



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

A promoção da motricidade fina na rotina diária de uma sala de
educação pré-escolar

Laura Alexandra Rodrigues Pedro

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora:

Professora Doutora Celeste Rosa, Instituto Superior de Ciências Educativas

Coorientadora:

Professora Patrícia Santos, Instituto Superior de Ciências Educativas

[julho, 2023]

Ramada



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

A promoção da motricidade fina na rotina diária de uma sala de
educação pré-escolar

Laura Alexandra Rodrigues Pedro

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora:

Professora Doutora Celeste Rosa, Instituto Superior de Ciências Educativas

Coorientadora:

Professora Patrícia Santos, Instituto Superior de Ciências Educativas

[julho, 2023]

Ramada

*O futuro da infância, assim como o futuro do homem,
depende hoje de adultos capazes de contribuir ativa e
conscientemente para que as crianças se tornem,
como disse Winnicott, elas mesmas, uma permanente
busca da reinvenção humana.*

Fortuna (2005, p.21)

Agradecimentos

Chegou ao fim um percurso tão esperado por mim: ser educadora. Um sonho que surgiu devido ao facto de o meu bisavô não saber ler nem escrever, pois na altura não era necessário. Quando era criança, fazia-me confusão que sendo adulto não soubesse ler nem escrever. Um dos objetivos era ser professora, para ensiná-lo, mas acabou por falecer sem que conseguisse.

O meu bisavô está presente na minha memória em todos os sucessos da minha vida, embora não possam ser-lhe imputados. Há, no entanto, algumas pessoas a que devo um agradecimento pelo meu sucesso.

Começo pelo exemplo dado pelo meu irmão, de como devemos lutar pelos nossos sonhos, nunca desistindo por motivo nenhum, por maior que seja obstáculo. Devemos simplesmente focarmo-nos no fim e torná-lo realidade.

Quero ainda agradecer à minha avó. Foi graças a ela e a todos os seus ensinamentos que, todos os dias, tento ser melhor, para posteriormente poder desenvolver uma prática positiva, consciente e que transmita os valores necessários, para que as minhas crianças se transformem em adultos magníficos.

Em seguida, gostaria de agradecer tanto à professora Celeste Rosa como à professora Patrícia Santos por terem participado neste percurso, terem possibilitado que este tivesse chegado ao fim, desta forma gratificante e positiva, possibilitando, assim, que fique apta para a docência. Devo um agradecimento especial à professora Celeste Rosa por me ter acompanhado em mais um semestre e em ter-me acolhido de forma calorosa passados cinco anos.

Concluo os meus agradecimentos com as pequenas pessoas mais importantes desta investigação: as crianças que participaram neste estágio e a educadora cooperante. Sem eles, esta caminhada não seria tão gratificante, e não teria tanto valor. Esta foi uma turma magnífica, com quem aprendi bastante, sobretudo graças à educadora, que me transmitiu diversos valores, e me fez ver a educação de uma nova forma. Tenho, pois, a agradecer a sua ajuda, por ter estado comigo, e espero que nos voltemos a encontrar.

Obrigado a todos por tudo, principalmente por terem estado presentes no meu percurso.

Resumo

O presente trabalho designado de Relatório Final, com o título “A promoção da motricidade fina na rotina diária de uma sala de educação pré-escolar” está inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar e visa a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar.

Consiste numa investigação qualitativa sobre a própria prática, esta foi realizada numa sala de Educação Pré-Escolar, com vinte e cinco crianças de idades compreendidas entre os três e os quatro anos. A investigação realizada incidiu na seguinte questão de investigação “Como promover a Motricidade Fina em atividades diárias, numa sala de educação pré-escolar?” Surgiu devido ao facto de algumas crianças demonstrarem dificuldades na utilização dos objetos de escrita, assim como dos talheres na hora da refeição.

No seguimento da questão foram delineados três objetivos: (i) criar estratégias e experiências diversificadas, através de representações artísticas, em que as crianças desenvolvam a motricidade fina; (ii) analisar o desenvolvimento das crianças em termos da motricidade fina, a partir das atividades desenvolvidas; (iii) analisar os contributos das atividades promovidas, para o desenvolvimento da motricidade fina, das crianças do grupo.

A investigação incidiu na Área de Conteúdo de Expressão e Comunicação, mais precisamente nos Domínios da Educação Artística e o Domínio da Educação Física, tendo como foco a Motricidade Fina nas crianças do pré-escolar. Incidiu-se numa recolha de dados qualitativa, onde foram utilizadas técnicas de recolha de dados como a observação direta e indireta em registos visuais, áudios e entrevistas.

Este trabalho mostrou, que as crianças em idade pré-escolar, devem ser estimuladas e incentivadas, para que possam ultrapassar as suas dificuldades em termos da motricidade fina, cabendo ao adulto identificar as suas dificuldades, e criar estratégias que facilitem à criança manusear os diferentes objetos e, deste modo, colmatar as suas dificuldades.

O estudo também mostrou que a repetição dos movimentos também levou ao aperfeiçoamento destes. No entanto, as propostas educativas devem de ser feitas de forma estimulante e criativa para a criança, tendo sempre em consciência as suas capacidades.

Palavras chave: Educação Pré-escolar; Motricidade fina; Expressão e Comunicação

Abstract

This document – the Final Report –, entitled “The promotion of fine motor skills in the daily routine of a pre-school education room”, is within the Master’s in Pre-School Education and aims to obtain the degree of Master in Pre-school Education.

It consists of a qualitative investigation about the practice itself, which was carried out in a Pre-School Education room, with twenty-five children, aged between three and four years old. The research carried out focused on the following research question: “How to promote Fine Motricity in daily activities, in a preschool classroom?” It arose due to the fact that some children showed difficulties in using writing objects, as well as cutlery at mealtime.

Three objectives were outlined: (i) to create strategies and diversified experiences, through artistic representations, in which children develop fine motor skills; (ii) to analyze the development of children in fine motor skills, based on the activities developed; (iii) to analyze the contributions of the promoted activities for the development of fine motor skills, of the children in the group.

The investigation focused on the Expression and Communication Content Area, concretely on the Domains of Artistic Education and the Domain of Physical Education, focusing on Fine Motricity in pre-school children. It focused on a qualitative data collection, in which data collection techniques were used, such as direct and indirect observation in visual records, audios and interviews.

This document showed that children of preschool age must be stimulated and encouraged, so that they can overcome their difficulties in fine motor skills. It is up to the adult to identify their difficulties and create strategies that make it easier for the children to handle the different objects and, in this way, overcome their difficulties.

This document also showed that the repetition of movements led to their improvement. Educational proposals must, however, be made in a stimulating and creative way for the child, always bearing in mind their abilities.

Keywords: Preschool Education; Fine motricity; Expression and Communication.

Abreviaturas

OCEPE - Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Índice

Agradecimentos	II
Resumo	III
Abreviaturas	V
Capítulo I - Introdução	X
1. Introdução	2
Capítulo II -Enquadramento Teórico.....	4
1. Introdução	5
2. A Educação Pré-escolar	5
2.1- História da Educação Pré-Escolar	7
3. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	12
4. Área da Expressão e Comunicação	17
4.1- Domínio das Artes Visuais.....	18
4.2- Domínio da Educação Física	21
5. Motricidade Fina.....	24
5.1 - Movimentos finos da mão e dos dedos.....	35
Capítulo III - Metodologia.....	40
1. Introdução	41
3. Plano de Investigação	48
3.1- Descrição do plano de investigação.....	49
3.2- Calendarização do plano de investigação.....	50
4. Caracterização do Contexto Institucional	51
4.1- Caracterização da Instituição.....	51
4.2- Caracterização do Ambiente Educativo.....	53
5. Caracterização do Grupo de Crianças.....	59
5.1- Participantes do estudo	62
5.2- Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados.....	65
5.3- Plano de Ação no Contexto Educativo	71
5.5- Calendarização do Plano de Ação.....	74
Capítulo IV - Apresentação e Discussão dos Resultados	78
1. Introdução	79
2. Descrição, análise e síntese reflexivas das atividades implementados	79
2.1- Introdução	79
2.2- Atividade 1- Recriação da Obra de arte.....	81
2.3- Atividade 2 – Massa de colorida	91

2.4 – Atividade 3 – Placard de inverno – Animais	97
3- A motricidade fina das crianças participantes	102
Capitulo V - Conclusões	119
1.Introdução	120
2.Conclusões da Dimensão Investigativa	120
2. Implicações da investigação para a Prática Profissional Futura	123
Referencias Bibliográficas	1
Apêndices	A

Índice de Figuras

Figura 1 - Diferentes formas de Preensão (https://pt-br.facebook.com/RedeCasulo/posts/567785266590269/ visto a 30/10/2022)	27
Figura 2 - Preensão com 4 dedos (https://pt-br.facebook.com/RedeCasulo/posts/567785266590269/ visto a 30/10/2022)	28
Figura 3 - Preensão Tripode (https://pt-br.facebook.com/RedeCasulo/posts/567785266590269/ visto a 30/10/2022)	29
Figura 4 - Plano de Investigação	48
Figura 5 - Planta da sala	55
Figura 6 - Teia das atividades - Pano de Ação	71
Figura 7 - Criança CP a segurar os talheres no início da intervenção	80
Figura 8 - Forma como as crianças seguram no lápis no início da intervenção	80
Figura 9 - Obra de arte Original	81
Figura 10 - Exemplo da execução do movimento	82
Figura 11 - Criança a pintar a tela com os dedos	82
Figura 12 - Criança a pintar com uma esponja	83
Figura 13 - Criança a pintar com o garfo	83
Figura 14 - Criança a rasgar e a realizar bolas com papel crepe	83
Figura 15 - Criança a rasgar papel com tinta	84
Figura 16 - Recreação realizada pelas crianças	84
Figura 17 - Criança EC a realizar a atividade de borrifar	84
Figura 18 - Criança EC a realizar a atividade de borrifar	84
Figura 19 - Borrifadela com força e rápida	85
Figura 20 - Criança CP a realizar a atividade de Borrifar	85
Figura 21 - Criança LSS a realizar a atividade de Borrifar	86
Figura 22 - Criança DG a pintar com os dedos na tela	86
Figura 23 - Criança CP a pintar com os dedos na tela	86
Figura 24 - Criança JR a pintar com os dedos na tela	87
Figura 25 - Criança CP pinta com a esponja	87
Figura 26 - Criança LSS a pintar com esponja	87
Figura 27 - Criança LS a pintar com esponja	87
Figura 28 - Criança EC a pintar a tela com o garfo	88
Figura 29 - Criança Dc a pintar a tela com o garfo	88
Figura 30 - Criança DG a pintar a tela com o garfo	88
Figura 31 - Criança CP a pintar a tela com o garfo	89
Figura 32 - Criança DC a rasgar papel e a fazer bolas	89
Figura 33 - Criança DG a fazer bolas com o papel	90
Figura 34 - Criança LS a realizar massa de modelar	92
Figura 35 - Criança DG a realizar massa de modelar	93
Figura 36 - Criança JR a realizar massa de modelar	93
Figura 37 - Criança LSS a realizar massa de modelar	93
Figura 38 - Criança EC a realizar massa de modelar	94
Figura 39 - Criança EC a experimentar a tesoura	94
Figura 40 - Criança EC a explorar a tesoura	94
Figura 41 - Criança EC a realizar o recorte da massa com a tesoura	95
Figura 42 - Criança CP a realizar a massa de modelar	95
Figura 43 - Criança CP a realizar a massa de modelar e usar a tesoura	95
Figura 44 - Criança EC a pintar	99
Figura 45 - Criança CP a pintar	99

Figura 46 - Criança DC a pintar	99
Figura 47 - Criança JM a pintar	100
Figura 48 - Criança JR a pintar	100
Figura 49- Criança EC a realizar o recorte	100
Figura 50 - Criança EC a realizar o recorte	100
Figura 51 - Criança CP a realizar o recorte	101
Figura 52 - Criança CP a realizar o recorte	101
Figura 53 - Criança JM a realizar o recorte	101
Figura 54 - Criança LS a copiar o seu nome	102
Figura 55- Criança JM comer sopa	103
Figura 56 - Criança JM a pintar	103
Figura 57 – Criança JM a comer	103
Figura 58 Criança JM a pintar uma pinha	104
Figura 59 - Criança JM a recortar	104
Figura 60 - Criança JM a pintar com lápis	104
Figura 61 - Trabalho realizado pela criança JM	104
Figura 62 - Criança CP a comer	105
Figura 63 - Criança CP a desenhar	106
Figura 64 - Criança CP a usar o Borrifador	106
Figura 65 - Criança CP a pintar com a esponja	106
Figura 66 - Criança CP a pintar uma pinha	107
Figura 67 - Criança CP a fazer massa de modelar	107
Figura 68 - Criança CP a comer	107
Figura 69 - Criança CP a pintar	107
Figura 70 - Criança CP a fazer digitinta	108
Figura 71 - Criança CP a recortar massa colorida	108
Figura 72 - Criança CP recorta lã	108
Figura 73- Criança DC a pintar	109
Figura 74 - Criança DC a pintar	109
Figura 75- Criança DC a recortar	109
Figura 76 - Criança EC a pintar com lápis	110
Figura 77- Criança EC a pintar com pincel	110
Figura 78- Criança EC a comer	110
Figura 79 - Criança EC a colocar o lápis na mão	111
Figura 80 - Criança EC no primeiro contacto com a tesoura	111
Figura 81- Criança EC a borrifar	111
Figura 82 - Criança EC a pintar com pincel	112
Figura 83- Criança EC a recortar	112
Figura 84- Pintura da criança EC	112
Figura 85- Pintura da Criança EC	113
Figura 86- Criança JR a moldar massa colorida	116
Figura 87- Criança JR a pintar	115
Figura 88- Criança JR a manusear barro	116
Figura 89- Criança JR a pintar a tela com os dedos	116
Figura 90- Criança LS a pintar	118
Figura 91- Criança LS a tentar escrever o seu nome	118

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Características das crianças	59
Tabela 2 - Calendarização das atividades do Plano de Ação	74

Índice de Apêndices

Apêndices A - Modelo das autorizações para os Encarregados de educação	B
Apêndices B - Guião da Entrevista a Educadora cooperante-	C
Apêndices C - Guião da Entrevista Final à Educadora cooperante	D
Apêndices D - Análise da primeira entrevista a Educadora Cooperante	I
Apêndices E - Análise da segunda entrevista a Educadora Cooperante	L
Apêndices F - Planificação da atividade – Recriação da obra de arte	N
Apêndices G - Planificação da atividade – Massa Colorida	T
Apêndices H - Planificação da atividade – Placar de inverno – Amimais	V

Capítulo I - Introdução

1. Introdução

O presente Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada III, com o apoio da Unidade Curricular de Seminário de Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final, que se encontram integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar, do Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo, situado na Ramada.

O Presente trabalho assume um cariz investigativo sobre a própria prática, situando-se num paradigma de investigação qualitativo, tendo por base uma reflexão e análise do processo de investigação realizado no contexto da educação pré-escolar de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizada em Loures.

A investigação realizada surgiu numa sala de educação pré-escolar, de vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre três e quatro anos, onde, a investigadora realizou o seu estágio, cuja fase inicial foi de observação participante, e, através desta encontrada uma problemática que incidia sobre a motricidade fina em crianças de educação pré-escolar.

A investigação incidiu na Área da Expressão e Comunicação, nomeadamente no Domínio das Artes Visuais e no Domínio da Educação Física, tendo como questão investigativa a seguinte: “Como promover a Motricidade Fina em atividades diárias, numa sala de educação pré-escolar?”.

Após a elaboração desta questão, foram definidos três objetivos, a saber: (i) criar estratégias e experiências diversificadas, através de representações artísticas, em que as crianças desenvolvem a motricidade fina; (ii) analisar o desenvolvimento das crianças em termos da motricidade fina, a partir das atividades desenvolvidas; (iii) analisar os contributos das atividades promovidas, para o desenvolvimento da motricidade fina, das crianças do grupo.

Como o objetivo de responder aos objetivos e a questão de investigação foram efetuadas propostas de atividades às crianças, que foram, previamente, discutidas com a educadora cooperante. As atividades de motricidade fina foram planeadas consoante as temáticas exploradas na sala, e foram articuladas ao trabalho em desenvolvimento, de modo a tornarem-se aprendizagens consistentes, coerentes e enriquecedoras para a criança.

Flinchum (1986) afirma que as crianças começam, desde muito cedo, a movimentar-se. Mesmo antes de saírem do útero da sua mãe, movimentam-se de forma ativa, mas os seus movimentos não são controlados, são apenas reflexos involuntários.

Desde o seu nascimento que a criança realiza movimentos controlados, desenvolvendo-se constantemente. Muitas vezes, esse desenvolvimento passa por controlar, agarrar e manipular de objetos. Estes são alguns dos comportamentos mais importantes no seu desenvolvimento, pois vai ser a partir destes que, no futuro, irá começar a executar tarefas do quotidiano (Flinchum, 1986).

Ao entrar na educação pré-escolar, a criança “(...) desenvolve movimentos básicos que são necessários para o desenvolvimento posterior de outras habilidades motoras. Esta fase é o período mais crítico para que as formas motoras básicas sejam desenvolvidas corretamente” (Flinchum, 1986, p.42). Neste sentido, devemos ter em conta que este desenvolvimento vai ser amadurecido consoante a evolução da estrutura física da criança.

Este trabalho divide-se em cinco capítulos. Inicia-se com o capítulo I – Introdução, onde é realizada uma breve explanação do trabalho e o que se pode encontrar neste. Segue-se o capítulo II – Enquadramento Teórico que sustenta a investigação, salientando a Educação Pré-escolar e como esta se tem desenvolvido ao longo dos anos, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, seguindo-se a descrição da área incidente nesta investigação, a Área da Expressão e Comunicação, mais especificamente o Domínio da Educação Física.

O capítulo III – Metodologia, aborda à metodologia utilizada nesta investigação, os instrumentos de recolha de dados utilizados e a forma como estes foram tratados. Para além destes aspetos, apresentam-se os planos de investigação e de ação, bem como uma breve caracterização do contexto institucional, do ambiente educativo e do grupo de crianças.

O capítulo IV – Apresentação e discussão de resultados, contempla a apresentação e análise dos dados recolhidos e, ainda a discussão dos mesmos, procurando compreender se foi possível responder os objetivos e a questão de investigação.

O capítulo V - Conclusões, foi realizada uma reflexão de todo o trabalho desenvolvido ao longo da prática e é feita uma reflexão para a vida profissional futura.

Capítulo II - Enquadramento Teórico

1. Introdução

O capítulo inicia com uma breve abordagem à educação pré-escolar, designadamente a evolução ocorrida nos últimos anos, sendo possível observar uma enorme alteração da forma de pensar e de educar as crianças.

Em seguida, será realizada uma abordagem mais alongada sobre a motricidade fina em crianças pequenas. Aqui é possível ficar a perceber como a motricidade se desenvolve nas crianças e as capacidades que as mesmas vão adquirindo ao longo do seu desenvolvimento, de forma consistente e por fases.

Por vezes, temos de ter atenção a algumas características que podem estar a interferir no desenvolvimento da motricidade fina e atuar perante estas adversidades. É, pois, importante saber as competências/movimentos desejados em cada faixa etária para perceber se é necessário realizar uma intervenção ou não.

O desenvolvimento pode ser ainda colocado em causa por outras características do desenvolvimento que não foram bem desenvolvidas ou que podem apresentar algum problema, pois a motricidade fina, assim como todo o desenvolvimento da criança, acontece em simultâneo com outras competências.

2. A Educação Pré-escolar

A Educação Pré-escolar tem vindo a ganhar mais importância e relevância na sociedade, sobretudo desde 1996, altura em que o então Presidente da República, Jorge Sampaio, criou uma proposta educativa de um Pacto Educativo que envolvia instituições públicas e privadas, a fim de melhorar a qualidade do sistema educativo em Portugal. A educação passa, a partir dessa altura, a ser vista como uma responsabilidade coletiva, onde a escola é o núcleo do processo educativo e faz a ponte entre a família, a comunidade e a educação local (Vasconcelos, 2000).

Nesta altura, só se considerava escolaridade a partir dos 6 anos de idade. Não se falava em educação de infância, pois as crianças, até então, usufruíam de modalidades não formais, como a família, amigos, vizinhos, empregadas domésticas e amas. Havia igualmente modalidades formais, como creches, amas licenciadas, mini-creches e creches familiares, amas do Ministério da Solidariedade Social, Instituições Particulares ou pela Misericórdia.

Estas modalidades abrangiam as crianças dos zero aos três anos. Dos três aos seis anos havia jardins de infância da rede pública, privada ou solidária, que eram tutelados pelo Ministro da Educação (Vasconcelos, 2000).

A Educação Pré-escolar começou a ter impacto na sociedade em 1995, quando foi elaborado um Relatório Estratégico para o Desenvolvimento e Expansão da Educação Pré-Escolar, o que deu origem ao Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar em Portugal, no ano seguinte. Este plano redundou na Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, a qual fornece instruções claras de como se deve desenvolver a educação pré-escolar, que passou a ser vista como a primeira etapa da educação básica. A educação passa a ter uma perspectiva de igualdade e inclusão de oportunidades para todas as crianças, sem se olhar as suas condicionantes sociais e género (Vasconcelos, 2000).

Em 1997, foram criadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), depois atualizadas, em 2016. Nas novas OCEPE, pode-se observar uma nova inclusão: começa-se a falar das creches como uma etapa fundamental na educação das crianças. Como é referido nas OCEPE, “Educar não é uma atividade que comece aos seis anos” (p.5), passa, assim, a ser visto como um trabalho que começa com os zero anos de idade e vai interligando todas as fases da criança para que esta tenha um ensino contínuo. Para isso, as OCEPE salientam a importância da preparação e harmonização na transição que a criança faz de uma fase para a seguinte (creche – jardim de infância – 1.º ciclo).

Começa-se a falar na educação dos valores e atitudes e na inclusão, não só de género como também de culturas e religiões. Essa inclusão passa pelo respeito e aprendizagem/conhecimento das mesmas. Começa-se igualmente a vivenciar a importância da opinião da própria criança, a qual começa a fazer parte do seu processo de aprendizagem.

No mesmo sentido, o educador deve ter uma postura de investigador, onde questiona a sua prática e avalia a forma como trabalha com as crianças, e não só a de transmissor de conhecimentos. Este passa a ter uma postura de observador, para poder planear a prática, avaliar a mesma e voltar a observar, planear e avaliar. Cria-se, deste modo, um ciclo onde vai evoluindo com as ilações retiradas das práticas e observações anteriores, que o levam a melhorar as práticas seguintes (OCEPE, 2016).

As OCEPE (2016) fazem inclusivamente referência a um currículo integrado, segundo o qual se deve trabalhar as diversas áreas de conteúdo de forma articulada e harmoniosa, uma

vez que a criança passa a ser vista como um todo. Assim, é importante ter em atenção o desenvolvimento de atividades que a estimulem, tanto a nível motor como intelectual, atentando sempre às suas vontades, crenças e desejos, uma vez que tem direitos e um deles é ser ouvida.

Observa-se, assim, que, ao longo dos anos, as crianças têm ganho o seu espaço e a sua importância na sociedade, pois serão os futuros adultos da sociedade que se está a construir.

2.1- História da Educação Pré-Escolar

A educação começou a ter importância, em Portugal, no fim do século XIX, durante a monarquia liberal. Em 1880, foi elaborada a Carta de Lei nº 1106 de 1880, na qual era referido que, tanto as assembleias gerais distritais como os municípios, deveriam criar “asilos de educação como auxiliares da escola primária para acolher crianças dos 3 aos 6 anos”. Estes tinham de criar “planos educativos estruturados e consequentes”, possibilitando, assim, uma “meta-escolarização da educação de infância que tendeu a reduzir a ação educacional a uma propedêutica escolar” (Vasconcelos, 2020 cita Magalhães, 1997, p. 21).

Quatro anos antes, em 1876, tinha sido elaborada a Cartilha Maternal João de Deus. Trata-se de uma metodologia de iniciação à leitura, que, “enraizando-se numa cultura popular” (Vasconcelos, 2020 cita Magalhães, 1997, p. 21), tinha como objetivo a alfabetização da população, tanto de crianças como de adultos, uma vez que cerca de 75% da população portuguesa era analfabeta. Este método era composto por escolas-móveis. Após a implementação da República, houve uma expansão das mesmas. Este modelo era constituído por uma sequência de vinte e cinco lições organizadas com o objetivo de uma perspetiva escolarizante que tornasse a população apta a “ler, escrever e contar” (Vasconcelos, 2020).

Ainda antes da República, em 1894, houve uma reforma no ensino, em que foram definidos alguns objetivos e orientações pragmáticas:

As escolas infantis recebem crianças dos 3 aos 6 anos e são destinadas a ministrar-lhes o ensino compatível com a idade, sendo a parte principal do tempo ocupada em recreações (...) (artigo 88.º). O programa das escolas infantis compreende:

- a) Cuidados com o azeio, a saúde e tudo o que respeito o bem-estar da criança na escola;

- b) Exercícios de linguagem, lições sobre objetos, contos e narrações apropriadas à inteligência das crianças e que sirvam, quanto possível, a sua educação intelectual e moral;
- c) Exercícios de canto, jogos, brinquedos, entretenimento intuitivo ou simplesmente de recreio, exercícios físicos aconselhados pela higiene e que satisfaçam as necessidades de movimentos da criança (Artigo 89.º) (Vasconcelos, 2020 cita Vilarinho, 2000 p. 90)

Contudo, antes da concretização destas orientações, em 1882, foi inaugurado o primeiro Jardim de Infância Froebel, em Lisboa, mais precisamente no Jardim da Estrela. Já em 1939 Froebel mencionava que (...) as condições de vida presentes e futuras dos homens de todas as classes sociais baseiam-se na séria consideração e amplo cuidado mental e físico das crianças durante a primeira infância, (...) os jogos infantis são as sementes de germinação da vida futura” (Vasconcelos, 2020 cita in *The Education of Man*, 1826). Com este excerto, podemos constatar o pensamento de Froebel relativamente à infância.

Este criou um conjunto de materiais pedagógicos, com a designação de “dons”. Consistem em nove conjuntos de materiais de madeira, com que as crianças podiam construir e reconstruir, segundo uma determinada ordem. Estes deveriam ser interiorizados de forma sucessiva e progressiva, dependendo da intencionalidade pedagógica.

Froebel foi igualmente o responsável pelas “ocupações”. Estas eram tarefas direcionadas a perfurações, bordados, desenhos, tecelagem, dobragem, entre outros, e foram os primeiros instrumentos pedagógicos e materiais didáticos a aparecer. O autor também foi pioneiro na introdução e implementação de rotinas no jardim de infância, designadamente jogos, danças, lengalengas, bem como na criação do momento do “círculo” de crianças. Este via a infância como a transição para a vida adulta.

Mais tarde começaram a aparecer outros métodos pedagógicos, divulgados em Portugal, por Irene Lisboa. Entre eles destaca-se o método Montessori, o método Décroly e o método de Projetos. Também lhe devemos a criação da proposta de “Bases para um Programa de Escola Infantil”, onde se encontram várias organizações de um ambiente educativo e são abordados os equipamentos, os materiais, os jogos e os contos tradicionais.

As “Casas dei Bambini” surgiram graças à médica Maria Montessori. Visavam criar e “acompanhar a saúde e o desenvolvimento físico e mental das crianças num ambiente em liberdade harmonia e tranquilidade” (Vasconcelos, 2020, p.20). As atividades ali desenvolvidas tinham como exercício as atividades do quotidiano, como a limpeza da sala,

atividades de culinária, materiais que auxiliavam a independência das crianças, como aprender a bordar, a apertar os atacadores, usar coletes, entre outras atividades. Montessori criou ainda propostas de exercícios sensoriais, (cores, tonalidades, cheiros, sabores, texturas, entre outras), construções de blocos cilíndricos, tabuinhas coloridas, a torre cor de rosa, formas geométricas de tamanhos graduados (entre 1 a 10 cm) e materiais destinados à escrita e à matemática (Vasconcelos, 2020).

Outro método consistiu nos “centros de interesse”. Elaborado por Ovide Décroly, um educador belga de formação médica, este modelo centrava-se nas grandes necessidades do ser humano, como o seu organismo, a alimentação e tudo o que está à sua volta. Nestes centros, o trabalho era feito de forma sequenciada ao longo do ano, sendo essa sequência a seguinte: “a criança e o seu organismo”, “a criança e os animais”, “a criança e o meio inanimado”, “a criança e os vegetais”, “a criança e o meio humano”. Para o desenvolvimento destas temáticas, foi realizada uma linha metodológica que consistia na observação, associação e expressão. O autor realizou ainda diversos jogos que trabalhavam as intencionalidades propostas, como a associação de semelhanças e diferenças, o jogo do lótus, os domínios e os opostos, jogos de sequências lógicas, entre outros que ainda podemos encontrar atualmente (Vasconcelos, 2020).

Em 1911, foi inaugurado o primeiro Jardim-escola em Coimbra. Nesta altura, aplicava-se o modelo João de Deus, em que se utilizavam os “dons” de Froebel e a Cartilha Maternal. Neste período procurava-se estabelecer “um modelo português escola infantil” (Vasconcelos, 2020, cita Gomes, 1977 p. 65).

Começou a falar-se do “método projetos”, graças a Irene Lisboa e a John Dewey, surgindo a noção de um currículo integrado, em que a atenção é virada para a criança. Com a publicação “O Meu Credo Pedagógico”, da autoria de Dewey de 1897, começou a haver uma intencionalidade pedagógica com uma base científica.

Nesta altura, as teorias de desenvolvimento infantil começaram a ter influência nos Estados Unidos da América. Muitas teorias de desenvolvimento começaram a “ditar” orientações para as atividades desenvolvidas nos jardins de infância. Estas normas eram descritivas, mas em alguns casos eram prescritivas, em que poderíamos observar os diversos níveis médios de desenvolvimento para as diferentes idades – estes consideravam que a criança se desenvolvia através de um processo de “desabrochar” natural (Vasconcelos, 2020).

Também é neste período que se começa a falar nos estádios de desenvolvimento, nomeadamente nos de Freud, os quais dão ênfase aos “conflitos latentes” que a criança teria que resolver antes de passar para o estado de desenvolvimento psicosexual. Para a resolução desses conflitos, muitas vezes recorria-se ao jogo dramático e a atividades de expressão, de modo a que essa resolução fosse positiva na criança.

A par destas pedagogias menos diretivas, também eram exercidas pedagogias mais tradicionais, centradas na ação do professor, as quais eram tidas sobretudo na escola primária na época do Estado Novo.

Nos anos 60, muitos jardins de infância desenvolveram as suas pedagogias em torno de “temas de vida”. Estes tiveram uma evolução, partindo dos “centros de interesse” de Décroly. Tendo sempre por base os interesses da criança, eram traçados e planeados pelos educadores temas como: a família, a raça humana, os animais domésticos, os animais selvagens, entre outros. Muitas vezes, o interesse das crianças dependia da criatividade do educador e da forma como motivava as crianças.

Nos anos 80, começaram a surgir publicações que se tornaram referência nas teorias do desenvolvimento. Entre elas, pontuam a teoria de Piaget e a Educação Pré-escolar, de Constance Kamii e Rheta DeVries, e *A Criança em Ação*, de Hohmann e Weikart.

Nesta sucessão de publicações foi implementado o Currículo de Orientação Cognitiva (COC), que mais tarde ficou conhecido como modelo High-Scope. Este modelo tinha como propósito tornar a criança num agente ativo no seu próprio desenvolvimento, sendo o seu dia dividido entre vários tempos e formando, deste modo, uma “rotina diária”. A criança tinha o tempo do planeamento, tempo de trabalho, tempo de arrumar, tempo de síntese e de memória, tempo das refeições ligeiras e de pequenos grupos, tempo do recreio do ar livre, e o tempo do trabalho em círculo. Esta foi a primeira vez em que se começou a falar num currículo, o qual pressupõe que haja uma intencionalidade nas planificações para as atividades educativas, bem como um conjunto de atividades organizadas. O Currículo de Orientação Cognitiva foi um marco fundamental no desenvolvimento da pedagogia da infância em Portugal, em que o conceito montessoriano, a introdução de rotinas claras e a importância dos aspetos cognitivos no desenvolvimento da criança fizeram toda a diferença para uma futura abordagem sobre educação (Vasconcelos, 2020).

O Currículo de Orientação Cognitiva começou a ser desenvolvido após a visita de Cristina Figueira aos Estados Unidos, a uma fundação High-Scope. No seu regresso, criou uma equipa com elementos da segurança social de Setúbal e com vários educadores, tendo sido dado o primeiro curso de formação educadores de infância. Tratou-se de um estudo-piloto, com a participação de 23 jardins de infância, em que eram tidas em consideração tanto as educadoras como as auxiliares de educação, pois estas também tiveram uma formação particular para desenvolver as suas tarefas (Vasconcelos, 2020).

Durante este estudo, as equipas educativas recebiam formação em diversas áreas, com a supervisão da equipa inicialmente formada. Estas tinham reuniões mensais durante as quais os educadores podiam expor as suas experiências. No fim do ano, havia uma exposição de todos os materiais documentados, aberta à população da cidade, dando visibilidade ao projeto. Durante as práticas, eram tidos em conta os registos de observações, bem como tudo o que as crianças diziam. No fim, era executado um trabalho reflexivo por todos os elementos (Vasconcelos, 2020).

A educação em Portugal foi influenciada pelas pedagogias não diretivas, sendo, em muitos jardins de infância, aplicada a “pedagogia da situação”, que era desenvolvida em conjunto com as crianças. Elas podiam, num dia, escolher livremente as atividades realizadas em sala, mas para isso teriam de ser estimuladas pelo meio envolvente. Cabia, pois, ao educador potenciar de forma pedagógica as situações que surgiam de forma espontânea no dia a dia (Vasconcelos, 2020).

Apesar desta ser uma prática bastante interessante, exigia ao educador uma formação pedagógica bastante profunda. Não havendo esta formação, podia levar a práticas pouco estruturadas e improvisadas, o que fazia com que as crianças apenas circulassem livremente pelas áreas da sala e não criassem uma concentração profunda em nenhuma atividade, algo que era visto como uma prática negativa.

Nos anos 70, surgiu a rede pública na educação pré-escolar. Esta tinha como preocupação o desenvolvimento das pedagogias orientadoras para os jardins de infância. Para combater essas fragilidades, foram criados vários guias curriculares para o desenvolvimento do currículo.

Com o passar dos anos, foram também criadas várias brochuras, que iam ao encontro dos interesses dos educadores. Muitas delas tinham igualmente como objetivo dar resposta às inúmeras investigações que se estavam a realizar.

Nos anos 90, começaram a haver práticas através da metodologia de trabalho por projeto. Esta não se preocupava apenas com o desenvolvimento cognitivo das crianças, mas também com o seu desenvolvimento intelectual, sendo abrangidos os seus conhecimentos, competências, predisposições e sentimentos.

Ao longo dos anos, foram surgindo vários modelos pedagógicos, entre eles o Movimento da Escola Moderna (MEM), o Currículo High-Scope e o Modelo das Escolas Reggio Emilia.

Todos estes modelos, tão distintos, podiam ser colocados em prática. As educadoras salientavam, no entanto, a importância da criação de linhas orientadoras para o seu trabalho. Então, em 1997, através do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Governo de António Guterres, da responsabilidade do ministro Marçal Grilo, e no quadro de implementação da Lei nº 5/97- Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, iniciou-se a construção das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, sob a coordenação de Isabel Lopes de Silva e do Núcleo da Educação Pré-Escolar do Departamento de Educação Básica. Este consistia num

conjunto de princípios para apoiar os educadores de infância nas decisões sobre a sua prática (...). São uma referência comum para todos os educadores (...). Não são um programa, pois adotam uma perspetiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão das aprendizagens a realizar pelas crianças (Vasconcelos, 2020 cita DEB, 1997, p.13)

Atualmente, as orientações curriculares sofreram uma atualização, tendo sido atualizadas, em 2016, novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

3. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), tanto as de 1997, como as 2016, têm como objetivo principal apoiar os educadores de infância nas suas escolhas educativas ao longo dos anos letivos. Estas não são, porém, um programa educativo que limita as aprendizagens das crianças consoante as suas idades.

As OCEPE de 2016 têm como principal foco as aprendizagens detidas ao longo da vida, referindo que não existe uma fase específica da vida em que as aprendizagens são mais significativas. Neste documento mais atualizado, podemos ver, porém, uma nova referência à valência de creche, em que lhe é dada a devida importância, pois as crianças aprendem desde cedo, tanto a se comunicar, como a se desenvolver física e intelectualmente. É igualmente dado ênfase aos valores e atitudes que devem ser desenvolvidos desde idades mais precoces. O documento não faz, contudo, referências nem às aprendizagens tidas em creche nem a como estas devem ser desenvolvidas, devido ao facto da Lei-Quadro (Lei nº5/97) apenas se dirigir a crianças entre os três anos de idade até a entrada na escolaridade obrigatória. No entanto, menciona que a educação é um direito das crianças, ficando assim subjacente que a creche passa a ser um direito também.

O documento também vem dar importância à continuidade das aprendizagens, ou seja, deve haver uma preocupação por parte do educador em criar uma continuidade das aprendizagens desenvolvidas em creche para o pré-escolar, e deste para o primeiro ciclo, fazendo assim com que haja uma uniformização da aprendizagem.

Denota-se uma preocupação acrescida no desenvolvimento das aprendizagens das crianças, tendo por base as vivências que estas tiveram antes de chegarem à instituição, assim como em desenvolver as aprendizagens nesta, tendo em conta a comunidade a família e o meio envolvente onde esta está inserida.

As OCEPE de 2016 vêm reforçar que todos os momentos são importantes para uma avaliação da evolução da criança. Então, todos eles devem ser vistos com a maior importância, fazendo assim referência a uma observação contínua da criança e do seu dia a dia.

No presente documento (OCEPE, 2016) podemos ver uma organização diferente da que estávamos habituados. Este divide-se em três sessões, começando no Enquadramento Geral, passando às Áreas de Conteúdo e acabando na Comunidade Educativa e Transições.

A Enquadramento Geral divide-se em três tópicos. O primeiro tópico são os fundamentos e princípios pedagógicos para a infância, que se dividem em quatro subtemas que se destinam às aprendizagens da criança. No primeiro subtema, que consiste no desenvolvimento e aprendizagens com vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança, podemos contemplar como devemos respeitar a criança como um ser único, ter em consideração todas

as aprendizagens tidas até então e que esta tem um tempo próprio para adquirir novas aprendizagens, que deve ser respeitado. Devemos ter sempre em atenção que o pré-escolar não tem qualquer tipo de meta temporal para a realização de qualquer aprendizagem e que as crianças estão em constante aprendizagem, sem que seja necessária uma intencionalidade por parte do educador. Cabe-lhe, no entanto, observar a criança em todos os seus momentos e constatar quando esta adquire uma nova aprendizagem.

O segundo subtema remete para o reconhecimento da criança como sujeito e agente do seu processo educativo. Este tópico reforça, mais uma vez, que devemos ter sempre em atenção que a criança deve ser ouvida e tida em conta, tanto nas suas escolhas futuras como nos acontecimentos passados. O educador deve criar situações de debate onde esta se possa afirmar, ouvir opiniões contrárias à sua, e assim respeitá-las.

O terceiro subtema refere-se à exigência de respostas a todas as crianças: devemos ter em atenção que todas as crianças devem ter igualdade de oportunidades dentro de uma sala de pré-escolar, pois fora desta muitas delas poderão não ter acesso às mesmas vivências. Cabe, assim, ao educador criar ambientes diversificados e de inclusão, para que todas as crianças se sintam valorizadas e incluídas.

Por fim, o quarto subtema remete para a construção articulada do saber. A criança é um ser que se desenvolve como um todo, em que são englobadas tanto dimensões cognitivas, como sociais, físicas e emocionais e estas atuam num conjunto para que a criança se desenvolva. Muitas vezes, a criança desenvolve-se ao brincar, pois é assim que esta vê o mundo, e cabe ao educador intencionalizar as suas práticas de forma a que esta se envolva nelas com interesse. Neste tópico, também se faz referência à escolha dos materiais adequados, para que a criança se possa desenvolver de forma autónoma, criativa e comunicativa.

A segunda sessão consiste na Intencionalidade Educativa - construir e agir o currículo. Faz uma abordagem de como é que o educador deve planificar as suas intencionalidades pedagógicas, através da observação, do registo documental, da planificação e avaliação das aprendizagens das crianças, para assim poder fazer uma intervenção mais precisa, de modo a que as crianças se possam desenvolver da melhor forma. Este passa a ser um procedimento circular, em que as ações do educador se repetem.

A última sessão remete para a Organização do ambiente educativo. Aqui são abordadas as interações tidas com a criança e com o meio que a envolve, em que esta é influenciada de

diversas formas. Aqui devemos ter em conta a criança, o grupo onde está inserida, o estabelecimento educativo, juntamente com a família, e posteriormente o meio e a sociedade. Todos estes intervenientes entre si e consigo modificam as aprendizagens da criança. Devemos, assim, ter em atenção todos eles para que esta cresça num ambiente saudável e harmonioso.

Estes são os tópicos que fazem parte do Enquadramento Geral, todos eles se incidem na criança e de como esta deve de ser vista e tida em conta, assim como o que a rodeia.

A segunda sessão das OCEPE de 2016, incidem nas Áreas do Conteúdo dividem-se em três áreas distintas, sendo que têm em comum a forma como englobam as diferentes aprendizagens, tanto a nível do conhecimento, como das atitudes e na disposição do saber-fazer. As orientações curriculares demonstram uma preocupação no sentido de que a criança deve-se tornar autónoma, a fim de realizar diversas atividades do quotidiano. Esta liberdade vai-lhe proporcionar sentimentos positivos e assim vai ganhar mais interesse em realizar atividades. As áreas do conteúdo devem ser trabalhadas de forma harmoniosa e integrada, tendo sempre em consideração que a criança aprende através da brincadeira.

A Área da Formação Pessoal e Social é uma área transversal a todas as outras. Muitas vezes, encontra-se presente em todo o trabalho educativo, em que as crianças podem-se relacionar com elas próprias, com os outros e com o mundo, e vão-se desenvolvendo, tanto nas suas atitudes, como nos valores e disposições.

Nesta área, é salientada, diversas vezes, a importância da criança como agente educativo, pois será assim que vai construir a sua identidade, a sua autonomia enquanto pessoa, e vai começar a respeitar os outros e a ser respeitado em sociedade. Estas são, muitas vezes, aprendizagens que não se ensinam, nem se aprendem, mas através da convivência diária e de exemplos positivos a criança vai começar a aprender a comportar-se daquela forma.

A Área da Formação Pessoal e Social divide-se em quatro tópicos: a construção da identidade e autonomia; a independência e autonomia; a consciência de si como aprendente; e a convivência democracia e cidadania. Nestes tópicos podemos ver alguns valores que devem ser trabalhados em cada um, para que a criança se possa desenvolver de forma harmoniosa e interagir em sociedade.

A Área do Conhecimento do Mundo caracteriza-se pela curiosidade e o desejo que as crianças têm em aprender sobre o meio envolvente. Quando chegam à educação pré-escolar,

muitas vezes já vêm com algumas aprendizagens predefinidas, mas cabe ao educador dispor novos conhecimentos, aprofundar outros e suscitar ao interesse e a curiosidade por explorar, questionar, descobrir e compreender novas questões.

Tal como a Área da Formação Pessoal e Social, a Área do Conhecimento do Mundo, também se interdisciplina com as outras, no ponto em que as aprendizagens desenvolvidas nesta área por vezes remetem para a construção de conhecimentos matemáticos, da linguagem, tanto oral como escrita, e, por vezes, também são referidas as linguagens artísticas. Esta não se restringe, porém, a isto, pois ao conhecerem o mundo também começam a desenvolver atitudes positivas em relação a si, aos outros e com o que os rodeia.

A Área do Conhecimento do Mundo também se divide em três componentes, onde a informação aparece organizada e contextualizada sobre as aprendizagens que devem ser desenvolvidas. Estas áreas intitulam-se: introdução à meteorologia científica, abordagem às ciências, e o mundo tecnológico e utilização das tecnologias. Ao longo destas três áreas, podemos encontrar aprendizagens específicas relacionadas com cada uma, em que o educador pode trabalhá-las de forma uniforme.

A última área é designada por Área de Expressão e Comunicação. É a única área que tem domínios. A saber: o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o Domínio da Matemática, o Domínio da Educação Física e o Domínio da Educação Artística. Esta área contempla todos estes domínios, porque todos eles se relacionam entre si. E é através deles que a criança comunica e se exprime para o mundo.

O Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita divide-se igualmente em subdomínios: Comunicação Oral, Consciência Linguística, Funcionalidades da Língua Escrita e sua Utilização em Contexto, Identificação de Conversões Escritas e o Prazer e Motivação para Ler e Escrever.

Este Domínio encontra-se frequentemente nas outras áreas do conteúdo, devido ao facto de ser a forma como as crianças se comunicam e começam a ver, desde cedo, a forma escrita em diversos locais. Esta é a forma mais comum e fundamental para a comunicação e transição de conhecimento. Em cada subdomínio, deste Domínio, poderá observar as aprendizagens específicas de cada um, que deverão ser trabalhadas de forma harmoniosa e estimulante para a criança, de modo a que esta ganhe interesse, tanto no seu desenvolvimento oral como numa primeira aprendizagem da linguagem escrita.

No Domínio da Matemática o educador deve proporcionar-lhe desafios cada vez mais complexos, para que estas consigam desenvolver de forma gradual e interessada os seus conhecimentos. Tal como o domínio anterior, também o Domínio da Matemática se divide em subdomínios: Números e Operações, Organização e Tratamento de Dados, Geometria e Medida e o Interesse e Curiosidades pela Matemática. Em cada subdomínio devem ser trabalhadas as suas especificidades de forma consciente e coerente.

No Domínio da Educação Física são realizadas aprendizagens. A criança começa a desenvolver progressivamente o seu corpo e sente prazer em fazê-lo, principiando a ter consciência do espaço que a rodeia através dos movimentos que realiza.

O Domínio da Educação Artística é dividido em quatro Subdomínios: Artes Visuais; Jogo Dramático e Teatro; Música; e Dança. Cada subdomínio tem as suas características específicas, mas comum a todos é o objetivo de enriquecer as comunicações da criança através das suas expressões. Muitas destas já são conhecidas pela criança, como cantar, dançar, representar, tocar, pintar, entre outras, mas o educador deve, em contexto de sala, desenvolver a intencionalidade e criatividade na execução de atividades que abordem estas expressões.

A terceira e última sessão, que esta inserida nas OCEPE (2016), remetemos para a Comunidade Educativa e Transições. Nesta sessão é visível a forma como as crianças devem passar de uma etapa da sua formação para a seguinte. Esta transição deve ser realizada de forma harmoniosa e natural, para que essas mudanças não causem transtornos de ansiedade à criança. Mostra-se, assim, que as mudanças são algo natural e positivo ao longo da nossa vida.

Neste novo documento das Orientações Curriculares no Pré-Escolar nota-se uma preocupação acrescida pelo bem-estar e a autonomia da criança, bem como em realizar aprendizagens significativas, para que esta as possa levar para a vida e tornando-se, deste modo, um cidadão consciente e com valores positivos perante a sociedade.

4. Área da Expressão e Comunicação

A Área da Expressão e Comunicação contempla diversos Domínios, sendo que o meu trabalho, tanto investigativo como de ação, teve uma incidência acrescida no Domínio da

Educação Física e, conseqüentemente, no Domínio das Artes Visuais, pelo que irei abordar um pouco mais sobre estes, de modo a que se possa ter uma visão mais clara sobre o que foi proposto trabalhar ao longo do tempo da investigação.

4.1- Domínio das Artes Visuais

A arte é algo que diverge em diferentes opiniões, para Sousa (2003) é algo que representa uma estrutura formal regida por leis lógicas, simples e objetivas. No entanto, Reis (2003) aponta que a arte é um dos fenómenos humanos mais difíceis de definir, devido a sua riqueza as suas características tão próprias e a forma como tem sido vivida ao longo dos tempos.

O domínio da educação artística, segundo as OCEPE (2016) tem como objetivo principal enriquecer as diversas possibilidades de expressão e comunicação da criança. Algumas já são bem conhecidas das crianças, mas cabe ao educador o desenvolvimento progressivo dessas expressões, tendo em conta as técnicas e os instrumentos apropriados para a sua evolução, assim como a espontaneidade das crianças.

O ensino da expressão artística deve fazer parte da formação inicial do indivíduo, Read (1943, citado por Reis, 2003) defende que a arte proporciona o desenvolvimento inato do ser humano.

Nos dias de hoje vivemos numa sociedade em transformação, onde o educador tem de arranjar estratégias de ensino-aprendizagem mais apelativos para que haja uma evolução da educação contemporânea. Atualmente a pedagogia visa a que o desenvolvimento do indivíduo seja feito de forma integral, dotando-o com as ferramentas necessárias para que se torne num observador atento, crítico, consciente e competente o que o vai levar a ser um agente interventivo na sociedade (Oliveira, 2018).

A “educação artística como uma área do saber que permite desenvolver a criatividade, a comunicação e a construção de novas ideias, potenciadoras da exploração e da transformação do mundo” (Oliveira, 2018, p.264) auxiliando assim as crianças a se expressarem livremente, sobre o que sentem e como observam o que as rodeia.

Muitas vezes, as crianças já sentem prazer pelo simples facto de explorar, manipular, transformar, criar, observar e comunicar o que observam. Compete, assim, ao educador potencializar essas experiências e oportunidades de aprendizagem, proporcionando-lhes acesso à arte e à cultura artística (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Para Sousa (2003) a arte não advém apenas da criação de obras de arte, numa facha etária mais precoce o autor vê a arte como o desenvolvimento das capacidades manipulativas e de satisfação das necessidades que as crianças apresentam. Sendo assim as atividades artísticas devem de ser vistas como uma atividade natural, livre e espontânea. A criança começa a ter gosto desde muito cedo por criar algo através de uma simples brincadeira com areia, água, tintas e lápis. O “principal objetivo é a expressão das emoções e sentimentos através da criação” (Sousa, 2003, p.160) assim o educador deve deixar a criança explorar e experimentar o que a rodeia de forma livre, onde poderá saborear novas experiências sensoriais.

Neste sentido, o educador é um elemento fundamental para o desenvolvimento e criatividade da criança, proporcionando-lhe novas experiências, de forma a enriquecer a sua representação simbólica, sentido estético e criatividade. Essas explorações podem ser feitas através do contato com diversas manifestações artísticas, de diferentes épocas, culturas e estilos, para que aperfeiçoe o seu sentido crítico.

Read (1943, citado por Reis, 2003) aponta a importância da exposição de autores clássicos na educação artística, para que se encare a arte como algo inatingível e infinito ao homem onde se descobre o belo, o divino e o espiritual. Contudo Schiller (1793, citado por Sousa, 2003) faz relevância a um lado mais estético, em que defende que a arte deve de envolver uma educação estética em que deve de ser vista como uma forma metodológica e espiritual. Contudo os dois apontam para a importância da educação artística no ponto em que esta explora a percepção que se tem, a imaginação, a inspiração e a criação.

Assim sendo, podemos constatar que, através do Domínio da Educação Artística, é possível trabalhar uma construção de identidade social e cultural da criança. Através do conhecimento do património cultural desta pode-se sensibilizar, criar reconhecimento e respeito pelas diversidades culturais, proporcionando atividades Interdisciplinas com a Área do Conhecimento do Mundo. Poderemos também englobar o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita quando abordamos as formas de expressão verbal e não-verbal através das artes (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Teresa Vasconcelos (2000) refere que, os educadores de infância tornam-se agentes importantes, uma vez que constituem um corpo profissional especializado na pedagogia para as primeiras idades. Quando se realiza uma atividade no âmbito do Domínio da Educação

Artística, devemos ter em consideração tanto a organização do espaço, como os materiais da sala, a diversidade, a qualidade na sensibilidade para tornar esta uma oportunidade de exploração e de enriquecimento da aprendizagem, pois todos estes aspetos podem tornar-se constrangedores se não forem pensados de forma consciente.

Filgueiras (2010) salienta a importância de as crianças compreenderem que o espaço está organizado e de como este deve de ser utilizado. O autor aponta inclusive que as mesmas devem de fazer parte desta organização onde devem de tomar decisões sobre as mudanças que devem ser realizadas no espaço. Ao proporcionar a criança esta abertura, vai promover e proporcionar a sua autonomia.

Como referido anteriormente, o Domínio da Educação Artística divide-se em vários subdomínios, mas irei abordar apenas o Subdomínio das Artes Visuais, na medida em que foi onde incidiu o meu plano de ação e de investigação.

Este subdomínio remete para a pintura, desenho, escultura, arquitetura, gravura, fotografia, entre outras formas de expressão artística que podemos encontrar ao nosso redor. Neste subdomínio existe a possibilidade de explorar diversos materiais, e formas totalmente diferentes para realizar algo. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016)

A expressão plástica para Stern (1946, citado por Sousa, 2003) é fundamental para o desenvolvimento da criança, o autor defende que “o desenho e a pintura são formas de educação” (p.164) devido ao facto de criar e desenvolver um sentimento de confiança na criança o que a permitira contornar obstáculos que esta poderá encontrar.

É muitas vezes através das representações que as crianças se exprimem de forma natural e inconsciente. Cabe ao adulto proporcionar-lhe novos materiais e novas técnicas para que estas possam fazer uma exploração mais agradável, proporcionando assim novos significados e autonomia às crianças. Nesse sentido, o educador deve incentivá-las nas suas atividades explorativas, tendo sempre em atenção a segurança e o bem-estar desta, para que esta possa explorar, executar e criar, fomentando a sua criatividade (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Quando as crianças realizam um desenho não é com o objetivo de criar algo maravilhoso, mas sim pelo facto de se sentir à vontade para se exprimir, cabe ao educador realizar uma abordagem natural e que transmita confiança onde salienta os pontos positivos e de evolução, para que esta se sinta confortável e continua a se exprimir (Sousa, 2003).

O educador deve igualmente proporcionar ambientes agradáveis nestas atividades, para que as crianças possam comunicar entre si. Através destas podemos observar uma intencionalidade pedagógica, e uma interdisciplinaridade, tanto com a Área da Formação Pessoal e Social, como com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Durante as atividades, o educador deve ter uma intencionalidade pedagógica, para assim conseguir desenvolver vários aspetos como a cor (cores primárias secundárias, como misturar cores), textura, formas geométricas, linhas, tonalidades, figuras humanas, animais e de objetos, bem como as desproporções e os tamanhos reais (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Muitas vezes, o interesse despoletado na criança acontece de forma verbal, em que o educador a incentiva a descobrir novos elementos, novos conhecimentos, ou a refletir sobre o que está a ver. O educador pode usar esta forma para incentivar o interesse da criança pelas artes (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

4.2- Domínio da Educação Física

A criança começa, desde cedo, a ganhar consciência do seu próprio corpo. Ainda em bebé começa a explorar o corpo com as suas mãos, o que lhe permite uma tomada de consciência sobre este. Ao longo dos anos, a criança começa a dominá-lo de forma progressiva, começando por gatinhar e posteriormente a andar, ganhando equilíbrio (Flinchum, 1986).

É nesta altura que a criança começa a fazer explorações e a tomar consciência do mundo, através da consciência que vai tomando seu corpo, e como este lhe possibilita movimentar-se num espaço.

É explicitado nas OCEPE (2016), que a educação pré-escolar deverá proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, para que a criança comece a utilizar cada vez melhor o seu corpo, possibilitando que crie uma imagem favorável de si mesma, e que tenha gradualmente uma comparação saudável do seu corpo. Edwar Santos Santana (2012), refere que é através dos movimentos e das ações que a criança expressará os seus sentimentos e a sua forma de pensar.

Ao falarmos em atividade física realizamos uma abordagem geral dos movimentos que podemos fazer, no entanto segundo Pereira (2007) podemos clarificar melhor e realizar uma

separação entre a grande motricidade e a motricidade fina. A grande motricidade segundo o autor, "...esta associada a movimentos gerais e amplos envolvendo todo um segmento do corpo ou mesmo o corpo todo..." já a "Motricidade Finas esta associada a movimentos que pressupõem a realização de atividades mais precisas, como por exemplo escrever, manipular objetos, (...)" (Pereira, 2007, p.64).

Kiparte (1976, citado por Pereira, 2007) refere que "a aprendizagem motora é a base de toda a aprendizagem: por conseguinte, há que facilitar às crianças a diversidade motora, a generalização motriz, no sentido de desenvolver posterior e harmoniosamente a componente intelectual, social e física" (p.64).

A realização de jogos que vão levar a que a criança se desenvolva e seja competitiva, sempre de forma saudável, tanto consigo como com o meio envolvente, também vão permitir a criação de regras que têm de ser seguidas pela criança, e assim começar a aperceber-se da existência destas. Numa fase inicial, a criança também vai começar a perceber que o seu corpo ainda tem algumas limitações, e que terá que se esforçar para as ultrapassar. Esta deve ser sempre motivada a melhorar, para poder atingir uma nova competência relacionada com o seu desenvolvimento.

Silva (2006) diz-nos que "A vantagem da prática regular de exercício físico é que este não apenas promove modificações benéficas no estado de saúde, como melhora os índices de aptidão física" (p.120). A prática de exercício físico para as crianças é importante, não só para o seu desenvolvimento como também para a sua saúde e bem-estar. Sendo este um domínio tão amplo consegue realizar uma interdisciplinaridade vasta, o que permite a criança uma interligação dos conhecimentos.

O Domínio da Educação Física está relacionado com a Área da Formação Pessoal e Social no que diz respeito à construção de regras e à realização de jogos em conjunto com os seus pares. Possibilita, assim, o desenvolvimento da sua independência e a autonomia nas relações sociais que vai desenvolvendo.

O Domínio da Educação Física também se interdisciplina com a Área do Conhecimento do Mundo no sentido em que visam ambos a promoção de uma vida saudável, a prática regular de exercício físico e o contato com a natureza.

É expectável que o educador desenvolva a prática da educação física apoiando-se nos diversos materiais existentes na sala, nos espaços exteriores e nos ginásios, permitindo à

criança experimentar diferentes lugares e estímulos. Cada espaço tem as suas próprias potencialidades e compete ao educador tirar partido de todas elas, assim como dos diversos materiais que podem enriquecer na criação de novas oportunidades para uma evolução motora. Através destas práticas também se deve ter em conta que devemos proporcionar mais autonomia, responsabilidade e segurança para que a criança se sinta apta a desenvolver atividades sozinha (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

O educador também deve ter em atenção que existem uma “série de fatores que constituem o pilar essencial sobre o que assenta todo o nosso trabalho e sem os quais o desenvolvimento psico-motor não seria de todo desenvolvido de forma harmoniosa” (Pereira, 2007. p.66). Sendo esses fatores os seguintes; (i) desenvolvimento adequado das habilidades básicas; (ii) adequados índices de perceção espaço temporal; (iii) adequada coordenação geral e segmentária; (iv) integração do esquema corporal, (v) adequado desenvolvimento da lateralidade (Pereira, 2007).

Através dos estímulos e das aprendizagens que se realizam na Domínio da Educação Física, a criança vai começar a mobilizar e a coordenar de forma mais precisa o seu corpo, começando também a desenvolver mais resistência, força, flexibilidade, velocidade e a sua destreza em geral. Terá, assim, uma melhor coordenação do seu corpo e começa a alterar e a diferenciar melhor os movimentos que faz com este, ganhando um controlo do equilíbrio, do seu ritmo e do tempo de reação, que começa a ser mais rápido (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

(...) se houver motivação para o fazer e existirem as condições para o exercício desse novo comportamento. O ambiente em torno da pessoa que possibilita e facilita, ou não, as novas práticas, bem como a autoconfiança e o saber como se faz, são fundamentais para que a mudança se processe (Loureiro, 1999, p.59).

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) para que as aprendizagens se possam realizar de forma mais consciente foram realizados três eixos que se relacionam entre si. O primeiro eixo é a ação da criança sobre si própria e sobre o seu corpo em movimento. Aqui são abordados os deslocamentos e os equilíbrios que a criança já possui em idade pré-escolar, mas, como são básicos, deve haver uma evolução dos mesmos através de estímulos adequados. A criança vai utilizar e sentir melhor o seu corpo desenvolvendo um controlo voluntário dos movimentos, o que a vai levar posteriormente a explorações diferentes dos

movimentos que lhe proporcionarão a tomada de consciência dos vários segmentos do seu corpo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

O segundo eixo é a ação da criança sobre os objetos, relativamente às perícias e às manipulações. Aqui a criança vai adaptando-se de forma progressiva às suas ações relativamente aos meios e aos objetos específicos e variados, aumentando assim o seu reportório dos movimentos que é capaz de fazer, tanto mais pesados como mais leves, tomando também assim consciência do peso de cada um (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

O terceiro eixo refere-se ao desenvolvimento da criança nas relações sociais e em atividades com os seus parceiros, como por exemplo em jogos. Neste ano é expectável que as crianças desenvolvam diversas intencionalidades sociais, como a cooperação e a oposição. Esta exploração pode ser feita através de jogos tradicionais ou de outros que surgem no dia a dia (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

5. Motricidade Fina

Para se falar de motricidade, devemos salientar a importância da psicomotricidade. É uma competência complexa que não engloba só o corpo como também o cérebro. O ser humano é um organismo complexo, em que todas as partes se interligam. São entidades observáveis que contemplam matéria viva, que possuem uma mente, com entidade inobservável, interna e íntima, onde emergem funções psíquicas que representam dois mundos: o externo ao corpo; e o interno, onde se encontram as sensações, sentimentos, pensamentos e dos movimentos (Alves, 2016).

O desenvolvimento da psicomotricidade em crianças é relevante para que estas se desenvolvam da forma correta e possam levar uma vida equilibrada e estável, tanto a nível motor como a nível psicológico. “A Psicomotricidade desenvolve o motor, o cognitivo, e afetivo na vida das crianças” (Mantovani & Tavares, 2020. p.2). Quando trabalhada em contexto pré-escolar, a Psicomotricidade vai fornecer à criança um desenvolvimento integral, uma vez que as atividades psicomotoras trazem benefícios ao logo da sua vida escolar (Mantovani & Tavares, 2020).

A motricidade deve ser trabalhada desde cedo, uma vez que “a criança desde o nascimento apresenta potencialidades para desenvolver-se. Estas não dependem só de maturação dos processos ou orgânicos, mas também do intercâmbio com o mundo, o que é da maior importância na primeira infância” (Le Boulch, 2001, p.5). Neste sentido, para que esse desenvolvimento seja feito de forma natural e progressiva devem ser proporcionados à criança estímulos diversificados, para que esta possa interagir com o que a rodeia e assim evoluir progressivamente.

Mantovani e Tavares (2020) referem a importância que as crianças começam a ter desde cedo no seu desenvolvimento constante e progressivo. Podem, assim, desenvolver-se da forma correta, proporcionando uma melhor lateralidade, coordenação fina e óculo-manual.

Nas idades mais precoces, o desenvolvimento da motricidade na criança deve ser feito através de estímulos, que são, muitas vezes, inseridos num conjunto de desafios que a criança tem de ultrapassar. Assim, o desenvolvimento da motricidade irá passar por um “conjunto de transformações de resposta, entendidas numa base diacrónica, e constatáveis ao nível dos movimentos, das qualidades físicas e motoras e das atividades humanas na adaptação às variações do meio e social” (Neto, S.d., p.4).

Nesta altura, o seu desenvolvimento motor é feito, na maioria, através de estímulos, reagindo ao meio através de reflexos. Até aos quatro meses, a criança apenas movimenta os braços e as mãos para agarrar pequenos objetos. Começa a levantar a cabeça e a controlar o olhar através de estímulos que muitas vezes são dados pela mãe. Nesta fase, a criança agarra os objetos, mas não abre a mão de forma voluntária (Serrano & Luque, 2020).

Mais tarde, a criança começa a ganhar controlo nos braços e nas mãos, passando a agarrar objetos apenas com uma mão. Começa a observar-se que os movimentos passam a ser voluntários. Aos sete meses começa a agarrar objetos pequenos, mas só aos doze meses é capaz de pegar em objetos com o polegar e a ponta do indicador, realizando assim um movimento de pinça (Serrano & Luque, 2020). A par dos movimentos das mãos, Borges (2014) faz referência ao facto de a criança começar a andar onde “inicialmente a criança só consegue coordenar os movimentos separados dos braços, pernas e pés antes de dar o primeiro passo.” (p.11).

Nesta altura, as competências visuais do bebé continuam a desenvolver-se: já controla a cabeça e os olhos, movimentando-se em simultâneo para cima e para baixo. Fica, então, mais

fácil localizar e visualizar os objetos, assim como se torna mais fácil controlar os braços, as mãos e os dedos, o que lhe permite agarrar de forma precisa os objetos, tendo em conta as suas características (Serrano & Luque, 2020).

As atividades motoras realizadas pela criança começam a fazer sentido para esta quando começa a desenvolver as suas capacidades físico-motoras, em que coordena as aprendizagens realizadas com a descoberta do seu corpo. Esta vai trazer-lhe prazer e gosto pelo movimento. Estas atividades deverão ainda proporcionar uma socialização da criança, que começa a ser capaz de contribuir para o seu desenvolvimento integral e assim “prolongar ao longo da vida numa lógica de saúde, qualidade de vida e bem-estar” (Borges, 2014).

A motricidade fina é essencial para o desenvolvimento de diversas atividades em que as crianças se vão sentir valorizadas, pois poderão realizá-las no seu dia a dia, como por exemplo “vestir-se, abotoar botões, atar atacadores, abrir lancheiras, lavar os dentes” (p.20), atividades de escrita/desenho, recorte e colagem, brincar, entre outras (Serrano & Luque, 2020).

As atividades diárias realizadas pelas criança vão proporcionar que se desenvolva “com base na perceção, organização e representação espaço-temporal que possibilita um aumento progressivo da dominância lateral e do controlo dos movimentos manipulativos (...)” (Condessa & Fialho, 2008, p. 20) As habilidades motoras que estão intrínsecas nestas atividades partem essencialmente dos mesmos superiores, estando envolvidos “pequenos músculos e o controlo das ações segmentares, realizadas na coordenação olho-mão/ olho-pé, isto é, visuo-manual/visuo-pedal” (Borges, 2014, p. 12).

Fonseca (2005) menciona que através da “(...) capacidade de manipulação de instrumentos e de objetos, ditos manuais e sociais, a criança pode desenvolver inúmeras aquisições finas e transformar a mão numa ferramenta recetora e efectora adequada para materializar as suas intenções (...)” (p.754). Salieta-se que o autor defende que o desenvolvimento cognitivo da criança é marcado pelas experiências psicomotoras e pelo contexto sócio cultural onde o desenvolvimento da motricidade fina está em evidência.

No primeiro e no segundo ano, a criança já desenvolveu o equilíbrio e o controlo da postura, pelo que já não necessita das mãos, que começam a estar livres para brincar. Ao poder interagir com o que a rodeia, com um ano começa a utilizar o braço, como um todo (ombro, cotovelo e mão) para chegar aos objetos que quer. Utiliza os braços sem ter qualquer tipo de

preferência (esquerdo ou direito). Aos dois anos, começa a demonstrar preferência e algumas vezes troca o objeto de mão. A preferência começa a aparecer nesta idade, mas não se define nesta idade, pois ainda vai alternando a mão (Serrano & Luque, 2020).

Marques (1979, citado in. Borges, 2014) salienta que “a motricidade fina só se desenvolve depois de a criança ter dominado os movimentos ligados aos grandes músculos”. Ao unir o desenvolvimento da motricidade com outras aprendizagens, a criança apropria-se mais facilmente das novas habilidades motoras finas, e assim começa a realizar “(...) a distinção entre esquerda e direita, organização espaço-temporal, aumento dos lapsos de atenção concentrada, distinção do antes e do depois, a resistência a fadiga e a simbolização e reversibilidade do pensamento em suas relações com a linguagem” (Marques, 1979, citado in. Borges, 2014).

É nos primeiros anos de vida que a criança começa a desenvolver as aprendizagens mais importantes. São nestes anos que se começam a desenvolver as habilidades fundamentais para a sobrevivência do ser humano, que se aprende a ficar de pé, a caminhar, a correr, a rastejar, a saltar e a falar. Muitas destas aquisições estão ligadas ao desenvolvimento da motricidade infantil, sendo os primeiros anos de vida os mais decisivos para a aquisição destas competências. Após a aquisição primordial destas competências, estas começam a ser aperfeiçoadas ao longo dos anos e a criança irá desenvolver experiências novas ao contactar com o meio, com os objetos e até mesmo com outras crianças e adultos (Borges, 2014).

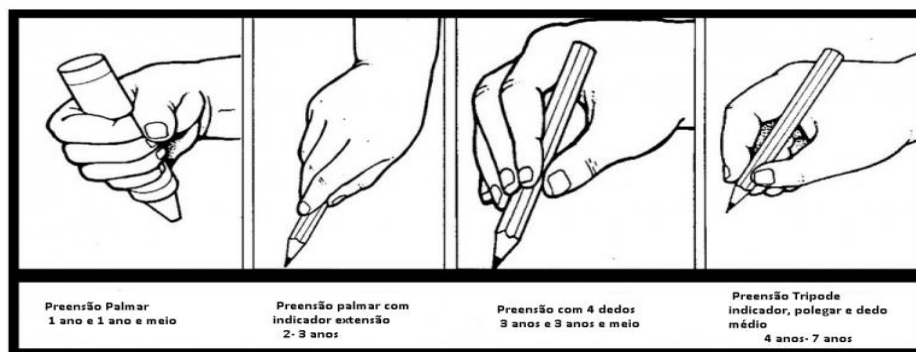


Figura 1 - Diferentes formas de Preensão

(<https://ptbr.facebook.com/RedeCasulo/posts/567785266590269/> visto a 30/10/2022)

Nesta altura, é igualmente visível a forma como a criança usa a mão: começa a utilizar os dedos de forma independente uns dos outros; aponta com o indicador; enfia os dedos em pequenos orifícios que encontra; ao se dar um lápis agarra-o na palma da mão, com os dedos

fechados e o polegar virado para cima (figura 1); realiza movimentos com o braço todo; as suas concretizações iniciam-se em rabiscos, passam para formas circulares e posteriormente para linhas verticais e horizontais (Serrano & Luque, 2020).

Aos três anos, a criança já estabilizou o tronco e tem equilíbrio para alcançar objetos que estão distantes de si; usa cada vez mais o cotovelo, deixando de movimentar o ombro quando necessita de agarrar algum objeto distante. Nesta fase, a dominância manual continua a estabelecer-se – usa uma mão como preferência e a outra como apoio –, mas ainda não definiu exatamente qual é a mão predominante em todas as atividades (Serrano & Luque, 2020).

Se o desenvolvimento da motricidade for estimulado desde cedo nas crianças, estas começam a ter um melhor funcionamento do desenvolvimento dos aparelhos e do sistema do corpo humano, e, conseqüentemente, irão adquirir uma aprendizagem mais significativa da sua vida em sociedade. Estas vão requerer uma aquisição das capacidades de equilíbrio e postura que estão associadas ao deslocamento e à exploração do envolvimento, assim como à perícia na manipulação de objetos (Borges, 2014).

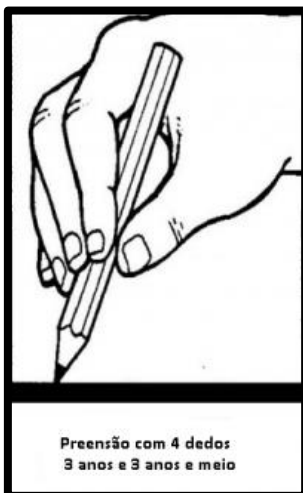


Figura 2 - Preensão com 4 dedos (<https://pt-br.facebook.com/RedeCasulo/posts/567785266590269/> visto a 30/10/2022)

O principal objetivo da motricidade infantil é a contribuição para o desenvolvimento do corpo e da mente de forma coerente, através da educação pelo movimento, formando “a personalidade através dos processos de aprendizagem motora” (Samulski, citado por Neto, 2003). Pois é através do movimento que a criança começa a absorver e a contactar o mundo exterior, tomando consciência do seu mundo interior, de que fazem parte das suas necessidades fundamentais de vida.

Começa a agarrar num lápis, com os dedos a apontar para o papel, preensão do lápis em pronação. Na figura 2 pode-se observar esta forma como a criança agarra no lápis. Nesta idade, as crianças começam a conseguir desenhar, depois de observarem, linhas verticais, horizontais e círculos, realizam desenho por imitação

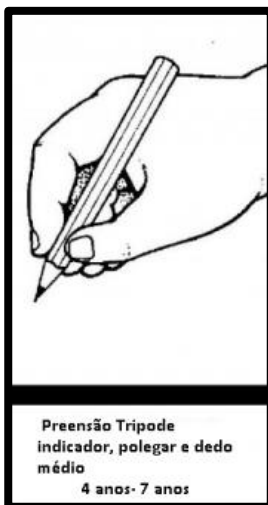
(Serrano & Luque, 2020).

Nestas idades, as crianças começam a ter contacto com outros objetos, como por exemplo tesouras aos dois anos: a criança começa a abrir e a fechar uma tesoura usando as duas mãos.

Aos três anos já deve conseguir cortar um bocado de papel usando uma mão. Não consegue, porém, cortar numa linha. Ainda nos três anos, agarra peças com formas simples e roda-as com os seus dedos antes de as encaixar nos tabuleiros. Estas vivências vão permitir à criança apropriar-se de vários movimentos e reconhecimentos, não só do seu corpo como também dos objetos que estão à sua volta (Serrano & Luque, 2020).

Vieira e Condessa (2017) referem que o educador deve colocar à disposição das crianças diversos recursos adequados e estimulantes para o desenvolvimento motor de cada faixa etária e nível de desenvolvimento de cada uma. Muitas vezes, as capacidades das crianças não correspondem à sua faixa etária, o que se deve à estimulação, ou falta dela, que tiveram anteriormente.

Nesta fase, o adulto está atento à forma como a criança agarra nos objetos e utiliza as mãos, bem como à forma como pinta, se respeita os contornos ou não, como segura e utiliza a tesoura, aperta a sua roupa, os sapatos, utiliza os talheres, entre outras atividades que se realizam em contexto institucional (Serrano & Luque, 2020).



Aos quatro anos, já se observa uma forte preferência por uma das mãos, podendo, no entanto, ainda haver uma troca ocasional pela mão que lidera. De igual forma, há uma progressão no desenho: começa a conseguir copiar formas geométricas simples e tenta pintar dentro dos contornos (Folio & Fewell, 2000). Nesta fase, já deve realizar a preensão tripode (figura 3), a qual é considerada uma preensão madura (Reis, Barreiros, & Pimenta, 2008).

Figura 3 - Preensão Tripode (<https://pt-br.facebook.com/RedeCasulo/posts/567785266590269/> visto a 30/10/2022)

A evolução que uma criança faz relativamente à forma como segura no lápis é bastante importante, pois os movimentos iniciais partem de um controlo ao nível do ombro e do braço, só mais tarde é que começam a vir do cotovelo. Numa fase mais avançada, no caso da preensão tripode, é que o movimento começa a desenrolar-se apenas ao nível do pulso e dos dedos, passando para uma manipulação mais dinâmica (Gabbard, 1992). Esta evolução gradual também vai possibilitando um decréscimo no desgaste energético exercido pela criança, pois são usados cada vez menos músculos na concretização das ações (Serrano & Luque, 2020).

Quando usa a mão, a criança necessita cada vez menos de usar o ombro e o cotovelo, pois já consegue realizar os movimentos necessários apenas com o pulso e os dedos. Aos cinco anos começa a dominância manual definida e consegue desenhar sem ter de observar o que quer desenhar (Folio & Fewell, 2000). Já é capaz de realizar pequenos cortes com precisão com a tesoura, sendo inclusivamente capaz de recortar um quadrado. Nesta fase, a tesoura já se deve encontrar posicionada de forma perpendicular ao chão, longe do corpo da criança e com o polegar na posição superior (Serrano & Luque, 2020).

As mãos começam a trabalhar em conjunto e já se encontra claramente definida qual é a mão que lidera a ação e qual é a que auxilia. A preensão tripode deve estar completamente adquirida, aos seis anos, e a criança já é capaz de desenhar cruces, quadrados e losangos (Folio & Fewell, 2000). Os movimentos que realiza quando desenha devem ser precisos e curtos, devendo, sobretudo, ser feitos com os dedos, o antebraço e o dedo mindinho devem estar sobre a mesa. Agarra na tesoura como um adulto, realiza recortes em linhas curvas e figuras. Entre os três e os cinco anos, vai aumentando a sua força na preensão palmar, pinça e tripode, mas principalmente aos quatro/cinco anos (Serrano & Luque, 2020).

Papalia, Olds e Feldman (2001) salientam, e corroboram com Serrano e Luque, que é entre os 3 e os 6 anos que as crianças fazem progressos a nível da motricidade, tanto grossa como fina. Relativamente à motricidade fina, as autoras referem que atividades como “apertar os cordões dos sapatos, cortar com uma tesoura, desenhar e pintar, envolvem a coordenação óculo-manual e de pequenos músculos. Os ganhos destas competências permitem à criança assumir maior responsabilidade pela própria pessoa.” (p.287).

A motricidade fina ou competências manipulativas consistem em diversas ações, tais como alcançar, em que existe a extensão do braço para agarrar algo; agarrar, movimento que permite apanhar um objeto com a mão; carregar ou transportar, segurar e mudar um objeto de lugar; largar voluntário, deixar cair um objeto de forma intencional; uso bilateral das mãos, utilizar as duas mãos ao mesmo tempo para realizar uma atividade; manipulação na mão, agarrar num objeto e posicioná-lo da forma correta ou de outra forma, na mão; destreza, capacidade para realizar pequenos movimentos com as mãos de forma precisa e eficaz, sem necessitar de realizar grande esforço (Serrano & Luque, 2020).

Quando as crianças começam a frequentar a educação pré-escolar principia a falar-se de motricidade fina, pois é nesta altura que muitas crianças iniciam o contacto com alguns

instrumentos de escrita, ou começam a ser incentivadas a comer sozinhas, e os adultos podem começar a notar algumas dificuldades no desempenho de algumas crianças (Serrano & Luque, 2020).

À medida que a criança começa a consciencializar-se do conhecimento e do domínio do seu corpo, começa também a produzir novos movimentos, o que a leva a partilhar e a “comunicar com os seus pares, realizar as suas aquisições e desenvolver a sua personalidade através de empenhos, que se refletem nas mais rudimentares manifestações de movimento expressivo e criativo” (Condessa, 2006).

Segundo Orey (1997), para se liberar o movimento é essencial desenvolver o controle neuromuscular, que permite travar ou inibir o movimento sempre que se deseja, assim como é fulcral estabelecer hábitos neuro-motores corretos em relação aos movimentos oculares e à transcrição da esquerda para a direita. A fluidez, flexibilidade, precisão e independência dos movimentos da mão e dos dedos são igualmente importantes na execução de diversas tarefas. A forma como devemos agarrar nos instrumentos de escrita, ou nos talheres, a coordenação que temos ao utilizá-los e até mesmo a força que exercemos sobre os mesmos deve ser medida, para que não seja em excesso nem em falta (Orey, 1997).

Nem sempre é, todavia, possível existir um desenvolvimento harmonioso e progressivo, pelo que devemos estar atentos aquando algumas crianças têm mais dificuldades e tentar ajudá-las da melhor forma possível.

Na sua obra, Serrano e Luque (2020) fazem referência a alguns sinais que podem servir de alerta para observar se a criança tem dificuldades a realizar algumas atividades. Esses sinais são:

- Referir que não gosta ou mostrar dificuldade/relutância em atividades em que seja necessário a utilização da coordenação óculo manual;
- Dificuldades em realizar atividades de autocuidado, assim como em abotoar botões, atar atacadores, fazer nós.
- Dificuldades na realização de uma nova atividade ou levar muito tempo no treino desta;
- Apresentar muitas dificuldades ou não conseguir resultados na utilização da tesoura;

- Demonstrar uma preensão imatura, alternar a posição do lápis constantemente;
- Escrever ou pintar rápido de mais ou lento de mais e o resultado ter pouca qualidade e estar sujo;
- Cansar-se facilmente e rapidamente de uma atividade.

Muitas vezes, podemos encontrar relutância também fora da sala de atividades, como por exemplo no refeitório, devido à utilização dos talheres. Como também requerem a utilização da motricidade fina, muitas crianças “preferem” utilizar as mãos na refeição, porque têm muitas dificuldades na utilização dos talheres.

Por vezes, há crianças que preferem que terceiros façam por elas as tarefas que envolvem os movimentos finas, sob a sua orientação, em vez de serem elas a fazer. Estas vão aperfeiçoando as formas como solicitam ao outro para realizar das tarefas e muitas vezes tornam-se “tão boas nesta estratégia que as pessoas próximas fazem-lhes quase tudo sem se perceberem” (Serrano & Luque, 2020, p.38).

As crianças começam a ficar frustradas com certas atividades que requerem um pouco mais de esforço. A sua dificuldade leva à insatisfação, podendo mesmo, por vezes, causar impactos na sua autoestima, pois estas comparam-se constantemente com os seus pares e apercebem-se que não são capazes de realizar as mesmas atividades que os seus semelhantes. Também o *feedback* que lhe é dado pelo adulto pode causar este sentimento de angústia. Devemos, pois, ter estas situações em atenção e motivar a criança de forma positiva, proporcionando-lhe momentos de aprendizagem prazerosos (Serrano & Luque, 2020).

“Nas últimas décadas, temos assistido a uma alteração dos espaços físicos onde a criança desenvolve as suas ocupações e nos tipos de atividades em que se envolve.” (p.40) Serrano e Luque querem com isto dizer que hoje em dias as casas deixaram de ter quintal, pelo menos uma grande parte delas, e este é um espaço onde a criança está exposta a vários estímulos. Em casa, as crianças estão mais protegidas e controladas, pois muitas vezes só têm acesso aos brinquedos que lhes são fornecidos.

Neto refere ainda que a densidade e tráfego urbano provocou “o aumento da restrição de espaço disponível para as atividades de rua e como consequência a insegurança crescente no meio escolar e habitacional” (Neto, 1994, 1997; citado in. Neto, s/d.). Muitas vezes era nestes espaços que as crianças tinham acesso aos paus, folhas, insetos, terra, entre outras

oportunidades de aprendizagens, que sem este contacto não vão ter oportunidade de vivenciar. Estes objetos são ricos em experiências sensoriais para as crianças experimentarem como devem agarrar, colocar a mão e o tipo de força que devem exercer.

A sociedade atual controla cada vez mais o movimento e o próprio espaço onde a criança desenvolve a sua ação. Tanto as atividades explorativas, como os jogos espontâneos, estão cada vez mais limitados, e começa a perder-se a “cultura de infância”. As crianças deixam de vivenciar as brincadeiras de rua, os jogos tradicionais e as brincadeiras espontâneas.

O nível socioeconómico da família tem igual importância no desenvolvimento da autonomia das crianças. Muitas vezes, a falta de tempo leva a que não se realizem atividades diárias com estas, e assim não vão desenvolver a sua autonomia, em atividades como alimentar-se, vestir-se e fazer a sua higiene. “Estas crianças, apesar de não terem problemas de desenvolvimento, têm no seu dia a dia poucas oportunidades de praticar competências, que seriam facilmente estimuladas pelo desempenho de atividades da vida diária.” A simples participação nas atividades domésticas pode estimular o desenvolvimento da motricidade fina (Serrano & Luque, 2020, p. 41).

A par destes constrangimentos, Borges (2014) salienta o facto de estarmos a vivenciar, cada vez mais, nos últimos tempos, hábitos sedentários, como referido acima, devido ao facto de, com as inúmeras mudanças sociais, termos cada vez mais eletrodomésticos e tecnologias ao nosso dispor. Por um lado, facilitam muito a vida, mas, por outro, não nos fornecem tanta estimulação como noutra época.

No entanto, também é visível, cada vez mais, que os brinquedos tradicionais, feitos de madeira, em que as crianças realizavam construções e brincadeiras livres, onde tinham de usar a sua imaginação, começam a ser substituídos por brinquedos eletrónicos. São brinquedos mais estereotipados e feitos em grandes quantidades, que dão resposta à procura nos mercados. No entanto, “condicionam as brincadeiras que com eles se têm e uniformizam-nas” (Barra & Sarmiento, s/d, p.5). Muitas vezes, este tem o papel principal nas brincadeiras em vez da imaginação da criança (Borges, 2014).

As crianças necessitam de atividades lúdicas e exploratórias, em que possam usar a sua imaginação, experienciar e vivenciar tanto novos objetos, como atividades ou relações, então Borges (2014) menciona a necessidade de alterar estes novos hábitos, para que a criança se

possa desenvolver da forma mais natural possível, mantendo o seu corpo em movimento e criando os seus próprios hábitos saudáveis.

É importante que a sociedade e o meio envolvente das crianças crie condições para que estas possam explorar o seu corpo, movimentem-se de diversas formas e que as motivem a realizar novas experiências, em espaços e situações diversificadas (Borges, 2014). A “atividade lúdica surge como manifestação frequente e espontânea no comportamento infantil, parecendo ser uma atitude natural e indispensável no seu desenvolvimento” (Passanha, 2003, p.151).

Cabe tanto à escola como à família e à comunidade, a criação de espaços para que as crianças possam desenvolver estilos e hábitos de vida mais saudáveis. Por vezes, “a necessidade de espaço e de tempo para a criança brincar, de forma livre e espontânea, depende em larga medida da necessidade de tempo e espaço para a família” (Neto, s/d, p.10). Desta forma, cabe à escola incentivar as famílias para que estas deem “a oportunidade de experimentação, de adaptação e de exploração do corpo e do movimento” (Condessa, 2006) Para esse efeito, devem criar-se espaços apropriados, onde se disponibilizem diversos materiais, que as crianças possam escolher livremente, promovendo, assim, uma aprendizagem efetiva, para que estas possam movimentar o seu corpo com criatividade e sem inibições (Barros, 2014).

A par das atividades de exploração, a criança deve ter acesso a atividades físicas e a jogos, onde tem de compreender e respeitar as suas regras. Estes vão permitir que a criança comece a ter um contato com o mundo exterior, através da exploração e imaginação, fazendo assim com que se desenvolva a nível pessoal na sua autoestima, interação social e bem-estar psicológico (Neto, s/d).

Alcântara (1997) salienta a importância da autoestima na educação, no sentido de haver uma prática onde a autoestima é um objetivo para a programação das “atividades escolares pela ignorância ou inadvertência face ao influxo decisivo que ela tem em todo o processo de maturação pessoal” (p.9). Se todos os educadores de infância se consciencializarem de que esta tem um papel fundamental nas aprendizagens das crianças quando estas estão a realizar uma aquisição de novas ideias e aprendizagem, o educador deve ter uma atitude de “integração da estrutura mental do aluno, que se gerem energias mais intensas de atenção e concentração” (Alcântara, 1997, p.9)

A formação de crianças autónomas, autossuficientes, que se aceitem a si próprias, seguras de si mesmas, capazes de tomar decisões, que se sintam bem consigo mesmas, é um dos principais objetivos da Educação. No entanto, para que tudo isto seja possível, é necessário que a criança já tenha desenvolvido uma autoestima suficientemente positiva. Caso contrário, há uma grande probabilidade de esta criança se vir a considerar insignificante, necessitada, que precisa constantemente do auxílio do próximo, procurando a quem tem de obedecer e de quem depender (Silva p.7).

Pode levar a criança a criar hábitos e estratégias, como as referidas anteriormente. Segundo Serrano e Luque (2020), as crianças criam estratégias para não realizarem as atividades, solicitando a ajuda de terceiros. Daí a importância referida pelos vários autores mencionados sobre o desenvolvimento da autonomia e da autoestima na infância. Assim sendo, “devemos olhar para as competências relacionadas com a autonomia como sendo essenciais para o desenvolvimento nos anos pré-escolares” (Martins, 2016 citado por Barros, 2014, p.10).

5.1 - Movimentos finos da mão e dos dedos

O desenvolvimento da motricidade fina seja influenciado, tanto pela positiva como pela negativa, tem sempre impacto na criança. Deve haver, portanto, sempre uma avaliação cuidada e concreta do desenvolvimento das capacidades manipulativas (Serrano & Luque, 2020).

A mão é uma estrutura espantosa. Juntamente com o polegar, a mão permite criar, agarrar e usar ferramentas. O cérebro é uma estrutura de distinção, que permitiu aos seres humanos desenvolverem e criarem a civilização; porém, há quem dê o mesmo “crédito” à mão. Apesar de o cérebro projetar conceptualmente a civilização, a mão cria-a na realidade. Deste modo, a mão pode ser considerada uma ferramenta da expressão cerebral! (Muscolino, 2008, p.389)

As autoras Serrano e Luque realçam seis movimentos/características que as crianças podem desenvolver com a mão, onde torna a motricidade fina um ato simples e inato.

A linha média, é uma linha imaginária que transcorre da cabeça aos pés, onde separa o lado direito do esquerdo em duas partes simétricas (Serrano & Luque, 2020).

Referem as autoras que ao cruzarmos a “linha média significa que um segmento do corpo (pé ou mão) se move espontaneamente para o lado oposto” (p.72), aí irá realizar uma ação. O cruzamento da linha média desenvolve-se em simultâneo com a dominância manual.

Antes destas competências estarem estabelecidas, a criança trabalha com cada mão no seu lado, o que leva a que por vezes alterne a mão que segura a caneta (Serrano & Luque, 2020).

Esta capacidade é importante, pois é através dela que percebemos como pode funcionar o cérebro da criança. Se a criança não fizer este cruzamento, a informação que podemos retirar desta ação é de que os dois hemisférios podem não partilhar a informação entre si. Esta partilha de informação entre os dois dá pelo nome de *corpus callosum*. Cada hemisfério é responsável por tarefas diferentes e juntos coordenam o movimento e a aprendizagem (Serrano & Luque, 2020).

Quando a mão dominante da criança cruza a linha média de forma espontânea, então, esta está apta a desenvolver a motricidade fina de que necessita nas tarefas do seu dia a dia. Se não fizer esta ultrapassagem, então, as duas mãos irão ter a oportunidade de vivenciar essas tarefas, o que pode levar à interpretação da criança ser ambidextra (Serrano & Luque, 2020).

O cruzamento da linha média e a dominância manual desenvolvem-se em simultâneo com as competências bilateral, pois os dois lados do corpo têm de aprender a trabalhar em simultâneo e se entretendo. Onde a mão dominante desenvolve a atividade e a outra mão dá assistência, assim a capacidade de cruzamento da linha média ainda se desenvolve mais, para isso é igualmente necessário a rotação do tronco (Serrano & Luque, 2020).

A estabilidade da extensão do pulso “é a capacidade de segurar o pulso em extensão quando os dedos se movimentam” (p.77). Muitas crianças para encontrarem a estabilidade dobram o pulso. Por vezes, isto acontece devido ao facto de terem o tónus muscular baixo ou de apresentarem imaturidade nas competências motoras finas, podendo afetar o controlo da caneta/lápis. O movimento mais correto é quando o pulso está numa ligeira extensão, em que permite um posicionamento correto do polegar, ao mesmo tempo a mão está em arco e assim ajuda os dedos a movimentar o lápis/caneta. As crianças esquerdinas tendem a fletir o pulso para conseguirem ver o que escrevem (Serrano & Luque, 2020).

Assim, é importante que a escrita ocorra com o pulso estável, apoiado na mesa, sem que tenha a necessidade de se levantar ou fletir. As crianças que têm dificuldades a nível da motricidade fina ou do tónus muscular baixo irão ter falta de equilíbrio no pulso (Serrano & Luque, 2020).

A estabilidade do arco da mão é outra característica que se deve de ter em conta, pois é esta que permite que se afaste o objeto da palma da mão e que este seja manuseado na ponta dos

dedos. As nossas mãos têm a capacidade de realizar diferentes arcos, os quais vão depender da ação e da característica do objeto (Serrano & Luque, 2020).

Quando nascemos, o arco das nossas mãos está pouco desenvolvido, mas ao gatinharmos com a força a ser exercida na palma da mão aberta, os músculos começam a fortalecer. Mais tarde, a criança começa a agarrar em brinquedos maiores e posteriormente mais pequenos e assim o arco vai ficando cada vez mais definido. Na idade pré-escolar, o arco já se deve encontrar bem desenvolvido, para que possa agarrar nos lápis (Serrano & Luque, 2020).

A estabilidade da pinça indicador/polegar é quando o dedo indicador toca no polegar, sendo que no movimento de pinça o polegar também pode tocar na ponta dos outros dedos. “Para que a manipulação dentro da mão seja efetiva, o polegar deve mover-se para completa abdução (afastar-se) com rotação para dentro, permitindo assim que a ponta do polegar possa tocar qualquer dedo” (p.81). São os músculos do polegar que têm os recetores sensoriais e informam o cérebro qual o movimento a ser realizado, bem como a pressão, a velocidade e a destreza necessária. O polegar tem igual importância na extensão do pulso (Serrano & Luque, 2020).

Há crianças que não têm muita estabilidade nem força nos músculos do polegar, então fazem uma substituição deste para o músculo maior que puxa o polegar contra o indicador, fazendo uma pinça lateral. Isto pode levar a uma força excessiva contra o papel, o que faz com que a mão fique cansada rapidamente (Serrano & Luque, 2020).

Separar as funções dos dois lados da mão

é a capacidade para usar com funções de suporte (estabilizar o 4.º e o 5.º dedo) e de movimento (usar o 1.º, 2.º e 3.º dedos para manusear um objeto). Quando o mindinho e anelar estão dobrados na palma da mão ou estão esticados em extensão, somos mais capazes de controlar os dedos indicador e polegar para movimentos precisos (Serrano & Luque, 2020, p.83).

A separação oferece uma maior estabilidade da mão, o que permite uma liberdade nos dedos que estão a trabalhar. Quando se é bebé esta capacidade já existe e vai-se desenvolvendo sempre que se brinca de barriga para baixo, rasteja ou exerce força sobre o lado do dedo mindinho, enquanto carrega os brinquedos entre o polegar e o indicador. Os músculos que existem em cada dedo são diferentes e são controlados por outros também eles diferentes, o

que nos permite desenvolver várias atividades ao mesmo tempo com os diferentes dedos (Serrano & Luque, 2020).

A manipulação da mão remete-nos para a capacidade de manusear um objeto entre os dedos e a palma da mão, e assim temos a possibilidade de o observar e tocar. Este manuseamento depende da mobilidade e da coordenação dos dedos. Algumas crianças não conseguem realizar esta tarefa com uma mão só, então realizam com a ajuda da outra mão (Serrano & Luque, 2020).

As autoras mencionadas fazem referência a alguns movimentos que as crianças devem realizar com as mãos, nomeadamente;

- Rotação - é o ato de rodar um objeto com a mão;
- Translação - é o ato de movimentar os objetos entre a palma da mão e a ponta dos dedos;
- Deslocação - é o ato coordenado que realizamos com a ponta dos dedos quando movemos um objeto entre estes.

Estes movimentos devem ser trabalhados e estimulados diariamente.

Por último, as autoras referem a força das mãos e dos dedos como uma característica importante, pois em cada mão temos cerca de 25 músculos e a fraqueza destes músculos pode condicionar o desenvolvimento da motricidade fina, tornando alguns movimentos mais difíceis do que o normal. As “habilidades de manipulação exigem um equilíbrio de força e estabilidade em toda a mão” (Serrano & Luque, 2020, p.90). Daí a fraqueza de algum músculo pode afetar a motricidade fina. Muitas vezes a criança, de forma inconsciente, faz a substituição do músculo mais fraco por outro (Serrano & Luque, 2020).

Neste âmbito, cabe ao adulto aperceber-se, observar e interferir sempre que verifica que a criança tem dificuldades em realizar algumas tarefas ou ainda não realizou a transição para o movimento seguinte e criar estratégias individuais para que esta consiga realizar essas tarefas.

Essas estratégias tem de ser ponderadas e pensadas pelo adulto, dependendo da dificuldade da criança. No entanto deve de passar por intervenções simples que as crianças necessitem de realizar várias vezes, como vestir-se e disperse sozinha, aqui a escolha da roupa é

importante, se colocar uma roupa com fechos e botões, algo mais desafiante e estimulante para a criança melhor.

As tarefas domésticas também são interessantes para o desenvolvimento da motricidade fina, como estender ou apanhar roupa do estendal, descascar fruta (como uma laranja ou tangerina), deixa-la pimar objetos de varias dimensões, colocar a sua disposição vários objetos de várias dimensões e solicitar que esta os apanhe e depois coloque noutra local.

Estas são só alguns exemplos de algumas estratégias que podem ser pensadas pelo adulto para uma estimulação natural da criança, sem que esta se sinta constrangida.

Papalia, Olds e Feldman (2001) mencionam que as “crianças em período pré-escolar integram continuamente as capacidades que possuíam com as que estão a adquirir, para produzir outras mais complexas. Estas combinações de competências são conhecidas por sistemas de ação.” (p.288) É necessário que as crianças comecem por movimentos mais simples, para assim os poderem aperfeiçoar de forma gradual ou até mesmo realizar movimentos mais complexos.

Capítulo III - Metodología

1. Introdução

O capítulo Metodologia divide-se em quatro partes. Começa-se por apresentar as opções metodológicas tomadas, seguindo-se uma investigação sobre a própria prática com um cariz qualitativo, em que a investigadora adotou uma postura, reflexiva.

Apresenta-se o plano de investigação delineado pela investigadora, explicado a forma como o investigador encontrou a problemática sobre a qual incidiu a questão de investigação e respetivos objetivos. Também se apresenta uma descrição sumária das atividades desenvolvidas e respetiva calendarização.

Ainda se apresenta a caracterização do contexto de investigação, com a caracterização da instituição, do ambiente educativo e do grupo de crianças. É ainda referenciado os critérios de escolha dos participantes do estudo e é apresentada uma breve caracterização dos mesmos.

São, ainda, referenciadas as técnicas e instrumentos de recolhas de dados usadas nesta investigação. As técnicas de recolha de dados utilizadas foram a observação direta, as notas de campo, a entrevista. Recorremos a instrumentos de recolha de dados variados como registo de observação, registos fotográficos e notas de campo e, ainda, a guiões de entrevistas. Para a análise de dados recorreu-se à categorização da informação recolhida e triangulou-se a informação recolhida através das diversas fontes de dados.

Assim, durante esse processo foram registados e observados vários momentos da intervenção pedagógica da investigadora em sala de atividades que a pudessem levar a compreender e analisar a temática em estudo.

Em síntese, neste capítulo, apresentam-se as opções metodológicas tomadas para levar a cabo a investigação, caracteriza-se o contexto educativo e o grupo de crianças participantes no estudo, e descrevem-se as técnicas e os procedimentos de recolha e análise de dados.

2. Opções metodológica

Na visão de Petry, Medeiros, Haroim e Mansilla (2020), a investigação sobre a prática em sala de aula é um estímulo para a mudança do currículo tradicional para novos currículos de ensino, uma vez que são colocadas questões e problemas que criam novas soluções de

ensino. As autoras referenciam Freire (1996), sublinhando que os modelos que recorrem à investigação tornam os indivíduos mais participativos, criam um papel ativo na sociedade e apelam à democracia. Assim sendo, devemos tornar as nossas salas, desde cedo, um local que desperte a democracia, a autonomia e a liberdade.

Para Ponte (2004), a investigação começa quando é detetado um problema, o qual pode ser de natureza teórica ou prática. Ao encontrar o problema, o investigador terá de procurar de forma metódica uma resposta assertiva para este.

Ao entrar em estágio deparei-me com o facto de algumas crianças demonstrarem mais dificuldades em termos do seu desenvolvimento motor, como segurarem no lápis, a forma como seguravam nos talheres.

Assim, de acordo com o referido autor, o investigador deve ter em conta que a investigação deve produzir novos conhecimentos, seguir uma metodologia rigorosa e devem ser publicados os resultados da mesma, perante uma comunidade que irá apreciar e avaliar a qualidade da investigação.

Associada à investigação sobre a própria prática estão também os conceitos de professor reflexivo e de professor investigados. Os primeiros relatos históricos sobre o professor reflexivo surgiram nos Estados Unidos da América. A diferença entre um professor reflexivo e um não reflexivo é que o reflexivo tem por base a sua consciência, capacidade de pensamento e reflexão, caracteriza-se por ser criativo, enquanto um professor não reflexivo é um mero reprodutor de ideias e práticas e, assim, não se verifica uma evolução e progressão (Rodrigues, 2009).

Um professor reflexivo encontra-se em constante mudança, uma vez que procura soluções lógicas e racionais para as adversidades que encontra ao longo do seu dia a dia profissional. O professor reflexivo distingue-se dos demais, devido à sua abertura de espírito, responsabilidade intelectual e capacidade de problematização constante (Rodrigues, 2009).

Na prática reflexiva, o profissional tem de ter um equilíbrio entre a reflexão e a ação. Para se refletir tem de se pensar de forma diferente, ter uma atitude voluntária e rigorosa sobre o que se acredita (Rodrigues, 2009).

Rodrigues (2009) na sua pesquisa vai ao encontro de Alarcão (1996), quando refere que devemos de “Refletir para agir autonomamente”, esta é uma das “expressões-chave no

contexto educativo”(p.2) no entanto, temos de adaptar a forma de ensinar ao contexto histórico-cultural para que se realize de forma adequada.

A autora Isabel Alarcão refere ainda que se deve ter em atenção que estamos a viver numa época onde os indivíduos têm acessos a diversos estímulos e que temos de captar a sua atenção de forma diferente. A par desses estímulos, Alarcão (1996) refere ainda que atualmente o Homem está a se tornar num ser cada vez mais “inquieto e questionador” (p.3).

As reflexões são realizadas e fazem parte dos processos de autocrítica, que levam o professor reflexivo a ter processos criativos em que tem de reunir a ação e um conjunto de saberes e continuar a ter uma consciência criativa. O que o levará a assumir uma atitude reflexiva, constante e coerente que o levará à (re)construção contínua dos seus saberes, das práticas reflexivas e dos diversos níveis de consciencialização, levando-o a uma interferência no agir individual e no agir coletivo (Rodrigues, 2009).

Para Alarcão (1996) ser um professor reflexivo

Implica uma perscrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem. Eu diria que ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido. (Alarcão, 1996, p.3)

Dewey (1993) menciona que o ser humano está habituado às suas rotinas, hábitos e a agir de forma impulsiva e de submissão à autoridade. No entanto, quando se pensa em reflexão, estamos a sugerir que se realiza o oposto ao que o Homem está habituado a realizar. Onde este tem de pensar, de se questionar, sendo sistematicamente curioso para ir em busca de uma verdade.

Schon (1992) faz a distinção relativamente aos momentos de reflexão: existe a reflexão a ação e a reflexão sobre a ação. Para este autor, o conhecimento que o professor retira das aprendizagens dos alunos deve-se a esses momentos de reflexão. Assim, o conhecimento da sua prática está em constante mudança e enriquecimento (Rodrigues, 2009).

Ponte (1994) defende, todavia, que a reflexão se divide em três níveis; a análise de estratégias, a análise das práticas pedagógicas e a análise dos valores. Esta reflexão possibilita uma análise posterior ao processo, assim como a sua avaliação constante, o que

vai possibilitar uma tomada de consciência das competências que vão sendo tomadas ao longo do processo (Rodrigues, 2009).

A reflexão constante é determinante para o desenvolvimento do indivíduo, tanto a nível profissional, possibilitando o acesso a novos conhecimentos e aprofundamento de outros, como a nível pessoal, levando-o a refletir sobre si e tomar consciência do seu eu (Rodrigues, 2009).

Esta prática possibilita ao indivíduo um autodistanciamento e uma análise objetiva das suas ações, em que observa, age e avalia. Tem, assim, um papel ativo no meio em que está inserido. O professor reflexivo está numa tentativa constante de mudança na perspetiva de se compreender melhor (Rodrigues, 2009).

Hoje em dia, todos os docentes devem adotar uma prática e uma formação teórica de qualidade, em que buscam a compreensão da totalidade do processo da prática de docente. Só com práticas reflexivas é que se torna possível fornecer um conjunto de vantagens ao aluno, que vai usufruir de uma aprendizagem mais adequada e gratificante (Rodrigues, 2009).

O professor investigador realiza várias questões para refletir e/ou atribuir sentido às suas expectativas e vivências, tendo, como tal, uma atitude de aprendizagem e abertura na sua vida e na sua sala (Alarcão, 2001).

O investigador deve optar por ter uma intervenção educativa intencionalmente planificada e não espontânea, de modo a que a investigação possa decorrer da melhor forma e assim retirar inúmeras evidências e obter os melhores resultados. Quando o processo é organizado, o investigador tem de pensar na forma como vai observar, documentar, registar e analisar todos os dados obtidos, levando-o assim a ter uma postura reflexiva e analítica, em que pensa antes de agir e programa a sua prática (Alarcão, 2001).

Atualmente o professor investigador, tem à sua disposição inúmeras ferramentas tecnológicas que o permitem analisar de forma mais assertiva os dados recolhidos, e assim este aprimora o seu rigor científico. O avanço da tecnologia, neste caso, permite inclusive a que o professor-investigador aumente as suas técnicas de recolhas de dados. Hoje em dia este pode recolher dados de diversas formas (Costa & Oliveira, 2015).

Durante o tempo de estágio eu usufruí de algumas dessas técnicas de recolhas de dados a que a tecnologia nos permite como as fotográficas, áudios e vídeos dos vários momentos do dia, o que me permitiu uma melhor observação e descrição das situações experienciadas e uma análise mais rigorosa.

Quando o professor é também um investigador da sua prática, começa a incluir as atividades investigativas na sua prática e observa-a com uma perspetiva crítica, partilhando, muitas vezes, os resultados que obteve. O professor investigador questiona-se constantemente sobre a sua prática, sobre o insucesso dos alunos (Alarcão, 2001).

Tal como Slomski e Martins (2008), referem “a cultura de investigação fundamenta-se na ideia de uma ciência educativa em que cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica” (p.6).

Este vai, por vezes, um pouco mais além da sua atitude crítica, pois é capaz de se organizar perante uma situação problemática e se questionar de forma intencional e sistemática, compreender a situação e arranjar uma nova solução para esta (Alarcão, 2001).

Beillerot, (2001) referenciado pela autora Isabel Alarcão, (2001) na sua pesquisa sobre os professores investigadores, fez referência a três condições mínimas para que se possa falar em investigação: tem de produzir novos conhecimentos, tem de ser rigorosa e a comunicação dos resultados em que será feita a discussão crítica, a verificação e a construção sucessiva da mesma (Alarcão, 2001).

Ao começar uma investigação, o professor-investigador deverá adotar algumas atitudes pertinentes para que a sua investigação decorra da melhor forma. O trabalho investigativo diferencia-se maioritariamente pelas atitudes que são tomadas pelo professor. Para isso, este terá de ter um espírito aberto e divergente, apresentar compromisso e perseverança, respeito pelas ideias do outro, autoconfiança, capacidade de se sentir questionado, sentido de realidade e o espírito de aprendizagem ao longo da vida, entre outras características (Alarcão, 2001).

As estratégias que os professores investigadores mais utilizam é a observação, registos escritos dessas observações realizadas, análise das experiências tidas, reflexões sobre as práticas e a sua interpretação. Muitas vezes ao descrever as práticas, o professor também analisa, revê e comenta as suas próprias práticas.

Assim, nesta investigação sobre a própria prática a investigadora assumiu-se como Educadora investigadora qualitativa, pois identificou uma dificuldade no seu grupo de crianças e procurou intervir e perceber a evolução das crianças em termos da dificuldade identificada.

Em todo o processo da investigação, desde a recolha de dados até à fase de apresentação das conclusões, o investigador teve em atenção critérios característicos do rigor científico de uma investigação, nomeadamente: a credibilidade, em que se deve ter em conta o contexto, o tempo de intervenção, a vasta pesquisa sobre o tema que está a ser tratado, para que assim possa ser fundamentada a investigação; a transferibilidade, em que o leitor da investigação poderá observar a descrição cuidadosa e exímia dos acontecimentos observados e dos procedimentos realizados, podendo assim avaliar o processo obtido; a confirmação, em que se clarifica a racionalidade da análise e das informações recolhidas; e, por fim, a autenticidade, em que se procura considerar várias perspetivas, crenças e valores de formas qualitativas (Duque & Pereira, 2013).

Dado que nesta investigação se pretendia observar e compreender a realidade onde o investigador está inserido seguiu-se uma abordagem qualitativa em termos de recolha de dados, pois pretendia-se valorizar o processo mais do que os resultados obtidos. Para isso, o professor-investigador deu particular ênfase a todos os pormenores observados. O seu principal objetivo foi compreender o que se estava a desenrolar no contexto educativo, em consequência da sua intervenção pedagógica (Duque & Pereira, 2013).

Os quatro critérios vêm minimizar eventuais deturpações das informações obtidas ao longe da investigação.

Para Stake (2009) citado por Duque e Pereira (2013) os estudos qualitativos têm de obedecer a quatro características essenciais: têm de ser holísticos (devem estar bem contextualizados, para que a investigação possa corresponder às particularidades do caso); empíricos (são organizados de forma a se perceber o que vai acontecer no terreno e assim possibilitando a realização das observações naturalistas e não intervencionistas); interpretativos (os investigadores confiam na sua intuição baseada em critérios, em que mantêm a atenção livre para a recolha de dados relevantes para a problemática); e empáticos (têm em conta a intencionalidade dos autores, assim como as suas referências e valores).

Os investigadores qualitativos devem ter um foco especial nos participantes, os quais são fundamentais na investigação. Ao longo da investigação, este deve procurar gerar hipóteses em vez de as testar, deve ter em conta não só a diversidade das experiências como o facto de se apoderar do conhecimento necessário para gerar hipóteses válidas. O investigador deve estabelecer uma colaboração entre si e os participantes, com o objetivo de dar maior relevância ao resultado em estudo, para as práticas realizadas e não pensar apenas na investigação. Deve assumir uma postura reflexiva e problematizadora, em que permite refletir sobre si (Duque & Pereira, 2013).

Quando realizamos uma metodologia qualitativa, em que são realizados estudos exploratórios, descritivos, etnográficos e que visam a generalização de teorias interpretativas, é comum serem feitas observações participantes, em que o observador participa no processo e recolhe dados relativamente à prática que está a exercer. Este tem de ter a capacidade de investigar e se adaptar a todas as situações (Mónico, Alferes, Parreira, & Castro, 2017).

Este método permite ao investigador aceder a informações, situações e eventos que ocorrem dentro do tempo de investigação, que de outra forma não seriam captados com tanta precisão, como é o caso das entrevistas e instrumentos de autoavaliação (Mónico, Alferes, Parreira, & Castro, 2017).

Dado que nesta investigação se pretendia observar e compreender a realidade onde o investigador está inserido seguiu-se uma abordagem qualitativa em termos de recolha de dados, pois pretendia-se valorizar o processo mais do que os resultados obtidos. Para isso, o professor-investigador deu particular ênfase a todos os pormenores observados. O seu principal objetivo foi compreender o que se estava a desenrolar no contexto educativo, em consequência da sua intervenção pedagógica.

3. Plano de Investigação

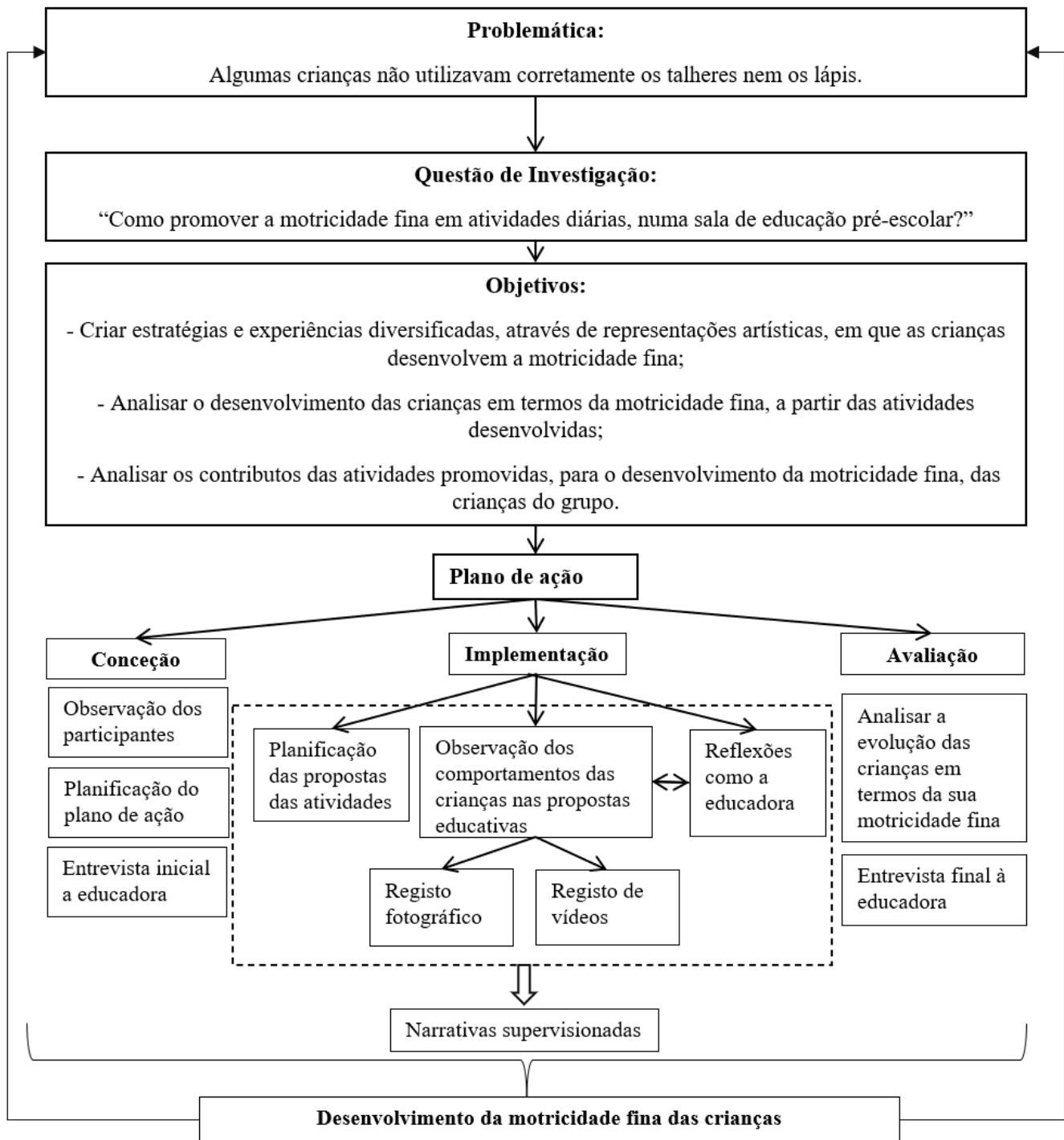


Figura 4 - Plano de Investigação

3.1- Descrição do plano de investigação

O tema de investigação insere-se na Área da Expressão e Comunicação, mais precisamente no Domínio da Educação Física, e visa promover o desenvolvimento da motricidade fina das crianças através da promoção de experiências novas e enriquecedoras que proporcionem às crianças o manuseamento correto de diversos objetos que estão à sua disposição no quotidiano.

Assim, foi formulada a questão investigação - “Como promover a Motricidade Fina em atividades diárias, numa sala de pré-escolar?” – foram criados objetivos de investigação, mais precisamente três: (i) criar estratégias e experiências diversificadas, através de representações artísticas, em que as crianças desenvolvem a motricidade fina; (ii) analisar o desenvolvimento das crianças em termos da motricidade fina, a partir das atividades desenvolvidas; (iii) analisar os contributos das atividades promovidas, para o desenvolvimento da motricidade fina, das crianças do grupo.

Na conceção do plano de ação considerou-se as informações da educadora relativamente ao desenvolvimento das crianças em termos da sua motricidade fina, bem como os seus interesses e necessidades.

Na planificação das propostas educativas incorporou-se as temáticas a desenvolver em sala, assim como os objetivos de plano de ação. A seleção dos materiais foi de forma criteriosa e previamente experimentados, de modo a perceber se eram adequados às crianças e se satisfaziam os propósitos das experiências de aprendizagem que pretendia promover.

No início do estágio foi constada pouca destreza em algumas crianças no manuseamento de diversos objetos, como os lápis, as canetas e até mesmo os talheres, na hora do almoço. Assim, considerou-se pertinente incidir plano de ação na promoção de aprendizagens manipulativas no âmbito da motricidade fina.

As atividades pensadas para a promoção dessas aprendizagens passavam por manusear vários objetos do quotidiano, como e.g. rasgar papel, pintar com as mãos, modelar. Para desenvolver e promover essas experiências de forma enriquecedora e estimulante para as crianças, articulei as atividades do plano de ação com a Área da Expressão e Comunicação, Domínio da Educação Artística e Subdomínio das Artes Visuais.

A primeira atividade planeada passava pela recriação de uma obra de arte, mais precisamente o quadro de Van Gogh “A eternidade de devaneio”. Nesta recriação, as crianças experimentaram quatro formas de pintura, através da burilagem de tinta, digitinta, pintura com uma esponja e com um garfo. Em cada uma delas, as crianças teriam de manipular um objeto. Nesta atividade, as crianças também tiveram a oportunidade de rasgar dois tipos de papel diferentes, amassá-los e colá-los. Esta atividade teve momentos individuais e em grupo.

A segunda atividade foi direcionada para o Natal, em que as crianças realizaram uma escultura que seria a prenda destas para as suas famílias. A escultura seria um centro de mesa. Nesta atividade as crianças tiveram de pintar uma pinha com tinta e um pincel, realizar uma base para esta, através de moldagem de barro, e, por fim, a colagem de diversos objetos decorativos, em que estas teriam de agarrá-los usando o movimento de pinça e colá-los.

A terceira atividade esteve relacionada com os animais e foi abordado o que acontece a alguns animais no inverno, dando assim continuidade ao tema do inverno. Nesta atividade, após uma abordagem explicativa, as crianças teriam de pintar imagens de animais com lápis e depois recortar e colar pedaços de lã nestes.

3.2- Calendarização do plano de investigação

O plano de ação foi desenvolvido ao longo do estágio. O foco de todas as propostas educativas residia em perceber como melhorar o desenvolvimento manipulativo das crianças. O facto de ver a criança como um todo levou-me a considerar todos os momentos do dia como oportunidades para uma intervenção positiva no âmbito do desenvolvimento da motricidade fina, acreditando que, desta forma, a criança tomaria mais facilmente consciência do seu comportamento.

Os primeiros momentos de observação participante foram determinantes para identificar a problemática, perceber melhor as características do grupo. É de sublinhar a abertura da educadora cooperante, a sua cooperação e as oportunidades de reflexão criadas, pois proporcionava um outro olhar sobre o que se estava a desenrolar, e assim, melhorar a prática educativa e compreender mais profundamente as crianças do grupo.

As reflexões eram, então, partilhadas com a educadora, que era ouvida e cujas opiniões eram tidas em conta. Os comportamentos das crianças na realização das atividades eram observados e registados, através de fotografias, vídeos e diários de bordo, a fim de compreender e analisar a evolução das crianças em termos das suas capacidades de motricidade fina.

Com a finalidade de compreender a temática em estudo e como realizar esta investigação foi elaborado, um enquadramento teórico sobre a motricidade fina no primeiros anos das crianças, em que pude inteirar-me melhor sobre o tema e, conseqüentemente, contruir o Plano de Investigação e o Plano de Ação.

Para poder desenvolver um Plano de Investigação, ainda que flexível, mas o mais rigoroso possível, foram efetuadas pesquisas sobre a Metodologia de Investigação a fim de perceber quais as opções metodológicas a tomar, qual deveria de ser o papel da investigadora e a sua postura perante o que estava a desenvolver no seu estágio. Para além disto, também procurou indagar sobre as técnicas e os instrumentos de recolha e análise de dados mais adequados a esta pesquisa.

Após a recolha de informação foi necessário proceder ao seu tratamento e análise, afim de responder ao problema identificado.

4. Caracterização do Contexto Institucional

4.1- Caracterização da Instituição

A instituição onde foi desenvolvido o estágio é de cariz Particular de Solidariedade Social (IPSS), sendo o seu principal objetivo dar assistência às crianças mais carenciadas da área geográfica onde a instituição está localizada.

Embora receba crianças de zonas limítrofes, é maioritariamente frequentada por crianças da sua área de localização.

A instituição não se dedica só ao acolhimento educativo destas crianças, também presta apoio às famílias mais carenciadas, com a disponibilização de recursos humanos e materiais necessários para que estes possam alcançar os seus objetivos.

Para além da componente educativa, a instituição desenvolve atividades de apoio à família e prolongamentos das atividades letivas, pelo que tem colaboradores distribuídos por várias

escolas públicas do concelho. Ainda disponibiliza professores para as atividades extracurriculares em algumas escolas. Na sede funcionam os contextos de creche e jardim de infância, sendo recebidas crianças desde os 3 meses até aos 6 anos, nas valências de creche e de jardim de infância.

De modo a corresponder às diversas atividades, a instituição dispõe de 127 funcionários, entre eles oito educadoras, dezasseis assistentes operacionais, quatro administrativos, dois rececionistas, três funcionárias da limpeza, quatro funcionárias na cozinha, um psicólogo, um motorista, setenta e cinco funcionários que desenvolvem funções na rede pública na valências de Extenso (AEC's), Extenso (AAAFS) e Extenso (ATL). Os órgãos diretivos comportam quatro pessoas efetivas e três suplentes. O Conselho Fiscal e Assembleia Geral têm três pessoas cada um dos órgãos.

O espaço físico onde foi desenvolvido o estágio situa-se na sede e é constituído por quatro pisos. No piso 0 encontra-se uma receção, uma secretaria, a sala de convívio dos funcionários, um elevador para pessoas de mobilidade reduzida, um berçário, que inclui uma copa, um fraldário e um dormitório. Existem, ainda, três salas de creche, duas salas de jardim de infância e um recreio exterior coberto com toldo e com um escorrega e triciclos.

No piso -1, existe uma sala de reuniões/atendimento, uma cozinha, três refeitórios, um ginásio, dois recreios exteriores para o jardim de infância, parcialmente cobertos com uma estrutura de parque infantil, duas salas de jardim de infância, uma casa de banho preparada para deficientes, uma casa de banho para o público, uma arrecadação para material de limpeza e outra para o material de desgaste.

No piso intermédio, existe uma sala de jardim de infância, um espaço de arrumação e uma casa de banho.

No piso -2 encontra-se a lavandaria, duas arrecadações, um jardim, um gabinete de psicologia, um gabinete para as terapêuticas (da fala e ocupacional), dois espaços de arrumação e duas casas de banho.

Além dos espaços físicos, a instituição possui também duas carinhas para o transporte de crianças em passeios e colónias de praia.

O Projeto Educativo da Instituição, que se iniciou a setembro de 2022 e tem continuidade até agosto de 2025, surge devido à situação de pandemia que ocorreu entre o fim do ano 2019 e início do ano 2022.

Após a situação de pandemia, a instituição considerou ser importante implementar um projeto educativo que privilegiasse a interação e a amizade no contexto escolar e familiar. Surgiu, assim, o projeto “Viva a Amizade”, que tem objetivos gerais e pedagógicos consignados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar;

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pelas diversidades sócio familiares, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- Procurar desenvolver nas crianças atitudes de autoestima, respeito mútuo e regras de convivência que contribuam para a formação de cidadãos livres, autónomos e solidários;
- Desenvolver o espírito de solidariedade;
- Estimular e promover a participação da família no processo educativo;
- Estimular atividades conjuntas entre as várias valências da instituição.

4.2- Caracterização do Ambiente Educativo

O ambiente educativo remete, segundo as OCEPE (2016), para todos os espaços próprios onde a criança se desenvolve e se relaciona com os vários intervenientes, contribuindo assim para o seu desenvolvimento pleno.

Uma organização educativa pode exercer diversas funções, dispondo de tempos e espaços próprios em que as crianças estabelecem diferentes relações entre os diversos intervenientes que a frequentam, proporcionando-a, assim, um contexto dinâmico abordado sob perspetiva sistemática ecológica, em que é permitida a compreensão da realidade. Proporciona-se, assim, uma adaptação das características e das necessidades das crianças e dos adultos que nela se movem e ao educador um instrumento de análise para a sua prática, em que este pode observar através de um ambiente natural (OCEPE, 2016).

É aqui que o educador começa a compreender a criança, através do conhecimento dos sistemas em que esta se envolve, respeitando as suas características, cultura e conhecimentos prévios. Um sistema educativo proporciona ainda a integração das crianças e o seu desenvolvimento de aprendizagem de uma forma integrada e articulada, tanto com o meio que a envolve como com os seus intervenientes. Cabe ao educador retirar a importância destas interações e relações sistemáticas, apropriando-se das suas potencialidades e ultrapassando as limitações das mesmas de forma a ampliar as oportunidades educativas para com as crianças (OCEPE, 2016).

Para a educadora cooperante, o ambiente educativo tem a devida importância nas aprendizagens das crianças, onde esta faz alterações sempre que os interesses da criança o justificam. Podemos observar isso num excerto da sua entrevista no qual refere tem sempre em conta o interesse e as necessidades das crianças.

Forneiro (2008) defende que o ambiente educativo deve ser dividido em três dimensões diferentes: a dimensão organizacional, a dimensão temporal e a dimensão relacional. Irei prosseguir com a descrição de cada uma, tendo em conta o ambiente educativo em que se realizou o estágio.

Dimensão Organizacional

A dimensão organizacional remete para o espaço onde são realizadas as atividades. Aqui devemos ter em conta a forma como são dispostas as áreas e os materiais, para que as crianças sintam que estão num lugar que lhes proporciona bem-estar, alegria e prazer. Nesse sentido, o espaço deve ser pensado para as vivências que estas podem vir a ter consoante os seus interesses, e, como já referido anteriormente, a educadora cooperante mostra-se sensibilizada para estas necessidades.

Durante o período em que decorreu o estágio, a sala de atividades permaneceu intacta desde o primeiro até ao último dia como podemos observar na planta da sala (figura 3), mostra a disposição de seis áreas

As outras quatro áreas são áreas de atividades, onde as crianças realizam atividades lúdicas de forma livre e espontânea. Essas áreas designam-se de área da casinha, área do tapete, área da garagem e área dos jogos.



Figura 5 - Planta da sala

Foi possível observar que o grupo não tem qualquer tipo de regra exposta em cada área, nomeadamente o número de elementos que podem estar em cada área. Tal aspeto, levou ao questionamento da educadora sobre a organização da sala, ao que esta referiu que as crianças organizam-se de forma a não ficarem todas na mesma área, eles sabem que as coisas da casinha não podem vir para a garagem ou que pelo menos na arrumação as vão ter de arrumar no sítio certo.

E, de facto, essa interação e o respeito pela utilização das áreas foi vista ao longo do estágio. Foi possível perceber que as crianças se movimentavam de forma livre e espontânea e, sempre que era pedido para arrumar as áreas, todas as crianças se envolviam nessa atividade, mesmo que não estivessem nessa área. Isso denota uma interajuda entre as crianças.

A Área do Tapete é onde se inicia o dia. Aqui as crianças dispõem-se em roda e é onde são cantadas as canções do “bom dia”, atualizado o mapa das presenças e do tempo. É igualmente onde as crianças são ouvidas relativamente ao que pretendem dizer ao grupo. Aqui é aberto um espaço onde as crianças se podem expor relativamente a qualquer assunto, nomeadamente relatar o fim de semana, o dia anterior ou expor um desenho ou trabalho.

Ao lado desta encontram-se a Área da Casinha e a Área da Garagem. São duas áreas onde as crianças realizam representações, tanto do quotidiano como de construções (no caso da Área da Garagem), e onde muitas vezes é possível observar a sua criatividade.

Tanto na Área do Tapete como na Área da Garagem, existem dois tapetes de borracha próprios para crianças, para que estas se possam sentar e brincar livremente no chão.

A Área da Garagem e a Área da Casinha são procuradas, tanto por meninas como por meninos, pois estes não fazem distinção entre as duas.

A Área dos Livros tem uma estante com livros que as crianças podem mexer livremente. Aqui também se encontra um tapete acolchoado, que é um pouco mais grosso e confortável, de modo a que as crianças se sintam à vontade na exploração dos livros. Esta é uma área bastante procurada pelas crianças, à semelhança das áreas anteriores.

Por fim, temos a Área dos Jogos que é composta por um armário com diversos jogos de tabuleiro, onde as crianças podem mexer livremente. Podem levá-los para uma mesa e podem realizar os jogos sozinhas ou em conjunto com outra criança. Muitos destes são puzzles, nos quais as crianças demonstram bastante interesse.

Foi possível observar que o material está disposto na sala de forma a que as crianças consigam explorá-lo livremente, proporcionando-lhes bastante autonomia. Este está em perfeitas condições. A sala está bem organizada, sem obstáculos, de forma a que a movimentação seja feita de forma fluida. Uma potencialidade da sala são as janelas que tem, pois são bastante grandes e permitem a entrada da luz solar durante a maior parte do dia.

O Jardim de Infância, nomeadamente a sala de atividades, deve ser um lugar de aprendizagem, de jogos e socialização entre crianças e adultos, onde estas reconhecem as suas características, materiais e as relações interpessoais (Ramírez & Quintanilla, 1997).

Dimensão Temporal

A instituição abre às 7h15, sendo todas as crianças direcionadas para a mesma sala, devido ao facto de ainda serem poucas crianças na instituição, tanto as crianças do pré-escolar como as crianças de creche. Às 8h30, as crianças do pré-escolar são levadas para o piso de baixo, e consoante o tempo meteorológico, estas podem permanecer até às 9h30min, no recreio interior ou no recreio exterior.

Às 9h30, as crianças são levadas para as suas salas, onde iniciam as atividades diárias com a educadora e auxiliar. Na sala onde decorreu o estágio as atividades direcionadas eram realizadas entre as 9h30 e as 11h30. A esta hora a sala era arrumada e os adultos colocavam os catres no chão, para que as crianças pudessem, em seguida, colocar os lençóis nas suas

camas. Logo depois iam comer a fruta nos seus lugares, para de seguida irem à casa de banho e se dirigirem ao refeitório, para almoçar.

O almoço ocorria, sensivelmente, entre as 11h45 e o 12h30. No entanto, como algumas crianças almoçavam mais rápido, estas poderiam ir até ao recreio interior ou exterior, dependendo das condições atmosféricas.

Às 12h30, as crianças voltavam a ir à casa de banho, para de seguida irem para a sala dormir a sesta, até às 15h30. Papalia, Olds e Feldman (2001) referem que, nestas idades, “As crianças mais novas geralmente dormem mais profundamente durante a noite do que mais tarde ao longo da sua vida; porém, até cerca dos 5 anos ainda precisam de uma sesta ou de um período de descanso diurno” (p.284). Neste grupo é evidente, mais numas crianças que noutras, é claro, que o descanso a meio do dia é fundamental, pois na hora do almoço já se começa a verificar impaciência por parte de algumas.

Quando estas acordavam tinham de arrumar os lençóis dentro dos seus sacos e colocá-los no armário, depois vestiam as batas, quem tinha vontade ia à casa de banho, e começavam a lanchar. Após o lanche, as crianças podiam realizar atividades livres, mas por vezes também eram acabadas algumas atividades que tinham ficado pendentes da parte da manhã. O horário letivo acabava às 17h, quando todas as crianças do Jardim de infância voltavam a ficar juntas, no recreio interior ou exterior. Nesta altura, já permanecem menos crianças na instituição.

A par das rotinas diárias e das atividades dirigidas, as crianças têm o privilégio de ter atividades complementares, como o Inglês e a Música. Estas atividades são fornecidas pela instituição, com cada grupo do pré-escolar a assistir às aulas nas suas próprias salas. O grupo de estágio tem inglês às segundas-feiras das 10h30 às 11h15, e música às terças-feiras, das 10h às 10h45.

Alguns elementos do grupo também têm Judo e Dança. Estas são atividades complementares, pagas à parte. Como só algumas crianças de cada sala é que participam destas atividades, estas são realizadas no ginásio. O Judo ocorre às terças e quintas-feiras, entre as 15h30 e as 16h30. A Dança ocorre no mesmo horário, mas às quartas-feiras.

A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é educativa, porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações (OCEPE, 2016, p. 40).

Dimensão Relacional

A dimensão relacional é talvez uma das mais importantes na educação pré-escolar, pois muitas vezes este é o primeiro contato que as crianças têm com uma forma institucional, onde deverão sentir-se acolhidas, respeitadas e amadas, para que o seu percurso académico seja influenciado de forma positiva.

A “relação é concebida como a dimensão conectora primária de todo o sistema, embora não entendida simplisticamente como um envelope caloroso e protetor, mas enquanto conjunção dinâmica e elementos que interagem no sentido de um propósito comum” (Malaguzzi, 1998, p.13).

Durante o tempo de estágio foi possível observar as relações que as crianças têm com a educadora e com a auxiliar da sala e com a estagiaria. Estas são de puro afeto e compreensão. É possível ver uma relação de respeito e empatia entre todos os intervenientes, não se notando qualquer tipo de desigualdade ou diferença.

Este tipo de relação não se mantém apenas nos intervenientes da sala, mas também com todos os elementos da instituição. É possível ver essa cumplicidade entre todos, tanto para com as crianças com os adultos, como para os adultos com as crianças, e inclusive as crianças entre si e os adultos entre si. De facto, sente-se uma harmonia na instituição. Todos os elementos são respeitados e ouvidos, criando, assim, um ambiente harmonioso em que se vive de forma tranquila.

Podemos observar essa interação cúmplice harmoniosa, em que todos os elementos se entreajudam. No caso das crianças, quando é solicitada a arrumação da sala, estas realizam-na de forma harmoniosa, ajudando os colegas que estão nas áreas em que houve uma maior desarrumação. Assim como quando é solicitado a algum elemento que acompanhe e auxilie outro, este disponibiliza-se e realiza a tarefa com bastante agrado.

Também é de notar a preocupação da educadora relativamente às problemáticas das crianças. Quando estas estavam doentes, a educadora procurava saber sempre o seu estado. Assim como quando estas apresentam alguma alteração do seu comportamento, esta tenta perceber o que é que levou a isso.

5. Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo de crianças onde foi desenvolvido o estágio é constituído por 25 crianças: 11 meninos e 14 meninas. É um grupo heterogéneo em termos de idades, em que a criança mais velha tem quatro anos e nove meses e a criança mais nova tem três anos e um mês, é possível observar de forma mais detalhada as idades das crianças no seguinte quadro:

Tabela 1 - Características das crianças

Meninas			Meninos		
Nome	Idade	Frequentava / Não frequentava no ano letivo anterior	Nome	Idade	Frequentava / Não frequentava no ano letivo anterior
LSS	4 anos 9 meses	Frequentava	AP	4 anos e 9meses	Frequentava
MF	4 anos 3 mês	Frequentava	ML	4 anos 9 meses	Frequentava
BE	4 anos 2 mês	Frequentava	JR	4 anos 9 meses	Frequentava
AS	4 anos 2 meses	Frequentava	AF	4 anos 4 meses	Frequentava
HM	4 anos 1 meses	Frequentava	PH	4 anos 1 mês	Frequentava
MF	4 anos 3 meses	Frequentava	BM	4 anos 1 mês	Frequentava
DS	3 anos 11 meses	Frequentava	AD	4 anos 3 meses	Frequentava
LS	3 anos 11 meses	Frequentava	DG	3 anos 10 meses	Frequentava
BV	3 anos 10 meses	Frequentava	RS	3 anos 10 meses	Não frequentava
LB	3 anos 10 meses	Frequentava	EC	3 anos 7 meses	Não frequentava
BA	3 anos 6 meses	Não frequentava	DC	3 anos 4 meses	Não frequentava
MM	3 anos 6 meses	Frequentava			
CP	3 anos 9 meses	Não frequentava			
JM	3 anos	Não frequentava			

Algumas crianças frequentam a instituição desde os dois meses, enquanto outras só começaram a frequentar em setembro do presente ano letivo. Pelo que foi necessário realizar a adaptação dessas crianças. Estas até então viviam em contextos diferentes, algumas frequentavam amas, e outras estavam com as suas famílias. Tinham, pois, rotinas diferentes às da instituição, principalmente na questão da autonomia. Muitas crianças, não estavam habituadas a alimentarem-se sozinhas, vestirem-se, fazer a sua higiene, realizar atividades, estarem sentadas para a realização de uma tarefa, entre outras situações e rotinas próprias da

sala e da instituição, havendo a necessidade de a criança se adaptar ao novo contexto. Assim sendo, as aprendizagens do grupo são igualmente heterogéneas.

Barros (2003) refere a importância da inserção de crianças de três anos em grupos heterogéneos. Menciona que esta inclusão começa com a prática do docente, pois este tem de ter uma consciencialização de que existem diferenças entre as crianças. Por vezes, tem de existir uma recriação do ambiente educativo para que todas as crianças se sintam acolhidas e estimuladas e assim se possam desenvolver da melhor forma.

Para a autora, é importante que as crianças façam parte do seu processo de desenvolvimento, pois só assim é que são feitas aprendizagens significativas. Salienta inclusive a importância das diferenças individuais de cada criança, pois são um fator de enriquecimento para o grupo se assim o educador fomentar um trabalho de cooperação e interação.

Como algumas crianças vieram de casa para a instituição ainda se estão a adaptar às novas rotinas, assim como à alimentação e à socialização com outras crianças.

Ramírez e Quintanilla (1997) referem que, depois da família, o Jardim de Infância assume o papel de agente de socialização da criança, assim como deve cuidar e educar. A entrada na “Educação Pré-escolar” é um grande desconhecimento para a criança, tanto na sua estrutura como na sua função, e essa é a razão de ser do trabalho de adaptação e compreensão prioritário no currículo escolar” (Ramírez & Quintanilla, 1997, p.415). Sendo assim cabe ao educador estar apto a gerir esta transição da forma mais pacífica e neutra possível para que as crianças tenham uma experiência positiva e enriquecedora.

Globalmente, o grupo apresenta a capacidade de autonomia e a linguagem verbal bastante desenvolvidas. No entanto, como anteriormente referido, podemos observar que algumas crianças chegaram recentemente à instituição, notando-se diferença entre as crianças que já permaneciam nesta desde o berçário e as que entraram apenas este ano. Na sua entrevista, a educadora também salienta essas diferenças: “(...) nas áreas em que se nota mais a diferença é a nível de autonomia e da linguagem” (Apêndice 3).

Ao longo do estágio, foi possível observar que o grupo era calmo e interagiu em todas as áreas da sala, Neste grupo isso não foi visível diferenças entre áreas de menino e menina. A educadora justifica esta questão com o facto de existirem mais meninas do que meninos na sala, mesmo sendo apenas uma menina a mais. A educadora refere que as “brincadeiras mais

típicas do “sexo feminino”, como brincar na casinha, que depois mesmo à parte dos meninos vão atrás” (Apêndice 3).

A educadora afirma também que, como há mais meninas que meninos, o grupo é mais calmo. Tem brincadeiras com menos agressividade do que se fosse ao contrário, o que também pode observar ao longo do tempo de estágio, pois este era um grupo muito mais calmo. “É um grupo calmo nas brincadeiras, muito falador que também é característica da maior parte dos grupos onde há mais meninas. Muito falador e menos brincadeiras agressivas do que se tivesse maioria de rapazes” (Apêndice 3).

Durante o estágio, pude observar a adaptação de duas crianças, uma logo no início, e a outra mais a meio. Constatei que o grupo se adapta perfeitamente à criança mais nova, auxiliando-a, frequentemente, na realização das tarefas diárias, o que pode dever-se ao facto de a educadora solicitar a ajuda das crianças que já permanecem na sala a receber as crianças novas, como se mostra:

é a forma de levar os que já cá estão, geralmente são mais velhinhos do que os que vêm, aceitem as crianças novas. Ao pedir-lhes ajuda, eles sentem-se mais responsáveis e os que já cá estão e os outros envolvem-se. O ir ajudar o amigo a lavar as mãos, o ajudar a levar a casa de banho, são pequenos pormenores, que vão ajudar a que a criança nova se integre no grande grupo. (Entrevista à educadora cooperante, Apêndice 3)

A educadora salienta ainda a importância dos pais na integração das novas crianças. A sua presença é fundamental na integração das crianças, assim como a preocupação acrescida que esta tem na integração das mesmas e o respeito que lhes dá.

É sempre preciso uma atenção especial. Vai desde dar tempo a que a criança se integre. Algumas integram-se no espaço de uma semana, podendo levar até um mês, para se integrar e aí há um trabalho de equipa com as famílias. Se as famílias depositarem confiança na instituição, nos adultos que estão com a criança, a criança capta isso e acaba por ser mais fácil. Mas dou muita importância à fase de adaptação. Às vezes, a base para o resto, para continuar um bom trabalho é a adaptação da criança ser feita e ser respeitado o tempo dela (Entrevista à educadora cooperante, Apêndice 3).

É de notar o respeito que a educadora tem pelas crianças, tanto em atividades simples, como na escolha dos lápis para pintar os desenhos. Mesmo que a cor não seja adequada à imagem do desenho, a educadora respeita a decisão da criança, e, por vezes, tenta perceber o porquê dessa escolha, mas respeitando-a sempre.

De modo geral, o grupo não apresenta preferência por nenhuma área da sala, pois move-se de forma homogénea por todas as áreas. Este grupo demonstra bastante interesse nas atividades dirigidas, pois está sempre disposto e motivado a realizar as atividades propostas. Concluo que é um grupo bastante meigo, como já referido, e com que foi bastante gratificante trabalhar ao longo destes meses.

5.1- Participantes do estudo

Apesar de no Plano de Ação as vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre três e quatro anos, terem participado nas atividades e se terem tido em conta as suas aprendizagens e contribuições para a realização das mesmas, apenas foram recolhidas evidências de oito crianças do grupo. Dessas crianças quatro são rapazes (um com quatro anos, os outros três com três anos) e as outras quatro são raparigas (uma com quatro anos, as outras três com três anos).

Para a seleção das crianças foi tida em conta a sua assiduidade e a sua pontualidade, assim como as dificuldades apresentavam, na motricidade fina, nomeadamente na forma como agarravam nos objetos.

Para que a identidade das crianças seja preservada, o seu nome será substituído por letras, e a sua idade será descrita em meses, tendo em conta que o levantamento destes dados foram feitos em outubro, no início do estágio.

A criança JR é do sexo masculino, tem quatro anos e nove meses, e frequenta a instituição desde os dois anos de idade. É uma criança que demonstra uma certa falta de segurança. Todos os seus movimentos são ponderados, observando o que está à sua volta. Não demonstra dificuldades em segurar nos lápis ou nos talheres, demonstrando, no entanto, algumas dificuldades a vestir-se, calçar-se ou a realizar ordens simples.

A criança DG é do sexo masculino, tem três anos e dez meses, e já frequenta a instituição desde os dois anos. Foi selecionada pelo facto de segurar bem nos materiais, mas não respeita as margens da imagem e troca constantemente de lápis quando está a elaborar uma atividade.

A criança DC é do sexo masculino, tem três anos e quatro meses e começou a frequentar a instituição em setembro do presente ano. Ao observar a criança constatei que não utilizava de forma correta nem os lápis nem os talheres na refeição. Não demonstra estar concentrada

nas atividades. Nas atividades que são solicitadas para realizar como, por exemplo, vestir-se, calçar-se e arrumar os lençóis começa a chorar e diz que não é capaz.

A criança EC é do sexo masculino, tem três anos e sete meses. Começou a frequentar a instituição em setembro do presente ano. Demonstra algumas dificuldades no que diz respeito à forma como segura nos lápis e nos talheres, pois segura nos objetos com uma preensão palmar que é tida em crianças de um ano a um ano e meio. Durante as atividades demonstra uma falta de concentração, mas não se distrai com o que está à sua volta, fica apenas estático a olhar em frente.

A criança LS é do sexo feminino, tem quatro anos e nove meses e frequenta a instituição desde um ano de idade. Apesar de segurar bem nos objetos, não demonstra concentração nas atividades, distrai-se bastante com o que está à sua volta, levantando-se várias vezes, mudando de lugar e, por vezes, realiza outras tarefas.

A criança LSS é do sexo feminino, tem três anos e onze meses e frequenta a instituição desde um ano de idade. Utiliza corretamente tanto o lápis como os talheres, mas ainda demonstra algumas dificuldades no desenho livre, na pintura dentro dos contornos e troca constantemente de lápis.

A criança CP é do sexo feminino, tem três anos e nove meses e começou a frequentar a instituição em setembro. Até essa data passava os dias com a avó materna. A criança demonstra dificuldades a segurar os lápis e os talheres. Sempre que esta se depara com uma atividade um pouco diferente ao que está habituada começa a choramingar e a referir que não é capaz.

A criança JM é do sexo feminino, tem três anos e entrou na instituição em outubro. Antes de ingressar na instituição era cuidada por uma ama. É uma criança que demonstra bastantes capacidades na utilização dos lápis, segura da forma correta, no entanto não tem noção do espaço quando está a pintar, ignora a imagem e risca a folha toda sem respeitar a imagem e o seu contorno, muitas vezes essas imagens era grandes, cerca do tamanho de uma folha A4. À refeição segura nos talheres da forma correta, mas, por vezes, tem alguma dificuldade em comer a sopa sem se sujar, no entanto temos de ter em conta que a criança tem apenas três anos. É uma criança muito autónoma. Quando acaba de comer quer levantar o seu prato, faz as várias atividades que são solicitadas ao longo no dia. Por vezes, no entanto, necessita de

uma supervisão do adulto, não que necessite do adulto, mas para confirmar que realiza a atividade com sucesso.

Para Piaget, o ser humano, ao longo do seu desenvolvimento, passa por várias mudanças. Ao estudar o comportamento humano, denominou algumas destas passagens, designando-as de estágios ou períodos de desenvolvimento. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo da criança é visto como uma evolução gradual, em que o grau de complexidade vai aumentando consoante as aprendizagens que a criança vai elaborando. Piaget acreditava que a inter-relação que a criança tinha com o seu meio envolvente proporcionava o seu desenvolvimento (Luiz, Santos, Rocha, Andrade & Reis, 2014).

Na teoria de Piaget, o desenvolvimento intelectual de uma criança começa com esta centrada em si mesma, em que acha que é compreendida por todos à sua volta e que tudo foi feito para a satisfazer e concretizar. No entanto, à medida que vai crescendo e começando a ter consciência do que a rodeia efetivamente, começa a haver mudanças no seu comportamento, ou seja, o seu egocentrismo diminui devido à interação com o meio. Este concebeu quatro estágios para segmentar as evoluções tidas por parte das crianças consoante a sua faixa etária, sendo este o sensório motor (0 aos 2 anos), pré-operatório (2 aos 7 anos), operatório-concreto (7 aos 12 anos) e o operatório-formal (após os 12 anos) (Luiz, Santos, Rocha, Andrade & Reis, 2014).

As crianças que participaram no estudo, encontram-se no estágio pré-operatório. Aqui as crianças têm um pensamento simbólico ou pré-conceitual, a criança está a apropriar-se ainda de alguns conceitos, tornando-os mais complexos de forma gradual, em que, por vezes, podem tornar-se um pouco confusos e esta ter algumas dificuldades. Nesta fase, a criança está a vivenciar uma etapa muito centrada em si, tem alguns comportamentos egocêntricos, acha que o mundo foi feito para si e para responder às suas necessidades. Muitas vezes, nesta fase, as crianças experimentam os sentimentos de raiva e frustração, quando começam a ser contrariadas. Devido ao pensamento egocêntrico, as crianças vivenciam o animismo, em que acham que os objetos à sua volta têm vida, e que por vezes quando se magoam em algum objeto atribuem a culpa a este como se tivesse provocado a dor que está a sentir. Neste estágio, a criança foca o seu pensamento no concreto, por vezes não é capaz de perceber a transformação que pode ocorrer num objeto (Schirmann, Miranda, Gomes & Zarth, 2019).

Considero pertinentes os estágios de Jean Piaget para poder olhar para a criança como um ser em construção. Temos de respeitar os seus tempos e as suas fases, para que possam crescer de forma saudável, passando e vivenciando todas as etapas de forma harmoniosa e segura.

5.2- Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

Nesta investigação recorreu-se a uma diversidade de fontes de dados. Coutinho (2008) demonstra a importância da recolha diversificada de dados quando refere que numa combinação consciente de

(...) dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar. (p.9)

Sendo esta pesquisa relativa à motricidade fina das crianças, recorreu-se a várias formas de recolha de dados, para que assim pudesse explicar e exibir a forma como estas se comportam perante as situações colocadas no seu dia a dia, e assim no fim do estágio pudesse constatar uma possível evolução.

Ponte (2002) salienta ainda a importância na recolha de dados, referindo que “o mais importante não é recolher muitos dados, mas recolher dados adequados ao fim que se tem em vista e que sejam merecedores de confiança” (p.15).

Assim, recorreremos à observação das práticas desenvolvidas pela investigadora em ordem à promoção da motricidade fina das crianças e, o conseqüente registo do comportamento de motricidade fina das crianças nessas atividades. Também se realizaram entrevistas a educadora cooperante.

5.2.1. Observação

Observar é o ato de olhar atentamente para algo ou alguém dando-lhe atenção, nesse momento é possível retirar conclusões. Durante a observação é possível fazer notas ou chamadas de atenção (<https://dicionario.priberam.org/observar> 04 junho de 23).

A observação é um dos principais instrumentos que têm um papel fundamental na melhoria da qualidade de ensino. Segundo Reis (2011) a observação deve de ser vista como uma

“fonte de inspiração e motivação um forte catalisador de mudança na escola” (p.13). No entanto, em alguns sistemas de ensino, isso não acontece, e a observação apenas é vista com a finalidade de avaliação.

Reis (2011) refere que a observação regular de aulas não se destina apenas a uma formação inicial da docência, mas esta deve ser realizada ao longo do percurso profissional do docente. Esta é uma prática que vai fazer com que o indivíduo evolua e desenvolva tanto a nível profissional como a nível pessoal.

Se o professor investigador associar a observação a discussão de resultados este irá acabar por ampliar tanto os seus conhecimentos como as suas capacidades profissionais, o que o vai levar não só a desenvolver novas aprendizagens como a realizar mudanças na sua sala (Reis, 2011).

Durante o tempo de estágio, observei o grupo desde o primeiro dia até o último, no entanto o olhar como o fazia ia sendo alterando. No início procurava conhecer o grupo e saber quais era as suas fragilidades e interesses. Em seguida, observava-o a fim selecionar a melhor estratégia de ação para poder levar cada uma das crianças a alcançar os objetivos pretendidos.

E em cada intervenção, observava com um olhar mais criterioso e minucioso, a fim de captar todos os movimentos que as crianças realizavam e a forma como esta o fazia, se de forma espontânea, ou não, se tinha dificuldades ou se o realizava de forma inconsciente.

No entanto, as observações dos comportamentos das crianças não ocorrem apenas de modo intencional, também ocorrem de modo espontâneo. Assim, se observasse algo pertinente no comportamento das crianças em termos da interação e manuseamento dos objetos, focalizava a minha observação nestes comportamentos e registava-os.

5.2.1.1 - Observação direta – observação participante

A observação participante faz parte da pesquisa empírica qualitativa, por vezes esta é usada como técnica exclusiva de pesquisa. Este método requer uma observação direta, em que temos de ter em atenção os vários intervenientes, os participantes, os não participantes e a exploração psicossociológica no terreno (Souza, Cecília & Costa, 2018)

Por vezes os participantes podem ter reações diferentes dependentemente das pessoas presentes no contexto. E essa pode ser uma variável significativa, para a alteração do comportamento do indivíduo e assim alterar os resultados que estão a ser observados. Sendo assim temos de ter em atenção vários momentos e as várias alterações.

Os investigadores são levados a partilhar papéis e hábitos dos grupos que estão a observar, o que faz com que o grupo aja de forma natural, reunindo-se condições favoráveis para que sejam observados factos, situações e comportamentos naturais. O mesmo não iria acontecer se o observador não fosse participante, pois seria uma pessoa estranha que poderia fazer com que o grupo mudasse de comportamento (Mónico, Alferes, Parreira, & Castro, 2017).

Frequentemente se recorreu a uma observação naturalista, observando os comportamentos das crianças e as rotinas, que eram registados num diário de investigadora. Assim foram anotados, os comportamentos das crianças em situações do dia e não unicamente os movimentos que as crianças realizavam quando, realizaram uma proposta educativa direcionada. Assim, os momentos de diálogos espontâneos entre crianças foram registados, momentos como a criança agia em determinada situação da rotina, as soluções encontradas para os seus problemas e o modo como ultrapassavam as suas dificuldades ou se recorriam ao adulto e como este lidava com as situações.

5.2.1.2 - Notas de campo

Como já referido a investigadora recorre com frequência as notas de campo, que são um instrumento de registo, realizado diariamente através de uma observação participante, em que investigador regista detalhadamente o que observa e considera pertinente, no contexto.

O investigador regista pequenos diálogos e acontecimentos relevantes. No fim de cada sessão, relê e organiza a informação, incluindo reflexões e outras evidências, para que a sua narrativa fique mais clara.

Estes registos ajudaram-me, mais tarde, nas reflexões realizadas, e pensava como poderia agir numa situação futura a fim de ajudar a criança a superar as suas dificuldades. Através de estratégias pensadas devidamente para atuar numa determinada situação. Ou em várias ao mesmo tempo.

Tal como Máximo -Esteves (2008) sublinha è necessário efetuar sínteses interpretativas, que conduzirão “a descoberta de temas ou padrões de significado comum, inferidos a partir do registos de observação.” (p. 89)

5.2.1.3 - Registo fotográfico e Vídeo

Os registos fotográficos e vídeos são pertinentes para o investigador, pois possibilitam que este os reveja, e assim se apodere de informações que quando estava a exercer a sua prática não foram tão relevantes ou evidentes. Estes registos são importantes na medida em que é “informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivada, ser analisada e reanalisada” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91), permitindo ao investigador esclarecer dúvidas e, assim, uma maior objetividade na análise dos dados.

Vasconcelos (2017) realça ainda a importância do registo fotográfico e de vídeo, uma vez que “fornecem dados descritivos que, muitas vezes, permitem ao investigador compreender” o “subjetivo e são frequentemente analisados indutivamente” (p. 53).

Assim, para a recolha de informações, recorreu-se, também a registos fotográficos, essencialmente dos movimentos das crianças enquanto realizavam as propostas educativas referentes à sua motricidade fina, para posteriormente analisar e documentar o desempenho das crianças e compreender a sua evolução ou não. No entanto, por considerar que o registo fotográfico poderia ser limitador do que pretendia captar ou analisar, recorri, também a gravação de vídeo. Esta técnica permitiu-me, também, analisar o modo como interagiu com as crianças e o apoio que lhes facultava no desenvolvimento da atividades propostas.

Para além disso, também “análise dos artefactos produzidos pelas crianças, é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem do aluno” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92). Possibilita, assim, ao investigador uma análise mais profunda das produções feitas pelas crianças, em que pode observar de forma pormenorizada as suas fragilidades, as novas competências adquiridas e posteriormente planear em conformidade.

5.2.1.4 - Narrativas Supervisivas

Gómez (1997) salienta a importância da reflexão feita pelo professor investigador, que deve ser feita após cada sessão, refletindo sobre o que observou e dar-lhe o devido significado. Pode, assim, planear uma nova ação, em que irá obter outra observação e descrição e assim realizar uma prática mais consciente.

As narrativas realizadas, permitiram-me refletir sobre o que já tinha feito e estava a realizar, para poder melhorar numa intervenção próxima. Este processo de formação permitiu o meu desenvolvimento profissional, dado que foram realizadas com recurso a reflexão colaborativa, com a intervenção da cooperante supervisora institucional, em que pela partilha de visões do processo de aprendizagem e feedback positivo reconstruía a minha prática educativa.

Deste modo, compreende-se, a importância das reflexões tidas após uma prática. Para Fernandes (2008), a avaliação ultrapassa as questões técnicas, uma vez que esta deve ser entendida como uma questão fundamentalmente pedagógica, associada ao desenvolvimento pessoal, social e académico.

35.2.1.5 - Entrevista

A entrevista é uma técnica que vem sendo cada vez mais utilizada na investigação. Fraser e Gondim (2004) relatam que em 1886, Booth, já utilizava esta técnica em pesquisas sociais. Os autores, Fraser e Gondim (2004), referem que estas eram utilizadas através da associação de observações etnográficas. Desde então a entrevista é vista como uma técnica de investigação científica que pode variar entre as pesquisas qualitativas e quantitativas (Batista, Matos & Nascimento, 2017).

Normalmente, a entrevista é uma conversa intencional realizada entre duas pessoas ou mais, que “é utilizada para recolher dados descritos na linguagem do próprio sujeito, permitindo desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como o sujeito interpreta aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 2010, p.134).

Amado e Ferreira olham a entrevista como um instrumento mais formal, claro e assertivo para se obter a informação pretendida. Para os autores este é um método de excelência para a recolha de informação qualitativa, devido ao facto de, frequentemente, ser vista como uma conversa intencional, organizada e orientada com objetivos precisos. Uma entrevista pode ser estruturada, não estruturada, semiestruturada e informal. (Amado, 2013)

Uma entrevista estruturada consiste na realização de perguntas fechadas, as quais têm características semelhantes aos formulários e não apresentam qualquer tipo de flexibilidade. Uma entrevista semiestruturada é elaborada previamente, sendo realizado um roteiro de

perguntas, que são geralmente abertas. Por fim, a entrevista não estruturada é aquela que oferece uma ampla liberdade na formulação das perguntas e na intervenção do entrevistado.

Neste estudo recorreu-se à entrevista semiestruturada. Foram realizadas duas entrevistas à educadora cooperante, uma no início do estudo e outra no seu final. A entrevista inicial tinha como objetivo de conhecer o grupo de crianças. E a entrevista final tinha como objetivo recolher a opinião da educadora cooperante, relativamente ao plano de ação implementado pela investigadora ao grupo de crianças.

Bogdan e Biklen (2010) referem que, para que haja uma boa entrevista, os participantes devem sentir-se confortáveis e à vontade um com o outro, de forma a que as respostas dadas sejam feitas de forma espontânea e livre e que os dados recolhidos nesta sejam fiéis à realidade.

Batista, Matos & Nascimento (2017) salientam, ainda, a importância do entrevistador ter de ser um bom ouvinte, este deve de ouvir de forma ativa, demonstrando interesse no que o entrevistado esta a relatar e a sentir. Muitas vezes o entrevistador deve de aproveitar o que lhe é transmitido para realizar mais questões e assim poder retirar mais ilações.

Para as duas entrevistas realizadas á educadora cooperante, foi formulado um guião orientador. Na formulação das questões teve-se em consideração objetivos de cada entrevista. Na primeira entrevista pretendeu-se, recolher informação sobre o grupo de crianças. Já na segunda entrevista, visava-se a recolha de informações. Sobre o desenvolvimento do plano de ação e caracterizar a evolução das crianças baseada neste plano de ação.

Após terem sido realizadas as entrevistas, foi feita a transcrição das mesmas e feita a análise de conteúdo¹ das mesmas. Assim, após uma leitura fluente das mesmas foram contruídas categorias e subcategorias de análise. Estas categorias emergiram das questões da entrevista.

5.2.1.6 – Procedimentos de análise, triangulação de dados

Para que um trabalho de investigação seja feito com o maior rigor possível, o investigador necessita de recolher dados de diversas formas, o que pode conduzir a algum desfasamento na organização da informação. Nesse sentido, podemos recorrer “à triangulação dos dados

¹ As entrevistas e as suas análises encontram-se em apêndices:

como forma de atenuar posições e/ou interpretações mais extremadas, decorrentes dos distintos métodos utilizados, e de compreender melhor as opções metodológicas assumidas” (Morgado, 2012, p.124).

A triangulação de dados retrata-se dentro de uma pesquisa qualitativa, em que “a validação é entendida sob outra perspetiva, enquanto indicação de pesquisa planeada e executada de maneira criteriosa e confiável, na qual os procedimentos metodológicos utilizados e os resultados do estudo são condizentes e consistentes com os objetivos propostos” (Santos, et al, 2020, p.656).

5.3- Plano de Ação no Contexto Educativo

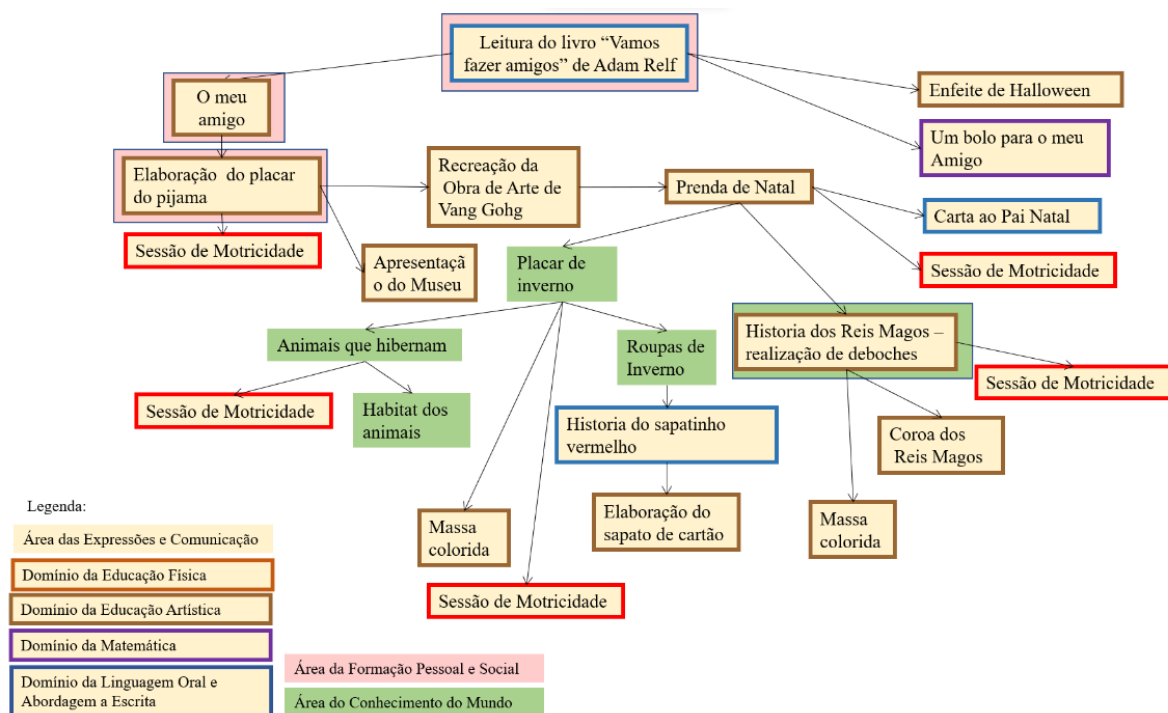


Figura 6 - Teia das atividades - Plano de Ação

5.4- Justificação do Plano de Ação e Intencionalidade Pedagógica

O Plano de Ação (figura 4) encontra-se subjacente ao Plano de Investigação (figura 2). Este inicia na Área da Expressão e Comunicação, mais especificamente no Domínio da Educação Física. O Plano de Ação é, porém, mais abrangente, tendo como objetivo principal proporcionar experiências mais enriquecedoras e vastas às crianças. Então, todos os momentos do dia eram pensados e ponderados para que fossem abordadas, de forma coerente e consciente, todas as Áreas do Conhecimento.

O estágio teve início em outubro de 2022 e terminou em janeiro de 2023. Neste período, tive em consideração os quatro momentos essenciais na prática de um docente: observação, planeamento, execução e avaliação (OCEPE, 2016).

Durante o tempo de observação (participante), houve momentos de aceitação das crianças em relação à minha presença na sala e nas suas rotinas. Tive, como tal, de me adaptar ao grupo e a cada criança de forma individual e às rotinas que esta já tinha como adquiridas. E assim foi-me também possível, durante este tempo, observar o grupo e encontrar uma problemática, para assim desenvolver o meu Plano de Investigação (figura 2) (Ponte, 2004).

Para o desenvolvimento do Plano de Ação, foram objetivos principais os seguintes; (i) proporcionar experiências enriquecedoras às crianças; (ii) desenvolver e promover a sua autonomia; (iii) proporcionar momentos onde estimulassem as suas capacidades motoras; (iv) e incentivá-los experimentar novas experiências.

Como é possível observar na Teia do Plano de Ação (figura 4), iniciou-se com a temática da amizade, inserida no Dia Internacional do Pijama. Visava-se a sensibilização das crianças e a promoção de valores como a amizade, o companheirismo e a socialização. Nestas atividades, a Área da Formação Pessoal e Social foi muito trabalhada, tendo-se, no entanto, sempre em conta as outras Áreas de Conteúdo.

O aparecimento de girassóis na leitura do livro do Dia do Pijama, motivou a oportunidade de se abordarem obras de arte. E assim se fomentou o interesse das crianças pela cultura e proporcionou-se contacto com diversas manifestações de cultura através das artes. As crianças contactaram com várias obras de arte e recriaram uma delas.

Na recriação da obra de arte, o intuito foi proporcionar às crianças a apropriação gradual de instrumentos e técnicas de pintura, para que estas tomassem o gosto pela arte, desenvolvessem a sua criatividade e o seu sentido estético. Durante a atividade, solicitava-se inúmeras vezes a participação verbal das crianças para que estas fossem descrevendo o que estavam a realizar e, tendo em conta o quadro original, o que iriam realizar posteriormente. Assim se desenvolvia a capacidade de descrição, análise e reflexão das crianças sobre o que estavam a observar.

As atividades seguintes recaíram sobre o Natal, em que as crianças realizaram uma prenda para oferecerem aos pais. Uma vez que se estava a trabalhar a arte, foi proposto às crianças realizarem uma escultura, mais precisamente um centro de mesa. Aqui as crianças tiveram

mais um contacto com uma forma diferente da recriação de arte, através da criatividade transformaram algo já existente.

Nestas atividades, houve, igualmente, a intencionalidade da apropriação gradual de instrumentos e técnicas de pintura, como ao utilização de um borrifador, pinceis e as próprias mãos para realizar pinturas diferentes e, deste modo, proporcionar mais diversidade, promovendo o desenvolvimento do sentido estético das crianças e a sua perceção de transformação do objeto.

Decorrente desta atividade, foi contada o conto, usando fantoches, sobre os reis magos. A abordagem aos valores da partilha foi reforçada, além de ter sido contado o conto sem a utilização de um livro houve um interesse por parte das crianças, diferente estas estavam curiosas e ansiosas para verem as personagens, sequeamente mais envolvidas.

Após a atividade dos reis magos, começou-se a abordagem da estação do ano que tinha começado em 22 de dezembro. Um dos objetivos desta atividade era a construção do conceito de tempo, que existem momentos sucessivos ao longo do ano e que se repetem no ano seguinte. O facto de a abordagem ao inverno ter sido um pouco tardia facilitou a sua abordagem, pois só começou a estar frio mais tarde e, assim, foi possível abordar o tema com mais naturalidade o que facilitou a construção do conceito por parte das crianças.

A intencionalidade pedagógica no desenrolar das atividades alusivas ao inverno era que as crianças tomassem consciência do espaço e tempo relativamente às alterações atmosféricas; quais os comportamentos que temos de adotar para continuarmos a viver de forma confortável e segura, tal como os seres vivos que vivem à nossa volta, nomeadamente os animais; dar a conhecer alguns comportamentos de alguns animais no inverno, nomeadamente a hibernação e a imigração, levando as crianças a compreender estes fenómenos.

Assim, foram propostas diversas atividades, em que foram abordadas as várias áreas de conteúdo, todas de forma articulada e interligada, de forma a que, holisticamente, as crianças se apropriassem de experiências e conhecimentos enriquecedores, estimulando-as e encorajando-as a querer saber mais sobre o que as rodeia, tornando-as assim um ser mais curioso que busca a informação que necessita.

5.5- Calendarização do Plano de Ação

Seguidamente apresentar-se na tabela2. Uma calendarização do plano de ação, com a sequência de atividades e respetivas aprendizagens a promover nas crianças.

Tabela 2 - Calendarização das atividades do Plano de Ação

Data	Atividade	Aprendizagens a promover nas crianças
Outubro		
22 de outubro de 2022	Leitura do livro “Vamos fazer Amigos”	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer exemplos positivos de laços sociais e afetuosos; - Revelar o interesse pelos livros; - Identificar as diferenças de tamanho dos personagens da história; - Reconheceras diferentes características dos animais; - Retirar prazer e motivar para ler e escrever; - Identificar as convenções da escrita; - Obter consciência linguística;
24/25 de outubro de 2022	O meu amigo	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer de sentimentos e emoções; - Desenvolver o movimento de pinça; - Fortalecer a capacidade de controlo dos objetos; - Revigorar a memória na reconstrução de imagens; - Aumentar a sua capacidade da oralidade em grupo; - Ser capaz de se expressar e comunicar;
28 de outubro de 2022	Enfeites de Halloween – Abóbora	<ul style="list-style-type: none"> -Revelar interesse pelas comemorações de outras culturas/tradições; - Ser capaz de realizar escolhas; - Desenvolver a destreza manual, através da manipulação de objetos, aperfeiçoando os movimentos de pinça; - Interessar-se pela expressão plástica;
31 de outubro de 2022	Um bolo para o meu amigo	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de partilhar; - Realizar contagens;
14 de outubro de 2022	Apresentação do museu de Belem	<ul style="list-style-type: none"> - Revelar o interesse pela arte; - Contactar com um museu; - Conhecer obras de arte;
Novembro		

9 de novembro de 2022	Elaboração do placar do Pijama	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar o interesse por novas formas de pintura - Desenvolver o movimento pinça e a destreza manual;
14 de novembro de 2022	Escolha do quadro	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar escolhas; - Reconhecer os números; - Analisar tabelas; - Promover a linguagem e a observação;
15 de novembro de 2022	Seção de motricidade	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o interesse pela atividade física; - Fomentar a imaginação; - Desenvolver a linguagem;
22/25 de novembro de 2022	Recriação da obra de arte	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer que a arte pode ser feita de várias formas e com vários instrumentos; - Reconhecer as características de um quadro; - Experimentar outras formas de pintura;
28 de novembro de 2022	Seção de motricidade	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o interesse pela atividade física; - Fomentar a imaginação;
29 de novembro de 2022	Prenda de Natal para os pais	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a motricidade fina; - Incentivar o manuseamento de diferentes objetos; - Diferenciar o tamanho dos objetos; - Diferenciar as cores; - Manusear diferentes materiais; - Manusear e dar novas formas ao barro e perceber que ocorreu essa transformação;
29 / 30 de novembro de 2022	Carta ao Pai Natal	<ul style="list-style-type: none"> - Criar interesse pela escrita; - Recriar em desenho o que está escrito;
Dezembro		
1/16 de dezembro de 2022	Continuação da prenda de Natal para os pais	
Janeiro		

2 de janeiro de 2022	Seção de motricidade	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o interesse pela atividade física; - Fomentar a imaginação; - Desenvolver a linguagem; - Realizar movimentos sequenciados, de aquecimento, momento físico e de relaxamento;
3 de janeiro de 2022	Massa colorida (primeiro momento ¹²)	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a partilha; - Desenvolver a criatividade; - Promover o manuseamento de objetos; - Desenvolver a autonomia, confiança e - Motivar as crianças a quererem experimentar coisas novas e fazerem novas aprendizagens;
4 de janeiro de 2022	Atividade sobre a roupa do inverno – elaboração de um placar	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencializar para as mudanças climáticas; - Diferenciar as peças do vestuário; - Manipular os objetos de escrita e da tesoura;
5 de janeiro de 2022	História dos reis magos	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a história dos Reis Magos; - Demonstrar novas formas de contar histórias; - Criar o gosto por ouvir histórias;
6 de janeiro de 2022	Coroa dos reis magos – digitinta	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar experiências enriquecedoras, a fim das crianças movimentarem os seus dedos de forma aleatória;
9 de janeiro de 2022	Seção de motricidade	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar regras em grupo; - Saber trabalhar em grupo; - Criar gosto pelo exercício;
10 de janeiro de 2022	Massa colorida (segundo momento)	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a partilha; - Desenvolver a criatividade; - Promover o manuseamento de objetos; - Desenvolver a autonomia e confiança - Motivar as crianças a quererem experimentar coisas novas e fazerem novas aprendizagens;
11 de janeiro de 2022	História dos sapatinhos vermelhos	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir uma história de forma diferente; - Desenvolver a atenção das crianças

12/13 de janeiro de 2022	Elaboração dos sapatos em cartão	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a autonomia; - Estimular a utilização correta do pincel; - Proporcionar experiências novas que levem à estimulação da motricidade fina, através de enfiamentos;
17 de janeiro de 2022	Seção de motricidade	<ul style="list-style-type: none"> - Obter consciência do espaço; - Memorizar regras simples e segui-las;
18 de janeiro de 2022	Leitura da história “Bem-vindo Inverno”, de Anne Passchier	<ul style="list-style-type: none"> -Ter contacto com fabulas; - Reconhecer os animais que hibernam; - Saber que alguns animais mudam de pelagem, para se proteger do frio; - Tomar consciência de como os animais se modificam com a alteração atmosférica;
19/20 de janeiro de 2022	Pintura e decoração de animais – elaboração do placar do inverno	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as cores que os animais têm e as suas características; - Manipular corretamente os lápis e a tesoura;
23 de janeiro de 2022	Seção de motricidade	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar regras em grupo; - Saber trabalhar em grupo; - Fomentar gosto pelo exercício;
25 a 27 de janeiro de 2022	Habitat dos animais	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer onde os animais vivem; - Saber que os animais têm características e necessidades diferentes;

Capítulo IV - Apresentação e Discussão dos Resultados

1. Introdução

No presente capítulo, de apresentação e discussão de resultados, serão apresentados os dados obtidos e recolhidos para responder à questão de investigação. Esta recolha incidiu na observação de três atividades, de investigação desenvolvidas pela investigadora na sua prática educativa.

Esses dados foram recolhidos através de fotografias, vídeos e anotações realizadas durante todo o tempo de execução das atividades, que, posteriormente, foram observadas de forma minuciosa, assim como todas as rotinas realizadas pelas crianças.

As observações efetuadas ao longo do estágio foram importantes para compreender como é que a motricidade fina pode ser desenvolvida em crianças de educação pré-escolar, e quais os fatores que mais contribuem para esse desenvolvimento.

Este capítulo desenvolve-se em, duas partes. Na primeira parte, descrevemos e analisamos as atividades realizadas e a forma como as crianças participaram nas mesmas. Num segundo momento, analisamos a evolução de cada criança e identificamos os fatores que podem estar subjacentes a essa evolução.

2. Descrição, análise e síntese reflexivas das atividades implementados

2.1- Introdução

Neste ponto, serão abordadas três atividades. Ao longo da prática, foram desenvolvidas mais atividades, que também proporcionavam o desenvolvimento da motricidade fina, mas estas três foram as mais relevantes, uma vez que permitiam que as crianças explorassem a sua motricidade através da apresentação de novos objetos e técnicas de expressão artística.

As atividades² irão ser descritas e analisadas de forma sucessiva. Irão também constar as notas de campo e os registos fotográficos das mesmas, em que se poderão observar as produções realizadas pelas crianças e a forma como estas manuseiam os objetos apresentados para a atividade.

² As atividades encontram-se descritas em apêndices

As atividades foram elaboradas após uma pesquisa teórica, para que estas correspondessem às características a desenvolver, nesta faixa etária, pelas crianças. Os objetos foram escolhidos criteriosamente para a exploração autónoma das crianças, permitindo, deste modo, que estas os pudessem explorar livremente, tomando consciência das suas características e propriedades.

Apesar de cada atividade ter sido pensada com objetivos específicos a desenvolver, foram desenvolvidos em cada uma objetivos comuns para que pudessemos obter conclusões mais fiáveis na apresentação de resultados. Estes objetivos eram; : (i) criar estratégias e experiências diversificadas, através de representações artísticas, em que as crianças desenvolvem a motricidade fina; (ii) analisar o desenvolvimento das crianças em termos da motricidade fina, a partir das atividades desenvolvidas; (iii) analisar os contributos das atividades promovidas, para o desenvolvimento da motricidade fina, das crianças do grupo.

Para estes objetivos, tal como os criados para desenvolver cada atividade especificamente, foram tidos em conta as OCEPE (2016).



Figura 7 - Criança CP a segurar os talheres no início da intervenção

Antes de iniciar a apresentação de cada atividade, considero pertinente demonstrar algumas evidências detidas por parte de algumas crianças, no início do estágio. Estas foram as evidências que levaram à elaboração das atividades. Como é possível observar na figura 7, algumas crianças não conseguem utilizar os talheres da forma correta, o que as leva a ter um desgaste adicional na tarefa.



Figura 8 - Forma como as crianças seguram no lápis no início da intervenção

Além disso, algumas crianças não conseguem segurar de forma adequada, tanto nos pincéis como nos lápis, para realizarem as atividades em sala (figura 8), o que me deixou um pouco intrigada e preocupada, o que me deixou alerta para querer procurar

formas de potenciar o desenvolvimento neste âmbito. Este é um grupo homogéneo: as crianças partilham quase a mesma idade, sendo que algumas é a primeira vez no jardim de infância, enquanto que as outras já tiveram contactos com esta ou com outra instituição.

2.2- Atividade 1- Recriação da Obra de arte

Esta atividade³ foi pensada para que as crianças pudessem explorar a manipulação de novos objetos, e, conseqüentemente, a realização de novos movimentos a nível da motricidade fina. A inspiração para a realização de algumas tarefas, nesta atividade, surgiu após a leitura da obra de Serrano e Luque (2020), em que as autoras fazem uma abordagem extensa sobre “A criança e a motricidade fina”.



Figura 9 - Obra de arte Original

De seguida irei fazer a descrição da atividade e das suas tarefas de forma minuciosa, para que se possa perceber como esta foi desenvolvida. A obra de arte recriada foi a de Van Gogh “A eternidade de devaneio”. A figura 9 é uma imagem da representação real da obra do autor.

Para a elaboração da atividade, foram pensadas quatro aprendizagens a promover durante a tarefa, nomeadamente: (i) o desenvolvimento da Motricidade Fina; (ii) a desassociação dos segmentos dos membros superiores (braço, antebraço, cotovelo, pulso, mão e dedos); (iii) a promoção de movimentos de pinça; (iv) e o controlo do tónus muscular.

Depois de exibir quais as aprendizagens que pretendem ser desenvolvidas ao longo da atividade, vou passar a fazer a descrição da mesma, para que haja uma perceção mais clara do que foi realizado em cada etapa/tarefa da atividade.

Descrição da atividade

A atividade surgiu após outra atividade, a do dia do pijama. Como as crianças demonstraram interesse por girassóis, após a abordagem do tema, foi feita a descoberta de quadros de girassóis e as crianças demonstraram interesse em realizar a representação de um.

³ A planificação da atividade encontra-se em Apêndices

Para a elaboração do mesmo, pensei em realizar diversas atividades exploratórias e manipulativas, em que as crianças podiam explorar a motricidade fina de forma diferente.

Ao longo da atividade, as crianças mostravam-se envolvidas e empenhadas na realização das tarefas.



Figura 10 - Exemplo da execução do movimento

A primeira tarefa demorou dois dias a ser concretizada, pois cada criança executava de forma individual a utilização do borrifador. Esta atividade já tinha sido desenvolvida anteriormente, mas a pares.

Como é possível observar na figura 10, a criança tem de segurar no borrifador e depois borrifar contra a folha, sendo uma distância considerável. Na tarefa, as crianças tinham acesso a dois borrifadores, os quais eram idênticos, mas tinham tons de tinta diferentes (um era amarelo e o outro alaranjado). Isto porque, na última tarefa, estas folhas iriam ser rasgadas para fazer a representação dos girassóis.



Figura 11 - Criança a pintar a tela com os dedos

No segundo momento da atividade, foi pedido às crianças para pintarem a tela com as suas mãos. A tela foi anteriormente preparada pelo adulto, que delineou os espaços que iriam ser pintados com as diferentes técnicas. Esta atividade foi feita num só momento. Para a realização desta atividade, as crianças foram divididas em dois grupos: os de três anos e os de cinco anos. As crianças foram separadas desta forma para que pudessem experienciar a atividade de forma neutra, sem qualquer intervenção de outra criança mais velha, que poderia alterar

as vivências das mais novas.

Como se pode observar na figura 11, foi dado à criança um prato com tinta. Esta teria de colocar a sua mão na tinta e depois pintar a tela com os dedos. No início da atividade era expectável que as crianças mexessem os dedos de forma uniforme, e que realizassem uma separação dos mesmos nos movimentos que exerciam sobre a tela.



Figura 12 - Criança a pintar com uma esponja



Figura 13 - Criança a pintar com o garfo

de subida e descida partisse do pulso, para assim realizar a carimbagem. Também deveria utilizar o braço para movimentar o objeto ao longo da tela.



Figura 14 - Criança a rasgar e a realizar bolas com papel crepe

O terceiro momento da atividade foi realizado no mesmo dia do segundo momento. Também para este, o grupo estava dividido consoante as suas idades. Esta atividade consistia em as crianças agarrarem numa esponja, colocarem-na num prato de tinta que estava ao seu lado e posteriormente em fazerem carimbagem na tela, com a esponja, como é possível observar na figura 12. Para a realização deste movimento, era expectável que a criança movimentasse apenas o pulso para cima e para baixo, para que assim pudesse retirar a esponja e voltar a colocá-la na tela, usando apenas o braço para movimentar o sítio onde colocava a esponja.

O quarto momento também foi desenvolvido no mesmo dia que os momentos anteriores, e os grupos estavam divididos da mesma forma. Esta tarefa era para a realização da relva, a base do quadro (figura 13) . Para esta, foi pensado fazer uma carimbagem com um garfo, devido às características do mesmo. Este objeto tinha a particularidade da forma como a criança poderia segurar neste. Inicialmente era pretendido que agarrasse da mesma forma, ou de uma forma idêntica a quando está numa refeição. E para a realização da carimbagem deste na tela era pretendido que o movimento de

A quinta tarefa foi realizada no quarto dia da atividade, tal como as tarefas anteriores e foi realizada em grupo. Foi dado a cada criança um pedaço de papel crepe castanho, e estas teriam de o rasgar em vários pedaços. Depois, com esses pedaços, teriam de realizar bolas, que seriam o centro dos girassóis. Na figura 14 podemos observar uma criança a rasgar o papel.



Figura 15 - Criança a rasgar papel com tinta

A sexta atividade foi realizada no mesmo dia que a quinta atividade. Esta também consistia na rasgagem do papel, que foi pintado, na primeira tarefa da atividade, através da técnica de borrifar tinta. Na figura 15, podemos observar várias crianças a realizar esta rasgagem.

Para concluir a atividade, as crianças colaram, na tela, as bolas de papel crepe e os pedaços de papel rasgado nesta atividade. O resultado da atividade é visível na figura 16.



Figura 18 - Recreação realizada pelas crianças

Análise da atividade

Durante a realização das tarefas, na atividade, foi evidente, várias vezes, o envolvimento do grupo, assim como o seu interesse na realização das mesmas.

Ao longo das tarefas pude ir observando, fotografando e registando nas minhas notas de campo a forma como as crianças utilizavam os objetos, e se estas iam tendo dificuldades na sua utilização.



Figura 17 – Borrifadela rápida



Figura 16 – Borrifadela Lenta

Na primeira atividade, pude observar várias crianças, tendo me apercebido que a forma como seguram no borrifador e realizam as borrifadelas não tem que ver com a idade nem com a estrutura física. Fui-me apercebendo, ao longo da atividade, que a força exercida pela criança determina a forma como a tinta sai do borrifador e se espalha pela folha. A maioria das



Figura 19 – EC a borrifar

crianças realizava um movimento lento e pouco sequenciado, o que levava a que a tinta não fosse na forma de borrifadela, mas de esguicho. Podemos observar dois exemplos dessas ações tão distintas. Na figura 17, podemos observar uma borrifadela rápida, precisa e contínua. Na figura 18, podemos observar uma borrifadela lenta e sequenciada. Como é possível observar nas imagens, a força exercida no borrifador é determinante para a forma como a tinta é exposta no

papel. Durante a atividade, as crianças permaneciam à mesma distância da folha, pelo que podemos concluir que as diferenças são mesmo da forma e da força como cada criança executa a atividade.

A forma como as crianças agarram no borrifador é igualmente determinante para perceber se esta tem muita ou pouca força nos mesmos superiores. Por exemplo, a criança EC (figura 19) segura no borrifador com as duas mãos, e os seus braços encontram-se junto ao tronco. Durante a atividade, a criança não movimentou muito o borrifador, borrifando sempre na mesma direção e a tinta concentrou-se mais de um lado da folha. As suas borrifadelas eram lentas e pausadas, o que resultou numa pintura como a da figura 18.



Figura 20 - Criança CP a realizar a atividade de Borrifar

Apesar de colocar as mãos afastadas do seu tronco, a criança CP agarra o borrifador com as duas mãos (figura 20), o que pode dar-lhe mais força quando borrifa, pois a sua pintura está mais espalhada do que a da criança anterior. Também pode facilitar o facto de a criança utilizar as duas mãos para realizar a borrifadela. Nota-se mais força, mas não é suficiente para chegar à figura 19.



Figura 21 - Criança LSS a realizar a atividade de Borrifar

Já a criança LSS consegue realizar a atividade apenas com uma mão no borrifador, a que faz a borrifadela (figura 21). Nota-se mais força nesta criança que nas outras. No entanto, a meio da atividade esta criança também necessitou de utilizar as duas mãos. Ainda assim, o resultado obtido na folha é mais parecido com o da figura 18 do que da figura 16, o que demonstra que esta criança tem mais força no movimento da mão. Esta também era capaz de movimentar o braço em várias direções, o que lhe permitiu preencher a folha.



Figura 22 - Criança DG a pintar com os dedos na tela

A segunda atividade consistia na pintura com os dedos diretamente na tela, como já referido anteriormente. Nesta atividade houve apenas uma criança, o DG, que conseguiu mover os dedos de forma desassociada entre eles. É perceptível na figura 22 que esta criança tinha dois dedos abertos, nomeadamente o indicador e o médio estavam afastados, correspondendo assim ao objetivo desta tarefa.



Figura 23 - Criança CP a pintar com os dedos na tela

A maioria das crianças usava, porém, os dedos todos juntos e movia-os na mesma direção para realizar a pintura, como é possível observar na figura 23. Aqui podemos ver a criança CP a pintar a tela com os dedos completamente juntos e utilizando o movimento do braço para preencher os espaços em branco.



Figura 24 - Criança JR a pintar com os dedos na tela



Figura 27 - Criança CP pinta com a esponja



Figura 26 - Criança LSS a pintar com esponja



Figura 25 - Criança LS a pintar com esponja

Houve, contudo, uma criança que realizou um comportamento inesperado: limitou-se a prensar a mão com tinta na tela, e quando lhe era solicitado que a movimentasse, a criança JR levantava a mão, virava o braço e voltava a prensar a mão na tela. Esta criança não cumpriu o que foi pedido na atividade. Foram-lhe feitas várias solicitações, mas esta repetiu o processo da mesma forma que anteriormente.

No terceiro momento, as crianças realizavam uma carimbagem com a esponja e era pretendido que estas realizassem esse movimento através do pulso. Esse movimento foi visto apenas numa criança. A criança CP realizou esse movimento de forma pontual durante a atividade. Como é possível ver na figura 25, denota-se uma ligeira curvatura na sua mão ao levantá-la, que foi capturada no momento em que realizava esse procedimento. No entanto, como o movimento durou pouco tempo não deu para obter mais evidências fotográficas.

O grupo todo realizou movimento de prensagem iniciando o movimento no ombro, o que fazia com que todo o braço se movesse para cima e para baixo quando queriam pressionar a esponja na tela. Como é possível verificar, tanto na figura 26 como na figura 27, as crianças mantêm o braço esticado de forma hirta quando estão a realizar o movimento. As variáveis encontradas

nesta atividade têm que ver com a forma como as crianças seguravam na esponja. Algumas seguram na ponta dos dedos, utilizando apenas três dedos: o indicador, o polegar e o dedo médio. Já outras crianças envolviam a esponja na sua mão colocando o topo da esponja na sua palma, como é possível observar na figura 27.



Figura 28 - Criança EC a pintar a tela com o garfo

A quarta atividade consistia no mesmo procedimento que a terceira, mas, em vez de ser realizada com uma esponja, era realizada com um garfo. Tal como na atividade anterior, o movimento partia do ombro, sendo todo o braço movido para fazer a prensagem na tela. Nesta atividade, podemos observar três formas de pegar no garfo, sendo que uma delas foi executada apenas por uma criança. A criança EC segura no garfo com a mão fechada envolvendo-o na sua mão e utilizando praticamente uma preensão palmar (figura 28)– também é a forma como a criança segura nos lápis, canetas e pinceis e inclusive nos talheres na hora da refeição. Esta é a forma mais familiar para esta criança pegar em todos os objetos.



Figura 30 - Criança DG a pintar a tela com o garfo



Figura 29 - Criança Dc a pintar a tela com o garfo

A outra forma de segurar o garfo é visível na figura 29 consistia no seu envolvimento nos dedos, em que os quatro dedos se encontram na parte de baixo do garfo, e o polegar na parte de cima, exercendo assim a força sobre este, realizando assim o movimento de pinça.

A criança DC, que aparece na figura 30, demonstra, porém, uma particularidade que as outras não demonstravam: o apoio do braço que está a ser utilizado na atividade no outro braço, de forma facilitar-lhe o movimento de subida e descida do braço. Este comportamento só foi



Figura 31 - Criança CP a pintar a tela com o garfo

verificado nesta criança. Mais nenhuma recorreu a um apoio para realizar um movimento.

O terceiro movimento que se verificou nesta tarefa foi o seguinte: as crianças seguram no garfo com os dedos a envolvê-lo, sendo que por baixo do objeto se encontra o mindinho ou anelar e o médio. O indicador aparece na parte superior do garfo e o polegar de lado, como se pode observar na figura 31.



Figura 32 - Criança DC a rasgar papel e a fazer bolas

A quinta e sexta tarefa consistiam na rasgagem de papel e na realização de bolas com este, como já foi referido anteriormente. Como é possível observar nas imagens, as crianças tinham várias formas de rasgar o papel. Infelizmente, não consegui retirar fotograficamente todas essas evidências, mas descrevi-as de forma extensiva nas notas de campo. Algumas crianças torciam o papel que rasgavam e faziam pressão em lados opostos com os braços,

sempre segurando no papel com as mãos, até que este rasgasse. Esta era a forma mais rudimentar, em que se denotava um desgaste de energia excessivo por parte da criança. A outra forma era só puxarem o papel com as duas mãos (figura 32). No entanto, a maior parte das crianças colocava os dedos na parte superior do papel e movimentava uma mão para a frente e a outra para trás para realizar a rasgagem. Outra forma que achei peculiar foi a de duas crianças que colocavam o papel em cima da mesa, uma mão em cima do papel, e com a outra mão puxava uma ponta para realizar a rasgagem. Estas foram as quatro formas das crianças rasgarem o papel, tanto o papel crepe como o papel com tinta.



Figura 33 - Criança DG a fazer bolas com o papel

Na realização das bolas, as crianças também tinham duas formas diferentes de as executar. A maior parte colocava o papel na palma das mãos, fechava as duas e realizava movimentos circulares com ambas. Também havia crianças que colocavam o papel em cima da mesa, com uma das mãos realizavam os mesmos movimentos circulares até este se formar em bola. Na figura 33 podemos observar uma criança a realizar a bola de papel através da primeira técnica.

Quando planifiquei estas atividades nunca pensei ter tantas evidências distintas como as que tive, uma vez que as crianças reagem de forma diferente às mesmas tarefas. Todos estes comportamentos são viáveis, mas não devemos estar preocupados apenas com o resultado, de como foi a rasgagem do papel ou se realizou borrifo ou não, mas sim da forma como a criança realiza a atividade, pois esta pode estar a gastar energia desnecessariamente. E com um pouco de prática e técnica, que lhe deverá ser apresentada, esta poderá melhorar a forma de realizar as tarefas.

Daí o adulto ter que ter atenção à forma como a criança desenvolve a atividade, e fornecer-lhe todas as informações necessárias para que esta a desenvolva da melhor forma, e não ver só se esta a desenvolve.

Avaliação da atividade

A atividade foi importante para perceber como é que as crianças se comportam ao colocar-se um objeto novo à sua disposição. Posso considerar que a reação de todas as crianças foi positiva, pois mostraram-se disponíveis e observavam como este podia ser manipulado.

Assim como na rasgagem do papel, quando algumas crianças estavam a sentir dificuldade no processo, olhavam para os colegas e observavam a forma como estes estavam a desenvolver a atividade e tentavam imitá-los. No entanto, por vezes não tinham sucesso e solicitavam a intervenção do adulto.

Na atividade, só mudava o tempo que tive disponível para a realização dos dois últimos momentos, pois não os deveria ter realizado em grupo, devido à complexidade e à desorganização que se instalou na sala.

Concluo, porém, que a atividade cumpriu com os objetivos iniciais, que algumas crianças puderam desenvolver novas aprendizagens relativamente ao manuseamento de objetos, e puderam obter contato com novas técnicas de pintura, o que também foi importante para se adaptarem ao ambiente que lhes era solicitado.

De modo geral, a atividade também me alertou para alguns comportamentos de algumas crianças, como a forma como estas seguram nos objetos e a forma como os manuseiam, que devem ser tidos em conta, e devem ser corrigidos de forma neutra, através da promoção de experiências diversificadas e inovadoras, como foi esta.

2.3- Atividade 2 – Massa de colorida

A atividade⁴ foi planeada tendo em conta algumas dificuldades que as crianças têm apresentado e para que estas pudessem explorar livremente todos os movimentos manipulativos que temos feito até agora, como rasgar, fazer bolas, rolos, prensar e recortar.

Um dos fins desta atividade foi para que todas as crianças começassem a utilizar a tesoura livremente nas atividades em sala, porque há crianças que nunca tiveram contacto com este objeto. Depois de algumas pesquisas, apercebi-me que existem tesouras que apenas cortam papel, que não são capazes de cortar mais nada. Então, testei a tesoura, tendo alguns cuidados. Experimentei se esta poderia cortar, pele, cabelo, roupa, entre outros materiais, e esta não realiza o corte de mais nada a não ser papel, de impressão e cartolinas – foram estes os materiais em que obtive sucesso.

Foram pensadas duas aprendizagens a promover durante esta atividade: (i) desenvolvimento da Motricidade Fina, nomeadamente das mãos, de forma livre; e (ii) manipulação de novos objetos.

A atividade foi desenvolvida em dois momentos, em que foram retiradas evidências, as quais serão relatadas num tópico mais à frente, depois da descrição da atividade, na análise da mesma. Para concluir, será realizada a avaliação da mesma.

⁴ A planificação da atividade encontra-se em Apêndices H

Descrição da atividade

Antes de começar a atividade, esta tem de ser preparada pelo adulto. Esta massa é feita no próprio dia, mas pode durar vários dias, dependendo das condições atmosféricas.

Após a realização da massa esta deve de ser dada as crianças, onde estas podem moldar de diferentes formas, usando a sua imaginação.

Análise da atividade

Na análise da atividade, não me vou cingir a abordagem e análise dos movimentos realizados pelas crianças, nos diferentes momentos. Irei fazer uma comparação dos movimentos realizados nos dois momentos distintos, em que realizei a atividade. A atividade foi realizada em dois momentos distintos, com um mês de intervalo entre si.

Irei começar pelas crianças em que já tem a capacidade completamente adquirida, devido ao facto de já manusearem corretamente tanto a massa como os objetos que lhes são disponibilizados, e o seu nível de interação na atividade é bastante elevado, assim como a realização de representações na massa.

Tanto a criança LSS com a criança DG, JR e LS, talvez pelo facto de manusearem a massa já há algum tempo em outros momentos com a educadora, mostram-se bastante empenhados, interessados, motivados e envolvidos na atividade.

As crianças manuseiam a massa com certa destreza e utilizam a imaginação para realizar construções que remetem para o dia a dia, como bonecos, flores, barcos, entre outras construções.



Na figura 34, podemos observar a criança LS a separar a massa, a fazer bolas, para realizar uma construção, que seria um boneco. Esta criança demonstra imaginação e à vontade na atividade, que a permite realizar o que pretende. Durante a atividade também foram

Figura 34 - Criança LS a realizar massa de modelar

fornecidas forminhas e uma tesoura. A criança demonstrou, em vários momentos, à vontade com os utensílios, manuseando-os da forma correta, sem qualquer constrangimento.



Na figura 35, podemos observar a criança DG a utilizar a tesoura e a realizar bolas e rolos para fazer uma construção, que este pensou. Tal como a criança anterior, também demonstra destreza na utilização da massa, sendo capaz de utilizar todos os utensílios ao seu dispor de forma autónoma.

Figura 35 - Criança DG a realizar massa de modelar



A criança JR, tal como as anteriores, também manuseia corretamente a massa e os objetos que lhe são fornecidos. Prefere, no entanto, trabalhar apenas com a massa e realizar as suas representações. Na figura 36, podemos observar a criança a manusear a massa e a realizar bolas e círculos com esta.

Figura 36 - Criança JR a realizar massa de modelar



A criança LSS, como se pode observar na figura 37, estava a desenvolver um rolo, fingia que o cortava com a sua mão. Aqui podemos observar uma das representações que esta criança faz e a forma como utiliza a massa. Como já referido, esta é uma das crianças que manuseia a massa da forma fluida e assim que lhe foram dados os utensílios (uma tesoura e forminhas), esta procura, de forma imediata, e utilizá-la nas elaborações que realiza com a massa.

Figura 37 - Criança LSS a realizar massa de modelar



Figura 38 – Criança EC a realizar massa de modelar

Na figura 38, podemos observar a criança EC num dos seus primeiros contactos com a tesoura. É visível que a criança nunca a utilizou, pois nem a forma de segurar lhe é familiar. Muitas vezes a criança opta por manusear apenas massa e não procura os outros utensílios com tanta rapidez como as outras crianças.

No segundo momento da atividade, a criança EC também se encontrava apenas a manusear a massa. Quando cheguei perto dela solicitei que usasse as forminhas e a tesoura, apesar de no primeiro momento ter feito uma intervenção para que esta utilizasse a tesoura da forma correta e ter estado um pouco com esta, a observá-la a utilizar a tesoura.



Figura 40 - Criança EC a explorar a tesoura



Figura 39 - Criança EC a experimentar a tesoura

No segundo momento voltou a segurar no objeto de forma errada, como é possível observar na figura 39. No entanto, mais uma vez incentivei-a a experimentar da forma correta. Como é visível na figura 39, esta manuseou a tesoura durante algum tempo, com a minha

presença, referindo-lhe sempre que era para abrir e para fechar a tesoura (figura 40). Muitas vezes eu realizava o movimento com a minha mão para que esta percebesse qual era o movimento que deveria executar. Após este se apropriar dos movimentos que deveria utilizar, disse-lhe para colocar um pouco de massa no meio da tesoura, com a mesma aberta, e para fechá-la. A criança pôde observar e recortou massa. Realizei o procedimento mais vezes, depois referi para a criança o fazer sozinha, até que senti uma abertura para o deixar a explorar a tesoura de forma autónoma.



Figura 41 - Criança EC a realizar o recorte da massa com a tesoura

Mais tarde voltei a observá-lo, e pude constatar que começava a utilizar a tesoura de uma forma mais correta, concluindo assim o objetivo da atividade. Pode-se observar na figura 41 que a criança começa a utilizar a tesoura da forma correta.

É de salientar que a criança se mostra motivada na atividade, mas tem alguns momentos em que se abstrai do que está a fazer, sobretudo nos primeiros momentos. No segundo momento demonstrou mais interação na atividade, envolvimento e partilha com os colegas.



Figura 42 - Criança CP a realizar a massa de modelar

seu dia a dia.

No primeiro momento da atividade, a criança CP mostrou-se interessada, mas ao longo da atividade demonstrava desconcentração, observava o que estava à sua volta e não a massa que estava a moldar, como é possível observar na figura 42. No primeiro momento, a criança ainda não realiza representações. No entanto, no segundo momento, quando estive perto dela, começou a referir que iria realizar “uma minhoca e uma bolacha”. Verifica-se, pois, um envolvimento gradual nas atividades, começando a realizar construções do



Figura 43 - Criança CP a realizar a massa de modelar e usar a tesoura

Na figura 43 pode-se observar o segundo momento da criança, em que está a utilizar a tesoura da forma correta e mostra mais empenho e concentração na atividade. Ao longo desta foi notório uma participação com os colegas em relação ao que estava a realizar, pois na primeira atividade foi observado que a criança muitas vezes acaba por falar sozinha sobre o que está a fazer, e até nesse comportamento se notou uma evolução de uma intervenção para a outra.

Avaliação da atividade

Esta atividade foi importante, porque pude acompanhar as crianças de perto num ambiente em que elas se sentem mais à vontade, pois já conhecem a atividade e reagem de forma natural aos estímulos expostos.

E assim pude, não só observar os comportamentos que têm relativamente à investigação, nomeadamente o manuseamento da massa e dos objetos, como pude observar os comportamentos que têm durante a atividade com os colegas, e o envolvimento que têm com a própria atividade. Muitas vezes, o envolvimento que têm na atividade não é só sobre se esta é estimulante ou não. Há crianças, que, por não terem tido experiências anteriores de como estarem numa atividade, se abstraem mais facilmente. E isso foi-me visível na criança CP, pois, no início não demonstrou interesse na realização da atividade, tanto na primeira intervenção como na segunda, mas nesta já se mostrou concentrada durante a mais tempo.

Esta atividade também foi importante, nomeadamente para a criança EC, pois pôde explorar a tesoura livremente, sem que o objeto lhe causasse qualquer perigo. E como o recorte era feito na massa, este começou a obter sucesso no procedimento e assim pôde começar a ganhar confiança, autonomia e motivação para continuar a utilizar o objeto.

Gostaria, porém, de ter tido mais tempo e mais oportunidades para realizar mais momentos destes, não só em termos investigativos, mas também porque sinto que as crianças necessitam de mais atividades livres e exploratórias, em que se podem desenvolver não só ao nível da motricidade, mas também a nível social. Depois sentem-se mais livres para interagir com os seus pares.

Um desses momentos evidentes para mim foi da criança JR, que noutras atividades é mais introspetivo e tem alguma relutância em comunicar com o adulto e fica mais inibido. No entanto, nesta atividade notei-o mais solto, disponível para essa comunicação com o adulto, e de certo modo mais contente e espontâneo. De forma natural, pude retirar outras evidências, que não têm a ver com o estudo, mas eram áreas que tentava trabalhar com a criança. Foi o caso da contagem das presenças no início do dia, em que não me apercebia se este sabia contar, pois estava tão retraído, que acabava por não dizer nada. No entanto, aproveitei a atividade para contar os elementos da construção com ele e este contou todos na perfeição, até ao número 10.

“A articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender (OCEPE, 2016, p.10).” Neste sentido, devem ser aproveitados todos os momentos para que a criança exiba os seus conhecimentos, pois, como é referido nas OCEPE (2016), a criança deve ser vista como um todo. Todas as áreas do conhecimento devem ser trabalhadas de forma articulada, a fim de desenvolver a criança “como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (OCEPE, 2016, p.10).

Daí estas atividades serem importantes para a construção do conhecimento, e para o envolvimento com as crianças, em que podemos sentar-nos ao seu lado a realizar a mesma atividade com eles, mostrando-lhes que somos iguais a eles. Eles começam, assim, a ganhar confiança e à-vontade com um adulto, que é bastante importante na educação pré-escolar. É nesta fase que começa “o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e vontade de interagir com os outros e com o mundo (OCEPE, 2016, p.9).”

2.4 – Atividade 3 – Placard de inverno – Animais

A terceira atividade⁵ escolhida para a investigação surge no fim do estágio, nomeadamente no mês de janeiro. Esta atividade começou por ser pensada relativamente à estação do ano, que estava a ser abordada. No entanto, questionei a educadora sobre quais os conteúdos que esta iria começar a desenvolver com as crianças após o estágio. Ela referiu que ia fazer uma abordagem sobre os animais, a forma como vivem, onde vivem, como se deslocam e se alimentam.

Sugeri, então, que agarrássemos no tema do inverno, e de forma abrangente abordássemos cada animal, relativamente às características que estes têm no inverno, como a mudança de pelagem, a imigração e a hibernação. E, posteriormente, começássemos a falar de cada habitat em específico dos animais. Esta atividade seria a abertura ao tema.

Foram pensadas duas aprendizagens a promover durante a atividade. Os objetivos que aqui vou apresentar são apenas investigativos, pois foram pensados outros objetivos que

⁵ A descrição da atividade encontra-se em Apêndices I

englobavam as outras áreas do conhecimento, nomeadamente do conhecimento do mundo; (i) desenvolvimento da Motricidade Fina; (ii) manipulação correta do lápis e da tesoura;

Descrição da atividade

Começámos com a leitura da história “A festa das Estações: Bem-vindo Inverno”, de Anne Passchier. Nela foi possível observar que o urso dormia durante o inverno (ou seja, hiberna), que os gansos voavam para outro sítio mais quente (realizavam a emigração), e que a cabra e o coelho ficavam com um pelo mais grosso e que por vezes mudava de cor.

Após a leitura da história, foram mostradas às crianças mais imagens de animais que alteram os seus comportamentos no inverno e falamos sobre os mesmos. Durante a atividade fui estando atenta à utilização dos termos corretos, procurando sempre o rigor científico, usando sempre os termos hibernação e imigração, para que estas começassem a apropriar-se destas expressões.

Após esta abordagem mais oral, foram dadas às crianças algumas imagens dos animais para que estas pudessem pintar, e depois colarem lã, para caracterizar a sua pelagem.

A atividade foi desenvolvida em dois momentos. Primeiro, as crianças pintaram as imagens. Este momento foi tido em grande grupo, com as crianças sentadas nos seus lugares a pintar as imagens. No segundo momento, o grupo era mais pequeno: eram quatro crianças, cada uma tinha uma tesoura e um pedaço de lã para colar na figura do animal.

Análise da atividade

O primeiro momento da leitura da história correu muito bem, pois as crianças estavam disponíveis e envolvidas. No fim da leitura, o grupo foi questionado sobre as características referidas nesta e conseguiu responder corretamente a todas as questões que eram colocadas sobre as características dos animais.



Figura 45 - Criança CP a pintar



Figura 44 - Criança DC a pintar

No segundo momento, na pintura da imagem dos animais, foi notório que algumas crianças já conseguem realizar o movimento correto, quando é para segurar num lápis (preensão trípole), o que não acontecia no início da intervenção. Saliento a criança CP e a criança DC, que neste momento segurou

no lápis da forma correta, como é possível observar na figura 44 e na figura 45.



Figura 46 - Criança EC a pintar

Também é de realçar uma ligeira evolução na criança EC, que começa a ter consciência da forma como deve segurar no lápis (figura 46). Inicialmente começa por agarrar o lápis numa preensão palmar, mas retira o lápis da mão, com a outra mão, e tenta colocá-lo da forma correta na mão com que pinta, neste caso a mão direita. Ao longo da investigação, este nunca trocou o lápis de mão. Utilizou sempre na mesma mão, apesar de o fazer com a preensão errada. Ainda não realiza a preensão trípole de forma totalmente correta, mas já tenta colocar o lápis nessa posição, sendo que algumas vezes

tem de ser ajudado pelo adulto a colocar o lápis nessa posição. Ainda tem algumas dificuldades em colocar o lápis na posição correta entre os dedos.



Figura 48 - Criança JR a pintar



Figura 47 - Criança JM a pintar

As outras crianças (JR e JM) continuam a utilizar o lápis na posição correta (preensão trípole), como é possível observar na figura 47 e na figura 48. No entanto, a criança JM ainda demonstra algumas dificuldades na seleção das cores com que pinta as imagens. Esta começa por pintar o lobo de azul, mas quando foi chamado a atenção por um dos colegas, de que o animal não era azul, mudou a cor

do lápis.



Figura 49 - Criança EC a realizar o recorte



Figura 50 - Criança EC a realizar o recorte

O terceiro momento desta atividade era o recorte de lã para colar na imagem do animal. Foi dada a possibilidade a que todas as crianças realizassem este momento da atividade, apesar de algumas ainda poderem ter alguma dificuldade.

Fui, todavia, surpreendida, uma vez que todas as crianças conseguiram realizar a atividade, inclusive a criança EC, que apesar de inicialmente segurar a tesoura de forma incorreta, sem a intervenção do adulto, apenas com a sua exploração do objeto, apercebeu-se que não estava a realizar o procedimento da forma correta. Como é possível observar na figura 49, esta modificou a tesoura de posição, colocando-a assim na posição correta, como é possível observar na figura 50. A criança ainda não utiliza a tesoura de forma totalmente correta: utiliza-a na horizontal, quando deveria ser na vertical. No entanto, teve uma evolução muito positiva desde o momento de observação inicial até ao momento atual.



Figura 51 - Criança CP a realizar o recorte

Essa evolução também foi notada na criança DC, como é possível observar na figura 51. Anteriormente, a criança também não utilizava a tesoura. Apesar de a conseguir segurar numa posição considerada correta, esta não conseguia realizar o corte, tanto da lã como do tecido e até mesmo de folhas. No entanto, nesta atividade, apesar de também utilizar a tesoura na horizontal, a criança já conseguiu recortar vários pedaços de lã, o que a deixou bastante entusiasmada e satisfeita.



Figura 53 - Criança JM a realizar o recorte

A criança CP (figura 52) já consegue manusear a tesoura de forma correta, colocando-a na vertical, e realizando os movimentos necessários para realizar o corte. Mantém, porém, a tesoura muito perto do seu tronco, o que demonstra alguma insegurança na atividade. Mas se forem proporcionadas mais atividades deste género, a criança começará a ganhar mais à vontade na utilização do objeto. Assim como acontece com a criança JM (figura 53), esta também utiliza a tesoura de forma correta, mas também a mantém próxima do corpo.

Avaliação da atividade

Após a análise da atividade, posso concluir que esta permitiu evidenciar várias evoluções tidas por parte das crianças. Em algumas pode-se observar uma evolução mais marcante, do que outras, mas devemos ter sempre atenção ao processo de cada criança como um ser individual que merece toda a atenção, respeito e consideração. Como é mencionado nas OCEPE (2016), as crianças têm o seu tempo de aprendizagem e este deve ser respeitado, devendo ser proporcionadas experiências enriquecedoras para levar a uma “promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras” (OCEPE, 2016, p.10).



Figura 54 - Criança LS a copiar o seu nome

Gostaria ainda de salientar outra evolução tida na criança LS. Esta evolução não aconteceu a nível de motor, mas a nível cognitivo. Lembro que a criança tem apenas 4 anos feitos há pouco tempo, e que nenhuma criança da sala mostrou ainda interesse por este comportamento. No entanto, a criança solicitou ao adulto que escrevesse o seu nome para que pudesse copiar, como é possível observar na figura 54. Este ainda não desenha as letras da forma correta, mas este comportamento deve ser incentivado, e dar-lhe oportunidade de tentar sempre que esta o solicita.

Dever ser, no entanto, tido em consideração que o “reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (OCEPE, 2016, p. 9).

3- A motricidade fina das crianças participantes

A triangulação de dados surge, nos últimos anos, para dar resposta aos estudos qualitativos, dentro das pesquisas sociais, possibilitando assim novas estratégias de validação em prol do maior rigor científico, tal como Santos, Ribeiro, Queiroga, Silva e Ferreira (2020) indicam o “conceito de triangulação abre a possibilidade de se trabalharem diversas perspetivas de compreensão da realidade num único método, sobretudo na perspetiva da metodologia da pesquisa qualitativa.”

Denzin e Lincolon defendem que a triangulação remete para a exposição de múltiplas realidades, de forma simultânea, possibilitando que o leitor tenha uma observação sob diversas visões, do mesmo contexto. Estas surgem e difundem-se, possibilitando assim uma nova realidade em que são compreendidas (Denzin & Lincoln, 2020).

Nesta investigação, a triangulação de dados permitiu-me observar as evoluções que as crianças tiveram, desde o início do estágio, até ao fim deste. Muitas vezes, essas observações eram feitas fora do contexto das atividades propostas, e eram tidas em todas as ocasiões do

dia. Esta também possibilitou que em conversas tidas com as crianças observasse um pouco do seu contexto familiar. A triangulação de dados permitiu, assim, que essas evidências fossem tidas em conta para que pudesse refletir e assim tirar conclusões mais perceptíveis e precisas.

Assim, neste ponto, apresentam-se e discutem-se os resultados, relativos à motricidade fina das crianças, mais especificamente das seis crianças, onde foi notada uma maior dificuldade no início do estágio e que levou à problemática “Como promover a Motricidade Fina em atividades diárias, numa sala de educação pré-escolar?”



Figura 57 - Criança JM a pintar

Irei começar a apresentação dos resultados por relatar as evidências tidas na criança JM. Este ao chegar à instituição já demonstrava uma forte capacidade na utilização dos objetos, segurava nestes com uma certa destreza. Como é possível observar na figura 55, a criança segura no lápis de forma exemplar, sem que se possa solicitar alguma correção. Já a forma como esta segura nos talheres (figura 56) não é tão eficaz, fazendo com que deixe cair muitas vezes a comida quando a leva à boca.



Figura 56 – Criança JM a comer



Figura 55- Criança JM comer sopa

Isso acontece todos os dias com a sopa (figura 57). Como é a líquida, acaba por cair da colher e sujar a criança. A preocupação do adulto é reforçar o esforço da criança, e deixá-la executar sozinha a tarefa, em que este posteriormente irá limpar a sua bata, ou quando esta não a traz é-lhe dado um babeto, para que possa realizar a atividade sem qualquer

constrangimento em sujar a roupa. A colocação do babete é realizada com o consentimento da criança, sendo-lhe explicado que é para não sujar a roupa, e não se nota que fique incomodada com a colocação do mesmo.



Figura 59 - Criança JM a recortar



Figura 58 Criança JM a pintar uma pinha



Figura 60 - Criança JM a pintar com lápis

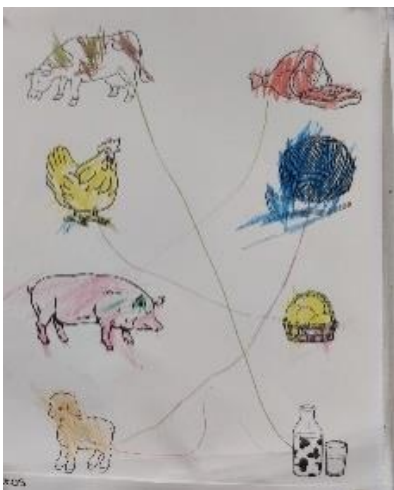


Figura 61 - Trabalho realizado pela criança JM

Na investigação, a criança sempre demonstrou a capacidade de utilização dos objetos, e a sua correta utilização, assim como a definição pela mão direita na preferência na utilização dos mesmos. Apesar de ser uma criança pequena, pois fez apenas três anos em setembro, demonstra a utilização correta dos objetos. Na figura 59 podemos ver a criança a pintar uma pinha com um pincel, esta segura corretamente o pincel, e na figura 58 podemos observar a criança a utilizar corretamente a tesoura.

A sua dificuldade é na pintura das imagens, dentro dos limites destas. Isto veio a mudar ao longo do período de observação, assim como a seleção das cores para a pintura dos desenhos. Na figura 61, podemos observar representações realizadas pela criança no fim do estágio, em que se denota uma melhoria na elaboração destes, tanto a respeito das limitações das imagens, como na seleção da cor para a pintura das figuras.

A criança começou a frequentar a instituição em outubro, mas quando chegou a esta já demonstrava essa destreza manual bem desenvolvida, e foi sempre motivada a continuar a melhorar em outros aspetos em que estava menos apta, como a pintura já referida

anteriormente. "As aprendizagens esperadas para uma determinada faixa etária/idade não devem ser encaradas como uma etapa pré-definida" (OCEPE, 2016, p.8).

Esta interligação das características intrínsecas de cada criança (o seu património genético), do seu processo de maturação biológica e das experiências de aprendizagem vividas, faz de cada criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender (OCEPE, 2016, p.8).



Figura 62 - Criança CP a comer

De seguida irei abordar a criança CP. Esta deu entrada no Jardim de Infância em setembro de 2022. A criança vinha de um contexto familiar em que era cuidada pela avó. Ao chegar à instituição, a criança demonstrava alguma dificuldade em segurar tanto nos talheres, como é visível na figura 62, como nos lápis e pincéis, em contexto de sala de atividades.

A forma como esta segurava nos utensílios e a sua concentração nas atividades levaram-me a escolhê-la para a realização do estudo. A criança também demonstra algumas dificuldades a nível motor geral, nomeadamente da forma de andar, de se sentar e de se movimentar. Em termos de socialização, a criança também permanecia muito tempo sozinha, falava consigo mesma durante as atividades e nas rotinas diárias. No entanto, ao longo do período de observação, foi procurando cada vez mais os seus colegas, nomeadamente em algumas tarefas, como colocar os lençóis na cama, para posteriormente dormir. Esta demonstrava várias dificuldades na realização das tarefas, desistia e referia mesmo que não conseguia realizar a tarefa. Muitas vezes choramingava, solicitando a auxílio do adulto. No início, eu auxiliava-a, mas acabava por fazer a tarefa sozinha, pois a criança não demonstrava qualquer empenho na sua realização. O que podia ser falta de interesse ou pela dificuldade que sentia na realização da mesma.

Ao aperceber-me disto, comecei a arranjar estratégias para que a criança comesse a realizar as tarefas de forma autónoma, à semelhança dos seus colegas. E sempre que esta referia que não conseguia, incentivava-a realizar a tarefa, ficando do seu lado, mas não auxiliando.



Figura 63 - Criança CP a desenhar

Ao longo do estágio eram evidentes as diversas evoluções que a criança ia tendo, não só ao nível motor fino, como a nível de concentração nas atividades e envolvimento nestas. É possível observar o início dessa evolução motora. Esta foi uma atividade desenvolvida em novembro, em que a criança começou a agarrar na caneta de uma forma mais aproximada à preensão trípole (figura63), pois esta segurava nos objetos através de uma preensão palmar, que é tida normalmente em crianças de idade inferior à da criança.



Figura 64 - Criança CP a usar o Borrifador

Desde o início, foi notório em algumas atividades que a criança demonstrava alguma destreza e o conhecimento de alguns objetos. É o caso da figura 64, em que ela está a utilizar um borrifador. Algumas crianças da sala não sabiam o que era o objeto nem para o que servia, mas a criança mencionou o nome do mesmo: “é um buifador”. Um dia questionei se já tinha visto o objeto, referiu que sim, inclusive mencionou que era para “as plantas da avó”, o que demonstra que a criança já teve algum contato com o objeto.



Figura 65 - Criança CP a pintar com a esponja

Na mesma atividade foi pedida à criança que carimbasse uma esponja na tela, sendo esta a única a realizar um movimento através do pulso, para proceder à carimbagem da esponja. Apesar de ter realizado o movimento poucas vezes, é perceptível que este já está implícito na criança, como é possível observar na figura 65.



Figura 67 - Criança CP a pintar uma pinha



Figura 66 - Criança CP a fazer massa de modelar

Outra característica observada no início do estágio foi o facto de a criança se mostrar incomodada em sujar as mãos com tinta. Como é perceptível na figura 66, um dia foi-lhe solicitada a pintura de uma pinha, e por vezes não segurava nesta devido à existência de tinta na zona onde tinha que segurar, o que dificultou um pouco o desenrolar da atividade para a criança.

As evoluções observadas na criança ocorreram durante o mês de janeiro, o último mês do estágio. Estas evoluções foram vistas com ânimo e surpresa, devido ao encerramento letivo, e quando voltei, após as férias letivas, denotei diversas evoluções. Uma delas foi na concentração das atividades, como é perceptível observar nas figuras 67,68,69 e 70, nas atividades livres, como a da massa colorida (figura 67), em que a criança começa a realizar representações de objetos, ou alimentos do seu dia a dia.

Num dos momentos em que esta estava na atividade questionei-a sobre o que estava a fazer e esta referiu que estava a fazer “uma minhoca” e “uma bolacha”.



Figura 69 - Criança CP a pintar



Figura 68 - Criança CP a comer

A outra foi a forma como a criança começa a segurar no lápis e nos talheres na hora da refeição (como se pode observar nas figuras 68 e 69) e a elaborar as suas pinturas, em que

esta começa a preencher a área das imagens, e não sai dos seus contornos como é visível na figura 68, o que demonstra um controlo no movimento da mão.



Figura 71 - Criança CP a fazer digitinta

Também na proposta da atividade realizada para o Dia de Reis (figura 70), que consistia no toque da mão na tinta, esta demonstrou estar à vontade com a atividade, e durante a mesma mostrou empenho e vontade de continuar, o que não acontecia cerca de um mês antes.

A criança também demonstrou um à vontade muito grande na realização de atividades que incluíam a tesoura, inclusive procura-a, nas atividades livres, como é possível observar na figura 71, e é capaz de recortar diversos materiais, como a lã como se pode



Figura 72 - Criança CP a recortar massa colorida



Figura 70 - Criança CP recorta lã

observar na figura 71. A criança refere inclusivamente nos momentos do tapete, que são tidos no início do dia, em que, principalmente à segunda-feira, as crianças são questionadas sobre o que fizeram no fim de

semana. E, muitas vezes, a criança refere “recortei papéis no escritório da mamã”. Isto demonstra que leva as aprendizagens tidas na instituição para um contexto familiar, o que pode ter proporcionado uma evolução ao longo do tempo de investigação.

“O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (OCEPE, 2016, p.10), a criança CP é uma evidência dessa evolução contínua e em conjunto, pois, ao longo destes quatro meses, foi possível observar que teve uma evolução global.

No entanto, esta evolução também se pode ter dado no contexto familiar, permitindo que a criança começasse a realizar novas atividades, tanto em casa como na escola. Tal como referido anteriormente, a criança começou a realizar atividades ao fim de semana que foram desenvolvidas na instituição, o que nos leva a afirmar que a “criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar” (OCEPE, 2016, p.9).



Figura 73- Criança DC a pintar



Figura 74 - Criança DC a pintar

A par destas duas crianças, havia uma outra que também apresentava algumas dificuldades no início do estágio, sendo que muitas destas dificuldades também foram ultrapassadas como as das crianças

anteriores. E na figura 73, podemos observar a forma como a criança segurava no lápis quando reiniciou a investigação. Esta foi sendo corrigida ao longo do processo e a meio da investigação pudemos começar a observar a criança agarrar o lápis de outra forma, nomeadamente com preensão trípole, como podemos observar na figura 74.



Figura 75- Criança DC a recortar

A criança também desenvolveu outras competências, como a de segurar na tesoura e realizar recortes com esta. A meio do estágio foi dada às crianças a oportunidade de começar a recortar, e estas começaram a ter um primeiro contato com a tesoura, através da atividade da Massa Colorida, onde esta demonstrava algumas dificuldades em segurar o objeto, e na realização de recorte com este. No entanto, já na primeira intervenção, a criança observava os colegas, e tentava imitá-los. Segurava a tesoura na mesma posição

que os seus pares, e assim foi desenvolvendo, de forma gradual, a sua habilidade para manusear a tesoura.

Ao longo do processo foram-se lhe dando oportunidades para a utilização da tesoura. Numa das últimas atividades, este conseguiu realizar o recorte da lã (figura 75), e ficou bastante feliz com este acontecimento.

Embora muitas das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea, nos diversos ambientes sociais em que vivem, num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si. Neste processo, o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo. (OCEPE, 2016, pp.8 e 9)

Durante a investigação foi possível observar outra criança, a criança EC, que, tal como as crianças anteriores, também demonstra dificuldades na utilização correta, tanto do lápis como dos talheres na hora da refeição, como é possível observar nas figuras 76,77,78.



Figura 78 - Criança EC a pintar com lápis



Figura 76- Criança EC a pintar com pincel



Figura 77- Criança EC a comer



Figura 79 - Criança EC a colocar o lápis na mão

Essas dificuldades foram sentidas ao longo do estágio, e até ao fim deste. No entanto, nas últimas semanas de estágio, comecei a notar uma preocupação em colocar os lápis na posição correta, como é possível observar na figura 79.



Figura 80 - Criança EC no primeiro contacto com a tesoura

Durante as várias atividades, a criança demonstrava sempre uma dificuldade na utilização dos objetos, e por vezes nem sabia a forma de os agarrar nem utilizar, como é o caso da tesoura, o que é visível na figura 80.

As suas dificuldades são evidências na elaboração das atividades, pois nas outras áreas a criança desenvolveu-se corretamente, como na comunicação com os colegas, e na interação que tem com estes.

não realizar a atividade.



Figura 81- Criança EC a borrifar

No início do estágio, através da atividade da Representação da obra de arte, na primeira tarefa pudemos observar que esta tem dificuldades na utilização do borrifador, em parte devido à força que tem nas mãos, ou à falta desta. Como tem os braços junto do corpo, realiza o movimento com as duas mãos e os seus borrifos são lentos e sequenciados, como podemos observar mais pormenorizadamente, no capítulo anterior. Podemos observar o seu comportamento na figura 81.



Figura 82 - Criança EC a pintar com pincel

Em dezembro, após dois meses da minha intervenção, e das intervenções anteriores da educadora, este ainda carimba o pincel na folha para pintar uma árvore de Natal, como é possível observar na figura 82. E a forma como segura no pincel continua a ser a preensão palmar.



Figura 83- Criança EC a recortar

No entanto, na última semana de intervenção, quando foi realizada uma das atividades de investigação, a criança já começa a sentir preocupação em agarrar o lápis corretamente. Assim como começa a ter consciência da forma correta como deve agarrar a tesoura, apesar de ainda demonstrar que não a segura, nem utiliza da forma mais correta, este já consegue fazer uso do objeto (figura 83).

Mesmo que a utilização deste não a seja a mais correta (figura 83), é importante incentivar a deixar a criança experimentar usar os objetos, para não se sentir inferior ao restante do grupo, uma vez que, de forma geral, já utilizam todos a tesoura. Pese embora algumas crianças também necessitem de mais prática com a mesma.

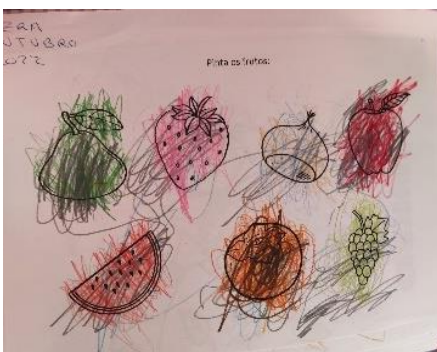


Figura 84- Pintura da criança EC

Outra evolução que se sentiu na criança, mas também muito ligeira foi a forma como pintava os desenhos. Na figura 80, podemos observar uma representação feita pela criança no início do estágio, onde este “riscava” por cima das figuras e não tinha qualquer critério na escola das cores para pintar. E por vezes até utilizava uma cor por cima da outra.



Figura 85- Pintura da Criança EC

No fim do estágio já começa a escolher as cores que utiliza para pintar os desenhos, não utiliza mais que uma cor em simultâneo, e já não transparece de uma forma tão drástica o desenho, apesar de ainda ter dificuldades a respeitar os limites destes, como é possível observar na figura 85.

Esta criança foi a que demonstrou ter menos evolução ao longo do tempo de estágio, e a que notei dar mais acompanhamento ao longo desse tempo. No entanto, cada criança necessita do seu tempo, para conseguir adquirir uma aprendizagem nova. Nessa medida, é importante criar estratégias de aprendizagem para que as “características individuais de cada criança” (p.10) seja respeitada “de modo a que todas se sintam incluídas no grupo” (OCEPE, 2016, p.10)

Dada a importância das primeiras aprendizagens, é atribuído à educação de infância um papel relevante na promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras, sobretudo para as crianças cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar. (OCEPE, 2016, p.10)

Estas três crianças (EC, DC, CP) tinham em comum o facto de apresentarem dificuldades na utilização dos objetos, nomeadamente talheres, lápis, canetas, pincéis e tesoura. Em duas das crianças houve, porém, um progresso significativo. Na terceira criança esse progresso não aconteceu, possivelmente devido a vários fatores.

Esses fatores podem ter a ver com o facto de a criança demorar mais tempo a adquirir novos comportamentos. Ela pode não estar predisposta para as novas aprendizagens, sendo que a família é importante para que a criança se sinta motivada e apoiada. Posso, assim, concluir que a inter-relação escola família é bastante importante. Infelizmente durante o tempo de intervenção não houve oportunidade de abordar a família neste sentido, de colaboração, no entanto é algo que terei em conta no meu futuro.

Esta interação deve manter-se e deve haver uma articulação, pois, como foi possível observar, a criança CP disse algumas vezes, tal como foi referido anteriormente, que, ao fim de semana, realizava atividades como recorte de papel e pintura. Isto pode ter levado a um desenvolvimento mais significativo, porque tinha contato com os materiais e poderia

melhorar a sua postura relativamente a estes, pelo simples facto de realizar um treino mais ativo.

Ramos (2016) refere, a importância da família na educação dos filhos, pois estes são, muitas vezes, o primeiro contacto que têm. A eficácia da educação pré-escolar pode, pois, depender muito do grau de envolvimento e de participação que os pais têm.

Como podemos observar, a criança CP, ao ser disponível e realizar em casa tarefas que faz na escola, pôde ter um desenvolvimento eficaz, significativo e gradual, durante o processo de investigação.

A criança EC, muitas vezes, referia que ao fim de semana, via televisão e fazia legos, o que não acontecia com a criança CP, que menciona que ia realizar desenhos e recortes no escritório da mãe.

Ainda que possa não ser o fator principal, mas, uma vez que há uma diferença entre estas duas crianças relativamente à participação da família na sua vida escolar, podemos concluir a importância da família no desenvolvimento da criança. Sendo assim cabe a escola criar condições favoráveis para que a família se sinta englobada e tenha um papel ativo e presente nas atividades desenvolvidas no contexto pré-escolar.

A educadora cooperante também faz referência a essa diferença, como podemos observar na sua segunda entrevista⁶, realizada no fim do estágio, onde foi questionada relativamente à evolução das crianças, onde uma das conclusões desta foi que

(...) as crianças que menos oportunidades têm em casa também foram as que se viu que tiveram menos evolução, eu cheguei a essa conclusão nomeadamente a criança EC, continua a segurar os objetos da mesma forma, apesar de ter tido uma evolução na pintura, (...)
(Entrevista Final à educadora Cooperante)

Muitas vezes, a eficácia na educação pré-escolar pode depender da implicação e do grau de participação que os pais têm, daí ser bastante importante a comunicação entre as famílias e um fortalecimento dos vínculos entre estes, realizando assim uma base sólida para as aprendizagens futuras (Ramos, 2016).

Após a apresentação destas quatro crianças, cujo desenvolvimento mais gradual e visível no seu desenvolvimento motor, nomeadamente de manuseamento de objetos. Estas eram as que

⁶ A segunda entrevista a educadora cooperante encontra-se em Apêndices E

apresentavam mais dificuldades no início do estágio, sendo que as restantes crianças já apresentavam mais capacidades manipulativas. No entanto, achei pertinente manter, as crianças que se seguem no estudo, apesar de não terem tido nenhuma evolução, pois já manuseiam os objetos da forma correta, obtendo assim o fim pretendido.

Uma das crianças apresenta, porém, outras dificuldades a nível motor, motivo pelo qual a sua presença no estudo é pertinente.



Figura 86- Criança JR a pintar

Desde o início do estudo que a criança JR demonstra uma destreza na utilização e manipulação dos objetos, como é possível observar na figura 86. Nesta figura também podemos observar o à vontade que criança tem na manipulação do objeto e na

realização da atividade, que neste caso é a elaboração de um desenho. Aqui, em vez de utilizar a mão de apoio, coloca o seu cotovelo em cima da folha, para que esta não se mova.



Figura 87- Criança JR a moldar massa colorida



Figura 88- Criança JR a manusear barro

Mostra, contudo, outras dificuldades a nível motor. A criança utiliza muito a ponta dos dedos e, em diversas atividades, não mostra ter muita força no manuseamento dos objetos, nomeadamente da massa colorida (figura 87), e do barro (figura 88). Os dois foram utilizados em atividades diferentes, mas foram retiradas as mesmas evidências relativamente a esta criança, pois esta não demonstra manusear com muita força tanto uma como outra. No barro foi mais evidente, pois, como a sua textura é mais densa, foi difícil manusear e moldar.



Figura 89- Criança JR a pintar a tela com os dedos

Na atividade da obra de arte, em que foi solicitado que pintasse com os dedos e que os movimentasse, este apenas prensou a sua mão, como é possível observar na figura 89. Com exceção desta atividade, a criança também demonstra algumas dificuldades em atividades

do dia a dia, como vestir-se, nomeadamente as calças para o judo e os casacos para ir para a rua.

Esta criança demonstrava uma falta de autonomia e do reconhecimento do seu corpo, de como o pode movimentar. A interação com os colegas era limitada, muitas vezes procurava apenas uma ou duas crianças. Não procurava muitos colegas para interagir ou se relacionar. É uma criança em que tem de ser trabalhada a autonomia e a confiança.

Muitas vezes, quando era confrontado ou questionado pelo adulto, a criança paralisava e começava a coçar a cabeça, não respondendo a nada que perguntasse.

Martins (2016) revela no seu estudo, segundo Barros (2004), que “devemos olhar para as competências relacionadas com a autonomia como sendo essenciais para o desenvolvimento nos anos pré-escolares” (p.10). Havendo sempre uma autoridade, que poderá ser tanto a escola como a família, estas devem estimular a criança em busca de fazer as atividades sozinhas, assim como a tomada de decisões.

Durante o processo de construção de autonomia devemos ter sempre em atenção que este requer que dois fatores completamente opostos estejam em sintonia. O primeiro é que a criança tenha vontade na realização da atividade sugerida. O segundo é que a figura de autoridade lhe permita executar a atividade. Tendo estes dois fatores em sintonia, a criança deve ser incentivada a explorar um novo mundo, tornando-se capaz e ganhando confiança em si mesma, para assim continuar a exploração e a sua autonomia (Martins, 2016).

Muitas vezes, o que se verificava na criança JM era que esta não tomava a iniciativa de realização de novas atividades, ou da elaboração de tarefas já conhecidas. Também não solicitava que as fizessem por ele, mas ficava parado a olhar para que alguém lhe desse uma ordem ou apenas fizesse a atividade por ele. Pude observar estes comportamentos em diversas alturas do dia. Um que me marcou foi uma vez na hora da refeição em que, após acabar a sopa, foi-lhe retirado o prato da sopa e colocado o prato da comida. Este ficou parado a olhar para o mesmo durante 5 a 10 minutos, sem tocar no prato, nem nos talheres, e também não estava a interagir com as outras crianças. O que por vezes acontecia, mas com outras crianças, é que estas estavam envolvidas com os colegas e não começavam a comer de imediato. O que não se sucedeu com a criança JR: esta só começou a comer após passar por ela para levantar o prato de outra criança, tendo-a questionado porque é que ainda não

tinha começado a comer, visto que o prato já está à sua frente e já o poderia ter feito. Após a minha intervenção, a criança começou a sua refeição.

Tanto nesta como outras atitudes da criança, denotava-se uma falta de confiança, autonomia e de predisposição para realizar as atividades de forma automática. Muitas vezes, estas atividades eram rotinas do dia a dia que este já as conhecia, pois já as elaborava há bastante tempo.



Figura 90- Criança LS a pintar

Por fim, mas não menos importante, gostava de fazer referência à criança LS. Desde o início que esta criança demonstrou realizar o manuseamento dos objetos através de uma preensão trípole. Esta é a forma mais correta de utilizar o objeto, como se pode observar na figura 90. A criança também tem demonstrado desde o início uma forte aptidão para a pintura das imagens, pois esta pinta-as de forma cuidadosa, sem sair das suas margens. No entanto,

obteve-se uma melhoria na seleção das cores para a pintura das imagens, mas nada muito significativo, pois esta já realizava bem as tarefas.

Como nesta criança não se sentia necessidade, nem houve uma evolução tão drástica a nível motor, pois já estava desenvolvida de forma adequada, foi possível observar nas últimas atividades de estágio o seu interesse por começar uma nova etapa, como a elaboração do seu nome.



Figura 91- Criança LS a tentar escrever o seu nome

É perceptível na figura 91 que lhe foi escrito o nome no desenho e esta está a copiar. Embora as letras não sejam evidentes, já tenta imitar a forma destas.

As crianças devem ser vistas não apenas como um sujeito, mas como um agente na sua aprendizagem. E devem ser tidas em conta as suas opiniões relativamente às suas aprendizagens, como aconteceu no exemplo acima. Quando as crianças têm a iniciativa para elaborarem um novo conhecimento, o adulto deve incentivá-las e apoiá-las no seu interesse, além de fornecerem-lhe as ferramentas necessárias

para que possam desenvolver essa aprendizagem, de forma adequada (OCEPE, 2016).

Capitulo V - Conclusões

1.Introdução

No presente capítulo, conclusões, procurara-se responder à questão de investigação deste estudo e também se apresenta uma reflexão, relativamente às implicações que a investigação realizada terá na prática profissional futura da investigadora, assim como as suas convicções sobre a sua futura prática.

2.Conclusões da Dimensão Investigativa

O presente trabalho de investigação teve como ponto de partida uma observação participante numa sala de Jardim de Infância, com um grupo heterogéneo de crianças, com idades entre os três e os quatro anos. Foi possível observar as suas rotinas e as suas fragilidades, relativamente a sua motricidade fina. As práticas desenvolvidas incidiram também nas artes visuais, numa interdisciplinaridade na área da expressão e comunicação.

Procurou-se implementar atividades diversificadas e interessantes, de modo a que as crianças pudessem usufruir de “experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais, através de múltiplas linguagens e estimulando a sua criatividade e pensamento crítico” (Marchão, 2010, p.47).

Decorrente das fragilidades identificadas no grupo de crianças, foi realizada questão investigativa, que se debruçava em “Como promover a motricidade fina em atividades diárias, numa sala de educação pré-escolar?”.

Para poder responder a esta questão, foram concebidos três objetivos: criar estratégias e experiências diversificadas, através de representações artísticas, em que as crianças desenvolvem a motricidade fina; analisar o desenvolvimento das crianças em termos da motricidade fina, a partir das atividades desenvolvidas; analisar os contributos das atividades promovidas, para o desenvolvimento da motricidade fina, das crianças do grupo.

No meu ponto de vista, o tempo de estagio e investigação termina quando as crianças começa a modificar os seu comportamentos e movimentos manipulativos. Apesar de ter observado diferenças do inicio do estagio para o fim, peso que se tivesse mais tempo.

Os instrumentos de recolha de dados permitiram-me responder a questão investigação e aos objetivos desenvolvidos.

Os resultados do estudo mostram que as atividades desenvolvidas foram ao encontro dos interesses das crianças, estas estimularam e motivaram-nas a explorar novos materiais e técnicas de pintura. Técnicas essas que tinham como objetivo a estimulação dos diversos movimentos da mãos.

Graças a estas experiencias e estimulações as crianças poderão realizar movimentos novos, ou aperfeiçoar movimentos que já realizavam, dando-se assim uma evolução em cada criança. No entanto esta destreza proporcionou não só o aperfeiçoamento dos movimentos como o desenvolvimento da autonomia, graças a confiança que cada criança adquiria, pelo simples facto de melhorar os movimentos que realizava ou aprender novos movimentos.

Neste momento posso concluir que devemos-mos apoiar nas atividades mais simples e comuns do quotidiano como vestir, despir, calçar, apertar botões e fechos, alimentar-se, entre outras, para conseguirmos desenvolver a motricidade fina nas crianças da educação pré-escolar.

A educadora cooperante salientou que algumas crianças revelam pouca autonomia, porque os adultos não lhe oferecem oportunidades para isso, e são pouco capazes de utilizar corretamente os objetos como é possível constatar no pequeno excerto dessa entrevista.

(...) noto que as crianças que são mais protegidas têm mais dificuldades em fazer o uso correto dos instrumentos, e nomeadamente dos objetos, e reflete-se a nível de da motricidade fina, da pinça fina, porque estão habituados ainda a ser alimentados, estão habituados a ser vestidos (...) (Apêndice E - Entrevista a educadora cooperante – segunda entrevista)

Frequentemente o adulto subestima as capacidades das crianças, realizando as atividades por elas, muitas vezes por uma questão de tempo, pois realizam-nas mais rapidamente e de forma mais eficiente. No entanto, devemos de deixar as crianças tentarem ao seu próprio ritmo, e se necessário errarem e voltarem a repetir a atividade.

Antes da entrada na educação pré-escolar, os pais têm um papel fundamental no processo de desenvolvimento da autonomia dos seus filhos, estes devem encorajá-los a realizar diversas tarefas do seu dia a dia. (Ramos, 2016). Contudo cabe ao educador, dar continuidade a este processo de desenvolvimento das crianças e apoiar os pais destas fases do desenvolvimento que são tão importantes. E, em conjunto, arranjar estratégias para a criança construa um desenvolvimento pleno.

O papel do adulto, é bastante importante nestas ocasiões, este deve de apoiar a criança e motivá-la a tentar mais vezes. Esta motivação não passa apenas por verbalizar, o adulto, muitas vezes, deve de arranjar estratégias, para que, numa fase inicial, facilite o processo à criança. Se a criança começar a realizar as tarefas com apoio, esta começa a ganhar confiança em si, para depois, começar a realizar a mesma tarefa sem apoios, pois ganhando confiança vai ser capaz de realizar outras com sucesso.

Assim, a adoção de estratégias e experiências diversificadas, através de representações artísticas, permitiram o desenvolvimento da motricidade fina e que estas desenvolvessem a sua autonomia e confiança.

Por exemplo, a criança CP, inicialmente, demonstrava algumas dificuldades manipulativas, e uma falta de autonomia e confiança. Numa fase inicial, solicitava, frequentemente ajuda ao adulto através do choro e revelando escassa capacidade para investir e concluir a proposta educativa. Porém, a criança apresentou sucesso na realização de tarefas como a de colocar um lençol dentro de um saco, em que foram treinados os procedimentos com a criança.

Este estudo permitiu consciencializar-me da importância de observar cuidadosa e pormenorizadamente o que esta a impedir a criança de realizar a tarefa, e encontrar uma estratégia eficaz que lhe permita obter sucesso, na tarefa que realiza. Assim, a criança começa a ter confiança e autonomia. No entanto, temos de ter em conta que é um processo que pode levar o seu tempo, até que a criança ganhe confiança para realizar a tarefa sem necessitar de uma demonstração dos movimentos a executar.

Um aspeto relevante prende-se com a consciência por parte do adulto, que a aprendizagem e a consciencialização dos movimentos não é imediata, pelo que devemos ser pacientes e programar estes momentos de forma a não provocar pressão sobre a criança.

Também a estratégia de utilização de uma tesoura em massa de modelar e não em papel, facilitou a apropriação do movimento que deve ser realizado e só posteriormente na ação completa, como cortar papel, lã, tecido e outros materiais, que são mais difíceis, do que a massa de modelar.

Assim, a massa de modelar facilitou o processo, as crianças com mais dificuldade apropriaram-se do movimento e ganharam experiência e confiança para depois realizarem o movimento em outros objetos onde a sua utilização não fosse tão favorável.

As crianças desenvolveram a sua autonomia e mostram evolução positiva relativamente à sua motricidade fina, ainda que de forma diferenciada.

Deste modo, o educador deve de estar atento às dificuldades apresentadas pelas criança, pois deve de “agir cedo para ter melhores resultados no futuro é garantir uma sociedade em que todos têm as mesmas oportunidades, potenciando que, através da educação, tenhamos uma sociedade mais justa e mais coesa.” (OCEPE, 2016, p.4)

2. Implicações da investigação para a Prática Profissional Futura

Ao longo do meu percurso académico, obtive uma visão mais clara sobre o que é ser um educador de infância. Deste cedo me fascinou o facto de poder influenciar positivamente a vida de alguém e poder promover novos conhecimentos e aprendizagens às crianças. Ser professora nunca foi, contudo, o meu objetivo. Hoje posso afirmar “ensinar” não é o meu propósito.

Ser educador de infância vai além de levar uma criança a obter conhecimento, mesmo que este não seja imposto, seja algo que acontece de forma natural, em que a criança acaba por descobrir ao explorar e ser curiosa. Pude aperceber-me disso graças a esta investigação, ao percurso investigativo e principalmente à educadora cooperante, que tive o prazer de conhecer e de me acompanhar neste meu percurso. Graças a ela pude lembrar o verdadeiro motivo para querer ser educadora de infância, para poder acompanhar a criança nos seus primeiros anos de vida e de conhecê-la de forma plena.

Tal como Craveiro e Ferreira (2007, p. 15) referem “Os educadores de infância têm como absoluta prioridade a responsabilidade de criar e proporcionar contextos, atividades e experiências que promovam e orientem o desenvolvimento, a aprendizagem e o crescimento harmonioso da criança pequena”, o “papel do educador é abrangente e as suas tarefas são diversificadas” (Craveiro & Ferreira, 2007, p. 15).

Pode aperceber-me que não é apenas com as crianças, que um educador deve de trabalhar, pois, deve, também, de incluir e apoiar as famílias, no processo de aprendizagem das crianças, para que em conjunto possam facilitar o processo de desenvolvimento destas, onde se vão sentir envolvidas e o seu desenvolvimento irá decorrer de forma plena.

Assim, é fundamental as famílias fazerem parte da educação dos seus filhos, em conjunto com o educador, devem de proporcionar à criança o desenvolvimento intelectual e motor

adequado assim como promover os valores positivos. Uma relação escola-família estreita desencadeará um processo favorável ao desenvolvimento de aprendizagem, caso contrário poderá ocorrer um processo difícil e doloroso para a criança, pois poderá estar a viver duas realidades contraditórias.

Assim, o educador precisa de criar um ambiente calmo e próprio como a família de cada criança, assente em exemplos positivos dos valores que devem ser praticados dentro de uma comunidade. Daí a importância da cooperação entre escola e família.

Durante a prática educativa, preocupamo-nos, muitas vezes, em “ensinar” ou preparar a criança para a sua vida futura, mas “A educação não é uma preparação para a vida é a própria vida”. Esta é uma convicção de Dewey, a que Craveiro e Ferreira (2007) aludem. Entendem que, se queremos crianças solidárias, devemos proporcionar-lhes momentos de solidariedade. Para que estas fiquem familiarizadas com os conceitos, valores e vivências, temos de lhes proporcionar essas experiências no presente. As aprendizagens mais significativas são “sobre experiência presente que a educação deve agir se quiser preparar para o futuro” (Craveiro & Ferreira, 2007, p. 17).

Outro aspeto que a prática educativa me proporcionou foi o facto de compreender que a mudança de comportamentos e a autonomia deve de ser incentivado e explorado desde cedo, para que as crianças possam obter melhores resultados.

Contudo, pude aperceber-me que, frequentemente, são processos lentos e que requerem muita paciência e perseverança por parte do adulto. Muitas vezes esta lentidão pode residir no simples facto da criança ainda não estar preparada para dar aquele passo, e temos de respeitar o seu tempo, e saber ouvi-la.

O educador de infância deve ter em consideração as competências cognitivas da criança, assim como a interação social que esta tem com o meio envolvente: o saber construir relações, lidar com os seus sentimentos, saber respeitar a opinião dos outros, saber o que está certo e o que está errado, desenvolver-se de modo global, tanto a nível motor como a nível cognitivo. Todos estes fatores são importantes e irão definir o educador de infância.

Para mim, um educador de infância é, acima de tudo, um construtor de afetos e comportamentos positivos, e não apenas um construtor de conhecimento na vida de uma criança, devemos de estar atentos e conscientes da criança como um todo. E proporcionar-

lhes momentos e vivências para que estas se desenvolvam tanto a nível intelectual como de afetos, a nível pessoal, social, cultural e artísticos.

Também foi importante a utilização de técnicas de recolha de dados como a observação. E de ter constatado o envolvimento significativo e consciente das famílias nas aprendizagens dos seus filhos, pois segundo Ramos (2016), tanto as famílias têm que tomar iniciativa para participar na escola, como a escola deve fazer propostas conscientes e interessantes para que a família possa intervir de forma consciente nas aprendizagens dos filhos.

Ainda que a investigação tenha incidido na motricidade fina, pude compreender também outras áreas de conteúdo como área da formação pessoal e social e a área do conhecimento do mundo. Concluo, pois, que o educador de infância deve estar atento à criança como um todo e deve observar tudo o que pode estar a interferir numa área e, deste modo, atuar de forma correta.

Referencias Bibliográficas

A

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. (p. 171-189) Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: que sentido? Que formação? Formação profissional de professores no ensino superior*, 1, 21-31.
- Alcântara, J. (1997). *Como Educar a Auto-estima*. Lisboa: Plátano Editora.
- Alves, F., (2016). *A infância e a psicomotricidade: a pedagogia do corpo e do movimento*. (2ed). Rio de Janeiro: Waldir Pedro. ISBN 978-85-7854-362-4
- Amado, J. (2013) *Manual de investigação qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra

B

- Barra, S. M. & Sarmiento, M. J. (2016). *Os Saberes das Crianças e as Interações nas Redes*. Universidade do Minho. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>
- Barros, L. (2003). *O envolvimento da criança de três anos em grupos heterogéneos: um estudo em contextos pedagógicos diferenciados*. Braga: Universidade do Minho. DOI: <https://hdl.handle.net/1822/690>
- Batista, E. C., de Matos, L. A. L., & Nascimento, A. B. (2017). *A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa*.(p. 23-38) *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*.
- Bilei, R., Gimenez-Paschoal, S., Nascimento, E., & Matsumoto, P. (2008). *O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa*. Brasil: Pelota. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i30.1770>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34112-9
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação e inovação (em educação)*. *Pesquisar para mudar (a educação)*. Funchal: Universidade da Madeira
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34112-9

Borges, C., (2014). *O Desenvolvimento da Motricidade na Criança e as Expressões Um Estudo em Contexto de Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino*. Relatório de Estágio. Ponta delgada. Universidade dos Açores Departamento de Ciências da Educação. <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3151/1/DissertMestradoCarolinaFatimaBotelhoBorges2014.pdf>

C

Carmo, H., Ferreira, M.M., (1998). *Metodologia de Investigação: Guia para autoaprendizagem*, Lisboa: Universidade Aberta ISBN: 978-972-674-512-9

Condessa, I. (2006). “O Movimento Criativo”, In G. Castro & M. Carvalho, *Actas do colóquio. A Criatividade na Educação*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. CODE: 0105741

Coutinho, C. M. (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas a fidelidade e validade*. Educação – UNISINOS 12(1), 5-15.

Costa, A. P., & Oliveira, L. (2015). Investigação qualitativa em educação: O professor-investigador. *Revista Portuguesa de Educação*. (p.183-188). DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.7856>

Craveiro, C., & Ferreira, I. (2007). *A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro*. DOI: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/911>

D

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking in the educative process*. Chicago: Henry Regnery.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. In *Handbook of qualitative research (1-29)*. London: Sage Publications.

Duque, B., & Pereira, M. (2013). Investigar em educação: dois olhares em construção. *Revista Interações*. (9-27). DOI: <https://doi.org/10.25755/int.3402>

F

Filgueiras, M. (2010). *O espaço e o seu impacto educativo: quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em Educação Infantil* – Tese de Mestrado. Universidade Aberta. DOI: <http://hdl.handle.net/10400.2/1575>

Flinchum, B. M. (1986). *Desenvolvimento motor da criança*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A.

Folio, R., & R.Fewell. (2000). *Peabody Developmental Motor Scales*. Austin: TX: Pro-ed.

Fonseca, V. (2005). *O desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.

Forneiro, M. L. I. (2008). *Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar*. *Revista Ibero-Americana de Educación*. Nº 49-70 DOI: <https://doi.org/10.35362/rie470704>

Fortuna, T. R. (2005). *A Reinvenção da Infância*. Rio de Janeiro. *Pato Educação Infantil* nº6, p. 18-21

Fraser, M.T.D. & Gondim, S.M.G. (2004). *Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa*. (p.139-152) Paidéia.

G

Gabbard, C. P. (1992). *Lifelong motor development*. Texas: Editor Scon Spoolman.

Gómez, G.C.,(1997). *Sistemas Administrativos: Análise y disenõ*. *Universidade Nacional Autónoma*. México: Printed México

H

<https://pt-br.facebook.com/RedeCasulo/posts/567785266590269/> visto a 30/10/2022

L

Le Boulch, J. (1984). *Educação psicomotora: a psicocimética na idade escolar*. Paris: LesÉditions ESF

Le Boulch, J. (2001). *O desenvolvimento psicomotor. Do nascimento até aos 6 anos. A psicocinética na idade pré-escolar* (7ªed) Porto Alegre: Arned Editora

Loureiro, I. (1999). A Importância da Educação Alimentar na Escola. In Loureiro, I., Matos, M. & Sardinha, L. (1999). *Promoção da Saúde: Modelos e Práticas de Intervenção nos Âmbitos da Actividade Física, Nutrição e Tabagismo*. (57-84). Lisboa: Edições FMH;

Luiz, J.M., Santos, A.C., Rocha, F.F., Andrade, S.C., & Reis, Y.G., (2014). *As Concepções de jogos para Piaget, wallon e Vygotsk*. Buenos Aires: Lecturas Educación Física y Deportes

M

Malaguzzi, L. (1998). *History, ideas and basic philosophy: an interview with Lella Gandini. The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach-advanced reflections*. (2^{ed}) Greenwich: Ablex Publishing Corporation.

Mantovani, L. H., & Tavares, L. M. M. (2020). *A psicomotricidade na educação infantil*. Brasil. Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas. DOI: <http://repositorio.unis.edu.br/handle/prefix/1365>

Marchão, A. (2010). *(Re)Construir a Prática Pedagógica e Criar Oportunidades para Construir o Pensamento Crítico. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro para obtenção do grau de Doutor*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Tese de Doutoramento. DOI: <http://hdl.handle.net/10773/3788>

Martins, M. (2016). *A importância do desenvolvimento da autonomia na Educação Pré-Escolar como fator de sucesso à aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa. Instituto Superior de Educação e Ciências. DOI: <http://hdl.handle.net/10400.26/20215>

Máximo- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.

Mónico, L., Alferes, V., Parreira, P., & Castro, P. A. (2017). *A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa*. CIAIQ 2017, 3. 724- 733.

Morgado, C. J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Porto: De Facto Editores. DOI: <https://hdl.handle.net/1822/68429>

Muscolino, J. (2008). *O Sistema Esquelético e a Função Muscular*. Loures: Lusodidacta

N

Neto, C. (2003). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa. Faculdade da Motricidade Humana. ISBN: 9789727351015

Neto, C. (2009). A importância do brincar no desenvolvimento da criança: uma perspectiva ecológica. In: I Condessa (Org.). *(Re)Aprender a brincar: Da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada: Universidade do Açores

O

Oliveira, G. C. (2007), *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. Vozes: Petrópolis.

Oliveira, M. (2018). Um novo olhar sobre as artes visuais na educação pré-escolar: um desafio da contemporaneidade. In *Congresso de investigação em Educação Artística-Educação Artística no Sistema de ensino Português: conquistas e desafios* (pp. 262-272).

Orey, M. I., (1997). *Enciclopédia de educação infantil – Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar Comunicação Linguística*. Copyright: Rio de Mouro

P

Papalia, D.E., Olds, S. W. & Feldman, R., (2001). *O Mundo da Criança*.(8ªed.) Lisboa: Copyright.

Pereira, R.F.G. (2007). *O pulsar da atividade física no ensino pré-escolar*. (pp.63-69) DOI: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/912>

Pessanha, A. (2003). Atividade Lúdica Associada à Literacia. In. Neto, C. (Org.), *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Petry, P. P. D. C., de Medeiros, K. M., Hardoim, E. L., & Mansilla, D. E. P. (2020). A modelagem matemática como uma metodologia investigativa e crítica nas aulas de Matemática. *Educação Matemática Debate*, 4(10), 1-25.

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Uma Estratégia de Formação e de Construção do Conhecimento Profissional. In *GTI(org.), Refletir e investigar sobre a prática profissional*, (pp. 153-180). Lisboa: APM.

Ponte, J.P. (2004). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In *E. Castro & E. Torre (Eds.), Investigación en educación matemática* (pp. 61-84). Coruña: Universidad da Coruña. Republicado em 2008, *PNA – Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 2 (4), 153-180.

R

Ramírez, J. & Quintanalla .F.,(1997) *Enciclopédia de Educação Infantil, Recursos para o Desenvolvimento do Currículo Escolar – Desenvolvimento afetivo e socialização o meio físico e social* . Rio de Mouro: Copyright.

Ramos, P. K. B. (2016). A importância da família no processo de desenvolvimento da criança na educação infantil. Brasil: Universidade Federal da Paraíba. DOI: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3386>

Reis, C., Barreiros, J., & Pimenta, A. (2008). O constrangimento do diâmetro do lápis da formação da pega na infância. In D. Catela, & J. Barreiros, *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança* (pp. 75-83). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação.

Reis, R. (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta

Rodrigues, M., (2009). *Portfolio: Estratégia Formativa e de Reflexão na Formação Inicial em Educação de Infância*. Lisboa: Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação DOI: <http://hdl.handle.net/10451/2113>

Roldão, M. C., (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de educação* V.12, nº34 (94 - 181).

S

Santana, E. S. (2012). A importância da educação física no desenvolvimento da criança. *Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery*. Nº 12 (p.1-12)

Santos, K., Ribeiro, M., Queiroga, D., Silva, I. & Ferreira, S., (2020). *O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em estudo qualitativo*. (p. 655-664) *Ciência & Coletiva*. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020252.12302018>

Schirmann, J., Miranda, N., Gomes, V., & Larth, E. (2019). *Fases de desenvolvimento humano segundo Jean Piaget*. In VI Congresso Nacional de Educação

Serrano, P. & Luque, C., (2020) *A criança e a motricidade fina – Desenvolvimento, problemas e estratégias* (3ªed.). Lisboa: Papa-Letras

Silva, C., A., (2015). *A Autoestima das Crianças em Idade Pré-Escolar- De que modo as atitudes dos adultos podem influenciar o desenvolvimento da autoestimas em crianças entre os 3 e os 6 anos de idade*. Lumiar: Instituto Superior De Educação e Ciências. DOI: <http://hdl.handle.net/10400.26/21574>

Silva, D. (2006). Benefícios e Riscos da Atividade Física Regular. In Carvalho, G., Pereira, B. . *Atividade Física, Saúde e Lazer – A Infância e Estilos de Vida Saudáveis*. (117-130). Lisboa: Lidel.

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

Slomski, V. G., & Martins, G. A. (2008). O conceito de professor investigador: Ossaberes e competências necessárias à docência reflexiva na área contábil. *Revista Universo Contábil*. (p. 6-21)

Sousa, A. (2003a). *A Educação pela Arte e Arte na Educação, Bases Psicopedagógicas*. 1ºvolume. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. (2003b). *A Educação pela Arte e Arte na Educação, Música e Artes Plásticas*. 3ºvolume. Lisboa: Instituto Piaget.

Souza, M. Cecília, M. & Costa, A. P. (2018). *Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa*. *Revista Lusófona de Educação*. (p. 11-25)

U

UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Revisão e prefácio de Roberto Carneiro, Porto: Edição ASA for the Portuguese translation

V

Vasconcelos, R. (2017). *Artistas de Palmo e Meio: Artes Plásticas no Jardim de Infância*. Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada, apresentado ao Instituto Politécnico de

Viana do Castelo para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. DOI: <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1882>

Vasconcelos, T. (2020). *A casa (que) se Procura – Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal* (2ª ed.). Maia: Sersilito.

Vasconcelos, T. (2000). *Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.*

Vasconcelos, T. (2000). Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de Desenvolvimento num quadro de Posmodernidade. *Revista Iberoamericana de Educación. P.1-24* DOI: <https://doi.org/10.35362/rie2201024>

Vieira, V.S. & Condessa, I.C. (2017). *O desenvolvimento da motricidade fina da criança na escola infantil-estudo comparativo de fatores de prática e parâmetros de avaliação.* Revista INFAD de psicologia. International Journal of developmental and Educational Psychology. (pp. 257-266)

Z

Zabalza, M.A. (2004), *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.* Porto Alegre: Artmed.

Apêndices

Apêndices A - Modelo das autorizações para os Encarregados de educação



Venho por este meio apresentar-me a todos os pais da sala rosa.

O meu nome é Laura Pedro e frequento o curso de mestrado em Educação Pré-Escolar ministrado no ISCE – Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo.

Desenvolvo o meu estágio com o grupo de crianças em que o vosso educado está inserido. Este engloba o desenvolvimento de uma investigação sobre a minha própria prática.

Assim, venho solicitar a vossa colaboração e autorização na recolha de evidências que incidem em registos fotográficos, vídeo e áudios dos vossos educandos. Informo que estes dados serão usados para fins académicos e será preservado o anonimato dos vossos educandos.

Desde já agradeço a vossa colaboração,

Laura Pedro

Eu _____, encarregado de educação de educando _____ Autorizo/Não autorizo a aluna Laura Pedro a retirar evidências do meu filho para a concretização da sua investigação.

29 de setembro de 2022

Apêndices B - Guião da Entrevista a Educadora cooperante-

Primeira entrevista Entrevista à educadora cooperante

A entrevista foi realizada no início do estágio, para obter uma visão mais clara do grupo e das suas necessidades e competências.

Objetivos:

- Recolher informações sobre o grupo de crianças;
- Conhecer o grupo de crianças e cada criança individualmente.

Questões:

1. Como caracteriza o seu grupo de crianças?
2. Neste momento, quais os interesses e motivações do seu grupo de crianças?
3. E as suas dificuldades?
4. Avalia as aprendizagens do grupo de crianças e de cada criança? Se sim, como o faz?
Com que regularidade o faz?
5. No âmbito do projeto curricular a desenvolver com as crianças, quais as competências que pretende desenvolver nas crianças do grupo?
6. Como é que caracteriza as relações entre as crianças do grupo?
7. Quer acrescentar algum aspeto particular/ característica de alguma das crianças?

Apêndices C - Guião da Entrevista Final à Educadora cooperante

Segunda entrevista a educadora cooperante

No âmbito do meu trabalho investigativo, decidi acabar o mesmo, por realizar uma entrevista à educadora cooperante com o objetivo de compreender a sua opinião sobre o desenvolvimento deste, assim como das atividades realizadas, se compraram com a sua finalidade, e as crianças se desenvolveram a nível da motricidade fina.

Esta entrevista tem apenas um Bloco de questões, que contempla o objetivo de compreender a perspetiva da educadora, relativamente ao trabalho desenvolvido.

Bloco 1. Como se desenvolveu o projeto

Objetivos:

- Recolher a opinião da educadora relativamente a ao plano de ação implementado

Questões do bloco1:

1. Para si quais foram os aspetos positivos deste plano de ação?
 - a. E quais os aspetos negativos?
2. Considera que o plano de ação implementado foi adequado ao desenvolvimento do grupo de criança?
3. Em seu entender, este plano de ação promoveu evolução nas crianças?
4. Relativamente ao plano de ação, acrescentava alguma atividade? Ou realizava alguma de outra forma?
 5. Quais as principais conclusões que retirou do plano de ação implementado?

Apêndices D - Análise da primeira entrevista a Educadora Cooperante

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Caracterização do grupo de crianças: em termos pessoais e sociais	Diversificado	<ul style="list-style-type: none"> - “heterogéneo em termos de idade, temos meninos acabados de fazer os 3 anos, outros que já estão prestes a fazer os 5 anos” - “facto de estarem uns na instituição desde o berçário e outros ingressarem pela primeira vez no Jardim de Infância” - “São muito curioso” - “revelam ainda pouco tempo de permanência nas atividades, uma vez que entraram agora em setembro e são de idades mais novas” - “é um grupo heterogéneo em termos de desenvolvimento ” - “grupo minoritariamente feminino”
	Curiosas	<ul style="list-style-type: none"> - “São curiosas” - “gosta de fazer perguntas” - “é muito interventivo” - “Questionam o adulto”
	Calmo	<ul style="list-style-type: none"> - “É um grupo muito calmo uns com os outros ” - “extremamente calmo” - “grupo muito meigo” - é um grupo bastante meigo
	Responsáveis	<ul style="list-style-type: none"> - “gostam muito de serem responsáveis por elas”
	Bem-estar	<ul style="list-style-type: none"> - “São crianças felizes na maior parte do tempo”
	Relações pessoais	<ul style="list-style-type: none"> - “muito amigos” - “acolhem muito bem as crianças novas” - “pede desculpa” - “foi sem querer”
	Impaciente	<ul style="list-style-type: none"> - “temos de trabalhar o saber esperar” - “saber esperar”

		- “estar sentado”
	Tempo de repouso	- “descansam pouco ” - “maior parte das crianças entram aqui antes das 8h e saem depois das 18h30” - “cansaço começa a notar-se”
Características do grupo de crianças: Em termos da expressão e comunicação	- Progredir na elaboração da linguagem oral	- “se nota mais a diferença é a nível da autonomia e da linguagem” - “gostaria que as questões que colocam já fossem mais elaboradas.” - “Gostam muito de historias, principalmente se forem dramáticas” - “crianças que estão um bocadinho aquém em termos do desenvolvimento da linguagem” - “despertá-los pra a abordagem da leitura e da escrita” - “privilegiam muito a conversa da mantinha” - “saber ouvir” - “sabermos ouvi-los” - “saber muito coisa sobre nós”
	- Progredir na elaboração da abordagem a escrita	- “Começam a gostar de deixar a sua marca escrita em tudo o que fazem e pedem já para começar a fazer o nome” - “mais velhinhos têm muito interesse na aprendizagem da escrita” - “despertá-los pra a abordagem da leitura e da escrita” - “já pedem para nós escrevermos os nomes deles” - “importante que eles se apercebam que tudo o que falamos pode ser escrito”
	Jogo Dramático	- “ Adoram a casinha das bonecas e brincar ao faz de conta” - “imitar o quotidiano” - “Atribuem significado aos jogos de construção” - “brincar à fantasia com os legos.”
	Noções matemáticas	- “têm vindo a se interessar muito por jogos de mesa” - “jogos de construção”
	Artes visuais	- “a nível das artes plásticas, gostam de utilizar materiais novos e diferentes de pintar. ” - “características muito apuradas a nível da criatividade” - “bastante criativo”
	Educação Física	- “são crianças que procuram mais a nível da destreza física”

<p>Características do grupo de crianças:</p> <p>Em termos de desenvolvimento cognitivo</p>	Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> - “se nota mais a diferença é a nível da autonomia e da linguagem” - “crianças dos 3 anos em que é preciso desenvolver a autonomia” - “estão muito dependentes do adulto, tanto a nível da higiene como da alimentação e da linguagem”
	Concentração	<ul style="list-style-type: none"> - “revelam ainda pouco tempo de permanência nas atividades, uma vez que entraram agora em setembro e são de idades mais novas” - “Queria aumentar o tempo de permanência nas atividades” - “muito bom de trabalhar” - “grandes capacidades e desafios” - “vamos ver grandes evoluções no grupo” - (dificuldades) “estar algum tempo concentrado” - “não estão habituados a estar muito tempo concentrados” - (dificuldades) “saber esperar” - “dificuldades a nível da concentração” - “vários elementos do grupo que têm pouco momentos de atenção” - “dispersam-se com muita facilidade”

Apêndices E - Análise da segunda entrevista a Educadora Cooperante

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Aspetos positivos do plano de ação	Pertinente e adequado ao grupo de crianças	<ul style="list-style-type: none"> - “olhar mais atento a observá-las na vertente da motricidade fina e assim planear atividades que visem o desenvolvimento ” - “é pertinente” - “ é um tema atual” - “foi adequado ao contexto de sala que podíamos realizar” - “foi tudo feito o que se podia fazer, dentro do prazo que tínhamos estipulado” - “trabalho que agora ao longo do resto do ano se vai se prolongando”
	Ampliou as competências das crianças	<ul style="list-style-type: none"> - “mais autónomas na gestão dos materiais de expressão plástica” - “mais autónomas do que tinham antes” - “desenvolvimento da autonomia no seu geral” - “sentiam mais capazes no uso da motricidade ao nível das mãos” - “notou-se a nível da autonomia no seu todo, como na higiene e na hora da refeição”
Aspetos a melhorar no plano de ação	Atender mais a o ritmo de aprendizagem das crianças	<ul style="list-style-type: none"> - “no final achamos que podíamos ter feito de maneira diferente ” - “podíamos ter prolongado mais” - “dar mais tempo às crianças, mas às vezes estamos condicionados com a hora do almoço, atividades e outras atividades extracurriculares”
	Envolver as famílias	<ul style="list-style-type: none"> - “poderíamos também ter envolvido as famílias” - “as famílias nem sempre cooperam, nem sempre estão disponíveis”
Evolução das crianças	Evolução holística das crianças	<ul style="list-style-type: none"> - “não há idade para dizermos ‘esta criança está pronta a usar a tesoura’ ” - “ver a criança como um todo” - “resultados são muito relativos, interessa é que tenha havido alguma evolução
	Experiências diversificadas que conduziram a evolução distinta	<ul style="list-style-type: none"> - “tem muito a ver com as experiencias que já vivenciaram” - “Observamos que havia crianças de três anos que já faziam praticamente o uso correto da tesoura e outros mais velhinhos que não faziam” - “muito importante é observar a criança e compreender a evolução que a criança fez, tenha havido alguma evolução ao longo de todo o processo”

		<ul style="list-style-type: none">- “não podemos esquecer que algumas crianças é a primeira vez que estão em jardim de infância ”- “não terem tido essa oportunidade”- “os pais, também, têm receio de dar, de proporcionar oportunidades e matérias”- “Além das vivências das crianças também o facto de não serem tão protegidas”- “as crianças que são mais protegidas têm mais dificuldades em fazer o uso correto dos instrumentos”- “reflete-se a nível da motricidade fina, da pinça fina, porque estão habituadas ainda a ser alimentados, a ser vestidos.”
--	--	--

Apêndices F - Planificação da atividade – Recriação da obra de arte

Recriação da obra de arte								22 a 25 de nov. 2022
Áreas de conteúdo	Conteúdos (Integrados nas OCEP)	Aprendizagens a promover	Estratégias	Atividades / Procedimentos	Recursos humanos e materiais	Tempo	Espaço	Avaliação
<p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <p>Área da Formação Pessoal e social</p> <p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>-Domínio da Educação Artística;</p>	<p>- Treino do movimento de pinça</p> <p>- Proporcionar diversas técnicas de pintura</p> <p>- Oferecer novas experiências de pintura enriquecedoras, que levaram a crianças a</p>	<p>- Ser capaz de fazer escolhas;</p> <p>- Ser capaz de dominar melhor movimentos de pinça, desassociar dos membros superiores e assim aperfeiçoar a sua motricidade fina;</p> <p>- Reconhecer que a arte pode</p>	<p>Incentivar a criança a experimentar novas atividades que envolvam a criatividade e o manuseamento de novos objetos.</p> <p>Proporcionar ambientes calmos onde esta pode expressar-se, sobre o que está a sentir.</p> <p>Quando colocar a tinta no borrifador deve colocar um pouco de água para a diluir.</p> <p>Atenção que a quantidade de água varia consoante a cor da tinta e a textura do papel que vai utilizar.</p> <p>Deve realizar algumas experiências antes de fornecer à criança.</p> <p>Deve forrar a parede onde vai realizar a atividade com um plástico, para que se possa realizar a atividade em segurança.</p>	<p>A atividade por ser extensa e ter vários momentos. Vai ser dividida em 6 tarefas.</p> <p>Tarefa 1- Pintura com Borrifador</p> <p>A primeira atividade consiste em borrifar uma folha que se vai encontrar na vertical e será dado à criança um borrifador de flores, com tinta no seu interior.</p> <p>A criança terá de apertar o borrifador com força para a tinta sair e se espalhar pela folha.</p> <p>Através do movimento e da força que a criança exerce sobre o mesmo, a tinta irá sair do borrifador de diferentes formas e pode ter isso em atenção.</p>	<p>1 educador</p> <p>1 auxiliar</p> <p>Quadro “A eternidade de devaneio”, Van Gogh</p> <p>Folhas Tinta da cor pretendida Água Fita cola Saco de plástico grande Borrifador Material de observação e registo Toalhetes ou pano húmido</p>	<p>2/ 5 minutos por criança</p> <p>40 minutos em dois dias</p>	<p>Sala de atividades</p>	<p>Na tarefa, deve observar a forma como a criança agarra no borrifador.</p> <p>Se o agarra com as duas mãos ou só com uma, a forma como as coloca, quais são os dedos que utiliza e como os posiciona.</p> <p>Pela quantidade de tinta lançada pelo borrifador, também pode perceber a força exercida pela criança, pois quando esta faz um movimento lento e pausado (com pouca força), a tinta sai em esguicho, quando o borrifo é rápido e seguido (quando existe força no movimento) a tinta sai mais dispersa em borrifo.</p>

A promoção da motricidade fina na rotina diária de uma sala de pré-escolar

<p>-Domínio da Educação Física; Desenvolvimento da motricidade fina; - Domínio da Matemática; -Domínio da Linguagem oral;</p>	<p>manusear novos objetos.</p>	<p>ser feita de várias formas e com vários instrumentos; - Reconhecer as características de um quadro; - Experimentar outras formas de pintura;</p>	<p>Nesta atividade irei realizar dois quadros, um com as crianças com 3 anos, outro com as de 4 anos. Esta distinção está a ser realizada, pois as crianças estiveram a trabalhar as suas idades anteriormente. Quando for dada a tela à criança para ela pintar, devem estar definidos os limites da área a ser pintada.</p>	<p>Tarefa 2 – Pintura com dedos Esta atividade será para pintar o céu do quadro. Irei dispor uma paleta de tons de azul às crianças e irei pedir a uma ou duas crianças de cada vez que, com a ponta dos seus dedos, molhe na tinta e depois pinte no quadro, fazendo vários movimentos com os dedos.</p>	<p>Prato Tinta azul Tela Toalhetes ou pano húmido Material de observação e registo</p>	<p>2 minutos para cada criança ou cada duas crianças. 30 minutos no total</p>	<p>Nesta tarefa, deve observar a forma como as crianças utilizam os dedos, se conseguem desassociar os movimentos de cada dedo, ou se realizam os movimentos com todos os dedos em simultâneo.</p>
				<p>Tarefa 3 – Pintura de esponja Nesta tarefa, vamos pintar as árvores e a planície, que aparece logo após o céu. Aqui será dada à criança uma paleta de tons de verde e uma esponja. Esta terá de colocar a esponja na tinta e depois esponjar a zona pretendida na tela.</p>	<p>Tinta verde Esponja Tela Toalhetes ou pano húmido Material de observação e registo</p>	<p>2 minutos para cada criança ou cada duas crianças. 30 minutos no total</p>	<p>Deve ter em atenção os movimentos que a criança realiza. É espectável que esta utilizasse apenas o pulso para fazer o movimento, no entanto, esta pode usar o antebraço e até mesmo o braço todo para realizar todos os movimentos, para fazer a carimbagem com o garfo. Deve observar inclusive a forma como a criança agarra na esponja, como posiciona os dedos.</p>
				<p>Tarefa 4 – Pintura com garfos De forma similar, esta atividade vai decorrer como a anterior, mas desta vez na base da tela, pois as crianças irão pintar aos</p>	<p>Tinta verde Garfo Tela</p>	<p>2 minutos para cada criança ou cada duas crianças.</p>	<p>Deve ter em atenção os movimentos que a criança realiza. É espectável que esta utilizasse apenas o pulso para fazer o movimento, no entanto, esta pode usar o antebraço e até mesmo o braço todo para realizar todos os</p>

			<p>caules das flores, mas com garfos.</p> <p>Será dada uma paleta idêntica à anterior, com vários tons de verde, onde as crianças terão de colocar o garfo para este ficar com tinta e depois deve decalcá-lo na tela.</p>	<p>Toalhetes ou pano húmido</p> <p>Material de observação e registo</p>	<p>30 minutos no total</p>	<p>movimentos para fazer a carimbagem com o garfo.</p> <p>Deve observar inclusive a forma como a criança agarra no garfo.</p>
		<p>A atividade será realizada em grupo.</p> <p>Comecei a atividade por trabalhar com os 3 anos e depois fiz dois grupos de 4 anos, onde trabalhei primeiro com um grupo e depois com outro.</p>	<p>Tarefa 5 – Rasgagem de papel crepe</p> <p>A atividade tem início com o educador explicar que vamos fazer o centro dos girassóis com aquele papel, e perguntar às crianças como é o centro dos girassóis e o que se encontra neste (sementes).</p> <p>Então, deve desenhar os centros dos girassóis na tela, para ficar algo mais concreto para as crianças.</p> <p>Deve recorrer à obra de arte para que as crianças digam qual a cor do centro dos girassóis.</p> <p>Então, deve apresentar o papel crepe castanho e explicar o que as crianças terão de realizar. Para isso deve recortar pedaços de papel crepe e dar a cada criança um pedaço.</p>	<p>Papel crepe castanho</p> <p>Tesoura</p> <p>Cola</p> <p>Material de observação e registo</p>	<p>30 minutos para cada grupo</p>	<p>Ao observar esta atividade deve ter em conta os movimentos que as crianças realizam para conseguirem rasgar o papel, se utilizam apenas os dedos, ou se utilizam mais a mão ou até se recorrem à força dos braços para proceder à rasgagem.</p> <p>Na execução das bolas, após a rasgagem, deve, de igual forma, observar os movimentos que as crianças realizam com as mãos, se utilizam as duas mãos e como as utilizam.</p>

			<p>Depois deve demonstrar o que pretende com esta atividade. Deve rasgar um pouco de papel e amachucá-lo de forma a realizar uma bola.</p> <p>Em seguida, deve colocá-la num dos centros desenhados.</p> <p>Quando as crianças tiverem todo o papel rasgado e transformado em bola, deve colocar cola nas zonas pretendidas da tela e deixar as crianças colarem as bolas de papel crepe em grupo.</p>				
			<p>Tarefa 6 – Rasgagem de papel com tinta (Tarefa 1)</p> <p>A atividade vai começar questionado as crianças do que falta, e como é que são as pétalas dos girassóis, qual o formato e as cores.</p> <p>Então, serão dadas às crianças as folhas que estas pintaram anteriormente e será pedido que as rasguem de forma a estas ficarem em tiras de vários tamanhos.</p> <p>Depois do papel estar todo rasgado, o adulto deverá colocar cola na área onde estão desenhados os girassóis, para que as crianças possam colar as tiras de papel rasgado.</p>	<p>Folhas borrifadas na tarefa 1</p> <p>Cola</p> <p>Material de registo e observação</p>	<p>30 minutos para cada grupo</p>		<p>Ao observar esta atividade, deve ter em conta os movimentos que as crianças realizam para conseguirem rasgar o papel, se utilizam apenas os dedos, ou se utilizam mais a mão ou até se recorrem à força dos braços para proceder à rasgagem.</p>

Observações da atividade:

Tarefa 1- Pintura com Borrifador

A atividade foi realizada com empenho e interesse por todas as crianças.

Ao longo da atividade apercebi-me que o borrifador fica sujo de tinta, pois esta vai escorrendo, e deve ser limpo com frequência.

O facto de as crianças ficarem com as mãos sujas, pode ser incomodativo para algumas, mas para outras não.

A estrutura da criança ou a sua idade não é um fator relevante nesta atividade, pois houve crianças com uma estrutura considerada elevada para a idade que tinham dificuldades a realizar a atividade. Isso era visível na forma de pegar no borrifador e na pouca força exercida para que tivessem um borrifo largo e de longo alcance, pois este era lento e sequenciado.

O mesmo acontecia em crianças mais velhas.

O sucesso desta atividade determinava apenas da agilidade, da força muscular e do constante manuseamento que a criança estava habituada a realizar noutras tarefas ou não.

O que me leva a concluir que algumas crianças têm de ser mais estimuladas a nível do manuseamento de objetos, para assim fortalecer o tónus muscular.

Tarefa 2 – Pintura com dedos

Pude observar as crianças e mais uma vez chego à mesma conclusão: há crianças que têm de ser mais estimadas que outras.

Todas as crianças realizaram a tarefa, mas a maior parte não utiliza só os movimentos da mão para realizar a pintura. Muitas utilizam o braço para os dedos se movimentarem, o que demonstra que não realizam a desassociação do movimento dos segmentos dos membros superiores.

E tive ainda uma das crianças mais velhas que não realizou o movimento, colocou a ponta dos dedos na tinta, mas depois prensou a mão toda na tela. Voltei a explicar a atividade e tentei mostrar o que era para fazer com a minha mão e depois com a minha mão na dele, mas este limitou-se a realizar o mesmo movimento.

Tarefa 3 – Pintura de esponja

De modo geral, todas as crianças seguram a esponja com 4/5 dedos. Algumas seguram na ponta dos dedos e da esponja, outros colocam o topo da esponja junto da sua palma, e assim segurando com os cinco dedos.

A força que exercem sobre a esponja varia de criança para criança, sendo que algumas exercem demasiada força e não controlam o movimento, o que faz com que a esponja deslize sobre a tela. As crianças demonstram de igual forma, nesta atividade, que não fazem a desassociação do movimento nos vários segmentos dos membros superiores. Isso é visível quando estas utilizam o movimento do cotovelo, o que leva o braço num todo a se movimentar para cima e para baixo na hora do decalque da esponja.

No entanto, uma das crianças mais novas a meio da sua experiência não utilizou o braço como um todo, deixando-o fixo e utilizou apenas o movimento do pulso para subir e descer a esponja. Mesmo que por breves instantes, já foi possível observar que esta criança está a realizar a dissociação dos movimentos dos vários segmentos dos membros superiores.

Tarefa 4 - Pintura com garfos

Na atividade, foi visível que algumas crianças agarram no garfo da mesma forma como quando estão numa refeição.

Muitas vezes ao longo da sua intervenção várias crianças mudam a forma como agarram neste, sendo que a mais comum entre elas é em agarrar o garfo com a mão toda e colocar o indicador esticado na parte de cima do garfo. Ou agarrar este com os 4 dedos por baixo e com o polegar esticado na parte de cima.

Nesta atividade, as crianças também não fazem a desassociação dos movimentos dos segmentos dos membros superiores, pois ao quererem movimentar o garfo utilizam o braço todo.

Tive inclusive uma criança que mostrou dificuldade em saber como utilizar o garfo desta atividade, experimentou coloca-lo ao contrário e de lado para ver se pintava, percebendo que não e voltando a imitar a colega do lado. Esta é uma criança que na hora da refeição recorre inúmeras vezes a comer com as mãos, quando os alimentos são difíceis ou pequenos. De salientar que esta já tem 4 anos.

Tarefa 5 – Rasgagem de papel crepe

Como já era espectável, tive várias crianças a realizar a tarefa das formas mais diferentes possíveis.

Muitas, devido à falta de agilidade, torcem o papel e puxam em sentidos opostos até este se rasgar. Outras puxam só o papel. Três crianças colocam o papel em cima da mesa, colocam uma mão por cima e com a outra mão puxam uma ponta. Por fim, outro grupo de crianças faz o movimento espectável, que é segurar numa ponta com as duas mãos, com o polegar e o indicador, e movimentar uma mão para a frente e a outra para trás.

Muitas delas realizavam as bolas de papel na palma da mão, umas com movimentos circulares, outras mexendo as mãos para a frente e para trás. Outras faziam as bolas de papel com a ponta dos dedos, iam amachucando estas até terem uma bola. Inclusive tive algumas crianças que, mesmo depois de as amachucarem com a ponta dos dedos, as colocaram na palma da mão para ficarem mais prensadas.

De modo geral, a atividade foi positiva, pois as crianças perceberam o que era pretendido e realizaram a atividade.

Tarefa 6 – Rasgagem de papel com tinta (Tarefa 1)

A atividade decorreu de forma muito similar à anterior, pois as crianças usaram os mesmos gestos para rasgar estas folhas. No entanto, algumas crianças tiveram mais dificuldade neste papel, pois era mais espesso devido a tinta.

Tive uma criança que referiu que o papel “Não, abre”. Esta estava com algumas dificuldades, pois torcia o papel e puxava. Disse para não fazer daquela forma e exemplifiquei a melhor forma de o fazer.

Outra criança com 4 anos referiu que não estava a conseguir e que queria a tesoura. Mas também estava a usar o método de trocar a folha e puxar. Expliquei que teria de tentar de outra forma, pois não ia dar a tesoura. Expliquei da forma correta e esta teve ajuda do amigo do lado que ia observando e passado algum tempo já conseguiu rasgar o papel.

Apêndices G - Planificação da atividade – Massa Colorida

Massa colorida								3 Jan 2023
Áreas de conteúdo	Conteúdos (Integrados nas OCEPE)	Aprendizagens a promover	Estratégias	Atividades / Procedimentos	Recursos humanos e materiais	Tempo	Espaço	Avaliação
<p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>- Domínio da Educação física</p> <p>-Domínio da Educação Artística</p> <p>-Domínio da Linguagem Oral e Abordagem a Escrita</p> <p>Área da Formação pessoal e social</p> <p>- Construção da identidade e da autoestima;</p> <p>- Convivência democrática e cidadania</p>	<p>Proporcionar atividades enriquecedoras e estimulantes, em que as crianças possam desenvolver a nível motor</p>	<p>- Promover a partilha;</p> <p>- Desenvolver a criatividade;</p> <p>- Promover o manuseamento de objetos;</p> <p>- Desenvolver a autonomia, confiança e</p> <p>- Motivar as crianças a quererem experimentar coisas novas e fazerem novas aprendizagens,</p>	<p>Antes de iniciar a atividade deve de realizar a massa.</p> <p>Para a realização desta deve de colocar num recipiente meio pacote de farinha, juntar um pouco de água e misturar até esta se tornar homogénea, poderá juntar um pouco de farinha e de água (para 25 crianças terá de usar o pacote todo de farinha) quando tiver uma mistura homogénea deve de juntar um pouco de óleo, este vai ajudar a massa a não colocar nos dedos. Se necessário junte mais um pouco de farinha por fim junte a cor pretendida da tinta ou do corante, verifique que a massa não cola nos dedos e que esta homogenesia.</p> <p>No fim da atividade pode guardar num saco e no frigorífico que dá para o dia seguinte.</p> <p>A tesoura utilizada nesta atividade foi adquirida especialmente para que estas possam a explorar livremente. esta tesoura só corta pepel, e neste caso a massa, não causando qualquer tipo de perigo para as crianças.</p> <p>Deve de fornecer vários objetos as crianças para que estas possam</p>	<p>Esta atividade foi pensada a fim de algumas crianças comecem a terem o seu primeiro contacto com a tesoura, e não se sentirem frustradas por não conseguirem cortar no pepel.</p> <p>Deve de começar por realizar a massa e dar esta as crianças (um pouco de massa a cada criança) e assim a deixar explorar um pouco primeiro.</p> <p>Depois pode fornecer algumas formas de culinária e outros utensílios.</p> <p>Por fim pode dar as tesouras para que estas possam começar a explorar.</p> <p>Deve de observar os seu comportamentos e intervir sempre que a criança a procura, ou pode explorar com as crianças.</p>	<p>1 educadora</p> <p>1 auxiliar</p> <p>Farinha</p> <p>Óleo</p> <p>Tinta /corante</p> <p>Água morna</p> <p>Utensílios de Plasticina ou forminhas de cozinha</p> <p>Talheres de cozinha</p> <p>Tesouras apropriadas.</p>	<p>40 minutos</p>	<p>Sala de aula</p>	<p>A atividade deve ter em como as crianças manuseiam os instrumentos e interagem umas com as outras.</p>

A promoção da motricidade fina na rotina diária de uma sala de pré-escolar

			<p>manusear a massa e realizar diversas formas, possibilitando assim que utilizem a sua imaginação</p> <p>Quando for a fazer a massa deve de ter em atenção a idade das crianças, por causa dos materiais que vai utilizar.</p>					
<p>Observações da atividade: A atividade vai ser desenvolvida em dois momentos distintos, com algum espaço de tempo entre eles, para que se possa realizar uma evolução das crianças.</p> <p>No primeiro momento as crianças faziam modelagem com a massa e interagiam entre si. Depois dei-lhes as formilhas e os talheres, as crianças ficaram ainda mais animadas na atividade e integradas. Sentei-me com algumas e elas envolveram-me nas suas atividades e conversas.</p> <p>Passado algum tempo dei as tesouras as crianças, expliquei que tinham de ter cuidado ao usar. Algumas crianças conseguiam utilizar a tesoura, outras tentam mas não, no entanto querem experimentar então expliquei como se agarra e corta, depois deixei a crianças se adaptar da melhor forma e explorar.</p> <p>No segundo momento, depois de dar a massa, passado algum tempo dei os outros objetos, para eles poderem utilizar. As crianças queriam todas utilizar as tesouras então como não haviam 25 tesouras referi que tinham de partilhar.</p> <p>Com o decorrer da atividade observei que todas as crianças estava a utilizar as tesouras ou que queriam muito utilizar, mas houve uma criança que me chamou a atenção porque não estava a pedir ou a querer utilizar.</p> <p>Então aproximei-me e comecei a conversar com ela e depois sugeri que utilizasse a tesoura, esta tentou mas estava com algumas dificuldades, então voltei a ajuda-la a utilizar, já no primeiro momento tinha tentado, mas esta crianças não demonstra ter uma estimulação, então a importância se diversificar, estimular e motivar as crianças a experimentarem coisas novas.</p>								

Apêndices H - Planificação da atividade – Placar de inverno – Amimais

Pintura e decoração de animais – placar do inverno								19/20 de jan. 2022
Áreas de conteúdo	Conteúdo (integrados nas OCEP)	Aprendizagens a promover	Estratégias	Atividades / Procedimentos	Recursos humanos e materiais	Tempo	Espaço	Avaliação
<p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <p>Área da Expressão e Comunicação</p> <p>-Domínio da Educação Artística</p> <p>-Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p>	<p>Proporcionar atividades enriquecedoras e estimulantes, em que as crianças possam desenvolver tanto a nível motor como na aquisição de novos conhecimentos e conceitos.</p>	<p>- Reconhecer as cores que os animais têm e as suas características;</p> <p>- Manipular a corretamente os lápis e a tesoura;</p>		<p>A atividade vai acontecer na sequência da leitura do livro e da exibição das imagens reais. Deve de dar as crianças várias impressões dos animais referidos e de outros. Tirando o coelho branco, o urso polar e o lobo polar, as crianças vão começar por pintar os outros animais. Quando estes estiverem pintados, vão fazer colagem de algumas características existentes nos animais, como pedaços de pinhas nas tartarugas, lã nos ursos, algodão nos coelhos e assim sucessivamente.</p>	<p>1 educadora</p> <p>1 auxiliar</p> <p>Impressões dos animais</p> <p>Lápis de cor</p> <p>Lã</p> <p>Esferovite</p> <p>Pinhas</p>	30 minutos	Sala de aula	<p>Observar a forma como as crianças esta pintam, agarram no lápis e as cores que escolhe para pintar.</p>
<p>Observações da atividade:</p> <p>Já se começam a notar algumas evoluções nas crianças, tanto na forma como agarram no lápis, como na forma com pintam. Muitas crianças já começam a pintar na mesma direção, seguindo o desenho. E dentro das linhas, algumas crianças que, em vez de pintar faziam bolas e riscavam a folha toda de um lado e de outro, sem ter noção da imagem, desta vez já começaram a pintar dentro da imagem, apesar de sair um pouco dos limites. Foi uma evolução grande e também se demonstram mais atentas na pintura.</p> <p>Outra criança que não conseguiu utilizar a tesoura, começou a conseguir utilizá-la e demonstrou-se bastante animada.</p> <p>Com esta atividade começo a ver resultados e a perceber que a consistência e a persistência trazem resultados positivos na evolução das crianças.</p>								