de reação dos alunos.
Técnica	Jogo cooperativo
Materiais	Nenhum.
Desenvolvimento da atividade	<p>O macaquinho está voltado de costas para os jogadores e faz a contagem “1, 2, 3, Macaquinho do Chinês”. Enquanto isso, os jogadores devem correr na sua direção e ficar em estátua quando a contagem acabar.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Pedir aos jogadores para fazerem a imitação de elementos da natureza, passando quem faz a melhor representação a ser o macaquinho;2. Fazer mímica de um elemento da natureza e o jogador que adivinhar primeiro passa a ser o macaquinho;3. Fazer caretas à frente de cada jogador. O primeiro a rir-se, perde. <p>Adaptação: Para se deslocarem até ao macaquinho poderão utilizar deslocamentos de animais. Outra adaptação é quando pararem ficarem em postura de ioga, do que quiserem (por exemplo, postura de árvore).</p>
Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">• Realizar movimentos com e velocidade, tendo em conta o tempo de reação;• Cooperar com os colegas em situação de jogo;• Estar atento e concentrado em situação de jogo;• Mobilizar o corpo com precisão e coordenação;• Aceitar e cumprir as regras de jogo pré-definidas;• Saber contar progressivamente.

16.O Rei Manda (adaptação)



Duração	10 minutos
Faixa Etária	4-10 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover situações de cooperação entre as crianças; ▪ Desenvolver a concentração e atenção; • Mobilizar o corpo com precisão e coordenação; • Explorar livremente o espaço e diferentes níveis de execução (baixo, médio e alto) • Ter capacidade de reação;
Técnica	Jogo cooperativo
Materiais	Nenhum
Desenvolvimento da atividade	<p>Para uma fase inicial (aquecimento), o adulto deverá ser o rei e dar as instruções, como por exemplo: “o rei manda acordar!”. As crianças terão de se deslocar livremente pelo espaço, explorando diferentes deslocamentos. É importante referir que as crianças só devem obedecer quando se diz a frase “O rei manda...”; sem esta, as ordens não têm efeito. Esta será uma forma de aquecerem e também de explorarem diferentes níveis de execução (baixo, como rastejar; médio, como andar de cócoras; e alto, a corrida).</p>
Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar movimentos, tendo em conta o tempo de reação; • Cooperar com os colegas em situação de jogo; • Estar atento e concentrado em situação de jogo; • Saber seguir instruções dadas pelo outro.

17. Jogo do Castelo



Duração	10 minutos
Faixa Etária	6-9 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none">▪ Promover situações de cooperação entre os alunos;▪ Desenvolver a concentração e atenção;▪ Respeitar as ordens dadas pelo rei;▪ Mobilizar o corpo com precisão e coordenação;▪ Ter capacidade de reação;
Técnica	Atenção/concentração e cooperação
Materiais	Cordas.
Desenvolvimento da atividade	<p>Para o jogo do Castelo irei delimitar duas linhas paralelas, com cordas. A criança que é chefe naquele dia irá ser o rei e terá uma coroa na cabeça. Esta criança deve ficar de costas para as outras crianças em frente à linha, também demarcada com uma corda que simboliza o castelo. Os outros participantes pretendem entrar no castelo, por isso mantêm-se alinhados nas outras duas linhas, com alguma distância do rei. O jogo começa quando as crianças perguntarem ao rei “Podemos entrar no seu castelo?”. O jogador que faz de rei vira-se e responderá “Só se estiverem...” referindo uma característica, por exemplo a cor do cabelo, roupa, acessórios, entre outros. As crianças que o rei tiver referido com uma determinada característica, correm em direção ao Castelo. Nesta altura, o Rei deverá virar-se para os colegas, impedindo a sua entrada no seu castelo, tocando no seu ombro. A criança que chegar ao castelo em primeiro lugar sem que tenha sido tocada, passa a ser o rei.</p>

Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">• Realizar movimentos com e velocidade, tendo em conta o tempo de reação;• Cooperar com os colegas em situação de jogo;• Estar atento e concentrado em situação de jogo;• Apanhar o colega que se dirige para o castelo.
----------------------------	---

18. Roleta das profissões




Duração	10 minutos
Faixa Etária	4-10 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none">▪ Promover situações de cooperação entre as crianças;▪ Desenvolver a concentração e atenção;▪ Analisar o tempo de reação dos alunos.
Técnica	Jogo cooperativo
Materiais	Roleta; cesto; imagens das profissões e de objetos correspondentes às mesmas.
Desenvolvimento da atividade	<p>Serão formadas quatro equipas. Numa primeira etapa, irão utilizar a roleta para escolher as equipas. Assim, cada uma das crianças irá rodar a roleta, para saber qual a equipa a que irá pertencer.</p> <p>No espaço de jogo estarão dispersos 17 arcos, agrupados em grupos de 4 arcos e um de cinco arcos. As crianças terão de ficar sentadas nos arcos, perto dos elementos da sua equipa. De seguida, o responsável terá de rodar a roleta para sortear uma imagem de uma profissão, por exemplo, cozinheiro. Assim, a equipa dos cozinheiros terá de escolher/selecionar de todos os utensílios que dizem respeito a esta profissão e que se encontrarão dispersos no espaço de jogo. O objetivo é colocar no cesto que estará identificado com esta profissão.</p> <p>Numa fase seguinte, as equipas todas terão de ir retirar os utensílios dos cestos e colocar no espaço demarcado no chão, como estavam inicialmente. Posteriormente, num segundo momento, será cronometrado o tempo que cada equipa leva até colocar os utensílios corretos no seu cesto, verificando caso a caso se está correto e recorrendo novamente a roleta. Estes objetos serão novamente colocados no chão e num terceiro momento terão de, ao sinal do responsável e já sentados nos arcos, ir todos juntos buscar os objetos, assumindo-se como uma situação mais complexa de jogo. Para se deslocarem até aos cestos, terão de andar lateralmente, correr, saltitar, saltar com os pés juntos, ao pé-coxinho e salto da tesoura.</p>

	<p>Sugestão: Com os objetos das profissões poderá ser realizado um jogo da velha gigante, com duas equipas.</p>
<p>Aquisições de aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar movimentos com e velocidade, tendo em conta o tempo de reação; • Identificar as profissões apresentadas; • Cooperar com os colegas em situação de jogo; • Estar atento e concentrado em situação de jogo; • Mobilizar o corpo com precisão e coordenação; • Aperfeiçoar movimentos de Deslocamentos e Equilíbrios, como por exemplo: saltar pé-coxinho; saltar a pés juntos – verticalmente e em comprimento; andar lateral e salto à tesoura; • Recorrer a movimentos de Perícia e Manipulação, como por exemplo, através da utilização de arcos e transporte dos utensílios até à caixa respetiva; • Aceitar e cumprir as regras de jogo pré-definidas;

19. Jogo do Pisca



Duração	10 minutos
Faixa Etária	6-9 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none">▪ Promover situações de cooperação entre os alunos;▪ Desenvolver a concentração e atenção;▪ Analisar o tempo de reação dos alunos.
Técnica	Atenção/concentração
Materiais	Nenhum
Desenvolvimento da atividade	<p>Organizar a turma em círculo. Formam-se pares, em que um dos elementos fica atrás um do outro. A criança sem par, fica no centro do círculo e pisca o olho para uma das crianças do círculo mais próximo de si, de forma a que o seu par (que está atrás) não se aperceba. Se aquela, a quem foi piscado o olho, conseguir chegar ao centro sem ser tocada (a que está atrás deverá estar atenta e tocar no par, evitando que ela chegue ao centro), será ela a próxima a piscar. Se a criança, ao tentar ir para o meio, for tocada volta de novo para o seu lugar, continuando a piscar a que está no meio.</p> <p><u>Progressões:</u></p> <ol style="list-style-type: none">3. Os alunos deverão piscar o olho não estando virado para o colega que querem piscar.4. Uma outra forma de jogar o jogo é com cadeiras. <p><u>Adaptação:</u> Para a aluna com paralisia cerebral, em vez de piscar o olho, terá de apontar para o colega.</p>
Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">• Realizar movimentos com e velocidade, tendo em conta o tempo de reação;• Cooperar com os colegas em situação de jogo;• Estar atento e concentrado em situação de jogo;• Apanhar o colega que se dirige para o centro.

20. Observa e executa		
Duração	10 minutos	
Faixa Etária	7-10 anos	
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover situações de cooperação entre os alunos; ▪ Desenvolver a concentração e atenção no grupo de alunos. 	
Técnica	Trabalho cooperativo; atenção concentração	
Materiais	5 Arcos; 4 cones; 4 cordas; 8 testemunhos de madeira e 6 amarelos.	
Desenvolvimento da atividade	<p>Dividir a turma em dois grupos, cada um com seis alunos. Cada grupo terá alguns objetos à sua frente, como bolas de diferentes tamanhos, cordas, arcos, entre outros objetos. Neste momento irei dar um papel com imagens de sequência de objetos que têm de reproduzir com os objetos reais. Serão dadas a cada grupo sequências de imagens de cada vez e diferentes de grupo para grupo, com uma ordem de complexidade progressiva.</p> <p><u>Progressões:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Colocar mais objetos para fazer sequências de mais de quatro objetos; • Utilização de vários objetos, de várias cores. 	
Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Dar instruções de como colocar a sequência de objetos; • Seguir instruções dos colegas para executar sequências; • Cooperar com os colegas em situação de jogo; • Estar atento e concentrado em situação de jogo. 	

**21. Jogo da cadeira com os arcos
(com e sem música)**



Duração	10 minutos
Faixa Etária	5-10 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover situações de cooperação entre os alunos; ▪ Desenvolver a concentração e atenção; ▪ Analisar o tempo de reação dos alunos.
Técnica	Atenção/concentração
Materiais	Arcos, coluna e telemóvel.
Desenvolvimento da atividade	<p>Os alunos fazem uma roda à volta dos arcos. Inicialmente, haverá arcos para todos, depois vão-se retirando de ronda para ronda. Será colocada música infantil na coluna e as crianças começam a dançar à volta dos arcos. Quando o som baixar, os alunos têm que ficar dentro do arco e fazer uma postura (avião, flamingo, árvore, entre outras que conheçam). Quem ficar fora do arco, sai do jogo e ajuda a responsável a retirar os arcos e continua a dançar nos momentos de música.</p> <p><u>Progressões:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Não retirar nenhum arco no início; 2. Retirar mais de um arco quando já só restarem quatro crianças. <p><u>Adaptação:</u> Nesta situação, em vez da utilização de cadeiras, serão utilizados arcos. Quando os alunos calham numa cadeira, têm de executar uma postura que já aprenderam (avião, flamingo, árvore, entre outras). Outra adaptação que pode ser feita, com a temática da importância da água, é quando o responsável referir uma utilização da água as crianças terem de entrar no arco, quando referir uma situação que não implica a utilização de água, como ler um livro, não poderão ir para dentro dos arcos.</p>

Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">• Realizar movimentos com e velocidade, tendo em conta o tempo de reação;• Cooperar com os colegas em situação de jogo;• Estar atento e concentrado em situação de jogo;• Executar movimentos de forma coordenada, tendo em conta a capacidade percetivo-motora (imagem corporal, espaço, direccionalidade e tempo).
----------------------------	---

22. Segue a minha orientação!



Duração	10 minutos
Faixa Etária	7-10 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none">Promover situações de cooperação e confiança entre os alunos;
Técnica	Trabalho cooperativo e confiança entre pares
Materiais	1 venda.
Desenvolvimento da atividade	<p>Inicialmente, o grupo será dividido em pares. Um dos elementos irá vendar os olhos e o outro terá de dar indicações com as mãos sobre o percurso a realizar pelo espaço (dois toques com a mão para; um toque para andar; tocar no ombro direito, para virar à direita; e tocar no ombro esquerdo para virar à esquerda. A mão continuamente nas costas é para andar normalmente). Passado algum tempo, os alunos serão avisados para trocar e quem está de olhos vendados passa a orientar e vice-versa.</p> <p><u>Progressões:</u></p> <ul style="list-style-type: none">Espaço de jogo maior.
Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">Cooperar com os colegas em situação de jogo;Estar atento e concentrado em situação de jogo.

Acalmar a mente!

23. O jogo do espelho com posturas



Duração	10 minutos
Faixa Etária	3-8 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none">▪ Desenvolver a consciência e domínio do corpo;▪ Promover a interação entre pares;▪ Interligar as emoções com as questões posturais.
Domínio	Postura
Materiais	Nenhum
Desenvolvimento da atividade	Para esta atividade serão formados pares. Numa fase inicial terão de fazer espelho e os seus pares terão de imitar todos os gestos. Numa das etapas, irei pedir que executem as posturas que já conhecem, relacionando-as com as emoções – por exemplo, o medo através de uma postura mais encolhida. Neste sentido, os alunos terão uma maior noção do seu corpo no espaço, mas também será trabalhada a postura, através do equilíbrio e da associação às emoções. No final, os alunos terão de indicar como se sentiram na realização da atividade.
Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">• Executar posturas que conhecem para exprimir emoções;• Indicar a sensação de conforto e desconforto do corpo;• Repetir os gestões realizados pelo par.

24. Sento e alcanço



Duração	5 minutos
Faixa Etária	3-10 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none">▪ Desenvolver a consciência e domínio do corpo;▪ Interligar as emoções com as questões posturais.
Domínio	Postura
Materiais	Cadeira
Desenvolvimento da atividade	Para esta atividade será pedido que os alunos se sentem nas cadeiras e que tentem alcançar os pés durante o máximo de tempo que conseguirem. Esta será uma atividade não só para trabalhar questões posturais, mas de alongamento e retorno à calma.
Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">• Executar posturas que conhecem para exprimir emoções;• Indicar a sensação de conforto e desconforto do corpo;• Alcançar os pés na postura sentada.

25. Cubo das posturas



Duração	10 minutos
Faixa Etária	3- 10 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver a consciência e domínio do corpo;• Desenvolver a concentração/atenção nas tarefas.
Técnica	Postura
Materiais	Cubo; imagens de posturas; velcro.
Desenvolvimento da atividade	<p>Será pedido para as crianças fazerem uma roda. Cada uma à vez terá de atirar o cubo, e o grupo terá de executar a postura que calhar. Com esta atividade, as crianças irão conhecer algumas posturas de <i>ioga</i>, com a finalidade de terem uma maior consciência do seu corpo e respeito pelos seus limites.</p> <p><u>Adaptação:</u> As posturas a trabalhar poderão ir ao encontro da temática que será trabalhada. Por exemplo, posturas de animais domésticos e selvagens e posturas de animais que vivem no mar.</p>
Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">• Indicar a sensação de conforto e desconforto do corpo;• Efetuar dois ou mais ciclos respiratórios consecutivos;• Fechar os olhos durante um ou mais ciclos respiratórios;• Alongar as partes do corpo dos membros superiores e inferiores;• Realizar corretamente as posturas de ioga;• Respeitar as regras do jogo;• Conhecer algumas posturas de ioga.

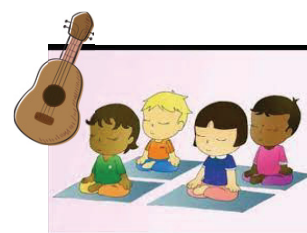
26. Relaxamento do caracol



Duração	10 minutos
Faixa Etária	5- 10 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver a consciência e domínio do corpo;• Desenvolver a concentração/atenção nas tarefas.
Técnica	Relaxamento
Materiais	cadeira
Desenvolvimento da atividade	<p>As crianças estão sentadas em círculo no chão, em cadeiras ou em bancos. No meio do grupo, no chão ou em cima de uma mesa, colocam-se os caracóis. Será pedido que as crianças coloquem as mãos em concha sobre os olhos de maneira que não possam ver nada. Depois terão de colocar as mãos em concha de forma a não ouvirem nada. Numa cadeira, deverão enrolar-se sobre si próprios, dobrar a cabeça, depois os ombros, depois as costas. Juntar os antebraços e colocar as mãos sobre o topo da cabeça, um pouco atrás, e descer a cabeça. Deverão manter esta posição durante algum tempo e depois relaxar as mãos suavemente.</p> <p>Progressão: Em vez de utilizarem a cadeira, poderão pôr-se de joelhos, colocando as mãos sobre a nuca e cruzando os dedos. Lentamente, vão aproximando a testa do chão, esperando algum tempo para que se concentrem sobre as sensações do seu corpo. Põem também os braços atrás do corpo, e as palmas da mão viradas para cima, mantendo a testa do chão. Numa fase posterior, podem deitar-se de costas e agarrar os joelhos com as mãos, como se fossem uma bola.</p>

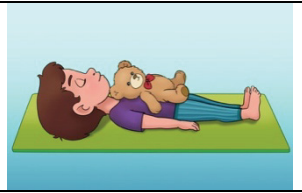
Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">• Treinar o isolamento no meio de um grupo;• Aprender a concentrar-se.
----------------------------	---

27. Relaxamento com a guitarra



Duração	5 minutos
Faixa Etária	3-10 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver a consciência e domínio do corpo;▪ Promover o reconhecimento de emoções e sentimentos.
Técnica	Relaxamento
Materiais	Guitarra
Desenvolvimento da atividade	<p>Este é um momento de relaxamento que pode ser utilizado no final das aulas de educação física. As crianças terão de dar as mãos e ficar em círculo, largando as mãos e deitando-se naquele lugar. Assim, terão de fechar os olhos e seguir as orientações do responsável. Posteriormente, serão tocados na guitarra acordes soltos, ou alguma canção que o grupo esteja a trabalhar ou que vai começar a trabalhar. Neste momento, pode-se chamar a atenção para pequenas histórias, lugares e sensações de conforto, de forma a possibilitar um maior relaxamento. Para não gerar muita confusão, uma das crianças escolhida começa por se levantar ao sinal do responsável e levanta os colegas, um a um, tocando no ombro dos mesmos.</p>
Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">• Indicar a sensação de conforto e desconforto do corpo;• Relaxar os músculos de várias partes do corpo;• Efetuar dois ou mais ciclos respiratórios consecutivos;• Fechar os olhos durante um ou mais ciclos respiratórios

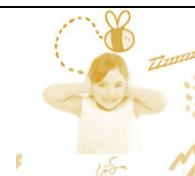
28. Respiração do barquinho



Duração	5 minutos
Faixa Etária	4-7anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver a consciência e domínio do corpo;▪ Promover o reconhecimento de emoções e sentimentos.
Técnica	Relaxamento
Materiais	Barco de papel ou peluche; tapete.
Desenvolvimento da atividade	<p>Para “A respiração do barquinho” é necessário um barco de papel ou um peluche, mas também um tapete para as crianças se deitarem. Com um barquinho feito de papel, as crianças vão colocá-lo no seu abdómen e vão inspirar e expirar, fazendo com que o pequeno barco se movimente.</p> <p>Durante esta atividade, o responsável irá contar uma viagem sobre aquele barquinho.</p> <p>Será explicado às crianças que a sua barriga será o mar e as ondas, representando o momento do vai e vem. Assim, será pedido que respirem fundo pelo nariz, fazendo a barriga levantar (onda) e mover o barco. Depois, lentamente, vão soltando o ar pela boca para acalmar a onda.</p> <p>Este momento será feito com cinco a dez respirações e também de acordo com a pequena história contada pelo responsável da atividade. Dessa forma a atenção estará voltada apenas para a respiração e consequentemente o corpo e a mente vão relaxar.</p>
Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">• Indicar a sensação de conforto e desconforto do corpo;• Relaxar os músculos de várias partes do corpo;• Efetuar dois ou mais ciclos respiratórios consecutivos;

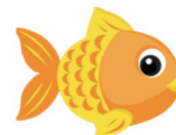
- | | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">• Fechar os olhos durante um ou mais ciclos respiratórios |
|--|---|

29. Respiração da Abelha



Duração	2-5 minutos
Faixa Etária	3-8 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none">▪ Promover a aprendizagem da respiração abdominal;▪ Desenvolver a consciência e domínio do corpo;▪ Promover o reconhecimento de emoções e sentimentos.
Técnica	Respiração
Materiais	Não tem
Desenvolvimento da atividade	Para a «Respiração da abelha» é pedido que as crianças tapem os ouvidos com os polegares e que tapem os olhos com os restantes dedos. A intenção é deixarem de ver e ouvir o mundo exterior. Sob a minha orientação, as crianças deverão inspirar profundamente pelo nariz e, no momento de expirar, deverão soltar o ar, enquanto imitam o zumbido de uma abelha (Zzzzz).
Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">• Efetuar dois ou mais ciclos respiratórios consecutivos;• Fechar os olhos durante um ou mais ciclos respiratórios;• Indicar a sensação de conforto e desconforto do corpo;

30. Respiração do Peixinho



Duração	2-5 minutos
Faixa Etária	3-6 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none">▪ Promover a aprendizagem da respiração abdominal;▪ Desenvolver a consciência e domínio do corpo;▪ Promover o reconhecimento de emoções e sentimentos.
Técnica	Respiração
Materiais	Computador e vídeo “Respirando com o peixinho”
Desenvolvimento da atividade	O principal intuito será as crianças aprenderem a técnica correta de respiração. Para que inspirem e expirem de forma regular e correta, é apresentado o vídeo da <u>respiração do peixinho</u> . Quando o peixinho subir, as crianças inspiram e seguram um pouco o ar; vão soltando o ar conforme o peixinho desce. Em termos visuais é bastante interessante observar que o peixinho incha quando inspira e desincha quando expira, auxiliando assim no tempo que devem durar as etapas da ventilação pulmonar.
Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">● Efetuar dois ou mais ciclos respiratórios consecutivos;● Fechar os olhos durante um ou mais ciclos respiratórios;● Compreender a duração da respiração, neste caso, 1-2-3-4(inspira), 4-3-2-1 (expira).

31. Massagem em comboio



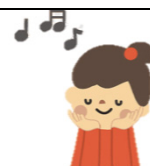
Duração	5 minutos
Faixa Etária	3-10 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none">▪ Promover o espírito de equipa e respeito com o outro;▪ Desenvolver a consciência e domínio do corpo;▪ Promover o reconhecimento de emoções e sentimentos.
Técnica	Relaxamento
Materiais	Coluna, música – Paz dos Natiruts
Desenvolvimento da atividade	Colocar os alunos em fila e cada um fica responsável por massajar o colega à sua frente. Os alunos podem massajar os ombros, a cabeça, alguma parte do corpo que o colega que está a ser massajado sentir que seja necessário. Os que não têm ninguém para massajar ou não são massajados por ninguém, o adulto encarrega-se deste papel. Neste caso utilizei a música «Paz dos Natiruts» para relaxar.
Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">● Indicar a sensação de conforto e desconforto do corpo;● Relaxar os músculos de várias partes do corpo;● Trabalhar cooperativamente com os outros.

32. Pintar mandalas



Duração	Sem tempo definido.
Faixa Etária	5-10 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none">▪ Promover o relaxamento na turma;▪ Promover o reconhecimento de emoções e sentimentos;▪ Desenvolver a concentração/atenção nas tarefas.
Técnica	<i>Mindfulness</i>
Materiais	Desenho de uma mandala e lápis de cor.
Desenvolvimento da atividade	Para esta atividade serão distribuídas mandalas para os alunos pintarem com as suas cores favoritas. O que se pretende na realização desta tarefa é o foco e a atenção nas cores e formas, sendo esta uma forma de relaxamento.
Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">• Pintar seguindo o delineado da mandala;• Utilizar as suas cores preferidas na pintura da mandala;• Focar-se nas cores e formas da mandala (forma de <i>mindfulness</i> (relaxamento))

33. Relaxar ao som da música



Duração	5 minutos
Faixa Etária	5-10 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none">▪ Promover o relaxamento (respiração e alongamento) na turma.▪ Promover o reconhecimento de emoções e sentimentos.▪ Proporcionar momentos de conhecimento de limites do seu corpo.
Técnica	Alongamento e respiração
Materiais	Música de relaxamento; computador e coluna.
Desenvolvimento da atividade	Esta é uma boa atividade para utilizar quando os alunos se encontram mais agitados, como por exemplo depois da hora de almoço. Ao chegarem à sala, é colocada uma música de fundo e os alunos terão de começar a atividade sentados e fechando os olhos, apenas ouvindo a canção. De seguida, terão de se levantar e fazer alguns alongamentos, rodando o pescoço e esticando o mais que conseguirem os braços. Antes da próxima atividade, terão de fazer 2 a 3 ciclos respiratórios e identificar como se sentiram no final da atividade.
Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">• Indicar a sensação de conforto e desconforto do corpo;• Efetuar dois ou mais ciclos respiratórios consecutivos;• Fechar os olhos durante um ou mais ciclos respiratórios;• Alongar as partes do corpo mais tensas (costas, braços e pescoço).

34. Construção de uma bola anti-stress



Duração	45 minutos
Faixa Etária	5- 10 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none">▪ Promover a relação adulto-criança, através da interajuda quando se coloca a farinha no balão;▪ Promover o reconhecimento de emoções e sentimentos, aquando da utilização da bola;▪ Desenvolver a concentração e atenção nos alunos.
Técnica	Relaxamento
Materiais	Farinha; balões; canetas de acetato e funil.
Desenvolvimento da atividade	<p>Construção de uma bola anti-stress para quando os alunos não se sentirem tão bem apertarem e ficarem mais bem-dispostos. Individualmente e com a ajuda do adulto, os alunos terão de encher o balão com farinha, utilizando o funil.</p> <p>Depois de já terem o seu balão cheio e amarrado, convém verificar que não tem ar, para que a bola seja mais duradoura. Terão de enfeitar livremente, utilizando a caneta de acetato.</p>
Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">• Colocar a farinha dentro do balão com a ajuda do funil;• Utilizar a sua cor preferida para enfeitar a bola.

35. Alongamento da borboleta



Duração	10 minutos
Faixa Etária	5- 10 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none">• Promover a flexibilização dos membros inferiores (parte interna das coxas, quadris e virilha).
Técnica	Relaxamento (alongamento)
Materiais	Nenhum.
Desenvolvimento da atividade	Será pedido para os alunos fazerem uma roda, para fazer o alongamento da borboleta. Sentados no chão com pernas à chinês, juntando as solas dos pés (as pernas parecem asas de borboletas), terão de segurar os tornozelos e chegar o mais que conseguirem perto das virilhas. Depois, os alunos deverão bater as “asas” lentamente 15 vezes. Descansam e repetem 3 vezes.
Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">• Indicar a sensação de conforto e desconforto do corpo;• Efetuar dois ou mais ciclos respiratórios consecutivos;• Fechar os olhos durante um ou mais ciclos respiratórios;• Alongar as partes do corpo dos membros inferiores (parte interna das coxas, quadris e virilha).

Dançar sem parar!

36. Danças temáticas



Duração	30 minutos
Faixa Etária	3- 10 anos
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none">• Proporcionar momentos de autoconhecimento do corpo;• Desenvolver a capacidade rítmica e expressiva com o grupo.
Técnica	Dança
Materiais	Nenhum.
Desenvolvimento da atividade	Para esta atividade as crianças do grupo terão de criar uma sequência de gestos para uma canção que está a ser trabalhada. Os gestos que serão criados para a canção deverão ser fáceis e simples, para que todo o grupo possa acompanhar. Para que seja mais fácil, primeiro trabalha-se uma parte da canção e só depois a canção completa.
Aquisições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">• Compreender como é que o seu corpo se relaciona com o espaço e com os outros;• Criar formas de movimento expressivo para a canção;• Expressar, através da dança, sentimentos e emoções.

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas



RE

Crianças na escola! (Re)pensar o bem-estar no ensino-aprendizagem

Ana Catarina Ferreira Bacalhau de Sousa Lima