

Refletindo sobre a Prática Pedagógica: o estímulo da motricidade fina em alunos do 2.º ano de escolaridade através de experiências com a linguagem plástica.

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Magali Mónico

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Lúcia Grave Magueta

Coorientação de Dr. Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Leiria, abril 2015

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## AGRADECIMENTOS

Apesar de se tratar de um trabalho de caráter individual, ao longo da conceção deste relatório de mestrado, foram diversas as pessoas que me ajudaram e apoiaram para que este se concretizasse.

Quero agradecer principalmente à Professora Doutora Lúcia Grave Magueta, pela orientação e apoio ao longo das práticas pedagógicas de ambos os contextos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como por toda a ajuda disponibilizada ao longo da elaboração deste relatório.

Ao Professor Luís Miguel Gonçalves de Oliveira, pela orientação e apoio nas práticas pedagógicas de Creche e Jardim de Infância.

Às educadoras de infância, professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico e assistentes operacionais por todo o carinho, atenção e transmissão de saberes disponibilizados.

À minha colega de prática pedagógica, por me ter auxiliado sempre que necessário, ajudando-me a ultrapassar desafios e obstáculos.

Aos meus pais e irmão, por terem acreditado em mim e nas minhas capacidades, quando por vezes eu própria duvidava e principalmente, por permitirem uma continuidade na minha formação académica.

Por fim, quero agradecer a todos os amigos e colegas que percorreram comigo esta longa caminhada, transmitindo companheirismo, incentivo e amizade.

## RESUMO

O presente relatório apresenta no primeiro capítulo uma componente de caráter reflexivo onde são retratadas as experiências vivenciadas nas Práticas Pedagógicas realizadas em quatro contextos educativos distintos, sendo eles, a Creche, o Jardim de Infância, o 1.º Ciclo do Ensino Básico numa turma do 2.º ano de escolaridade e, por fim, numa turma do 4.º ano de escolaridade.

No segundo capítulo é apresentada a investigação-ação desenvolvida no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 2.º ano de escolaridade, tendo como amostra 17 alunos com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. O estudo realizado partiu de um problema identificado no início da prática pedagógica, tendo-se observado que os alunos manifestavam algumas dificuldades em executar ações que dependiam das suas capacidades ao nível da motricidade fina. Para atenuar estas dificuldades, colocou-se em prática uma sequência de experiências de aprendizagem, orientadas pela questão de partida “Em que medida as experiências com a linguagem plástica podem contribuir para o desenvolvimento da motricidade fina em alunos do 2.º ano de escolaridade?”. O processo de investigação-ação incluiu uma avaliação inicial (diagnóstico), a planificação e implementação de atividades da área de Expressão e Educação Plástica e uma avaliação final. A comparação entre os resultados obtidos nos dois momentos de avaliação – onde se aplicou a Escala de Desenvolvimento Motor proposta por Neto (2002), nomeadamente o subteste relativo à Motricidade Fina – revela que os alunos que constituíram a amostra melhoraram as suas capacidades ao nível da motricidade fina.

### **Palavras-chave**

Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Linguagem plástica, Motricidade fina.

## ABSTRACT

In its first chapter, this report presents a reflection on experiences lived within the framework of the subject “Education Practices”, which occurred in different educational contexts, namely Nursery, Kindergarten and Primary school (2nd and 4th grades).

Second chapter presents an action research carried out in Primary School, 2nd grade, with a sample of 17 students aged 7 and 8 years old. The study was based on a problem identified in the beginning of educational practice: difficulties experienced by students in using their fine motor skills. In order to minimize those difficulties, a sequence of learning experience was put in practice, guided by the following starting point: “In which way experiences with plastic language may contribute to the development of fine motor skills in 2nd grade students?”. The action research involved an initial evaluation (diagnosis), planning and implementation of activities related to Plastic Education and Expression and a final assessment. Comparison of results in the two points of evaluation – where Developmental Motor Scale, described by Neto (2002), was applied, particularly the Fine Motor subtest – revealed students from sample improved their fine motor skills.

### **Keywords**

Preschool Education, Primary School, Fine motor skills, Plastic language.

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	ii
Resumo .....	iii
Abstract .....	iv
Índice Geral .....	v
Índice de Anexos .....	viii
Índice de Figuras.....	ix
Índice de Tabelas .....	x
Índice de Quadros .....	xi
Introdução.....	1
Capítulo I – Componente reflexiva.....	3
Nota introdutória.....	3
1. Contexto de creche.....	3
1.1.Caraterização da instituição .....	4
1.2. Observação em contexto de creche .....	4
1.3. O grupo de crianças.....	5
1.4. A organização da sala de atividades.....	6
1.5. A importância da rotina .....	7
1.6. A importância da comunicação.....	8
1.7. O papel das interações .....	9
1.8. Intervenções educativas .....	10
1.9. Aprendizagens e desafios .....	11
2. Contexto de Jardim de Infância .....	12
2.1. Semana de observação.....	12
2.2. O grupo de crianças.....	13
2.3. A sala de atividades.....	15

2.4. A rotina no Jardim de Infância.....	16
2.5. Participação na prática da educadora cooperante.....	16
2.6. Intervenções Educativas .....	17
2.7. A importância das interações .....	18
2.8. Aprendizagens e desafios .....	19
3. Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico - 2.º ano de escolaridade.....	21
3.1. Caracterização do grupo.....	21
3.2. A observação.....	22
3.3. Participação na prática da professora cooperante .....	24
3.4. Intervenção educativa .....	25
4. Contexto do 1.º ciclo do Ensino Básico - 4.º ano de escolaridade.....	30
4.1. A observação.....	30
4.2. Participação na prática da professora cooperante .....	32
4.3. A intervenção educativa .....	33
4.5. Planificação.....	36
4.6. Avaliação .....	38
Capítulo II – Componente Investigativa .....	41
Nota introdutória.....	41
1. O estudo realizado.....	41
1.1. Apresentação do problema e relevância do estudo .....	41
1.2. Questão de partida.....	42
1.3. Objetivos da investigação .....	43
2. Enquadramento Teórico .....	44
2.1. A criança e a linguagem plástica.....	44
2.1.1. O contributo da linguagem plástica para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. ....	46
2.2. O desenvolvimento motor da criança com 7 e 8 anos .....	47

2.3. A motricidade e as suas áreas de influência. ....	49
2.3.1. O conceito de motricidade fina. ....	52
2.3.2. O desenvolvimento da motricidade fina. ....	53
3. Metodologia.....	55
3.1. Investigação-ação.....	55
3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados. ....	57
3.3. Caraterização da Amostra.....	58
4. Desenvolvimento da Investigação-Ação.....	59
4.1. Diagnóstico: Apresentação dos testes e critérios de desempenho.....	59
4.2. Planificação da ação.....	62
4.3. Implementação.....	63
4.3.1. Composição com colagem polimérica para a representação do “Cuquedo”. .....	64
4.3.2. Composição com dobragem e recorte de papel de revista.....	65
4.3.3. Composição e construção com material hama beads.....	66
4.3.4. Composição e tecelagem com materiais reutilizáveis e de desgaste.....	67
4.4. Avaliação.....	68
4.4.1. Avaliação das aprendizagens.....	68
4.4.2. Avaliação das capacidades dos alunos ao nível da motricidade fina. ....	72
5. Conclusões do estudo.....	75
5.1. Resposta à questão de partida.....	75
5.2. Limitações do estudo.....	77
Conclusão.....	79
Bibliografia.....	83
Anexos.....	89

# ÍNDICE DE ANEXOS

**Anexo I** - Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) – Subteste: Motricidade fina

**Anexo II** - Registo fotográfico dos trabalhos realizados pelos alunos

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Fase do desenho .....	64
Figura 2. Fase de organização para a colagem (modelar formas com algodão).....	64
Figura 3. Fase de colagem (plana e em volume) .....	64
Figura 4. Exemplo de uma composição .....	65
Figura 5. Recorte do papel de revista.....	65
Figura 6. Movimentos de pinça para agarrar "hama beads" .....	66
Figura 7. Encaixe de "hama beads" na base retangular .....	66
Figura 8. Encaixe de "hama beads" na base circular. ....	66
Figura 9. Tecer com tiras de tecido.....	67
Figura 10. Movimento ascendente e descendente das mãos .....	67

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Resultado da aplicação inicial do subteste da motricidade fina (diagnóstico)	61
Tabela 2. Idade cronológica e motora dos alunos da amostra, expressa em meses .....	61
Tabela 3. Resultado da aplicação do subteste da motricidade fina após a fase de implementação das propostas educativas .....	73
Tabela 4. Idade cronológica e motora dos alunos da amostra, expressa em meses .....	74

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Atividades desenvolvidas no âmbito da investigação-ação .....	63
Quadro 2. Descrição da primeira atividade .....	64
Quadro 3. Descrição da segunda atividade .....	65
Quadro 4. Descrição da terceira atividade .....	66
Quadro 5. Descrição da quarta atividade .....	67
Quadro 6. Resultados obtidos na fase de diagnóstico e na fase de avaliação - quadro comparativo .....	75

## INTRODUÇÃO

O presente relatório é concretizado no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e encontra-se estruturado em dois capítulos. O primeiro refere-se à componente reflexiva relativa às práticas pedagógicas realizadas em diversos contextos educativos. O segundo capítulo apresenta a componente investigativa desenvolvida num desses contextos.

O primeiro capítulo documenta, através de reflexões finais, as experiências de formação vividas ao longo das práticas pedagógicas desenvolvidas em quatro contextos educativos. A primeira experiência decorreu em contexto de Creche, numa sala com crianças de idades compreendidas entre os dezoito e os trinta meses; a segunda decorreu no Jardim de Infância numa sala com crianças de três anos; a terceira realizou-se numa Escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 2.º ano de escolaridade; e por fim, a quarta experiência decorreu igualmente numa Escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas com alunos do 4.º ano de escolaridade. Cada uma das reflexões é contextualizada, sendo apresentadas a caracterização da instituição onde se desenvolveu a prática pedagógica, do meio circundante e dos seus intervenientes, assim como a caracterização dos grupos de crianças envolvidas. Cada reflexão pretende ainda espelhar as aprendizagens adquiridas, bem como os desafios que permitiram uma evolução a nível profissional e pessoal.

No que concerne ao segundo capítulo do relatório, tal como foi mencionado anteriormente, diz respeito à componente investigativa que incidiu sobre “O estímulo da motricidade fina em alunos do 2.º ano de escolaridade através de experiências com a linguagem plástica”. A investigação-ação realizada tornou-se pertinente a partir do momento em que foram presenciadas e constatadas inúmeras dificuldades dos alunos do 2.º ano ao realizar tarefas no quotidiano que exigiam diversas ações das mãos, como atar os atacadores das sapatilhas, abrir as molas de um dossier para colocar trabalhos, entre outras. Assim, partindo da realidade observada, propôs-se o desenvolvimento de uma sequência de ações para fazer face ao problema identificado e previu-se a avaliação do seu impacto. Este processo desenvolveu-se tendo como referência a seguinte questão de investigação: “Em que medida as experiências com a linguagem plástica podem

contribuir para o desenvolvimento da motricidade fina em alunos do 2.º ano de escolaridade?”.

Neste capítulo apresenta-se também o problema e relevância do estudo; os objetivos da investigação; o enquadramento teórico; a metodologia de investigação-ação; a seleção e caracterização da amostra; as técnicas e instrumentos de recolha de dados; a apresentação dos testes e critérios de desempenho; a planificação e implementação da ação; a análise de dados e as conclusões e limitações do estudo.

Por fim, é apresentada uma conclusão final relativa a todo o trabalho desenvolvido nas práticas pedagógicas vivenciadas ao longo do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como uma apreciação sobre a investigação desenvolvida.

Em anexo a este relatório apresenta-se ainda a organização de alguma informação complementar, inerente à componente investigativa, nomeadamente, registos fotográficos sobre os trabalhos que resultaram de cada uma das atividades desenvolvidas.

# CAPÍTULO I – COMPONENTE REFLEXIVA

## NOTA INTRODUTÓRIA

Esta componente diz respeito à reflexão sobre as experiências vivenciadas ao longo das Práticas Pedagógicas desenvolvidas em quatro contextos educativos diferentes. As duas primeiras práticas foram desenvolvidas na mesma instituição educativa, enquanto as restantes se desenvolveram em escolas distintas. Porém, todas elas se situavam relativamente perto umas das outras e próximas da cidade de Leiria. Em cada parte desta componente apresenta-se uma caracterização do contexto de Prática Pedagógica assim como os principais temas que emergiram em cada momento, enquanto experiências significativas de formação pessoal e profissional.

### 1. CONTEXTO DE CRECHE

A Prática Pedagógica em Educação de Infância compreendeu experiências de formação desenvolvidas em dois contextos: Creche e Jardim de Infância. Esta primeira reflexão incide sobre as vivências da prática em Creche, que se desenvolveu ao longo de cinco semanas e apresenta: uma breve caracterização da instituição e do meio envolvente; a fase de observação; a caracterização do grupo de crianças e da sala de atividades; a importância da rotina na creche; o papel da comunicação; a fase de atuação; o papel das interações observadas e desenvolvidas; as aprendizagens adquiridas e os desafios superados, bem como outros momentos e temas que foram essenciais para a minha formação, enquanto futura educadora de infância.

Desde o início da prática pedagógica que me encontrava de certo modo ansiosa e com alguns receios, uma vez que não conhecia a minha colega de prática, nem a instituição em causa. Porém, também estava bastante motivada e impaciente para conhecer o grupo de crianças, uma vez que se tratava da primeira experiência em contexto de creche, tendo apenas estado anteriormente em Jardim de Infância. No entanto, as minhas expectativas sempre foram bastante positivas e, desde cedo, fiquei consciente que,

o trabalho desenvolvido em contexto creche deve procurar sustentar-se na perspetiva e interesses das crianças e focalizar nas respostas às necessidades, à curiosidade, aos cuidados

e, ainda, em experiências do dia-a-dia que levem ao desenvolvimento de relações válidas e duradouras na vida de cada criança (Parente, 2012, p.5).

### 1.1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

De modo a evidenciar o contexto educativo, torna-se fundamental mencionar que esta prática pedagógica se realizou numa instituição de Creche e Jardim de Infância do Concelho de Leiria, pertencente à freguesia dos Marrazes. Tratava-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social, sem fins lucrativos, fundada por uma Associação de Pais, integrando as valências de Creche e de Jardim de Infância. A Creche tem quatro salas destinadas a crianças com idades compreendidas entre os três meses e os dois anos e o Jardim de Infância é constituído por três salas, destinadas a crianças entre os três e os cinco anos.

### 1.2. OBSERVAÇÃO EM CONTEXTO DE CRECHE

Esta prática iniciou-se com a fase de observação e, apesar de estar bastante motivada, confesso que existiu logo nos primeiros dias uma enorme preocupação da minha parte, uma vez que nunca tinha tido contacto com crianças tão pequenas. Segundo Bower (1983) a primeira infância é considerada como uma das etapas mais complexas da vida, uma vez que é nesta fase que são identificados os processos básicos do desenvolvimento das capacidades do ser humano, incluindo os processos mentais. Logo, confesso que me encontrei num misto de emoções mas sempre com vontade de aproveitar esta oportunidade, em todos os sentidos, para poder aprender o máximo possível.

Desde logo, aproveitei para tirar todas as minhas dúvidas acerca da instituição, da sala de atividades e do grupo de crianças com que iria contactar ao longo das cinco semanas, com o intuito de facilitar a minha integração. Ou seja, ao longo deste processo de observação, recolhi informações acerca da instituição e do meio envolvente, mas aproveitei, principalmente, para interagir com as crianças com o objetivo de compreender melhor a sua rotina, para posteriormente, as acompanhar da melhor forma. Assim, pude considerar que, tendo em conta os meus receios, esta fase foi essencial para o decorrer desta prática, tendo-me ajudado imenso a superar algumas dificuldades, nomeadamente no que requer à satisfação das necessidades de crianças tão pequenas, bem como na escolha de atividades adequadas que permitam a aquisição de

aprendizagens significativas, algo que inicialmente parecia difícil de ultrapassar. Para além disso, esta fase também serviu de preparação para a fase de intervenção educativa.

### 1.3. O GRUPO DE CRIANÇAS

A sala onde realizei esta prática era frequentada por dezoito crianças com idades compreendidas entre os dezoito e os trinta meses, sendo sete do sexo masculino e nove do sexo feminino. Neste grupo, não existia nenhuma criança referenciada ou com necessidades educativas especiais.

Relativamente ao grupo, confesso que no primeiro contacto, como já foi mencionado anteriormente, senti-me um pouco apreensiva e com receio de não estar à altura das minhas próprias expectativas, nem da educadora cooperante, nem do professor supervisor, tendo em conta que esperava conseguir exercer todas as minhas funções enquanto estagiária, da melhor forma, ultrapassando todos os pequenos desafios que fossem surgindo sem grandes dificuldades, ou até mesmo, receios. No entanto, a partir do momento em que interagi um pouco mais com as crianças, confesso que me senti completamente fascinada e conquistada pela personalidade de cada uma delas, bem como pela maneira tão carinhosa com que me acolhiam dia após dia. Para além disso, foi essencial compreender que eu era importante para elas, uma vez que me consideravam como um adulto de referência, bem como uma amiga.

Porém, também encontrei algumas dificuldades relativamente à constituição do grupo, uma vez que existia uma grande heterogeneidade relativamente à faixa etária, havendo por isso a necessidade de efetuar diferenciação pedagógica. Como o tempo de concentração não era igual em todas as crianças, foi por vezes necessário adequar certas experiências educativas a cada uma delas. A necessidade de considerar sempre o momento de desenvolvimento em que estavam, fez com que surgissem algumas inseguranças da minha parte, relativamente à satisfação total das necessidades de cada uma delas. Pois, como defende Portugal (2012), “garantida a satisfação das suas necessidades, estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes atividades e situações (...)” (p.5).

De modo a ultrapassar estas inseguranças, foi importante compreender em que etapa de desenvolvimento e aprendizagem se encontravam as várias crianças do grupo, de modo

a poder adequar todas as minhas ações. Assim, tive a oportunidade de entender que as crianças desta faixa etária se encontravam na fase do egocentrismo e que determinados comportamentos são inerentes ao seu estágio de desenvolvimento (Papalia *et al.*, 2001). Pude então compreender melhor o que observava e refletir sobre a maneira como as crianças interagiam entre si e se comportavam.

Posteriormente, tive de reforçar o cuidado e adequar as minhas ações a determinados comportamentos que as crianças tinham, o que nem sempre foi fácil. Mas, com o tempo estes ajustes foram acontecendo mutuamente. Para ilustrar este facto, descrevo a seguinte situação: quando uma criança se recusava a partilhar um objeto com outra, compreendi que tinha de me colocar ao nível dela, explicar que devemos partilhar os brinquedos e exemplificar. Agia deste modo, para que esta começasse a interiorizar ao longo do tempo o comportamento esperado, respeitando assim o temperamento de cada uma das crianças do grupo.

#### 1.4. A ORGANIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES

Para além da caracterização do grupo, foi de igual modo importante compreender que a disposição da sala estava estrategicamente pensada para proporcionar aprendizagens, bem como para manter as crianças seguras e livres dos mais pequenos perigos. No entanto, torna-se fundamental mencionar que todos os materiais didáticos disponíveis na sala se encontravam devidamente organizados e acessíveis, de modo a que as crianças pudessem ir ao encontro dos mesmos sem qualquer obstáculo, aumentando assim a sua autonomia.

Para além disso, aprendi que a organização do espaço, também necessita de ser ajustada à realidade do grupo, uma vez que segundo Portugal (2012, p.9),

(...) um ambiente bem organizado, onde os objectos estimulantes estão acessíveis e onde há uma variedade de escolhas e de desafios visuais, tácteis e motores que chamam a atenção da criança, encoraja a curiosidade, a exploração, e permite que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo.

Assim, perceber a lógica de organização e utilização do espaço da sala foi uma das aprendizagens significativas adquiridas através desta experiência.

Porém, confesso que inicialmente, à primeira vista, considerava que a sala não era equipada de muitos materiais didáticos, pois tinha a percepção de que uma sala de creche teria muitos objetos à disposição da criança. Contudo, ao longo do tempo, fui verificando que estes estavam devidamente ajustados ao contexto e que eram centralizados nas preferências e aprendizagens das crianças. Relativamente à preparação destes materiais, percebi a importância de todos se encontrarem em bom estado e de, no caso de algum se danificar, ser retirado do contacto com as crianças, preservando assim a sua segurança.

### 1.5. A IMPORTÂNCIA DA ROTINA

Uma das aprendizagens mais relevantes da formação realizada na creche, foi compreender o quanto a rotina é imprescindível para o desenvolvimento das crianças que frequentam este contexto. A rotina organiza os diferentes momentos do dia da criança, incluindo os momentos de aprendizagem, que vão muito para além das atividades orientadas e livres. Este aspeto pode ser explicado por Portugal (2012) quando afirma que “os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações didáticas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais”(p.9).

Uma das ocasiões presentes na rotina, que compreendi de um modo mais aprofundado, foi o tempo dedicado à higiene. Como referem Post e Hohmann (2011), nestes momentos de interação criam-se oportunidades de construir um elo de ligação e uma relação de confiança entre a criança e o educador que cuida dela, sendo este um ponto extremamente importante em contexto de creche. A criança ao sentir-se segura com o adulto com que contacta ao longo do dia, sente-se de igual modo confiante, e compreende que tem alguém que irá tomar conta dela, proporcionando-lhe uma sensação de bem-estar consigo mesma. Logo, ao estar feliz, esta apresenta-se muito mais recetiva às propostas pedagógicas apresentadas, bem como a toda a rotina diária onde se insere.

Porém, durante estes momentos de higiene, também observei que a maioria das crianças, nomeadamente as mais novas, demonstrava mal-estar no que concerne à utilização do bacio, mostrando-se até mesmo desconfortáveis com a situação, encarando a mesma como algo obrigatório e negativo. Deste modo, tanto eu como a minha colega de prática, com a ajuda da educadora cooperante e da assistente operacional,

compreendemos que tínhamos de adotar determinada postura e introduzir diversas estratégias para as tornar mais tranquilas, sendo que os métodos utilizados foram a leitura de histórias, tendo em conta as preferências do grupo, e o canto de canções, envolvendo-as sempre no processo. Por exemplo, antes de cantar alguma canção, perguntava-lhes sempre qual queriam, depois também mencionava também que não me lembrava da letra da canção para que algumas das crianças tomassem a iniciativa e ficassem desinibidas.

Outra ocasião propícia ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças vivenciada neste contexto, foi o momento da alimentação. Como referem Post e Hohmann (2011), o momento de refeição das crianças, é mais do que uma simples satisfação de uma necessidade básica de nutrição, uma vez que se trata de uma ocasião onde são explorados novas texturas, sabores e cheiros. Para além disso, é também um momento onde a criança tenta alimentar-se sozinha, seja através de uma caneca, de um prato, utilizando os dedos ou uma colher, desenvolvendo assim a sua autonomia.

Nestes mesmos momentos, foi importante verificar a necessidade que as crianças sentiam em serem autónomas, ao quererem comer sozinhas, prescindindo na maioria das vezes da ajuda de um adulto. Tornou-se gratificante observar que, ao longo do tempo, as crianças começavam a tornar-se mais independentes a um ritmo bastante acelerado, e a sensação de conseguirem fazer algo sozinhas, era sem dúvida, compensadora. O elogio foi uma das estratégias utilizadas nestas situações, de modo a transmitir-lhes confiança.

## 1.6. A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO

Como refere Post e Hohmann (2011), os bebés desde o seu nascimento que estão inseridos numa sociedade e pretendem desde cedo estabelecer laços com os seres sociais com que contactam diariamente, de modo a criarem um contexto de pertença com significado. Desde modo, transmitem os seus sentimentos e comunicam os seus desejos através do choro, de gestos e sons, estando sempre em sintonia com a sua linguagem corporal.

Assim, ao longo desta experiência, compreendi o quanto era essencial privilegiarmos o uso da comunicação, aproveitando o facto de que algumas crianças já conseguiam comunicar verbalmente, apesar do vocabulário ainda ser escasso, algo expectável,

devido à sua idade. No entanto, todas elas comunicavam conosco, sendo por palavras, gestos ou expressões faciais, permitindo-nos assim avaliar se estavam bem física e emocionalmente.

Por estas mesmas razões é que a comunicação no contexto de creche é fundamental, uma vez que a fala é emergente e deve ser estimulada pelo educador. Como defende Post e Hohmann (2011), a comunicação é um processo complexo, porém, as crianças colocam a total confiança nas pessoas que as ouvem paciente e atentamente, esperando compreensão e resposta aos seus variados estímulos. Para além disso, os adultos que contactam com as crianças diariamente, são sem dúvida modelos linguísticos, logo assumem um papel extremamente importante para que as crianças adquiram e utilizem a comunicação verbal.

### 1.7. O PAPEL DAS INTERAÇÕES

No que concerne às interações já existentes que pude observar e aquelas que tive oportunidade de criar, compreendi que também influenciam o progresso da aquisição da linguagem e da comunicação das crianças, pois estas, aprendem a comunicar estando em contacto com os outros. Este aspeto é importante, tendo em conta a possibilidade de diferentes interações que podem surgir neste contexto, tais como a interação criança-adulto; criança-criança; criança-espaço; criança-escola e escola-família.

Deste modo, e apesar de saber que elas se encontravam na fase do egocentrismo, nestas situações aprendi que deveria adotar o papel de mediadora, ou seja, devia ir incentivando as crianças a partilharem, mostrando-lhes como se deve fazer. Para além disso, foi enriquecedor verificar que, por vezes, em tempo de atividade livre, as crianças mais crescidas tentavam resolver situações de tensão dentro do grupo. Isto aconteceu, por exemplo, nesta situação: duas crianças estavam a brincar com legos e, entretanto, uma delas retira os legos à outra, impedindo-a de continuar a brincar. Ao aperceber-se desta situação, uma das crianças mais velhas do grupo, veio separar as crianças que estavam desentendidas e restituiu os legos à criança que não tinha nada, para que esta continuasse a brincar. Nas interações criança-objeto, observei que o grupo normalmente adorava construir e desmontar torres de legos, mas no entanto, também adorava agarrar esses mesmos objetos e dar-lhe outra função, como por exemplo, bater com eles em vários locais (em cima da mesa; no chão; nas janelas etc.) para fazer sons, uma vez que

conseguiam ter sensações sonoras diferentes, dependendo dos materiais que estavam em contacto.

Outra interação que foi bastante visível e imprescindível, foi a de creche-família. Ou seja, a educadora cooperante explicou-me, que todas as crianças têm uma pasta individual onde guardam os seus trabalhos e que vai circulando entre as suas casas e a creche, de modo a que os pais possam conhecer e partilhar com os filhos o que estes fazem durante o tempo que passam na instituição. Por outro lado, os pais todas as manhãs conversam com a educadora, de modo a existir o máximo de partilha de informações.

Deste modo, posso concordar com Portugal (2012) quando afirma que,

(...) interações positivas, cuidados de rotina, actividades livres e brincar, estando o adulto sempre disponível, são as grandes estratégias de desenvolvimento curricular, sem esquecer a importância do estabelecimento de relações colaborativas, “alianças” com as famílias, dimensões determinantes da qualidade de serviços de creche (p.8).

## 1.8. INTERVENÇÕES EDUCATIVAS

Relativamente à fase de intervenção educativa, confesso que me senti um pouco apreensiva, uma vez que teria uma maior responsabilidade em orientar o grupo, apesar de ter sempre a colaboração da educadora cooperante, da assistente operacional e da minha colega de Prática Pedagógica.

Considero que a elaboração das planificações semanais foi um desafio, uma vez que se tornou um pouco difícil selecionar diversas atividades que correspondessem aos interesses do grupo de crianças, que fossem adequadas à sua faixa etária, e que proporcionassem um adequado desenvolvimento e aprendizagem às mesmas. Para além disso, a gestão do tempo foi outro dos aspetos que necessitou de ser reajustado constantemente, o que acabou por se tornar uma aprendizagem.

Portugal (2012, p.11) defende que “torna-se importante oferecer actividades às crianças que apoiem a autonomia e auto-estima, sem esquecer que na sua procura de independência e auto-confiança as crianças necessitam de oportunidades para fazerem escolhas significativas, necessitando da atenção e compreensão de adultos carinhosos”. Por exemplo, uma das atividades propostas consistia na projeção de sombras numa

parede, com a sala de atividades previamente escurecida, e o que se verificou foi que algumas crianças se mostraram mais calmas neste ambiente, tendo sido uma agradável surpresa para todos.

Apesar de, inicialmente, as minhas primeiras intervenções não terem decorrido da melhor forma, senti-me sempre receptiva às orientações e tentei sempre que possível enquadrar todos os conselhos e críticas construtivas em prol de um melhor desempenho na Prática Pedagógica. E, apesar de nem sempre ter sido fácil de concretizar, a ligação emocional que construí com o grupo foi essencial, bem como o apoio da minha colega de Prática, da Educadora Cooperante, da Assistente Operacional e do Professor Supervisor.

### 1.9. APRENDIZAGENS E DESAFIOS

Ao longo desta experiência de formação, foram inúmeras as aprendizagens construídas, bem como os desafios superados. Uma delas refere-se ao facto de ter compreendido que os materiais pedagógicos que suscitavam maior interesse eram, sem dúvida, os livros de histórias, principalmente os que continham animais. No meu preconceito, considerava que este tipo de material teria pouca relevância para crianças tão pequenas, por isso, foi uma agradável surpresa verificar que se passa o contrário. Também foi surpreendente, vivenciar que as crianças elegeram estes como sendo o material que mais gostavam e que, para além de gostarem de ouvir histórias, também gostavam muito de poder segurá-los com as mãos, explorar a textura das páginas e de observar as ilustrações.

Para além disso, três das crianças ficavam completamente fascinadas com a exploração de bolas de borracha de vários tamanhos e cores, principalmente pelas diversas potencialidades e funções que encontravam nelas, algumas reais, outras imaginadas. Deste modo, tornou-se oportuno elaborar uma planificação que contemplasse este mesmo material como recurso, explorando as suas diversas potencialidades e implementando também desafios, dentro do que elas estavam preparadas para conseguir fazer. E, apesar de apenas uma minoria revelar um elevado interesse por este material didático, as restantes crianças do grupo mostraram-se bastante ativas e empenhadas nas diversas tarefas propostas, tendo sido por isso uma mais-valia.

No que diz respeito aos desafios enfrentados ao longo da prática pedagógica, estes referem-se principalmente à realização de atividades com o grupo, mais propriamente à

gestão do tempo adequado para cada atividade. Tal como já foi referido, o tempo de concentração não era igual em todas as crianças, e assim, era por vezes difícil manter todas as crianças motivadas e integradas numa mesma proposta educativa, pois algumas delas acabavam por se dispersar. Porém, é importante também referenciar que o facto de nunca ter estado anteriormente a estagiar num contexto de creche, fez com que tivesse dificuldade em escolher atividades, e ficasse sempre preocupada se estas eram adequadas às idades das crianças, tendo em conta também a diferenciação pedagógica. No entanto, no final da prática pedagógica fiquei enriquecida com as aprendizagens adquiridas e por ter superado alguns dos desafios, embora tenha a plena consciência que necessito de aprofundar os meus conhecimentos teóricos e práticos sobre a gestão pedagógica em creche.

Em suma, considero que todas as experiências educativas vivenciadas ao longo destas cinco semanas foram uma mais-valia, e confesso que me enriqueceram bastante enquanto pessoa e proporcionaram-me a aquisição de uma “bagagem” pedagógica essencial para o meu futuro profissional.

## 2. CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Esta prática pedagógica, decorreu ao longo de um período de dez semanas, na mesma instituição da prática em contexto de creche. Foi compensador permanecer no mesmo contexto porque, apesar de vir a conhecer um novo grupo de crianças, já conhecia os intervenientes educativos da instituição, permitindo assim uma continuidade na experiência de formação em si.

### 2.1. SEMANA DE OBSERVAÇÃO

Nesta fase, que decorreu ao longo de uma semana, tive a oportunidade de observar e conhecer o grupo de crianças; a rotina que definia os diferentes momentos do dia; a sala de atividades, bem como todas as interações que se iam desenrolando neste espaço. Como afirmam Pimenta e Lima (2004, p.104), "Aprendemos na escola que o ver e o escutar de forma crítica e reflexiva o que está à nossa volta, propícia um novo olhar. Um olhar que escuta, ouve e aprende a ver o outro (...)". Logo, esta fase tornou-se crucial para poder preparar a seguinte, inerente à intervenção educativa, uma vez que implicava um conhecimento aprofundado acerca do grupo, com o intuito de adequar todas as

propostas educativas, tendo em consideração as aprendizagens anteriores de cada uma das crianças, bem como os seus interesses pessoais, partindo sempre à procura de novos saberes.

Porém, confesso que a minha preocupação inicial foi a inserção na rotina do grupo, para poder sentir-me de certa forma mais útil e disponível, satisfazendo assim as necessidades de cada uma das crianças. Para além disso, permitiu ainda, observar as interações, como por exemplo entre criança-criança, criança-adulto ou até mesmo entre criança-objeto. Ao observar cada criança, podemos conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades e, assim, adequar o processo educativo às suas necessidades (Ministério da Educação, 1997).

Para além de ter conhecido o grupo de crianças, também recolhi e registei dados em notas de campo, relativamente à instituição, ao meio envolvente e à sala de atividades para, posteriormente, poder fazer as respetivas caracterizações e tornar o meu conhecimento acerca deste contexto mais aprofundado. Foi essencial conhecer o meio onde a Creche e o Jardim de Infância se encontram localizados, uma vez que considero importante envolver a comunidade, sempre que possível, nas atividades desenvolvidas ao longo do ano, bem como saber quais as potencialidades que este representa em termos de complementaridade com a escola na sua função de educar.

## 2.2. O GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo com que contactei ao longo desta experiência educativa, era constituído por vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os dois e os quatro anos, e nenhuma delas apresentava necessidades educativas especiais.

Primeiramente, foi essencial realizar uma pesquisa sobre o desenvolvimento e aprendizagem de crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos, para compreender em que níveis cognitivo, psicossocial e motor as crianças se encontravam, tendo em vista a adequação e fundamentação das experiências de aprendizagem que viria a propor.

Assim, e indo ao encontro dos aspetos mencionados anteriormente, optei por recorrer à teoria de Jean Piaget, entre as de outros pedagogos importantes, para caracterizar o grupo, verificando assim que as crianças se enquadravam no estágio pré-operatório.

Compreendi que a nível das competências inerentes ao desenvolvimento físico, as crianças já apresentavam uma maior segurança e agilidade nos pés; deslocavam-se com estabilidade, sem necessitarem dos braços esticados ao longo do corpo; conseguiam saltar a pés juntos e também com um só pé. No que diz respeito ao desenvolvimento da motricidade fina, eram capazes de folhear livros com pouca espessura; conseguiam combinar cubos de modo a construírem torres e pontes; seguravam com firmeza e, na maioritariamente das vezes, de forma adequada, o lápis ou a caneta e realizavam sem grande dificuldade um traço na horizontal e na vertical, de modo a obterem uma cruz, como produto final.

Relativamente ao desenvolvimento psicossocial, ao longo do tempo tive oportunidade de refletir e observar que as crianças se tornaram cada vez menos egocêntricas, começando por partilhar, sem conflitos, os vários objetos que possuíam e em participar mais ativamente nas atividades em grande grupo. No entanto, os objetos que traziam de casa nem sempre eram fáceis de partilhar, pelo simples motivo de ser algo que lhes pertencia exclusivamente, ao contrário dos diversos materiais didáticos dispostos pela sala de atividades, que poderiam ser utilizados por todas as crianças, sem qualquer tipo de restrições.

Tendo em conta o desenvolvimento cognitivo, nomeadamente as suas capacidades no uso da linguagem compreensiva e expressiva, pude observar e registar que o grupo de crianças conseguia produzir pequenas frases curtas e concisas, bem como manter um discurso de curta duração de forma objetiva, direta e clara. Observei ainda que exploravam as diversas potencialidades dos objetos que as rodeavam; tinham a noção de algumas cores e associavam-nas também a determinados objetos; no geral, compreendiam a noção de espaço e de forma e começavam a realizar o primeiro esboço da figura humana.

No que toca a este último aspeto – o desenho – tive oportunidade de verificar, ao longo do tempo em que permaneci na prática pedagógica, que os alunos iam acrescentando gradualmente, pormenores às figuras humanas que desenhavam, consoante a abordagem e exploração do corpo humano que iam recebendo. No entanto, e tendo em conta a faixa etária em que se encontravam e a fase de desenvolvimento em que estavam inseridas, as crianças mostravam uma dificuldade em orientar-se no espaço, relativamente à elaboração de desenhos, sendo que a maioria apenas utilizava o centro da folha de

papel, ou então apenas uma das extremidades. Porém, com a minha orientação e incentivo acabavam por utilizar o restante espaço por preencher, mas por vezes ficavam indecisos e acabavam por desenhar por cima de algo que já tinham desenhado anteriormente.

No que diz respeito à autonomia também pude, ao longo do tempo, observar e acompanhar a sua evolução. Relativamente ao uso da fralda, apenas uma das crianças, necessitava dela a tempo inteiro, e duas na hora do repouso. Também observei e registei que apenas quatro crianças precisavam de um objeto de transição no momento da sesta. Importa ainda referir que a maioria das crianças conseguia satisfazer as suas necessidades físicas autonomamente, bem como, despir-se, vestir-se, calçar-se e comer. Ou seja, a única criança que apresentava um menor nível de autonomia, tinha sido inserida no grupo mais tarde, tendo ainda dois anos de idade, o que é perfeitamente compreensível, uma vez que não se encontrava preparada para efetuar as tarefas anteriormente referidas, sem a ajuda de outrem.

Quero ainda salientar que, desde o início desta prática pedagógica, umas das minhas primeiras preocupações se direcionou para o modo como iria gerir um grupo com vinte e cinco crianças, com necessidades e interesses diferentes, tendo ficado logo desde início um pouco apreensiva, pois nunca tinha estado em contacto, nem trabalhado, com um grupo tão extenso. Com a integração de uma criança de dois anos no grupo, a heterogeneidade relativamente à faixa etária acentuou-se, o que fez com existisse a necessidade de efetuar uma maior adequação das atividades pedagógicas, ou seja, uma adequada diferenciação pedagógica.

### 2.3. A SALA DE ATIVIDADES

A sala de atividades era bastante ampla, bem equipada e com espaços bem definidos, de modo a permitir a livre circulação sem obstrução ou obstáculos. Uma das minhas maiores aprendizagens no que diz respeito a este aspeto, foi ter vivenciado que a criação de determinadas áreas numa sala de Jardim de Infância proporciona a aquisição de diversas aprendizagens às crianças. Na sala existiam as áreas da expressão plástica, da casinha, dos poufs, das histórias, das construções e, por fim, dos jogos, que proporcionavam momentos propícios ao desenvolvimento da criatividade e imaginação.

Assim, também tive a oportunidade de observar que todas as crianças, sem exceção, circulavam e brincavam nos diversos espaços. Apesar de existirem algumas áreas com maior preferência por parte das crianças, nenhuma delas era preterida. Assim, aprendi de um modo mais aprofundado, que deve existir uma organização adequada do espaço, bem como a existência de diversas áreas. Penso que poderia ser interessante do ponto de vista da promoção de novas aprendizagens, construir novas áreas – uma «mercearia», por exemplo – tendo por base os interesses dos alunos.

#### 2.4. A ROTINA NO JARDIM DE INFÂNCIA

À semelhança da prática pedagógica anterior, neste contexto, senti também a necessidade de me integrar na rotina desde o início, proporcionando um acompanhamento mais próximo das crianças, respondendo assim às necessidades de cada uma.

Comecei por compreender que os dias eram organizados de acordo com uma sequência de diferentes momentos: o acolhimento; as atividades pedagógicas orientadas; as atividades livres; o almoço; a hora de repouso; e por fim, a hora do lanche. Apesar de esta rotina não divergir muito da rotina do contexto de Creche, anteriormente vivenciada, notei que o facto das crianças terem uma maior autonomia torna cada momento muito diferente, exigindo também ao educador um papel diferente.

Assim, não só tive oportunidade de verificar essas diferenças entre contextos educativos, bem como tive a oportunidade de observar as mesmas atempadamente nos diversos momentos marcados pela rotina diária. Por exemplo, na hora da higiene existiam crianças mais novas que conseguiam realizar as tarefas inerentes a este momento sem necessitar de auxílio de um adulto, enquanto outras crianças mais velhas apresentavam uma maior dependência, algo que à partida eu não esperava. Porém, este aspeto verificou-se pelo nível de motivação e autonomia de cada uma das crianças e não apenas pela idade das mesmas, tendo sido para mim uma aprendizagem bastante significativa.

#### 2.5. PARTICIPAÇÃO NA PRÁTICA DA EDUCADORA COOPERANTE

Considero essencial fazer uma referência a esta fase, uma vez que uma das minhas preocupações iniciais recaía sobre a gestão do grupo. Assim, as aprendizagens desta

semana foram de suma importância para o desenrolar das seguintes, em que iria concretizar as minhas intervenções.

Estive especialmente atenta ao modo como a educadora organizava as crianças em atividades de grande grupo, bem como às formas de comunicação que esta utilizava, tendo em conta os aspetos da linguagem e o tempo de atividade. Focalizei-me nestes dois pontos, pois continuava apreensiva em relação ao modo como iria motivar um grupo com tantos elementos e, ao observar a educadora, poderia, posteriormente, apropriar-me dessas mesmas estratégias, para me auxiliar e não divergir na metodologia que as crianças já conheciam.

Nesta fase também tive um papel mais ativo e pude integrar-me de uma forma mais prática na rotina das crianças. Ou seja, envolvi-me de um modo mais direto nas suas brincadeiras; nas atividades pedagógicas orientadas; nos vários momentos de higiene; e nas horas da refeição, repouso e lanche. No entanto, é importante referir que o grau e o nível de interação com o grupo foi realizado de forma gradual, acompanhando também o próprio interesse que cada criança demonstrava em receber-me, respeitando sempre o seu espaço e as suas necessidades afetivas. Porém, confesso que rapidamente fui conquistada pelo grupo, e todas as crianças foram bastante recetivas à minha presença e, com facilidade, me solicitavam para brincar ou para as ajudar em algo que necessitavam, o que me tornou ainda mais confiante no meu papel de educadora.

## 2.6. INTERVENÇÕES EDUCATIVAS

Relativamente às intervenções educativas que se concretizaram até ao final da prática pedagógica, confesso que logo nos primeiros dias senti uma enorme dificuldade em despertar o interesse do grupo, bem como em incentivá-lo para as diferentes experiências de aprendizagem que planifiquei. Por exemplo, nas atividades orientadas em grande grupo, as crianças dispersavam com facilidade e demonstravam pouco entusiasmo e desconforto.

Com estas ocorrências, confesso que me senti extremamente triste, pois comecei a aperceber-me que o grupo realizava as atividades com pouco interesse e envolvimento. Perante esta situação e pelos resultados obtidos, senti uma enorme necessidade de refletir e apercebi-me que, tal como refere Mesquita Pires (2007, p.48) “o período de estágio é conhecido por ser um momento dilemático onde os desafios e tomadas de

posição desencadeiam sentimentos de insegurança e incerteza, expondo o educador – estagiário a situações de elevada fragilidade”. Deste modo, e tendo em conta as circunstâncias, o principal objetivo em que me focalizei foi na resolução desta problemática, em prol do desenvolvimento e aprendizagem do grupo.

Este problema também me levou a pensar que, pelo facto de anteriormente já ter estado em Práticas Pedagógicas neste contexto, e não sendo novidade para mim, esperava estar mais preparada e confiante. No entanto, estes indícios também foram essenciais para ir ajustando as planificações de modo a encontrar quais os erros cometidos e as novas estratégias a adotar. No final do dia, acabava sempre por aproveitar para fazer uma retrospectiva da minha atuação, e compreendia que não poderia preocupar-me exclusivamente com o produto final do trabalho realizado. Todo o processo é essencial e todos os adultos têm o importante papel de apoiar e reconhecer o trabalho que a criança realiza ao longo de todo o processo e não apenas no que concerne ao produto final obtido através das atividades (Hohmann *et al.*, 1979).

Assim, uma das primeiras opções para mudar as estratégias utilizadas, recaiu sobre a necessidade de ouvir cada criança expressar a sua opinião, procurando que elas dissessem o que mais gostavam de fazer; o que gostariam de descobrir e saber mais, de modo a poder motivá-las tendo em conta os seus interesses, uma vez que “os adultos que correspondem aos interesses das crianças reconhecem que eles se refletem nas actividades e que podem mudar de repente” (Brickman & Taylor, 1991, p.31).

## 2.7. A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES

Tendo em conta todos os aspetos anteriormente abordados, considero pertinente e crucial salientar a importância das interações. Assim, confesso que estas se foram tornando cada vez mais aprofundadas e, relativamente às interações criança-adulto, foi engraçado observar e vivenciar que, posteriormente, as crianças nas suas brincadeiras acabavam por se apropriar dos meus gestos e expressões, imitando-os nos jogos de faz-de-conta. Por exemplo, com frequência foi possível observar algumas crianças a imitarem-me, copiando o discurso que havia utilizado numa atividade pedagógica orientada, ou então simplesmente, reproduzindo o modo como me deslocava e as brincadeiras que tinha com elas. Estas ações ficcionadas, mas sempre com uma grande proximidade da realidade, foram para mim uma agradável surpresa e uma mais-valia.

No entanto, no que concerne às interações criança-criança, apesar de todas elas se relacionarem cordialmente entre si, existiam alguns grupos, que, por norma, se distribuíam pelos diversos cantinhos da sala de atividades. Relativamente às interações que relacionavam as crianças com a própria sala de atividades, tal como já foi mencionado anteriormente, as diversas áreas eram utilizadas por todas as crianças sem restrições e não se evidenciavam preferências independentemente do género.

## 2.8. APRENDIZAGENS E DESAFIOS

Ao longo desta experiência, foram inúmeras as aprendizagens que considero ter adquirido e que me enriqueceram bastante pessoal e profissionalmente. Também foi uma experiência repleta de desafios, que considero terem sido superados.

Um dos meus maiores desafios foi sem dúvida, a gestão do grupo. No entanto, as diversas críticas construtivas transmitidas pela educadora cooperante e pelo professor supervisor foram essenciais para o ultrapassar. Esta dificuldade surgia porque o tempo previsto para cada tarefa não se ajustava ao período de concentração das crianças, impossibilitando que as atividades de grande grupo corressem da melhor forma.

Por vezes, não compreendia a razão que levava as crianças a dispersarem rapidamente, pois não considerava que estavam ali há muito tempo. Mas, no entanto, quando era a minha colega a intervir, apercebi-me que a forma como apresentávamos as atividades era um pouco monótona e que também solicitávamos às crianças para estarem atentas a escutar a explicação das tarefas durante demasiado tempo.

Para além deste aspeto menos positivo, também me apercebi que nem sempre utilizava o vocabulário mais adequado, ou seja, mencionava palavras um pouco «infantilizadas». Após refletir sobre esta minha estratégia, apercebi-me que usava este tipo de discurso, por vezes inconscientemente, pois apropriava-me das próprias palavras que as crianças utilizavam para comunicar. No entanto, compreendi que o mais importante era proporcionar--lhes momentos que permitissem o alargamento do seu próprio vocabulário com aquisição de novos vocábulos. Pelo facto de o educador ser um modelo linguístico, percebi que tinha de ter a plena consciência que as crianças me viam como esse mesmo modelo, daí existir a necessidade de adequar a minha linguagem ao contexto em que estava inserida.

Ao longo desta experiência de formação, pude vivenciar a enorme responsabilidade que tem um profissional de educação infantil, uma vez que é responsável pelo grupo de crianças, que neste caso era bastante extenso. Também senti essa responsabilidade, o que me levou a estar constantemente preocupada com o bem-estar de cada criança, procurando proporcionar atividades pedagógicas orientadas, bem como outras atividades que faziam parte das rotinas do Jardim de Infância. Com esta experiência, percebi que a educação pré-escolar “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997, p. 17).

Outra aprendizagem gratificante foi verificar o quanto as famílias das crianças se mostraram disponíveis para participar nas propostas educativas sempre que lhes foi solicitado, bem como o facto de valorizarem o meu trabalho e agradecerem a relação de afeto e cumplicidade que tinha criado com os seus filhos. Por exemplo, ao longo da época natalícia, foi elaborada uma árvore de natal pelas crianças, com a devida ajuda das intervenientes na sala de atividades – a educadora, a assistente operacional, eu e a minha colega. Foi também solicitada a colaboração às famílias, na construção de um enfeite em casa, tendo estas respondido prontamente a este pedido. Também nas atividades inseridas no tema da “família” se revelaram muito recetivas e participaram ativamente. Por exemplo, colaboraram com a partilha de fotografias que posteriormente foram utilizadas em atividades inseridas nesta mesma temática.

Também considero uma grande aprendizagem a relação que consegui criar com todas as crianças do grupo, pois valorizou-me imenso enquanto pessoa, uma vez que todos os dias me sentia extremamente útil para elas e, de certa forma, um “porto seguro”, ao qual cada uma delas poderia recorrer se não conseguisse resolver alguma situação.

Em suma, para concluir esta reflexão sobre a Prática Pedagógica em Educação de Infância, considero que esta experiência foi bastante gratificante, pois tive oportunidade de assumir um papel como educadora de infância e, apesar de inicialmente ter sido um pouco difícil, o final fez com que tudo valesse a pena.

Para além disso, o mais importante foi ter aprendido com os erros cometidos e ter utilizado as críticas construtivas que me foram ditas ao longo da prática, para crescer como pessoa e futura profissional da educação de infância. Deste modo, posso considerar que a instituição onde pude realizar a minha Prática Pedagógica, bem como

todas as pessoas que lá trabalham, sem exceção, foram os grandes pilares que permitiram que tudo se desenvolvesse dentro da normalidade e num verdadeiro espírito de equipa.

### 3. CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO - 2.º ANO DE ESCOLARIDADE

Esta Prática Pedagógica desenvolveu-se numa Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, situada no concelho de Leiria, ao longo de treze semanas, com uma turma do 2.º ano de escolaridade. Esta era constituída por vinte e cinco alunos, sendo dez do sexo feminino e os restantes do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos. Para além disso, importa mencionar que esta prática se subdividiu em três componentes, sendo estas a observação, a participação na prática da professora cooperante, e por fim, a intervenção.

Inicialmente, uma das minhas preocupações evidentes, remeteu-se para o facto de não ter obtido a licenciatura na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, tendo sido por isso, esta a minha primeira experiência em Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, na vertente de intervenção educativa. No entanto, já tinha tido oportunidade de contactar com esta realidade, mas apenas na vertente de observação não participante. Deste modo, no início da prática confesso que estava bastante ansiosa e apreensiva, uma vez que não tinha a noção de como iria decorrer todo o processo e senti-me preocupada com o facto de não estar devidamente preparada como seria suposto nesta etapa da minha formação. Posto isto, apresentei, desde logo, as minhas inquietações à professora cooperante e, quando tinha dúvidas, a mesma esclarecia-me e apoiava-me. Para além disso, também tive sempre o apoio da minha colega de Prática, o que considerei imprescindível para me sentir mais confiante, tendo em conta os meus receios e angústias.

#### 3.1. CARATERIZAÇÃO DO GRUPO

Neste contexto educativo, tive oportunidade de contactar com uma turma que incluía alunos com necessidades específicas. Um dos alunos apresentava dificuldades a nível da linguagem, comportamentos de oposição e desafio, alterações de humor associados a atividade motora marcada, e dificuldades em manter-se atento e em concluir tarefas.

Também existiam duas alunas com dificuldades em relação à leitura e escrita, sendo uma delas diagnosticada com dislexia atencional e fonológica. Existia também um aluno com um diagnóstico de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção e cinco com dificuldades de aprendizagem. Estas referências despertaram desde logo a minha atenção, pois necessitava de compreender junto da professora cooperante quais eram as estratégias mais adequadas, de modo a conseguir corresponder às necessidades de todas as crianças, tendo em conta a elevada heterogeneidade. Porém, considero que todas estas especificidades se tornaram uma mais-valia, tendo em conta que levou à implementação de uma diferenciação pedagógica, que enriqueceu o processo educativo e que também enriqueceu a minha formação.

### 3.2. A OBSERVAÇÃO

Ao longo desta fase, pude conhecer de uma forma mais aprofundada a instituição escolar, o meio envolvente, o grupo de alunos e a sala de aula. Fui registando em notas de campo as informações que pretendia recolher, apoiando-me no plano de observação previamente elaborado, para posteriormente poder caracterizar todo o meio envolvente, bem como os intervenientes pertencentes aquele contexto educativo.

Para além disso, aproveitei para interagir ao máximo com todas as crianças, de modo a conhecer melhor cada uma delas, tendo em conta as suas particularidades e necessidades. Importa ainda mencionar, que as informações foram recolhidas através de conversas com a professora cooperante e também através da consulta dos documentos oficiais que caracterizavam a instituição, tendo em conta o agrupamento em que esta se encontrava inserida.

Também foi fundamental aproveitar esta fase para observar quais as estratégias que eram utilizadas nas aulas, bem como a metodologia utilizada pela professora titular de turma. Assim, tive oportunidade de compreender que a disposição da sala de aula tinha a sua fundamentação, uma vez que os alunos com maior dificuldade se encontravam mais próximos do quadro. Ou seja, estes encontravam-se dispostos por secretária, em pares heterogéneos no que respeita ao desempenho e capacidades, possibilitando assim a entreaajuda nos momentos de aprendizagem. Para além disso, a disposição das próprias secretárias na sala de aula era em formato de “U” de modo a que a atenção dos alunos convergisse para o quadro.

Considerarei que esta estratégia era adequada, mas que também poderia ser um obstáculo ao normal desenvolvimento das atividades. Isto porque, alguns alunos ficavam aborrecidos, quando tinham de trabalhar com um colega que apresentava algumas dificuldades em compreender algum conteúdo, pois afirmavam que a tarefa proposta demorava mais tempo devido a esse aspeto. Perante esta situação, apercebi-me que o trabalho em pequeno grupo e a cooperação entre colegas, deveria ser um dos pontos a merecer especial atenção no que concerne às experiências educativas a propor na fase da atuação.

Tive ainda oportunidade de verificar que os alunos, em geral, se relacionavam bem entre si, não tendo assistido a qualquer tipo de desentendimento, ou falta de respeito entre colegas. Penso que esta minha observação tem por base, a interiorização das regras da sala de aula e o trabalho que a professora cooperante fez em torno dos comportamentos e atitudes. Compreendi que se tornou essencial o facto da professora cooperante ter insistido no estabelecimento de normas, desde o 1.º ano de escolaridade, tendo em vista a criação de um ambiente propício à aprendizagem, em plena harmonia.

Assim, e indo ao encontro do que defende Estrela (1995, p.65), “ (...) O professor é ao mesmo tempo um transmissor de normas sociais de carácter geral e um produtor de normas que ele julga necessárias para o exercício da sua acção pedagógica quotidiana”. Deste modo, e tendo em conta que grupo era constituído por vinte alunos, tive a necessidade de compreender, logo desde início, qual era a dinâmica da turma e quais as metodologias e estratégias que deveria adotar, para conseguir atingir os objetivos pretendidos e para que todos desenvolvessem as competências necessárias.

Para além de todos os aspetos anteriormente mencionados, nesta fase de observação, aproveitei, de igual modo, para recolher informações acerca do meio envolvente, uma vez que este poderia vir a ser uma mais-valia para o contexto educativo, podendo ser utilizado como um recurso na lecionação das aulas. De modo a ilustrar esta observação, saliento que esta instituição se encontra relativamente perto de uns viveiros, e que esta proximidade foi importante para estabelecer a relação com a temática “À descoberta do ambiente natural”, da área curricular de Estudo do Meio.

Um outro exemplo, onde existiu a oportunidade de utilizar o meio envolvente para estabelecer ligações com esta área curricular, foi o facto de ter existido a exploração da

temática das «instituições e serviços», tendo sido usados como referentes aqueles que existiam próximos da instituição escolar, bem como outros situados perto da zona de residência dos alunos. Assim, confesso que esta familiarização permitiu uma maior compreensão dos conteúdos abordados, uma vez que os alunos acabaram por ser mais participativos, pois conheciam as instituições e serviços em causa e reconheciam as funções de cada uma delas, bem como quem as utilizava no quotidiano, compreendendo assim a importância que as mesmas têm para o bom funcionamento da nossa sociedade.

A caracterização da escola, relativamente aos espaços físicos e aos recursos humanos, foi também fundamental para o conhecimento deste contexto de prática pedagógica. Assim, perante os dados recolhidos e as observações efetuadas, pude constatar que a instituição se encontrava em ótimas condições, não apresentava situações de perigo e existia um número adequado de assistentes operacionais que acompanhavam as crianças e estavam atentas às necessidades de cada uma. Deste modo, posso concluir que conhecer os espaços físicos da escola e todos os que nela trabalhavam, permitiu formular a opinião de que se tratava de um espaço agradável, seguro e favorável às diferentes aprendizagens, sendo que toda a equipa de docentes e não docentes conhecia as crianças e zelava sempre pelo seu bem-estar.

### 3.3. PARTICIPAÇÃO NA PRÁTICA DA PROFESSORA COOPERANTE

Posteriormente à fase de observação, decorreu a fase de participação nas atividades da professora cooperante, o que me possibilitou ter um papel mais ativo, uma vez que tive oportunidade de intervir na sala de aula sempre que a cooperante considerou oportuno, disponibilizando-se sempre para me orientar. No entanto, confesso que agia sempre um pouco reticente pelo facto de ser a minha primeira experiência no 1.º Ciclo e de sentir medo de errar. Inicialmente, penso que deixei transparecer um pouco da minha insegurança para a turma, no entanto, sei que deveria ter a certeza das minhas ações, para poder transmitir confiança aos alunos, sendo eu um modelo aos olhos deles.

É importante ainda referir que a professora cooperante nesta semana trabalhou as várias áreas curriculares, utilizando diversas estratégias e metodologias, bem como o facto de ter explorado as potencialidades das diferentes áreas das expressões. Achei bastante enriquecedor a professora cooperante ter tido a preocupação de diversificar a dinâmica

de leção nas aulas, para nos mostrar as diversas estratégias que poderíamos posteriormente utilizar, bem como aquelas que funcionavam melhor com a turma.

### 3.4. INTERVENÇÃO EDUCATIVA

A fase da intervenção educativa decorreu em semanas intercaladas com a minha colega de prática, ou seja, numa semana eu atuava, e na seguinte observava e cooperava com a minha colega, sempre que se verificasse oportuno. No entanto, saliento que a elaboração das planificações era realizada em conjunto, e relativamente a este ponto, é importante referir que este instrumento de trabalho foi sendo ajustado ao longo do tempo, consoante as necessidades e o conhecimento cada vez mais aprofundado acerca dos alunos, prevendo metodologias de trabalho em pequeno e grande grupo.

Tal como salienta Pinto (2011, p.23), “A planificação funciona como a projecção de um plano de acção onde são previstos acontecimentos e situações (...) e para ser elaborado necessita que sejam, (...) comedidas e avaliadas muitas hipóteses (...)”. Assim, para que este instrumento fosse flexível e servisse de orientação para a gestão adequada do tempo, espaço e grupo, foi imprescindível compreender que, tal como defende Arends (1995), o professor é o único responsável por todas as disciplinas, tomando assim todas as decisões inerentes acerca do que considera que deve ser ensino, bem como o período de tempo que deve dedicar a cada um dos conteúdos.

Zabalza (1994), acrescenta ainda que a planificação é um plano orientador que pretende ajudar o professor na organização das suas aulas, considerando sempre o contexto educativo, o grupo de alunos e as propostas educativas. Deste modo, importa referir que as planificações realizadas ao longo desta prática pedagógica eram organizadas tendo em conta as seguintes componentes: os domínios, os conteúdos, os descritores de desempenho, a descrição das atividades, os recursos a utilizar e a avaliação.

Destas componentes, confesso que a avaliação foi a que me suscitou maiores dificuldades, relativamente à recolha de dados, à construção dos instrumentos mais adequados para a organização desses mesmos dados, bem como a aplicação da escala de classificação. Eu e a minha colega começámos por fazer o registo avaliativo apenas através das notas de campo e, gradualmente, com a ajuda da professora supervisora, fomos elaborando grelhas de verificação e de avaliação, ajustando parâmetros e escalas, consoante o que pretendíamos em cada aula. Deste modo, foi bastante enriquecedor

compreender quais seriam os elementos que deveria avaliar, bem como tornar a planificação cada mais completa e orientadora, tornando-se assim numa das minhas aprendizagens mais significativas.

No que concerne aos momentos em que adotava o papel de professora estagiária atuante, confesso que no início me sentia bastante insegura, não só por ser a primeira vez que iria lecionar aulas, mas também por ter muito medo de errar. Algumas das dificuldades sentidas prendiam-se com o posicionamento na sala de aula nos diferentes momentos da gestão das atividades. Inicialmente, optei por me cingir apenas à área restrita ao quadro para momentos de comunicação com o grande grupo. No entanto, à medida que ganhava mais experiência, usava todo o espaço da sala para me dirigir aos alunos, quer individualmente, quer a toda a turma. A insegurança que sentia foi sendo minimizada com as críticas construtivas e orientações que fui recebendo ao longo da prática pedagógica e, confesso que com o tempo, acabei por me ambientar e ganhar confiança para conseguir desempenhar as minhas funções da melhor forma, tendo sido a meu ver uma das minhas grandes conquistas.

A dimensão reflexiva acerca das experiências vivenciadas na sala de aula, teve de igual modo, muita importância no meu “crescimento” enquanto futura professora, uma vez que tal como defende Rosales (1992, p.166), “O professor deveria reflectir sobre formas de actuação docente, segundo as atitudes descritas, tal como o faz de acordo com outros princípios teóricos relevantes”. Ou seja, espera-se que o professor faça uma retrospectiva no final do dia, considerando as práticas exercidas, tendo em vista a melhoria das futuras atuações.

Nas minhas reflexões foquei algumas das dificuldades que mais sobressaíram na minha prática relacionando-as também com os contextos em que surgiram e com o modo como constituíram momentos de formação para mim. Assim, a minha preocupação centrou-se muito na gestão do grupo, pois no decorrer das atividades, com facilidade, alguns alunos mais inquietos dispersavam, e tornava-se difícil captar novamente a sua atenção para as tarefas em curso. No entanto, estes acontecimentos ocorriam pelo motivo de, por vezes, apostar exclusivamente nos alunos com maiores dificuldades, e ao me alongar no tempo em que dava este apoio, fazia com que os restantes elementos da turma se desconcentrassem. Porém, de modo a tentar motivar todo o grupo, tentava colocar os

alunos com melhor desempenho a ajudar os alunos com maiores dificuldades, e posso afirmar que neste aspeto eles eram bastante recetivos e cooperantes.

Por outro lado, enquanto eu tentava ajudar as crianças que, de certo modo, apresentavam mais dificuldades na execução das tarefas, por vezes, sugeria que os restantes prosseguissem na resolução das tarefas propostas, individualmente, para que não ficassem aborrecidos e desmotivados. Posto isto, deparei-me com a dificuldade que é lecionar uma aula com tantos pequenos obstáculos, bem como gerir uma turma onde existe muita heterogeneidade ao nível do desempenho e das capacidades.

Relativamente aos meus conhecimentos científicos, confesso que por vezes senti dificuldade em explicar o mesmo conceito de outras formas, porque existia sempre a necessidade de adaptar a explicação aos diferentes níveis de compreensão dos alunos. Ao longo da Prática Pedagógica fui tomando cada vez mais consciência da densidade curricular exigida, e confesso que, por vezes, não concordava com certas exigências feitas aos alunos, pois considero que o nível de complexidade e dificuldade de certas tarefas não era ajustado ao momento do crescimento e desenvolvimento em que os alunos se encontravam. Este aspeto, vai de igual modo ao encontro do facto de não concordar com certas metas curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação, principalmente no que concerne aos alunos em causa, uma vez que muitos deles não se encontravam cognitivamente desenvolvidos para compreender certos conteúdos, tendo em conta que a própria carga horária nem sempre permitia que existisse um acompanhamento dos diferentes ritmos de aprendizagem existentes.

Por outro lado, verifiquei que cada vez mais, existe menos tempo destinado às áreas das expressões artísticas, sendo mais valorizadas as áreas científicas de Matemática, Português e Estudo do Meio, o que se justifica devido à existência de provas intermédias. Por isso, ao longo da minha prática tive a preocupação de contemplar a educação artística, dando ênfase à Expressão e Educação Plástica, uma vez que estava inserida na minha investigação e, também pelo facto de eles terem oportunidade de contactar com a expressão musical e motora nas atividades destinadas ao enriquecimento curricular. Porém, infelizmente a área de expressão dramática acabou por não ser explorada tal como gostaria, o que considero um aspeto menos positivo, uma vez que esta área é essencial para o desenvolvimento de cada aluno

proporcionando experiências que facilitam a desinibição e a socialização, entre outros aspectos fundamentais.

Porém e tal como já foi referido, um outro aspeto que complicou a gestão do tempo, foi a existência de provas intermédias relativas às áreas curriculares de Português e Matemática. Na fase de preparação para estas provas houve necessidade de, em algumas situações, utilizar as horas destinadas às áreas das expressões em prol das dúvidas e dificuldades sentidas pelos alunos. Assim, considero que o reajustamento do horário nestas situações, bem como todas as decisões tomadas ao longo da prática foram sempre centralizadas no que seria melhor para os alunos, tendo em vista o sucesso no seu desempenho.

Uma outra aprendizagem que foi fundamental adquirir ao longo destas semanas de intervenção, foi a importância de estabelecer uma relação harmoniosa com a turma, tendo em conta que como defendem Bassedas, Huguet e Solé (1999, p.63), “A base que sustenta as aprendizagens feitas pelas crianças [...] na escola é a relação afetiva que se cria entre elas e a professora.” Porém, confesso que tive dificuldade em conseguir adequar a cada situação o papel de professora que tinha proximidade com os alunos, mas que também precisava de os repreender em situações desestabilizadoras da sala de aula. Devido à minha falta de experiência, percebi que a minha ação na sala de aula, por vezes, não era eficaz devido à excessiva proximidade que tinha com os alunos noutros momentos do dia letivo.

Assim, compreendi que para além da afetividade saudável que deve existir na relação professor-aluno, “Aprender e educar são processos que envolvem a transmissão, a fixação e a produção de saberes, memórias, sentidos e significados, práticas e performances” (Vieira, 2011, p.83).

Indo ao encontro da importância das diferentes relações no contexto educativo, considero essencial o papel da família e da educação do lar para que os alunos tenham um desempenho contínuo e uma estabilidade emocional e física no contexto escolar. No que concerne a este aspeto, tive a oportunidade de vivenciar que era habitual os pais dos alunos participarem de uma forma regular e ativa nas atividades escolares. Para além disso, existia de igual modo uma associação de pais na escola, bastante ativa com o

intuito de poder melhorar o contexto educativo em prol de uma melhor educação para todos os alunos que frequentam aquela instituição.

Deste modo, confesso que foi bastante gratificante poder desenvolver a minha prática pedagógica numa instituição onde era evidente a relação escola-família, algo que considerava complicado de encontrar, tendo em conta que cada vez mais os pais e encarregados de educação acabam por ter menos tempo para se dedicar à vida escolar dos filhos, por diversos motivos, sendo um deles, as exigências da vida profissional.

Para justificar estes factos, Dessen & Polonia (2007), defendem que a família estabelece um leque de relações essenciais para a vida de uma criança, estabelecendo ligações a nível afetivo, social e cognitivo. Para além disso, as autoras reforçam ainda, a importância de a relação familiar contribuir para a aprendizagem do ser humano, uma vez que promove a construção de relações tanto a nível pessoal como no seio de um meio coletivo. Tanto a escola como a família contribuem para o desenvolvimento educacional dos alunos. Assim, tem sentido que se construa uma relação de complementaridade entre estes os dois contextos.

No contexto das minhas atuações nesta prática pedagógica desenvolvi também a componente de investigação, sendo esta uma parte do processo de formação do curso de mestrado. Esta investigação teve como ponto de partida um problema identificado no quotidiano escolar da turma: as dificuldades que os alunos evidenciavam ao realizar algumas tarefas que implicavam habilidades motoras finas. Confesso que foi bastante enriquecedor partir à procura de soluções para minimizar o problema encontrado através da implementação de novas experiências de aprendizagem proporcionadas aos alunos. Esta componente de investigação constitui o Capítulo II do presente relatório.

Em suma, posso concluir que esta experiência foi bastante enriquecedora para a minha formação, enquanto futura docente no contexto do 1.º Ciclo. O facto de ter sido a primeira vez que tive oportunidade em intervir e lecionar sozinha nas diversas aulas previamente planificadas, fez com que tivesse de lidar com as minhas inseguranças, levando-me assim à procura de respostas para os diversos obstáculos encontrados. Assim, todas as experiências vivenciadas neste contexto contribuiram para o meu crescimento pessoal e profissional, tendo sido todas elas uma mais-valia.

#### 4. CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO - 4.º ANO DE ESCOLARIDADE

A presente reflexão pretende espelhar as experiências pedagógicas vivenciadas ao longo da última prática pedagógica, desenvolvida numa Escola Básica, nos arredores da cidade de Leiria, com uma turma do 4.º ano de escolaridade. Assim, e tal como as restantes práticas, esta desenrolou-se ao longo de 15 semanas, incluindo as fases de observação, participação na prática da professora cooperante e de intervenção educativa.

Inicialmente, quando foram distribuídos os grupos pelas várias instituições escolares, fiquei de certa forma aliviada ao perceber em que Escola do 1.º Ciclo iria desenvolver a minha prática pedagógica, considerando os feedbacks positivos ouvidos acerca da mesma. O único aspeto que me deixou preocupada foi o facto de se tratar de uma turma do 4.º ano, uma vez que a gestão do grupo era algo que me assustava, bem como a densidade curricular exigida no mesmo. Também receava ter dificuldade em me ambientar, e tinha medo de não vir a exercer, em pleno, as minhas funções enquanto mestranda, devido aos obstáculos encontrados na prática anterior.

No entanto, também criei expectativas bastante positivas, pois queria aproveitar esta última prática pedagógica, incluída no meu processo de formação, antes de enfrentar o mundo do trabalho. Assim, aproveitei esta experiência com o maior agrado, considerando a oportunidade de conhecer um novo contexto educativo, com novos alunos.

##### 4.1. A OBSERVAÇÃO

Considerando o que defendem Machado, Santos e Pagan (2011, p.1),

O período de observação no estágio é uma atividade de reflexão e discussão sobre a prática, propiciando ao formando um contato social com a realidade na qual irão atuar [...] e [...] tem como objetivo fazer com que o futuro professor se aproxime da realidade da sala de aula e da escola, examinando, sobretudo o processo ensino-aprendizagem.

Ao longo do período de observação aproveitei para conhecer toda a instituição escolar, o corpo docente e não docente e principalmente a turma com a qual iria contactar ao longo de toda a prática pedagógica, centrando a minha atenção na metodologia utilizada pela professora cooperante.

No dia de apresentação, apesar de estar um pouco ansiosa e preocupada, tive desde logo, um acolhimento caloroso tanto por parte dos alunos, como da professora cooperante e assistentes operacionais, o que foi bastante positivo. Senti também que o ambiente vivenciado era de certo modo familiar e acolhedor, o que se tornou bastante agradável, tendo em conta que aquela instituição acabaria por vir a ser a minha «segunda casa» durante os próximos meses, apesar de esta prática pedagógica decorrer num período mais curto que a anterior.

Quanto à sala de aula, era bastante espaçosa, luminosa e bem conservada, o que aumentava ainda mais as minhas expectativas, tendo em conta que estavam reunidas todas as condições necessárias para desenvolver as propostas educativas planeadas. Considerando que “as estruturas das salas de aula são a forma como as aulas se organizam em torno de tarefas de aprendizagem, participação e definição de objetivos e recompensas” (Arends, 2008, p.147).

No que concerne ao grupo de alunos, também fiquei agradavelmente surpreendida por encontrar uma turma bastante diversa em pertenças culturais. A multiculturalidade existente acabou por se verificar uma mais-valia, pois pude aprender costumes culturais que desconhecia e também verificar como a partilha de informações sobre as diferentes culturas enriquece abordagens a conteúdos da área de Estudo do Meio.

Nesta fase, uma das minhas preocupações relativamente à turma, foi a necessidade de afirmar o meu papel enquanto professora estagiária, levando os alunos a compreender que teriam de me respeitar como tal, algo que tinha sido difícil de impôr na Prática Pedagógica anterior.

A professora cooperante, desde o início, mostrou-se sempre recetiva e disponível, o que me deixou, de certo modo, mais à vontade e segura. Porém, senti a necessidade de focar a minha atenção na observação da gestão do grupo, orientado pela professora, para tentar compreender quais as estratégias que deveria utilizar naquele contexto. Para ilustrar um destes momentos, lembro-me que fiquei desde logo surpreendida, por compreender que a professora conseguia gerir o grupo em pleno, sem nunca necessitar de elevar o tom de voz, algo que sempre admirei e gostaria de um dia vir utilizar como metodologia em sala de aula.

Reparei também que a professora tentava colocar os alunos desestabilizadores em lugares estratégicos para os conseguir visualizar em qualquer parte da sala de aula. Deste modo, posso concordar que todas as observações realizadas foram determinantes no planeamento e lecionação das aulas, para selecionar os recursos e estratégias mais adequados.

#### 4.2. PARTICIPAÇÃO NA PRÁTICA DA PROFESSORA COOPERANTE

No que concerne à fase em que coadjuvei com a professora cooperante, concretizando a sua planificação, considero que esta foi bastante curta, mas essencial para me ambientar, para posteriormente passar à fase de atuação. Assim, eu e a minha colega de Prática começámos no primeiro dia, por concretizar uma atividade de Expressão Plástica, onde era solicitado aos alunos uma composição individual e criativa da árvore do outono. Os alunos recorreram, inicialmente, ao desenho para representar o caule da árvore, e posteriormente à colagem, utilizando folhas de árvore, para recriarem a copa da mesma.

No entanto, tenho que admitir que ao longo da explicação e das orientações da atividade estava bastante insegura e nem conseguia falar fluentemente, por ter medo de falhar. Mas durante a concretização da mesma comecei por ficar mais descontraída e recetiva aos alunos, uma vez que concordo que, “As atitudes, as expectativas e as percepções do professor têm uma forte influência na atitude que o aluno revela para com a escola, na sua segurança, no seu comportamento e nas suas próprias percepções” (Wyman, 2000, citado por Rocha, 2006, p.68).

Os restantes momentos desenvolvidos nesta semana centraram-se no apoio aos alunos com mais dificuldades, na concretização de atividades e no apoio à professora cooperante sempre que foi oportuno. Confesso que esta semana fui mais ativa, pois senti-me mais útil e pude cooperar sempre que foi necessário, enquanto que nas de observação o principal objetivo era a recolha de informação acerca do meio envolvente, da instituição, da sala de aula e do grupo de crianças, para além da própria observação não-participante de toda a rotina diária, onde me senti de uma certa forma, menos produtiva. Porém, compreendo que todas as fases que constituem uma Prática Pedagógica são essenciais e noto que se complementam entre si.

### 4.3. A INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Após ter realizado as experiências de observação não-participante e participante, chegou a fase que de certa forma eu ansiava, ou seja, as semanas de intervenção educativa, que se desenrolaram alternadamente, entre mim e a minha colega de prática. Apesar de estar ansiosa, optei por ser a primeira a intervir para poder enfrentar os meus receios. Porém, recordo-me perfeitamente de, inicialmente, me posicionar muito junto ao quadro, ter medo de projetar a voz e de raramente circular pela sala de aula, por estar demasiado preocupada com a transmissão de orientações e conhecimentos.

Tais inseguranças fizeram com que os alunos mais desestabilizadores dispersassem com facilidade, dificultando a gestão do restante grupo. Nestes momentos, confesso que fiquei inquietada por compreender que estava a transparecer de forma clara e direta as minhas inseguranças e que tal acontecimento só iria prejudicar o desenrolar das atividades planificadas. Muitas vezes, houve a necessidade de repensar nas minhas ações e atitudes, procurando novas estratégias de gestão da turma em sala de aula, para conseguir motivar os alunos para as minhas aulas, o que considero também uma mais-valia.

A elaboração de reflexões semanais, tal como nos anteriores contextos, tornou-se ao longo do tempo cada vez mais essencial, tendo em conta que implicava uma retrospectiva acerca das minhas decisões e ações, para poder identificar quais os momentos críticos de cada aula, para os conseguir atenuar numa próxima atuação. Porém, tornava-se por vezes difícil cumprir com esta tarefa por serem apenas dois dias de Prática Pedagógica, o que fazia com que caísse no erro da descrição e não propriamente da reflexão em si.

Como defende Vieira (1994, cit. por Alarcão, 1996), o processo reflexivo implica considerar os intervenientes educativos, os processos, a problematização do saber, as experiências vivenciadas e a integração da teoria com a prática. Porém, nas minhas reflexões nem sempre mencionei todos esses aspetos, para além de apresentar uma dificuldade constante em refletir acerca das semanas da minha colega, uma vez que considero mais difícil compreender o que correu melhor e menos bem, quando estou com o papel de professora estagiária observadora.

Considero ainda, que o facto das intervenções terem sido realizadas de forma alternada fez com que existisse uma enorme quebra, porque acabava apenas por lecionar aulas de

quinze em quinze dias, apoiando apenas a minha colega nas restantes semanas sempre que fosse oportuno. Ou seja, talvez fizesse mais sentido estas semanas decorrerem de forma consecutiva, para existir uma maior continuidade nas intenções educativas.

No entanto, apesar de existirem dificuldades, esta prática teve muitos aspetos positivos para a minha formação, tal como a implementação de estratégias diversificadas que ajudaram a motivar os alunos para a participação das aulas e, conseqüentemente, a melhorar o seu desempenho escolar, e também a variedade de propostas educativas implementadas. Os feedbacks dados tanto pela professora cooperante, como pela professora supervisora foram também essenciais para melhorar as minhas intervenções semana após semana, bem como a opinião dos alunos, de modo a recolher informações acerca dos seus interesses, para os poder considerar nas planificações e intervenções seguintes.

Confesso que, muitas vezes, não foi fácil cumprir com os objetivos e tarefas programadas nas planificações, porque estava sempre preocupada com a gestão do grupo e do tempo. Mas, comecei a compreender que estava a centrar-me demasiado no produto final, desvalorizando assim todo o processo até chegar ao mesmo, algo que considero incorreto. Assim, por vezes, foi necessário mudar as estratégias de dinâmica de aula, uma vez que nem sempre eram as mais adequadas.

Um outro aspeto em que também sinto que fui evoluindo, foi na diversidade e a qualidade de recursos didáticos utilizados. Ou seja, posso ilustrar que neste contexto educativo recorri a vídeos de sensibilização em Educação para a Cidadania; a mapas e PowerPoints em Estudo do Meio; a objetos concretos em Matemática, como por exemplo um relógio de parede para explorar a diversidade de ângulos existentes; bem como a textos em versão áudio em Português, para treinar a retenção de informação importante na ausência do texto escrito.

Porém, a utilização das novas tecnologias de comunicação e informação nem sempre foram favoráveis a um bom clima de aula, tendo, por vezes, causado momentos de distração a alguns alunos, em vez de captar a sua atenção. Por exemplo, um desses momentos coincidiu com a exploração de temáticas alusivas à área curricular de Estudo do Meio, através de PowerPoints, em que acabava sempre por me estender demasiado

na análise de cada um dos slides, fazendo com que os alunos perdessem o interesse e não adquirissem os conhecimentos pretendidos em cada uma das aulas.

Com estes desafios aprendi que não se torna rentável diversificar nos recursos se não os soubermos usar a nosso favor, levando-me assim, à procura de como utilizar melhor cada um deles, verificando sempre, as suas limitações e benefícios. Por exemplo, relativamente ao PowerPoint compreendi que a melhor forma de o utilizar seria através de imagens alusivas a cada um dos conteúdos programáticos, acompanhadas de palavras-chave, bem com da própria legenda. Algo que anteriormente não me tinha questionado, uma vez que no contexto educativo anterior não tinham existido tais desafios.

Deste modo, foi através de experiências educativas como estas que eu própria adquiri competências essenciais para o meu futuro enquanto professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, quando me deparei com um problema, que antes me era desconhecido. Este levou-me a refletir e a repensar em novas estratégias que fossem ao encontro dos meus objetivos para cada uma das aulas, de modo a que os alunos adquirissem aprendizagens significativas e essenciais ao seu desenvolvimento.

Para além disso, tive a oportunidade de construir um mapa, representando a Península Ibérica, utilizando peças em puzzle que correspondiam a cada território ocupado. À medida que prosseguia a abordagem à temática dos primeiros povos a habitar a Península Ibérica, os alunos iam encaixando as peças correspondentes, envolvendo-os assim de uma forma ativa na aquisição de conhecimentos. Em relação a este mapa, confesso que foi uma das minhas maiores conquistas, porque compreendi que o recurso que anteriormente estava a utilizar não estava a resultar e parti assim à procura de novas estratégias, em que o resultado foi positivo para as aprendizagens e bastante gratificante para mim, enquanto professora.

Quero também salientar as experiências que se enquadravam nas áreas das expressões, sendo elas a Expressão e Educação Plástica, a Motora, a Dramática e a Educação Musical. Normalmente, em geral, no tempo semanal dedicado a cada uma destas áreas, acabava-se sempre por trabalhar mais a Expressão e Educação Plástica e, por vezes, nem era trabalhada no seu verdadeiro sentido, utilizando-a apenas para solicitar aos alunos, a ilustração de um texto que escreveram em Português, ou para outros trabalhos

alusivos a festividades. Uma vez que a Expressão e Motora e a Expressão Dramática tinham lugar nas atividades extracurriculares da turma, as restantes áreas das expressões acabavam por ter um maior espaço no horário semanal da professora.

As experiências de aprendizagem que envolveram estas áreas permitiram conhecer melhor alguns alunos e, inclusive, compreender os motivos porque se desinteressavam por alguns tipos de atividades e conteúdos e porque, por vezes, se mostravam desmotivados. Por exemplo, numa atividade de expressão motora realizada no exterior, compreendi que os alunos tinham dificuldades em trabalhar em equipa, algo que já tinha vivenciado ao propor trabalhos de grupo. Por outro lado, alguns alunos acabavam por ficar frustrados por perderem e acabavam por gritar com os colegas sem razões aparentes para tal, uma vez que o objetivo não era ganhar nem perder, mas sim aprender o verdadeiro sentido do trabalho colaborativo.

Ao observar e refletir sobre estes acontecimentos, confesso que foram inúmeras as questões que se colocaram na minha cabeça, por não compreender, algumas vezes, certas atitudes e certos comportamentos. Porém, num momento de reflexão em grupo, que geralmente acontecia no final do dia letivo, juntamente com a professora cooperante, chegámos à conclusão que alguns alunos revelavam sentir falta de brincar livremente, por terem responsabilidades acrescidas em casa, tais como cuidar dos irmãos mais novos. Perante esta situação, compreendi que, muitas vezes, os alunos dão-nos indicadores que justificam o seu comportamento e que, por vezes, não percebemos de imediato, sendo por isso necessário parar e pensar.

Assim, para além de todos os aspetos anteriormente mencionados, também sou da opinião que ao longo das semanas fui evoluindo. No final desta Prática Pedagógica, posso considerar que transparecia ter mais confiança, que já conseguia projetar a minha voz com mais firmeza e segurança, circulava pela sala de aula com menos preocupações e conseguia gerir melhor o grupo e o tempo. Porém, sei que houve aspetos que ficaram ainda por melhorar, mas que pretendo ter em consideração num futuro próximo, considerando os meus pontos fracos e fortes.

#### 4.5. PLANIFICAÇÃO

No que concerne às planificações semanais, estas foram sempre elaboradas em conjunto tendo em conta que o trabalho desenvolvido ao longo da Prática Pedagógica foi sempre

de caráter cooperativo, apesar de as atuações se realizarem de forma alternada. Nesta prática, à semelhança, da realizada no semestre anterior, a forma e o conteúdo da planificação sofreram algumas evoluções, tendo estas sido propostas pela professora supervisora.

A planificação é “uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo” (Zabalza, 1994, p.2). No entanto, no início ainda sentia algumas dificuldades na descrição das atividades, uma vez que colocava demasiada informação. De igual modo, também a formulação dos objetivos foi sendo ajustada, tendo em conta o tempo de aula disponível.

Porém, posso considerar que ao longo da Prática Pedagógica, as nossas planificações se foram tornando mais concretas e explícitas, servindo de orientação nas diversas atuações e sendo um documento de gestão pedagógica funcional e compreensível por qualquer interveniente educativo.

Nesta prática pedagógica preocupei-me em concretizar a interdisciplinaridade. No 4.º ano, a grande diversidade de conteúdos e a necessidade de os aprofundar, tornaram oportuna a interligação de várias áreas curriculares em algumas propostas educativas implementadas. Também existiu a necessidade de ajustar o horário pré-estabelecido no início do ano, o que muitas vezes confundia os alunos, porque não compreendiam se a aula lecionada, por exemplo, era de Português ou de Estudo do Meio ou de Matemática. Para colmatar esta desorientação, em alguns dias, optei por introduzir a mensagem do dia, onde em pequenas palavras-chave, os contextualizava sobre os conteúdos programáticos que iriam ser desenvolvidos nesse mesmo dia, bem com a ordem pela qual seriam abordados.

Deste modo, compreendi também, de uma forma mais aprofundada, que,

Planear acções de ensinar eficazes implica assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida, no caso, a aprendizagem de alguma coisa (conceitos, factos, relações, competências, saberes práticos e muitos outros que integram os conteúdos curriculares) por um conjunto diversificado de alunos (Roldão, 2009, p.3).

Assim, fiquei contente por chegar ao final desta prática pedagógica e me aperceber o quanto tinha evoluído na elaboração das planificações, concordando de igual modo, que foi imprescindível realizar uma reflexão tendo por base as observações efetuadas, para poder planificar uma nova semana. Existiu também uma preocupação em ir ao encontro dos interesses, dos saberes, das intenções e dos desejos da turma em questão (Dias, 2009).

Porém, cumprir o que estava estipulado no plano de cada aula nem sempre foi tarefa fácil, tendo em conta que por vezes o que estava planificado era demasiado extenso para o tempo disponível. Percebi, neste contexto, que as exigências do currículo do 4.º ano tornam difícil ao professor partir para as diferentes abordagens considerando os interesses e curiosidades dos alunos, de modo a envolvê-los e a motivá-los para as aprendizagens.

#### 4.6. AVALIAÇÃO

Um dos aspetos que considero que evoluiu de forma gradual e positiva, foi o processo de avaliar as aprendizagens, algo que tanto eu como a minha colega já tínhamos iniciado na prática pedagógica anterior, mas que foi sendo cada mais completo neste contexto. Para tal, foi imprescindível compreender que, segundo Arends (1995,p.228),

A avaliação é uma função desempenhada pelo professor com o objetivo de recolher a informação necessária para tomar decisões correctas, e já deve ser claro que as decisões que os professores tomam são importantes para a vida do aluno (...) que (...) deveriam ter na sua base informações o mais relevantes e exactas possível.

Como refere a citação acima transcrita, os resultados da avaliação das aprendizagens são muito importantes para o professor e para o aluno. Assim, é importante que a avaliação acompanhe o aluno em diferentes momentos – avaliação formativa – e não só em provas finais e intercalares – avaliação sumativa. Assim, ao longo desta prática tive oportunidade de poder avaliar em todas as atividades que foram proporcionadas aos alunos, tendo aplicado técnicas e instrumentos de recolha de dados diversificados.

Quanto aos instrumentos adotados, confesso que as grelhas de observação e as notas de campo foram fáceis de utilizar, porém no que concerne às grelhas de avaliação, a aplicação da escala qualitativa colocá-los algumas dúvidas. Num primeiro momento,

tanto eu como a minha colega chegámos à conclusão que atribuir a classificação de «satisfaz muito bem» não fazia sentido e relativamente aos outros elementos da escala - «não satisfaz», «satisfaz» e «satisfaz bem» -, verificámos que nem sempre eram fáceis de atribuir, pois por vezes concluíamos que a avaliação era injusta quando se comparavam resultados de diferentes alunos.

Assim posso concluir que, apesar de estar feliz por ter evoluído relativamente a esta dimensão do trabalho do professor, considero ainda que a prática da avaliação é complexa.

Em suma, posso concluir que esta prática me trouxe determinados desafios que me ajudaram a crescer em diversos níveis, levando-me à procura de novas estratégias e métodos para conseguir ultrapassar todos os obstáculos que foram surgindo. Também concordo que todos os momentos menos bons se tornaram em grandes aprendizagens significativas, essenciais para a minha formação pessoal e profissional. Para além disso, hoje, ainda admiro mais que antes, os vários papéis do professor e tudo o que o envolve enquanto elemento da comunidade educativa.

No entanto, continuo com a plena consciência que ainda tenho muito para aprender e que muitas dessas aprendizagens acabarão por vir com a experiência profissional e formação adicional. Porém, também sou da opinião que esta prática, em conjunto com as anteriores, me proporcionou a aquisição de uma base sólida para enfrentar o mundo do trabalho, com alguma segurança e serenidade, tendo sido por isso uma valia em todos os sentidos.



## CAPÍTULO II – COMPONENTE INVESTIGATIVA

### NOTA INTRODUTÓRIA

Neste capítulo é apresentada a investigação-ação desenvolvida no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 2.º ano de escolaridade. O estudo realizado partiu de um problema identificado no início da prática pedagógica, tendo-se observado que os alunos evidenciavam algumas dificuldades em executar ações que dependiam das suas capacidades ao nível da motricidade fina. Assim, este capítulo inclui a apresentação do problema e a relevância do estudo, a questão de partida e os objetivos delineados para esta investigação, bem como o enquadramento teórico. É de igual modo, apresentada a metodologia de investigação-ação, as técnicas de recolha de dados utilizadas e a caracterização da amostra selecionada. Apresenta-se ainda o desenvolvimento do processo de investigação-ação, a análise dos dados obtidos e as conclusões e limitações do estudo.

### 1. O ESTUDO REALIZADO

#### 1.1. APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Segundo Freixo (2010, p.157), “formular o problema consiste em dizer, de forma explícita, clara, compreensível e operacional qual a dificuldade com a qual nos confrontamos e que pretendemos resolver, limitando o seu campo e apresentando as suas características”. Também Fortin (2009, p.48) refere que “qualquer investigação tem por ponto de partida uma situação considerada como problemática (...) que (...) exige uma explicação ou pelo menos uma melhor compreensão do fenómeno observado”. O estudo que irei apresentar teve em atenção estes aspetos e realizou-se partindo de um problema encontrado no decorrer da Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Na fase de observação da Prática Pedagógica realizada com alunos do 2.º ano de escolaridade, em diversos momentos ocorridos em sala de aula e também no recreio, foi

possível observar que os alunos apresentavam dificuldades em diversas tarefas do cotidiano, como por exemplo, atar os atacadores; manusear corretamente uma tesoura; utilizar de modo adequado a cola em trabalhos de criação plástica; realizar recortes orientados; segurar objetos de pequenas dimensões; abrir garrafas de água; abrir as molas do dossier para arquivar trabalhos, entre outras.

Perante esta problemática, delineou-se uma intervenção que incidiu sobre o estímulo da motricidade fina em alunos do 2.º ano de escolaridade, através de experiências com a linguagem plástica. Assim, pretendi contribuir para um melhoramento das capacidades dos alunos, e estudar e evidenciar o desenvolvimento da criança, através de atividades com a linguagem plástica que visam o estímulo da motricidade fina, bem como mostrar formas de as operacionalizar.

Sendo a população do estudo a turma constituída pelos dezassete alunos, enquadrada na faixa etária entre os sete e os oito anos de idade, houve a necessidade de compreender em que etapa de desenvolvimento motor estas se encontravam.

Após verificar as dificuldades apresentadas, houve a necessidade de efetuar diversas pesquisas de modo a encontrar soluções para minimizar o problema e intervir de forma adequada. A pesquisa também incidiu sobre a existência de investigações que já foram realizadas até à data e que envolvessem a linguagem plástica como estímulo para o desenvolvimento da motricidade fina.

Um dos estudos foi desenvolvido por Pólvora (2011), com o intuito de verificar o contributo da expressão plástica para o desenvolvimento da habilidade de motricidade fina. Florindo (2011), também realizou um estudo neste âmbito refletindo sobre a Prática Pedagógica, considerando o contributo da Expressão Plástica para o desenvolvimento da motricidade fina e por fim, Borges (2014), também desenvolveu uma investigação relativa ao desenvolvimento da motricidade da criança e as expressões considerando um estudo em contexto de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## 1.2. QUESTÃO DE PARTIDA

Segundo Fortin (2009, p.51), “uma questão de investigação é um enunciado interrogativo claro e não equívoco que precisa os conceitos-chave, especifica a população alvo e sugere uma investigação empírica”. Deste modo, e tendo em conta as

considerações do autor, bem como a problemática em que a minha investigação se encontra contextualizada, formulou-se a seguinte questão de partida:

“Em que medida as experiências com a linguagem plástica podem contribuir para o desenvolvimento da motricidade fina em alunos do 2.º ano de escolaridade?”.

Assim, e tendo em conta o problema já apresentado, esta questão de partida orientou todas as etapas do estudo realizado. De igual modo, serviu para centrar a atenção da investigadora para a problemática que pretende estudar, desempenhando o papel de “guia” (Coutinho, 2013).

### 1.3. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Segundo Sousa e Baptista (2011, p.26), “O objetivo geral indica a principal intenção de um projecto, ou seja, corresponde ao produto final que o projeto quer atingir”. Deste modo, para esta investigação foi delineado o seguinte objetivo geral:

- Compreender qual a influência das experiências com a linguagem plásticas na melhoria das capacidades dos alunos do 2.º ano, ao nível da motricidade fina.

Porém também foram delineados objetivos específicos, devidamente organizados, consoante a estrutura e desenvolvimento do estudo., uma vez que estes “permitem o acesso gradual e progressivo aos resultados finais (...) bem como (...). Devem mostrar o objetivo geral, pelo que terão de se formular em termos operativos, o que deixará avaliar da sua concretização” (Sousa & Baptista, 2011, p.26).

No entanto, tendo em conta o pouco tempo disponível para este estudo, existiu a necessidade, de delinear objetivos que fossem específicos, claros e concisos, de modo a centralizar a investigação em pontos exatos e essenciais. Deste modo, os objetivos definidos para a mesma são:

- a) Caraterizar as capacidades dos alunos a nível da motricidade fina;
- b) Proporcionar experiências com a linguagem plástica que requeiram o uso de capacidades a nível da motricidade fina;

- c) Verificar os efeitos das experiências com a linguagem plástica na melhoria das capacidades dos alunos a nível da motricidade fina.

Estes objetivos foram devidamente pensados tendo em vista encontrar estratégias que resolvessem o problema identificado, indo de igual modo ao encontro do que a questão de partida pretende.

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1. A CRIANÇA E A LINGUAGEM PLÁSTICA

“A obra plástica, vinculada a questões vitais, quando disponibilizada ao grande público, pode propiciar a todos, inclusive pessoas leigas ou desacostumadas ao encontro com a arte, condições para a fruição-criação estética, como forma de apropriação humana, como parte significativa no processo de autoconstituição do homem no processo de construção histórica (Peixoto, 2003, p.95)”.

Primeiramente é importante referenciar que, tal como refere Kramer e Leite (2007, p.87) “A abordagem pedagógica da linguagem plástica prioriza os aspectos artísticos e estéticos das diferentes manifestações expressivas.” Ou seja, em educação todo o processo criativo pelo qual a criança passa, bem como o produto final que esta cria, não pressupõe apenas uma avaliação psicológica da mesma, mas também remete para todo o conhecimento construído através do uso da própria linguagem plástica. Apesar das construções artísticas poderem expressar o estado emocional em que a criança se encontra, em contextos educacionais também importa a transmissão de outros saberes, bem como aquisição de competências, necessárias para o desenvolvimento desta, ao longo do seu percurso de vida.

Civit e Colell (2004), definem linguagem plástica como uma forma de expressão, composta por uma gramática visual que utilizamos para nos expressarmos e comunicarmos com os que nos rodeiam. As autoras reforçam ainda, que esta gramática visual é composta por um alfabeto visual, constituído por conceitos inerentes ao ponto,

à linha de superfície, à cor, à textura, ao volume e à forma. Esta também é constituída por uma sintaxe visual que se transcreve em conceitos como, medida, proporção, agrupamento, estrutura, direção, movimento, ritmo, equilíbrio, simetria e assimetria, harmonia e por fim, o contraste. Assim, sempre que se pretender proporcionar experiências com a linguagem plástica deve-se ter em conta todos estes aspetos.

Gameiro (2013) acrescenta ainda que as representações com a linguagem plástica que a criança apresenta, não se resumem apenas aos desenhos que esta elabora, nem apenas às características que ela lhes dá, mas sim a todas as criações que ela constrói que a ajudem a relacionar-se com o mundo em que ela está inserida, bem como a dar-se a conhecer aos outros com quem contacta diariamente.

Segundo Lowenfeld e Brittain (1970), a linguagem plástica contribui para o desenvolvimento da criança, uma vez que é na interação entre esta e o meio, que ela começa adquirir aprendizagens significativas. Assim, a diversidade de experiências com a linguagem plástica, através da exploração de diferentes materiais, torna-se, uma mais-valia, tendo em conta que, “A criança passa a ter condições mais favoráveis de expressar-se autoral e criativamente quanto mais material bruto para reelaboração ela possuir, isto é, amplia-se seu acervo colhido/construído por meio de experiências” (Ostetto & Leite, 2008, p.34).

Ou seja, a linguagem plástica permite que a criança se desenvolva em contextos educativos, uma vez que se trata de um meio de comunicação, que esta utiliza para se expressar. Assim, pretende-se que a escola procure “(...) estimular no aluno a criatividade, o prazer da descoberta, o espírito crítico e a capacidade de intervir pelos seus próprios meios, consoante as situações que se lhe deparam” (Gonçalves, 1991, p.13).

Porém, uma das questões que deve ser tida em conta ao longo das atividades com o uso desta linguagem, refere-se à necessidade de mobilidade que a criança tem no ato de criação, ou seja, segundo Gameiro (2013, p.42), “O condicionamento causado pelo facto de a criança não ter outra opção senão estar sentada numa cadeira, tendo uma mesa como suporte [...] retira-lhe à partida uma série de opções de escolha para se exprimir (...)”.

Deste modo, os princípios orientadores do programa de Expressão e Educação Plástica do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Departamento de Educação Básica, 2004) sublinham a importância de oferecer aos alunos, um leque de experiências variadas, partindo de descobertas sensoriais que permitam a manipulação de diferentes materiais, com diversas formas e cores. Estes têm ainda como objetivo que estas desenvolvam meios de se expressarem, de forma pessoal, relativamente ao seu mundo interior, de modo a representar a realidade e o contexto em que se encontram inseridas. Sublinham ainda, a importância da exploração livre, uma vez que esta desperta a imaginação e a criatividade dos alunos.

### 2.1.1. O CONTRIBUTO DA LINGUAGEM PLÁSTICA PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA.

Segundo Gonçalves (1991, p.5), “é a partir do conhecimento da criança que nós, os adultos, nomeadamente os pais, professores e educadores, podemos e devemos encontrar a atitude pedagógica mais adequada às diversas fases do seu desenvolvimento.” O professor tem um papel fundamental no que diz respeito à proposta de experiências que permitam que a criança se desenvolva a vários níveis. No entanto, deve respeitar a individualidade de cada uma, de modo a corresponder às suas necessidades. Para isso, o professor deve conhecer de uma forma aprofundada os seus alunos, tendo em conta a fase de desenvolvimento e aprendizagem em que se encontram, de modo adequar a sua prática pedagógica em pleno.

Deste modo, devem ser proporcionadas experiências que envolvam a linguagem plástica aos alunos por diversos motivos, uma vez que, segundo Oliveira (2007), estas atividades farão com que a criança se desenvolva na sua expressividade, comunicabilidade e a sensibilidade a nível estético.

Civit e Colell (2004) reforçam ainda que através da educação plástica as crianças podem desenvolver a sua capacidade de observação, nomeadamente aprendem a observar, a seleccionar, a compreender e a desenvolver o seu próprio pensamento. Também permite o desenvolvimento do seu espírito crítico, para poderem dar a sua opinião e avaliar diversas situações, agindo em conformidade. Para além disso, também permite que

adquiram competências a nível do saber comunicar, no que diz respeito a ouvir, a dialogar, e a conhecer os outros, bem como a dar-se a conhecer.

Ainda de acordo com Civit e Colell (2004) através destas experiências pretende-se, que a criança desperte a sua imaginação, seja inovadora e desenvolva a sua criatividade, de modo a encontrar soluções para os problemas que encontra no seu quotidiano. Por fim, fará com que também desenvolva a sua sensibilidade perante os outros, tornando-se mais tolerante e recetiva a mudanças que possam ocorrer ao longo do seu percurso de vida. Assim, torna-se imprescindível que os professores proporcionem atividades de educação artística, nas quais os alunos poderão explorar as diversas potencialidades da utilização da linguagem plástica.

Também Font (2004), se refere à plástica como um jogo onde existe imprevisto e a possibilidade de ver, criar e retificar. Também menciona que o trabalho plástico, ajuda os alunos a desenvolver a capacidade de observarem o mundo que os rodeia. Assim, a criança irá também desenvolver a capacidade de reflexão e coordenação que irão formá-la como um ser crítico perante diversas situações.

Por fim, a linguagem plástica permite, ainda, que a criança se torne autónoma e que procure nos diversos materiais, aqueles com que mais se identifica, os selecione e categorize consoante as suas preferências e necessidades.

## 2.2. O DESENVOLVIMENTO MOTOR DA CRIANÇA COM 7 E 8 ANOS

Uma vez que as crianças que constituem a amostra do estudo realizado têm 7 e 8 anos de idade, interessou-me aprofundar o conhecimento sobre o desenvolvimento motor da criança nesta faixa etária.

O ser humano desde que nasce até que morre, passa por diversas fases de desenvolvimento. No entanto, é na infância que ocorrem as modificações mais acentuadas, apesar de ser um processo caracterizado como contínuo, longo e, de certa forma, complexo.

Segundo Fonseca (2005, p.540), a criança “aos sete anos está apta: para as aprendizagens escolares; para se auto-organizar e concentrar; para processar informação simultânea e sequencial com os seus receptores sensoriais proximais e distais, para fazer uso dum controlo postural desenvolvido e auto-regulado”. Para além disso e tendo em conta o mesmo autor, a criança apresenta-se devidamente lateralizada relativamente às suas capacidades sensório-motoras e psicomotoras. Deste modo, os alunos poderão apresentar uma maior eficácia, no que diz respeito às aprendizagens escolares, se a sua integração psico-motora se desenvolver dentro da normalidade.

Papalia, Olds e Feldman (2001, p.403), mencionam relativamente à faixa etária dos sete e oito anos que “as crianças nesta fase tornam-se mais fortes, mais rápidas e melhor coordenadas – e retiram muito prazer do facto de experimentar o corpo e aprender novas competências.” Porém, apesar de conhecer as diversas partes que constituem a sua estrutura corporal, a criança continua a explorá-la e a descobrir as inúmeras potencialidades que advêm dela, mesmo que por vezes o façam de forma inconsciente, sendo que ainda se encontram em processo de descoberta do próprio corpo. Isto, quer dizer que a criança nesta etapa uma vez que já conhece profundamente a sua estrutura motora global, vai explorando as suas particularidades e limitações através da exploração de novas experiências.

Para Gueniche (2005), o desenvolvimento psicomotor realiza-se através de leis previamente determinadas. Ou seja, a autora defende que a aquisição das funções motoras do ser humano, depende da devida construção das estruturas que compõem a nossa anatomia, sendo que devem ser tidas em conta todas as etapas inerentes ao seu desenvolvimento. Deste modo, torna-se imprescindível que o professor conheça o perfil de desenvolvimento dos seus alunos, quando elabora uma série de propostas educativas para os mesmos alunos, considerando os seus interesses e limitações.

Assim, e como refere Scansetti (2005 cit. por Ferreira, 2011, p.7),

A educação psicomotora contribui de forma preventiva podendo detectar variações normais e patológicas no desenvolvimento das várias etapas pelo qual está criança irá passar e por isso o professor deverá conhecer os seus alunos e se tornar um facilitador nas atividades para o desenvolvimento destas etapas para que mais tarde ele se torne um ser humano mais consciente de si mesmo e do meio em que vive.

Mello (2002) acrescenta ainda, que cada vez mais se torna essencial que os profissionais de educação psicomotora recorram ao conhecimento e interesses das crianças, para lhes proporcionar experiências que estimulem o desenvolvimento motor das mesmas. Para além de que a falta de estimulação nos primeiros anos de vida, faz com que futuramente ocorram graves perturbações psicomotoras que necessitarão de uma intensa reeducação motora, que poderão ser evitadas se existir uma educação motora adequada, desde os primeiros anos de vida.

Para além disso, e considerando os princípios orientadores relativos à Expressão e Educação e Físico-Motora, que “(...) os períodos críticos das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais situam-se até ao final do 1.º Ciclo” (Ministério da Educação, 2004, p.35). Logo, torna-se imprescindível que se promovam atividades em contextos educativos, para desenvolverem essas mesmas capacidades a nível motor. Uma vez que as crianças, cada vez mais, passam a maioria do seu tempo na escola. Logo, os professores têm um papel fundamental para proporcionarem um adequado desenvolvimento global das mesmas.

### 2.3. A MOTRICIDADE E AS SUAS ÁREAS DE INFLUÊNCIA.

Para compreender a motricidade é necessário, desde logo, perceber que este conceito é inerente à expressão corporal do ser humano, estando de igual modo inserida nos processos filogenéticos, inerentes à construção da espécie, e dos processos ontogenéticos, que nos remete para a própria construção do indivíduo.

Este conceito, geralmente, é mencionado como o estudo dos movimentos relacionados com a produção de atividades inerentes ao desenvolvimento motor. Como refere Hurtado (1983) citado por Bueno (2014), o conceito de motricidade remete para a motibilidade, ou seja, encontra-se relacionado com o domínio do corpo, que remete para conceitos como a destreza, a agilidade, e a locomoção.

Assim, segundo Neto (2002) citado por Ferreira (2011, p.7) define este conceito mencionando que,

A motricidade é a interação de diversas funções motoras (perceptivomotora, neuromotora, psicomotora, neuropsicomotora, etc.). A atividade motora é de suma importância no desenvolvimento global da criança. Através da exploração motriz, ela desenvolve a consciência de si mesma e do mundo exterior. As habilidades motrizes são auxiliares na conquista de sua independência. Em seus jogos e em sua adaptação social, a criança dotada de todas as possibilidades para mover-se e para descobrir o mundo é, na maior parte das vezes, uma criança feliz e bem adaptada.

Fonseca (2008), retrata a motricidade como algo imprescindível na existência e desenvolvimento do ser humano. Assim, o autor defende que este conceito permite uma relação entre o indivíduo, com o meio e por fim, com os objetos com que interage. Acrescentando ainda, que a criança utiliza a motricidade para se exprimir, relativamente às suas necessidades psicológicas e fisiológicas, que poderão posteriormente ser transmitidas em sentimento de bem-estar ou mal-estar, uma vez que defende que este processo contém também uma dimensão psíquica, o que justifica o facto de por vezes, ser apresentado como psicomotricidade.

Porém, e de acordo com o mesmo autor acima referenciado, é necessário compreender que a motricidade em si, não engloba apenas a aquisição pelo ser humano, de competências inerentes à expressão e educação motora, é algo que também contempla o desenvolvimento emocional, cognitivo e intelectual da própria criança. Tendo em conta que estes fatores podem influenciar o seu desenvolvimento, ou seja, várias crianças podem estar inseridas na mesma faixa etária, mas no entanto o lugar que ocupam na escala de desenvolvimento motor pode ser diferente, tendo em conta as vivências e o contexto em que cada uma está inserida.

Para além disso, Neto (2002), reforça este conceito como a interligação entre diferentes funções que constituem o ser humano, sendo elas, a perceptivomotora, a neuromotora, a psicomotora, a neuropsicomotora, entre outras, defendendo de igual modo o facto de esta realidade, por vezes ser retratada como a psicomotricidade humana acima mencionada. Para além disso, o autor remete também para a importância que a atividade motora suscita no desenvolvimento global da criança. Ou seja, se esta tiver um bom controlo dos seus movimentos motores, facilmente poderá movimentar-se e explorar o mundo que tem em seu redor, reforçando assim a sua autonomia e independência, permitindo de igual modo, que se desenvolva a nível intelectual e cognitivo.

De um modo geral, este processo complexo que se vai desenvolvendo ao longo do crescimento da criança, subdivide-se em duas áreas de influência, sendo elas designadas por motricidade global e motricidade fina. Tal como o próprio nome indica, a primeira área remete para uma habilidade motora mais ampla, ou seja, para as capacidades motoras inerentes a todo o corpo do ser humano e desenvolve-se sempre que a criança utiliza o mesmo para fazer as tarefas do dia-a-dia, bem como quando brinca livremente, por exemplo, no recreio (Marques, 1979). Por outro lado, a motricidade fina é mais precisa e é inerente aos movimentos realizados pela destreza das mãos e apenas se desenvolve após a criança já controlar os movimentos interligados aos grandes músculos (Marques, 1979).

Segundo Vaz (2010, p.238), “A motricidade humana é complexa, rica de determinações, infinita em possibilidades. Todo o mundo construído pelos homens (...) é produto da motricidade humana”. Ou seja, o conceito em si deve ser visto como um todo, mas no entanto, não nos podemos esquecer das suas particularidades anteriormente mencionadas. Deste modo, torna-se cada vez mais importante proporcionar o desenvolvimento da mesma, bem como torna-se cada vez mais imprescindível estarmos atentos às crianças para compreendermos se estas se estão a desenvolver corretamente e, caso isso não se verifique, é necessário observar e analisar quais poderão ser os entraves existentes.

Ainda segundo Fonseca (2008, p.51), “Motricidade é, assim entendida, como qualquer mudança de direção, de posição ou de lugar realizada por um organismo na sua totalidade ou por alguma das suas partes componentes, (...) de manifestações de movimentos globais (...) a movimentos diferenciados e finos controlados corticalmente.” Ou seja, o autor remete-nos para o facto deste conceito na infância, remeter para o processo da elaboração de diversos movimentos coordenados, que permitem que a criança se movimente pelo espaço e aprenda a conhecer o mundo que a rodeia utilizando como meio, o seu próprio corpo.

Por fim, Aguiar (2004) acrescenta que o conceito da psicomotricidade é essencial no contexto da educação percetivo-motora, tanto em crianças que não apresentam qualquer tipo de necessidade educativa, como aquelas que são portadores desse facto. Para além disso, o autor reforça ainda, que a psicomotricidade tem um papel fundamental na

educação e desenvolvimento da criança, no que diz respeito à sua própria formação corporal, bem como nos aspetos das próprias aprendizagens a nível educativo e escolar.

### 2.3.1. O CONCEITO DE MOTRICIDADE FINA.

Tal como anteriormente foi referenciado, de um modo geral, a motricidade fina remete para a destreza da mãos e de todos os seus constituintes. Para além disso, é responsável pela habilidade que cada indivíduo tem em mover os seus músculos, de modo a realizar movimentos mais refinados e precisos, bem como a devida coordenação dos mesmos, na realização de diversas tarefas do quotidiano. Ou seja, a manipulação de objetos encaixa-se neste conceito, uma vez que envolve o facto de não só segurarmos no próprio objeto mas de também de o manipular e explorar.

A respeito deste conceito, Fonseca (1992, p.259), refere que “(...) procura estudar na criança a sua *capacidade construtiva manual* e a sua *dextralidade bimanual* como uma componente psicomotora relevante para todos os processos de aprendizagem.” Para além disso, o autor ainda reforça a ideia de que os movimentos concisos da coordenação motora das duas mãos, são um aspeto essencial para o desenvolvimento da criança, que terá efeitos positivos tanto a nível social como a nível escolar, ou seja, no desenvolvimento do seu próprio processo de aprendizagem. Por fim, defende ainda que a relação próxima entre a motricidade fina e a perceção visual implementa um avanço no desenvolvimento psicomotor motor da criança, nomeadamente no que diz respeito à aquisição de competências a nível da leitura, da escrita e do cálculo.

No entanto, segundo Pólvora (2011, p.23), “A motricidade fina compreende todas as tarefas motoras finas, onde associa a função de coordenação dos movimentos dos olhos durante a fixação da atenção e manipulação de objectos, regulação e verificação das actividades preensivas e manipulativas mais finas e complexas”.

Porém, torna-se importante reforçar o facto de que “A perfeição dos movimentos da mão é acompanhada pela maturidade da motricidade humana e da sensibilidade quinestésica, que estão no paralelo com a progressão das capacidades de informação e de realização” (Fonseca, 1989, p.225). Isto é, a criança ao longo das diversas etapas de desenvolvimento que atravessa vai aperfeiçoando o controlo da sua motricidade fina e

vai fazendo uso da mesma cada vez com mais precisão e grau de complexidade. Deste modo, é fundamental acompanhar o ritmo de aprendizagem da criança e proporcionar-lhe atividades respeitando o momento de crescimento e desenvolvimento em que está inserida.

### 2.3.2. O DESENVOLVIMENTO DA MOTRICIDADE FINA.

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2009, p. 7), “o campo do desenvolvimento da criança está voltado para o estudo científico de seus processos de mudanças e estabilidade.”

Relativamente ao desenvolvimento da motricidade fina torna-se essencial que a criança treine as suas próprias habilidades inerentes a este processo de desenvolvimento motor, uma vez que no seu quotidiano, necessita de realizar tarefas que necessitam dessa mesma aptidão, tais como atar os atacadores, entre outras. Logo, recorrendo ao que anteriormente foi referenciado pelos diversos autores, a escola deve ser um dos principais contextos a proporcionar experiências que permitam aos alunos desenvolver a sua motricidade fina.

Fonseca (1989) defende que a motricidade se apresenta evoluída e intelectualizada a partir dos três anos de idade. Porém, refere que existe uma continuidade relativamente ao seu aperfeiçoamento até atingir a maturação, e sublinha que, relativamente à motricidade fina, a mão, é um aparelho de carácter tátil, bastante complexo que exige uma inteligência superior. No entanto, o facto de ser uma das motricidades que necessita de uma maior maturidade por parte da criança, não significa que não devemos estimular e proporcionar momentos para esse mesmo desenvolvimento, sempre que existam oportunidades para esse efeito.

No entanto, para Kolyniak (2010), primeiramente existe uma implicação entre a formação de múltiplas sinapses (junções especializadas entre células) e os exercícios das habilidades motoras, tanto nas áreas pré-motoras como nas motoras, sendo que o treino de diversas atividades motoras, como por exemplo, jogos ou métodos de exercitação da motricidade, deverá ser conduzido por um profissional apto no desenvolvimento destas habilidades.

Por fim, a autora defende que a prática destas atividades irá promover um elevado nível geral do treino e da atividade cerebral. Assim, fará com que ao estar no patamar correto do seu índice de desenvolvimento motor, mais propriamente da motricidade fina, a criança se encontre mais preparada para desempenhar todas as tarefas que lhe são inerentes nos diversos contextos educativos em que esta se encontra inserida.

Deste modo, o desenvolvimento desta competência, tendo em conta, Fonseca (1992, p.260), “(...) como aquisição superior, requer a conjugação dos programas de acção, a atenção voluntária, (...) funções inerentes a um órgão especializado na exploração, manipulação e apreensão dos objetos”. Ou seja, o autor remete para a importância da maturação e controlo da mão, mas também dá ênfase à atenção visual primitiva, uma vez que esta envolve olhar e perseguir objetos consoante a exploração pretendida, sendo fundamental no desenvolvimento da motricidade fina.

Porém, segundo Fonseca (2005, p.543), “Sete ou oito anos de experiência motora e lúdica, são necessárias para a criança dispor de uma inteligência sensório-motora, corporal e quinesfésica, que lhe serve de suporte ao seu desenvolvimento pessoal, intelectual e social ulterior”. No entanto, o autor ainda reforça o facto de que este desenvolvimento depende de criança para criança, tendo em conta a maturidade física e psicológica de cada uma delas. Deste modo, deveremos tentar proporcionar um ambiente harmonioso e flexível a todas as crianças que permita este mesmo desenvolvimento de forma natural e adequada.

Assim, a escola tem papel fundamental no que diz respeito a todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, uma vez que esta é um dos contextos educativos em que as crianças ocupam a maioria do seu tempo.

Como refere Mutschele (1998, p.16), “A escola deve ser mais dinâmica, mais rica de experiências, deve estar mais articulada com a vida (...). A escola precisa de ensinar a viver”. A escola é o local ideal para permitir aos alunos um leque de experiências variadas com materiais novos, que ajudarão a desenvolver competências inerentes ao desenvolvimento da motricidade fina, principalmente a solucionar obstáculos que os alunos encontram na execução de tarefas do quotidiano.

Para reforçar este facto Ferreira (2011, p.4) defende ainda que,

(...) a escola é um lugar de descobertas e ampliações das suas vivências individuais onde a educação física tem um papel fundamental (...), pois proporciona as crianças situações que elas possam descobrir o que podem fazer com seu próprio corpo, (...) porém necessita de uma intervenção pedagógica do professor (...).

Tendo em conta os fundamentos de Fonseca (1995, cit. por Kolyniak, 2010, p.63),

(...) pode-se inferir que, ao aprender e exercer uma variedade de habilidades motoras, o aluno exercita os fatores psicomotores elencados e, correlativamente, as estruturas funcionais que servem também a funções mais gerais (atenção, concentração, memorização, formação de conceitos, raciocínio, antecipação e planejamento, imaginação, etc.).

Logo, o treino das funcionalidades do desenvolvimento motor humano é sem dúvida uma mais-valia e proporciona um adequado desenvolvimento e aprendizagem na criança.

Considerando todos os aspetos anteriormente mencionados, torna-se essencial que sempre que haja oportunidade, se incluam no contexto educativo atividades que desenvolvam a habilidade da motricidade fina. No entanto, para que esse desenvolvimento se realize, tem de existir um conhecimento profundo das diversas etapas do desenvolvimento psicomotor das crianças com que se contacta, tendo em conta a faixa etária dos alunos com que se trabalha, as características, necessidades e interesses de cada um deles, bem como os seus próprios interesses, de modo a propor um leque variado de atividades que agrade a todos e que tenha o mesmo objetivo, sendo ele, o desenvolvimento das competências inerentes à motricidade fina.

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A metodologia de investigação refere-se ao processo estruturado pelo investigador no qual seleciona a estratégia que melhor se adequa ao estudo que pretende desenvolver. Uma vez que necessita que exista um envolvimento equilibrado e profundo entre o conhecimento e a ação, onde devem existir interações múltiplas existentes entre si mesmo e o problema que pretende estudar (Estrela & Freire, 1997).

A problemática que originou o estudo realizado foca o “estímulo da motricidade fina em alunos do 2.º ano de escolaridade através de experiências com a linguagem plástica”. E, tal como apresentei anteriormente, tomei como pergunta de partida “Em que medida as experiências com a linguagem plástica podem contribuir para o desenvolvimento da motricidade fina em alunos do 2.º ano de escolaridade?”, assumindo assim uma investigação de cariz qualitativo. Segundo Coutinho (2013), as investigações de carácter qualitativo baseiam-se no método indutivo, em que o investigador tem como objetivo desvendar a intenção do seu estudo, tendo em consideração as suas ações e o contexto onde este é inserido.

Assim, importa esclarecer que este género de investigação é, também, de carácter descritivo, uma vez que o investigador desenvolve conceitos e conhecimentos a partir de padrões que encontrou nos dados recolhidos, de modo a vir a comprovar modelos e teorias (Sousa & Batista, 2011). Deste modo, enquanto investigadora tive de adotar uma postura de constante interesse, ao longo de todo o processo investigativo, tendo, desempenhado um papel fundamental na recolha de dados, recorrendo a modelos interpretativos e dados descritivos.

No que concerne ao método investigativo, o estudo realizado define-se por uma investigação-ação, uma vez que pretendi compreender a problemática com a qual me deparei, atuando sobre esta através do estudo de um número específico e limitado de intervenientes, num determinado período de tempo pré-estabelecido. Para além disso, existe a pretensão de uma “melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças, permitindo ainda a participação de todos os implicados” (Sousa & Batista, 2011, p.65). Ou seja “a investigação-acção é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula” (Arends, 1995, p.45).

Para além disso, considerando Bogdan e Biklen (1994), na investigação-ação investigam-se aspetos de interesse, onde se traduz o objetivo do estudo através de uma questão de partida. Acrescentam ainda que este tipo de investigação tem como principal pressuposto efetuar uma recolha de informações de forma sistemática, de modo a promover mudanças significativas no contexto em que foi desenvolvida.

A investigação-ação desenvolve-se através de diversas etapas, sendo elas, a fase de diagnóstico, onde é identificado o problema em que se pretende intervir, a fase de planeamento e construção do plano de ação que corresponde ao momento de intervenção e por fim, a fase de reflexão, onde é realizada a análise dos resultados obtidos e uma replanificação em vista de melhores resultados numa próxima intervenção (Pérez Serrano, 1994, cit. por Serrano, 2004).

Neste seguimento, enquanto investigadora o meu principal objetivo foi proporcionar diversas experiências educativas que promovessem o desenvolvimento de competências a nível da motricidade fina, facilitando assim pequenas tarefas realizadas no dia-a-dia de cada um dos alunos, que até agora se tornavam um obstáculo e foram o principal motivo que me alertou para esta problemática.

### 3.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.

Freixo (2010) refere que os instrumentos de medida são designados como os utensílios que investigador utiliza para a recolha de dados. Assim, tendo em conta que este estudo se concretizou através da investigação-ação, enquanto investigadora tive de selecionar quais seriam as técnicas mais adequadas para utilizar ao longo de todo o processo investigativo, uma vez que estas se traduzem no “conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação” (Sousa & Baptista, 2011, p.70).

Para esta investigação recorri à observação participante onde, segundo Correia (2009), existe um contacto direto, de forma frequente e prolongada, com os intervenientes sociais, tendo em conta o contexto cultural, onde o investigador é um instrumento de pesquisa. Utilizei técnicas de observação, onde pude observar de forma ativa e direta o fenómeno em estudo, sendo elas as notas de campo, onde existe “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150). Recorri às notas de campo em dois momentos distintos, ou seja, comecei por recolher informações acerca das dificuldades dos alunos em tarefas que implicassem destreza a nível da motricidade fina, em diversos momentos do dia e, posteriormente, para recolher também informações inerentes às atividades propostas.

No que concerne à recolha de dados ao longo das diversas tarefas propostas de linguagem plástica, recorri a instrumentos como grelhas de observação e de verificação. A elaboração das grelhas tinham como principais parâmetros os principais aspetos que pretendia observar e verificar que foram essenciais para o desenvolvimento de competências de motricidade fina, bem como o levantamento de indícios para as propostas educativas subsequentes.

Recorri, também, a conversas informais, que “estão centralizadas na perspetiva do investigador, em que este observa em directo e presencialmente o fenómeno em estudo” (Latorre, 2003, citado por Coutinho *et al.*, 2009, p.376). Assim, fiz uso de uma conversa informal, com o intuito de recolher informações mais exatas e específicas junto da professora titular da turma, de modo a compreender as dificuldades que os alunos evidenciavam, bem como quais as razões para estas lacunas, uma vez que esta acompanhava a turma desde o 1.º ano de escolaridade. Esta conversa também foi essencial para complementar a informação recolhida através das notas de campo.

Por fim, também recorri a meios audiovisuais no que concerne à utilização do registo fotográfico de ações motoras dos alunos na concretização das diversas propostas educativa, uma vez que as fotografias são utilizadas em investigações de carácter qualitativo e nos permitem formular dados descritivos para nos ajudara analisar o o que é subjetivo (Bogdan & Biklen, 1994).

### 3.3. CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Esta investigação foi desenvolvida ao longo da prática pedagógica, numa Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo um contexto educativo localizado nos arredores da cidade de Leiria.

Segundo Coutinho (2013, p.89), “amostragem é o processo de seleção dos sujeitos que participam num estudo”. Deste modo, a população alvo deste estudo foi uma turma do 2.º ano de escolaridade constituída por vinte alunos, sendo dez do sexo feminino e os restantes dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Porém, existiu a necessidade de selecionar uma amostra para este estudo, uma vez que nem os todos os alunos da turma cumpriram os requisitos necessários.

Após algumas observações realizadas ao longo da prática pedagógica verificou-se que os alunos apresentavam dificuldades em executar tarefas do quotidiano evidenciando lacunas inerentes ao desenvolvimento da motricidade fina. Assim, para esta investigação-ação de carácter qualitativo, foram considerados os dados relativos a uma amostra constituída por dezassete alunos, uma vez que os restantes não participaram em toda as as ações do processo de investigação. Ou seja, para a seleção da amostra tomou-se como critério a presença e participação em todas as fases da investigação-ação, nomeadamente a recolha de dados na fase de diagnóstico, a participação nas experiências de aprendizagem da fase de implementação e a recolha de dados na fase final de avaliação.

Por fim, importa referir que os encarregados de educação autorizaram que os seus educandos participassem na investigação. Deste modo, na apresentação dos resultados, os nomes dos alunos foram substituídos por letras de A a Q, assegurando a confidencialidades dos dados.

## 4. DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

O desenvolvimento da investigação-ação pretende explicitar quais foram as etapas necessárias para o desenrolar de toda a investigação. Assim, será apresentado o diagnóstico utilizado para compreender em que nível de desenvolvimento da motricidade fina os alunos se encontravam, através da aplicação de uma bateria de testes e devida classificação de cada um deles na Escala de Desenvolvimento Motor, proposta por Neto (2002).

Para além disso, o desenvolvimento da investigação-ação é composto ainda pela fase de implementação, onde se encontram descritas as quatro atividades desenvolvidas ao longo da mesma e posteriormente, apresenta-se a fase de avaliação que inclui apresentação de resultados da avaliação das aprendizagens e de resultados obtidos na avaliação das capacidades dos alunos ao nível da motricidade fina.

### 4.1. DIAGNÓSTICO: APRESENTAÇÃO DOS TESTES E CRITÉRIOS DE DESEMPENHO

O processo de investigação foi iniciado com a realização de um diagnóstico. Assim, a primeira recolha de dados representa o nível de desenvolvimento dos alunos no que respeita às habilidades da motricidade fina.

A realização do diagnóstico consistiu na aplicação de uma bateria de exercícios desenvolvida por Neto (2002), de modo a avaliar o desenvolvimento de crianças entre os dois e os onze anos de idade. Porém, tendo em conta que a amostra para este estudo se encontrava no intervalo entre os sete e os oito anos de idade, apenas foram aplicados os exercícios propostos para a faixa etária dos dois aos oito anos, cuja explicação detalhada se encontra no Anexo I – Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) – Subteste: Motricidade Fina.

Para a aplicação destes exercícios, foram necessários os seguintes materiais: um cronómetro, seis cubos com 2,5 cm de lado, uma linha n.º 60 com 15 cm, uma agulha de costura (com abertura de 1cm x 1 mm), um par de cordões de sapatos de 45 cm, um lápis, uma folha com a representação de dois labirintos e papel de seda (Neto, 2002).

Na aplicação da Escala de Desenvolvimento Motor proposta por Neto (2002) todos os alunos iniciaram os testes no nível 2 e terminaram no nível 8, sendo eles:

- ❖ Nível 2, correspondente aos 2 anos – Construir uma torre com os quatro cubos, tendo por base o modelo do examinador;
- ❖ Nível 3, correspondente aos 3 anos – Construir uma ponte utilizando três cubos, seguindo o modelo do examinador;
- ❖ Nível 4, correspondente aos 4 anos – Enfiar uma linha numa agulha de costura;
- ❖ Nível 5, correspondente aos 5 anos – Fazer um nó no dedo do examinador, utilizando um cordão de sapatos;
- ❖ Nível 6, correspondente aos 6 anos – Traçar com um lápis, um labirinto com uma linha contínua, repetindo o exercício com a outra mão;
- ❖ Nível 7, correspondente aos 7 anos – Modelar pequenas esferas compactas em papel seda, com uma mão, com a palma virada para baixo, repetindo o exercício com a outra mão;
- ❖ Nível 8, correspondente aos 8 anos - Tocar com a ponta do polegar os restantes dedos sem repetir a sequência, iniciando no dedo menor até ao polegar.

Após a concretização dos testes, foi realizada a análise dos resultados obtidos. Tendo em conta que amostra selecionada para esta investigação se inseria na faixa etária entre os 7 e os 8 anos de idade, verificou-se que nenhum dos alunos conseguiu cumprir o teste correspondente aos 8 anos e que apenas dois (L e M) conseguiram concretizar o teste relativo aos 7 anos, mas de forma incompleta, pois não conseguiram modelar as esferas com papel de seda com ambas as mãos. Para além disso, cinco dos alunos (A, G, I, O e Q) não conseguiram completar o exercício destinado a crianças com quatro anos de idade. De modo a ilustrar melhor estas evidências, a Tabela 1 apresenta todos os resultados obtidos.

**Tabela 1. Resultado da aplicação inicial do subteste da motricidade fina (diagnóstico)**

Aluno / Teste / Idade	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
Nível 2 / 2 anos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Nível 3 / 3 anos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Nível 4 / 4 anos	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0
Nível 5 / 5 anos	-	1	0	0	0	1	-	1	-	1	1	1	1	1	-	1	-
Nível 6 / 6 anos	-	1/2	-	-	-	1/2	-	0	-	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	-	1/2	-
Nível 7 / 7 anos	-	0	-	-	-	0	-	-	-	0	0	1/2	1/2	0	-	0	-
Nível 8 / 8 anos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	-	-	-	-

Com os resultados obtidos foi possível organizar a Tabela 2, que expressa a correspondência entre a idade cronológica dos alunos e a idade motora, ambas expressas em meses. Esta conversão corresponde também à proposta de Neto (2002). Nesta tabela podemos observar que nenhum dos alunos da amostra tem idade motora igual à idade cronológica. Ou seja, o seu desenvolvimento motor ao nível da motricidade fina está abaixo do que seria esperado para a sua idade cronológica.

**Tabela 2. Idade cronológica e motora dos alunos da amostra, expressa em meses**

Aluno / Idade	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
Cronológica (meses)	84	84	84	84	84	84	84	96	84	84	96	84	96	84	84	84	84
Motora (meses)	36	66	48	48	48	66	36	60	36	66	66	72	72	66	36	66	36

## 4.2. PLANIFICAÇÃO DA AÇÃO

Após a realização do diagnóstico, propus o desenvolvimento de uma sequência de experiências de aprendizagem que implicassem a utilização de habilidades motoras finas.

Com estas experiências procurar-se-ia verificar os seus efeitos nas capacidades dos alunos ao nível da motricidade fina. Em pesquisas realizadas verifiquei que as atividades com a linguagem plástica podiam permitir concretizar a melhoria das capacidades dos alunos.

Assim sendo, uma vez que a Expressão e Educação Plástica era, neste contexto, uma área curricular pouco trabalhada, planifiquei um conjunto de atividades que tiveram não só como foco o estímulo da motricidade fina, mas também o conhecimento de novas técnicas e materiais, assim como oportunidades de desenvolvimento da criatividade e da expressão.

No Quadro 1 apresentam-se as propostas educativas que tiveram concretização prática na fase de implementação. Trata-se de um conjunto de quatro atividades que foram realizadas por todos os alunos da turma apesar de, na presente investigação, apenas se considerar os dados de uma amostra, tal como já foi referido anteriormente.

Importa por fim referir que as duas últimas atividades decorreram em vários dias letivos, devido ao facto de decorrerem em simultâneo. Ou seja, alguns alunos começaram por realizar a atividade de “Composição e construção com o material hama beads”, enquanto os restantes realizavam a atividade de “Composição e tecelagem com materiais reutilizáveis e de desgaste”. Foi utilizada esta metodologia para rentabilizar o tempo, uma vez que não existiam bases suficientes para todos os alunos para a atividade com o material “hama beads”.

**Quadro 1. Atividades desenvolvidas no âmbito da investigação-ação**

<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Calendarização</b>
Composição com colagem polimérica para a representação do “Cuquedo”	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Desenvolver a motricidade fina;</li><li>▪ Ilustrar de forma pessoal;</li><li>▪ Explorar as possibilidades de elementos naturais (lãs) e de objetos recuperados (revistas) recortando, amassando, procurando, formas, cores e texturas;</li><li>▪ Fazer composições colando diferentes materiais rasgados, desfiados, cortados e recortados.</li></ul>	07/04/ 2014
Composição com dobragem e recorte de papel de revista.	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Desenvolver a motricidade fina;</li><li>▪ Fazer dobragens;</li><li>▪ Explorar as possibilidades de objetos recuperados (revistas) dobrando e recortando, procurando formas;</li><li>▪ Fazer composições colando diferentes materiais recortados;</li><li>▪ Identificar e combinar cores por harmonia ou contraste</li></ul>	14/05/ 2014
Composição e construção com material “hama beads”	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Desenvolver a motricidade fina;</li><li>▪ Ligar/colar elementos para uma construção;</li><li>▪ Construir padrões.</li></ul>	21/05/2014 28/05/2014 03/06/2014 09/06/2014
Composição e tecelagem com materiais reutilizáveis e de desgaste	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Desenvolver a motricidade fina;</li><li>▪ Tecer em teares de cartão;</li><li>▪ Utilizar, em tapeçarias, diferentes matérias: tecidos, tiras de pano, lãs, botões, cordas, elementos naturais.</li></ul>	21/05/2014 28/05/2014 03/06/2014 09/06/2014




### 4.3. IMPLEMENTAÇÃO

Procurou-se que as diferentes experiências, para além dos aspetos referidos, também fossem oportunidades para concretizar a integração curricular, pois envolviam conhecimentos de várias unidades curriculares.

Apresentam-se agora as diferentes experiências de aprendizagem que constituíram a fase de implementação do processo de investigação-ação. Assim sendo, para cada uma das quatro propostas educativas, apresentam-se quadros com a descrição da atividade através das notas de campo, os materiais utilizados, as áreas curriculares envolvidas e também um registo fotográfico representativo dos momentos da concretização prática das atividades. No Anexo II apresentam-se as imagens representativas dos trabalhos realizados pelos alunos.



### 4.3.1. COMPOSIÇÃO COM COLAGEM POLIMATÉRICIA PARA A REPRESENTAÇÃO DO “CUQUEDO”.

#### Quadro 2. Descrição da primeira atividade

<b>Descrição da atividade (notas de campo)</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Os alunos ouviram atentamente a leitura da história intitulada “O Cuquedo”, escrita por Clara Cunha e ilustrada por Paulo Galindro, realizada pela professora, sem nunca visualizarem as ilustrações da mesma;</li><li>▪ Procedeu-se à exploração da obra, tendo em conta as personagens e ações ocorridas no desenrolar da história.</li><li>▪ Propôs-se aos alunos a produção de um texto criativo, imaginando que encontravam o “Cuquedo” na floresta, dando ênfase às suas características físicas e psicológicas, bem como ao modo como se comportariam perante esta personagem;</li><li>▪ Posteriormente, solicitou-se aos alunos que ilustrassem, individualmente, a personagem referida, partindo inicialmente do desenho da mesma a lápis de grafite, numa folha de papel manteigueiro, de tamanho A3;</li><li>▪ Cada um dos alunos escolheu os materiais que queria incorporar na sua composição e organizou-os na sua secretária e procederam livremente à criação da sua personagem;</li><li>▪ Os alunos realizaram diversas ações, que implicavam movimentos precisos das mãos que permitia estimular a motricidade fina, tais como: pressionar o tubo de cola líquida utilizando apenas uma mão, de forma correta para não desperdiçar a mesma; recortar os materiais que pretendiam incorporar na composição; modelar o algodão utilizando movimentos circulares na palma das mãos; utilizar movimentos precisos para colarem elementos de pequenas dimensões; segurar a caneta de feltro com precisão e firmeza para contornar figuras e evidenciar elementos de destaque, entre outras.</li><li>▪ Cada um dos alunos após terminar a sua composição polimatérica, colocou-se em frente ao restante grupo e apresentou a sua criação, fazendo de igual modo uma reflexão individual, onde partilhou as suas dificuldades, o que gostou mais e menos de realizar, bem como as aprendizagens adquiridas.</li><li>▪ Foi de igual modo, realizada uma reflexão em grande grupo para compreender de um modo geral qual seria o feedback acerca de toda a atividade uma vez que se tratava de uma experiência nova, onde alguns dos materiais nunca tinham sido explorados anteriormente, apesar de os saberem identificar.</li></ul>
<b>Materiais utilizados na colagem plana e em volume:</b>
Aparas de lápis, lã, botões, algodão, lápis de grafite, lápis de cor, cola líquida, cola branca, diferentes tipos de papel: rótulos de garrafas, papel de jornal, papel de revista, cartolina, papel de seda, papel de alumínio e papel celofane.
<b>Áreas Curriculares envolvidas:</b>
Português, Expressão e Educação Plástica e Estudo do Meio
<b>Registo fotográfico</b>

<b>Figura 1. Fase do desenho</b>

<b>Figura 2. Fase de organização para a colagem (modelar formas com algodão)</b>

<b>Figura 3. Fase de colagem (plana e em volume)</b>



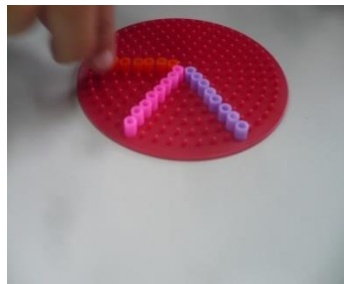
### 4.3.2. COMPOSIÇÃO COM DOBRAGEM E RECORTE DE PAPEL DE REVISTA

Quadro 3. Descrição da segunda atividade

<b>Descrição da atividade (notas de campo)</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Partindo de uma pré-seleção de diversas imagens retiradas de revistas, propôs-se à turma uma composição visual recorrendo a dobragens e a recortes, com vazamentos sobre as dobras realizadas, de modo a construírem uma composição simétrica;</li><li>▪ Após uma demonstração da professora de uma composição, e de todos os procedimentos necessários, os alunos exploraram diversos padrões simétricos de forma livre, treinando assim previamente a dobragem, o recorte, e principalmente o modo correto de manusear a tesoura;</li><li>▪ Os alunos escolheram as imagens que pretendiam utilizar para o produto final, baseando-se nas composições anteriormente realizadas e em novas formas, sempre utilizando vazamentos realizados a partir das dobragens realizadas na folha de revista;</li><li>▪ Os alunos recorreram a ações das mãos que permitiam o desenvolvimento da motricidade fina, tais como, manusear corretamente a tesoura para realizar recortes orientados; dobrar a folha de revista em diversas partes, tendo sempre em consideração a união correta das extremidades; pressionar a tesoura com firmeza para cortar diversas espessuras de folhas de revista, consoante as dobragens efetuadas e proceder a uma coordenação correta das mãos, tendo em conta ações em que uma das mãos segurava a folha de revista, enquanto a outra manuseava a tesoura para proceder aos diversos recortes.</li><li>▪ Ao longo da atividade os alunos foram dificultando as tarefas procedendo ao recorte de motivos com dimensões cada vez mais pequenas até conseguirem uma composição mais preenchida e criativa, necessitando de um nível elevado de concentração e permitindo de igual modo, um maior desenvolvimento da motricidade fina, através do aumento do grau de dificuldade das ações manuais;</li><li>▪ Posteriormente, os alunos, de forma individual, colaram as suas criações, numa cartolina colorida contrastante, de modo a fazer sobressair as composições, recorrendo a ações inerentes à motricidade fina, ao controlar a quantidade de cola que pretendiam utilizar, devendo de igual modo, controlar a pressão que exerciam sobre o tubo da mesma;</li><li>▪ Por fim, cada aluno apresentou a sua composição aos colegas e refletiu sobre as dificuldades que sentiu ao longo da atividade e o que aprendeu de novo em toda a experiência.</li></ul>	
<b>Materiais utilizados:</b>	
Papel de revista; cola líquida; cartolinas coloridas, tesouras, pincéis e canetas de feltro.	
<b>Áreas Curriculares:</b>	
Expressão e Educação Plástica e Matemática	
<b>Registo fotográfico</b>	
	
<b>Figura 5. Recorte do papel de revista.</b>	<b>Figura 4. Exemplo de uma composição</b>

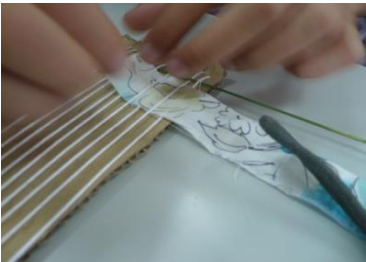
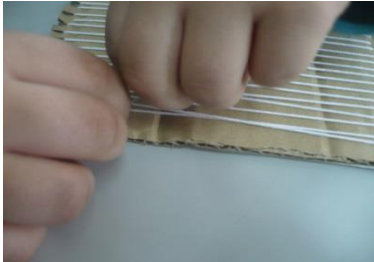
### 4.3.3. COMPOSIÇÃO E CONSTRUÇÃO COM MATERIAL HAMA BEADS

Quadro 4. Descrição da terceira atividade

Descrição da atividade (notas de campo)		
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Uma vez que se tratava de uma experiência nova, sendo o material completamente desconhecido, os alunos começaram por explorar o mesmo de modo a poderem compreender quais eram as suas potencialidades e possíveis limitações;</li><li>▪ Os alunos exploraram também figuras previamente construídas, de modo a compreender a organização de construções, sendo que este material tem a potencialidade de proporcionar um leque variado de composições;</li><li>▪ A professora demonstrou para o grande grupo como deveriam encaixar as peças nas bases, uma vez que era necessário fazer movimentos precisos e exatos para que a construção permanecesse intacta ao longo da atividade;</li><li>▪ A professora alertou os alunos para a necessidade de estarem concentrados na execução dos movimentos, uma vez que um simples gesto inadequado poderia desfazer uma parte da composição, sendo assim necessário recomeçar a tarefa;</li><li>▪ Os alunos utilizaram movimentos com precisão e rigor, consoante a prática e manipulação do material “hama beads”, principalmente no que concerne ao movimento de pinça, para conseguirem colocar as peças na respetiva base que escolheram;</li><li>▪ Após a finalização das composições, cada aluno deslocou-se junto da professora para que esta pudesse interligar todos os elementos através do calor de um ferro de engomar;</li><li>▪ Posteriormente, cada um dos alunos colou a sua composição numa cartolina de cor contrastante para que fossem evidenciados todos os elementos que constituíam a mesma, dando de igual modo, um título ao seu trabalho.</li><li>▪ Por fim, cada um dos alunos apresentou aos restantes colegas ao seu trabalho devidamente intitulado e justificado e realizou-se uma reflexão em grande grupo sobre as aprendizagens adquiridas e as dificuldades sentidas ao longo de toda a atividade.</li></ul>		
<b>Materiais utilizados:</b>		
“Hama beads”, ferro de engomar, bases de plástico, cartolinas coloridas, canetas de feltro, cola líquida.		
<b>Áreas Curriculares:</b>		
Expressão e Educação Plástica		
Registo fotográfico		
		
<b>Figura 6.</b> Movimentos de pinça para agarrar "hama beads"	<b>Figura 7.</b> Encaixe de "hama beads" na base retangular	<b>Figura 8.</b> Encaixe de "hama beads" na base circular.

#### 4.3.4. COMPOSIÇÃO E TECELAGEM COM MATERIAIS REUTILIZÁVEIS E DE DESGASTE

**Quadro 5. Descrição da quarta atividade**

<b>Descrição da atividade (notas de campo)</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Os alunos exploraram os teares, que estavam previamente construídos devido ao tempo ser restrito, uma vez que se tratava de uma novidade para eles;</li><li>▪ Os alunos selecionaram os materiais que pretendiam utilizar na atividade da tecelagem;</li><li>▪ A professora mostra um tear completo e exemplifica, noutra incompleto, como utilizar os materiais e que ações das mãos devem utilizar para tecer;</li><li>▪ A professora explica os conceitos de “teia”, “trama”, “tear”, “tecer” e “tecelagem”;</li><li>▪ A professora estagiária propõe um desafio à turma, que consiste na criação de enfiamentos de “hama beads” em lã, que posteriormente devem incorporar na tecelagem;</li><li>▪ Os alunos procederam à atividade da tecelagem, utilizando os materiais que organizaram previamente, pela ordem que preferiram, usando a sua criatividade e espírito crítico;</li><li>▪ Os alunos foram utilizando constantemente, movimentos que implicavam uma coordenação bastante exata dos movimentos das mãos, para conseguirem tecer passando os diversos materiais previamente selecionados, entre os fios, de forma intercalada, ou seja, manipulando de forma precisa a teia e a trama;</li><li>▪ A professora estagiária foi circulando pela sala, de modo a auxiliar os alunos que apresentavam algumas dificuldades, principalmente no que concerne às ações das mãos;</li><li>▪ Após terem terminado a tecelagem, os alunos para protegerem a sua composição, revestiram a mesma com cola branca, uma vez que alguns dos materiais utilizados para esta atividade eram inerentes a partes de plantas, que poderiam posteriormente vir a decompor-se;</li><li>▪ Os alunos elaboraram uma etiqueta contendo o seu nome e a data que terminaram a atividade e colocaram-na na sua composição;</li><li>▪ Mais tarde, em aula posterior, foi construído um painel coletivo com todas as tecelagens dos alunos. Esta composição final ficou em exposição no espaço da Biblioteca da escola.</li><li>▪ Por fim, refletiu-se em grande grupo, acerca do trabalho desenvolvido, tendo em conta as dificuldades sentidas, as aprendizagens efetuadas, bem como aspetos a melhorar numa próxima oportunidade da realização de tecelagens.</li></ul>
<b>Materiais utilizados:</b>
Cola branca; caules e folhas de plantas secas; tecidos de vários padrões, tesouras; lãs, material “hama beads”.
<b>Áreas Curriculares:</b>
Expressão e Educação Plástica
<b>Registo fotográfico</b>

<b>Figura 9. Tecer com tiras de tecido</b>

<b>Figura 10. Movimento ascendente e descendente das mãos</b>

#### 4.4. AVALIAÇÃO

A fase de Avaliação contempla duas dimensões: a avaliação das aprendizagens dos alunos tendo como referentes itens de avaliação que decorreram dos objetivos formulados para cada atividade e a avaliação das capacidades dos alunos ao nível da motricidade fina após a fase de implementação, constituindo esta avaliação o final do processo da investigação-ação.

##### 4.4.1. AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

O principal objetivo das quatro propostas educativas era estimular a motricidade fina dos alunos envolvidos, para além de proporcionar experiências com materiais diversificados, e proporcionar oportunidades de desenvolvimento da criatividade, expressão e sensibilidade estética. Deste modo, é possível concluir que em todas as atividades, o objetivo anteriormente mencionado, foi cumprido, uma vez que proporcionaram diversas ações onde era exigida uma destreza e coordenação em ambas as mãos.

Tal como foi referido anteriormente, as atividades propostas também envolviam outras áreas curriculares. Contudo, a avaliação das aprendizagens que apresento refere-se apenas à área de Expressão e Educação Plástica.

Na primeira atividade inerente à “Composição com colagem polimérica para a representação do “Cuquedo”, a avaliação teve em conta os seguintes parâmetros: “Ilustra de forma pessoal e criativa?”, “Manuseia corretamente a tesoura para efetuar recortes orientados?”, “Revela dificuldades na colagem dos materiais utilizados?” e por fim, “Demonstra empenho e interesse ao longo de toda a atividade?”. Esta atividade foi ao encontro dos objetivos definidos para a mesma, sendo eles o desenvolvimento da motricidade fina, a ilustração pessoal e criativa, a exploração de elementos como a lã, os objetos recuperados, o papel de revista, o papel colorido, as aparas de lápis, entre outros.

Em geral, nesta primeira atividade, os alunos apresentaram algumas dificuldades no manuseamento correto da tesoura, no movimento de pinça realizado por uma das mãos para colar pequenos elementos e por fim, em segurar com firmeza o pincel para colocar cola branca. Porém ao longo da mesma foi possível observar uma ligeira melhoria em

alguns dos alunos, relativamente às ações de recortar e colar, evidenciadas pelo empenho constante na concretização das diversas tarefas. No que concerne à ilustração pessoal e criativa, os alunos começaram por se basear nas características da personagem da história, mas no entanto, ao longo da atividade foram acrescentando características à mesma, de acordo com a sua imaginação e criatividade, tornando cada um dos trabalhos bastante pessoais e diferentes uns dos outros, apesar de se tratar da representação mesma personagem.

Na segunda atividade – “Composição com dobragem e recorte de papel de revista” –, os objetivos inicialmente delineados também foram alcançados, tendo em conta que se pretendia estimular a motricidade fina através das técnicas de dobragem, recorte e colagem. Na avaliação foram considerados os seguintes parâmetros: “Efetua dobragens nas folhas de revista, com cuidado e rigor?”, “Utiliza a tesoura corretamente no recorte de formas?”, “Cria e recorta formas diversas (diferentes formas e tamanhos)?”, “Produz uma composição com originalidade (para si próprio, tendo ficado surpreendido com o resultado final)?”, “Constrói a composição final, combinando cores por harmonia ou por contraste?”, “Apresenta e atribui um título à sua composição?” e por fim, “Reflete sobre a experiência vivenciada dando a sua opinião sobre a sua composição?”. Tendo em conta que o instrumento de registo utilizado era uma grelha de verificação, o registo efetuado era “Sim”, “Não” e “Com ajuda”.

Nesta proposta educativa foi possível visualizar uma ligeira melhoria, em ações referentes ao recorte, notoriamente no que concerne à firmeza com que seguravam a tesoura e na coordenação das mãos, ou seja, enquanto uma segurava o papel de revista a outra fazia pressão para recortar as diversas camadas de papel, resultantes das dobragens. Quanto ao processo da colagem também foi possível observar que a maioria dos alunos conseguia colocar a quantidade certa de cola branca, sem existir desperdícios nem manchas em torno do seu trabalho. Porém, três alunos não conseguiram realizar dobragens sobre os eixos fazendo com que as pontas não coincidissem, e outros três solicitaram desde logo a ajuda da professora.

O único parâmetro em que todos os alunos obtiveram um “sim”, foi na atribuição de um título à sua composição e posterior apresentação e justificação. Importa também referir que esta atividade era do conhecimento da maioria dos alunos, no que concerne à criação de padrões através das técnicas de dobragens e recorte através de vazamentos

sobre as dobras, o que atenuou algumas dificuldades. Porém, o facto de trabalharem com papel de revista, foi uma novidade, tendo em conta que foram os alunos que escolheram as imagens e decidiram como explorá-las.

Na terceira atividade de “Composição e construção com material hama beads” importa relembrar que esta atividade decorreu em simultâneo com a atividade de “Tecelagem com materiais reutilizáveis e de desgaste”, ao longo de quatro aulas e avaliada através de uma grelha de avaliação, a preencher com elementos da seguinte escala: “Não Satisfaz”, “Satisfaz” e “Satisfaz Bem”. Os objetivos delineados para a mesma também foram alcançados, tendo em conta que se pretendia que os alunos desenvolvessem a motricidade fina, ligassem/colassem elementos para uma construção e construíssem padrões através da utilização de diversos materiais. Porém, uma vez que era um material completamente desconhecido para os alunos, a fase de exploração livre sem tempo definido foi essencial para eles próprios compreenderem as potencialidades e limitações do próprio material.

A grelha de avaliação era composta pelos seguintes parâmetros: “Utiliza corretamente as peças do material “hama beads”?”, “Consegue encaixar na base, as peças do material hama beads, utilizando o movimento de pinça?”, “Utiliza corretamente o pincel e a cola branca, para colar a sua composição numa cartolina de cor contrastante?” e por fim, “Reflete sobre a experiência vivenciada dando a sua opinião sobre a sua composição?”. Deste modo, foi possível concluir que inicialmente a maioria dos alunos teve dificuldade em utilizar o material, uma vez que era imprescindível recorrer a ações como o movimento de pinça para segurar com firmeza as peças de “hama beads” e encaixá-las na base, com o fim de criar a composição. Tendo em conta o tempo disponibilizado para esta atividade, houve alunos que necessitaram de mais tempo que outros, sendo este justificado pelo tamanho das composições e também pelas dificuldades evidenciadas, principalmente no que concerne em manter a composição intacta sobre a base.

No entanto foi a atividade que suscitou maior interesse e empenho por parte dos alunos, uma vez que era um material que nunca tinham visto e utilizado anteriormente. Porém, acabou por se tornar longa, por existirem poucas bases que permitissem a construção de cada uma das composições e também pelo facto da maioria dos alunos não ter

conseguido concluir a composição sem a desfazer em algum momento, tendo de a recomeçar algumas vezes.

Na última atividade de “Tecelagem com materiais reutilizáveis e de desgaste”, que decorreu igualmente ao longo de quatro aulas e em simultâneo com outra atividade, como foi anteriormente referenciado, também foi ao encontro dos objetivos delineados para a mesma. Para avaliar as aprendizagens foi de igual modo utilizada uma grelha de avaliação, considerando os seguintes parâmetros: “Efetua enfiamentos com o material hama beads?”, “Utiliza corretamente o tear, para a prática da tecelagem?”, “Utiliza os diversos materiais disponibilizados, ao longo da tecelagem?”, “Usa adequadamente, o pincel e a cola branca, para finalizar o seu trabalho?” e por fim, “Reflete sobre a experiência vivenciada, dando a sua opinião sobre a sua composição?”.

O primeiro parâmetro foi o que obteve uma avaliação menos positiva, uma vez que a maioria da turma, não cumpriu o desafio de realizar enfiamentos com o material “hama beads” e incorporar o mesmo na sua tecelagem, o que diminuiu a prática de ações esperadas para desenvolver a motricidade fina. Porém, no que concerne aos restantes parâmetros os resultados foram bastante positivos, variando entre o “Satisfaz” e, notoriamente, o “Satisfaz Bem”. Importa ainda referir que nesta atividade foram evidenciadas melhorias no que concerne à motricidade fina, uma vez que a tecelagem exigia uma coordenação e destreza manual, não podendo recorrer a qualquer utensílio para tecer para além das mãos.

Porém, apesar de ter sido uma experiência nova, o facto de se prolongar demasiado no tempo, fez com que alguns alunos se sentissem desmotivados em alguns momentos. Estes acabaram por recorrer a ajudas dos colegas que já tinham terminado a atividade, sendo fomentada a atitude de entreaajuda.

Relativamente às escalas utilizadas nas grelhas de avaliação, em nenhuma delas foi considerado o parâmetro de “Satisfaz Muito Bem”, uma vez que tendo em conta o tempo disponibilizado para as atividades, mesmo que as duas últimas se tenham prolongado mais, não se justificava este valor, uma vez que os alunos apresentavam dificuldades, em realizar fluentemente e produtivamente habilidades motoras finas.

No que concerne aos trabalhos finais, o resultado dos mesmos foi sempre ao encontro dos objetivos pré-estabelecidos em cada uma das atividades e todos eles apresentavam um caráter bastante pessoal e criativo, tendo em conta as preferências de cada um.

Por fim, no que diz respeito ao processo criativo e expressivo, os alunos revelaram fluidez no surgimento de ideias para os seus trabalhos e demonstraram flexibilidade em experimentar diferentes soluções visuais nas suas composições. Sendo que estas, muitas das vezes, acabaram por surpreender os próprios alunos, a turma e professoras envolvidas. Importa referir ainda que os alunos foram variando na forma como desenvolviam as diferentes experiências educativas abordadas, bem como o facto de que nos momentos de reflexão no final de cada uma delas, mencionavam como tinham surgido as suas ideias, no que se basearam e quais as dificuldades que sentiram, revelando empenho e um grande envolvimento nas diferentes atividades.

Na minha leitura global dos resultados da avaliação das aprendizagens, considero que o balanço foi muito positivo para o desenvolvimento de competências no âmbito da área curricular da Expressão e Educação Plástica.

#### 4.4.2. AVALIAÇÃO DAS CAPACIDADES DOS ALUNOS AO NÍVEL DA MOTRICIDADE FINA.

Na concretização prática das diferentes atividades os alunos tiveram, efetivamente, de utilizar diversas ações das mãos que exigiam precisão dos gestos; controlo da firmeza com que manuseavam materiais e utensílios; diversidade de movimentos no manuseio de elementos com várias dimensões e configurações e coordenação de movimentos de ambas as mãos.

Após a concretização das propostas educativas com a linguagem plástica, foi novamente aplicada a bateria de testes desenvolvida por Neto (2002) e utilizada a mesma metodologia aplicada na fase de diagnóstico. A Tabela 3 apresenta os resultados obtidos neste segundo momento de avaliação após a fase de implementação das propostas educativas apresentadas.

**Tabela 3. Resultado da aplicação do subtteste da motricidade fina após a fase de implementação das propostas educativas**

Aluno / Teste /Idade	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
Nível 2/2 anos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Nível 3/3 anos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Nível 4/4 anos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Nível 5/5 anos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Nível 6/6 anos	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1	1/2	1/2	1	1/2	1/2	1/2
Nível 7/7 anos	1/2	1	1/2	1/2	1/2	1	1/2	1	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1	1	1/2	1/2
Nível 8/8 anos	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0

Após a concretização dos testes, foi realizada a análise dos resultados obtidos. Nesta nova aplicação foi possível verificar que seis alunos (G, J, K, L, M e O) conseguiram alcançar o teste correspondente aos 8 anos, cinco deles (B, F, H, N e O) conseguiram alcançar o teste relativo aos 7 anos com ambas as mãos e os restantes com apenas uma delas. Relativamente ao teste correspondente aos 6 anos, apenas dois alunos (K e N) conseguiram traçar o labirinto com ambas as mãos no tempo estabelecido, enquanto os restantes apenas conseguiram concretizar o mesmo com a mão dominante. Por fim, todos os alunos conseguiram alcançar os testes relativos aos 2, 3, 4 e 5 anos por completo.

Posteriormente foi possível organizar a Tabela 4, que mostra a correspondência entre a idade cronológica dos alunos e a idade motora, ambas expressas em meses. Esta conversão corresponde também à proposta de Neto (2002), tal como foi referido anteriormente. Nesta tabela podemos observar que a idade cronológica de doze alunos (A, B, C, D, E, F, H, I, K, M, P e Q) continua superior à sua idade motora, que quatro alunos (G, J, L e N) têm idade cronológica igual à sua idade motora e que apenas um aluno (O) tem a idade cronológica inferior à sua idade motora.

**Tabela 4. Idade cronológica e motora dos alunos da amostra, expressa em meses**

Aluno	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
Cronológica	84	96	84	84	84	84	84	96	84	84	96	84	96	84	84	84	84
Motora	72	78	72	72	72	78	84	78	72	84	90	84	84	84	90	72	72

Por fim, o Quadro 6 apresenta a comparação da idade motora de cada um dos alunos, obtida primeiramente na fase de diagnóstico e posteriormente, na fase de avaliação. Perante os resultados obtidos através da aplicação da bateria de testes referentes à motricidade fina de Neto (2002) após a concretização das propostas educativas, foi possível verificar que todos os alunos envolvidos nesta investigação-ação evoluíram nas suas habilidades de motricidade fina, conseguindo cumprir testes de níveis que anteriormente não alcançavam. No entanto, existiram diferenças no nível de evolução da mesma.

Para doze alunos (B, C, D, E, F, H, J, K, L, M, N, P) registou-se uma evolução da idade motora que corresponde a diversas situações: 6 meses, 12 meses, 18 meses, 24 meses. No entanto, os resultados obtidos por cinco alunos mostram uma evolução muito significativa: os alunos A, I e Q evoluíram 36 meses; e por fim, os registos mais significativos mostram que o aluno G evoluiu 48 meses e o aluno O evoluiu 54 meses na sua idade motora.

Porém as melhorias evidenciadas não podem ser justificadas apenas com o desenvolvimento desta investigação-ação, uma vez que podem existir factores externos que ajudaram para esta evolução significativa em alguns casos, para além do processo de crescimento e desenvolvimento motor dos alunos que também prosseguiu no período de tempo em que se realizou a investigação.

**Quadro 6. Resultados obtidos na fase de diagnóstico e na fase de avaliação - quadro comparativo**

<b>Alunos</b>	<b>Idade motora registada na fase de diagnóstico (meses)</b>	<b>Idade motora registada na fase de avaliação (meses)</b>	<b>Verificou-se evolução?</b>
A	36	72	Sim, muito significativa.
B	66	78	Sim.
C	48	72	Sim.
D	48	72	Sim.
E	48	72	Sim.
F	66	78	Sim.
G	36	84	Sim, muito significativa.
H	60	78	Sim.
I	36	72	Sim, muito significativa.
J	66	84	Sim.
K	66	90	Sim.
L	72	84	Sim.
M	72	84	Sim.
N	66	84	Sim.
O	36	90	Sim, muito significativa.
P	66	72	Sim.
Q	36	72	Sim, muito significativa.

## 5. CONCLUSÕES DO ESTUDO

### 5.1. RESPOSTA À QUESTÃO DE PARTIDA

Esta investigação-ação foi orientada pela seguinte questão de partida: “Em que medida as experiências com a linguagem plástica podem contribuir para o desenvolvimento da motricidade fina em alunos do 2.º ano de escolaridade?”. De modo a dar resposta a esta pergunta, foram implementadas quatro propostas educativas que incluíam a linguagem plástica, com o intuito de proporcionar momentos que permitissem o desenvolvimento da motricidade fina de cada um dos alunos abrangidos por este estudo.

Para comprovar que as experiências com a linguagem plástica promovem o desenvolvimento da motricidade fina, foi aplicada, no início da investigação e após a implementação das propostas educativas, uma bateria de testes desenvolvida por Neto (2002), onde foram avaliadas todas as capacidades de cada um dos alunos. Após realizar uma análise pormenorizada dos resultados obtidos, antes e após a intervenção, foi possível concluir que existiram melhorias, umas mais significativas do que outras, no que concerne à idade motora que cada um dos alunos conseguiu atingir. Os resultados obtidos permitem fazer a leitura de que as atividades desenvolvidas podem ter

contribuído para a alteração dos resultados de avaliação das capacidades dos alunos ao nível da motricidade fina.

Porém, tal como foi mencionado anteriormente, não se pode afirmar que estes resultados tenham sido alcançados exclusivamente através da concretização das atividades com a linguagem plástica, uma vez que podem existir factores externos que beneficiaram esta mesma evolução.

Relativamente aos objetivos delineados no início de todo o processo, esta investigação permitiu que estes fossem concretizados, tendo que em conta que consistiam em a) caracterizar as capacidades dos alunos a nível da motricidade fina; b) proporcionar experiências com a linguagem plástica que requeriam o uso das capacidades a nível da motricidade fina e por fim, c) verificar os efeitos das experiências com a linguagem plástica na melhoria das capacidades dos alunos a nível da motricidade fina.

Importa ainda referir que ao longo dos dois meses em que decorreu a investigação também pude observar que foram existindo mudanças nos alunos, principalmente nas ações que no primeiro momento eram problemáticas. Por exemplo, alguns alunos no início deste estudo não conseguiam atar os atacadores dos sapatos nem abrir as suas lancheiras sem a ajuda de um adulto ou de um colega. Verifiquei que a maioria dos alunos foi melhorando em diversas tarefas tais como, utilizar corretamente a tesoura para efetuar recortes orientados; abrir as molas do dossier para arquivar trabalhos; dosear corretamente a cola, sem efetuar desperdícios; desenroscar as tampas das garrafas; segurar com firmeza canetas ou lápis para efetuar linhas de contorno; utilizar o movimento de pinça para segurar e colar objetos de pequenas dimensões; entre outras.

Os aspetos anteriormente referidos foram essenciais para que os alunos adquirissem autoconfiança e autonomia na concretização de tarefas do quotidiano. Ou seja, no final desta investigação pude observar que os alunos não só ficaram orgulhosos de si próprios, ao verificarem que na aplicação final da bateria de testes delineada por Neto (2002), conseguiam alcançar testes em que anteriormente não tinham bom desempenho, bem como na realização de diversas tarefas que foram anteriormente mencionadas e que são essenciais no dia-a-dia.

Importa ainda referir que as experiências de criação tiveram muito impacto na rotina escolar, uma vez que na realização das mesmas, os alunos demonstravam bastante

empenho, dedicação, entusiasmo e alegria. Para além disso as experiências com a linguagem plástica também permitiram que existisse uma interdisciplinariedade, pois foi possível envolver as áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio.

Por fim, ao nível dos valores e atitudes, a vivência destas experiências educativas tornou-se numa mais-valia, tendo em conta que permitiu um ambiente de entreaajuda na finalização dos trabalhos, de cooperação e partilha de materiais. Também permitiu que os alunos aprendessem e adquirissem normas e cuidados de segurança na utilização de alguns utensílios. Ou seja, na realização do teste do nível 4/4 anos os alunos tiveram de manusear corretamente a agulha para não se picarem; nas tarefas que exigiam a utilização da tesoura, os alunos tiveram que ter o cuidado de manusear a mesma corretamente para não se cortarem; na utilização do ferro de engomar para colar as composições com o material “hama beads”, apesar dos alunos não o manusearem tiveram de adotar uma postura correta ao estarem em torno do mesmo para não haver acidentes.

## 5.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Este estudo, apesar de apresentar um processo evolutivo e resultados positivos no grupo de alunos investigados, apresentou algumas limitações que poderão ter influenciado esses mesmos resultados.

Primeiramente importa referir que o processo de investigação-ação decorreu ao longo de dois meses, sendo este um período de tempo em que, nas crianças, decorrem rápidas evoluções no seu crescimento e desenvolvimento. Para além disso, os alunos no seu quotidiano poderão ter tido experiências que pudessem ter produzido impacto no desenvolvimento da motricidade fina. No entanto, nenhuma destas variáveis poderia ter sido controlada pela investigação.

Por se tratar de uma investigação-ação, os resultados obtidos são circunstanciais, não sendo possível fazer uma generalização dos resultados. Isto é, se um outro grupo de alunos com diagnóstico de desenvolvimento motor ao nível da motricidade fina semelhante ao grupo de alunos investigados desenvolvesse as mesmas atividades, não seria possível garantir que se obteriam os meus resultados apresentados neste estudo.



## CONCLUSÃO

A concretização deste relatório, que se baseou no trabalho desenvolvido ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, incidiu na elaboração de uma componente reflexiva e de uma componente investigativa, sendo esta última desenvolvida num dos contextos vivenciados.

A componente reflexiva evidenciou todas as experiências e aprendizagens significativas adquiridas ao longo das quatro práticas pedagógicas. Cada uma delas permitiu conhecer realidades e contextos diferentes, onde o trabalho em equipa, realizado com a minha colega de prática pedagógica e restantes intervenientes educativos, como educadoras de infância, professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico, assistentes operacionais e professores supervisores, foi essencial para o desenvolvimento de um trabalho mais rico e consistente.

O facto das práticas pedagógicas terem sido realizadas em dois níveis de ensino diferentes, também permitiu observar e vivenciar as diferenças que coexistem entre eles. Serviu, de igual modo, para refletir sobre essas mesmas divergências, levando à compreensão da necessidade de existir uma articulação entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Uma vez que, como refere Cardona (2002, pp. 43-44), “Cada vez mais os educadores têm de trabalhar conjuntamente com os seus colegas dos outros níveis de ensino, perspectivando-se cada vez mais da aproximação entre os modelos de formação inicial e contínua de todos os docentes”. Assim, esta articulação tornar-se-ia numa mais-valia.

As práticas pedagógicas vivenciadas no contexto de Creche, e posteriormente no de Jardim de Infância, apesar de terem decorrido na mesma Instituição, foram bastante diferentes, nomeadamente no grupo de crianças, na duração das atividades orientadas e na organização da sala de atividades. Para além disso, tendo em conta que a experiência em contexto de Creche era uma novidade para mim, ao contrário da de Jardim de Infância, foram ultrapassados em ambos os contextos, obstáculos e desafios, que tiveram um papel fundamental para um processo de formação constante, levando a um enriquecimento pessoal e aprofundamento de conhecimentos.

As experiências educativas desenvolvidas no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, também foram novas experiências, uma vez que apenas tinha vivenciado uma prática pedagógica nesta vertente, como estagiária observadora, sem a componente interventiva. As duas práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições escolares distintas também divergiram, nomeadamente no ano de escolaridade, no grupo de alunos e na metodologia utilizada. Existiram, de igual modo, obstáculos que foram ultrapassados, tendo por base uma postura de auto-formação, tirando partido das críticas construtivas e orientações disponibilizadas pelas professoras cooperantes e professora supervisora.

Relativamente à primeira componente do relatório, de carácter reflexivo, podemos considerar que todas as experiências educativas vivenciadas foram essenciais, para uma aquisição de bases necessárias para uma futura educadora de infância e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Apesar de terem existido alguns desafios, a vontade em querer solucioná-los permitiu que existisse uma evolução significativa entre a primeira e a última prática pedagógica, apesar de terem decorrido em contextos educativos distintos.

A componente investigativa decorreu através da identificação de um problema que surgiu na primeira prática pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde se interveio em torno do estímulo da motricidade fina em alunos do 2.º ano de escolaridade, através de experiências com a linguagem plástica. Foi bastante gratificante poder desenvolver uma investigação-ação com o intuito de responder à questão de partida e de minimizar dificuldades dos alunos promovendo o seu desenvolvimento.

No que concerne aos efeitos produzidos pela realização da investigação, foi possível verificar uma evolução significativa nas competências inerentes à motricidade fina, de cada um dos alunos, apesar de algumas delas terem sido mais acentuadas que outras. Porém, não se pode afirmar que os resultados tenham sido alcançados apenas com as propostas educativas do plano de intervenção, uma vez que poderão existir factores externos, que igualmente tenham influenciado o desenvolvimento das habilidades de motricidade fina.

Para além disso, foi bastante gratificante verificar o empenho e dedicação que os alunos demonstraram ao longo de todas as atividades, com vista a conseguirem obter melhorias no desenvolvimento das suas capacidades. Ou seja, os próprios alunos na primeira

aplicação da bateria de testes desenvolvida por Neto (2002), após verificarem quais os testes que conseguiram e não conseguiram alcançar, tomaram a consciência da necessidade de se dedicarem empenhadamente nas propostas educativas para que, na fase final da investigação quando fosse aplicada novamente a bateria de testes, conseguissem alcançar todos os testes em que anteriormente tinham falhado. Também importa reforçar o facto de ter sido essencial ter a oportunidade de poder proporcionar um leque de novas experiências com a exploração de novos materiais, que até então eram desconhecidos.

Através desta investigação aprendi que, por vezes, os alunos apresentam lacunas inerentes ao seu desenvolvimento motor que passam um pouco despercebidas ao professor. Para identificar este problema foi essencial passar pela fase de observação para conseguir observar todas as ações que os alunos efetuavam nos vários momentos do dia. O processo de pesquisa para encontrar atividades que atuassem sobre o mesmo problema também foi essencial, tendo necessitado de uma ajuda constante da professora supervisora.

Em suma, considero que todo o trabalho desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, evidenciado neste relatório, compõe as bases necessárias para um futuro educador de infância e professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Foi imprescindível na minha formação, a realização de todas as práticas pedagógicas decorridas em cada um dos contextos, bem como a possibilidade de desenvolver uma investigação-ação com o intuito de atenuar um problema encontrado no seio de um dos contextos educativos.

Enquanto mestranda considero que este longo processo me permitiu construir diversas aprendizagens significativas, bem como a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, de capacidades e atitudes essenciais para o futuro, tanto a nível pessoal como profissional.



## BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Aguiar, J. S. (2004). *Educação Inclusiva: Jogos para o Ensino de conceitos*. (4ªed.). Campinas: Papirus Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed.). Aravaca (Madrid): McGraw-Hill.
- Bassedas, E., Huguet, T. & Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Borges, C. F. B. (2014). *O desenvolvimento da motricidade na criança e as expressões: Um estudo em contexto de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Relatório de estágio, não editado, Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Universidade dos Açores, Açores.
- Bower, T. G. R. (1983). *Uma introdução ao desenvolvimento da primeira infância*. Lisboa: Morais Editores.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *A Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bueno, M. J. (2014). *Psicomotricidade: teoria e prática: da escola à aquática*. São Paulo: Cortez Editora.
- Cardona, M. J. (2002). *Entre o jardim de infância e a escola: encontros e desencontros*. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.

- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Civit, L. & Colell, S. (2004). EducArt. Intervención educativa y Expresión Plástica. *Revista de Educación Social*, (28) 99-120.
- Correia, M. C. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*.13 (2). 30-36. Consultado em 17 de abril de 2014.  
Disponível em [http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009\\_13\\_2\\_30-36.pdf](http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf).
- Dias, I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: INDEA - Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados do Instituto Politécnico de Leiria.
- Departamento de Educação Básica. (2004). *Organização curricular e programas - 1.º ciclo (4.ª ed.)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dessen, M. A. & Polonia, A. D. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, (17), 21-32.
- Estrela, M. T. (1995). Valores e Normatividade do Professor na Sala de Aula. *Revista de Educação*, 5(1), 65-77.
- Estrela, A. & Ferreira, J. (Org.) (1997). *Métodos e técnicas de investigação científica em Educação*. Lisboa: AFIRSE Portuguesa.
- Ferreira, N. D. C. (2011). *A coordenação motora fina em escolares de 3 a 6 anos*. Brasília: Universidade Católica de Brasília.
- Florindo, J. R. S. (2011). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica: contributo da Expressão Plástica para o desenvolvimento da motricidade fina* (Relatório de mestrado não editado, Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Leiria, Leiria.
- Fonseca, V. D. (1989). *Desenvolvimento humano: da filogénese à ontogénese de motricidade*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. D. (1992). *Manual de observação psicomotora: Significação Psiconeurológica dos Factores Psicomotores*. Lisboa: Editorial Notícias.

- Fonseca, V. D. (2005). *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem* (1.ºed). Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. D. (2008). *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Font, J. M. (2004). El lenguaje plástico en el campo de la intervención socioeducativa. *Revista de Educación Social.*, (28) 13-18.
- Fortin, M. (2009). *O processo de investigação: da concepção à realização* (5.ª ed.). Loures: Lusociência.
- Freixo, M. J. (2010). *Metodologia Científica – Fundamentos, métodos e técnica* (2ªed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Gameiro, A. (2013). Linguagens plásticas. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 42-43.
- Gueniche, K. (2005). *Psicopatologia descritiva e interpretativa da criança*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Lisboa: Raiz Editora.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart D.,P. (1979). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kolyniak, C. F. (2010). Motricidade e aprendizagem: algumas implicações para a educação escolar. *Construção psicopedagógica*, 18 (17), 53-66. Consultado em 13 de agosto de 2014. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542010000200005&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000200005&lng=pt&tlng=pt).
- Kramer, S. & Leite, M. I. (2007). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papyrus Editora
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1970). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Mestre Jou.
- Machado, E., Santos, M. & Pagan, A. (2011). *Observação em sala de aula: Reflexão aperfeiçoamento para futuros professores de ciências*. Brasil: Itabaiana.

- Marques, J. C. (1979). *Compreensão do comportamento: ensaio de psicologia do desenvolvimento e de suas pautas para o ensino*. Porto Alegre: Globo.
- Mello, A. M. (2002). *Psicomotricidade: Educação Física: Jogos Infantis*. 4ª edição. São Paulo: Ibrasa.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME
- Mutschele, M. S. (1996). *Como desenvolver a psicomotricidade?*. São Paulo: Edições Loyola.
- Neto, F. R. (2002). *Manual de avaliação motora*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira, M. (2007). A expressão plástica para a compreensão da cultura visual. *Saber & Educar*, (12), 61-78.
- Ostetto, L. E. & Leite, M. I. (2008). *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. Campinas: Papirus Editora
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS.
- Papalia, E. D., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. (8ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Papalia, E. D., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2009). *O Mundo da Criança – da infância à adolescência*. (11ª ed.). Porto Alegre: McGraw-Hill.
- Peixoto, M. I. H. (2003). *Arte e grande público – A distância de ser extinta*. Campinas: Autores Associados.
- Pinto, M. H. (2011). *Intervenção Educativa no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico: Reflexão sobre as práticas e estudo exploratório - O uso do computador no desenvolvimento de competências das crianças*. (Relatório de estágio não editado, Mestrado em Ensino Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico). Universidade dos Açores, Açores.

- Pimenta, S.G. & Lima, M.S.L. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Pólvora, S. (2011). *O contributo da expressão plástica para o desenvolvimento da habilidade de motricidade fina* (Relatório de estágio não editado, Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico). Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rocha, C. E. F. (2006). *A escola e a diversidade étnica e cultural*. (Dissertação de mestrado não editado, Mestrado em Relações Interculturais). Universidade Aberta, Porto.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*, 2.<sup>a</sup> Ed. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é Reflectir Sobre o Ensino*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Serrano, G. P. (2004). Metodologia de investigação em animação sociocultural. In, Trilla, J. (coord). (2004). *Animação Sociocultural: Teorias, Programas e Âmbitos* (pp. 101-119). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios- Segundo Bolonha*. Lisboa: Factor.
- Vaz, A. C. (2010). *Educação, corpo e movimento*. Curitiba: IESDE Brasil S.A.
- Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural: Notas de Antropologia da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Zabalza, M. (1994). *A Escola como cenário de operações didácticas. Planificação e Desenvolvimento Curricular da Escola*. Porto: ASA.



# ANEXOS



# Anexo I

Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) – Subteste: Motricidade fina.



## **Indicações necessárias para a aplicação da escala**

A Escala de Desenvolvimento Motor proposta por Neto (2002) é constituída por uma bateria de exercícios que se inicia no nível 2 e termina no nível 11. Esta destina-se a avaliar capacidades ao nível da motricidade fina em crianças com idades compreendidas entre os dois e os onze anos.

Os testes poderão ser aplicados de acordo com a idade cronológica da criança, ou inferior à idade da mesma, depende dos objetivos pretendidos. Porém, devido às dificuldades observadas, para esta investigação decidiu-se aplicar os testes entre os níveis 2 e 8, ou seja, até atingir a idade cronológica dos alunos envolvidos no estudo. A aplicação da escala processa-se do seguinte modo: quando uma criança consegue realizar um exercício atribui-se um ponto; quando um exercício exige a utilização das duas mãos, separadamente, atribui-se meio ponto quando a criança apenas o consegue realizar com uma das mãos; quando a criança não consegue realizar um exercício atribui-se zero pontos.

Após a realização dos exercícios é atribuída uma «idade motora» a cada uma das crianças, consoante o nível que conseguiu atingir, que posteriormente será comparada com a sua idade cronológica. Sempre que uma criança falha um dos exercícios, termina a prova e o último teste cumprido determina a sua idade motora que, por norma, é expressa em meses. Quando uma criança obtém meio valor num dos exercícios, considera-se a idade do anterior, acrescentando seis meses à mesma.

A tabela seguinte apresenta a correspondência das idades cronológicas e motoras em meses:

Anos	Meses
2 anos	24 meses
2 anos e 6 meses	30 meses
3 anos	36 meses
3 anos e 6 meses	42 meses
4 anos	48 meses
4 anos e 6 meses	54 meses
5 anos	60 meses
5 anos e 6 meses	66 meses
6 anos	72 meses
6 anos e 6 meses	78 meses
7 anos	84 meses
7 anos e 6 meses	90 meses
8 anos	96 meses

Na aplicação da escala de desenvolvimento motor correspondente à avaliação das capacidades ao nível da motricidade fina, a criança realiza os seguintes exercícios:

### Nível 2 – Construir uma torre.

*“(…) 12 cubos em desordem; tomam-se quatro e, com eles, é montada uma torre diante da criança. “Faça você uma ponte igual (sem desmontar o modelo). A criança deve fazer uma torre de quatro ou mais cubos quando lhe for indicado” (Neto, 2002, p.44).*

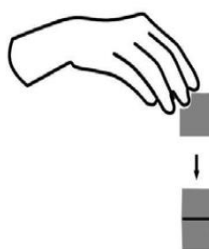


Figura 11. Construir uma torre (Neto, 2002, p.44).

**Nível 3** – Construir uma ponte.

*“(…) 12 cubos em desordem; tomam-se três e, com eles, constrói-se uma ponte diante da criança. “Faça você algo semelhante” (sem desmontar o modelo). É suficiente que a ponte continue montada, ainda que não esteja muito bem equilibrado.” (Neto, 2002, p.44).*

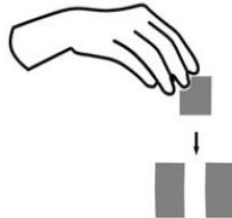


Figura 12. Construir uma ponte (Neto, 2002, p.44).

**Nível 4** – Enfiar a linha na agulha.

*“Para começar, mãos separadas 10cm. A linha passa aos dedos em 2cm. Comprimento total da linha, 15cm, figura nº 3. Duração: 9 segundos. Ensaios: dois” (Neto, 2002, p.45).*

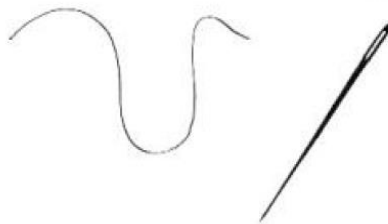


Figura 13. Enfiar a linha na agulha (Neto, 2002, p.45).

### Nível 5 – Traçar o labirinto.

*“Fazer um nó simples num lápis (...) com este cordão você irá fazer um nó em meu dedo como eu fiz no lápis”. Aceita-se qualquer tipo de nó desde que este não se desmanche.”* (Neto, 2002, p.45).

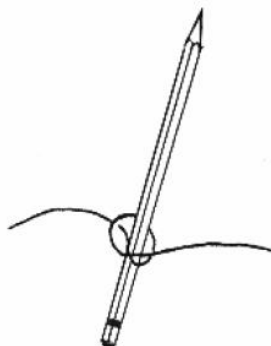


Figura 14. Fazer um nó (Neto, 2002, p.45).

### Nível 6 – Traçar o labirinto.

*“Traçar com um lápis uma linha contínua desde a entrada até a saída do primeiro labirinto e imediatamente iniciar o segundo. Após 30 segundos de repouso, começar o mesmo exercício com a mão esquerda, figura nº 5”* ( Neto, 2002, p.46).

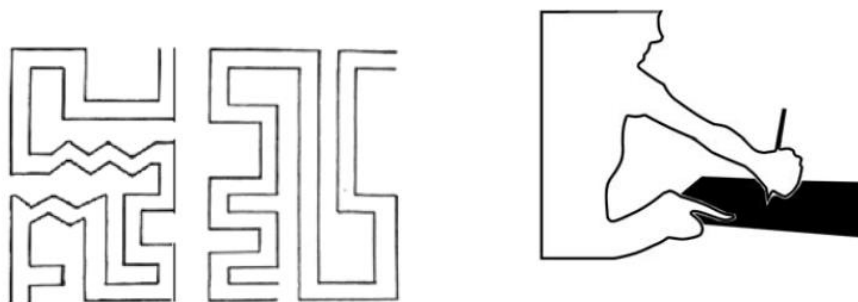


Figura 15. Traçar o labirinto (Neto, 2002, p.46).

### Nível 7 – Fazer bolinhas de papel.

*“Fazer uma bolinha compacta com um pedaço de papel de seda (5cm X 5cm) com uma só mão, palma para baixo e sem ajuda da outra mão. Após 15 segundos de repouso, o mesmo exercício com a outra mão.”* (Neto, 2002, p. 46).

**Nível 8** – Tocar com a ponta do polegar.

*“Com a ponta do polegar, tocar com a máxima velocidade possível os dedos da mão, um após o outro, sem repetir a sequência. Inicia-se do dedo menor para o polegar, retornando para o menor, figura nº 6.”* (Neto, 2002, p.47).

**5 4 3 2 1 ⇌ 2 3 4 5**



Figura 16. Tocar com a ponta do polegar (Neto, 2002, p.47).



# Anexo II

Registo fotográfico dos trabalhos realizados pelos alunos.



**Registo fotográfico dos trabalhos realizados pelos alunos – “Colagem polimatérica para a representação do «Cuquedo»” – produto final**



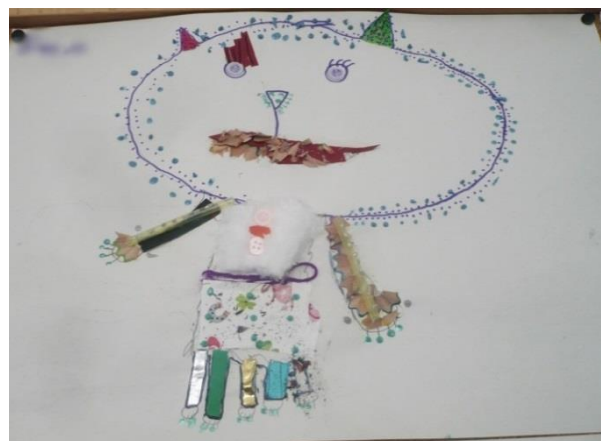
**Figura 17. Trabalho realizado pelo aluno A**



**Figura 18. Trabalho realizado pelo aluno B**



**Figura 19. Trabalho realizado pelo aluno C**



**Figura 20. Trabalho realizado pelo aluno D**



**Figura 21. Trabalho realizado pelo aluno E**



**Figura 22. Trabalho realizado pelo aluno F**



Figura 23. Trabalho realizado pelo aluno G



Figura 24. Trabalho realizado pelo aluno H



Figura 25. Trabalho realizado pelo aluno I



Figura 26. Trabalho realizado pelo aluno J



Figura 27. Trabalho realizado pelo aluno K



Figura 28. Trabalho realizado pelo aluno L.



Figura 29. Trabalho realizado pelo aluno M



Figura 30. Trabalho realizado pelo aluno N



Figura 31. Trabalho realizado pelo aluno O



Figura 32. Trabalho realizado pelo aluno P



Figura 33. Trabalho realizado pelo aluno Q

Registo fotográfico dos trabalhos realizados pelos alunos da – “Composição com dobragem e recorte de papel de revista” – produto final.



Figura 34. Trabalho realizado pelo aluno A



Figura 35. Trabalho realizado pelo aluno B



Figura 36. Trabalho realizado pelo aluno C



Figura 37. Trabalho realizado pelo aluno D



Figura 38. Trabalho realizado pelo aluno E



Figura 39. Trabalho realizado pelo aluno F



Figura 40. Trabalho realizado pelo aluno G

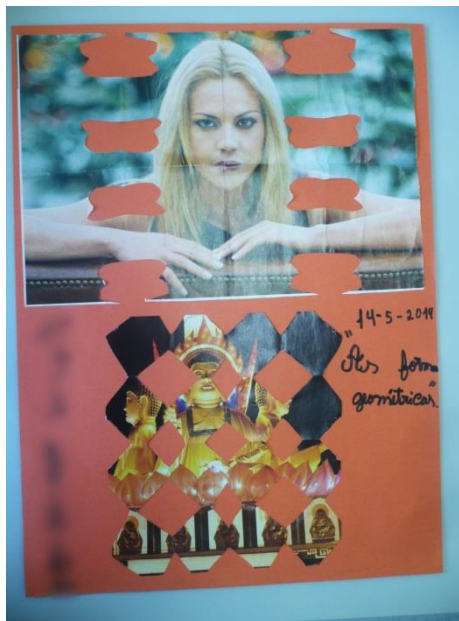


Figura 41. Trabalho realizado pelo aluno H



Figura 42. Trabalho realizado pelo aluno I



Figura 44. Trabalho realizado pelo aluno K



Figura 43. Trabalho realizado pelo aluno J



Figura 45. Trabalho realizado pelo aluno L



Figura 46. Trabalho realizado pelo aluno M

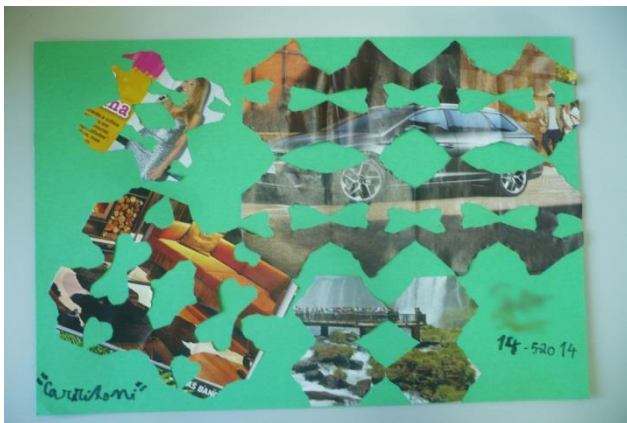


Figura 47. Trabalho realizado pelo aluno N

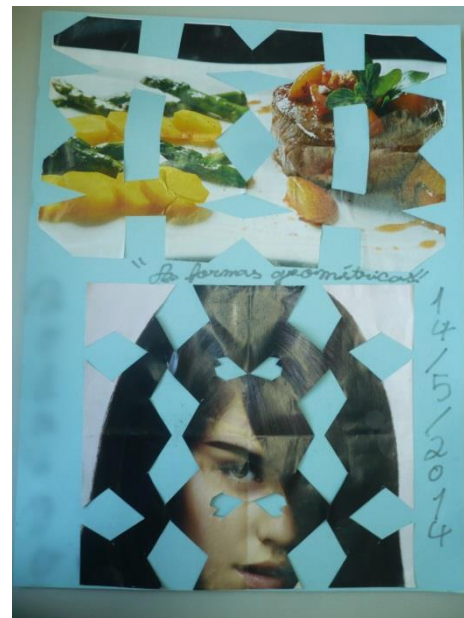


Figura 48. Trabalho realizado pelo aluno O



Figura 49. Trabalho realizado pelo aluno P



Figura 50. Trabalho realizado pelo aluno Q

Registo fotográfico dos trabalhos realizados pelos alunos – “Composição construção com material hama beads” – produto final



Figura 51. Trabalho realizado pelo aluno A



Figura 52. Trabalho realizado pelo aluno B



Figura 53. Trabalho realizado pelo aluno C

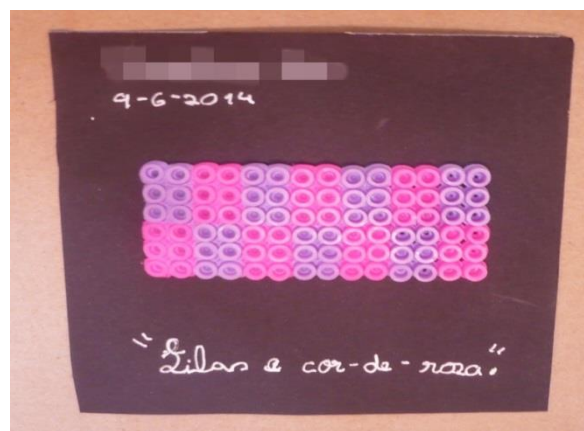


Figura 54. Trabalho realizado pelo aluno D



Figura 55. Trabalho realizado pelo aluno E



Figura 56. Trabalho realizado pelo aluno F



Figura 57. Trabalho realizado pelo aluno G



Figura 58. Trabalho realizado pelo aluno H



Figura 59. Trabalho realizado pelo aluno I

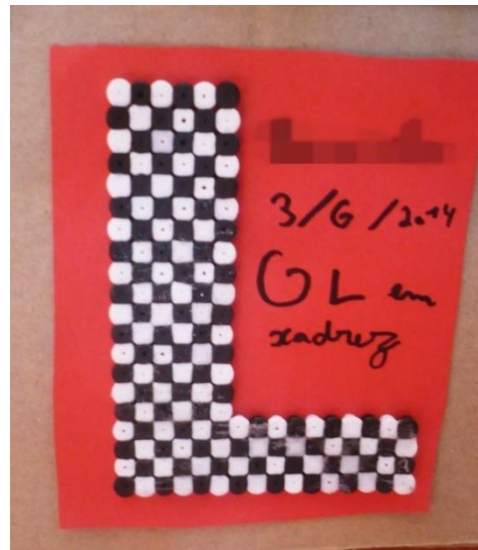


Figura 60. Trabalho realizado pelo aluno J



Figura 61. Trabalho realizado pelo aluno K

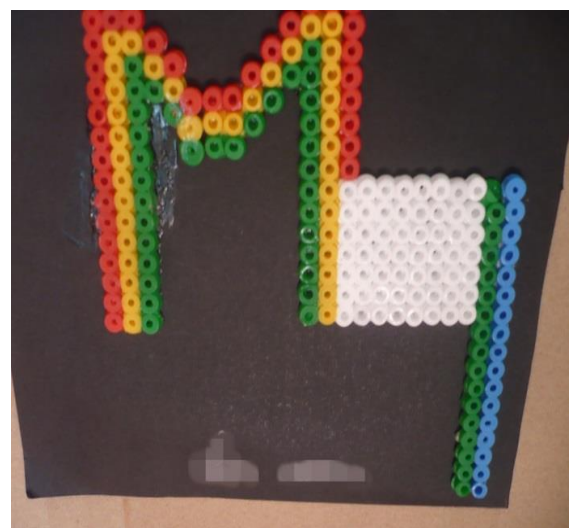


Figura 62. Trabalho realizado pelo aluno L



Figura 63. Trabalho realizado pelo aluno M



Figura 64. Trabalho realizado pelo aluno N

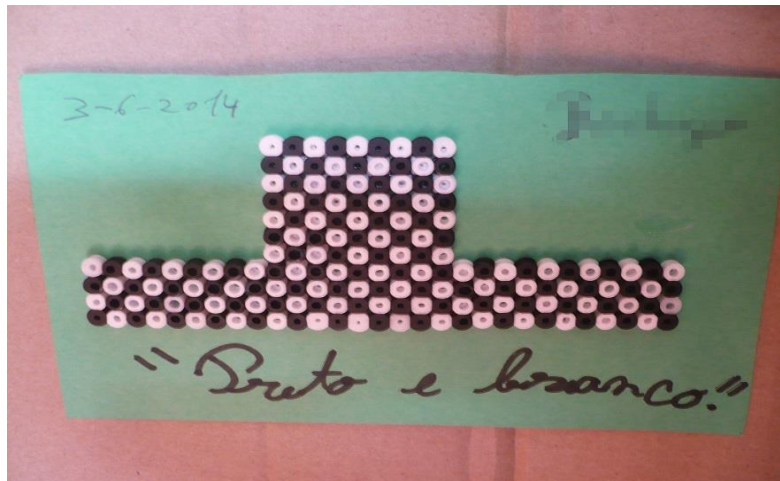


Figura 65. Trabalho realizado pelo aluno O

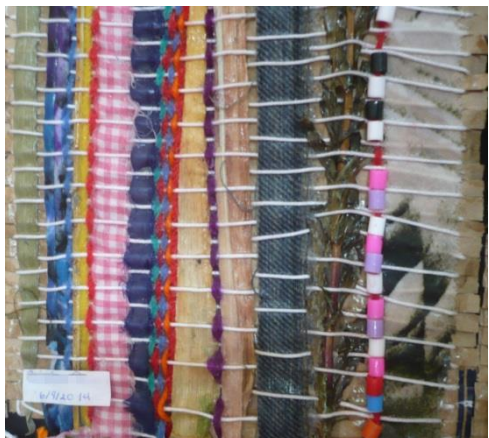


Figura 66. Trabalho realizado pelo aluno P



Figura 67. Trabalho realizado pelo aluno Q

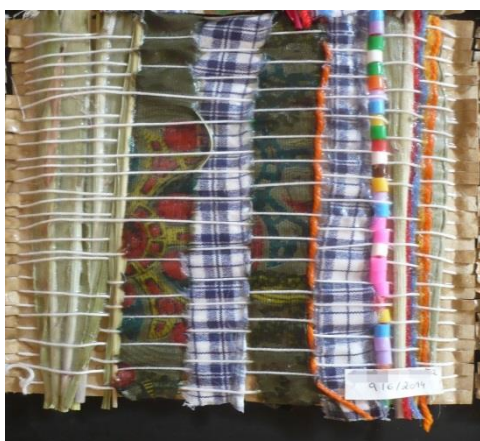
**Registo fotográfico dos trabalhos realizados pelos alunos – “Tecelagem com materiais reutilizáveis e de desgaste” – produto final.**



**Figura 68. Trabalho realizado pelo aluno A**



**Figura 69. Trabalho realizado pelo aluno B**



**Figura 70. Trabalho realizado pelo aluno C**



**Figura 71. Trabalho realizado pelo aluno D**



**Figura 72. Trabalho realizado pelo aluno E**



**Figura 73. Trabalho realizado pelo aluno F**



Figura 74. Trabalho realizado pelo aluno G



Figura 75. Trabalho realizado pelo aluno H



Figura 76. Trabalho realizado pelo aluno I



Figura 77. Trabalho realizado pelo aluno J



Figura 78. Trabalho realizado pelo aluno K



Figura 79. Trabalho realizado pelo aluno L



Figura 80. Trabalho realizado pelo aluno M



Figura 81. Trabalho realizado pelo aluno N



Figura 82. Trabalho realizado pelo aluno O



Figura 83. Trabalho realizado pelo aluno P



Figura 84. Trabalho realizado pelo aluno Q



**Figura 85. Painel coletivo**