

**Refletindo sobre a Prática Pedagógica: o estímulo da
motricidade fina em alunos do 2.º ano do 1.º CEB
através de experiências no âmbito das Artes Visuais**

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Ana Paula Marques Simões

Trabalho realizado sob a orientação de

Doutora Ana Paula Coelho de Pina Proença

Leiria, novembro de 2021

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

Intervenientes nas Práticas Pedagógicas Supervisionadas

Doutora Maria de São Pedro Santos Silva Lopes

Professora Supervisora de Prática Pedagógica Supervisionada em Educação de Infância

1.º ano | 1.º e 2.º semestres

Doutora Ana Paula Coelho de Pina Proença

Professora Supervisora de Prática Pedagógica Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino

Básico 2.º ano | 1.º e 2.º semestres

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas aqui nomeadas e que foram tão importantes neste meu percurso académico:

Aos meus pais, **Carlos e Cidália**, que nunca me deixaram faltar nada, apoiando-me incondicionalmente. Um enorme obrigada pelo excelente exemplo que têm sido para mim.

Ao meu irmão, **Zé**, e à minha cunhada, **Bianca**, por terem sido um enorme pilar para mim, mesmo sem dar conta disso.

Ao meu sobrinho, **Francisco**, que mesmo ainda não estando completamente presente, desde o momento da sua anunciação, me deu força e ânimo para terminar esta jornada.

À minha colega e amiga para a vida, **Patrícia Ferreira**, por ter feito parte deste percurso, vivendo comigo os bons e os maus momentos, ensinando-me novas formas de encarar as situações e nunca me deixando desistir mesmo quando o caminho parecia mais complicado.

Às minhas grandes amigas, **Catarina Couceiro, Beatriz Campos e Carolina Marques**, que me acompanharam sempre, ouvindo as minhas angústias e celebrando comigo as minhas vitórias.

A **todas as crianças e cooperantes** que conheci durante este meu percurso, um grande obrigada por terem permitido que evoluísse, transmitindo-me tanto.

A todos os professores da ESECS que me acompanharam, em especial às minhas Professoras Supervisoras **Ana Paula Proença e Maria de São Pedro Lopes**, por tudo o que me ensinaram, pelo seu acompanhamento, contribuindo assim para a minha formação enquanto profissional de educação e à Professora **Lúcia Magueta**, pela sua disponibilidade e apoio nas questões mais específicas da área que escolhi investigar.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e está organizado e dividido em duas partes, sendo estas a Dimensão Reflexiva e a Dimensão Investigativa.

A primeira parte, a Dimensão Reflexiva, apresenta o percurso que realizei ao longo das várias práticas pedagógicas nos diferentes contextos educativos, sendo estes a Creche, o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A segunda parte, a Dimensão Investigativa, apresenta um trabalho de investigação, realizado com cinco alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, de uma turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O Estudo realizado surgiu de um problema identificado na prática pedagógica, onde foi observada, nestes alunos, a existência de dificuldades na realização de ações/tarefas que pressupunham a utilização de capacidades ao nível da motricidade fina. De forma a proceder à estimulação e ao desenvolvimento destas competências nos alunos, foi implementada na turma uma sequência de propostas educativas, tendo como base a questão de partida “Em que medida as experiências com a linguagem plástica podem contribuir para a estimulação e desenvolvimento da motricidade fina em alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico?”. A metodologia da investigação compreendeu a avaliação inicial de diagnóstico, a planificação e a implementação das atividades na área da Expressão Artística, nomeadamente, das Artes Visuais e, por fim, a avaliação. A avaliação das capacidades dos alunos, comparativamente à avaliação de diagnóstico, demonstrou uma melhoria das suas competências ao nível da motricidade fina.

Palavras-chave

1.º CEB, Artes Visuais, Educação Pré-Escolar, Linguagem plástica, Motricidade fina.

ABSTRACT

This report was prepared within the scope of the master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and is organized and divided into two parts, the Reflective Dimension and the Investigative Dimension.

The first part, the Reflective Dimension, presents the path I taken along the various pedagogical practices in different educational contexts, these being the Nursery, Pre-School and the 1st Cycle of Basic Education.

The second part, the Investigative Dimension, presents a research work, carried out with five students, aged between 7 and 8 years, from a class of the 2nd year of the 1st Cycle of Basic Education. The Study carried out arose from a problem identified in the pedagogical practice, where it was observed, in these students, the existence of difficulties in carrying out actions/tasks that proposed the use of skills at the level of fine motor skills. To stimulate and develop these skills in students, a sequence of educational proposals was implemented in the class, based on the starting question "In which way experiences with plastic language contribute to the stimulation and development of motor skills in students of the 2nd year of the 1st Cycle of Basic Education?". The research methodology included the initial diagnostic assessment, the planning and implementation of activities in Artistic Expression, namely, Visual Arts and, finally, the assessment. The assessment of students' abilities, compared to the diagnostic assessment, showed an improvement in their skills at the level of fine motor skills.

Keywords

1st Cycle of Basic Education, Plastic language, Fine Motricity, Pre-School Education, Visual Arts.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral	v
Índice de Figuras	viii
Índice de Tabelas	ix
Abreviaturas.....	x
Introdução.....	1
PARTE I – Dimensão Reflexiva	2
CAPÍTULO I – Prática Pedagógica em Educação de Infância.....	3
1. Contexto de creche.....	3
1.1. Caracterização do grupo de crianças	3
1.2. A pedagogia Reggio Emilia	4
1.3. A planificação	5
1.4. A exploração livre.....	9
1.5. Considerações finais	11
2. Contexto de Jardim de Infância	11
2.1. Caracterização do grupo de crianças	12
2.2. O período de observação	13
2.3. Metodologia de Trabalho de Projeto	13
2.4. Planificar em tempos de Covid-19	14
2.5. A avaliação em tempo de pandemia	16
2.6. Considerações finais	17
CAPÍTULO II – Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico	19
1. Prática Pedagógica do 1.º CEB I.....	19
1.1. Caracterização da turma	19
1.2. O período de observação	20
1.3. Planificar no 2.º ano	21

1.4.	As intervenções no 2.º ano	22
1.5.	Considerações finais	23
2.	Prática Pedagógica do 1.º CEB II	24
2.1.	Caracterização da turma	24
2.2.	O período de observação	25
2.3.	Planificar no 4.º ano	26
2.4.	As intervenções no 4.º ano	27
2.5.	Projeto “À descoberta dos animais marinhos”	28
2.6.	Considerações finais	30
	PARTE II – Dimensão Investigativa	31
	CAPÍTULO I – Descrição da investigação	31
1.1.	Identificação e caracterização do problema de investigação	31
1.2.	Questão e objetivos da investigação	34
	CAPÍTULO II – Enquadramento teórico do Estudo	35
2.1.	O desenvolvimento motor nas crianças de 7 e 8 anos	35
2.2.	A motricidade fina na criança	36
2.3.	A estimulação da motricidade fina no 1.º CEB	37
2.4.	O contributo das artes visuais para o desenvolvimento da criança.....	38
2.5.	O papel das Artes Visuais no 1.º CEB	39
	CAPÍTULO III – Enquadramento metodológico	41
3.1.	Metodologia	41
3.2.	Técnicas de recolha de dados	42
3.3.	Participantes na investigação	44
	CAPÍTULO IV – Desenvolvimento da investigação	45
4.1.	Observações	45
4.2.	Planificação da ação.....	46
4.3.	Implementação das propostas	49
4.3.1.	Pintura, recorte e colagem de um castelo	50

4.3.2.	Desenho, recorte e colagem de figuras geométricas.....	51
4.3.3.	Composição com colagem sobre o outono	52
4.3.4.	Construção de uma maraca.....	53
4.3.5.	Pintura, modelação e colagem na criação de um postal de Natal.....	54
4.3.6.	Pintura e modelação na criação de um boneco de neve	55
4.4.	Avaliação das aprendizagens.....	55
4.4.1.	Avaliação da 1. ^a atividade: pintura, recorte e colagem de um castelo.....	56
4.4.2.	Avaliação da 2. ^a atividade: Desenho, recorte e colagem de figuras geométricas	57
4.4.3.	Avaliação da 3. ^a atividade: Composição com colagem sobre o outono ...	58
4.4.4.	Avaliação da 4. ^a atividade: Construção de uma maraca	59
4.4.5.	Avaliação da 5. ^a atividade: pintura, modelação e colagem na criação de um postal de Natal	60
4.4.6.	Avaliação da 6. ^a atividade: pintura e modelação na criação de um boneco de neve	62
4.5.	Avaliação dos alunos	63
4.6.	Análise de conteúdo da entrevista semiestruturada	68
CAPÍTULO V – Conclusões do estudo		70
5.1.	Reflexão sobre o estudo e resposta à questão de partida	70
5.2.	Limitações da investigação	72
Conclusão		74
Referências Bibliográficas.....		76
Anexos		1
Anexo I - Entrevista à professora titular da turma do 2.º ano		2

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1:</i> Organização da Dimensão Reflexiva	2
<i>Figura 2:</i> Teia das descobertas.	8
<i>Figura 3:</i> Exploração de objetos na presença de luz negra.	9
<i>Figura 4:</i> Exploração de farinha.	9
<i>Figura 5:</i> Exploração dos balões de água.	9
<i>Figura 6:</i> 1. ^a Fase do projeto "À descoberta dos animais marinhos".	29
<i>Figura 7:</i> 2. ^a Fase do projeto "À descoberta dos animais marinhos".	29
<i>Figura 8:</i> 3. ^a Fase do projeto "À descoberta dos animais marinhos".	30
<i>Figura 9:</i> Exposição do projeto na ESECS	30
<i>Figura 10:</i> Criação de um dos alunos.	50
<i>Figura 11:</i> Exposição das criações dos alunos na sala de aula.	50
<i>Figura 12:</i> Construção de um dos alunos.	51
<i>Figura 13:</i> Exposição das construções dos alunos na sala de aula.	51
<i>Figura 14:</i> Fase a organização das sementes de abóbora para a colagem.	52
<i>Figura 15:</i> Fase da colagem das sementes de abóbora.	52
<i>Figura 16:</i> Fase da decoração da maraca.	53
<i>Figura 17:</i> Fase do enchimento da garrafa com as sementes de abóbora.	53
<i>Figura 18:</i> Fase de exploração do algodão e modelagem de esferas.	54
<i>Figura 19:</i> Fase da colagem da colagem das esferas no postal.	54

ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1:</i> Tabela da Fase inicial de diagnóstico por observação direta.	46
<i>Tabela 2:</i> Atividades desenvolvidas no decorrer da investigação.	48
<i>Tabela 3:</i> Descrição da 1. ^a atividade.	50
<i>Tabela 4:</i> Descrição da 2. ^a atividade.	51
<i>Tabela 5:</i> Descrição da 3. ^a atividade.	52
<i>Tabela 6:</i> Descrição da 4. ^a atividade.	53
<i>Tabela 7:</i> Descrição da 5. ^a atividade.	54
<i>Tabela 8:</i> Descrição da 6. ^a atividade.	55
<i>Tabela 9:</i> Grelha de avaliação da 1. ^a atividade.	57
<i>Tabela 10:</i> Grelha de avaliação da 2. ^a atividade.	58
<i>Tabela 11:</i> Grelha de avaliação da 3. ^a atividade.	59
<i>Tabela 12:</i> Grelha de avaliação da 4. ^a atividade.	60
<i>Tabela 13:</i> Grelha de avaliação da 5. ^a atividade.	61
<i>Tabela 14:</i> Grelha de avaliação da 6. ^a atividade.	63
<i>Tabela 15:</i> Grelha de avaliação global do aluno M.	64
<i>Tabela 16:</i> Grelha de avaliação global do aluno P.	65
<i>Tabela 17:</i> Grelha de avaliação global do aluno T.	66
<i>Tabela 18:</i> Grelha de avaliação global do aluno A.	69
<i>Tabela 19:</i> Grelha de avaliação global do aluno G.	68
<i>Tabela 20:</i> Quadro da análise de conteúdo da entrevista.	69

ABREVIATURAS

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

AEC - Atividades de Desenvolvimento Curricular

ASE - Apoio Social Escolar

ESECS - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

JJ – Jardim de Infância

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como principal objetivo dar a conhecer as aprendizagens que realizei no decorrer destes quatro semestres, tendo em conta as várias experiências que vivenciei no âmbito da Prática Pedagógica supervisionada, enquanto a minha passagem pelo Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No decorrer do meu percurso foi-me dada a oportunidade de conhecer e vivenciar experiências em vários contextos educativos, tendo em conta as diferentes realidades e métodos. Este mestrado permitiu-me evoluir imenso, tanto a nível pessoal como profissional, uma vez que todos os dias me auxiliaram na minha preparação para o meu futuro na área da educação. Agora, com o término desta fase, e realizando uma retrospectiva de todo o meu percurso, considero que evoluí em competências e capacidades que serão fundamentais para a minha função enquanto educadora de infância e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

De forma a dar a conhecer o meu desenvolvimento e aprendizagens, o presente relatório encontra-se organizado em duas partes, sendo estas a Parte I e a Parte II. A primeira parte (Parte I) tem como principal objetivo dar a conhecer os vários contextos por onde passei, centrando-se, assim, na dimensão reflexiva realizada no decorrer destes quatro semestres e a segunda parte (Parte II) refere-se à dimensão investigativa.

A dimensão reflexiva encontra-se, assim, dividida em duas reflexões críticas e fundamentadas, tendo em conta o meu percurso no âmbito da Prática Pedagógica em Educação de Infância e da Prática Pedagógica no 1.º CEB. Nesta parte, apresento uma visão das minhas expectativas, aprendizagens, receios e vivências mais significativas.

No que diz respeito à dimensão investigativa, é apresentado um Estudo realizado com cinco crianças de uma turma do 2.º ano de escolaridade, relativo à influência de experiências realizadas no âmbito das Artes Visuais na estimulação e desenvolvimento da motricidade fina. Assim, esta segunda parte do relatório encontra-se organizada em cinco capítulos, sendo estes: a Descrição da investigação, o Enquadramento teórico do estudo, o Enquadramento metodológico, o Desenvolvimento da investigação e, por fim, as Conclusões do Estudo.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

A primeira parte do relatório refere-se à dimensão reflexiva, onde será evidenciado o meu percurso no decorrer da minha passagem pelo Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, mencionarei as minhas expectativas, dificuldades, aprendizagens, bem como os receios que senti nos diversos contextos, no decorrer destes quatro semestres, no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada.

Neste sentido, a Parte I encontra-se dividida e organizada em dois capítulos, abordando a minha passagem pelo contexto de Prática Pedagógica em Educação de Infância (Capítulo I) e pelo contexto de Prática Pedagógica do 1.º CEB (Capítulo II).

A Prática Pedagógica em Educação de Infância compreendeu a passagem por dois contextos, sendo estes a creche e o Jardim de Infância (JI). A Prática Pedagógica do 1.º CEB compreendeu a passagem por dois anos de escolaridade distintos.

Assim, como forma de dar a conhecer a forma como está organizada a dimensão reflexiva no relatório, foi construído um esquema ilustrativo dos tópicos desenvolvidos dentro de cada um dos contextos (Figura 1).

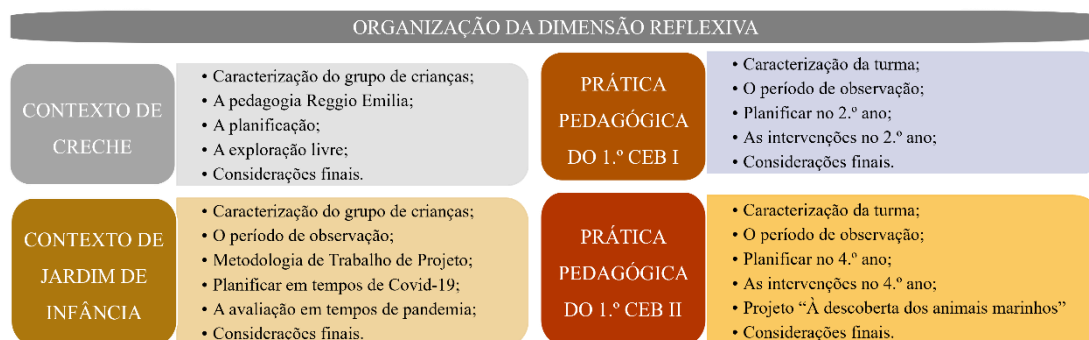


Figura 1: Organização da Dimensão Reflexiva

Por fim, considero importante mencionar que as duas primeiras Práticas Pedagógicas foram desenvolvidas em instituições educativas distintas, enquanto as restantes aconteceram na mesma escola do 1.º CEB.

CAPÍTULO I – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

1. CONTEXTO DE CRECHE

A primeira reflexão incide sobre as vivências da minha Prática Pedagógica supervisionada em contexto de Creche. Assim, pretendo realizar uma retrospectiva dos vários momentos que vivenciei, focalizando-me nos aspetos e aprendizagens que considero mais relevantes nesta Prática Pedagógica. Assim sendo, pretendo dar a conhecer o impacto que esta prática teve, para mim, a nível pessoal e profissional. Esta foi uma das práticas que me encheu de expectativas, uma vez que nutria especial curiosidade em experienciar este contexto e compreender melhor todo o seu funcionamento.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo de crianças onde realizei a minha prática de ensino supervisionada era composto por dezoito crianças, nove do sexo masculino e nove do sexo feminino. Este grupo incluía crianças de dois anos de idade, com a exceção de uma criança que, dado o seu nascimento prematuro, estava prestes a completar os três anos.

Na sala todas as crianças tinham nacionalidade portuguesa e, de um modo geral, este era um grupo que demonstrava interesse em ouvir histórias, sendo bastante afetuoso, curioso e calmo. As famílias das crianças deste grupo viviam no concelho de Leiria e os seus agregados familiares eram, maioritariamente, tradicionais, sendo constituídos por pai e mãe. Neste grupo existiam duas crianças que possuíam grau de parentesco entre elas, sendo irmãos gémeos.

No que diz respeito à adaptação à creche, quase todas as crianças mostravam à-vontade uma vez que este não era o primeiro ano que frequentavam a instituição. O grupo era, na sua maioria, bastante autónomo, principalmente no que diz respeito à alimentação e higiene pessoal. Relativamente ao controlo dos esfíncteres, cinco crianças já eram completamente autónomas, sendo que as restantes ainda se encontravam em fase de treino.

1.2. A PEDAGOGIA REGGIO EMILIA

A pedagogia Reggio Emilia foi criada pelo professor Loris Malaguzzi e é inspirada nas ideias de Dewey, Piaget e Vygotsky. Este é um modelo pedagógico direcionado à primeira infância, isto é, para crianças entre os 0 e os 6 anos de idade (Edwards, Gandini & Forman, 1999). Este modelo baseia-se na ideia de que a criança possui *cem linguagens*, sendo assim que estas expressam as suas ideias e saberes. Em Reggio Emilia, a criança é encorajada e apoiada e, por isso, o papel do educador passa pelo incentivo do uso das linguagens simbólicas, tal como afirmam Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 21):

As crianças pequenas são encorajadas a explorar o seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatização e música.

O primeiro grande contacto com esta abordagem aconteceu na instituição, por isso as várias experiências e pesquisas realizadas no decorrer deste percurso contribuíram de forma gratificante para o meu conhecimento e desenvolvimento na implementação desta pedagogia. Apesar das várias dificuldades que surgiram na perceção desta abordagem, considero que, por ter estado na instituição no primeiro ano de implementação da pedagogia Reggio Emilia, foi possível um crescimento em grupo, incluindo-me não só a mim e à minha colega de prática, como também à educadora que nos acompanhou. Considero que este crescimento em conjunto foi muito enriquecedor, uma vez que permitiu que a troca de ideias fosse constante, criando bons momentos de discussão e reflexão.

Ao conhecer esta metodologia, percebi o quão importantes são os interesses demonstrados pelas crianças, uma vez que estas têm um papel crucial no desenvolvimento e planeamento de atividades. Com esta prática supervisionada, confirmei a ideia de que as crianças devem ser vistas como seres únicos com características, capacidades e interesses próprios, detentoras de um processo de desenvolvimento individual e com formas próprias de aprendizagem (Ministério da Educação, 2016). Assim, no decorrer deste semestre, foi essencial observar e escutar com atenção as crianças, percebendo, desta forma, o porquê desta metodologia ser conhecida como a pedagogia da escuta, planificando, posteriormente, tendo em conta os interesses demonstrados. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 49) “a escuta é um processo de ouvir a

criança sobre a colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na codificação da sua jornada de aprendizagem”. O processo de escuta da criança deve, assim, ser “contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida, realizada no contexto da comunidade educativa procurando uma ética de reciprocidade” (ibidem).

Ainda nesta prática, algo que achei curioso e que aprendi a valorizar, foi o facto das crianças se interessarem por coisas que nós, adultos, não consideraríamos interessantes e, desta forma, por vezes, descartamos atividades/momentos que, para nós, nos parecem insignificantes, mas, que para elas, são momentos de alegria, em que são desenvolvidas múltiplas competências. Assim, no decorrer desta prática supervisionada, partindo dos interesses demonstrados pelas crianças, foi possível criar momentos únicos em que as crianças puderam explorar diversos materiais de fim aberto, o seu corpo – através de jogos com luz e projeção de sombras – e elementos da natureza, tais como palha, folhas, água e castanhas.

Em suma, considero que através desta prática supervisionada, confirmei a ideia de que as crianças são seres capazes, algo que antes não estava tão presente na minha consciência, desvalorizando, de certa forma, as várias linguagens que estas possuem. Ao alterar a minha forma de olhar para as crianças percebi, também, qual seria o meu papel enquanto educadora, valorizando, cada vez mais a escuta pois, se não escutarmos as crianças nunca saberemos o que estas pretendem e qual o caminho a seguir, de forma a que se sintam interessadas, confiantes e capazes.

1.3. A PLANIFICAÇÃO

No decorrer deste semestre, tendo em conta todas as características supramencionadas relativamente à metodologia Reggio Emilia, percebi que a planificação deve ser construída tendo sempre como foco os interesses e necessidades de cada criança, sendo dever do educador escutar as suas *cem linguagens*. Neste sentido, Fonseca, Rodrigues e Dias (2015, p. 158) afirmam que, ao planificar, “o educador infantil deverá ter em conta as características e interesses individuais de cada criança, situando-a no seu contexto social”. Assim, o educador deve ter o cuidado de elaborar um plano de desenvolvimento/aprendizagem, de forma a conseguir planificar a sua ação educativa tendo em conta aquilo que conhece da criança, nomeadamente, as suas características

motoras, cognitivas, afetivas e sociais (ibidem). Segundo Edwards, Forman e Gandini (1999, p. 161), na abordagem Reggio Emilia, “o papel do professor [educador] centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da coconstrução do conhecimento pela criança”.

Nesta prática supervisionada em contexto de creche, percecionei que na pedagogia Reggio Emilia o planeamento dos dias não é uma tarefa exclusiva do educador, uma vez que a planificação é construída tendo em conta os interesses, as necessidades e os desejos observados nas crianças ao longo dos dias. Através das observações realizadas e da escuta ativa das crianças, acredito que as provocações que foram realizadas às mesmas possibilitaram a sua atenção nos vários momentos destinados às atividades. Tendo em conta este planeamento sustentado nos interesses e necessidades das crianças, no final desta prática supervisionada, foi possível a criação esquemática de uma “Teia de descobertas” (Figura 2), um esquema que fez um balanço de todas as provocações realizadas ao longo do tempo.

Nesta abordagem foi essencial a adaptação de algumas atividades face ao planificado, realizando alterações de forma a corresponder aos interesses demonstrados pelas crianças ao longo das provocações. Dando um exemplo da Prática Pedagógica, aquando da exploração da farinha, uma provocação que pretendia, essencialmente, que as crianças experienciassem a sua textura, surgiu por parte das mesmas a questão “o que acontece se misturarmos água?”. Neste caso considerámos necessário realizar alterações ao planificado e, num local em específico, colocar à disposição das crianças água, para que estas descobrissem por si mesmas o que aconteceria se misturassem farinha com água. Deste modo, cada criança, a seu tempo, pôde tomar a iniciativa e realizar descobertas. Na abordagem Reggio Emilia, o educador deve encarar a criança como o centro de todo o processo, procurando dar oportunidades que permitam que esta tome decisões sobre as atividades, “moldando activamente aquilo que acontece à medida que o grupo desenvolve a sua atividade” (Post & Hohmann, 2011, p. 280).

Assim, como forma de corresponder ao pretendido nesta abordagem, foi necessário planificar diariamente. Inicialmente, esta foi uma tarefa que se tornou bastante complexa, uma vez que exigia tempo extra para que, de um dia para outro, fosse construída uma planificação fidedigna, impossibilitando, por vezes, a aquisição atempada de alguns dos

materiais que pretendíamos utilizar. Neste sentido, Fonseca, Rodrigues e Dias (2015, p. 157) defendem que “a planificação deverá ser concretizada a curto e longo prazo, sendo, sempre, elaborada de acordo com as crianças e a comunidade em questão”.

No final desta prática supervisionada, em conversa com a educadora, ao fazer o balanço do percurso, percebi que o planeamento diário foi eficaz, mas, no entanto, nem sempre necessário, uma vez que a planificação é um documento suscetível de mudanças, que serve apenas de orientação e organização para o educador.

Por fim, importa referir, ainda, que no decorrer desta experiência em creche, percecionei a importância do trabalho em grupo, algo que fez toda a diferença nos momentos de planificação, bem como nos restantes momentos com as crianças. Ao fazer uma retrospectiva relativamente ao constante trabalho colaborativo, considero que trabalhar em parceria me fez progredir, evoluir e aprender a ouvir, chegando a consensos quando necessário, algo que, por vezes, sinto que acaba por se perder, tendo em conta que o trabalho em equipa nem sempre é possível, algo que, por vezes, se faz notar nos locais de trabalho.

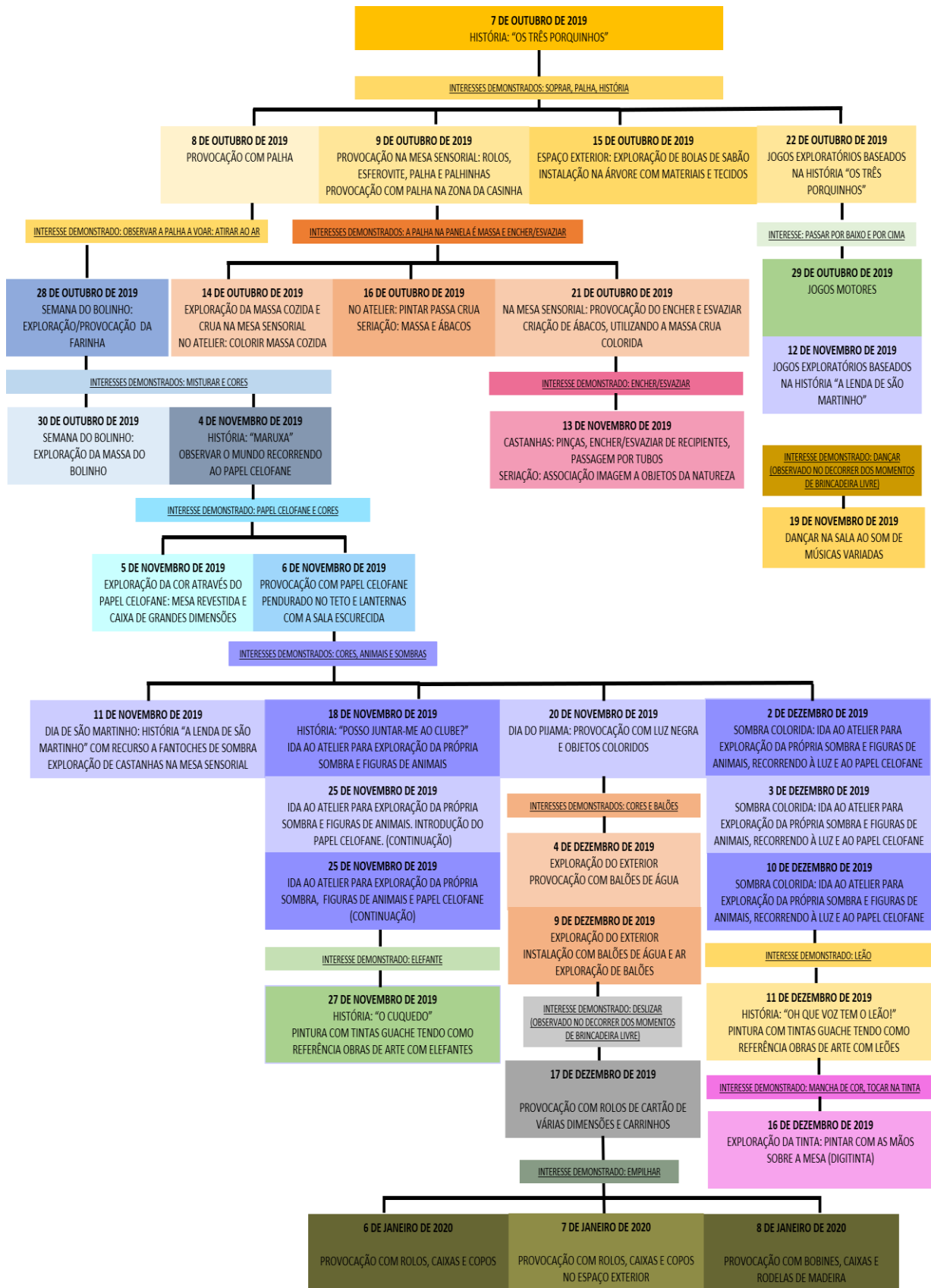


Figura 2: Teia das descobertas.

1.4. A EXPLORAÇÃO LIVRE

Os momentos dedicados à exploração de materiais, foram também algo que me fez pensar bastante, fazendo, assim, sentido falar deles neste momento de reflexão. Nos tempos em que vivemos, tenho a opinião de que as crianças precisam, cada vez mais, de explorar o mundo que as rodeia e, no caso específico da sala de creche onde intervimos, percecionei a importância da exploração, uma vez que as crianças puderam ter contacto com materiais diversificados – nomeadamente luz negra (Figura 3), palha, esferovite, farinha (Figura 4), castanhas, rolos, caixas de papelão, balões de água (Figura 5), entre outros – fazendo, livremente, experiências, conhecendo-os e percebendo as suas múltiplas utilidades, utilizando a criatividade e imaginação, sem que lhes fossem incutidas barreiras estanques. Nestes momentos de exploração livre, senti-me concretizada por observar a felicidade das crianças nas suas explorações e perceber as potencialidades que estas viam em objetos que muitas vezes, para nós adultos, não passam de simples objetos que não serviriam para muito mais.



Figura 3: Exploração de objetos na presença de luz negra.



Figura 4: Exploração de farinha.



Figura 5: Exploração dos balões de água.

No decorrer desta Prática Pedagógica tive sempre presente a ideia de que é necessário que as crianças retirem as suas próprias conclusões relativamente às explorações que fazem, deixando que estas saibam aquilo que pretendem saber, sem que o educador lhe dê, previamente, respostas. Post e Hohmann (2011) defendem que as grandes aprendizagens acontecem através das explorações sensoriomotoras, onde as crianças se envolvem em experiências-chave de aprendizagem, tais como, encher e esvaziar, colocar e tirar, descobrir que os objetos existem mesmo que não os consigam ver, ou até mesmo, repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer.

Importa mencionar que nesta prática percecionei que é, também, nos momentos destinados à brincadeira e a jogos que as crianças realizam grandes explorações e fazem as maiores descobertas. Neto e Lopes (2017, p. 17), defendem que “brincar é muito importante na construção das estruturas e identidades durante o seu desenvolvimento nas primeiras idades”. Estes são momentos que devem ser encarados como essenciais na educação pré-escolar, nomeadamente na creche, uma vez que funcionam como um grande suporte para o desenvolvimento da segurança e autonomia das crianças. Neste sentido, os autores supramencionados afirmam:

Brincar não é só um direito é uma necessidade. Brincar não deve ser uma imposição mas uma descoberta. Brincar/jogar não é só uma ideia é uma vivência. O jogo não é um processo definido é um processo aleatório. Jogar/brincar não é só incerteza é uma forma acrescida de ganhar segurança e autonomia (ibidem, p. 9).

Ainda sobre o brincar, considero importante mencionar, as inúmeras vezes em que as crianças puderam brincar livremente no espaço exterior, fazendo-me, de certa forma, lembrar momentos da minha infância, em que estranhas eram as brincadeiras dentro de casa. Nesta prática vários foram os momentos em que as crianças puderam tirar proveito do espaço exterior, onde estas brincaram, correram, saltaram e jogaram, explorando, em simultâneo, a natureza. Nestes momentos no exterior, observei que as crianças se sentiam mais livres, desfrutando do espaço. Estes foram momentos que fiz questão de planejar, uma vez que, tal como afirma Lino (2013, p. 120), no espaço exterior é possível dar “continuidade e extensão [a] atividades e trabalhos que se realizam no espaço interior”.

As provocações que foram feitas no espaço exterior, consistiram em atividades orientadas que trouxeram grandes benefícios para o grupo de crianças, uma vez resultaram no despertar de novos interesses e curiosidades. No sentido de valorização do espaço exterior, Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa (2016, p. 27), no documento referente às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), referem que:

O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações. É ainda um espaço em que

as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre.

1.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar esta reflexão consegui perceber e rever o meu percurso no decorrer da Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, algo que me deixa com saudades de tudo aquilo que vivenciei. Este momento do meu relatório, permitiu-me fazer uma retrospectiva, enumerando as temáticas-chave que constaram nos vários momentos de reflexão realizados ao longo do semestre.

De uma forma geral, considero que esta experiência me proporcionou um enorme crescimento, uma vez que estive em contacto com uma metodologia diferente daquelas que conhecia previamente, fazendo com que tivesse de aprofundar os meus conhecimentos teóricos e práticos, relativamente à mesma. Ao iniciar esta prática já esperava descobrir e vivenciar momentos únicos, mas, com o término da mesma, constatei que os conhecimentos e vivências adquiridos estão longe daquilo que expectava, superando o previsto.

Em suma, a abordagem Reggio Emilia ensinou-me a olhar para as crianças de uma forma completamente diferente. Acredito que a utilização desta pedagogia permitiu o desenvolvimento de características únicas nas crianças, fazendo com que as suas atitudes, ao longo das intervenções, superassem aquilo que imaginei. Esta foi uma prática supervisionada que não esquecerei, tendo em conta os momentos únicos que pude experienciar, e que confirmou aquilo que eu pretendo ser enquanto educadora, no meu futuro enquanto profissional na área da educação.

2. CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

A segunda reflexão refere-se à minha passagem pelo contexto de Jardim de Infância, contexto que se revelou muito diferente daquilo que idealizei, tendo em conta todas as adversidades causadas pela pandemia. Importa mencionar que numa fase inicial foi possível um contacto direto com as crianças, no entanto, com o agravamento da situação referente ao Covid-19, a maioria da nossa Prática Pedagógica supervisionada aconteceu à distância, através de sessões síncronas diárias.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

A sala de Jardim de Infância que conheci, integrava vinte e cinco crianças, sendo um grupo bastante heterogéneo, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Em setembro, aquando do início do ano letivo, dez das crianças tinham três anos de idade, frequentando, estas, pela primeira vez o JI. Cinco tinham quatro anos, sendo que uma delas frequentava pela primeira vez a instituição, oito tinham cinco anos, frequentando uma delas pela primeira vez o JI, e existiam, ainda, duas com seis anos de idade que já frequentavam a instituição anteriormente.

Quanto às suas nacionalidades, este era, também nesse sentido, um grupo bastante heterogéneo, uma vez que quatro crianças tinham nacionalidade brasileira, uma possuía nacionalidade angolana, outra tinha nacionalidade romena e, por fim, existia uma criança com nacionalidade venezuelana. As restantes possuíam nacionalidade portuguesa.

No que diz respeito às problemáticas identificadas no grupo, apenas é de salientar uma criança, com seis anos de idade, que possuía problemas de linguagem, de desenvolvimento e de comportamento, estando esta a ser, no momento, acompanhada com a finalidade de colmatar as suas dificuldades. Segundo a educadora, as outras dificuldades do grupo, em geral, passavam pelo cumprimento de regras e pela utilização correta da língua portuguesa.

Os interesses deste grupo eram bastante vastos, no entanto, incidiam, sobretudo, no conhecimento do mundo e na escuta de histórias, algo que fazia parte da rotina do grupo. No decorrer do período de observação, a educadora leu uma história todos os dias, nomeadamente, alguns dos livros da coleção *O Cuquedo*, de Clara Cunha, e as histórias da coleção *A Girafa e o Crocodilo*, de Daniela Kulot. Estes foram livros que serviram de indutores para muitas atividades e que foram explorados com o grupo, desde a história às suas ilustrações. Na última semana de observação, as crianças exploraram a história *Triângulo*, de Mac Barnett, história que serviu de indutor para a exploração da temática das figuras geométricas. Os momentos destinados à audição e exploração de histórias eram muito esperados pelas crianças, algo que mostrava a satisfação e prazer que este momento lhes proporcionava.

Em suma, este era um grupo muito heterogéneo, tanto nas suas idades, como nacionalidades e contextos familiares, o que, conseqüentemente, lhe conferia vivências

bastante singulares. Por fim, importa, ainda, referir que este era um grupo muito alegre e curioso, que demonstrava muita vontade de aprender e experimentar novos desafios.

2.2. O PERÍODO DE OBSERVAÇÃO

A Prática Pedagógica neste contexto foi marcada pelas condições pandémicas que abalaram o mundo, sendo que apenas foi possível ter contacto direto com as crianças durante o período destinado à observação.

Nesta fase da nossa prática, o meu grupo começou por recolher toda a informação possível sobre a instituição e o grupo de crianças, através de uma reunião com a educadora de infância aquando da nossa chegada ao local e, também, através da observação direta do grupo ao longo dos dias. Considero que o período de observação teve extrema importância, uma vez que permitiu conhecer um pouco cada criança e possibilitou o estabelecimento de alguns laços afetivos, algo que foi muito útil aquando da passagem para as sessões síncronas. Assim, considero essencial mencionar que a fase destinada à observação revelou ser um momento fulcral para a minha integração no grupo, uma vez que me permitiu uma aproximação gradual com as crianças. Post e Hohmann (2011) defendem que as interações positivas adulto-criança, nos primeiros anos de vida, desenvolvem um clima de afeto, segurança, bem como relações positivas e recíprocas. Com a existência de um ambiente caloroso, a criança demonstra-se mais disponível para aprender e a compreender facilmente o sentido de si própria e do mundo que a rodeia.

Neste momento inicial demonstrei-me disponível, tentando satisfazer as necessidades das crianças, enquanto observava as interações entre criança-criança, criança-adulto, bem como a relação das crianças com os objetos. Esta observação individual de cada criança permitiu conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades e, assim, ponderar e ajustar o processo educativo às suas necessidades (Lopes da Silva et al., 2016).

2.3. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

As primeiras semanas desta Prática Pedagógica, ainda em regime presencial, possibilitaram-me um maior entendimento da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Infelizmente, sinto que poderia ter aprofundado mais esta abordagem, uma vez que apenas foi possível vivenciá-la na sua íntegra enquanto frequentámos a instituição, tendo em conta que à distância o ensino tornou-se, inevitavelmente, menos centralizado nas crianças.

Esta é uma das metodologias que me desperta grande interesse e que pretendo aprofundar, visto que parte, essencialmente, dos interesses demonstrados pelas crianças, centrando-se nelas e no que desejam saber, tornando o processo de ensino mais dinâmico e motivacional tanto para as crianças como para o educador que, com elas, aprende todos os dias. Pereira (2014, p. 18), defende a MTP como um

processo de ensino aprendizagem onde o interesse das crianças é o cerne da questão. O trabalho de projeto é um meio, um caminho, a autonomia e participação que torna a criança num sujeito ativo nas suas aprendizagens, uma vez que, é dela que surge o interesse (intrínseco), a motivação, a curiosidade e só a partir daí se cria toda a problemática acerca de um determinado assunto.

No momento da nossa chegada à instituição não existia nenhum projeto em desenvolvimento com as crianças, no entanto foi-nos dado a conhecer o trabalho realizado através de outros projetos já concluídos, algo que me fez perceber as potencialidades do grupo. Através disto, percecionei os inúmeros benefícios da MTP e surgiu a ânsia pela realização de futuros projetos, algo que, infelizmente, não foi possível, tal como supramencionado anteriormente.

Rangel e Gonçalves (2011) defendem que as características desta metodologia garantem e favorecem os interesses, questões e interrogações das crianças sobre o mundo e sobre o meio que as rodeia. Ao partir dos seus interesses, estas mantêm-se estimuladas e capazes de questionar o mundo onde vivem, transmitindo-lhes, assim, uma visão mais correta do papel da escola e da aprendizagem, algo que proporciona uma maior motivação por parte das crianças.

2.4. PLANIFICAR EM TEMPOS DE COVID-19

O trabalho cooperativo foi, mais uma vez, notório nesta prática em JI, constituindo um dos ensinamentos essenciais deste semestre. Este fez com que a minha motivação aumentasse, tanto em regime presencial, como à distância, tornando-se num elemento-chave no decorrer deste semestre. Nesta Prática Pedagógica, tudo foi preparado e pensado em conjunto com a educadora e, de certa forma, com os pais/famílias que se mostraram disponíveis para acompanhar as suas crianças em todas as atividades propostas.

Aquando da nossa chegada ao JI, foi perceptível a importância que a cooperação iria ter no decorrer desta prática supervisionada, uma vez que a educadora cooperante fez

questão, desde o início, que participássemos e auxiliássemos em todas as atividades dinamizadas pelo grupo de crianças. O bom ambiente entre os profissionais foi bastante notório e isso passou, também, para mim de forma positiva. Sarmiento (2009, p. 49) defende que “a integração de um ator social num grupo profissional e a noção de pertença ao mesmo, com a partilha de referenciais identitários como as suas normas e valores, decorre de um processo ativo e negociado com os outros membros”.

Acredito que o bom ambiente entre profissionais contribuía para a integração das crianças, fazendo-se notar o cumprimento do papel do educador que, segundo Laranjeiro (2011), deve auxiliar a criança na construção de conhecimentos e competências essenciais para o seu desenvolvimento. Assim, este deve promover situações de interação e cooperação direcionadas para a inclusão e troca de conhecimentos entre os pares, fomentando o bem-estar afetivo, emocional e social das crianças.

Aquando da passagem para as sessões síncronas com as crianças, foi necessário um trabalho extra que, no meu entender, se revelou mais exigente do que aquilo que aconteceria em regime presencial. Neste momento, os contactos com a educadora cooperante foram constantes e duradouros, uma vez que foi necessário pensar e planificar atividades que fossem exequíveis nas casas de cada uma das crianças, tendo sempre por base as aprendizagens e objetivos pretendidos na educação pré-escolar. Nesta fase, foi essencial a partilha constante entre as mestrandas e a educadora no que diz respeito a conhecimentos relativos às TIC, uma vez que foi frequentemente necessária a gravação de vídeos, áudios, criação de jogos, entre outros. Neste momento foram notórias várias dificuldades, no que diz respeito às TIC, resultantes da pouca preparação que existe a nível educacional, algo que me fez perceber que “é necessário transformar a escola de modo a atender às exigências da sociedade do conhecimento tanto quanto é necessário repensar a formação de educadores/professores, tornando-os profissionais atualizados e preparados para propor inovações educativas” (Ribeiro, Loureiro, Mesquita & Lopes, 2021, p. 955, citando Meirinhos & Osório, 2015).

A planificação à distância foi uma das grandes dificuldades que enfrentei, visto que inicialmente foi-nos pedida a construção de planificações fictícias e, posteriormente, enveredámos com a educadora nas sessões síncronas, preparando e planificando, à distância, atividades que as crianças pudessem realizar com as suas famílias.

Quando nos foi possível juntar às sessões síncronas e participar, em conjunto com a educadora, na elaboração das planificações semanais, a minha motivação aumentou, pois, enquanto as planificações fictícias não possibilitavam uma receção de feedback por parte das crianças, por não serem postas em prática, as planificações semanais chegavam verdadeiramente às famílias, possibilitando a realização das tarefas e a posterior partilha dos trabalhos desenvolvidos. Nesta altura, para a planificação das atividades, foi essencial ter em conta os materiais que as famílias teriam na sua posse, por isso as atividades incluíram, muitas vezes, a utilização de materiais recicláveis, tais como embalagens de cartão e de plástico.

As sessões síncronas passaram a desempenhar um papel fundamental no decorrer da semana pois, através delas, era possível o contacto com as crianças, conversando, contando histórias, mostrando as criações advindas das atividades planificadas e partilhando os momentos do dia-a-dia. Desta forma, em conjunto com a educadora tentámos construir planificações dinâmicas, que tivessem sempre os interesses das crianças em consideração, tentando ao máximo a criação de aprendizagens significativas, pois tal como defendem Silva e Leite (2015, p. 49) “o essencial é encontrar estratégias que constituam formas particulares de estabelecer a interação [da criança] com o conhecimento, atendendo às suas necessidades e à melhoria nas suas aprendizagens”.

2.5. A AVALIAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA

Considero que é necessário mencionar a dificuldade que surgiu no que diz respeito à avaliação. A avaliação na educação pré-escolar

não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser [...], uma vez que esta se centra [...] na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15).

Posto isto, considero que ao avaliar o progresso das crianças é necessário comparar cada uma consigo mesma, para que seja possível perceber a evolução das suas aprendizagens no decorrer do tempo. Tendo em conta o contexto no qual realizámos a nossa Prática Pedagógica, tal não foi possível, uma vez que o tempo que frequentámos a instituição foi reduzido e, posteriormente, nem todas as crianças do grupo frequentaram as sessões síncronas.

Camacho, Joaquim, Menezes e Sant'Anna (2020) destacam as situações de vulnerabilidade social que não dispõem de todos os recursos para acesso aos ambientes virtuais de aprendizagem e conteúdos disponibilizados online. Algumas das crianças do grupo sentiram, efetivamente, a dificuldade mencionada por estes autores, no que diz respeito à frequência nas sessões síncronas. Este problema surgiu, essencialmente, porque algumas famílias não possuíam computador ou outro equipamento tecnológico que permitisse a participação das crianças e, também, devido a carências relativamente ao serviço de internet. Além destes fatores, importa ter em consideração que as crianças necessitavam da presença dos pais aquando do uso das tecnologias (Crato, 2020). No entanto, mesmo com os pais por perto, estes estavam também em teletrabalho e, por vezes, tornava-se complicado conjugar as suas obrigações profissionais com as necessidades escolares dos filhos (Graça, 2020).

Devido aos fatores supramencionados, importa, assim, ter em conta o número reduzido de crianças que participou nas sessões síncronas, uma vez que a sua assiduidade não foi constante, bem como os *feedbacks* recebidos, algo que impossibilitou uma avaliação fidedigna. Para além disto, é de considerar que as propostas sugeridas às crianças foram realizadas, maioritariamente, pelos seus adultos cuidadores, de forma assumida, o que impossibilitou qualquer noção de progresso.

2.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta foi uma Prática Pedagógica muito diferente daquela que esperava, não deixando de ter constituído uma mais-valia para o meu percurso enquanto futura educadora. As diferenças que senti relativamente ao esperado, aconteceram devido à pandemia, algo que fez com que as instituições educacionais, educadores e professores fossem forçados a adotar práticas de ensino distanciadas diferentes das práticas de uma educação online de qualidade (Moreira, Henriques & Barros, 2020). No entanto, considero que foi feito aquilo que, no momento era possível, tendo em conta a emergência na tomada de decisões e medidas.

Por um lado, vejo terminada uma Prática Pedagógica que exigiu muito mais do que um semestre presencial, por outro, acho que esta foi uma experiência muito vaga, deixando a interação com as crianças muito longe daquilo que esperava. No entanto, e analisando o lado positivo desta Prática Pedagógica à distância, considero que aprendi bastante no decorrer do semestre, nomeadamente, a nível de gestão de tempo e de aquisição de

competências de multimédia. No que concerne às dificuldades encontradas, identifico, essencialmente, as interações, que nestas idades são muito importantes e que com o ensino à distância ficaram mais esquecidas. Tendo em conta que existiu sempre um ecrã entre nós, apesar dos esforços, importa referir que existiram crianças que apenas vi durante o período de observação, das quais não me consegui despedir.

Enquanto futura educadora, acredito que a existência de experiências diversificadas constitui uma mais-valia para a formação docente. Esta prática permitiu-me, assim, a aquisição de competências que, se não fosse neste contexto, provavelmente nunca adquiriria. Mesmo com todas as advertências trazidas pela pandemia, considero que foi possível a criação de um plano flexível, onde educadores e famílias permaneceram unidos pelas crianças, tentando encontrar o equilíbrio de forma a que todos vivessem esta fase com tranquilidade, segurança e bem-estar, sem que as crianças perdessem a oportunidade de continuar a aprender e a desenvolver-se (Direção Geral da Educação, 2021). Por fim, considero essencial dizer que um bom educador é aquele que se adapta facilmente às situações e, por isso, senti que estou num bom caminho para o meu sucesso pessoal e profissional.

CAPÍTULO II – PRÁTICA PEDAGÓGICA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1. PRÁTICA PEDAGÓGICA DO 1.º CEB I

A terceira reflexão incide sobre as vivências na minha Prática Pedagógica supervisionada em contexto de 1.º CEB, nomeadamente com uma turma do 2.º ano de escolaridade. Deste modo, pretendo realizar uma retrospectiva dos vários momentos que vivenciei, tal como nas anteriores reflexões, focando-me nos aspetos e nas aprendizagens que considero mais relevantes. Este é um momento que tem como finalidade refletir sobre o impacto que esta prática teve em mim, a nível profissional e pessoal, uma vez que inicialmente sentia algum receio relativamente ao contexto de 1.º CEB. Desta forma, mencionarei como tentei superar as minhas dificuldades e como realizei os maiores ensinamentos.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

Nesta Prática Pedagógica supervisionada, tive a oportunidade de conhecer uma turma do 2.º ano, constituída por vinte e quatro alunos, sendo catorze deles do sexo masculino e dez do sexo feminino. As crianças que faziam parte desta turma tinham entre sete e oito anos de idade e residiam, na sua maioria, na cidade de Leiria.

A turma era muito interessada, curiosa e, de um modo geral, atenta, demonstrando grande interesse em conhecer novas temáticas e em debater e partilhar temáticas já conhecidas. Relativamente aos seus gostos e interesses, é de salientar que esta gostava de histórias, jogos interativos e músicas. Tendo em conta a observação realizada e as conversas com a professora cooperante, os pontos fortes desta turma eram, essencialmente, a motivação para a leitura e escrita e o interesse em atividades da área da Educação Artística.

No que diz respeito às famílias, apenas três alunos proviam de agregados compostos por duas pessoas e, as restantes, de agregados constituídos por três a cinco pessoas. As idades dos pais das crianças da turma estavam compreendidas entre os vinte e oito e os quarenta e sete anos. Tendo em conta as características económicas das famílias, cinco alunos beneficiavam de Apoio Social Escolar (ASE).

No decorrer do ano letivo, para além da professora titular, a turma contava, ainda, com o apoio de um professor de Apoio Educativo, de Música, de Atividade Física, de Pentatlo, de Jogos de Tabuleiro, de Expressão Dramática e, ainda, com um terapeuta da fala.

1.2. O PERÍODO DE OBSERVAÇÃO

Nos primeiros dias de Prática Pedagógica, para além de ter sido imprescindível conhecer a escola, foi extremamente importante conhecer a professora cooperante e os alunos da turma que iríamos integrar. Relativamente às interações com os alunos e à relação adulto-criança, Escaraboto (2007, p. 135) afirma que

conhecer o aluno nas primeiras semanas do ano letivo é fundamental não só para a adaptação da criança no contexto escolar, como também para que o professor saiba com quem e como vai trabalhar, delineando práticas e intervenções consistentes que venham ao encontro das necessidades individuais de cada um.

Neste sentido, considero extremamente importante a criação de momentos onde a empatia esteja presente, uma vez que acho necessário que as crianças criem laços com os adultos que as rodeiam na escola, de forma que se sintam felizes no ambiente escolar. No meu ponto de vista e tendo também em conta as minhas experiências enquanto aluna, a interação professor-aluno é fulcral no que diz respeito à motivação e ao interesse na escola. Acredito que o ambiente que se vive na sala de aula determina, de certa forma, todos os momentos vividos em turma, despoletando o gosto e o prazer, ou não, de ir à escola todos os dias. Neste sentido, Goldani, Togatlian e Costa (2010, p. 29) afirmam:

O aluno vê no professor as chances de um caminho mais consistente na busca da realização cognitiva se este representar o afeto positivo, o apoio necessário, constituindo-se num fator de proteção no ambiente escolar. É importante destacar que os aspetos afetivos e uma interação professor-aluno positiva tem papel preponderante nas afinidades que se desenvolvem entre aluno-professor – no «gostar do professor».

Relativamente, ainda, às primeiras semanas, foi essencial o acompanhamento da professora cooperante, uma vez que esta foi quem nos fez chegar várias informações sobre a escola, a turma, alguns alunos em específico e a planificação das suas aulas. Estas conversas informais com a professora cooperante, ainda em fase de observação, revelaram-se cruciais, uma vez que, desta forma, foi possível prever os vários momentos de ensino-aprendizagem. Valorizando os momentos vivenciados durante a fase de observação, Pimenta e Lima (2008) defendem que o aprender de qualquer profissão passa

pela prática e que os conhecimentos práticos são consequência das observações do contexto.

1.3. PLANIFICAR NO 2.º ANO

Através das planificações que a professora cooperante nos fez chegar, ainda nas semanas destinadas à observação, foi possível perceber melhor a metodologia utilizada com a turma e as rotinas diárias dos alunos. Assim, tive a percepção de que aquilo que o professor planifica pode e deve ser alterado no decorrer da sua ação, de forma a corresponder aos interesses e necessidades das crianças. Neste sentido, Moitas (2013, p. 44) defende que “a planificação não pode ser rígida, mas sim flexível ao ponto de permitir ao educador [professor] inserir novos elementos, mudar de rumo, se o exigirem as necessidades e/ou interesses do momento”.

No decorrer das semanas, através dos vários momentos em que tive de realizar o exercício de planificar as intervenções, sinto que **evolui** imenso, uma vez que aprendi a articular os momentos mais diretivos com os momentos mais lúdicos. Desta forma, sei que criei planificações que foram ao encontro não só das necessidades das crianças, mas também dos seus interesses, fazendo com que, muitas vezes, as crianças aprendessem sem dar conta disso. Neste sentido, e fundamentando, Vaz (2011, p. 16) defende que

o ato de planificar estimula no professor capacidades de estruturação e de descoberta de diferentes estratégias nos contextos sócio – educativos, proporcionando-lhe experiências de aprendizagem significativas e integradoras de acordo com os seus interesses e necessidades, assim como, oferecer continuidade ao processo de ensino – aprendizagem.

Com o passar das semanas e, conseqüentemente, das intervenções, percecionei que cada criança tem o seu ritmo. Esta foi, para mim, uma constante preocupação no decorrer deste semestre, uma vez que nem sempre é fácil para o professor ter a consciência de que nem todos os alunos estão no mesmo patamar, fazendo, assim, uma gestão dos diferentes ritmos das crianças no processo de ensino-aprendizagem da turma. No entanto, acredito que é importante respeitar os alunos utilizando estratégias assentes no conhecimento das especificidades de cada um deles e, conseqüentemente, respeitar o seu ritmo, o seu fluir, a sua espontaneidade e a sua singularidade (Antony, 2010). Neste sentido, Ceccato, Gallina e Costa (2012, p. 11) defendem que as “crianças necessitam de um ambiente seguro, estimulante onde os erros sejam permitidos e assumir riscos seja incentivado”.

Assim, o professor deve respeitar “o tempo e o ritmo de cada aluno, não fazendo disso uma barreira” (ibidem).

Considero, ainda, importante mencionar que a escola, e neste caso, o professor, tem o dever de perceber as diferenças existentes entre cada aluno de uma turma, potencializando momentos em que o processo de ensino-aprendizagem seja leve, divertido e dinâmico, despertando cada criança, fazendo com que esta se sinta ativa e compreendida no decorrer do seu percurso escolar.

1.4. AS INTERVENÇÕES NO 2.º ANO

Um dos marcos desta Prática Pedagógica foi o trabalho colaborativo, uma vez que o senti como uma enorme vantagem, fazendo com que o balanço final destes meses tenha sido muito positivo. Esta foi uma das práticas supervisionadas que mais saudades me deixou devido às boas relações interpessoais criadas. Senti-me muito à vontade nos momentos em que intervimos com a turma, algo que considerei muito gratificante, uma vez que a intervenção era um dos meus receios.

A relação criada com a professora cooperante e com os alunos desta turma motivou-me imenso, contribuiu para uma maior confiança e segurança na intervenção direta, fazendo com que todos os dias fossem bons, mesmo na presença de algumas inseguranças no decorrer das intervenções. A professora cooperante demonstrou-se sempre pronta a auxiliar quando necessário e isso fez com que sentisse que todos os dias eram pensados, desenvolvidos e refletidos em conjunto. Com esta Prática Pedagógica aprendi a encarar alguns erros praticados como uma forma de crescimento, visto que tal como nos dizia a professora cooperante, o problema não está em errar, mas sim em não ter a coragem de arriscar ou não termos a capacidade de perceber o porquê desses erros e, por isso, não melhorar. As intervenções foram, assim, marcadas por muitos momentos onde a alegria se fez sentir, algo que me encheu o coração. Senti que os alunos aprenderam mais através de momentos lúdicos do que de momentos expositivos e monótonos, uma vez que a aprendizagem através de jogos, principalmente, esteve constantemente presente. Para mim, enquanto futura professora do 1.º CEB, a alegria e a aprendizagem devem estar sempre de mãos dadas, não fazendo sentido imaginar as minhas futuras salas de aula de outra forma. Pessanha (2001) defende que as atividades lúdicas, principalmente nestes primeiros anos de ensino, devem ser valorizadas e utilizadas como forma de estimular o prazer de aprender nos alunos. Santos (2010, p. 12) refere:

ao levar o lúdico para as escolas está-se promovendo algo diferenciado que ajuda os alunos a resgatar o prazer, mudar sua visão de escola e dar um novo sentido ao processo de aprendizagem, pois trabalhar com as emoções, além de contribuir na concretização de propostas cognitivas que levam a construir conceitos e dominar habilidades, pode transformar as metodologias do ensino.

Importa referir, ainda, que foi no decorrer das minhas intervenções nesta Prática Pedagógica que desenvolvi a componente de investigação, referente à Parte II do presente relatório. A investigação teve como ponto de partida um problema que identifiquei no quotidiano escolar da turma, nomeadamente as dificuldades que os alunos demonstravam ao realizar tarefas que implicavam habilidades motoras finas.

1.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta Prática Pedagógica do 1.º CEB surpreendeu-me muito de forma positiva, uma vez que este era um contexto que não me fazia sentir muito à vontade, devido às exigências que acarreta. Mais uma vez, sinto que superei as minhas expectativas e que consegui colmatar grande parte das minhas dificuldades à medida que o tempo foi passando. No entanto, considero importante mencionar que a turma e a professora cooperante foram muito importantes neste meu percurso.

Na minha passagem por esta turma do 2.º ano de escolaridade, sinto que cresci profissionalmente e adquiri competências que serão indispensáveis para o meu futuro enquanto professora do 1.º CEB. O facto de esta ter sido a primeira vez em que tive a oportunidade de planificar, intervir e observar durante um período alargado de tempo, isto é, três dias por semana, fez com que tivesse de lidar e gerir as minhas inseguranças e receios, algo que me obrigou a procurar respostas e a progredir no encontro de várias estratégias de ensino-aprendizagem.

Por fim, considero importante mencionar a importância das Práticas Pedagógicas na formação de professores, uma vez que é nelas que temos um primeiro contacto com aquilo que será a nossa profissão, e que através das mesmas realizamos grandes aprendizagens, ao contactarmos com professores que através da sua experiência nos passam ensinamentos essenciais que nos permitem consolidar os conhecimentos teóricos e práticos inerentes à progressão na nossa vida profissional. Neste sentido, Scalabrin e Molinari (2013, p. 1) defendem que

o estágio supervisionado proporciona ao licenciado o domínio de instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis à execução das suas funções. Busca-se, por meio desse exercício beneficiar a experiência e promover o desenvolvimento, no campo profissional, dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante o curso nas instituições superiores de ensino, bem como, favorecer por meio de diversos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural dos acadêmicos, futuros professores.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DO 1.º CEB II

A Prática Pedagógica do 1.º CEB II refere-se à minha integração numa turma do 4.º ano de escolaridade. Esta última experiência decorreu na mesma escola que a experiência anterior, onde tínhamos estado com a turma do 2.º ano, tal como anteriormente mencionado. A presente reflexão, à semelhança das anteriores, pretende espelhar o meu percurso, dando a conhecer um pouco das minhas vivências, as minhas dificuldades e as aprendizagens que realizei no decorrer desta prática supervisionada.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A turma do 1.º CEB onde tive a oportunidade de realizar esta prática supervisionada, era uma turma do 4.º ano de escolaridade, constituída por vinte e um alunos, sendo onze deles do sexo masculino e dez do sexo feminino. As crianças que faziam parte da turma tinham entre nove e dez anos de idade e viviam, na sua maioria, na cidade de Leiria. Relativamente às nacionalidades dos alunos, a turma integrava um aluno cuja língua materna era o russo, ao contrário das restantes crianças cuja língua materna era o português.

Esta turma caracterizava-se por ser interessada e, de modo geral, participativa e empenhada, demonstrando interesse e conhecimentos sobre o mundo que a rodeava. Assim, generalizando, como pontos fortes da turma destacavam-se a motivação para a aprendizagem, o interesse pelos diversos conteúdos trabalhados, além do empenho na realização das tarefas propostas, a participação ao longo das aulas, o ritmo de trabalho e o bom conhecimento do mundo que os rodeia. Importa mencionar que, embora não fosse extensível a todas as crianças, algumas delas demonstravam bastante atenção e concentração ao longo das aulas. Contudo, era notória a existência de quatro alunos com

problemas de atenção e/ou concentração, com dificuldades de interpretação de enunciados escritos, bem como na escrita autónoma e na ortografia.

Como atividades e estratégias de remediação utilizadas eram desenvolvidos com estas crianças um conjunto de procedimentos que visavam colmatar as dificuldades sentidas pelas mesmas, tais como: (1) o ensino individualizado por parte da professora titular de turma; (2) o apoio educativo; (3) a pesquisa e a apresentação de tarefas motivadoras para os alunos; (4) a adequação dos materiais às especificidades dos alunos; (5) a realização de trabalho individual, em grupo e em turma; (6) a pesquisa de informação e sobretudo a realização de atividades que promovessem o desenvolvimento do gosto pela leitura e pela escrita, praticando, desta forma, a educação inclusiva.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, a escola deve ser inclusiva e promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos. A preparação do perfil de competências que estes devem desenvolver em ambiente escolar, de forma a promover a sua cidadania ativa e informada, faz com que seja dada autonomia às escolas para um desenvolvimento curricular adaptado a contextos próprios e às necessidades dos alunos.

No decorrer do ano letivo, para além da professora titular, a turma contava, ainda, com outros professores e técnicos. Dentro do modelo de Atividades de Desenvolvimento Curricular (AEC), uma professora de Inglês, uma professora de Educação Especial, uma professora de Apoio Educativo, um professor de Atividade Física, um professor de Pentatlo, uma professora de Música e, ainda, com uma psicóloga que dava apoio às escolas do agrupamento.

2.2. O PERÍODO DE OBSERVAÇÃO

Iniciei esta Prática Pedagógica com expectativas muito elevadas, uma vez que me sentia muito motivada e feliz por já conhecer bem o meio, a escola e os docentes que nela exerciam as suas funções. Contudo, lecionar uma turma de 4.º ano deixou-me bastante receosa, pois nunca tinha estado em contacto com uma turma deste ano de escolaridade. Este receio estava relacionado com as idades dos alunos, que desta vez eram mais velhos, e conseqüentemente mais curiosos, e também com exigências que, obrigatoriamente, este ano de ensino acarreta. No entanto, após alguns dias com a turma, esse receio foi-se atenuando e a aproximação às crianças foi rápida, algo que me fez sentir acolhida, tanto pela turma, como pela professora cooperante que nos foi mantendo a par de todas as

informações necessárias, disponibilizando-se para tudo o que fosse necessário durante a nossa permanência na escola.

No decorrer do período de observação, foi possível observar a abordagem transdisciplinar dos conteúdos, por parte da professora cooperante. Este tipo de abordagem permite uma visão global do saber, eliminando as barreiras estanques entre as várias áreas do conhecimento, tal como define Nicolescu (2000, p. 2):

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

Considero importante mencionar que esta Prática Pedagógica iniciou mais tarde do que o espectável devido às condições pandémicas que imperavam no nosso país. Assim, as primeiras semanas de permanência com esta turma, contaram com cinco dias semanais, ao contrário daquilo que habitualmente acontecia, isto é, apenas três dias. Considero que esta alteração me trouxe grandes benefícios, não só para mim como para todos os meus colegas, uma vez que nestes primeiros tempos houve a consciência daquilo que efetivamente será o nosso trabalho, a nível de carga horária semanal. Foram semanas cansativas, mas muito significativas e enriquecedoras, uma vez que estas me possibilitaram sentir aquilo que é realmente pretendido num estágio de formação de professores. Isto é, como argumentam Scalabrin e Molinari (2013, p. 4),

uma noção da realidade escolar, das dificuldades que a escola vivencia a cada dia, [...] [e] o contato com o professor já formado, com sua experiência de sala de aula, com as alegrias e os problemas que a docência comporta numa sociedade tão desigual, onde o professor na maioria das vezes precisa deixar falar a sua ‘criança interna’ e com paixão pela profissão para obter sucesso.

2.3. PLANIFICAR NO 4.º ANO

Nesta Prática Pedagógica considero importante mencionar os benefícios de planificar em conjunto, algo que se fez notar novamente e que se tornou uma constante nas minhas práticas. Mais uma vez, todas as planificações foram pensadas tendo em conta as opiniões do par de prática, da professora cooperante e da professora supervisora. Sem este processo de colaboração e auxílio, principalmente no decorrer da primeira semana alargada, ter-

se-ia tornado ainda mais complexa a gestão de tempo, bem como a construção de planificações e materiais.

A entretajuda que o trabalho cooperativo pressupõe, possibilitou-me um grande crescimento pessoal e profissional, uma vez que, através desta troca de ideias constante, existe sempre um debate e uma reflexão mais completa. O trabalho cooperativo deve ser encarado como a realização de aprendizagens através da partilha (Nunes & Ferreira, 2013). Outro dos benefícios da planificação em conjunto passa pelo facto de ambos os membros do grupo estarem a par do planificado e poderem atuar caso necessário, tal como foi de notar na última semana de intervenções, quando o meu par de prática teve que se ausentar por razões de isolamento, devido ao Covid 19. Ao planificar para este ano de escolaridade, percecionei a importância da preparação do professor, uma vez que os conteúdos abordados pressupõem um grande domínio das temáticas, nomeadamente, dos seus desenvolvimentos teóricos e práticos. É evidente que o professor não é um ser dotado de todos os conhecimentos, mas, no entanto, é essencial que domine os conteúdos que irá abordar com os seus alunos. Este foi um dos maiores desafios desta prática com a turma de 4.º ano, principalmente no que diz respeito à área da Matemática, em que tive que fazer um maior investimento em estudo e pesquisa.

Importa, por fim, mencionar a importância da adaptação das planificações, algo que foi uma constante, visto que nem sempre aquilo que era planificado para o dia correspondia ao que realmente era possível realizar, devido a vários fatores. Neste sentido, e mencionando a importância e a necessidade de adaptação constante por parte do professor, Leite (2010, p. 14), citando Roldão (1998), afirma que

tal como um médico cirurgião não executa uma operação de acordo com o estudo do caso ou o programa de conhecimentos que outros tivessem preparado, mas analisa o caso, decide e age em função dele e dos conhecimentos disponíveis, também um profissional docente terá de, cada vez mais, decidir e agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta, ainda que enquadrado nas balizas curriculares e nas linhas programáticas nacionais – isto é, gerindo o currículo.

2.4. AS INTERVENÇÕES NO 4.º ANO

Nos dias destinados ao apoio nas propostas da planificação da professora cooperante, esperava uma necessidade de atuação um pouco mais sólida, isto não aconteceu porque,

ao contrário daquilo que se verificava com os alunos do 2.º ano, estes alunos não necessitavam de um apoio tão próximo quanto aquele que exercíamos no semestre anterior. Neste sentido, Martins et al. (2017, p. 5) defendem que, na escola, “importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos”. Ainda assim, mesmo sendo a autonomia algo que é espectável nas crianças desta faixa etária, o que observei nesta sala de aula é uma prova de como a escola está a cumprir com a sua missão, no que diz respeito à formação de cidadãos ativos, autónomos e conscientes.

Aquando do início das intervenções individuais, foi notória a perceção de que as crianças da faixa etária correspondente ao 4.º ano representam um desafio diferente daquele que vivenciei anteriormente. Os alunos desta turma de 4º ano demonstraram ser bastante mais curiosos, apresentando, constantemente, questões e teorias diversificadas sobre os mais variados assuntos. Inicialmente, esta atitude de questionamento deixava-me um pouco admirada, uma vez que um dos meus receios passava pelo facto de poder não ter respostas rápidas para as perguntas desafiantes dos alunos. No entanto, e após as observações realizadas no período de observação, percebi que não existiria problema se o professor não tiver resposta imediata para o aluno. O mesmo aconteceu várias vezes com a professora cooperante, que muitas vezes parou a sua aula e realizou pesquisas com os alunos de forma a que eles mesmos encontrassem respostas para as questões apresentadas, estratégia esta que adotei e que levei a cabo no decorrer das minhas intervenções. Considero que esta foi uma estratégia que enriqueceu e favoreceu o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que, tal como afirmam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 127), “as crianças constroem as suas teorias através de uma constante procura, investigação de sentidos e significados sobre a vida quotidiana dentro e fora da escola”.

2.5. PROJETO “À DESCOBERTA DOS ANIMAIS MARINHOS”

Ainda sobre as intervenções, considero importante refletir um pouco sobre um conjunto específico de atividades que foi desenvolvido com esta turma do 4.º ano. Estas foram atividades que integraram a área do Estudo do Meio e a área da Educação Artística, nomeadamente, as Artes Visuais.

Este projeto intitulou-se “À descoberta dos animais marinhos” e foi desenvolvido no âmbito do projeto de intervenção da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) - “Maio Criativo”, estando envolvidos os alunos da turma, eu e o meu par de Prática Pedagógica, a professora cooperante e a nossa professora supervisora. Este foi um projeto que partiu do interesse dos alunos pelo desenho de animais marinhos e, para tal, cada um deles escolheu um animal da sua preferência para aprender a desenhá-lo. Assim, após a primeira pesquisa sobre as características dos animais selecionados pelos alunos, o projeto desenvolveu-se seguidamente, em três fases. Numa 1.ª fase (Figura 6), os alunos procederam à realização de esboços dos vários animais selecionados, utilizando lápis de grafite. Posteriormente, numa 2.ª fase (Figura 7), cada aluno realizou o desenho livre do animal escolhido, a lápis de grafite e, seguidamente, procedeu à sua pintura a lápis de cor. Por fim, numa 3.ª fase (Figura 8), tendo por base um recorte fotográfico do animal de preferência, cada aluno, recorreu à técnica mista, nomeadamente, ao desenho e à pintura com canetas de feltro, lápis de cor e guache.

Esta foi uma das atividades que exigiu uma preparação extra no que diz respeito, essencialmente, ao tempo de execução da mesma. Ou seja, esta atividade pressupôs a preparação de vários materiais antes da sua implementação e uma grande dinâmica no seu decorrer. Após a realização desta atividade, considero que todo o nervosismo inerente à sua implementação foi fruto das exigências da atividade, nomeadamente, no que diz respeito a prazos, de forma que fosse possível realizar a exposição dos trabalhos dos alunos, primeiramente na ESECS (Figura 9) e, posteriormente, na escola do 1.º CEB. No decorrer deste projeto, o envolvimento e a motivação dos próprios alunos nos vários momentos, nomeadamente na distribuição de materiais, foi uma enorme mais-valia. Assim, o desenvolvimento do projeto tornou-se muito dinâmico, resultando numa atividade com muito sucesso, onde os alunos aprenderam imenso sobre o animal escolhido por si, e também sobre os outros, tendo sido a primeira vez que usaram tintas guache e pincéis, bem como a técnica mista.

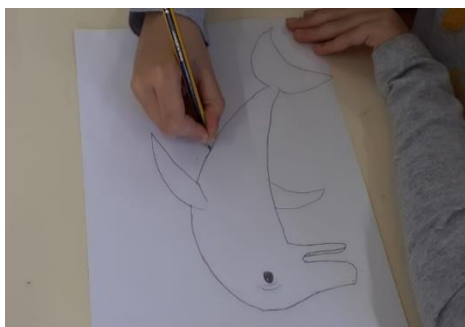


Figura 6: 1.ª Fase do projeto “À descoberta dos animais marinhos”.

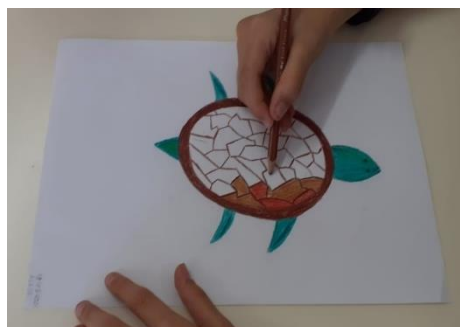


Figura 7: 2.ª Fase do projeto “À descoberta dos animais marinhos”.



Figura 8: 3.ª Fase do projeto "À descoberta dos animais marinhos".



Figura 9: Exposição do projeto na ESECS

2.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais uma vez, considero que aprendi imenso no decorrer deste semestre, colmatando grande parte das minhas dificuldades, lidando com os meus receios e inseguranças. Termino, assim, esta prática com a consciência de que quero, realmente, ser professora do 1.º CEB, algo que inicialmente não estava bem claro no meu horizonte profissional, uma vez que não acreditava conseguir estar tão à vontade no domínio dos conteúdos e na relação com os alunos desta faixa etária.

Nesta Prática Pedagógica, considero importante mencionar os benefícios da reflexão, algo que foi uma constante e que me fez pensar e repensar as minhas práticas de forma diversificada e crítica. Alarcão (2002) defende que a constante reflexão no decorrer da Prática Pedagógica, deve acontecer objetivando a procura de mais e melhores conhecimentos, de forma que, futuramente, o desempenho se torne melhor e mais eficaz.

Em suma, percecionei o quão exigente é o trabalho do professor ao lecionar numa turma deste ano de escolaridade, sendo necessário, em casa, um trabalho acrescido de aprofundamento dos conhecimentos relacionados com as temáticas a abordar em sala de aula. Apesar de a formação de um professor ser constante, considero que neste momento da minha formação académica me sinto mais preparada para o meu futuro e, apesar desta turma me deixar muitas saudades, sinto-me ansiosa por ter a minha própria turma e começar a construir a minha carreira que, agora, mais que nunca, está cada vez mais próxima.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

CAPÍTULO I – DESCRIÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

1.1. IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

De acordo com a teoria psicogenética de Jean Piaget, relacionada com o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem da criança, entre os sete e os doze anos, as crianças encontram-se no período operatório concreto. Nesta fase, segundo Osti (2009), o interesse da criança passa da família para o grupo social, aumentando o campo da socialização e inserindo-se em outros grupos como, por exemplo, dos amigos da escola, do clube, entre outros. A autora refere, ainda, que nesta fase “o pensamento torna-se crítico apoiando-se nas operações mentais marcadas pela reversibilidade, revelando a presença de estruturas lógicas” (Osti, 2009, p. 112). É ainda neste estágio que “a criança compreende as regras do jogo e as pratica de forma coerente, percebe também que outras pessoas têm pensamentos e sentimentos diferentes dos seus, havendo, portanto, uma diminuição do egocentrismo” (ibidem).

Desde o seu nascimento, as crianças desenvolvem, ainda, vários movimentos que, ao longo dos anos, passam a ser cada vez mais controlados, utilizando os músculos das suas mãos. Neste sentido, Fonseca (2005, p. 745) defende que “com a capacidade de manipulação de instrumentos e de [objetos], ditos manuais e sociais, a criança pode desenvolver inúmeras aquisições finas e transformar a mão numa ferramenta [recetora] e [efetuada] adequada para materializar as suas intenções”. A esta aquisição de capacidades manuais, que deve ser estimulada nas crianças desde muito cedo, dá-se o nome de motricidade fina.

Os educadores e professores desempenham um papel extremamente importante na estimulação e desenvolvimento desta capacidade motora. No 1.º CEB, as experiências com a linguagem plástica são um bom meio para a estimulação da motricidade fina pois, tal como refere o Ministério da Educação, no documento relativo à Organização Curricular e Programas referente à área da Educação Artística, (2004, p. 90):

As atividades de manipulação e exploração de diferentes materiais moldáveis deverão ser praticadas, com frequência, pelas crianças no 1.º ciclo. Amassar, separar, esticar, alisar,

proporcionam explorações sensoriais importantes, a libertação das tensões e o desenvolvimento da motricidade fina.

Morais (2013) defende que, em termos científicos, podemos considerar um problema relevante quando este consegue dar resposta aos objetivos delineados para a investigação. Este menciona, ainda, que um bom problema de investigação deve possuir benefícios para a comunidade e, desta forma, guiar para a construção de conhecimento. A presente investigação surge, então, das observações e intervenções realizadas numa turma do 2.º ano do 1.º CEB, no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica do 1.º CEB I.

As Artes Visuais auxiliam o desenvolvimento global da criança, estimulando várias competências nos alunos, uma vez que fomentam aprendizagem em diferentes domínios, tais como os domínios físico, criativo, estético, cognitivo e emocional. Neste sentido, Sousa (2003b) defende que o objetivo das Artes Visuais no 1º Ciclo do Ensino Básico é proporcionar à criança um meio artístico benéfico para o desenvolvimento de uma personalidade equilibrada, auxiliando, ao mesmo tempo, o seu enriquecimento pessoal, social e cultural.

No entanto, acredito que a desvalorização de algumas áreas, tais como a Educação Artística, é um problema grave no nosso sistema de ensino, uma vez que estas não se encontram suficientemente presentes no quotidiano dos alunos, sendo encaradas, muitas vezes, somente como atividades lúdicas. Melo (2005) defende que alguns professores olham para a educação artística como uma área relacionada somente com o lúdico e o prazer, ou como uma área unicamente decorativa ou instrumental. Assim, esta é uma área que pode estar desvalorizada e limitada, tendo em conta que estes profissionais não possuem formação suficiente na área das expressões artísticas para se sentirem à vontade na sua implementação, quer na vertente vivencial, quer na vertente didática.

Ainda neste sentido, Reis (2003), partindo das ideias de Read (1942), considera que é fundamental a existência da arte nas escolas, no entanto, ressalta que a forma como esta está inserida nos conteúdos de ensino, não é a melhor. O autor menciona a existência de problemas nas reformas do sistema educativo, no que diz respeito ao papel da arte, uma vez que não são praticados os métodos que liguem as atividades aos conceitos essenciais transmitidos pela arte, nomeadamente, a expressão, a imaginação e a criatividade.

Nesta Prática Pedagógica do 1.º CEB I, através das observações realizadas na sala de aula e de várias conversas informais com a professora titular de turma, fui alertada para a existência de alunos com grandes dificuldades ao nível da motricidade fina, o que era para eles fonte de desmotivação. Na realização de atividades relacionadas com a área da Educação Artística, nomeadamente as Artes Visuais, que envolvessem tarefas, tais como, realizar recortes seguindo linhas orientadoras, modelar diversos materiais, realizar o movimento de pinça para pegar pequenos objetos e utilizar a cola adequadamente, verifiquei a existência de cinco alunos que demonstraram maiores dificuldades na realização destas habilidades motoras.

As dificuldades motoras apresentadas pelos alunos da turma e o reduzido tempo que é dedicado a atividades no âmbito das Artes Visuais, são a grande motivação para esta investigação. No decorrer do meu percurso académico, tendo em conta as várias práticas pedagógicas realizadas, foram algumas as vezes em que senti uma desvalorização do currículo das escolas relativamente às artes e à criação de oportunidades de aprendizagem onde a linguagem plástica estivesse presente. Através das várias Práticas Pedagógicas supervisionadas, percebi que mesmo estando as escolas envolvidas com projetos sugeridos pelo Ministério da Educação, tais como o Plano Nacional das Artes (PNA) e, até mesmo, o Plano Educação Estética e Artística (PEEA), estes não são valorizados nem acontecem, efetivamente, na realidade do quotidiano de muitas escolas, tendo em conta que o seu processo de implementação é lento e demorado, não sendo imediata a visualização de resultados. Mesmo no âmbito da educação pré-escolar, foram várias as vezes em que as atividades que deveriam estimular a motricidade fina das crianças eram realizadas maioritariamente pelos adultos, menosprezando as competências das crianças. A falta de autonomia por parte de alguns alunos, motivou-me a investigar como é que os professores poderão criar momentos que estimulem o desenvolvimento da motricidade fina dos alunos, recorrendo a atividades na área da Educação Artística, nomeadamente no domínio das Artes Visuais.

Surgiu, então, a urgência da estimulação e desenvolvimento da motricidade fina nestes alunos, uma vez que o papel do professor passa, também, pelo desenvolvimento deste tipo de capacidades na sua turma. Apesar desta investigação incidir apenas sobre os cinco alunos com mais dificuldades, tendo em conta a importância da estimulação e desenvolvimento da motricidade fina, as experiências implementadas na tentativa de colmatar os problemas observados, foram realizadas pelos vinte e quatro alunos da turma.

1.2. QUESTÃO E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

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”. Neste sentido, e tendo em conta as considerações desta autora, foi formulada a seguinte questão de partida:

Em que medida as experiências com a linguagem plástica podem contribuir para a estimulação e desenvolvimento da motricidade fina em alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Serrano (2008) defende que os objetivos de uma investigação desempenham uma função de extrema importância, uma vez que é a partir destes que a natureza e o plano de investigação ficam realmente definidos. Desta forma, os objetivos necessitam de ser realistas, relevantes, racionais, concretos e avaliáveis. Neste sentido, existiu a necessidade de definir um objetivo global, e, posteriormente, objetivos mais específicos. Assim, o objetivo global passa por:

- Compreender a influência das experiências realizadas no âmbito das Artes Visuais, na estimulação e desenvolvimento da motricidade fina de alunos do 2.º ano de escolaridade.

Os objetivos mais específicos são, assim:

- Caracterizar as capacidades demonstradas pelos alunos ao nível da sua motricidade fina;
- Planificar e implementar experiências onde a linguagem plástica esteja presente, estimulando o desenvolvimento da motricidade fina dos alunos;
- Verificar os efeitos das experiências implementadas ao nível da motricidade fina;
- Refletir sobre as experiências vivenciadas e o seu impacto no desenvolvimento das capacidades dos alunos.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO

A revisão de literatura é considerada uma etapa essencial para a investigação, uma vez que é nesta fase que o investigador aprofunda o seu conhecimento no âmbito da temática em investigação. Neste sentido, Fortin (2009, p. 74), defende que a revisão de literatura “é um processo que consiste em fazer o inventário e o exame crítico do conjunto de publicações pertinentes sobre um domínio de investigação”. Afirmando, ainda, que é nesta fase que “o investigador aprecia, em cada um dos documentos examinados, os conceitos em estudo, as relações teóricas estabelecidas, os métodos utilizados e os resultados obtidos” (ibidem).

Neste sentido, para a planificação das estratégias a implementar, em contexto de sala de aula, foram necessárias várias pesquisas de forma a procurar soluções adequadas à turma e à sua faixa etária. Estas pesquisas tiveram, essencialmente, por base algumas investigações realizadas no âmbito da utilização das Artes Visuais como estímulo e desenvolvimento da motricidade fina.

2.1. O DESENVOLVIMENTO MOTOR NAS CRIANÇAS DE 7 E 8 ANOS

Os participantes na investigação realizada apresentavam idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade, desta forma, considero relevante mencionar as principais características do desenvolvimento motor nesta faixa etária.

Barreiros e Cordovil (2014) defendem o desenvolvimento motor como um conjunto de processos de mudança e transformações que acontecem de forma mais ou menos previsível no decorrer da vida do ser humano, principalmente na fase da infância e adolescência. Segundo Haywood e Getchell (2010), o desenvolvimento motor é um dos pressupostos essenciais para a integração corporal das pessoas no ambiente em que estas atuam.

Ao falarmos de crianças com 7 e 8 anos, referimo-nos à terceira infância e, segundo Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 360) “durante a terceira infância, as habilidades motoras das crianças continuam aperfeiçoando-se [...]. As crianças continuam tornando-se mais fortes, mais rápidas e mais bem coordenadas - e obtêm muito prazer ao testar seus corpos e adquirir novas habilidades”.

Segundo Fonseca (2005), nesta faixa etária, a criança já se encontra lateralizada relativamente às suas capacidades sensoriomotoras e psicomotoras, algo que permitirá maior eficácia, no que diz respeito às aprendizagens escolares. O autor refere, ainda, que nesta idade a criança já consegue organizar-se, concentrar-se e processar informação sequencial e simultânea, capacidades que permitem que esta consiga possuir um controlo postural desenvolvido e autorregulado.

2.2. A MOTRICIDADE FINA NA CRIANÇA

De um modo geral, a motricidade fina é a competência que cada indivíduo possui no momento de movimentar os seus músculos, nomeadamente, as suas mãos, tal como mencionado anteriormente. Desta forma, neste tópico pretendo dar a conhecer as visões de alguns autores relativamente a esta competência que se encontra relacionada com o desenvolvimento motor da criança.

Para Fonseca (1989), a motricidade encontra-se evoluída e intelectualizada a partir dos três anos de idade. No entanto, refere que é importante ter em consideração a existência de continuidade no seu aperfeiçoamento de forma a atingir a maturação. O autor menciona, relativamente à motricidade fina, que a mão é um aparelho de carácter tátil, muito complexo que pressupõe uma inteligência superior. Este ressalta, ainda, que esta é uma das motricidades que necessita de grande maturidade por parte da criança, por isso, é necessária a criação de várias oportunidades de forma a que existam estímulos para a manipulação e exploração de objetos.

Pólvora (2011) defende que a motricidade fina engloba todas as tarefas motoras finas, onde são necessárias a coordenação dos movimentos dos olhos, a atenção e a manipulação de objetos. Assim, podemos considerar que a manipulação de objetos se encaixa neste conceito, tendo em conta que esta ação envolve a capacidade de segurarmos um objeto e, também, de o manipular e explorar.

Fonseca (1992, p. 259), refere que a motricidade fina “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.” O autor reforça, ainda, a ideia de que os movimentos concisos da coordenação motora das duas mãos, são, assim, um aspeto fundamental para o desenvolvimento da criança, defendendo que a aquisição desta aptidão trará efeitos positivos a nível social e, também, a nível escolar, no seu

processo de aprendizagem. Neste sentido, este refere a existência de uma relação próxima entre a motricidade fina e a percepção visual, o que irá fomentar o desenvolvimento psicomotor da criança, principalmente na aquisição de competências relacionadas com a leitura, a escrita e o cálculo. Neste sentido, Papalia, Olds e Feldman (2006) defendem que as competências motoras finas, tais como apertar os atacadores dos sapatos, cortar utilizando uma tesoura, desenhar e pintar, envolvem a coordenação de pequenos músculos bem como a coordenação óculo-manual.

2.3. A ESTIMULAÇÃO DA MOTRICIDADE FINA NO 1.º CEB

A estimulação da motricidade fina na criança deve acontecer desde cedo, sendo que o educador, na Educação Pré-Escolar, deve ser o pioneiro nesta estimulação, de forma a que à entrada em contexto escolar estas competências já se encontrem em desenvolvimento ou, até mesmo, desenvolvidas.

Segundo as OCEPE (Lopes da Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p. 58), “a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas, e cada uma das crianças, aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo”. O educador deve, assim, estimular as crianças para a realização de trabalhos de expressão plástica, colocando ao seu dispor diversos materiais com diferentes texturas, tamanhos, grossuras e cores, de forma a estimular e a desenvolver não só as suas competências plásticas como, também, a sua motricidade fina. Entre os cinco e seis anos de idade, as crianças dão início aos primeiros processos cursivos com o objetivo de escrever letras e até mesmo palavras sendo, assim, necessária alguma destreza no que diz respeito à motricidade fina (Leitão, 2012).

Fonseca (2005) refere que são necessários sete ou oito anos de experiência motora e lúdica para a criança desenvolver inteligência sensório-motora e corporal. No entanto, o autor afirma que este desenvolvimento é diferente de criança para criança, uma vez que este depende da maturidade física e psicológica de cada uma delas. Assim, é fundamental proporcionar experiências desta natureza num ambiente harmonioso e flexível às crianças, para que seja possível um desenvolvimento da motricidade fina de forma natural e adequada.

A escola desempenha, assim, um papel fundamental neste processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, tendo em conta que é na escola que as crianças passam a maior parte do seu tempo. Assim, a escola é o local ideal para possibilitar aos alunos um conjunto de experiências variadas com os mais diversos materiais, auxiliando, assim, no desenvolvimento de competências relacionadas com o desenvolvimento da motricidade fina. Neste sentido, Ferreira (2011, p. 4) afirma 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.

Assim, é importante ter em consideração que o professor – e na Educação Pré-Escolar, o educador – deve estar preocupado com o desenvolvimento global da criança, criando a existência de um equilíbrio a nível cognitivo, afetivo, social e motor. No entanto, para que haja esse desenvolvimento, o professor deve possuir um vasto conhecimento das várias etapas do desenvolvimento psicomotor das crianças com que lida, tendo sempre em consideração a sua faixa etária, características, necessidades e interesses. Este conhecimento dos alunos irá permitir ao professor a criação de atividades estimulantes e interessantes para a turma, permitindo que exista um desenvolvimento e estímulo da motricidade fina, sem que os alunos, efetivamente, o sintam.

2.4. O CONTRIBUTO DAS ARTES VISUAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A arte é um elemento indispensável no desenvolvimento da criatividade, caráter e emoções da criança, tornando-se uma enorme mais-valia para o desenvolvimento holístico da mesma. A criança, através da arte, desenvolve a sua personalidade, criando o seu caráter, tornando-se mais sociável, descomplexada, desenvolvendo um grande sentido de responsabilidade (Santos, 2008).

Hoje, a importância da Educação Artística, nomeadamente das Artes Visuais, para o desenvolvimento da criança é indiscutível, mas, em tempos, muitos foram aqueles que referiram a arte nas escolas como uma “diversão, distração, evasão, [...] proporcionando o preenchimento das horas de lazer” (Santos, 1989, p. 24), acrescentando que o tempo destinado para as artes nas escolas se trata de um “desperdício de tempo e energias quando

há coisas sérias a estudar... e sobretudo a fazer...” (ibidem). No entanto, Sousa (2003a, p. 62) defende que ao compararmos uma educação artística com uma educação a nível cognitivo, verifica-se na última “mais problemas e dificuldades psicológicas e de aprendizagem”, contrariamente à primeira, onde este defende um possível aumento da “auto-estima, autoperceção e auto-realização”, algo que motiva os alunos para as atividades escolares, orientando-os para o sucesso (ibidem).

Cardoso e Valsassina (1988), defendem que o desenvolvimento da criança em conexão com a arte, parte de uma consciencialização que objetiva a criação de um ambiente onde a criatividade, as sensações e pensamentos da criança possam ser explorados livremente, através da expressão própria e da espontaneidade natural em todas as suas produções artísticas”. Magueta (2012, p. 70), defende que as artes visuais, nomeadamente, a expressão plástica, “contribui para o desenvolvimento das capacidades e para a satisfação das necessidades de expressão da criança, que desenha, pinta, modela e constrói apenas pelo prazer que estes atos lhe proporcionam e não com a intenção de produzir algo que seja «arte»”. Sousa (2003a, p. 160) refere que nas atividades relacionadas com a expressão plástica “é a ação que interessa, é o ato de criar que é expressivo e não a obra criada”. Este autor defende, ainda, que a criança encara estas tarefas como atividades naturais, livres e espontâneas.

Neste sentido e tendo em conta os benefícios das Artes Visuais para o desenvolvimento das crianças, é essencial que se inclua a arte nos currículos, sendo “necessário que a educação artística constitua uma parte obrigatória dos programas de educação para todos” (UNESCO, 2006, p. 6), uma vez que, um dos objetivos passa por “dar a todos iguais oportunidades de atividade cultural e artística” (ibidem).

2.5. O PAPEL DAS ARTES VISUAIS NO 1.º CEB

No documento referente às Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018, p. 1), pode-se ler que a Educação Artística deve ser encarada “como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos”. Sousa (2003) defende que, no 1.º CEB, as várias expressões da Educação Artística não devem ser um ensino à parte, devendo estar ao mesmo nível que o Português, a Matemática e o Estudo do Meio, tendo em conta que a educação deve ser única e global.

Segundo Barbosa (2002), as Artes Visuais ainda são ensinadas e várias vezes utilizadas apenas em datas comemorativas, como por exemplo, na produção de presentes para os dias do pai e da mãe e para a festa de Carnaval, da Páscoa, do Natal, etc., no entanto, é de salientar que esta é uma ideia que deve ser combatida, uma vez que as Artes Visuais não se restringem somente a estes momentos. Contrariamente a isto, estas são vastas, indo muito além do papel, das formas e das cores, possibilitando, à criança, uma linguagem artística própria. Importa referir que através das Artes Visuais, a criança consegue adquirir e aprofundar vários conhecimentos e competências (Rego, 2015), bem como comparar a realidade com as suas produções artísticas e, assim, exteriorizar “as inquietações mais profundas da natureza humana” (Rodrigues, 2016, p. 20). Ainda neste sentido, Sousa (2003a, p. 159) defende que a expressão plástica é utilizada como um “modo de expressão-criação através do manuseamento e modificação de materiais plásticos”.

As artes funcionam, assim, como forma da criança se autoconhecer e afirmar, uma vez que nas atividades relacionadas com as Artes Visuais, esta possui espaço para se manifestar de forma pessoal e criativa. Neste sentido, Oliveira (2013) afirma a arte como uma forma que as crianças têm de expressar a sua identidade e, através da manipulação e da realização de experiências diversificadas com vários materiais, formas e cores permite que, através de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar a realidade e o seu mundo interior.

No entanto, tendo em conta a carga horária semanal atribuída à mesma na matriz curricular, o tempo impossibilita que os docentes usufruam desta área que é transversal. Esta lacuna no nosso sistema de educação não só impossibilita a realização de experiências no âmbito de sala de aula como, também, inviabiliza, muitas vezes, deslocações a museus e, assim, o contacto direto dos alunos com obras de arte (Gonçalves, 2018).

Reis (2003) considera que a educação tem como principal objetivo promover qualidades adequadas à formação estética, pois um dos princípios fundamentais da educação pela arte é que o modo como se ensina seja formal e estético, e que através destes a criança consiga compreender os conhecimentos e as suas próprias habilidades.

CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

3.1. METODOLOGIA

No que concerne ao paradigma da investigação, tendo em conta a questão formulada para este Estudo, – “Em que medida as experiências com a linguagem plástica podem contribuir para a estimulação e desenvolvimento da motricidade fina em alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico?” – o paradigma a utilizar será o qualitativo ou interpretativo (Coutinho, 2020). Neste paradigma, o investigador “está preocupado com a compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo. Ele observa, descreve interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam” (Fortin, 2009, p. 22).

Relativamente ao método investigativo, esta investigação define-se como um estudo de caso, uma vez que esta se foca no Estudo de um determinado grupo de crianças. Neste sentido, Fortin (2009, p. 164) define o estudo de caso como sendo uma exploração “aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização”. Yin (2001) afirma que este deve ser encarado como uma importante estratégia metodológica para as pesquisas relacionadas com as ciências humanas, uma vez que permite ao investigador o aprofundamento sobre o fenómeno estudado. O autor defende, ainda, que através do estudo de caso, o investigador desenvolve uma visão holística sobre os acontecimentos da vida real. Importa ter em consideração que as conclusões de um estudo de caso podem não ser generalizadas, uma vez que estas dizem respeito a um determinado conjunto de indivíduos ou a um contexto ou situação em específico (Fortin, 2009; Coutinho, 2020).

Segundo Coutinho (2020, p. 336), podem ser conferidas a um estudo de caso cinco características: (1) o estudo de caso é encarado como um “sistema limitado”, sendo essencial que o investigador defina os seus limites; (2) o caso em estudo deve estar relacionado com um aspeto concreto, sendo necessário que este seja bem identificado de forma a não desviar o foco e a direção da investigação; (3) devem ser preservadas as características específicas do caso em investigação; (4) a investigação deve acontecer num ambiente natural e, por fim, (5) no momento em que procede à recolha de dados, o investigador deve recorrer a diversas técnicas de recolha de dados, como por exemplo, a

observação direta, a inquéritos – por questionário ou entrevista –, a registos de áudio e/ou vídeo e a narrativas.

Tendo em conta as especificidades da investigação em desenvolvimento, no decorrer da mesma procedi à implementação de várias atividades educativas, no âmbito da área da Educação Artística – Artes Visuais, tentando compreender se estas desenvolvem competências ao nível da motricidade fina.

Assim, ao longo da investigação, desempenhei o papel de observador participante, uma vez que, inevitavelmente, tive de assumir uma variedade de papéis no estudo, participando, inclusive, nos acontecimentos em investigação. Neste sentido, Yin (2001, p. 116), defende que “para alguns tópicos da pesquisa, pode não haver outro modo de coletar evidências a não ser através da observação participante”.

3.2. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Numa investigação de natureza qualitativa, a forma como se procede à recolha de dados é abrangente, podendo incluir a utilização de diversos instrumentos, assim, cabe ao investigador delinear quais serão os métodos que mais beneficiam a sua investigação, tendo em conta, essencialmente, os objetivos predefinidos. A utilização de várias técnicas de recolha de dados beneficia a investigação, uma vez que possibilita a existência de dados advindos de várias fontes, bem como de diferentes pontos de vista sobre um mesmo fenómeno (Yin, 2001; Coutinho, 2020).

Desta forma, utilizei técnicas de observação, possibilitando-me uma observação ativa, direta e participante ao longo do Estudo. Escolhi, assim, recorrer, essencialmente, às notas organizadas em Diário de Campo e a meios audiovisuais, isto é, fotografias e vídeos. Importa, ainda, referir as conversas informais existentes com os alunos e a entrevista semiestruturada realizada à professora titular de turma.

Durante o período em que foi realizado este Estudo, foram feitos registos das observações diretas utilizados como notas de campo que, posteriormente, foram analisadas. Muitas vezes estas notas foram utilizadas como uma descrição das observações realizadas e como instrumento de interpretação. Bogdan e Biklen (1994, p. 150) definem as notas de campo como sendo “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha”, sendo importante que estes registos sejam detalhados e completos,

de forma a que o investigador, ao analisá-los, consiga ter uma boa perceção daquilo que observou anteriormente.

As notas de campo envolvem, assim, uma componente descritiva e uma reflexiva. A componente descritiva tem como intenção captar uma imagem por palavras do local, pessoas, as ações, bem como das conversas observadas. Na componente reflexiva o que se pretende é mostrar os pontos de vista do observador, bem como as suas ideias e preocupações (Bogdan & Biklen, 1994). Importa, assim, referir que a partir dos dados recolhidos, foram organizadas tabelas de descrição das atividades, tendo em conta as notas de campo do meu Diário.

O desenvolvimento tecnológico que existe atualmente, facilitou a recolha de informações, uma vez que permitiu a utilização de meios audiovisuais. O registo fotográfico e em vídeos tornou-se uma grande vantagem nesta investigação, uma vez que numa investigação participante nem sempre é fácil recolher notas de campo. Os meios audiovisuais permitiram, assim, a captura e, posterior, armazenamento das informações observadas. Neste sentido, é possível afirmar que estas técnicas de registo, sustentadas na observação direta, são extremamente importantes, uma vez que, tal como referem Coutinho et al. (2009, p. 373), “estão centradas na perspetiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo”.

Estes foram métodos que utilizei ao longo de toda a investigação, uma vez que foram necessários à realização do diagnóstico, isto é, como forma de registo das dificuldades apresentadas pelos alunos inicialmente. Foram métodos utilizados, também, no decorrer da implementação das atividades e, por fim, como forma de registar os progressos ou recuos dos alunos, ao longo do tempo do Estudo.

Importa, ainda, referir que, após a investigação, foi realizada uma entrevista semiestruturada à professora titular de turma, em anexo ao relatório, como forma de averiguar e verificar a sua opinião sobre as atividades e sobre os resultados obtidos. Segundo Bogdan e Bicklen (1994, p. 134), numa investigação, a entrevista trata-se de uma “conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora possa envolver mais pessoas [...] dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra”. Para Sousa e Baptista (2011), este tipo de entrevista apresenta grandes vantagens, uma vez que proporciona mais liberdade e menos rigidez ao indivíduo entrevistado.

Considerarei, assim, essencial a realização desta entrevista como forma de averiguar a visão da professora titular de turma após a implementação das propostas educativas, para que, posteriormente, fosse possível estabelecer uma relação entre os dados obtidos através da investigação e a sua visão. Este confronto de dados foi importante, uma vez que a professora entrevistada continuou o acompanhamento da turma aquando o término da Prática Pedagógica e, conseqüentemente, observou os cinco alunos participantes no Estudo, durante mais tempo, podendo exprimir as mudanças que verificou nos mesmos.

3.3. PARTICIPANTES NA INVESTIGAÇÃO

A presente investigação foi desenvolvida ao longo da minha prática supervisionada, no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica, numa escola pública do 1.º Ciclo do Ensino Básico, localizada na zona urbana de Leiria.

Quando falamos dos participantes de uma investigação referimo-nos aos intervenientes no estudo. Segundo Fortin (2009, p. 41), os sujeitos de uma investigação são “um subconjunto de elementos ou de sujeitos tirados da população que são convidados a participar no estudo”. A autora refere, ainda, que este conjunto trata de “uma réplica, em miniatura, da população alvo” (ibidem). Assim, os sujeitos da presente investigação, considerada estudo de caso, foram cinco alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade, constituída por vinte e quatro alunos, sendo dez do sexo feminino e catorze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Após a fase de observação direta, existiu a necessidade de selecionar uma amostra para este Estudo, uma vez que as dificuldades ao nível da motricidade fina foram mais notórias em cinco alunos da turma.

Deste modo, foi essencial selecionar apenas estes cinco alunos que evidenciaram algumas dificuldades no desenvolvimento da motricidade fina, demonstrando, assim, maiores dificuldades no que concerne à realização de experiências no âmbito das Artes Visuais.

CAPÍTULO IV – DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO

4.1. OBSERVAÇÕES

Para o desenvolvimento da investigação foi importante, numa primeira fase, a observação direta, não participante em várias tarefas do quotidiano escolar dos alunos da turma de 2.º ano do 1.º CEB. Esta observação foi essencial, na medida em que possibilitou a perceção de quais eram os alunos que demonstravam mais dificuldades ao nível da motricidade fina, bem como quais as tarefas onde estas dificuldades eram mais acentuadas.

A observação participante foi essencial na fase seguinte, uma vez que para observar os alunos na realização das várias tarefas foi necessário estar envolvida, ainda que de forma mais discreta. Segundo Fino (2003, p. 4), a este tipo de observação dá-se o nome de observação participante periférica, e esta “é utilizada nos casos em que os observadores consideram necessário um certo grau de implicação na [atividade] do grupo que estudam, de modo a compreenderem essa [atividade], mas sem serem, no entanto, admitidos no centro dessa [atividade]”. No que diz respeito às tarefas em que os alunos foram avaliados no decorrer da investigação, todas estão relacionadas com a área de conteúdo Educação Artística, uma vez que a observação foi realizada, essencialmente, durante tempo de desenvolvimento de atividades no âmbito das Artes Visuais.

Assim, consegui observar, em cinco alunos, a existência de algumas lacunas ao nível da motricidade fina. A primeira tarefa/ação que percebi ser uma dificuldade, diz respeito aos momentos em que era proposto o recorte com o auxílio da tesoura, algo notoriamente complicado para algumas crianças, que se sentiam desmotivadas para tarefas desta natureza. Nesta observação inicial, quando era pedido aos alunos que recortassem algo, foram recorrentes comentários por parte dos mesmos, tais como “não sou capaz” e “vai ficar tudo torto, preciso de ajuda”. Em atividades que exigiam que os alunos agarrassem pequenos objetos, realizando o movimento de pinça, percebi que para alguns era difícil pegar nos lápis de cor, para pintar, quando estes estavam espalhados pelas mesas. No que diz respeito à modelagem, nem todos os alunos demonstravam destreza em atividades com plasticina, sendo que para estes era difícil fazer pequenas esferas e cilindros. Foi, ainda, notória a falta de coordenação motora na utilização das duas mãos em simultâneo. Por fim, foi de notar a existência de dificuldades quando eram propostas aos alunos

atividades que exigiam a técnica de colagem. A grande maioria da turma, ainda utilizava cola em *stick* e, mesmo assim, para colar com cola em *stick*, os alunos pediam frequentemente auxílio aos adultos, sobretudo o grupo do estudo de caso, nomeados a partir de agora pelas letras M, P, T, A e G.

Assim, como forma de apresentar as observações feitas nesta fase inicial de diagnóstico, por observação direta, foi construída uma tabela (Tabela 1) que apresenta o desenvolvimento da motricidade fina dos cinco alunos com mais dificuldades na realização de tarefas que implicaram recortar, modelar, realizar o movimento de pinça e a colagem.

Tabela 1: Tabela da Fase inicial de diagnóstico por observação direta.

Alunos	Tarefas observadas ao nível da motricidade fina			
	Recorte	Modelagem	Movimento pinça	Colagem (utilização de cola)
M	Amarelo	Verde	Vermelho	Amarelo
P	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Vermelho
T	Amarelo	Amarelo	Verde	Vermelho
A	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Vermelho
G	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo

Verde: Não demonstra dificuldades Amarelo: Demonstra algumas dificuldades Vermelho: Demonstra dificuldades

Para uma leitura e interpretação mais fácil dos dados, utilizei o sistema conhecido como *sistema semáforo* [itálico nosso] uma vez que este implica a utilização de três cores diferentes – verde, amarelo e vermelho –, organizando, assim, as dificuldades demonstradas pelos alunos.

4.2. PLANIFICAÇÃO DA AÇÃO

Tendo em conta várias pesquisas realizadas, que consideram a área das Artes Visuais como um grande auxílio ao desenvolvimento da motricidade fina das crianças, a implementação destas experiências, em contexto de sala de aula, teve como principal objetivo verificar o que já havia sido estudado por vários autores (Sousa, 2003; Barbosa,

2002; Oliveira, 2013; Reis, 2003), sendo estes alguns dos autores citados no presente relatório.

Posteriormente à realização do Diagnóstico, foi acordado com a professora titular de turma que seriam necessárias várias experiências de forma a fomentar o estímulo da motricidade fina nos alunos, recorrendo, assim, aos momentos destinados à área da Educação Artística, na vertente das Artes Visuais.

Neste sentido, foram planificadas seis atividades, sendo que duas objetivavam, essencialmente, o desenvolvimento e estimulação de competências ao nível do recorte e da colagem, duas têm como principal foco o desenvolvimento e a estimulação de competências relacionadas com o movimento de pinça e, por fim, as restantes duas foram diretamente relacionadas com o estímulo e o desenvolvimento de competências ao nível da modelagem. Importa, ainda assim, referir que, tendo em conta que nas observações de Diagnóstico se verificaram maiores dificuldades ao nível do recorte e da colagem, sendo esta a razão de serem estas as tarefas que se repetem ao longo de várias atividades.

De seguida serão apresentadas as propostas educativas enquanto atividades desenvolvidas (Tabela 2) que foram concretizadas na fase de implementação de estratégias. Tal como referido anteriormente, estas foram pensadas com o objetivo principal de estimular os alunos naquelas que foram as tarefas em que estes demonstraram maior dificuldades ao nível da motricidade fina, de forma integrada e transdisciplinar.

As propostas selecionadas foram pensadas em conjunto com a professora titular de turma e com a professora supervisora. Estas estão evidentemente relacionadas com os conteúdos abordados nas várias áreas, com a turma, no decorrer das semanas de investigação. Importa referir que estas atividades foram realizadas em contexto de turma, no entanto, na presente investigação apenas foram tidos em consideração os dados da amostra composta por cinco crianças, sendo estas consideradas o grupo de Estudo.

Tabela 2: Atividades desenvolvidas no decorrer da investigação.

CALENDARIZAÇÃO	AÇÃO/PROPOSTA	OBJETIVOS GERAIS
19/10/2020	Pintura, recorte e colagem de um castelo.	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a motricidade fina; • Explorar as possibilidades técnicas de lápis de cor, lápis de cera e canetas de filtro; • Ligar/colar elementos para uma construção; • Fazer recortes seguindo uma linha orientadora.
28/10/2020	Desenho, recorte e colagem de figuras geométricas.	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a motricidade fina; • Desenhar formas geométricas; • Fazer recortes seguindo uma linha orientadora; • Ligar/colar elementos para uma construção.
11/11/2020	Composição com colagem sobre o outono.	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a motricidade fina; • Explorar as possibilidades técnicas de lápis de cor, lápis de cera e canetas de filtro; • Explorar as possibilidades de diferentes materiais: elementos naturais. • Fazer composições colando diferentes materiais.
23/11/2020	Construção de uma maraca.	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a motricidade fina; • Explorar as possibilidades técnicas de lápis de cor, lápis de cera e canetas de filtro; • Explorar as possibilidades de diferentes materiais: elementos naturais.
02/12/2020	Pintura, modelação e colagem na criação de um postal de Natal.	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a motricidade fina; • Explorar as possibilidades técnicas de lápis de cor, lápis de cera e canetas de filtro; • Explorar as possibilidades de diferentes materiais; • Experimentar possibilidades expressivas dos materiais; • Fazer composições colando diferentes materiais.

04/01/2021	Pintura e modelação na criação de um boneco de neve.	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a motricidade fina; • Explorar as possibilidades técnicas de lápis de cor, lápis de cera e canetas de filtro; • Explorar as possibilidades de diferentes materiais; • Experimentar possibilidades expressivas dos materiais; • Fazer composições colando diferentes materiais.
------------	------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4.3. IMPLEMENTAÇÃO DAS PROPOSTAS



O desenvolvimento das várias propostas não aconteceu ao mesmo ritmo para todos os alunos, pois foi recorrente que enquanto alguns alunos terminavam uma das tarefas, os restantes já se encontravam na seguinte. Contudo, não querendo com isto dizer que as conseguissem realizar com rigor.

Como forma de dar a conhecer melhor todo o processo de implementação desta investigação, considereei necessário construir tabelas que aprofundassem cada uma das seis atividades propostas. A primeira atividade envolve a pintura, o recorte e a colagem de um castelo (Tabela 3), a segunda diz respeito ao desenho, recorte e colagem de figuras geométricas (Tabela 4), a terceira refere-se à criação de uma composição sobre o outono recorrendo à colagem (Tabela 5), a quarta atividade trata-se da construção de uma maraca (Tabela 6), a quinta atividade refere-se à pintura, modelação e colagem na criação de um postal de Natal (Tabela 7) e, por fim, a sexta atividade consiste na pintura e modelação na criação de um boneco de neve (Tabela 8).

Assim sendo, de seguida estarão apresentadas tabelas com a descrição de cada uma das atividades, os materiais utilizados e as áreas curriculares envolvidas, bem como as notas de campo, alguns registos fotográficos e as observações que realizei no momento da concretização de cada uma das propostas.

4.3.1. PINTURA, RECORTE E COLAGEM DE UM CASTELO

Tabela 3: Descrição da 1.ª atividade.

Áreas curriculares envolvidas:	
Educação Artística – Artes Visuais, Estudo do Meio e Português.	
Materiais utilizados:	
Folhas A4 com o molde das partes constituintes do castelo impresso, lápis de cor, canetas de feltro, tesouras, cola e folhas A4 lisas para as colagens.	
Descrição da atividade	
<ul style="list-style-type: none">• Em turma, procedeu-se ao levantamento de ideias relativas à história da cidade de Leiria, fazendo foco na história da vida do rei D. Dinis. Os alunos demonstraram conhecer a história da cidade e demonstraram interesse em partilhar aquilo que sabiam. Assim, iniciou-se uma troca de ideias entre os alunos e a mestranda interveniente que tomou o papel de mediadora na discussão.• A mestranda interveniente encaminhou a discussão para a temática dos castelos e das suas principais características, algo que os alunos haviam explorado com a professora titular de turma, anteriormente.• Apresentação do molde com as partes constituintes do castelo aos alunos e explicitação da proposta aos mesmos. Explicitação do desenvolvimento de cada uma das fases da atividade e esclarecimento de dúvidas prévias.• Os alunos procederam à pintura livre das partes constituintes do castelo utilizando lápis de cor e canetas de feltro, podendo optar pela utilização de apenas um dos materiais ou pela utilização dos dois em simultâneo.• Os alunos procederam ao recorte de cada uma das partes constituintes do castelo.• A mestranda interveniente procedeu à distribuição de folhas A4 brancas e sugeriu aos alunos que, antes de colarem definitivamente o castelo, procedessem à organização das partes de forma a preverem o resultado final.• Os alunos procederam à colagem do castelo decorando, se assim entendessem, o restante espaço da folha, criando o ambiente exterior ao castelo (Figura 10).• Cada aluno posicionou-se em frente à turma e apresentou o seu castelo, contando uma história sobre o mesmo. Neste momento, os alunos puderam partilhar quais foram as dificuldades e/ou facilidades sentidas no decorrer da atividade, bem como, as suas aprendizagens mais relevantes. Após este momento, as criações dos alunos foram expostas na sala de aula (Figura 11).	
Registos fotográficos:	
	
Figura 10: Criação de um dos alunos.	Figura 11: Exposição das criações dos alunos na sala de aula.

4.3.2. DESENHO, RECORTE E COLAGEM DE FIGURAS GEOMÉTRICAS

Tabela 4: Descrição da 2.ª atividade.


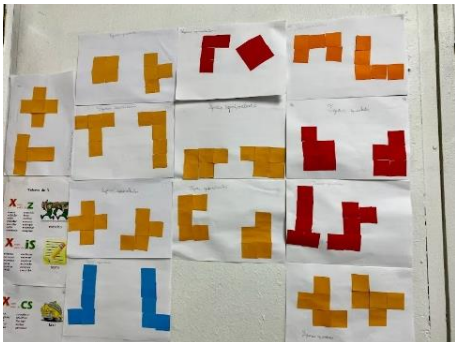


Áreas curriculares envolvidas:	
Educação Artística – Artes Visuais, Matemática e Português.	
Materiais utilizados:	
Cartolinas previamente marcadas com quadrados, tesouras, folhas A4 lisas, cola e lápis de grafite.	
Descrição da atividade	
<ul style="list-style-type: none">• Tendo em conta os conteúdos do programa de matemática relacionados com as áreas, nomeadamente, a noção de figuras equivalentes, foram distribuídas pelos alunos cartolinas com vários quadrados previamente desenhados.• Com as cartolinas na posse dos alunos, a mestrandia interveniente procedeu à explicação da atividade que a turma iria desenvolver.• Posteriormente, foi pedido aos alunos que recortassem esses mesmos quadrados seguindo as linhas orientadoras.• Cada aluno recebeu uma folha A4 lisa onde organizou os quadrados anteriormente recortados, de forma a construir duas figuras equivalentes.• De seguida, os alunos procederam à colagem dos quadrados e à identificação dos seus trabalhos (Figura 12).• Após a conclusão da atividade proposta, foi realizado um pequeno momento reflexivo onde os alunos puderam partilhar o porquê de considerarem ou não as figuras contruídas equivalentes e onde puderam, também, partilhar as dificuldades e/ou facilidades sentidas no decorrer da atividade. Por fim, as construções dos alunos foram expostas na sala de aula (Figura 13).	
Registos fotográficos:	
	

Figura 12: Construção de um dos alunos.

Figura 13: Exposição das construções dos alunos na sala de aula.

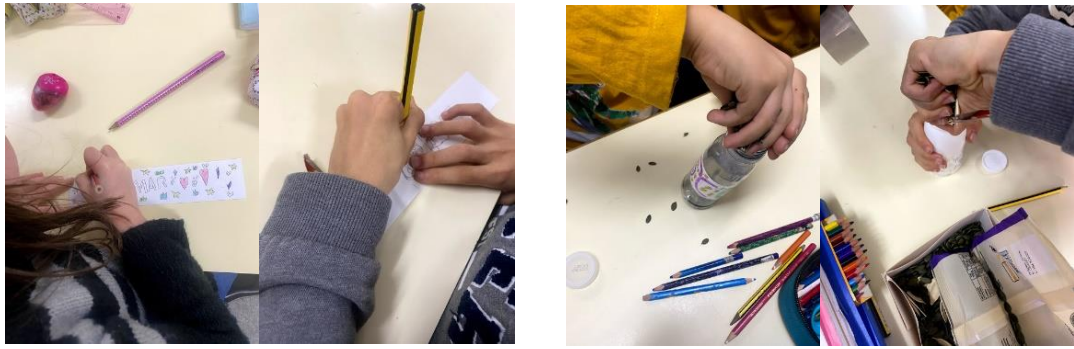
4.3.3. COMPOSIÇÃO COM COLAGEM SOBRE O OUTONO

Tabela 5: Descrição da 3.ª atividade

Áreas curriculares envolvidas:	
Educação Artística – Artes Visuais e Estudo do Meio.	
Materiais utilizados:	
Cartolina do dossier PLIM! com a atividade 2: folhas de outono, lápis de cor, canetas de feltro, sementes de abóbora e cola.	
Descrição da atividade	
<ul style="list-style-type: none">• A mestranda interveniente apresentou à turma uma caixa com sementes de abóbora, sem que os alunos conseguissem observar o seu interior. Após balançar a caixa, foi lançado o desafio para que adivinhassem aquilo que a caixa poderia conter.• Depois de algumas tentativas, um aluno sugeriu a existência de sementes no interior da caixa. Posto isto, os alunos foram alertados que as sementes pertenciam a um fruto frequentemente relacionado com a estação do ano em que tinham entrado recentemente: outono.• Assim que o mistério fora desvendado, a mestranda interveniente passou a explicar à turma qual seria a proposta de atividade.• Com a cartolina da atividade na sua posse, cada aluno foi incentivado para que pintasse e decorasse, colando as sementes de abóbora, os animais representados na mesma.• Antes de passarem para o momento da colagem, foi proposto aos alunos que organizassem o seu trabalho, de forma a terem uma visão do resultado final (Figura 14).• De seguida, os alunos procederam à colagem das sementes (Figura 15).• A realização desses movimentos no decorrer da proposta objetivava a estimulação da motricidade fina dos alunos. Os alunos realizaram várias ações que implicavam movimentos precisos das mãos. Foram recorrentes ações/movimentos tais como pegar no lápis de cor e caneta de feltro, pegar em objetos de pequenas dimensões (sementes), pegar o tubo de cola (ou <i>stick</i>) utilizando apenas uma mão enquanto a outra segurava a semente, utilizar movimentos precisos de forma a colar elementos de pequenas dimensões, entre outros.	
Registos fotográficos:	
 Figura 14: Fase a organização das sementes de abóbora para a colagem.	 Figura 15: Fase da colagem das sementes de abóbora.



4.3.4. CONSTRUÇÃO DE UMA MARACA

Tabela 6: Descrição da 4.ª atividade.

Áreas curriculares envolvidas:
Educação Artística: Artes Visuais, Música e Estudo do Meio.
Materiais utilizados:
Garrafa de água, tira de papel, lápis de cor, canetas de feltro, lápis de cera, fita cola (19 mm de largura) e sementes de abóbora.
Descrição da atividade
<ul style="list-style-type: none">• Aliando o interesse que a turma demonstrou pela reciclagem e pela música, de um modo geral, foi pedido que no decorrer da semana cada aluno trouxesse, de casa, uma garrafa de água (33 cl ou 50 cl) ou de iogurte, sem rótulo.• A mestrandia interveniente procedeu à explicação da proposta de atividade e respondeu a questões prévias dos alunos.• Foram distribuídas pelos alunos tiras de papel que estas foram incentivadas a decorar livremente recorrendo a lápis de cor e/ou canetas de feltro e/ou lápis de cera, sendo que poderiam realizar desenhos e/ou escrever frases que lhes fizessem sentido (Figura 16).• Após a decoração da tira de papel, os adultos da sala auxiliaram os alunos na colagem/fixação da tira em volta da garrafa, com a utilização da fita cola.• Com os rótulos personalizados colados nas garrafas, foram distribuídas pelos alunos algumas sementes de abóbora.• Foi proposto o enchimento da garrafa com as sementes de abóbora e posterior fecho da mesma (Figura 17).• Por fim, os alunos puderam apresentar à turma a sua maraca, refletindo sobre as facilidades, dificuldades e aprendizagem realizadas no decorrer da atividade.• Com as maracas construídas, a turma explorou livremente o som resultante das sementes no interior da garrafa, criando sequências rítmicas.• Os alunos realizaram várias ações que implicavam movimentos precisos das mãos. Foram recorrentes ações/movimentos tais como pegar nos lápis de cor, canetas de feltro e lápis de cera, pegar em objetos de pequenas dimensões (sementes), introduzir objetos num orifício de pequenas dimensões (gargalo da garrafa), entre outros.
Registos fotográficos:

Figura 16: Fase da decoração da maraca.
Figura 17: Fase do enchimento da garrafa com as sementes de abóbora.

4.3.5. PINTURA, MODELAÇÃO E COLAGEM NA CRIAÇÃO DE UM POSTAL DE NATAL

Tabela 7: Descrição da 5.ª atividade.

Áreas curriculares envolvidas:
Educação Artística - Artes Visuais e Português.
Materiais utilizados:
Molde do postal do Pai Natal, lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro, algodão, cola e lápis de grafite.
Descrição da atividade
<ul style="list-style-type: none">• Partindo da época festiva que se avizinhava, a turma é convidada a refletir sobre os seus desejos natalícios.• Posto isto, foi proposto aos alunos a criação de um postal de Natal, partindo de um modelo que lhes foi distribuído.• Foi pedido aos alunos que comessem por colorir, a gosto, o gorro e rosto do Pai Natal, utilizando lápis de cor, canetas de feltro ou lápis de cera. Os alunos puderam escolher utilizar apenas um dos materiais ou fazer uso da técnica mista.• Posteriormente, foi distribuído, pelos alunos, algodão objetivando a sua modelagem em esferas de tamanhos variados (Figura 18).• A modelagem de algodão foi novidade para grande parte dos alunos, posto isto, a turma teve tempo para explorar livremente a textura e as potencialidades deste material.• Com as esferas modeladas, passou-se à fase da colagem das esferas no postal, criando tridimensionalidade no gorro e na barba do Pai Natal (Figura 19).• Após a finalização do exterior do postal, é sugerido aos alunos que no seu interior escrevam o seu desejo de Natal.• Por fim, os alunos puderam apresentar à turma o seu postal, refletindo sobre as facilidades, dificuldades e aprendizagem realizadas no decorrer da atividade.
Registos fotográficos:

Figura 18: Fase de exploração do algodão e modelagem de esferas.

Figura 19: Fase da colagem da colagem das esferas no postal.

4.3.6. PINTURA E MODELAÇÃO NA CRIAÇÃO DE UM BONECO DE NEVE

Tabela 8: Descrição da 6.ª atividade.

Áreas curriculares envolvidas:
Educação Artística - Artes Visuais, Estudo do Meio e Português.
Materiais utilizados:
Folha A4 com o molde básico de um boneco de neve, lápis de cor, canetas de feltro, lápis de cera, botões, papel crepe branco, cola em <i>stick</i> e cola plástica.
Descrição da atividade
<ul style="list-style-type: none">• No seguimento da exploração das estações do ano, após a exploração da música “Zé, o boneco”, as crianças demonstraram interesse na criação de um boneco de neve.• Foram distribuídos pelos alunos os moldes do boneco de neve e, em seguida, a mestranda interveniente procedeu à explicação da proposta de atividade.• Foi sugerido às crianças que pintassem o seu boneco de neve utilizando lápis de cor, canetas de feltro e/ou lápis de cera, deixando em branco o espaço onde pretendiam realizar a colagem dos objetos tridimensionais (esferas de papel crepe e botões).• Após a pintura, foram distribuídos por cada aluno três botões que estes colaram no seu boneco de neve, utilizando cola plástica.• Posteriormente, foi distribuído pelos alunos papel crepe, objetivando a modelagem de esferas com este material.• Com as esferas modeladas, os alunos procederam à colagem destas no corpo do seu boneco de neve recorrendo à utilização da cola com que mais se sentissem à vontade.• Por fim, os alunos foram incentivados a mostrar os seus trabalhos à turma, sendo que neste momento foi feita uma reflexão e partilha relacionada com as aprendizagens que estes realizaram no desenvolver da atividade.

4.4. AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

A avaliação das aprendizagens realizadas através das atividades desenvolvidas no âmbito da investigação tem em conta duas dimensões, sendo estas a avaliação das aprendizagens dos alunos e a avaliação das suas capacidades ao nível da motricidade fina. Importa referir que os dados referentes à avaliação apenas dizem respeito aos participantes na investigação.

As seis propostas educativas tiveram como principal objetivo o estímulo da motricidade fina dos alunos. No entanto, com estas atividades era, também, pretendido que os alunos realizassem experiências com materiais diversificados e estimulassem a sua criatividade e a sua sensibilidade estética. Após a implementação das propostas, pode-se considerar que os objetivos estipulados para as mesmas foram atingidos, visto que, através destas, os alunos realizaram diversas ações/tarefas onde foi essencial e necessária grande

coordenação e destreza manual. Por esta razão, os cinco elementos participantes no Estudo revelaram adquirir competências que até então estavam menos desenvolvidas.

Os itens de avaliação das aprendizagens dos alunos surgem dos objetivos de cada atividade, estando estes, também, relacionados com as suas capacidades ao nível da motricidade fina. As propostas apresentadas aos alunos foram pensadas no sentido transdisciplinar, no entanto, tendo em conta os objetivos da investigação, apenas serão avaliadas as aprendizagens realizadas no âmbito da Educação Artística, nomeadamente, das Artes Visuais. Para a realização da avaliação foi utilizado, tal como foi para a fase de avaliação diagnóstico, o sistema conhecido como o sistema de *semáforo* [itálico nosso].

4.4.1. AVALIAÇÃO DA 1.^a ATIVIDADE: PINTURA, RECORTE E COLAGEM DE UM CASTELO

No que diz respeito à primeira atividade, a avaliação teve em conta os parâmetros definidos na grelha de avaliação abaixo (Tabela 9), sendo estes: “O aluno ilustra de forma pessoal e criativa?”, “O aluno manuseia corretamente a tesoura ao recortar seguindo as linhas orientadoras?”, “O aluno demonstra dificuldades no momento da colagem?”, “O aluno demonstra empenho e interesse no decorrer da atividade?” e, por fim, “O aluno reflete sobre as experiências advindas da atividade e é capaz de opinar sobre o seu desempenho?”. A grelha de avaliação contempla a prestação global do aluno, uma vez que foi preenchida ao longo e no final da atividade.

No parâmetro referente à ilustração, a grande maioria dos alunos foi ao encontro do pretendido, fazendo com que os trabalhos resultantes da atividade fossem bastante criativos e únicos, no entanto, foi notória a existência de alunos que não quiseram arriscar e no momento de ilustrar, por exemplo, o meio envolvente ao castelo, onde não foram muito além, repetindo várias vezes expressões, tais como, “não sei o que desenhar, por isso fica assim”. No que diz respeito à motricidade fina, esta foi uma atividade em que os alunos demonstraram dificuldades no manuseamento da tesoura e na utilização da cola, ainda que tenha sido utilizada a cola em *stick*. Relativamente ao empenho no decorrer da atividade, de um modo geral, todos os alunos corresponderam ao pretendido. Por fim, no momento de reflexão e partilha, é de salientar que alguns alunos demonstraram algumas dificuldades, no entanto, com um pouco de auxílio e recorrendo ao reforço positivo, foi

notório que todos acabaram por conseguir alcançar o pretendido e partilhando e refletindo em conjunto com a turma.

Tabela 9: Grelha de avaliação da 1.ª atividade.

Grelha de avaliação					
1.ª Atividade: Pintura, recorte e colagem de um castelo	Alunos				
Parâmetros de avaliação	M	P	T	A	G
O aluno ilustra de forma pessoal e criativa?	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo
O aluno manuseia corretamente a tesoura ao recortar seguindo as linhas orientadoras?	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Amarelo
O aluno demonstra dificuldades no momento da colagem?	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Amarelo
O aluno demonstra motivação no decorrer da atividade?	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde
O aluno reflete sobre as experiências advindas da atividade e é capaz de opinar sobre o seu desempenho?	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo
Verde: Não demonstra dificuldades Amarelo: Demonstra algumas dificuldades Vermelho: Demonstra dificuldades					

4.4.2. AVALIAÇÃO DA 2.ª ATIVIDADE: DESENHO, RECORTE E COLAGEM DE FIGURAS GEOMÉTRICAS

Relativamente à segunda atividade, a avaliação teve em conta os parâmetros definidos na grelha de avaliação abaixo (Tabela 10), sendo estes: “O aluno desenha as figuras geométricas representando-as corretamente?”, “O aluno manuseia corretamente a tesoura ao recortar seguindo as linhas orientadoras?”, “O aluno demonstra dificuldades no momento da colagem?” e, por fim, “O aluno demonstra motivação no decorrer da atividade?”.

No parâmetro referente ao desenho de figuras geométricas, os alunos foram rápidos a entender que nesta tarefa a régua iria ser uma grande ajuda. No geral, os desenhos obtidos foram muito satisfatórios, existindo apenas um aluno que inicialmente demonstrou dificuldades, mas que com algum auxílio conseguiu atingir o pretendido. Nesta atividade foram notórias melhorias no que diz respeito ao manuseio da tesoura ao recortar as figuras geométricas, tendo em conta que as figuras desenhadas foram, essencialmente, quadrados e, desta forma, tornou-se mais fácil para os alunos seguir as linhas orientadoras. No que

diz respeito à colagem, os alunos utilizaram cola em *stick*, algo que facilita o processo, no entanto, no momento em que foi necessária precisão para colar as figuras alinhadas, foram notórias dificuldades por parte dos alunos. Por fim, relativamente à motivação no decorrer da atividade, não foram demonstradas quaisquer dificuldades por parte dos alunos.

Tabela 10: Grelha de avaliação da 2.^a atividade.

Grelha de avaliação					
2. ^a Atividade: Desenho, recorte e colagem de figuras geométricas	Alunos				
Parâmetros de avaliação	M	P	T	A	G
O aluno desenha as figuras geométricas representando-as corretamente?	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde
O aluno manuseia corretamente a tesoura ao recortar seguindo as linhas orientadoras?	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde
O aluno demonstra dificuldades no momento da colagem?	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Amarelo
O aluno demonstra motivação no decorrer da atividade?	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Verde: Não demonstra dificuldades Amarelo: Demonstra algumas dificuldades Vermelho: Demonstra dificuldades					

4.4.3. AVALIAÇÃO DA 3.^a ATIVIDADE: COMPOSIÇÃO COM COLAGEM SOBRE O OUTONO

A avaliação da terceira atividade teve em conta os parâmetros apresentados na tabela abaixo (Tabela 11), sendo estes: “O aluno consegue pegar nas sementes de abóbora utilizando o movimento de pinça?”, “O aluno demonstra dificuldades no momento da colagem?”, “O aluno cria uma composição com originalidade?” e, por fim, “O aluno demonstra motivação no decorrer da atividade?”.

No parâmetro referente à realização do movimento de pinça para pegar as sementes, foram notórias dificuldades em alguns dos alunos, sendo necessário algum auxílio. No entanto, alguns dos alunos demonstraram algumas dificuldades inicialmente, mas, com o passar do tempo, estes conseguiram adquirir agilidade e, assim, realizar este movimento com precisão. No que diz respeito à colagem, alguns dos alunos demonstraram grandes dificuldades, tendo em conta o tamanho das sementes e, principalmente a falta de agilidade no que diz respeito à utilização de cola plástica, no entanto, existiram melhorias no que diz respeito a dois dos alunos, visto que inicialmente mostraram dificuldades, mas,

após a explicação de como utilizar a cola, conseguiram terminar o seu trabalho quase sem auxílio. Relativamente à criação de uma composição original, a grande parte dos alunos conseguiu demonstrar criatividade, no entanto, e tendo em conta as limitações que surgiram no momento da colagem, dois alunos optaram por apenas colar sementes alinhadas. Por fim, e ainda sobre o último parâmetro de avaliação, foi notória a motivação que os alunos demonstraram no decorrer da atividade.

Tabela 11: Grelha de avaliação da 3.^a atividade.

Grelha de avaliação					
3. ^a Atividade: Composição com colagem sobre o outono	Alunos				
Parâmetros de avaliação	M	P	T	A	G
O aluno consegue pegar nas sementes de abóbora utilizando o movimento de pinça?	Vermelho	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde
O aluno demonstra dificuldades no momento da colagem?	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Amarelo
O aluno cria uma composição original?	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde
O aluno demonstra motivação no decorrer da atividade?	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde

Verde: Não demonstra dificuldades **Amarelo:** Demonstra algumas dificuldades **Vermelho:** Demonstra dificuldades

4.4.4. AVALIAÇÃO DA 4.^a ATIVIDADE: CONSTRUÇÃO DE UMA MARACA

No que diz respeito à quarta atividade, a avaliação teve em conta os parâmetros definidos na grelha de avaliação abaixo (Tabela 12), sendo estes: “O aluno ilustra de forma pessoal e criativa?”, “O aluno consegue pegar nas sementes de abóbora utilizando o movimento de pinça?”, “O aluno demonstra empenho e interesse no decorrer da atividade?” e, por fim, “O aluno reflete sobre as experiências advindas da atividade e é capaz de opinar sobre o seu desempenho?”.

Relativamente ao primeiro parâmetro, nomeadamente, à forma como o aluno ilustra a sua maraca, a generalidade dos alunos demonstrou empenho e criatividade nesse momento. No que diz respeito à realização do movimento de pinça para agarrar as sementes e, posteriormente, colocá-las no interior da garrafa, verificaram-se grandes melhorias, sendo que a grande maioria dos alunos realizou a tarefa sem apresentar grandes dificuldades. No parâmetro referente ao empenho e interesse na realização da atividade, todos os alunos se mostraram muito empenhados e interessados ao longo da proposta. Por fim, no que diz

respeito ao momento de reflexão sobre o trabalho, a grande maioria dos alunos mostrou um grande à-vontade no momento da partilha e, mesmo aqueles alunos que demonstraram algumas dificuldades, após algum incentivo conseguiram opinar e partilhar com os colegas as suas experiências. No que diz respeito à motivação demonstrada pelos alunos, é de ressaltar que apenas um dos alunos demonstrou menos motivação no decorrer da atividade.

Tabela 12: Grelha de avaliação da 4.^a atividade.

Grelha de avaliação					
4. ^a Atividade: Construção de uma maraca	Alunos				
Parâmetros de avaliação	M	P	T	A	G
O aluno ilustra de forma pessoal e criativa?	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
O aluno consegue pegar nas sementes de abóbora utilizando o movimento de pinça?	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde
O aluno demonstra motivação no decorrer da atividade?	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
O aluno reflete sobre as experiências advindas da atividade e é capaz de opinar sobre o seu desempenho?	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo
Verde: Não demonstra dificuldades Amarelo: Demonstra algumas dificuldades Vermelho: Demonstra dificuldades					

4.4.5. AVALIAÇÃO DA 5.^a ATIVIDADE: PINTURA, MODELAÇÃO E COLAGEM NA CRIAÇÃO DE UM POSTAL DE NATAL

A avaliação da quinta atividade teve em conta os parâmetros apresentados na tabela abaixo (Tabela 13), sendo estes: “O aluno ilustra de forma pessoal e criativa?”, “O aluno possui destreza na modelação de esferas de tamanhos variados utilizando uma mão?”, “O aluno possui destreza na modelagem de esferas de tamanhos variados utilizando as duas mãos em simultâneo?”, “O aluno demonstra dificuldades no momento da colagem?”, “O aluno demonstra motivação no decorrer da atividade?” e, por fim, “O aluno reflete sobre as experiências advindas da atividade e é capaz de opinar sobre o seu desempenho?”.

No parâmetro referente à ilustração de forma pessoal e criativa, todos os alunos corresponderam ao pretendido. Nos parâmetros referentes à modelação de esferas de vários tamanhos, um aluno demonstrou muita destreza tanto com uma mão como com as

duas em simultâneo, outro demonstrou destreza utilizando uma das mãos, mas, quando pedido a utilização das duas mãos, demonstrou dificuldades. Dois dos alunos demonstraram algumas dificuldades na utilização de uma mão e das duas em simultâneo e, por fim, foi notória a existência de um aluno com grandes dificuldades nas duas tarefas, sendo que quando solicitada mais uma tentativa, este respondeu “Professora, socorro!”. No entanto, após esta afirmação, a interveniente exemplificou e estimulou o aluno a tentar novamente, resultando num momento de grande felicidade por parte do mesmo que, sempre que conseguia realizar esta tarefa, chamava um dos adultos presentes na sala para mostrar os seus resultados. No momento da colagem foi notória uma melhoria na maioria dos alunos, uma vez que nesta atividade foi dada a abertura para que os alunos utilizassem cola em *stick*. No que diz respeito ao parâmetro referente à motivação dos alunos, todos se mostraram muito envolvidos no decorrer toda a atividade.

Por fim, no que diz respeito ao momento de partilha e reflexão sobre o seu trabalho, a maioria dos alunos demonstrou-se muito à-vontade e, mais uma vez, aqueles que inicialmente demonstravam dificuldades, conseguiram atingir os objetivos estipulados para este parâmetro, após algum incentivo e reforço.

Tabela 13: Grelha de avaliação da 5.ª atividade.

Grelha de avaliação					
5.ª Atividade: Pintura, modelação e colagem na criação de um postal de Natal	Alunos				
	M	P	T	A	G
Parâmetros de avaliação					
O aluno ilustra de forma pessoal e criativa?	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
O aluno possui destreza na modelação de esferas de tamanhos variados utilizando uma mão?	Verde	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Verde
O aluno possui destreza na modelagem de esferas de tamanhos variados utilizando as duas mãos em simultâneo?	Verde	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Amarelo
O aluno demonstra dificuldades no momento da colagem?	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo
O aluno demonstra motivação no decorrer da atividade?	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
O aluno reflete sobre as experiências advindas da atividade e é capaz de opinar sobre o seu desempenho?	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo
Verde: Não demonstra dificuldades Amarelo: Demonstra algumas dificuldades Vermelho: Demonstra dificuldades					

4.4.6. AVALIAÇÃO DA 6.^a ATIVIDADE: PINTURA E MODELAÇÃO NA CRIAÇÃO DE UM BONECO DE NEVE

No que diz respeito à primeira atividade, a avaliação teve em conta os parâmetros definidos na grelha de avaliação abaixo (Tabela 14), sendo estes: “O aluno ilustra de forma pessoal e criativa?”, “O aluno possui destreza na modelação de esferas de tamanhos variados utilizando uma mão?”, “O aluno possui destreza na modelação de esferas de tamanhos variados utilizando as duas mãos em simultâneo?”, “O aluno demonstra dificuldades no momento da colagem dos vários objetos utilizados?”, “O aluno demonstra motivação no decorrer da atividade?”, “O aluno produz uma composição original?” e, por fim, “O aluno reflete sobre as experiências advindas da atividade e é capaz de opinar sobre o seu desempenho?”.

Relativamente ao primeiro parâmetro, foi evidente que os alunos não demonstraram dificuldades na ilustração do seu boneco de neve utilizando a sua criatividade, utilizando diversas cores e criando vários padrões na pintura do chapéu e do cachecol. No que diz respeito à destreza na modelação de esferas com vários tamanhos, utilizando uma mão e, posteriormente, as duas em simultâneo, verificaram-se grandes melhorias comparativamente à atividade anterior, sendo que apenas um aluno demonstrou algumas dificuldades no momento de modelar com as duas mãos em simultâneo. Também no parâmetro relativo à colagem foram visíveis melhorias, no entanto, importa referir que os alunos utilizaram mais vezes cola em *stick*.

Relativamente ao empenho e interesse dos alunos no decorrer da atividade, a generalidade mostrou-se bastante motivada, no entanto, é de salientar um dos alunos que acabou por não conseguir realizar a colagem sem auxílio, mesmo após o incentivo para que, sozinho e após algumas exemplificações, tentasse autonomamente.

No que diz respeito ao parâmetro referente à produção de uma composição demonstrando originalidade, nenhum dos alunos demonstrou dificuldades. Por fim, no que diz respeito ao parâmetro da reflexão e partilha de experiências por parte dos alunos, verificou-se uma pequena melhoria na prestação dos alunos, sendo constantemente necessário incentivo e reforço por parte dos adultos, pode-se concluir que as dificuldades demonstradas não são relevantes e não surgiram dificuldades significativas.

Tabela 14: Grelha de avaliação da 6.^a atividade.

Grelha de avaliação					
6. ^a Atividade: Pintura e modelação na criação de um boneco de neve	Alunos				
Parâmetros de avaliação	M	P	T	A	G
O aluno ilustra de forma pessoal e criativa?	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
O aluno possui destreza na modelação de esferas de tamanhos variados utilizando uma mão?	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
O aluno possui destreza na modelação de esferas de tamanhos variados utilizando as duas mãos em simultâneo?	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde
O aluno demonstra dificuldades no momento da colagem dos vários objetos utilizados?	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde
O aluno demonstra motivação no decorrer da atividade?	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde
O aluno produz uma composição original?	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
O aluno reflete sobre as experiências advindas da atividade e é capaz de opinar sobre o seu desempenho?	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
Verde: Não demonstra dificuldades Amarelo: Demonstra algumas dificuldades Vermelho: Demonstra dificuldades					

4.5. AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

Após a avaliação de cada atividade, foram construídas grelhas de avaliação para cada aluno, de forma a perceber o desenvolvimento de cada aluno, individualmente, no decorrer do tempo. Partindo disto, será feita uma síntese geral do desenvolvimento e evolução dos alunos, tendo em conta as grelhas de avaliação construídas.

Tendo em conta a avaliação global de todas as atividades do aluno M (Tabela 15), este conseguiu colmatar grande partes das suas dificuldades. No decorrer das propostas educativas que objetivavam o desenvolvimento de competências relacionadas com o recorte e com a colagem, este aluno passou a conseguir realizar estas tarefas, terminando no nível verde, passando a não demonstrar, assim, dificuldades. No entanto, é de salientar que, inicialmente, este aluno apresentou grandes dificuldades na realização do movimento de pinça, onde foram notórias melhorias após a realização da segunda proposta que objetivava esta estimulação, conseguindo alcançar o nível amarelo, demonstrando apenas algumas dificuldades, dando significado ao reforço positivo.

Tabela 15: Grelha de avaliação global do aluno M.

Grelha de avaliação global – Aluno M						
Competências avaliadas ao nível da motricidade fina	Atividade					
	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a
O aluno manuseia corretamente a tesoura ao recortar seguindo as linhas orientadoras?	Amarelo	Verde	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza
O aluno demonstra dificuldades no momento da colagem?	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Cinza	Verde	Verde
O aluno consegue pegar nas sementes de abóbora utilizando o movimento de pinça?	Cinza	Cinza	Vermelho	Amarelo	Cinza	Cinza
O aluno possui destreza na modelação de esferas de tamanhos variados utilizando uma mão?	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Verde	Verde
O aluno possui destreza na modelação de esferas de tamanhos variados utilizando as duas mãos em simultâneo?	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Verde	Verde
Verde: Não demonstra dificuldades Amarelo: Demonstra algumas dificuldades Vermelho: Demonstra dificuldades Cinza: Não avaliado na atividade						

A grelha de avaliação global do aluno P (Tabela 16) demonstra grandes dificuldades em algumas das competências que foram avaliadas, no entanto, é de salientar a existência de melhorias significativas no decorrer da investigação. Este é um aluno que, inicialmente, tinha dificuldades em tentar, visto que tinha a ideia de que nunca seria capaz de conseguir realizar grande parte das tarefas. As principais dificuldades deste aluno centravam-se no recorte e na colagem, algo onde foram conseguidas melhorias bastante significativas e, no termino do período em que decorreu a investigação, este encontrava-se no nível amarelo, demonstrando algumas dificuldades. No que diz respeito à modelação, este aluno começou por não demonstrar destreza manual, sendo constantes as vezes em que este quis não realizar a tarefa, no entanto, o incentivo e o reforço positivo foram estratégias que resultaram muito bem com este aluno, de um modo geral. Após algum tempo com o aluno, incentivando-o e elogiando as suas tentativas, foram notórias melhorias significativas.

Tabela 16: Grelha de avaliação global do aluno P.

Grelha de avaliação global – Aluno P						
Competências avaliadas ao nível da motricidade fina	Atividade					
	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a
O aluno manuseia corretamente a tesoura ao recortar seguindo as linhas orientadoras?	Vermelho	Amarelo	Cinzeno	Cinzeno	Cinzeno	Cinzeno
O aluno demonstra dificuldades no momento da colagem?	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Cinzeno	Amarelo	Amarelo
O aluno consegue pegar nas sementes de abóbora utilizando o movimento de pinça?	Cinzeno	Cinzeno	Amarelo	Verde	Cinzeno	Cinzeno
O aluno possui destreza na modelação de esferas de tamanhos variados utilizando uma mão?	Cinzeno	Cinzeno	Cinzeno	Cinzeno	Vermelho	Verde
O aluno possui destreza na modelação de esferas de tamanhos variados utilizando as duas mãos em simultâneo?	Cinzeno	Cinzeno	Cinzeno	Cinzeno	Vermelho	Amarelo
Verde: Não demonstra dificuldades Amarelo: Demonstra algumas dificuldades Vermelho: Demonstra dificuldades Cinzeno: Não avaliado na atividade						

A grelha de avaliação global do aluno T (Tabela 17) mostrar que o aluno conseguiu colmatar, de um modo geral, as suas dificuldades. No entanto, é de salientar que, inicialmente, este demonstrou dificuldades significativas no que diz respeito à colagem. É, assim, de notar que o aluno conseguiu colmatar estas dificuldades e, no final do tempo de investigação, alcançou o nível verde nesta competência, não demonstrando dificuldades na utilização de cola. No que diz respeito às restantes competências avaliadas, são evidentes grandes melhorias.

Tabela 17: Grelha de avaliação global do aluno T.

Grelha de avaliação global – Aluno T						
Competências avaliadas ao nível da motricidade fina	Atividade					
	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a
O aluno manuseia corretamente a tesoura ao recortar seguindo as linhas orientadoras?	Amarelo	Verde	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza
O aluno demonstra dificuldades no momento da colagem?	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Cinza	Verde	Verde
O aluno consegue pegar nas sementes de abóbora utilizando o movimento de pinça?	Cinza	Cinza	Verde	Verde	Cinza	Cinza
O aluno possui destreza na modelação de esferas de tamanhos variados utilizando uma mão?	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Amarelo	Verde
O aluno possui destreza na modelação de esferas de tamanhos variados utilizando as duas mãos em simultâneo?	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Amarelo	Verde
Verde: Não demonstra dificuldades Amarelo: Demonstra algumas dificuldades Vermelho: Demonstra dificuldades Cinza: Não avaliado na atividade						

A grelha de avaliação global do aluno A (Tabela 18) demonstra dificuldades no que diz respeito ao recorte e à colagem, no entanto, foram de notar algumas melhorias que se podem considerar bastante significativas. Este aluno mostrou, várias vezes, dificuldades relacionadas com a gestão da frustração, algo que o fez várias vezes não conseguir ir além e desenvolver mais as suas competências. No entanto, e tendo em conta que este aluno nem sempre quis o auxílio dos adultos presentes na sala, é de considerar o sucesso espelhado na sua avaliação global.

Tabela 18: Grelha de avaliação global do aluno A.

Grelha de avaliação global – Aluno A						
Competências avaliadas ao nível da motricidade fina	Atividade					
	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a
O aluno manuseia corretamente a tesoura ao recortar seguindo as linhas orientadoras?	Red	Yellow	Grey	Grey	Grey	Grey
O aluno demonstra dificuldades no momento da colagem?	Red	Red	Red	Grey	Yellow	Yellow
O aluno consegue pegar nas sementes de abóbora utilizando o movimento de pinça?	Grey	Grey	Yellow	Yellow	Grey	Grey
O aluno possui destreza na modelação de esferas de tamanhos variados utilizando uma mão?	Grey	Grey	Grey	Grey	Yellow	Green
O aluno possui destreza na modelação de esferas de tamanhos variados utilizando as duas mãos em simultâneo?	Grey	Grey	Grey	Grey	Yellow	Green
Verde: Não demonstra dificuldades Amarelo: Demonstra algumas dificuldades Vermelho: Demonstra dificuldades Cinzentos: Não avaliado na atividade						

Por fim, a grelha de avaliação global do aluno G (Tabela 19) mostra que o aluno não demonstrava, inicialmente, dificuldades muito significativas, tendo em conta sua mancha amarela e verde. Este era um aluno esforçado que demonstrava grande motivação nos momentos em que era estimulado a evoluir, tentando colmatar as suas dificuldades com persistência. Assim, foi evidente a existência de melhorias no desenvolvimento de todas as competências avaliadas, isto é, no que diz respeito ao recorte, à colagem, ao movimento de pinça, bem como à destreza na modelação com uma mão e com as duas em simultâneo.

Tabela 19: Grelha de avaliação global do aluno G.

Grelha de avaliação global – Aluno G						
Competências avaliadas ao nível da motricidade fina	Atividade					
	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a
O aluno manuseia corretamente a tesoura ao recortar seguindo as linhas orientadoras?	Amarelo	Verde	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza
O aluno demonstra dificuldades no momento da colagem?	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Cinza	Amarelo	Verde
O aluno consegue pegar nas sementes de abóbora utilizando o movimento de pinça?	Cinza	Cinza	Verde	Verde	Cinza	Cinza
O aluno possui destreza na modelação de esferas de tamanhos variados utilizando uma mão?	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Amarelo	Verde
O aluno possui destreza na modelação de esferas de tamanhos variados utilizando as duas mãos em simultâneo?	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Amarelo	Verde
Verde: Não demonstra dificuldades Amarelo: Demonstra algumas dificuldades Vermelho: Demonstra dificuldades Cinza: Não avaliado na atividade						

4.6. ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A entrevista acontece, como técnica de recolha de dados, quando o investigador tem questões relevantes, cuja resposta não encontra em documentação disponível ou fiável. Assim, este recorre aos participantes, através dos quais pretende conhecer melhor o contexto da investigação e as suas opiniões. Neste caso, a entrevista realizou-se à professora cooperante após o decorrer da investigação, objetivando averiguar a perspetiva da professora cooperante relativamente à influência das experiências realizadas no âmbito das Artes Visuais na estimulação e desenvolvimento da motricidade fina de alunos do 2.º ano de escolaridade.

Neste ponto é realizada a apresentação e análise dos resultados obtidos ao longo desta experiência, tendo em conta o enquadramento teórico que a suporta. Assim, a técnica utilizada para os dados recolhidos através da entrevista, foi a análise de conteúdo que analisa a pertinência do tema e o seu interesse, com uma finalidade a explorar. Através desta é possível organizar as palavras e ideias de quem está envolvido na investigação (Bardin, 2011). Importa referir que a entrevista teve por base um guião previamente elaborado que serviu de orientação. Para garantir um registo fidedigno, a entrevista foi

gravada com a autorização da entrevistada e, após a sua realização, foi transcrita na íntegra (Anexo 1). Para a análise de conteúdo, construiu-se um quadro (Tabela 20), tendo por base os objetivos da entrevista que possibilitam responder à questão de partida. O quadro está dividido em três colunas, sendo que na primeira estão presentes os objetivos da entrevista, na segunda a perspectiva da entrevistada sobre os assuntos abordados na entrevista e, na terceira encontra-se a informação significativa recolhida no decorrer da entrevista.

Tabela 20: Quadro da análise de conteúdo da entrevista.

OBJETIVOS DA ENTREVISTA	PERSPECTIVA DA ENTREVISTADA	INFORMAÇÃO SIGNIFICATIVA RECOLHIDA
Caracterizar as capacidades demonstradas pelos alunos ao nível da sua motricidade fina;	Perspetiva da professora titular de turma sobre as capacidades demonstradas pelos alunos ao nível da motricidade fina antes do desenvolvimento da investigação.	(...) Existia um grupo de crianças tinha dificuldades ao nível da colagem, de recorte ... muito importante a estimulação da motricidade através de bolinhas... ah!... do minucioso... o pintar sem sair dos riscos. (...) foram pouco estimulados.
Planificar e implementar experiências onde a linguagem plástica esteja presente, estimulando o desenvolvimento da motricidade fina dos alunos;	Perspetiva da professora titular de turma sobre a importância da planificação e implementação de experiências onde a linguagem plástica esteja presente, como forma de estimulação do desenvolvimento da motricidade fina.	(...) é muito importante... até porque até a caligrafia deles é diferente. E os trabalhos também são diferentes, eles começam a ter mais gosto por fazer as coisas. (...) com as Artes Visuais trabalhamos a pega dos pincéis... a tesoura que é fundamental, o recorte (...). Desenvolve o cuidado e a atenção ao recortar por cima da linha (...) tudo isso são objetivos e competências das Artes Visuais. (...) em contexto de pandemia, o problema é não se poder fazer trabalhos de grupo. (...) depois é cumprir os programas...
Verificar os efeitos das experiências implementadas ao nível da motricidade fina.	Perspetiva da professora titular de turma relativamente aos efeitos das experiências implementadas no decorrer da investigação, no que diz respeito ao desenvolvimento da motricidade fina dos alunos.	Esses alunos evoluíram muito e ainda estão a evoluir (...) Bastante! (...) sente-se bastante, quando eles ficam com muita motivação e satisfeitos em conseguirem. (...) quando eles ficam muito felizes e dizem “eu já consigo recortar!”.

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES DO ESTUDO

5.1. REFLEXÃO SOBRE O ESTUDO E RESPOSTA À QUESTÃO DE PARTIDA

A presente investigação centrada na turma de 2.º ano do 1.º CEB e no caso de cinco alunos com mais dificuldades ao nível da motricidade fina, tal como já mencionado, teve como base a seguinte questão de partida: “Em que medida as experiências com a linguagem plástica podem contribuir para a estimulação e desenvolvimento da motricidade fina em alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico?”. De forma a dar resposta à pergunta foram implementadas seis propostas educativas, no âmbito da área da Educação Artística, nomeadamente, das Artes Visuais. Estas propostas foram pensadas e planificadas com o objetivo de criar mais momentos nos quais fosse possível o desenvolvimento e o estímulo da motricidade fina, de uma forma integrada e transdisciplinar, dando ênfase às Artes Visuais. Assim, foi possível o desenvolvimento de competências ao nível da motricidade fina de forma integrada e transdisciplinar, uma vez que as atividades promoveram a integração dos saberes, o que possibilitou o alcance de uma maior interação e profundidade, transcendendo as barreiras apresentadas pelas disciplinas (Pombo, 2003).

Para comprovar que as experiências que envolvem a linguagem plástica contribuem para a estimulação e desenvolvimento da motricidade fina dos alunos foi, numa fase inicial, realizada uma avaliação de diagnóstico, através de observações no quotidiano escolar dos alunos. Posteriormente, foram implementadas as propostas educativas e, tendo em conta os resultados obtidos antes e após a implementação das atividades, através das várias avaliações realizadas (avaliação das aprendizagens e avaliação dos alunos), foi possível averiguar melhorias ao nível da motricidade fina.

Partindo da avaliação global de cada aluno, foi notório que grande parte das melhorias no que diz respeito ao desenvolvimento das competências avaliadas, foram resultantes da sua persistência pessoal, incluindo também o incentivo e reforço positivo dado pelo adulto. Tendo em conta a entrevista realizada à professora titular de turma, é visível a concordância ao nível dos resultados obtidos a partir deste estudo de caso. Esta considera que existiu uma evolução por parte dos alunos abrangidos pelo Estudo, indicando que, agora, os alunos se mostram mais motivados para a realização de atividades no âmbito das Artes Visuais. Considero importante mencionar que esta refere, também, a importância do estímulo e desenvolvimento da motricidade fina, identificando como um

problema a falta de tempo para a realização de mais propostas educativas neste sentido, devido à extensão do currículo, assunto mencionado anteriormente no presente relatório. É, ainda, de ressaltar que as propostas de atividades foram pensadas de forma integrada e transdisciplinar, onde as Artes Visuais tinham um papel preponderante.

No entanto, é evidente que esta evolução não se deu devido, somente, às experiências advindas das propostas educativas que foram implementadas. As melhorias observadas podem ter sido influenciadas pelas atividades realizadas em contexto escolar, mas, no entanto, também podem ser fruto de fatores externos.

No tempo em que decorreu a investigação, e falando de um modo geral, consegui observar grandes melhorias em algumas das tarefas avaliadas no decorrer do Estudo, não tendo, evidentemente, existido uma melhoria igualitária por parte de todos os alunos. A principal melhoria diz respeito à colagem, uma tarefa que com o passar do tempo passou a representar mais facilidade para todos os alunos, mesmo sendo o uso de cola plástica uma dificuldade acrescida, em comparação com o uso de cola em *stick*, devido à sua diferente consistência. O movimento de pinça, algo que inicialmente despoletou algumas dificuldades nos alunos, foi algo que após a primeira experiência trouxe melhorias significativas. O mesmo se pode concluir relativamente à modelagem, tarefa todos os alunos passaram a conseguir realizar, utilizando uma das mãos, sem qualquer dificuldade. Ainda sobre a modelagem, a grande maioria dos alunos conseguiu desenvolver competências que os permitiu realizar esta tarefa utilizando as duas mãos em simultâneo.

Contrariamente às tarefas mencionadas, importa referir que os resultados advindos do recorte, nomeadamente, do manuseio correto da tesoura ao recortar seguindo as linhas orientadoras, não foram tão positivos quanto o esperado, uma vez que apesar da existência de melhorias relativamente à fase de diagnóstico, poucos foram os alunos que passaram a não demonstrar dificuldades. Considero importante ter em conta que os resultados dos alunos que demonstraram não ter dificuldades na realização desta tarefa, no decorrer da segunda proposta educativa, têm como influência o recorte de linhas retas, algo que não representa uma dificuldade tão acrescida quanto o recorte de linhas curvas ou de várias formas.

Importa referir que a estimulação para a realização destas tarefas foi importante no desenvolvimento da motricidade fina dos alunos, mas também fulcral no aumento da sua

motivação, autoconfiança e autonomia. Sempre que estes percecionavam que conseguiam fazer algo que até então não era possível, queriam mostrar as suas conquistas e realizar as tarefas sem o auxílio que até então necessitavam. No decorrer da investigação, os alunos mostraram-se muito empenhados e entusiasmados por realizar este tipo de propostas, tanto que era notória a alegria dos mesmos quando lhes era apresentada cada atividade. Posto isto, considero importante referir, também, a importância que estas experiências tiveram principalmente para este grupo de cinco alunos, no sentido em que permitiram a existência da transdisciplinaridade, visto nelas foi possível incluir a área curricular de Educação Artística, nomeadamente, as Artes Visuais, com a Matemática, o Português e o Estudo do Meio.

Por fim, no que diz respeito aos objetivos delineados para a investigação, considero que todos foram concretizados, uma vez que estes passavam por a) caracterizar as capacidades demonstradas pelos alunos ao nível da sua motricidade fina, b) planificar e implementar experiências onde a linguagem plástica esteja presente, estimulando o desenvolvimento da motricidade fina dos alunos, c) verificar os efeitos das experiências implementadas ao nível da motricidade fina e d) refletir sobre as experiências vivenciadas e o seu impacto no desenvolvimento das capacidades dos alunos.

5.2. LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO

A investigação realizada, apesar apresentar resultados positivos na grande maioria dos alunos participantes no Estudo. Contudo, este Estudo teve algumas limitações que devem ser mencionadas, uma vez que poderão ter influenciado os resultados obtidos.

Em primeiro lugar, importa referir que esta investigação decorreu ao longo de dois meses e meio, um período que, tendo em conta o tempo disponibilizado para as mesmas, não permite a realização de propostas educativas mais extensas e, conseqüentemente, mais direcionadas à área pretendida.

Uma vez que esta investigação se trata de um estudo de caso, é importante ter em consideração que os resultados obtidos não podem ser generalizados. Neste sentido, se esta investigação fosse desenvolvida num grupo de alunos com o mesmo diagnóstico ao nível da motricidade fina e os mesmos realizassem o conjunto de atividades a que estes alunos foram sujeitos, os resultados obtidos poderiam ser muito diferentes dos

apresentados neste Estudo. Isto deve-se ao facto de que nenhuma criança se encontra no mesmo estágio de desenvolvimento, nem reage da mesma forma.

Por fim, é preciso ter em conta que os alunos participantes no Estudo se encontram numa faixa etária onde são evidentes várias evoluções ao nível do seu crescimento e desenvolvimento de competências. Por isso, as experiências realizadas no seu quotidiano, isto é, fora da sala de aula, podem ter impacto nos resultados obtidos no Estudo, podendo não ser estes apenas fruto das experiências advindas das propostas educativas implementadas.

CONCLUSÃO

A criação deste relatório, que teve como base o trabalho desenvolvido ao longo de todo o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, tal como mencionado anteriormente, este incidiu na dimensão reflexiva e na dimensão investigativa, sendo que a última foi desenvolvida num dos contextos vivenciados, neste caso no 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 2.º ano de escolaridade.

Na dimensão reflexiva evidenciei algumas das aprendizagens que realizei nos contextos de Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta as vivências que considerei mais significativas e essenciais para o meu futuro enquanto educadora de infância e professora. Considero que no decorrer do meu percurso e, conseqüente durante a passagem pelos diferentes contextos, aprendi, amadureci e evoluí bastante, levando comigo momentos únicos que jamais esquecerei. Acredito que a minha evolução se deveu não só aos momentos passados com as crianças, como também, àqueles que foram passados com as educadoras de infância, as professoras titulares das turmas e com as supervisoras onde os momentos de partilha, observação e reflexão desempenharam um papel crucial para a ultrapassagem de obstáculos e para o crescimento das minhas competências enquanto futura profissional no ramo da educação.

Relativamente à parte investigativa, o Estudo revelou-se muito importante e muito enriquecedor, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, tornando muito gratificante todo o processo e os resultados obtidos. Através desta investigação percecionei a importância do estímulo e desenvolvimento da motricidade fina e que esta deve ser estimulada desde muito cedo nas crianças. Tendo em conta que serei educadora de infância e professora do 1.º CEB, sinto que este trabalho não termina aqui, uma vez que quer esteja no papel de educadora ou no de professora do 1.º CEB, o meu dever passará sempre pela criação de momentos estimulantes ao nível da motricidade fina e das Artes Visuais, bem como da área da Educação Artística no seu global, de forma integrada.

Esta é uma área que valorizarei sempre meu percurso, tendo em conta a importância que a dimensão artística tem para a educação, uma vez que através desta podem ser envolvidas várias dimensões, nomeadamente, biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras (Sousa, 2003b).

Sinto-me muito feliz por estar cada vez mais próxima daquilo que tanto ambicionei e mais motivada que nunca para abraçar aquilo que o futuro me reserva, quer seja no Pré-Escolar ou no 1.º CEB. Contudo, considero que as Artes são mais menosprezadas no 1.º CEB do que na educação Pré-Escolar, por isso, pretendo ter sempre em consideração que a presença das expressões artísticas, no geral, no quotidiano da sala de aula pode ter duas funções, nomeadamente, desempenhar o papel de objeto de aprendizagem, como também podem ser utilizadas como estratégias de aprendizagem nas mais variadas áreas (Melo, 2005).

Levo comigo a ideia de Michel Fabre, de que educar “não pode mais ser impor um caminho, é antes dar uma bússola e mapas para que cada um invente o seu próprio caminho sem se perder nos labirintos.” (Fabre, 2011, p.19). Assim, sinto que estou preparada para aprender mais todos os dias, uma vez que tenho consciência que esse é um dos benefícios desta profissão que considero tão bonita: ter a possibilidade de aprender todos os dias, com os nossos colegas e com as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que novas funções?. In Formosinho, Júlia Oliveira (org). *A Supervisão na Formação de professores I. Da sala à escola*. Porto. Porto Editora. pp. 218-239.
- Antony, S. (2010). Um caminho terapêutico na clínica gestáltica com crianças. *A clínica gestáltica com crianças: caminhos de crescimento*. São Paulo: Summus, 79-108.
- Barbosa, A. (org.). (2002). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barreiros, J., & Cordovil, R. (2014). Desenvolvimento Motor na Infância. In J. Barreiros & R. Cordovil (Eds.), *Desenvolvimento Motor na Infância*. Cruz Quebrada-Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Camacho, A., Joaquim, F., Menezes, H. & Sant'Anna, R. (2020). A tutoria na educação à distância em tempos de COVID-19: orientações relevantes. *Research, Society and Development*, 9(5).
- Cardoso, C. & Valsassina, M. (1988). *Arte infantil – Linguagem plástica*. Lisboa: Editorial Presença
- Ceccato, A., Gallina, C. P., & Costa, G. M. (2012). *Aprendizagem Efetiva na Educação Especial: É Possível?*. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU.
- Coutinho, C. (2020). *Metodologias de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática (2.ª ed.)*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (XIII). 455-479.

- Crato, N. (2020). Como a pandemia mudou a educação e como a pandemia não mudou a educação. In N. Santos (Org.), *Pensar o futuro – Portugal e o mundo depois da COVID-19* (pp. 183-197). Porto: Porto Editora.
- Direção Geral da Educação (2021). *Contributos para o apoio e acompanhamento a distância, na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME/DGE.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Escaraboto, K. M. (2007). Sobre a importância de conhecer e ensinar. *Psicologia USP*, 18(4), 133-146.
- Fabre, M. (2011). O que é problematizar? Géneses de um paradigma. *Saber & Educar*, 16, 18-29.
- Ferreira, N. D. C. (2011). *A coordenação motora fina em escolares de 3 a 6 anos*. Brasília: Universidade Católica de Brasília.
- Fino, C. M. N. (2003). FAQs, etnografia e observação participante. *Revista europeia de etnografia da educação*, 3, 95-105.
- Fonseca, V. D. (1989). *Desenvolvimento humano: da filogénese à ontogénese de motricidade*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. D. (2005). *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem* (1.ºed). Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V., Rodrigues, E., & Dias, I. (2015). A planificação em creche: evidências da prática (Portugal). *Zero-a-Seis*, 17(32), 154-169.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: lusodidacta.
- Goldani, A., Togatlian, M. A., & Costa, R. D. A. (2010). *Desenvolvimento, Emoção e Relacionamento na Escola*. Rio de Janeiro: E-papers.
- Gonçalves, J. L. (2018). A Educação Artística na Escola do século XXI. *Saber & Educar*, (24).

- Graça, L. (2020). Educação e Ensino à distância: desafios da adaptação à (nova) realidade. In M. Paulino & R. Dumas-Dinis (Coor.), *A Psicologia da Pandemia: compreender e enfrentar a COVID-19* (pp. 195-204). Lisboa: Factor.
- Haywood, K. M. & Getchell, N. (2004). *Desenvolvimento motor ao longo da vida*. Porto Alegre: Artmed.
- Laranjeiro, M. I. C. (2011). *Educação pré-Escolar e primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico: Que relações pedagógicas e vínculos didáticos?*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Leitão, A. (2012). *Artigo Empírico: Estudo da Relação entre os Factores da Motricidade Global (Destreza Manual, Coordenação Motora e Equilíbrio) e a Integração Visuomotora e a Qualidade e Velocidade da Escrita*. Mestrado em Reabilitação Psicomotora, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Lima, M. S. L., & Pimenta, S. G. (2008). *Estágio e docência*. Cortez Editora.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma praxis de participação* (4ª ed.). Porto: Porto Editora, (pp. 109-140).
- Magueta, L. G. (2012). *Um estudo de avaliação do currículo da área de expressão e educação plástica no 1º ciclo do ensino básico com base na metodologia da referencialização*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Melo, M. (2005). O pensar e o fazer artísticos na formação de professores. *Currículo sem fronteiras*, 5(1), 96-116.
- Lopes da Silva, I. & Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME/DEB.

- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME/DGE.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: Educação Artística - Artes Visuais (1º CEB)*. Lisboa: ME/DGE
- Moitas, A. L. P. (2013). *Planificação no jardim-de-infância: retórica e realidade*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Monteiro, C. F. D. S., Moreira, M. R. C., Oliveira, E. A. R., Moura, M. E. S., & Costa, J. V. (2010). Pesquisa-ação: contribuição para prática investigativa do enfermeiro. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 31(1), 167-174.
- Morais, C. (2013). *Investigação: Do problema aos resultados*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Moreira, J. A., Henriques, S., & Barros, D. M. V. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 351- 364.
- Neto, C. & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. Cascais: CERCICA.
- Nicolescu (2000). Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. *Educação e transdisciplinaridade*, 1(2).
- Nunes, M. L., & Ferreira, J. B. (2013). Estratégias de aprendizagem cooperativa em contexto de sala de aula: um estudo de caso com alunos do 4.º ano. *II Conferência Internacional — Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 63-69). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria.
- Oliveira, M. (2013). A Expressão Plástica em contexto contemporâneo. In *Atas do 25NONSTOP*, (pp. 17 – 21). Porto: APECV.

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Osti, A. (2009). Concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem segundo a psicogênese piagetiana. *Revista de educação*, 12(13).
- Papalia, D., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento humano* (8.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, A. L. C. (2014). *O Trabalho de Projeto e aprendizagens em Educação Pré-Escolar*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Pessanha, A. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Pombo, O. (2003). *Epistemologia da Interdisciplinaridade. Seminário Internacional Interdisciplinaridade, Humanismo*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantário: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 1(3), 21-43.
- Rego, G. (2015). *Educação para a Arte – Encontros com a Cidade*. Porto: Orgal.
- Reis, R. (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta
- Ribeiro, C., Loureiro, A., Mesquita, C., & Lopes, R. (2021). O impacto do COVID-19 em educação pré-escolar: análise das estratégias desenvolvidas. In Proceedings INNODOCT/20. *International Conference on Innovation, Documentation and Education* (pp. 953-963). Editorial Universitat Politècnica de València.

- Rodrigues, D. (2016). *A Infância da Arte /A Arte da Infância*. Viana do Castelo: Crédito Agrícola.
- Sá, A. L. (2010). Um olhar sobre a abordagem educacional Reggio Emilia. *Universidade FUMEC*, 55-80.
- Santos, A. (1989). *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizontes, Lda
- Santos, A. (2008). *Mediações Arteducacionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, S. M. (2010). *O brincar na escola*. Petrópolis: Editora Vozes Lda.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus SOCI@L* 2, 46-64
- Scalabrin, I. & Molinari, A. (2013). A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. *Revista Unar*, 7(1), 1-12.
- Serrano, G. P. (2008). *Elaboração de projectos sociais: Casos práticos*. Porto Editora.
- Silva, A. F., & Leite, T. S. (2015). Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º Ciclo. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 44-62.
- Sousa, A. S. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação – 3º Volume. Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. S. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação – 1º Volume. Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. (4.ª ed.). Lisboa: Pactor.
- UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Comissão Nacional da UNESCO.
- Vaz, M. (2011). *Conceções de Futuros Professores acerca da Planificação de Processo de Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

Yin, R. (2001). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Zabalza, M. (1994). A escola como cenário de operações didáticas. In *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Ed. ASA.

Legislação consultada

Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de junho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I*. Lisboa:
Ministério da Educação

ANEXOS

ANEXO I - ENTREVISTA À PROFESSORA TITULAR DA TURMA DO 2.º ANO

Transcrição da entrevista à professora titular de turma do 2.º ano

Data: 17 de maio de 2021	Local: Sala de professores da Escola do 1.º CEB
--------------------------	-------------------------------------------------

Entrevistador (E): Bom dia, professora!

Professora (P): Muito bom dia!

(E): Queria, desde já, agradecer-lhe pela sua disponibilidade. A entrevista que lhe irei fazer tem como objetivo principal perceber a sua opinião relativamente à minha investigação, e perceber qual o seu ponto de vista relativamente à influência das experiências realizadas no âmbito das Artes Visuais para a estimulação e desenvolvimento da motricidade fina dos alunos, sendo que nos focaremos nos cinco alunos que participaram na investigação.

(P): Certo...

(E): Gostaria de saber se é possível gravar um áudio desta entrevista, sendo que os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato, tanto o seu como o dos alunos que iremos mencionar.

(P): Claro!

(E): Começarei, então com algumas perguntas mais pessoais e passaremos, depois, para questões mais profissionais. Que idade tem?

(P): Quarenta e dois.

(E): Qual o seu tempo de serviço docente?

(P): São dezanove anos...

(E): Há quanto tempo exerce funções no agrupamento onde está inserida?

(P): Dois... dois anos!

(E): Considera importante realizar mais experiências/atividades no âmbito das Artes Visuais com os seus alunos?

(P): Sim... claro! Sempre!

(E): No início deste ano letivo, considera que existiam, nesta turma, crianças com dificuldades ao nível da motricidade fina? Quais?

(P): Sim... sim, sim! Um grupo de crianças tinha dificuldades ao nível da colagem, de recorte... muito importante a estimulação da motricidade fina através das bolinhas... ah...do minucioso... o pintar sem sair dos riscos... pronto, este tipo de situações.

(E): Na sua perspetiva, quais são os motivos para a existência destas dificuldades?

(P): Ah... muitas das vezes eles não são estimulados. Ou então, foram pouco estimulados.

(E): Qual a importância de realizar novas experiências que estimulem o desenvolvimento da motricidade fina das crianças de 7/8 anos?

(P): Olha, é muito importante... até porque até a caligrafia deles é diferente. E os trabalhos também são diferentes, eles começam a ter outro gosto por fazer as coisas. Eles gostam das coisas bem feitas.

(E): Considera a área das Artes Visuais uma ponte para o desenvolvimento e estimulação de competências no âmbito da motricidade fina? Porquê?

(P): Claro que sim! Sem dúvida alguma! Então... a questão aqui... por exemplo, com as Artes Visuais trabalhamos a pega dos pincéis... a tesoura que é fundamental, o recorte... é extremamente... pronto, é muito importante! Ah... pronto... o que é que desenvolve? Desenvolve o cuidado, a atenção ao recortar por cima da linha, pronto... tudo isso são objetivos e competências das Artes Visuais.

(E): Como caracteriza a evolução dos alunos com mais dificuldades?

(P): Estes alunos evoluíram muito e ainda estão a evoluir, sim! Sim, sim! Bastante! E é a forma como eles ficam motivados e satisfeitos. Ficam com muita motivação e satisfeitos em conseguirem. É muito importante... sente-se bastante, quando eles ficam muito felizes e dizem “eu já consigo recortar!”.

(E): Na sua opinião, quais são as principais dificuldades na implementação de mais atividades desta natureza no dia a dia na sala de aula?

(P): Nesta altura, [em contexto de pandemia] o problema é não se poder fazer trabalhos de grupo. Nós não temos espaço suficiente...e depois é cumprir os programas... que são extremamente extensos. Isso não deixa muito tempo para fazer atividades diferentes.

(E): Deseja acrescentar algo que não foi abordado a propósito deste tema?

(P): Não... pronto, acho que está tudo.

(E): Assim sendo, mais uma vez, obrigada pela sua disponibilidade!