



## O desafio da literacia motora e da competência motora

Matheus Maia Pacheco  
Fernando Garbeloto  
José Maia  
Olga Vasconcelos

*O comportamento é, num certo sentido, mais do que um aspecto; é a própria essência e uma manifestação culminante dos processos de vida do indivíduo, incluindo o processo ubíquo de crescimento.*

## Introdução

As ideias de literacia motora (do inglês *physical literacy*)<sup>a</sup> e de competência motora têm ganho destaque recente, sobretudo no domínio da investigação e da sua tradução em termos de políticas educativas em diferentes países (p.ex., Austrália, Inglaterra, Canadá). Esta visibilidade advém não só da informação sobre práticas concretas no contexto escolar, mas também na vontade das crianças realizarem atividades físicas variadas. Estas ideias trazem para o centro da discussão pedagógica e das políticas educativas o “ideário” do desenvolvimento humano saudável. Os conceitos de literacia motora e competência motora são desafiadores em si mesmos, advogam a importância de uma vida fisicamente ativa – um desafio continuamente presente no nosso tempo – e sugerem novas dimensões que profissionais da área têm de considerar nas suas atividades quotidianas.

Mas afinal, o que oferecem de novo os conceitos de literacia motora e de competência motora para a prática pedagógica dos professores de educação física e treinadores que lidam com a iniciação desportiva de crianças? A resposta a esta pergunta obriga, de certo modo, à seguinte organização deste capítulo. Em primeiro lugar, teceremos breves considerações sobre o programa oficial das aprendizagens essenciais em educação física para sabermos se há alguma referência às ideias de proficiência motora e competência motora. Em segundo lugar, apresentaremos, ainda que sumariamente, os conceitos de proficiência motora e de competência motora. Em terceiro lugar, apresentaremos um conjunto de princípios norteadores de integração da literacia motora e competência motora na prática da educação física do ensino básico.

## Aprendizagens essenciais de educação física no 1.º ciclo do ensino básico?

### Descrição

Como é de praxe na discussão da prática da educação física, devemos considerar os documentos curriculares do contexto específico. Em Portugal, destacamos o livro “Expressão e educação físico-motora”, publicado em 1993,<sup>2</sup> que hoje, após

<sup>a</sup> Também encontramos “literacia física” ou “letramento motor/físico” como traduções.

algumas reconsiderações, se apresenta como “aprendizagens essenciais em educação física”.<sup>3</sup> Note-se que, apesar das diferentes versões, os princípios norteadores da unidade curricular não se alteraram. Essencialmente, o que o documento encerra é um conjunto de orientações e de princípios, organigramas e exemplos de atividades que o professor do 1.º ciclo do ensino básico pode promover nas suas aulas.

O programa refere um conjunto de meios (conteúdos/atividades) para a promoção do desenvolvimento físico-motor que representa um domínio de grande importância para o desenvolvimento geral das crianças. Como destaca a última versão do documento<sup>3(p2)</sup>: “é universalmente reconhecida a importância da disciplina de educação física no currículo dos alunos de todos os níveis de educação e ensino, enquanto promotora do seu desenvolvimento global e harmonioso, numa abordagem que estimula o raciocínio e a resolução de problemas complexos.” De forma geral, o documento aponta, também, à educação física a finalidade do desenvolvimento da aptidão física centrada em aspetos da saúde e qualidade de vida das crianças, a compreensão das necessidades das crianças e meios para a manutenção da prática, a promoção do carácter lúdico nas práticas motoras, e o desenvolvimento pessoal nas atividades especialmente gratificantes.<sup>3</sup>

Para cumprir estas finalidades, o 1.º ciclo do ensino básico é a “trave-mestra”, o “pilar”, a “essência” ou a “base” deste processo. Isto é, espera-se que no 1.º ciclo, as crianças desenvolvam capacidades e habilidades que sejam o suporte basilar para o aprimoramento motor e físico nos ciclos seguintes de ensino e possibilitem a inserção na prática desportiva. Exemplos de capacidades físico-motoras são a velocidade de reação simples e complexa, a flexibilidade e o ritmo. As habilidades são agrupadas em duas grandes classes: “perícia e manipulação” e “deslocamentos e equilíbrios”. Finalmente, o programa destaca atividades gímnicas, jogos, patinagem, natação e outras atividades. Por fim, em algumas edições, as ilustradas, são propostas algumas atividades para facilitar o trabalho do professor. Estas atividades representam jogos ou execuções isoladas de habilidades para melhorar o desempenho motor nos conteúdos anteriormente referidos.

O programa também apresenta uma organização temporal de conteúdos. As capacidades são exercitadas ao longo dos quatro anos de escolaridade. O conteúdo do primeiro e segundo ano inclui práticas de perícia e manipulação, e deslocamento e equilíbrio. No terceiro e quarto anos, o conteúdo torna-se mais direcionado para as atividades gímnicas e a patinagem. Ao longo dos quatro anos é sugerida a inclusão de jogos, atividades rítmicas, percursos na natureza e natação.

## Um breve comentário sobre o programa

Os profissionais de educação física que lecionam no 1.º ciclo do ensino básico têm na “ponta da língua” o que acabamos de descrever. Estes conhecimentos fazem parte do seu ADN académico-profissional. Ninguém duvida da importância do desenvolvimento físico-motor da criança e os professores aplicam, em função dos equipamentos e infraestruturas das escolas, os conteúdos do programa.

Entretanto, é notório que o programa deixa em aberto algumas questões nos modos e formas como os seus objetivos e meios são apresentados e se integram. Para além de eventuais discussões acerca da base epistemológica da educação física, sobretudo no 1.º ciclo do ensino básico (amplamente discutidas no capítulo 1 deste bloco), existem questões de ordem teórica que continuam em aberto. Isto é, podemos questionar sobre os porquês e como estes conteúdos devem ser trabalhados e como são apresentados. Por exemplo, porque é que perícias e manipulações não podem ser trabalhados em conjunto com a iniciação à prática desportiva? Como é que os trabalhos no 1.º ciclo conduzem aos objetivos gerais propostos pelo programa? Porque é que estes conteúdos têm tanta importância no desenvolvimento geral da criança?

Convém realçar que o programa é apresentado e documentado de modo suficiente para as suas motivações. Eventualmente, quem escreveu o programa, na época, tenha pensado não ser necessário responder às perguntas anteriores. Também é possível que as não tenha antecipado, tenham escapado, ou não tenha pensado de modo sistémico e integrado em termos de aprendizagem motora e desenvolvimento motor. Mas ninguém duvida, atualmente, que as respostas a estas perguntas são de grande importância para o profissional de educação física e desporto. Com estas respostas, profissionais de educação física e gestores em educação têm justificação mais do que suficiente para a manutenção e promoção destes conteúdos no seio da educação física que se estendem a outras competências das crianças. Ademais, são bem capazes de expandir e otimizar o conteúdo inicialmente proposto no programa. Em nosso entendimento, é exatamente aqui que os conceitos de competência motora e literacia motora se revestem de grande importância.

## Literacia motora e competência motora: o que são?

De forma alguma as expressões literacia motora e competência motora são novidade. A partir de uma “nova roupagem”<sup>4,5</sup> estas expressões ganharam novos significados e expandiram o seu alcance na literatura da educação física. Em termos genéricos, os dois conceitos tratam de aspetos alicerçados na continuidade de práticas de atividades físico-motoras ao longo da vida.

Convém referir, desde já, que os conceitos de literacia motora e competência motora foram definidos e considerados englobando níveis diferentes – a Figura 1 apresenta, graficamente, a relação entre estes e outros conceitos. Nesta figura, a ideia de literacia motora abarca diferentes domínios e integra outros conceitos como, por exemplo, a perceção de competência e a perceção para a ação, incluindo também a competência motora. Deste modo, parece-nos que cada um dos conceitos englobados pela ideia de literacia motora deva ser tratado de forma distinta.

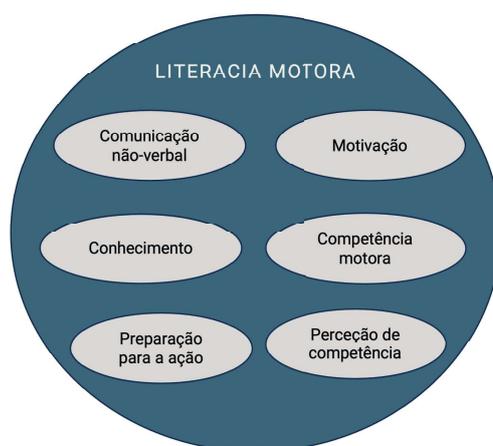


Figura 1. Representação da ideia de literacia motora. A relação entre literacia e competência motora é de “todo” e “parte”, onde a competência motora é um atributo subjacente à literacia motora

### Literacia motora

Margareth Whitehead<sup>4</sup> propõe a seguinte definição: a literacia motora pode ser descrita como a motivação, confiança, competência física, conhecimento e compreensão para manter atividade física ao longo da vida. Desta forma, a literacia motora englobaria todo o espectro da “motivação, confiança, competência física, conhecimento e entendimento para valorizar e se responsabilizar pelo engajamento em atividades físicas”.<sup>6</sup>

Se pudéssemos simplificar o conceito, não seria difícil perceber que expressa uma atitude geral direcionada para a realização de atividades físicas. Por exemplo, considerando um dado espectro de literacia motora, num extremo teríamos crianças sempre dispostas a participar nas mais variadas atividades lúdicas sentindo-se gratificadas pela sua prática, e com um pensamento direcionado para tentar melhorar o que fazem e entender como podem fazê-lo. Num outro extremo teríamos crianças que evitam, tanto quanto possível, o seu envolvimento em atividades de natureza motora, procurando desculpas para não participar, evidenciando grande dificuldade quando participam nas atividades e manifestando pouca expressividade na sua linguagem corporal.

Mas porquê esta nova expressão “literacia motora”? Por que não “falamos” simplesmente de “aptidão” motora? A autora anteriormente mencionada refere quatro motivos para a “criação” do conceito:

- (i) a necessidade de entender o ser humano como um ser “incorporado/encarnado” (do inglês *embodied*);
- (ii) o deslocamento para segundo plano do desenvolvimento motor na literatura de desenvolvimento geral (p. ex., favorecimento do desenvolvimento cognitivo);
- (iii) a diminuição global dos níveis de atividade física das crianças e jovens;
- (iv) o “elitismo” na procura por rendimento motor de nível elevado nas aulas de educação física.

Estes motivos, quando considerados de forma integrada, explicam a necessidade do conceito se afastar de outros termos que tratam o corpo como “objeto” para desempenhar outras funções (um corpo hábil para o desporto, apto para atividade física, fisicamente apto, bem coordenado para realização de tarefas motoras). Esses termos mais tradicionais carregam em si a sugestão de que a atividade física é dependente de um fim – sem valor em si própria – e enfatizam apenas os que são aptos para estes fins (geralmente jovens e desportistas).

O conceito de literacia motora parte de dois princípios importantes que importa considerar. Primeiro, o conceito de literacia motora está fundado na ideia de que somos incorporados/encarnados (*embodied*). Quem somos (forma de pensar e agir) depende e também se reflete, no nosso corpo e capacidades deste.<sup>7</sup> O conceito de *embodiment* desafia a ideia da divisão entre mente e corpo, sendo o cérebro um controlador e o corpo um objeto controlado. Seríamos, portanto, uma unidade sem diferenciação (monismo<sup>8</sup>). Segundo, entende-se que o indivíduo cria (e se cria) a partir das suas interações com o meio ambiente (existencialismo<sup>9</sup>) e

que estas interações são específicas de cada indivíduo (experiências e percepções únicas – fenomenologia<sup>4</sup>). Decorre daqui que o conceito de literacia motora foi pensado para ser realmente amplo: uma expressão para ser considerada em todas as idades e englobando todos os aspetos da “atitude” do indivíduo em relação às mais variadas atividades físico-motoras (ver Figura 1). É evidente, e por isso deve ser considerado, que as nossas capacidades e atitudes relativamente às atividades físico-motoras serão também dependentes de fatores como o estrato socioeconómico, contexto cultural e idade.

Tal como ilustrado na Figura 1, a literacia motora pode ser considerada em termos de seus seis atributos. O primeiro é a motivação (disposição) para as atividades físico-motoras. É a disposição, a atitude positiva diante dos “desafios” das mais variadas atividades; remete para a ação, seja para realização de atividades do dia-a-dia ou para a melhoria da qualidade de vida. O segundo atributo é a competência motora que, segundo Whitehead<sup>4</sup> é competência física. Nada mais é do que a capacidade para atingir desempenhos adequados em tarefas motoras de forma genérica (no próximo ponto detalharemos este conceito). O terceiro atributo é a percepção para a ação – a capacidade de um indivíduo, ao confrontar-se com uma dada situação, de perceber e responder da forma mais apropriada. O quarto atributo é autoeficácia/percepção de competência. Este atributo refere-se à confiança em atuar de forma apropriada (ou com bons desempenhos) numa dada tarefa motora. O quinto é a capacidade de comunicação não-verbal. Isto é, sujeitos com níveis elevados de literacia motora expressam-se nas suas posturas, expressões faciais, e gestuais de modo mais apropriado. O último atributo é o conhecimento para a literacia, isto é, o modo como os indivíduos entendem os fatores que influenciam a sua capacidade de agir (p. ex., exercício, sono e nutrição) e procedem de forma a otimizá-los.

## Competência motora

A competência motora pode ser entendida como o atributo, dentro da literacia motora, que envolve a capacidade de agir de modo adequado nas tarefas motoras com que uma criança ou um jovem se confronta no seu quotidiano. O conceito ganhou notoriedade quando foi apresentado por Stodden e colaboradores<sup>5</sup> como um atributo necessário para se ter uma vida ativa e, conseqüentemente, saudável. De facto, estes autores apresentaram um modelo de natureza sistémica, que relaciona a competência motora, a percepção de competência, a atividade física e a aptidão física. O pilar central do modelo é o seguinte: um nível elevado de competência

motora (a emergir o mais cedo possível no processo de desenvolvimento motor da criança) favoreceria não só a sua percepção, mas também a motivação necessária para participar nas mais variadas atividades físicas de nível moderado-a-elevado. Assim, quanto mais elevados os níveis de atividade física, maior seriam os níveis de aptidão física induzindo uma melhoria contínua da competência motora – um processo iterativo contínuo.

O conceito de competência motora é baseado, essencialmente, na literatura básica do desenvolvimento motor.<sup>10-12</sup> A competência motora refere-se ao nível de habilidade demonstrado na realização das habilidades motoras básicas (ou fundamentais, como, por exemplo, correr, saltar, pontapear, lançar). Estas habilidades são consideradas como necessárias para o desenvolver de um outro grupo de habilidades que se designam de habilidades referenciadas a uma dada cultura (ver o capítulo sobre as habilidades motoras fundamentais mais adiante). Em termos de agrupamento, as habilidades motoras básicas referem-se às habilidades de estabilização, locomoção ou de controlo de objetos. A ideia de competência motora baseia-se, portanto, na noção de que ao aprender este conjunto de habilidades, as crianças teriam uma base sólida para se sentirem confiantes na sua prática (melhoria da percepção de competência), e aprender habilidades desportivas mais complexas (as da sua própria cultura). Este processo seria, essencialmente, a base para as crianças se manterem ativas ao longo da vida.

Um dos pontos importantes do modelo proposto por Stodden e colaboradores<sup>5</sup> é a sua “circularidade”. Isto é, a competência motora influencia, e é influenciada, pelos outros fatores do modelo. Assim, uma melhoria na competência motora poderia levar a um efeito cascata em que todos os fatores (e a própria competência) melhorariam por consequência – um ciclo positivo para a saúde (ou “espiral positiva de engajamento”). Convém referir, contudo, que o contrário também seria verdadeiro: uma redução na competência motora poderia resultar num baixo envolvimento em atividades físicas, o que resultaria na manutenção da baixa competência motora e aptidão física – um ciclo negativo para a saúde (“espiral negativa de envolvimento”). Assim, a competência motora – principalmente nas fases iniciais do desenvolvimento – seria central para a aquisição de hábitos saudáveis ao longo da vida.

Tal como ilustrado na Figura 1, a competência motora é um atributo poderoso dentro da “engrenagem” da literacia motora. Se concordamos com o modelo proposto por Stodden e colaboradores<sup>5</sup> podemos referir que a competência motora não é só ponto de partida para um desenvolvimento saudável, é também parte essencial para que este desenvolvimento ocorra.

## Desafio (e papel) do profissional: adaptabilidade e exploração

### Sobre o programa atual e os novos conceitos

Depois de entendermos o significado destes novos conceitos, podemos retornar à questão da sua importância para a prática dos professores de educação física. Os leitores mais atentos devem ter notado que estes conceitos e o programa de aprendizagens essenciais na educação física parecem convergentes. Isto é, não vemos, de imediato, nenhuma grande disparidade nas suas ideias. De facto, a ênfase dada pelo programa no desenvolvimento físico-motor está em linha com a preocupação que o conceito de literacia motora procura resolver. Ademais, notamos que a “base” da competência motora é a proficiência nas habilidades de locomoção e controlo de objetos – o que se pode traduzir, basicamente, na prática das perícias e manipulações, deslocamentos e equilíbrios.

Mas, então, quais são os motivos de preocupação com estes novos conceitos? Acreditamos que sejam três. O primeiro é que, apesar da ênfase no desenvolvimento motor, o programa de aprendizagens essenciais de educação física também cita o desenvolvimento de outras coisas. Isto é, nota-se uma preocupação com uma melhoria consequente de competências cognitivas e sociais a partir das atividades motoras para além do próprio prazer na prática da atividade. O segundo ponto é que o programa, por mais que se utilize do conceito de competência motora na sua construção, falha em apontar caminhos para a construção de práticas para o desenvolvimento motor e saudável da criança. Mas o principal motivo é o de que a inclusão destes conceitos no vocabulário e repertório teórico dos professores de educação física resulta numa forma diferente de pensar a sua implementação nas suas práticas. Como isto não é feito no cerne da construção da formação do professor, apenas a introdução da definição destes conceitos não permite que o professor consiga, em sua plenitude, incorporá-los na sua prática.

O desafio de implementar (ou incorporar) estes novos conceitos na prática pedagógica do professor é um assunto em aberto; as melhores formas de repensar ou expandir a prática são assuntos atuais na literatura.<sup>13</sup> Neste sentido, apresentamos algumas ideias na secção seguinte.

## Incorporando literacia e competência motora na prática pedagógica

Após o “longo caminho” relativo aos conceitos de literacia e competência motora, um novo mundo se abre à nossa frente. Por um lado, os conceitos pedem mais da nossa prática; por outro, a nossa prática (e o programa) parecem carecer destes conceitos. Claramente não conseguiremos oferecer uma direção definitiva sobre como unir prática e conceitos, pois o conhecimento atual sobre os modos dessa união está em construção, sobretudo o desenvolvimento dos seus alicerces. Isto é, precisamos de mais evidências (preferencialmente oriundas das aulas de educação física) para sugerir algo de mais conclusivo. Entretanto, existe um caminho que nós (e outros autores) têm considerado e que apresentaremos de seguida.

Devemos extrair das referências “filosóficas” da literacia motora aquilo que delas resulta: o indivíduo deve ser considerado como um todo (incorporado/encarnado) em direta relação, e construção, com o seu meio envolvente. Isto obriga a que as experiências individuais das crianças nas suas atividades físicas mais variadas garantam o prazer lúdico na sua realização, que sejam motivantes e ao mesmo tempo promotoras do desenvolvimento, autoconhecimento e conhecimento sobre a atividade. Isto favorecerá o desenvolvimento da comunicação não-verbal que, em última instância, pode ocorrer como consequência da ênfase nos outros atributos.<sup>4</sup> Contudo, a questão que se coloca é a seguinte: como podemos providenciar experiências individuais proveitosas e motivantes que sejam, em si mesmas, bases inequívocas para desenvolvimento, autoconhecimento e conhecimento?

Do nosso ponto de vista, um dos caminhos porventura mais eficiente é a partir do conceito de competência motora. Lembremos que a competência motora seria uma espécie de pilar para motivar a criança no seu envolvimento contínuo nas atividades motoras propostas. Jurbala<sup>14</sup> apresenta um modelo sobre o desenvolvimento da literacia motora (Figura 2) agregando todos os aspetos do conceito de literacia motora, ao mesmo tempo que sugere um conjunto de etapas para a obtenção de qualidade de vida. Considerando um ambiente estruturado para possibilitar prática da educação física (isto é, infraestruturas e equipamentos disponíveis), a participação extensa, repertório motor aumentado, proficiência e adaptabilidade são relativos a uma melhoria na competência motora resultando num aumento de repertório e adaptabilidade. Este último ponto, adaptabilidade, é de grande importância, pois é ele que determina se a criança, em novos contextos,

irá mostrar bons desempenhos ou não (“autoeficácia aumentada” da Figura 2; veja também Tani<sup>15</sup>). As crianças pouco adaptáveis seriam aquelas que, dada a percepção de baixo desempenho (competência), deixariam de progredir na realização de tarefas motoras com um nível superior de dificuldade – limitando o seu processo de desenvolvimento motor e de prática continuada de atividades físicas.



Figura 2. Figura traduzida e adaptada do modelo de Jurbala<sup>14</sup> de literacia motora

Desta forma, a ideia de competência motora centrar-se-ia menos sobre o que a criança faz e mais sobre o que a criança conseguirá fazer. Isto é, a competência motora deveria tratar do conceito de adaptabilidade: a capacidade do indivíduo se adaptar a novos contextos (p. ex., o aluno consegue mostrar a habilidade do arremesso num jogo/brincadeira na prática do andebol). A ser assim, estaríamos em consonância com a posição central do documento produzido pela UNESCO<sup>16</sup> sobre as ideias de desenvolvimento de potencial, e com o de Pot e colaboradores<sup>17</sup> sobre aprendizagem – a consideração é muito mais pela mudança para atingir o potencial do que o potencial já realizado. Isto é, a preocupação é sobre o processo de aprendizagem de novas habilidades.

Num texto recente, um grupo de autores (incluindo aqueles que redefiniram competência motora) dirigiu a sua atenção para a forma de obter essa adaptabilidade, tendo sugerido que esta se alcança através da exploração.<sup>18</sup> Exploração pode ser definida como o processo de “navegar por e expandir as possibilidades de ação numa determinada situação”. É tentar o novo e o desconhecido, seja na forma de encontrar um meio de lançar a bola mais longe, de encontrar uma nova estratégia num jogo, ou na hora de encontrar um amigo na multidão.<sup>19</sup>

Estudos no desenvolvimento motor<sup>20</sup> e na aprendizagem motora<sup>21-23</sup> apontam que crianças que exploram mais são mais adaptáveis pois conseguem ter experiências com mais possibilidades de movimento e encontram soluções para as situações novas que se lhes deparam mais rapidamente do que crianças que são “rígidas” nas suas formas de agir (que não exploram novas possibilidades). Isto é, crianças que exploram mais conseguem melhorar mais rapidamente seu desempenho, pois experienciam, percebem, e assim evitam estratégias e movimentos ineficientes para uma dada situação. A exploração favorece também a capacidade de “ler” o ambiente (um dos atributos da literacia motora) pois o agir é sempre dependente da percepção.<sup>24</sup> Crianças exploradoras seriam aquelas que se adaptam rapidamente a novas situações. Uma criança que explora possibilidades no arremessar (p. ex., tenta movimentar o tronco de formas diferentes, tenta alterar o momento de soltura da bola) é aquela que perceberá como suas diferentes formas de agir resultam em diferentes desempenhos, e assim, encontrará formas novas de lidar com a tarefa.

Essa adaptabilidade implica que experiências motoras não resultarão em desempenhos inadequados (por muito tempo) – mesmo que se trate de tarefas novas. Se movimentos novos e mais eficientes são rapidamente encontrados por exploração, então estas crianças, mesmo começando com um baixo desempenho, “rapidamente” progredirão para níveis mais elevados. Ou seja, crianças exploradoras teriam experiências com novas atividades sem a preocupação de falhar inicialmente pois sabem da sua capacidade em melhorar, isto é, a sua percepção de competência. De facto, pesquisas atuais mostram que a melhoria no desempenho pode ser suficiente para desenvolver a autoeficácia mesmo quando o desempenho, em si mesmo, é baixo.<sup>25</sup> Assim, crianças que se tornam exploradoras rapidamente conseguem encontrar formas de resolver as tarefas motoras (tornam-se mais adaptáveis/mais competentes) e compreendem a capacidade que têm (percebem-se mais competentes).

O foco na exploração ajudaria o professor de educação física a lidar não somente com os conceitos de literacia e competência motora, mas com vários princípios de grande importância (isto é, individualidade e autorreferência na percepção de competência). Permitir exploração em tarefas motoras favorece individualidade. Cada indivíduo, ao explorar em uma nova situação, pode encontrar soluções motoras compatíveis as suas capacidades e, principalmente, suas formas de aproveitar as atividades. Isto acaba por diminuir a ênfase na comparação com os seus pares (e na referência a padrões e normas pré-estabelecidos) – o indivíduo tem referência no seu próprio desempenho e na sua própria melhoria (a solução para um, não necessita ser a solução para o outro).

É importante referir que diferentes soluções para um mesmo “problema motor” não excluem a possibilidade de aspetos comuns que podem ser avaliados tal como nos testes atuais de habilidades motoras fundamentais (ver capítulos de “habilidades motoras fundamentais” nos blocos III e IV). Existem aspetos nos movimentos que podem otimizar o desempenho pelo simples fato de serem, do ponto de vista biomecânico, mais eficientes. O *feedback* e a orientação do professor nestes aspetos podem ser a chave para melhores desempenhos e a “espiral positiva de envolvimento” anteriormente referida no modelo de Stodden et al. O que ocorre, e deve ser evitado,<sup>17</sup> é uma avaliação que se torne a meta e/ou o “modelo dos campeões”. Isto é, quando um determinado padrão de movimento se torna a meta (seja o do teste ou o de um atleta) limita a exploração, comprometendo, muitas vezes, a motivação da criança.<sup>26,27</sup> Como descrito em estudos recentes,<sup>28,29</sup> não precisamos aprender todos os componentes de um padrão de movimento para conseguir utilizá-lo em condições mais difíceis (vejvera, também, o capítulo sobre as “habilidades motoras fundamentais”, no bloco III deste livro).

O conceito de exploração favorece também a menor ênfase no desempenho da criança – o que enfraquece a visão de corpo como máquina (ou meio) para atingir algo.<sup>30</sup> Explorar implica variação no desempenho. Isto é, quando se explora, procuram-se soluções novas e desconhecidas. O explorar tem, portanto, potencial para levar a uma melhoria no desempenho. Contudo, há que ter bem presente que serão observados desempenhos “menos bons”. Consequentemente, estamos dando prioridade ao movimento e à sua exploração, e não à sua utilidade para outros fins.

Chamamos particular atenção para o facto de a variação ser oportuna, pois informa-nos sobre a relação entre os nossos movimentos, a tarefa que desempenhamos e o meio em que ela é realizada.<sup>31</sup> Quando favorecida, esta variação (advinda da exploração) – mesmo que gerando resultados iniciais inadequados – tem potencial de garantir melhores resultados a longo prazo.<sup>22,23</sup> Por exemplo, crianças que tentassem lançar uma bola com a maior velocidade possível – “passar” a bola para o outro lado do campo, acertar num colega no jogo do “mata”, ou marcar um golo no jogo de andebol – podem explorar diferentes formas de utilizar o corpo para atingir este objetivo. Por mais que inicialmente esta exploração possa ser ineficiente, a observação de como as diferentes tentativas mudam os resultados nas atividades praticadas auxiliam as crianças a “entender” o lançamento e as suas variações. O professor pode “participar” da exploração variando as condições da prática, favorecendo, por exemplo, que as crianças descubram como utilizar outras partes do corpo para ajudar nos resultados, aumentando ou diminuindo o espaço do jogo, alterando o número de jogadores envolvidos ou usando bolas de diferentes tamanhos, formas e texturas.

Uma forma de favorecer a exploração, para além de enfatizar a exploração de movimentos numa dada atividade (p. ex., lançar uma bola para diferentes distâncias), é a partir da diversificação das atividades (p. ex., lançar no *baseball*, rematar no futebol, lançar no basquetebol). Esta diversificação contém, em si mesma, a necessidade de explorar, pois com novas atividades as crianças serão confrontadas com novas experiências e situações. Estas novas atividades arrastam consigo a melhoria do desempenho noutras situações devido a similaridades entre atividades (lançamento no mata, lançamento no *baseball*, lançamento de pedrinhas no lago – aprendendo a aprender<sup>32</sup>). A diversificação também favorece a individualidade, pois as crianças podem encontrar noutras atividades a motivação e a disposição para a atividade física – que ninguém fique de fora, isto é, oportunidades para todos. Por exemplo, uma criança pode encontrar motivação para a atividade física no jogo do “mata”, no andebol ou no judo. Na primeira e na segunda, acaba por praticar o lançamento em diferentes situações; já na terceira, exercita-se em novas habilidades. Em todos os casos, experiencia e aprende formas de se movimentar, aproveita a atividade pela atividade, e mantém/aumenta a sua disposição para a prática. Lembremos que a literacia motora é dependente do contexto e da pessoa. Ademais, o ganho de disposição, de autoeficácia/perceção de competência e de conhecimento não requer, necessariamente, um conteúdo comum a todos ou a um modo único de desempenho.<sup>17</sup>

O professor de educação física também deve construir condições para a exploração da tarefa. Por exemplo, em linha com a literatura do desenvolvimento motor,<sup>33</sup> diferentes regras e metas podem favorecer novos comportamentos. Isto deve ser explorado na aula, pois desempenho observado e percebido dependem de manipulações na tarefa – o que permite um envolvimento contínuo. Esta variação admite, por exemplo, o controle da dificuldade. Para garantir bons desempenhos, o professor pode aumentar o tamanho de uma bola e permitir que a criança a receba com as duas mãos. Para desafiar aqueles com maior habilidade, pode requerer que a criança receba bolas menores só com uma mão.

Parece não haver muita dúvida sobre o valor da exploração como um princípio norteador na condução dos conteúdos das aulas. A partir do fomento à exploração para as crianças e à exploração na condução da aula, em termos de atividades, é expectável uma maior participação e adaptabilidade das crianças, em conformidade com o modelo de Jurbala<sup>14</sup> – a exploração seria a base para a participação, ampliação e proficiência no repertório motor, e aumento de adaptabilidade. Daqui que seja nossa convicção que se a competência motora reflete adaptabilidade, então a forma de a melhorar será através da exploração (favorecendo outros atributos de literacia motora).