



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Ana Francisca Faria da Cunha

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA  
DE ENSINO SUPERVISIONADA**  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

A criança e a motricidade fina: desafios e estratégias de  
intervenção na Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação do  
Doutor Fernando de Sousa Ferreira dos Santos

maio de 2017



## AGRADECIMENTOS

“O que queres ser quando fores grande?”

“Professora, professora dos meninos pequeninos”

O que um dia foi um sonho, hoje é uma realidade...

E hoje, com este sonho concretizado, é o momento de agradecer a quem nunca deixou de acreditar que eu era capaz e, a quem mesmo sem perceber foi um grande apoio neste percurso (que embora duro) foi muito gratificante. É o momento de:

- Agradecer à minha grande amiga e par de estágio, Fátima Mina, pelo grande exemplo de mulher e por todo o caminho de aprendizagens que fizemos juntas;

- Agradecer aos professores que me acompanharam nesta fase de formação, e em especial ao professor orientador, Fernando Santos, pelo apoio e dedicação durante este percurso;

- Agradecer aos meus pais, pelo esfoço, pela dedicação, pelos momentos que porventura não viveram para poderem um dia verem a filha ser profissional naquilo que a faz feliz;

- Agradecer ao Pedro, pela presença mesmo na minha ausência, pelas palavras certas em horas certas, pelo amor e pela paciência;

- Agradecer aos meus sobrinhos, Martim e Isis, que mesmo sem darem por isso foram grandes apoios nos momentos em que me mimavam, nem que fosse apenas com um sorriso;

- Agradecer às excelentes profissionais que já vi exercer esta profissão tão especial, pelos bons exemplos;

- Agradecer a todos os pequenos que fizeram parte de todo este percurso, que me encheram de orgulho e me tornaram uma pessoa ainda mais apaixonada por esta profissão;

- Agradecer às minhas colegas de mestrado, pelos bons momentos partilhados e pela entreaajuda;

- E agradecer às minhas amigas de sempre, que mesmo longe estavam sempre perto para me dar força.



## RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) do Mestrado de Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Este relatório apresenta-se dividido em três partes: capítulo I em que se referem as caracterizações do agrupamento, jardim de infância e grupo de crianças; capítulo II direcionado para o estudo onde é apresentada uma contextualização e apresentação dos objetivos de estudo, fundamentação teórica, metodologia, análise e discussão dos resultados e conclusões; e capítulo III onde se reflete sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Neste sentido, os objetivos específicos do presente estudo são: i) analisar as estratégias e tarefas desenvolvidas no âmbito da motricidade fina; ii) implementar atividades e estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento da motricidade fina em articulação com outras áreas e domínios; iii) promover o desenvolvimento da motricidade fina através de atividades motivadoras e materiais lúdicos. Os participantes do estudo foram 25 crianças (12 do sexo masculino e 13 do sexo feminino) com quatro anos de idade, a Educadora Cooperante (com 20 anos de experiência) e a Educadora Estagiária, tendo esta desenvolvido um programa de intervenção com o objetivo de promover o desenvolvimento da motricidade fina através de atividades em articulação com outras áreas e domínios. Deste modo, foram implementadas três tarefas ao longo da intervenção como forma de dar resposta aos objetivos do estudo. Assim, utilizou-se uma metodologia de natureza qualitativa, de carácter exploratório, pelo que se recorreu a diversos instrumentos de recolha de dados: i) observação participante; ii) diário reflexivo; iii) entrevistas semiestruturadas; e iv) registos fotográficos, áudio e vídeo. Os dados foram analisados através de uma análise de conteúdo que originou três temas, seis categorias (i.e., antes da intervenção, intervenção e perspetivas futuras) e dez subcategorias. Concluiu-se com este estudo que a utilização de um programa de intervenção centrado na motricidade fina em articulação com outras áreas e domínios, pode contribuir para o desenvolvimento de competências motoras essenciais às crianças, assim como constatou-se que a utilização de uma abordagem deliberada que envolva estratégias e a definição de objetivos permitiu ultrapassar os desafios associados a este tipo de trabalho.

Palavras-chave: motricidade fina; articulação; áreas de conteúdo; desafios; educadora estagiária; estratégias pedagógicas.



## ABSTRACT

The following report was conducted as part of the curricular unit, Supervised Teaching Practice II (STP II) integrated in the master's degree in Preschool Education and developed in a Kindergarten at Viana do Castelo. This report is divided in three parts: the first chapter includes the school's and children's main characteristics; chapter II includes the study conducted, a literature review, the study's objectives and rationale, as well the methods section, data analysis, results, discussion and conclusions; finally the third chapter consists of a reflection made about the Supervised Teaching Practice (STP). The following objectives drove this study: i) analyze the strategies and tasks used to develop fine motor skills; ii) implement activities and strategies to develop fine motor skills in articulation with other areas and domains; iii) promote the development of fine motor skills through motivational activities and playful materials. The participants in this study were 25 children (12 male and 13 female) with four years old, the supervisor who had 20 years of teaching experience and the trainee educator, who developed an intervention program focused on developing fine motor skills through activities in articulation with other areas and domains. On this notion, three tasks were implemented throughout the intervention as a way of responding to the study's objectives. A qualitative approach was used as the study had an exploratory nature. Several data collection instruments were used such as: i) participant observation; ii) reflexive journals; iii) semi-structured interviews; and iv) photographic, audio and video records. The data was analyzed through a thematic content analysis and three themes and six categories were created (i.e., before the intervention, intervention and future perspectives) and ten subcategories. In the present study it was clear that the use of an intervention program focused on developing fine motor skills in articulation with other areas and domains can contribute to the development of motor skills essential to children, as well as, the use of a deliberate approach that includes specific strategies and objectives enabled the educator to overcome strategies and allowed to overcome the challenges associated to this type of work.

Keywords: fine motor skills; articulation; areas of content; challenges; educator; pedagogical strategies.





## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO .....	v
ABSTRACT .....	vii
ÍNDICE.....	ix
LISTA DE ABREVIATURAS .....	xi
LISTA DE FIGURAS.....	xiii
LISTA DE TABELAS.....	xv
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	3
1. Caracterização do Meio .....	3
2. Caracterização do Agrupamento.....	4
3. Caracterização do jardim de infância e sala.....	4
4. Caracterização do grupo de crianças .....	14
CAPÍTULO II – O ESTUDO .....	25
1. Enquadramento do estudo .....	25
1.1. Contextualização e pertinência do estudo .....	25
1.2. Problemática do estudo.....	26
1.3. Questão de investigação .....	27
1.4. Objetivos de investigação .....	27
1.5. Organização do Estudo .....	27
2. Fundamentação teórica do estudo .....	29
2.1. O desenvolvimento da motricidade infantil .....	29
2.2. O Desenvolvimento da Motricidade Fina na criança no Pré-Escolar.....	30
2.3. O papel do educador no Desenvolvimento da Motricidade Fina .....	32
2.4. Articulação curricular no contexto educativo.....	35
3. Metodologia adotada.....	39
3.1. Opções metodológicas.....	39
3.2. Caracterização dos participantes do estudo.....	40
3.3. Programa de intervenção .....	41
3.4. Instrumentos de recolha de dados .....	43
3.4.1. Observação .....	44
3.4.2. Diários Reflexivos.....	45
3.4.3. Entrevistas .....	46
3.4.4. Gravações áudio e vídeo e registos fotográficos.....	49

3.5. Análise de dados .....	50
4. Apresentação dos resultados.....	52
4.1. Antes da Intervenção .....	52
4.1.1. Conjunto restrito de tarefas e estratégias .....	52
4.1.2. Fase de desenvolvimento da criança .....	53
4.2. Intervenção .....	55
4.2.1. Tarefa 1 .....	55
4.2.2. Tarefa 2 .....	60
4.2.3. Tarefa 3 .....	64
4.3. Perspetivas futuras .....	69
4.3.1. Continuidade do programa .....	69
5. Discussão dos resultados .....	70
6. Conclusões .....	74
6.1. Analisar as estratégias e tarefas desenvolvidas no âmbito da motricidade fina.....	74
6.2. Implementar atividades e estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento da motricidade fina em articulação com outras áreas e domínios.....	75
6.3. Promover o desenvolvimento da motricidade fina através de atividades motivadoras e materiais lúdicos .....	76
6.4. Limitações do estudo e recomendações para investigações futuras .....	77
CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL DA PES .....	79
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS .....	83
ANEXOS.....	87
Anexo 1 – Consentimento informado, livre e esclarecido para participação em investigação .....	89
Anexo 2 – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação .....	91
Anexo 3 – Planificações de atividades das tarefas desenvolvidas .....	93
<i>Tarefa 1 – Vamos ajudar o Monstro das Cores a organizar as suas emoções</i> .....	93
<i>Tarefa 2 – As pulseira da Rosinha</i> .....	99
<i>Tarefa 3 – Circuito de Natal: a vida do Pai Natal</i> .....	103
Anexo 4 – Capa do livro “ O monstro das cores” de Annallenas.....	107

## LISTA DE ABREVIATURAS

DR – Diários Reflexivos

EC – Educadora Cooperante

EE – Educadora Estagiária

EEC – Entrevista à Educadora Cooperante

INE – Instituto Nacional de Estatística

Jl – jardim de infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PES I – Prática de Ensino Supervisionada I

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II



## LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1</i> - Espaço exterior .....	5
<i>Figura 2</i> – Polivalente.....	6
<i>Figura 3</i> - Quadro de Presenças .....	8
<i>Figura 4</i> - Planta da Sala de Atividades .....	9
<i>Figura 5</i> - Área da Casinha .....	10
<i>Figura 6</i> - Área das Construções .....	11
<i>Figura 7</i> - Área de Leitura.....	11
<i>Figura 8</i> - Área dos Jogos .....	12
<i>Figura 9</i> - Área da Expressão Plástica.....	13
<i>Figura 10</i> – Criança a recortar .....	54
<i>Figura 11</i> - Abotoar botões da bata .....	55
<i>Figura 12</i> - Leitura da história "O monstro das cores" .....	56
<i>Figura 13</i> - Bilhete do "monstro das cores" .....	57
<i>Figura 14</i> – Crianças a utilizar uma pinça.....	58
<i>Figura 15</i> - "Rosinha" .....	60
<i>Figura 16</i> - Criança a abotoar as pulseiras da "Rosinha" .....	61
<i>Figura 17</i> - Relembrar o conceito "padrão" .....	62
<i>Figura 18</i> - Organização das pulseiras em padrões.....	63
<i>Figura 19</i> - Primeira estação do circuito .....	65
<i>Figura 20</i> - Segunda estação do circuito .....	65
<i>Figura 21</i> - Terceira estação do circuito.....	65
<i>Figura 22</i> - Quarta estação do circuito.....	66
<i>Figura 23</i> - Quinta estação do circuito.....	66
<i>Figura 24</i> - Sexta estação do circuito .....	66
<i>Figura 25</i> - Sétima estação do circuito.....	66
<i>Figura 26</i> - Oitava estação do circuito .....	67
<i>Figura 27</i> - Criança a verificar as tarefas realizadas.....	68



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. <i>Horário de funcionamento do jardim de infância</i> .....	6
Tabela 2. <i>Mapa de Atividades</i> .....	7
Tabela 3. <i>Codificação das crianças da sala</i> .....	9
Tabela 4. <i>Caracterização do estudo</i> .....	28
Tabela 5. <i>Caracterização do grupo mediante a idade e o sexo/Codificação das crianças (n=25) ...</i>	41
Tabela 6. <i>Descrição das tarefas</i> .....	42
Tabela 7. <i>Guião da 1ª entrevista realizada à Educadora Cooperante</i> .....	48
Tabela 8. <i>Guião da 2ª entrevista realizada à Educadora Cooperante</i> .....	49
Tabela 9. <i>Temas, categorias e subcategorias resultantes da análise de dados</i> .....	52





## INTRODUÇÃO

O presente Relatório foi realizado no âmbito da unidade PES II, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar.

O documento está organizado em três partes: na primeira parte está inserida a caracterização do contexto educativo da PES II. É também caracterizado o meio, as crianças, as características do jardim de infância (JI) e da sala de atividade.

A segunda parte do Relatório, envolve o estudo realizado no âmbito da PES II e está subdividida em 4 secções: na primeira secção é contextualizada a temática, abordada a pertinência do estudo, assim como a questão e objetivos de investigação. Na segunda secção efetua-se uma revisão da literatura na área do desenvolvimento motor, nomeadamente o desenvolvimento da motricidade fina. Na terceira secção caracteriza-se os participantes e define-se a metodologia adotada, descrevendo as opções metodológicas assumidas. São também apresentados os instrumentos de recolha de dados utilizados, bem como o programa de intervenção e a análise dos dados. Posteriormente, segue-se a quarta secção que envolve a apresentação e discussão dos dados, assim como as conclusões do estudo.

Na terceira e última parte deste Relatório, apresenta-se uma reflexão final sobre a PES, onde são evidenciados aspetos que refletem o processo referentes à PES II.



## **CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO**

Com o objetivo de caracterizar o contexto educativo associado à PES II, apresenta-se nesta parte do relatório a caracterização do meio, onde se evidenciam aspetos geográficos, sociais, económicos e culturais, como também a caracterização do contexto educativo e dos recursos (e.g., recursos humanos, sala de atividades). Também será caracterizado o grupo de crianças envolvido no contexto educativo, serão refletidas as implicações e limitações associadas ao trabalho desenvolvido ao longo do processo.

### **1. Caracterização do Meio**

O JI no qual se realizou a PES II pertence a uma freguesia da região norte de Portugal Continental e, tem como capital de distrito a cidade de Viana do Castelo.

Segundo os censos de 2011 (INE, 2011), em Viana do Castelo existiam 88.725 residentes, repartidos por 40 freguesias com uma superfície de aproximadamente 318,6 km<sup>2</sup>. Esta cidade tem como fronteiras: a norte o município de Caminha; a sul os municípios de Barcelos e Esposende; e a leste o município de Ponte de Lima.

O concelho de Viana do Castelo é muito rico em tradições. Um dos seus marcos a nível cultural é a Romaria da Senhora D'Agonia, considerada uma das maiores romarias do país. Assim, a cidade de Viana do Castelo apresenta um centro histórico rico, pelo qual também é conhecida, sendo um local preservado e conservado ao longo dos tempos. Exibe também uma grande diversidade de edifícios com diferentes estilos arquitetónicos, jardins e fontes. A par destes interesses, também tem igrejas e capelas de interesse cultural e religioso. A cidade é conhecida pelo funicular, que permite o acesso ao Santuário de Santa Luzia, situado num dos pontos mais altos de Viana do Castelo, no qual se poderá aceder a uma vista privilegiada sobre toda a cidade.

A freguesia a que o JI pertence possui uma área de 7,77 km<sup>2</sup> e uma densidade populacional de 1307,0 hab/km<sup>2</sup>, sendo 4671 habitantes do género masculino e 5111 habitantes do género feminino. Do total de habitantes, destacam-se, 1685 habitantes com idades compreendidas entre os 0 e os 14 anos, 1000 habitantes com idades entre os 15 e os 24 anos, 5722 habitantes com idades entre os 25 e os 64 anos, e por fim, existem 1375 habitantes com mais de 65 anos (INE, 2011). No que concerne às habilitações académicas da

população desta freguesia, existem 1579 habitantes sem qualquer nível de escolaridade, 1860 com o 1º ciclo do ensino básico, 1230 com o 2º ciclo do ensino básico, 1723 com o 3º ciclo do ensino básico, 1533 com o ensino secundário, 1730 com o ensino superior e 127 com pós graduação (INE, 2011).

As principais atividades económicas desta freguesia situam-se: no setor primário com a agricultura e a pecuária; no setor secundário com a indústria; e, no setor terciário com o comércio.

## **2. Caracterização do Agrupamento**

O Agrupamento de Escolas da Abelheira situa-se na Freguesia de Santa Maria Maior, na cidade de Viana do Castelo. Os estabelecimentos de ensino do agrupamento localizam-se em espaços que eram, em outros tempos, rurais. Atualmente dado o significativo aumento da população, são zonas habitacionais de elevada densidade populacional. Os alunos são, na sua maioria, de origem urbana. O agrupamento localiza-se nos limites da cidade, o que não é um constrangimento para chegar a locais privilegiados da cidade, tais como: o centro histórico, onde se pode usufruir da beleza arquitetónica divulgada pelos vários monumentos existentes na cidade; vários equipamentos, tanto culturais como de lazer, postos à disposição de locais e visitantes (Abelheira, 2016).

## **3. Caracterização do jardim de infância e sala**

O JI apresentava excelentes condições e dotava de diversos materiais potenciadores da aprendizagem das crianças (e.g., instrumentos musicais, blocos lógicos, enfiamentos, puzzles, jogos didáticos, etc.). Neste sentido, estava preparado para dar resposta a todo o tipo de necessidades, de crianças oriundas de diversos contextos e/ou com necessidades educativas especiais, nomeadamente estruturas com rampas e wc adaptado a pessoas com dificuldades de mobilidade. A nível das infraestruturas, era composto por dois espaços, exteriores e interiores (e.g., sala de professores, biblioteca, refeitório, etc.). No que diz respeito aos espaços exteriores, o JI possuía duas zonas amplas, onde as crianças podiam brincar e conviver, tendo também um parque infantil no interior de edifício (ver figura 1).



*Figura 1 - Espaço exterior*

Os espaços exteriores possuíam: dois escorregas, quatro baloiços, triciclos, dois balancés e duas casas de madeira, sendo o pavimento revestido por “esponja/borracha”. O acesso ao recreio era feito por uma porta de correr existente no corredor ou a partir das portas de vidro existentes em cada sala. Estes espaços eram utilizados nos momentos de recreio (e.g., depois do lanche da manhã, depois do almoço), se as condições meteorológicas assim o permitissem, com a supervisão das respetivas educadoras e assistentes operacionais. Este espaço era comum com as seis salas de atividade e tinha acesso direto à escola do primeiro ciclo, que se encontrava ao lado do JI. Caso não existissem condições para utilizar o espaço exterior em tempos de recreio, as crianças permaneciam no polivalente, sendo um espaço interior amplo e com televisão. Segundo Silva, Marques, Mata, e Rosa (2016, p. 27) <sup>1</sup>“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”.

Relativamente ao espaço interior, este tinha um *hall* de entrada que dava acesso às várias divisões, tais como: cantina; wc adaptado a pessoas com mobilidade reduzida; sala dos educadores; biblioteca; wc para adultos; vestiários; corredor equipado com expositores identificados para cada criança; wc para crianças; seis salas de atividades; polivalente (ver figura 2) utilizado para sessões de motricidade, sessões de Expressão Musical e, espaço de acolhimento na parte da manhã e em dias de chuva.

---

<sup>1</sup> Sempre que referidas as autoras Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) remete-se para as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016)



*Figura 2 – Polivalente*

No ano letivo 2016/2017, o estabelecimento de ensino era composto por 6 grupos de crianças, sendo o total aproximadamente 150 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

No que diz respeito ao horário de funcionamento, as crianças frequentavam o JI das 9h às 15h30min, tendo de manhã uma paragem para o lanche das 10h30min às 11h, e uma paragem para almoço, com duração de uma hora e meia, desde as 12h até às 13h30min, tal como é referido na tabela 1.

*Tabela 1. Horário de funcionamento do jardim de infância*

<b>Horário</b>	<b>Rotinas</b>
8h – 9h	Acolhimento
9h – 12h	Componente letiva
12h – 13h30min	Almoço e recreio
13h30min – 15h30min	Componente letiva

Em relação ao corpo docente, o JI contava com sete educadoras, sendo que uma não tinha componente letiva, ficando encarregue de proporcionar o suporte necessário ao bom funcionamento da instituição. Havia ainda uma professora de Expressão Musical, que se deslocava à instituição várias vezes por semana com o objetivo de promover a prática de ouvir, fazer, criar e experimentar música e ambientes sonoros (Silva et al., 2016, p. 55).

Durante a semana existiam atividades fixas, dinamizadas pelas educadoras, educadoras estagiárias e por docentes externos (i.e., a hora do conto dinamizada por uma bibli-

otecária), como se pode verificar na tabela 2, que corresponde à sala de atividades onde decorreu a PES II.

Tabela 2. *Mapa de Atividades*

<b>Atividades</b>	<b>Horário</b>
<b>Expressão Musical</b>	Segunda-feira- 14h30min às 15h Sexta-feira- 10h às 10h30min
<b>Motricidade</b>	Terça-feira- 9h30min às 10h
<b>Biblioteca</b>	Sexta-feira- 11h às 11h30min

Este JI contava também com uma equipa de pessoal não docente constituída por: quatro assistentes operacionais, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha e duas tarefeiras (que auxiliavam na hora do almoço).

Em suma, pode considerar-se que a instituição reunia condições favoráveis ao desenvolvimento da interação social e da aprendizagem, quer ao nível de infraestruturas, quer ao nível de materiais disponíveis e de recursos humanos.

Uma vez que é na sala de atividades que se desenvolvem as propostas pedagógicas, importa que o espaço físico esteja organizado de modo a proporcionar um ambiente acolhedor, “facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Silva et al., 2016, p. 23).

Para além das rotinas do JI, cada uma das salas de atividade tinha as suas próprias rotinas, o que permitia diferenciar os momentos do dia. Assim sendo, na sala onde decorreu a PES II, as rotinas iniciavam-se quando as crianças já estavam na sala, sentadas na manta. Num primeiro momento, cantavam a canção dos “Bons dias” como forma de saudar todos os colegas. De seguida, era escolhido o chefe do dia. Este teria que identificar o dia do mês; identificar o tempo atmosférico; e pegar na caixa dos brinquedos e passar pelos colegas para que os mesmos colocassem os seus brinquedos na caixa. Por fim, a escrita do dia, mês e ano no quadro branco - que era realizada pela educadora cooperante ou a estagiária responsável pela implementação. As presenças eram marcadas à chegada das crianças à sala numa tabela de dupla entrada (ver figura 3). O chefe nunca era o

mesmo dois dias seguidos, dando assim oportunidade a todas as crianças de assumirem esta responsabilidade.



Figura 3 - Quadro de Presenças

Após as rotinas, eram realizadas atividades orientadas pela educadora ou pelas educadoras estagiárias, até às 10h30min, hora em que era realizada uma pausa para lanche. Depois do lanche, as crianças iam para o recreio brincar até às 11h, hora em que eram chamadas para voltarem à sala de atividades para retomar as tarefas até à hora de almoço, reiniciando novamente as atividades às 13h30min e, terminando às 15h30min.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), as rotinas são descritas como a sucessão de cada dia, tendo as manhãs e as tardes um determinado ritmo, existindo assim uma rotina pedagógica, pois é planeada pelo educador e conhecida pela criança, onde sabem o que podem fazer nos vários momentos do dia prevendo o que se irá suceder (e.g., marcação das presenças, hora do recreio).

A sala de atividades é um espaço onde sucedem momentos de aprendizagem e que contribui para a socialização e para a partilha de saberes, conhecimentos e valores culturais entre adultos e crianças. Segundo Silva et al. (2016, p. 26) “A escolha de materiais deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético.”.

A sala de atividades, destinada ao grupo de crianças (tabela 3) que integrou o contexto da PES II, era bastante ampla, apresentando dimensões adequadas para o número



de elementos que a frequentavam, conforme as regras legisladas pela Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro.

Tabela 3. Codificação das crianças da sala

Sexo	Código de crianças
Feminino	AM; CC; CG; EP; FA; IS; IP; LP; LS; MRod; MS; MG; RF
Masculino	AC; ACp; EJ; FAb; HP; JS; LO; MC; MR; RD; SL; SB

Esta era composta por 11 mesas, que estavam divididas em três grupos, onde se desenvolviam trabalhos (em grande grupo ou individual). A disposição veio mais tarde a ser alterada, para quatro grupos de duas mesas, devido a diversos trabalhos terem sido planeados em equipas.

As paredes estavam forradas com placares de cortiça, onde eram afixados os trabalhos das crianças, e por um quadro branco. Existiam muitos armários para a arrumação de materiais de natureza diversa e uma bancada comprida. Nesta bancada, encontrava-se um lavatório e garrafas de plástico de cada criança, para beberem água. A sala tinha uma boa iluminação natural, devido às grandes janelas existentes, viradas para o recreio situado no espaço exterior. Para suportar as baixas temperaturas a sala estava ainda equipada com aquecimento.

A organização da sala de atividades (ver figura 4) seguia as orientações do Modelo High-Scope estando os espaços organizados de modo a que “as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente” (Hohmann & Weikart,1997,p. 163).



Figura 4 - Planta da Sala de Atividades

Na sala, podiam distinguir-se cinco áreas de interesse: a área das construções; a área dos jogos de mesa; a área da leitura; a área da casinha - subdividida nas áreas da cozinha e do quarto; e, a área da expressão plástica. Nas referidas áreas, o mobiliário era de pequenas dimensões não só para facilitar a observação e supervisão das crianças por parte da equipa educativa, mas também para permitir um fácil acesso por parte das crianças.

A Área da Casinha, espaço que contemplava o quarto e a cozinha (ver figura 5) era a segunda área mais procurada pelas crianças. Esta área apresentava um espaço organizado e com materiais didáticos relacionados com o mesmo. Dispunha de mobiliário adaptado à escala das crianças, o que possibilitava as brincadeiras ao faz-de-conta. Sendo assim, esta área proporcionava o desenvolvimento de competências ao nível da linguagem oral e expressão dramática. O jogo simbólico ou o também chamado brincar ao “faz de conta” “é uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana” que permite à criança imaginar, imitar, criar, “de modo a criar novas situações de comunicação” (Silva et al., 2016, p. 52) desenvolvendo a linguagem oral.



*Figura 5 - Área da Casinha*

A Área das Construções (ver figura 6) era a área mais procurada pelas crianças da sala, maioritariamente pelos meninos, embora não possuíssem grande variedade de legos e não primava pela variedade em tamanho dos materiais existentes.



*Figura 6 - Área das Construções*

Apesar da escassez de material, esta área permitia às crianças pensar e fazer diversas construções, em grande ou pequeno grupo ou então individualmente, desenvolvendo assim o raciocínio lógico, a imaginação e a destreza manual. Nesta área, também existiam carros, camiões, bonecos, animais, legos de diferentes cores, alguns blocos do mesmo material e uma pista de carros de madeira para construir. Estes materiais encontravam-se dispostos em quatro caixas colocadas no chão, sem qualquer tipo de organização. Estes materiais eram utilizados na manta que se encontrava ao lado das caixas.

A Área de Leitura (ver figura 7) não abrangia uma grande quantidade de livros, nem uma diversidade nos conteúdos abordados. Era constituída por um móvel com suportes horizontais para livros, uma mesa e três cadeiras para que as crianças pudessem usufruir de momentos de exploração e interpretação das ilustrações.



*Figura 7 - Área de Leitura*

Desta forma, permitia que as crianças explorassem alguns livros infantis, despertando-as para o desenvolvimento de diversas capacidades como o gosto pela leitura, escrita, linguagem oral, sensibilidade estética e imaginação (Silva et al., 2016).

A Área dos Jogos (ver figura 8) situava-se ao lado da biblioteca, sendo separada por um armário que tinha prateleiras de ambos os lados, onde estavam organizados os jogos. Havia ainda uma estante encostada à parede oposta, onde tinha na parte de cima as capas das crianças e na parte de baixo puzzles de grandes dimensões, que as crianças podiam manipular. Para jogar, tinham uma mesa de trabalho redonda, onde jogavam individualmente ou em pares e, o limite máximo, tal como nas outras áreas, também era de quatro crianças.

Era possível encontrar vários tipos de jogos, como por exemplo: blocos lógicos, jogos de associação e encaixe, jogos de alfabeto, jogos de memória, puzzles, enfiamentos, entre outros. As atividades dinamizadas nesta área possibilitavam o desenvolvimento de capacidades como o raciocínio lógico-matemático, a coordenação, a atenção, a concentração, a motricidade fina, a linguagem oral, emergência da leitura, assim como relações de cooperação quando o mesmo jogo era manipulado por mais do que uma criança.



*Figura 8 - Área dos Jogos*

A Área da Expressão Plástica (ver figura 9) não apresentava um espaço específico dentro da sala, sendo que as atividades eram desenvolvidas nas mesas de atividades de grupo. Esta área permitia a exploração de diferentes técnicas de expressão plástica tais como: pintura, modelagem, recorte, colagem, entre outras. Para a pintura, havia um cavalete com uma prateleira onde estavam as tintas, com os respetivos pincéis, e as crianças tinham liberdade de usar a área de forma individual. O material para o desenvolvi-

mento destas atividades, como papel, lápis de cor e de cera, marcadores, tesouras, cola de papel, plasticina e formas cortantes, estavam arrumados num carrinho com prateleiras, ao qual as crianças tinham acesso aquando da realização das atividades. Pode-se constatar que a maioria do grupo frequentava esta área com grande frequência, revelando um especial interesse pelas colagens, moldagem de plasticina e pintura com guaches. As técnicas executadas nesta área permitiam estimular a criatividade, o sentido estético e artístico, a concentração, a autonomia, a capacidade de utilizar adequadamente os materiais, desenvolvendo ainda a motricidade fina e global. Sempre que as áreas de interesse eram utilizadas pelas crianças, estas eram responsáveis por, no final da sua exploração, proceder à arrumação dos materiais o que, segundo Hohmann e Weikart (2009), “promove nas crianças a constituição de ciclos de escolha-uso-arrumação” (p. 176).



*Figura 9 - Área da Expressão Plástica*

Cada área descrita acima estava identificada com o nome da mesma e com o número de crianças que poderiam explorar aquela área ao mesmo tempo. Esta catalogação com o nome e numeral, era composta por ilustração pintada e recortada pelas crianças. O material disponível na sala de atividades encontrava-se acessível, limpo e em quantidade suficiente às necessidades das crianças. Silva et al. (2016) reforçam esta ideia afirmando que “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (p. 27).

#### **4. Caracterização do grupo de crianças**

A sala onde foi desenvolvida a PES II tinha um grupo de 25 crianças com quatro anos de idade, sendo 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino.

Quanto aos encarregados de educação, encontravam-se numa faixa etária entre os 30 e os 40 anos de idade e a sua escolaridade variava entre o 3º ciclo do ensino básico e o grau de mestre, sendo que a maioria eram licenciados.

Este grupo de crianças já tinha frequentado o JI no ano anterior com a exceção de dois elementos, que vieram de outras instituições. O grupo em questão nunca teve a presença de estagiárias, tendo este ano a primeira experiência. Por este facto, não estavam habituados a ter novos elementos na sala de atividades.

Como já foi referido, este grupo de crianças era homogéneo a nível de idades mas apresentam níveis de desenvolvimento cognitivo e motor diferentes. Eram participativos, sociáveis, comunicativos, e gostavam de novos desafios. De um modo geral, foi possível observar que havia uma amizade e companheirismo entre as crianças.

Com o propósito de caracterizar o processo de desenvolvimento da criança, Piaget identificou quatro períodos de desenvolvimento cognitivo, associando-os a uma faixa etária: o período sensório-motor (no qual se encontram as crianças desde o nascimento até que completam os dois anos); o período pré-operatório (no qual se encontram as crianças dos dois aos seis/sete anos); o período concreto (no qual se encontram as crianças com idades compreendidas entre seis/sete anos e os onze/doze); e o período das operações formais (no qual se encontram as crianças desde os onze/doze anos até à idade adulta). Assim, de acordo com a teoria de Piaget, as crianças deste grupo encontravam-se no estágio pré-operatório, fase na qual as crianças se tornam gradualmente mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Segundo Silva et al. (2016, p. 31) é possível identificar três áreas de conteúdo: área de Formação Pessoal e Social; área do Conhecimento do Mundo; e área da Expressão e Comunicação dividindo-se esta última nos domínios da Educação Física, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, domínio da Matemática e domínio da Educação Artística que se subdivide nos subdomínios das Artes Visuais, do Jogo Dramático/Teatro, da Música e da Dança. As referidas áreas de conteúdo “devem ser vistas de forma articulada, dado que a construção do saber se processa de forma integrada, e que há inter-relações

entre os diferentes conteúdos, bem como aspetos formativos que lhes são comuns”. No exercer da sua profissão, o educador tem um papel fundamental no processo de aprendizagem da crianças e por isso deve “articular a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios, para que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções pedagógicas e que, tendo a participação da criança, faça sentido para ela.” (Silva et al., 2016, p. 32).

De seguida, apresenta-se uma caracterização das crianças nas diferentes áreas, domínios e subdomínios.

A Área de Formação Pessoal e Social assume um papel fundamental no desenvolvimento da criança pois ajuda a “desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social.” (Silva et al., 2016 ,p. 33). É importante tornar as crianças capazes de saber-fazer, tomar as suas decisões de forma autónoma e fundamentada, que se revelem confiantes em relação ao mundo que as rodeia, que saibam respeitar os valores e as diferenças entre as pessoas do mesmo e de distintos géneros e culturas, que conheçam o corpo humano, nomeando as suas partes e funções, e que realizem de modo autónomo hábitos de higiene pessoal. Hohmann & Weikart (1997) apontam ainda que se espera que, as crianças que se encontram nesta faixa etária, saibam reconhecer as suas próprias emoções e as dos colegas, através das expressões faciais, esperando-se também que sejam ajudantes e prestáveis com quem está à sua volta. Em relação ao grupo da PES II, as crianças conseguiram atingir os níveis de desempenho esperados, mostrando serem autónomas na resolução de atividades propostas, levando-as quase sempre até ao fim, na execução das rotinas diárias da sala, nos cuidados de higiene pessoal e na arrumação dos materiais. De um modo geral, as crianças conheciam as regras da sala de atividade, sendo, no entanto, notória a dificuldade ao nível do seu cumprimento por ser um grupo de crianças extenso, e onde existiam algumas crianças com dificuldades ao nível do respeito pelos outros, com influência no restante grupo. Todas as crianças conheciam o seu nome próprio, reconheciam-se numa fotografia, reconheciam o seu género e sabiam a sua idade, ainda que por vezes, mostrassem essa representação com os dedos. No que diz

respeito às relações sociais, as crianças mostravam afinidade entre elas e de um modo geral havia uma boa interação entre as crianças do grupo.

A Área de Expressão e Comunicação “é a única em que se distinguem diferentes domínios, que se incluem na mesma área por terem uma íntima relação entre si”, e permite à criança “apropriar-se de instrumentos fundamentais para a aprendizagem noutras áreas, mas, também, para continuar a aprender ao longo da vida.” (Silva et al., 2016, p. 43).

Assim, o Domínio da Educação Física possibilita às crianças um “desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos.”. A Educação Física “deverá proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas” (Silva et al., 2016, p. 43).

À entrada na educação pré-ecolar, as crianças já possuem algumas aquisições no Domínio da Educação Física, como andar, correr, saltar, transpor obstáculos ou manipular objetos. De acordo com Silva et al. (2016) este domínio organiza-se em torno de três eixos com relação entre si. No primeiro, deslocamentos e equilíbrios, espera-se que a criança já possua aquisições motoras básicas como andar, correr, transpor obstáculos, manipular objetos, e, partindo delas o educador deve criar situações de aprendizagem em que haja um controlo voluntário desses movimentos. O que ao grupo diz respeito, na sua maioria, dominava algumas destrezas como rastejar, deslocar-se em cima de um objeto (corda), correr e saltar a pés juntos, revelando algumas dificuldades no salto a pé-coxinho. A nível das perícias e manipulações, espera-se que a criança lance e receba bolas com uma e ambas as mãos, pontapeie a bola em relação a um alvo e, que progressivamente domine o corpo em relação aos objetos e aparelhos portáteis como as cordas, arcos, raquetas, balões, etc. O grupo, de uma forma geral, conseguia lançar a bola por cima e por baixo embora com algumas dificuldades na receção da bola. Foram efetuadas sessões com balões, arcos e cordas, onde se pôde constatar que a exploração destes objetos ainda deve ser aperfeiçoada, pois o domínio e capacidade ainda está pouco consistente. Por fim, o terceiro eixo referenciado por Silva et al. (2016) os jogos, “Ao jogar com outros, a criança envolve-se numa diversidade de interações sociais propiciadas por diferentes formas de organização, que apelam não só à cooperação, mas também à oposição” (Silva



et al., 2016, p. 45). Ao longo das sessões foram realizadas atividades, nomeadamente alguns jogos individuais, de equipas, de perseguição e de imitação. Na área da educação física, os jogos eram os mais apreciados pela maioria das crianças. Foram criadas situações de contacto com diferentes materiais e fomentado o respeito pelas regras e ações características desses jogos como correr, ficar parado no lugar, atirar a bola, entre outros. É de salientar que algumas crianças do grupo revelavam dificuldades em cumprir as regras de boa conduta nestas sessões de motricidade e tiveram dificuldades em lidar com o “perder”.

No que concerne ao desenvolvimento motor fino, os autores Serrano e Luque (2005, p. 14-15) referem que é a forma como o ser humano usa os braços, as mãos e os dedos nos atos de alcançar, agarrar e manipular objetos (e.g., tesouras, lápis, talheres). Segundo os mesmos autores um bom desenvolvimento da motricidade fina é essencial para a criança, no que diz respeito à interação com o meio e com os objetos do dia a dia. É na fase da educação pré-escolar que se começa a falar no desenvolvimento da motricidade fina e, é aí que se começam a notar algumas dificuldades no desempenho da criança. É na fase do pré-escolar que se dá mais atenção à forma como a criança está a pintar dentro dos contornos, cortar com a tesoura, colar, pegar no lápis, abotoar os botões, etc. De um modo geral, as crianças deste grupo demonstraram ser capazes de segurar na tesoura corretamente, abrindo-a e fechando-a, com a exceção de duas crianças que a seguravam ao contrário. Seguravam no lápis de forma correta e demonstravam autonomia a apertar o fecho da bata e os botões das suas roupas.

No domínio da Educação Artística, pode-se considerar diferentes linguagens artísticas que se apresentam como subdomínios e, que se devem articular e complementar entre si. Este é um novo modelo apresentado nas OCEPE (2016) e os subdomínios são: o subdomínio das Artes Visuais, o subdomínio do Jogo Dramático/ Teatro, o subdomínio da Música e o subdomínio da Dança.

No subdomínio das Artes Visuais “é importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos” (Silva et al., 2016, p. 51) de modo a desenvolverem a imaginação e a alargarem o leque de possibilidades de criação. A pintura, o desenho, a escultura, a gravura, a fotografia, entre outras, deverão ser exploradas, utilizando para o efeito, materiais e instrumentos apropriados (e.g., papel, lápis, tintas, pin-

céis, plasticina). Importa que o educador proporcione momentos de exploração livre deste material, sem (numa fase inicial) interferir nesse processo, uma vez que “a criança, quando desenha ou pinta, não o faz com intenção de criar qualquer obra para ser contemplada ou avaliada por outras pessoas” (Sousa, 2003, p. 167). O desenho das crianças em idade pré-escolar passa por várias fases, nomeadamente: garatujas desordenadas (18 meses); garatujas controladas (3 anos); garatujas com nome (4 anos); e garatujas pré esquemáticas (4 aos 7 anos) (Sousa, 2003). A expressão plástica tem uma grande ligação com o controlo da motricidade fina, assim, à medida que desenhavam, pintavam, recortavam, colavam, modelavam, vão melhorando essa capacidade, e vão adquirindo um maior controlo na manipulação dos materiais. A maioria das crianças do grupo representavam a figura humana com todas as partes do corpo com intencionalidade e, descrevendo a representação efetuada no papel. Algumas crianças pintavam os seus desenhos com muitas cores, preferindo os lápis de cor mais grossos pois pintavam com cores mais intensas. O desenho, a modelagem com plasticina, a pintura, o recorte e a colagem eram atividades procuradas por muitas crianças em atividades livres. Na exploração da modelagem com plasticina, as crianças normalmente amassavam e criavam figuras usando moldes, com a exceção de algumas crianças que criavam bonecos em três dimensões. No recorte, as crianças conseguiam pegar na tesoura corretamente recortando pelos limites, à exceção de duas crianças que manipulavam o instrumento de recorte ao contrário, como referido anteriormente. Em contrapartida, estes elementos embora não usassem a tesoura de forma correta conseguiam obter com sucesso a finalidade de recortar pelo limite delineado. A colagem estava quase sempre associada ao recorte. A área da sala criada para este tipo de atividades estava na maioria das vezes ocupada.

No subdomínio do Jogo Dramático “são abordadas formas expressão e comunicação em que através do gesto, da palavra, do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos, a criança representa situações reais ou imaginárias que são significativas para ela.” (Silva et al., 2016, p. 51). Este subdomínio permite que as crianças recriem situações do dia a dia através do jogo simbólico ou brincando ao “faz de conta”. Através deste jogo, a criança assume papéis, reais ou não, de pessoas, animais ou máquinas, exprimindo as suas ideias e sentimentos deixando de lado a timidez, a vergonha e o medo. Este subdomínio foi sem dúvida o mais trabalhado nas áreas de interesse, essencial-

almente na área da cozinha e do quarto, onde as crianças tinham objetos e adereços propícios para este tipo de interações. Aqui, dramatizavam histórias já conhecidas ou até inventadas por elas próprias e, representavam diferentes papéis atendendo às suas vivências e descobertas. Estas áreas eram procuradas por iniciativa das próprias crianças e por elementos de ambos os géneros. Em situações de dramatização propostas pelas estagiárias, existiram crianças que não quiseram participar, talvez por serem mais tímidas.

Relativamente ao subdomínio da Música, a criança desde muito cedo contacta com diferentes formas musicais, mesmo antes de nascer contacta com a música, e o JI dá uma continuidade a estas experiências emotivas e afetos vividos, contribuindo para o prazer e o bem-estar da criança.

Não é necessário o professor ter conhecimento de escrita musical nem saber tocar qualquer instrumento para se poder proporcionar a crianças meios e motivações para desenvolver o seu sentido musical e satisfazerem neste domínio as suas necessidades de expressão e criação (Sousa, 2003, p. 18).

A exploração deste subdomínio com o grupo inserido no estágio curricular teve o apoio de uma professora que se deslocava à instituição duas vezes por semana, com o intuito de desenvolver atividades, onde o domínio da expressão musical estivesse implicado. Embora existissem estas sessões semanais, procurou-se ao longo da prática pedagógica proporcionar outros momentos musicais às crianças. Constatou-se que as crianças identificavam e nomeavam corretamente os instrumentos musicais aos quais estavam mais familiarizados, tais como pandeireta, tamborim, castanholas, maracas, caixa chinesa, reco reco, triângulo, guizeiras e pratos. Memorizavam as músicas que lhes eram ensinadas com facilidade e com ritmo. Demonstraram também bastante interesse na identificação auditiva de sons da natureza, dos animais e dos instrumentos.

A dança estava inserida no Domínio da Expressão Musical nas OCEPE (1997), e vem agora nas novas OCEPE (2016) como sendo um subdomínio, o Subdomínio da Dança, inserida no Domínio da Educação Artística, que por sua vez está inserido na Área de Expressão e Comunicação. Segundo Silva et al. (2016), a dança “está intimamente ligada ao teatro, à música e à educação motora” (p. 57). A dança foi um subdomínio pouco inserido nas planificações de atividades em comparação às restantes áreas, domínios e subdomínios definidos pelas OCEPE (2016). Nas situações em que as crianças foram confrontadas

com atividades de dança, estas demonstraram bastante entusiasmo na produção de coreografias que “contribuem para o desenvolvimento progressivo da criatividade, possibilitando ainda a fruição e compreensão da linguagem específica da dança” (Silva et al., 2016, p. 57).

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Sim-sim, Silva e Nunes (2008, p. 11) afirmam que a comunicação, o conhecimento e a linguagem são três pilares de desenvolvimento na vida da criança.

Adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interação com os outros, (re)constrói, natural e indutivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, i.e., apropriar-se da sua língua materna. Ao mesmo tempo que adquire a língua materna, a criança serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente, aprender acerca do mundo (Sim-Sim et al., 2008, p. 11).

De acordo com Sim-Sim (1998) “a fala é a produção da linguagem na variante fónica, realizada através do processo de articulação de sons, enquanto a escrita é a materialização da produção linguística na forma gráfica” (p. 24). No jardim-de-infância devem promover-se interações entre criança/criança, criança/adulto e adulto/criança, utilizando diferentes gestões de grupo, grande grupo, pequeno grupo e individual, comunicando de diversas formas: através do relato de acontecimentos, invenção de histórias e na exposição de ideias.

De um modo geral as crianças utilizavam um vocabulário adequado à faixa etária, eram capazes de verbalizar uma opinião, narrar acontecimentos do dia a dia, experiências pessoais e compreender a mensagem de uma história. Porém verificou-se que dois elementos tinham mais dificuldades em expressar-se em momentos de diálogo em grande grupo por serem mais envergonhados.

Na atividades de pré-leitura verificou-se o conhecimento das crianças ao identificar a capa, a contracapa e o título de um livro. Noutras atividades ligadas a este domínio constatou-se o interesse das crianças pelo código escrito. As crianças eram capazes de reconhecer a primeira letra de uma palavra, comparando com o seu nome, o nome dos pares ou de familiares.

No Domínio da Matemática Silva et al. (2016, p.74) referem que “Os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto.”. As crianças contactam com aspetos do domínio da Matemática desde os primeiros anos de vida, ainda que de modo informal, uma vez que os números, as medidas e as formas estão presentes no seu quotidiano. Cabe ao educador planificar atividades intencionais e com um carácter complexo progressivo, estimulando as aprendizagens das crianças.

Segundo Silva et al. (2016) são consideradas quatro componentes na abordagem à matemática: i) Números e Operações; ii) Organização e Tratamento de Dados; iii) Geometria e Medida e Interesse; iv) Curiosidade pela Matemática.

No sentido de número, as crianças devem ser capazes de realizar contagens de objetos, classificando-os, reconhecer sem contagem o número de elementos de um determinado conjunto, desenvolvendo assim a capacidade de *subitizing*, conhecer a sequência numérica, tanto no sentido crescente como no sentido decrescente, e estabelecer relações numéricas até dez (Barros & Palhares, 1997). É importante que as crianças frequentemente sejam incitadas a contar oralmente, realizar uma determinada sequência, para que a mesma seja interiorizada e que contem objetos de modo a associar o número à quantidade. No caso das crianças do grupo de PES II, no geral conheciam corretamente a sequência numérica, grande parte era capaz de associar o número a uma quantidade de cinco objetos, com a exceção de alguns elementos que conseguiram associar a um número superior a cinco. Algumas crianças eram capazes de identificar os numerais.

A geometria possibilita que as crianças observem diferentes figuras, manipulando-as para que assim se apercebam das diferentes semelhanças e diferenças entre elas. Segundo o *National Council of Teachers of Mathematics* (2007), o ensino da geometria deve possibilitar uma análise das características e propriedades das formas geométricas, o desenvolvimento da capacidade de diferenciar localizações e descrever relações espaciais, usar a simetria para analisar situações matemáticas e ainda usar a visualização do raciocínio espacial e modelação geométrica para a resolução de problemas. Espera-se que as crianças em idade pré-escolar reconheçam e expliquem padrões simples bem como descrevam objetos do meio envolvente, utilizando os nomes das figuras geométricas. As cri-

anças deste grupo já nomeavam e identificavam as formas geométricas elementares (quadrado, retângulo, círculo e triângulo). A maioria do grupo era já capaz de agrupar objetos por cor e tamanho e, compreendiam algumas noções espaciais (em cima, em baixo, dentro, fora, atrás, à frente). Em relação à lateralidade não eram capazes de distinguir o seu lado esquerdo do seu lado direito. Os padrões simples eram reconhecidos por quase todas as crianças que conseguiam completar uma sequência do tipo ABAB e ABCABC. Na organização e tratamento de dados, deverão ser dadas oportunidades às crianças de explorar e interpretar dados organizados, relativos a si próprias ou ao mundo que as rodeia, dados que deverão ser organizados em tabelas ou pictogramas simples (ME-DGIDC, 2012). No grupo da PES II, apesar das crianças contactarem diariamente com uma tabela de dupla entrada na marcação das presenças, foi possível constatar que nem todas eram capazes de as interpretar noutras atividades planeadas. Foi possível verificar que nesta faixa etária ainda só eram capazes de interpretar apenas tabelas simples e pictogramas simples.

“A área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (Silva et al., 2016, p. 85). Pozo e Crespo (2001) citado por Peixoto (2008) acreditam que a aprendizagem das ciências deverá ter como objetivo dar sentido ao mundo que rodeia as crianças, deste modo, o educadora deverá considerar os contextos envolvidos, a forma como as atividades estão organizadas e como serão exploradas, tendo o cuidado de os adequar ao nível de desenvolvimento da criança. Segundo Leite (2002), ao nível da educação pré-escolar podem desenvolver-se vários tipos de atividades científicas, tais como: i) experiências de exploração, baseadas essencialmente nos cinco sentidos e que pressupõem que as crianças interajam livremente com os diferentes materiais, fazendo previsões, explorando e comparando os resultados com as previsões; ii) experiências de verificação/ilustração que servem para ilustrar conceitos ou introduzir uma capacidade específica; iii) e experiências investigativas que conduzem à construção de novos conhecimentos conceptuais através de um processo de resolução de problemas. Espera-se então que no final da educação pré-escolar as crianças sejam capazes de identificar as noções espaciais relativas, localizar elementos que são habituais no dia a dia, assim como os itinerários casa-escola, e vice-versa, identificar unidades de tempo básicas (e.g., dia, noite, dia da semana, mês, ano,

estações do ano), identificar as diferenças e semelhanças de vários contextos. Devem ser ainda capazes de identificar elementos do ambiente natural e social de um lugar, bem como classificar e estabelecer semelhanças e diferenças entre materiais. Devem também identificar e localizar distintas partes do corpo, reconhecer a sua identidade sexual, identificar-se, indicando o seu nome completo, idade, nome de familiares mais próximos, localidade onde vivem e nacionalidade. Devem conseguir identificar vários tipos de animais e reconhecer alguns aspetos das suas características físicas e modos de vida. E por fim, manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente. Em relação a esta área, considera-se que o grupo aqui caracterizado demonstrava interesse pelos diferentes domínios, mostrando-se mais confiante em relação ao meio social, revelando conhecimento de si próprio e do outro. No geral, as crianças deste grupo demonstravam autonomia ao realizar a sua higiene pessoal. As rotinas diárias estavam interiorizadas pelas crianças que reconheciam e identificavam os diferentes momentos que as compunham. O estado do tempo era identificado por uma criança através da observação direta numa janela da sala, sendo depois discutido em grande grupo antes de ser colocado no quadro respetivo, identificando a respetiva imagem que o caracterizava. As crianças não conseguiam identificar o dia da semana por desconhecerem a sua sequência. A maioria do grupo era capaz de identificar as diferentes partes do corpo humano e os cinco sentidos, embora nem todas conhecessem as suas funções. A nível global as crianças conheciam o nome dos animais, reconhecendo o seu revestimento e a sua locomoção.





## **CAPÍTULO II – O ESTUDO**

### **1. Enquadramento do estudo**

Neste capítulo do relatório é apresentada e contextualizada a pertinência do estudo, onde se evidenciam algumas considerações importantes sobre o tema em questão. Posteriormente é definido o problema de estudo, a questão de investigação, assim como os objetivos que a orientam.

#### **1.1. Contextualização e pertinência do estudo**

O movimento é algo que surge desde que o feto cresce no útero da mãe, pois como refere Flinchum (1986), desde o nascimento, os bebés possuem uma resposta motora, no entanto não são movimentos controlados, são reflexos involuntários, ou seja movimentos que são executados sem qualquer finalidade, sendo estímulos característicos que os bebés possuem.

De acordo com Barreiros e Neto (2005) o desenvolvimento motor é um conjunto de processos em constante mudança e que se prolongam ao longo da vida. No entanto é durante os primeiros dez anos de vida que existem mudanças acentuadas, e verifica-se a existência de diferenças inter-individuais que se refletem nos diferentes ritmos de aprendizagem das crianças. Gallahue e Ozmun (2005), referem que o desenvolvimento motor é a contínua alteração no comportamento motor ao longo do ciclo da vida, proporcionada pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente.

De um modo geral, à entrada para a educação pré-escolar a criança já detém algumas aquisições motoras básicas, tais como andar, transpor obstáculos e manipular objetos de forma mais ou menos precisa (Silva et al., 2016, p. 45). Segundo Papalia, Olds, e Feldman (2001) as crianças entre os três e os seis anos podem evidenciar progressos significativos nas competências motoras, tanto nas competências grossas (e.g., correr ou saltar), como nas competências finas (e.g., abotoar e desenhar).

Segundo Serrano e Luque (2015), a motricidade fina é essencial para o desempenho das tarefas que a criança realiza diariamente: vestir-se, abotoar botões e atar atacadores, abrir lancheiras, lavar os dentes, e todas as tarefas que se realizam com lápis e canetas

(e.g., pintar, escrever). Sem estas competências de motricidade fina, a criança vê o seu desempenho motor diminuído.

“A escola é a maior experiência de formação e afeta todos os aspetos do desenvolvimento humano. Na escola, as crianças adquirem conhecimentos, habilidades e competência social, desenvolvem seus corpos e mentes se preparam para a vida adulta” (Papalia, Olds & Feldman, 2009, p. 339). Neste sentido, desde cedo na infância deve-se proporcionar às crianças momentos onde se desenvolva a motricidade, através de jogos, das brincadeiras (momentos de exploração informal), estimulando o movimento.

Neste estudo, pretende-se promover o desenvolvimento da motricidade fina em articulação com outras áreas e domínios, proporcionando momentos ricos de aprendizagem às crianças. Segundo Weikart (1995) “ (...) o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção” (citado por Hohmann & Weikart, 1997, p. 1). A motricidade fina da criança é fundamental para a aquisição de aprendizagens, pois “para a criança conseguir um bom desempenho na aprendizagem da leitura e da escrita, ela também terá que constatar um bom desenvolvimento físico” (Alves, 2007, citado por Santos, Dorneles, Diaz & Ducios, 2010).

O educador deve potenciar o desenvolvimento da motricidade considerando os interesses das crianças e as suas características, para que organize o espaço sala da melhor forma. O educador deve possibilitar que a criança possa explorar, desenvolvendo estratégias pedagógicas fundamentadas no interesse da criança; deve evitar formatar aprendizagens, restringindo a descoberta de diversas soluções para um mesmo problema. Por outro lado, deve “ (...) encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 27).

## **1.2. Problemática do estudo**

Durante a PES II existiu uma fase de observação que possibilitou perceber que tipos de atividades eram realizadas na sala de atividades que possibilitavam o desenvolvimento da motricidade fina na criança. A partir do observado pôde-se concluir que as atividades exploradas com este grupo potenciadoras de desenvolvimento da motricidade fina eram planeadas em associação ao subdomínio das artes visuais, usando estratégias como o recorte, o desenho, a colagem e o amarrotar papel. Para além disso, esta problemática

surgiu também da necessidade encontrada ao longo das práticas, ao visualizar as estratégias utilizadas pelos educadores de infância. Perante este fator surgiu necessidade de realizar atividades de motricidade fina mais diversificadas, que motivassem as crianças e que, se articulassem com outras áreas e domínios.

### **1.3. Questão de investigação**

De forma a aprofundar a problemática do estudo, foi formulada a seguinte questão de investigação:

- Como promover, em contexto Pré-Escolar, um programa de intervenção promotor do desenvolvimento da motricidade fina em articulação com outras áreas e domínios?

### **1.4. Objetivos de investigação**

De modo a responder à questão de investigação formulada optou-se por definir objetivos de investigação que passam por:

- (1) Analisar as estratégias e tarefas desenvolvidas no âmbito da motricidade fina;
- (2) Implementar atividades e estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento da motricidade fina em articulação com outras áreas e domínios;
- (3) Promover o desenvolvimento da motricidade fina através de atividades motivadoras e materiais lúdicos.

No sentido de dar resposta a estes objetivos foram elaboradas entrevistas à educadora cooperante, planeadas e implementadas três tarefas, nas quais as crianças tiveram oportunidade de participar.

### **1.5. Organização do Estudo**

Este estudo, desenvolvido entre outubro de 2016 e maio de 2017, foi dividido em quatro fases. A primeira fase, foi dedicada à preparação do estudo e decorreu entre 3 e 27 de outubro. Durante este primeiro período de tempo foi escolhido o tema a ser estudado. Existiram duas semanas de observação, onde se procedeu a uma recolha de informação sobre os comportamentos das crianças, através do diário reflexivo. Foram definidos os objetivos do estudo, formulado o problema e os respetivos objetivos de investigação.

A segunda fase decorreu entre 28 de outubro e 13 de Novembro, onde foram formuladas as tarefas, sendo decidida a ordem de implementação, as estratégias pedagógicas, bem como os recursos e materiais mais adequados para as mesmas. A terceira fase decorreu entre 22 de Novembro a 7 de dezembro. Nesta fase, decorreu a recolha dos dados, a implementação das tarefas, o registo fotográfico e gravação vídeo das mesmas.

A última fase decorreu entre 7 de dezembro e maio de 2017, sendo que ainda foram recolhidos dados. Neste sentido, procedeu-se também à realização de um guião para uma segunda entrevista à educadora cooperante e, foi posta em prática a entrevista no dia 18 de janeiro. O restante tempo foi dedicado à redação do relatório, dando continuidade e conclusão à análise dos dados.

Na tabela 4 é apresentada a calendarização do estudo, estando definidas as quatro fases e os respetivos procedimentos.

Tabela 4. *Caracterização do estudo*

<b>Datas</b>	<b>Fases de Estudo</b>	<b>Procedimentos</b>
3 a 27 de outubro de 2016	Preparação do estudo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escolha do tema;</li> <li>- Definição dos objetivos de estudo;</li> <li>- Observação do grupo;</li> <li>- Reflexão e organização de tarefas para implementar;</li> <li>- Recolha de informação sobre comportamentos das crianças (diário reflexivo);</li> <li>- Realização da primeira entrevista e transcrição da mesma;</li> <li>- Recolha de dados;</li> </ul>
28 de outubro a 13 de novembro de 2016	Preparação do estudo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formulação de tarefas;</li> <li>- Recolha de bibliografia;</li> </ul>
22 de novembro a 7 de dezembro de 2016	Estudo em ação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementação das tarefas;</li> <li>- Gravação áudio e vídeo das sessões de implementação das tarefas;</li> <li>- Continuação da recolha de bibliografia.</li> </ul>
7 de dezembro de 2016 a maio de 2017	Conclusão da recolha de dados e redação do relatório	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização da última entrevista e transcrição da mesma;</li> <li>- Recolha bibliográfica;</li> <li>- Análise dos dados;</li> <li>- Redação do relatório.</li> </ul>

## **2. Fundamentação teórica do estudo**

Nesta secção do relatório será apresentada uma revisão da literatura que sustentou este estudo e, que tem como principal finalidade enquadrar o problema e a respetiva questão de investigação, através da perspectiva de vários autores. Foram consultadas diversas bases de dados como por exemplo: EBSCO ou Google académico, assim como artigos científicos e livros da especialidade.

### **2.1. O desenvolvimento da motricidade infantil**

É no útero que o feto inicia os seus primeiros movimentos, ainda que imaturos e involuntários. A partir do nascimento, o bebé possui uma atividade motora ativa embora os movimentos que executa não sejam ainda controlados, sendo então designados reflexos involuntários. À medida que o recém-nascido cresce e se desenvolve, o cerebelo e o córtex são submetidos a uma maior maturação e os movimentos vão sendo cada vez mais controlados, verificando-se um domínio dos movimentos voluntários e organizados como a manipulação dos objetos (Flinchum, 1986).

Neste sentido, o ser humano encontra-se numa constante alteração como afirmam Gallahue e Ozmun (2005), definindo o desenvolvimento motor como “uma alteração contínua no comportamento motor ao longo do ciclo da vida” (p. 18). Este processo caracteriza-se essencialmente por alterações no comportamento motor, pelo que é possível observar diferenças de desenvolvimento “provocadas por fatores próprios de indivíduo (biologia), do ambiente (experiência) e da tarefa em si (físico/mecânicos).” (p. 55).

Segundo Gallahue e Ozmun (2005), o movimento observável pode ser agrupado em três categorias: i) movimentos estabilizadores, ii) locomotores e iii) manipulativos. Os movimentos estabilizadores dizem respeito aos movimentos que necessitam de um nível considerável de equilíbrio, os movimentos locomotores referem-se a movimentos que implicam “mudança na localização do corpo relativamente a um ponto fixo na superfície” (p.56). E por fim, os movimentos manipulativos subdividem-se em manipulação motora rudimentar que implica a aplicação de força sobre objetos ou vice-versa tal como: “tarefas de arremessar, apanhar, chutar e derrubar um objeto, bem como prender e rebater” (p. 56) e manipulação motora refinada que implica o uso total dos músculos da mão e do punho, como quando se costura ou corta com uma tesoura. Partindo destas definições,

torna-se importante aprofundar os movimentos manipulativos, pelo que este é o foco deste estudo.

As habilidades manipulativas são fulcrais para a criança, permitindo que desenvolva o conhecimento dos objetos que a rodeiam bem como a interação com o meio envolvente. De acordo com Eckert (1993), a atividade manipulativa da criança inicia-se desde muito cedo, mostrando uma necessidade de sentir, pegar e manipular os objetos existentes no seu quotidiano. Por consequência, as habilidades manipulativas estão presentes na vida da criança à medida que as circunstâncias o permitem. Assim, as crianças em idade pré-escolar manifestam um interesse em manipular diversos objetos, desenvolvendo a habilidade de controlar de forma mais precisa os objetos e interagir com o meio envolvente, sendo que é através da manipulação de objetos que as crianças são capazes de explorar o espaço (Gallahue & Ozmun, 2005). Os mesmos autores referem, ainda, que os movimentos manipulativos combinam dois ou mais movimentos que, muitas vezes, são usados em conjunto com outras formas de movimento, como os movimentos locomotores e estabilizadores. Por este motivo, não se deve esperar que o desenvolvimento destes movimentos seja eficiente pois, é apenas depois de estes padrões serem convenientemente estabelecidos que se verifica o aparecimento de movimentos manipulativos eficientes. O tocar, agarrar e apertar são competências importantes, sendo necessário os aperfeiçoar para que as crianças consigam mais tarde realizar tarefas básicas do dia a dia, tais como: i) abotoar um casaco, ii) apertar os atacadores, iii) manusear os talheres iv) e até escrever.

## **2.2. O Desenvolvimento da Motricidade Fina na criança no Pré-Escolar**

No pré-escolar, as mudanças na criança são menos acentuadas do que em etapas anteriores da sua vida, embora o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social continuem interligados. As crianças neste período estão sob um maior controlo consciente e estão mais atentas às suas necessidades pessoais, tais como: vestir, a higiene e adquirir uma maior competência e independência na realização de diferentes tarefas do quotidiano (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

Segundo as OCEPE (1997), o desenvolvimento da motricidade fina está inserido no quotidiano do JI, sendo essencial que as crianças tenham contacto com diversos objetos e

aprendam a manipulá-los. De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2001), as competências motoras finas, como por exemplo apertar os cordões dos sapatos, cortar com uma tesoura e, desenhar/pintar, envolvem a coordenação óculo-manual e movimentos de precisão. Estas competências permitem à criança assumir maior responsabilidade e autonomia no desempenho de diversas tarefas motoras estruturadas (i.e., exploração formal) e não estruturadas (i.e., exploração informal). Neste sentido Serrano e Luque (2015) corroboram esta afirmação e consideram que:

A motricidade fina é importante porque é essencial para o desempenho das tarefas que a criança realiza diariamente: vestir-se, abotoar botões e atar os atacadores, abrir a lancheira, lavar os dentes, e todas as tarefas que se realizam com lápis e canetas (pintar, escrever, etc.). Sem estas competências de motricidade fina, a criança vê o seu desempenho diminuído, afetando a autostima e a aprendizagem escolar (p. 20).

Os mesmos autores referem que o desenvolvimento da motricidade fina processa-se por intervalos de idades, tendo em conta que cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem, embora a progressão no processo de desenvolvimento seja fixa. Dos 0 aos 4 meses o bebé movimenta os braços e as mãos para tocar em objetos ou por estímulos visuais, desenvolvendo a coordenação óculo-manual essencial para a aquisição de competências motoras. Posteriormente, dos 4 aos 12 meses, o bebé ganha mais controlo sobre os braços e progredirá passando a agarrar objetos apenas com uma mão. Aos 4 meses aperta um objeto e segura-o com a mão fechada. Por volta dos 6/7 meses inicia as primeiras tentativas de segurar pequenos objetos entre o polegar e a ponta do indicador, sendo que aos 12 meses já consegue executar estes movimentos com sucesso. Nesta fase ao mesmo tempo também desenvolve a capacidade de transferir objetos de uma mão para a outra. Entre o primeiro e o segundo ano de vida, a criança já desenvolveu o equilíbrio e controlo da postura. A partir da segunda idade começa a mostrar preferência por uma das mãos. A forma como manipula objetos sofre alterações nesta idade, pois a criança começa a usar os dedos com maior eficácia e “se lhe dermos uma caneta para pintar, vai agarrá-la na palma da mão com os dedos fechados à volta da mesma, e com o polegar a apontar para cima.” (p. 28). Nesta fase, usa movimentos que envolvem o braço todo, evolui dos rabiscos circulares para linhas verticais e horizontais e abre e fecha a

tesoura usando as duas mãos. Entre a segunda e a terceira idade, a criança já consegue segurar na caneta agarrando com os dedos a apontar para o papel, a isto chama-se preensão do lápis em pronção. Aos 3 anos, a criança deve ser capaz de agarrar peças com formas simples e, já deve conseguir cortar um bocado de papel usando apenas uma mão, embora não seja esperado que corte ao longo de uma linha com esta idade. Na progressão da terceira para a quarta idade, a criança deve ter uma forte preferência por uma das mãos. Neste sentido aos 4 anos, deve segurar a caneta com três dedos, ao qual se chama preensão tripoide ou tríade, já considerada uma preensão madura e, deve ser capaz de cortar ao longo de uma linha reta com a tesoura. Entre os 4 e os 5 anos, espera-se que a criança seja capaz de pintar dentro dos contornos, copiar linhas, cruces e quadrados, fazendo pressão em tríade sobre o lápis. Neste intervalo de idades, o uso da tesoura já deve ser controlado, na medida em que a criança já deverá fazer cortes pequenos e precisos e deve conseguir recortar um quadrado, posicionando a tesoura “perpendicularmente ao chão, apontando para longe do corpo da criança, com o polegar na posição superior.” (p. 31). Dos 5 aos 6 anos, as duas mãos devem trabalhar em conjunto, a preensão tripoide da caneta deve estar assimilada, e ao usar a tesoura já deve conseguir agarrar, como um adulto, cortar ao longo de linhas curtas e recortar figuras.

Na entrada para a educação pré-escolar, as crianças encontram-se em diferentes níveis de desenvolvimento motor, pelo facto de algumas serem mais estimuladas (e.g., na escola, em casa) que outras. Por isso, é no JI que as crianças deverão ter as mesmas oportunidades para desenvolverem a motricidade fina. Para tal, o educador deve conhecer o seu grupo, identificando os níveis em que cada criança se encontra e colocar à sua disposição recursos promotores do desenvolvimento da motricidade, promover atividades enriquecedoras, motivadoras e ricas em aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo. Para além destes aspetos, o educador deve ter em conta que o brincar, bem como os momentos de recreio são importantes para a socialização e para o desenvolvimento da motricidade fina.

### **2.3. O papel do educador no Desenvolvimento da Motricidade Fina**

O educador de infância assume um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Segundo J. Borges (2009) “a arte de ensinar começa (...) pela maneira como o educador apresenta situações e materiais variados, que sugerem ideias interessantes e moti-



vantes para a criança.” (p. 111). De acordo com Godinho, Mendes, Melo, e Barreiros (1999) “a motivação é uma variável da maior importância no processo de aprendizagem e, em geral, sem motivação não é possível aprender.” (p. 135). Com base nestes factos, o educador deve procurar planejar as sessões de motricidade de forma adequada ao grupo, prevendo as situações e experiências de aprendizagem, antecipando problemas, embora preparado para considerar e pôr em prática sugestões das crianças ao longo da atividade (Silva et al., 2016).

De acordo com Neto (1995), a motricidade é para o educador de infância uma referência essencial, devido ao seu efeito na estruturação corporal, mental e afetiva da criança. Antunes et al. (2003) referem que na entrada para a Educação Pré-Escolar a criança possui um vasto leque de competências, sendo que o educador durante os períodos de atividade livre e nas atividades orientadas, deve observar a criança e avaliar a qualidade do seu desenvolvimento motor (Flinchum, 1986) para considerar este aspeto na preparação das suas atividades. Neto (1995) refere diversos aspetos importantes que o educador deve considerar na planificação da atividades motoras, tais como: as necessidades e motivações das crianças, competências motoras e informações acerca das experiências anteriormente vividas pelas crianças (p. 62). As escalas de desenvolvimento motor Peabody-2 (Folio & Fewell, 2000) são um instrumento que pode ser utilizado para avaliar habilidades de preensão fina e as habilidades de integração visiomotora em dois momentos: antes e após a intervenção. Esta ferramenta permite avaliar as habilidades motoras finas e globais de crianças até aos 71 meses de idade, subdivididos em duas componentes motoras: as habilidades motoras finas e, as habilidades motoras globais. Este método foi usado num estudo conduzido por Saraiva, Rodrigues, Cordovil e Barreiros (2013) onde foi utilizado com o objetivo de avaliar uma amostra de 540 crianças (255 do sexo masculino e 285 do sexo feminino) em idade pré-escolar de uma determinada cidade, comparando os resultados com estudos realizados nos Estados Unidos. No presente estudo, o objetivo principal não era a avaliação motora da criança, sendo que procurou-se obter informações acerca do comportamento motor fino das crianças através da realização de uma entrevista à educadora cooperante e uma observação participante ao longo de duas semanas.

Gallahue e Ozmun (2005) afirmam que é fundamental o educador proporcionar experiências de qualidade à criança para que esta possa desenvolver competências motoras. Neste sentido, será também importante reforçar positivamente a execução de habilidades ao longo de uma tarefa, encorajando a criança e incentivando-a a melhorar. O *feedback* pedagógico emitido pelo educador numa tarefa influencia a criança ao nível do seu interesse contínuo nas atividades, como também em outras atividades que impliquem trabalho autónomo, provocando assim uma maior motivação no que diz respeito à motricidade. O papel do educador é extremamente importante, “pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa nas brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento” (Albareli et al., 2011). J. Borges (2009) refere que mais importante que sugerir jogos e apresentar materiais variados, é necessário saber incentivar a criança a “descobrir, por ela mesma”, ou seja, estimular a criança a descobrir o que fazer com materiais que lhe são dados.

Segundo Gagné (1971) citado por Vale (2002), os materiais didáticos são fulcrais para a aprendizagem, pois são parte integrante do ambiente de aprendizagem e estimulam a criança. Na perspetiva de Reys (1982) citado por Vale (2002), os “materiais manipuláveis são objectos ou coisas que o aluno seja capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar”. Perante esta realidade, verifica-se a importância do educador disponibilizar materiais à criança, embora seja essencial considerar as características das crianças, a idade, a competência e, também as características da atividade. Os materiais não necessitam de ser específicos da Educação Física, podem ser materiais contruídos pelo educador, recicláveis ou produzidos em forma de brinquedo, embora devam obedecer a várias características, tais como: “atractivos” para estimular a participação e a atenção da criança na atividade e a sua criatividade; “suficientes”, como forma de despertar o empenhamento da criança, tanto de forma individual como em grupo; “diversificados” pois é a partir deles que o educador proporciona às crianças “experiências variadas”; e por fim, “seguros”, evitando casos de ansiedade e medo (Condessa, 2009, p. 42). É da responsabilidade do educador, “fazer com que, na educação básica, o desenvolvimento motor da criança se construa através dos recursos didáticos colocados à sua disposição” (Condessa, 2009, p.45). O educador também deve proporcionar experiências práticas e variadas que se caracteri-

zem por “ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras” (Martin, 2003, cit. In Condessa, 2009).

No momento da planificação de atividades, o educador deve ter em conta a gestão do grupo, ou seja, a forma como irão ser organizadas e realizadas as atividades. Segundo as OCEPE (2016) o trabalho cooperado, ou seja, o trabalho entre pares ou em pequenos grupos permite às crianças terem oportunidades de se confrontarem e cooperarem, contribuindo para aprendizagens colaborativas. É importante que os grupos sejam constituídos por crianças com idades heterogéneas e em diferentes momentos de desenvolvimento. Segundo Maura (2004) as crianças envolvidas em atividades em pequenos grupos “têm muita dificuldade em pôr-se de acordo, encontrar pontos de coincidência ou planejar em conjunto uma atividade” (p. 340). Por contrapartida, o trabalho individual “permite uma adequação às características particulares dos alunos, respeita seu ritmo de trabalho (...) e a atividade surge do seu interesse particular acerca da sua motivação para as tarefas.” (p. 340).

Para uma sessão se mostrar produtiva e rica em aprendizagens, o educador deve articular conteúdos, ou seja, ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento da motricidade fina, pode desenvolver atividades de outras áreas de conteúdo.

#### **2.4. Articulação curricular no contexto educativo**

De acordo com o dicionário *online* Priberam, a palavra articulação define-se como sendo um “acto ou efeito de articular (...) união entre peças de um aparelho ou máquina”. O educador deve considerar a importância de criar um encadeamento entre as diversas áreas curriculares e, entre os diferentes ciclos educativos. Segundo Morgado e Tomaz (2009, p. 3) a articulação curricular leva-nos a duas dimensões diferentes mas complementares, nomeadamente, a articulação horizontal que se refere à “identificação de aspectos comuns e à conjugação transversal de saberes oriundos de várias áreas disciplinares (ou disciplinas) de um mesmo ano de escolaridade ou nível de aprendizagem” e a articulação vertical que se foca na “interligação sequencial de conteúdos, procedimentos e atitudes, podendo esta verificar-se tanto ao nível de um mesmo ano de escolaridade, como de anos de escolaridade subsequentes”. Nesta medida, a articulação horizontal refere-se a uma articulação entre áreas de conteúdo num dado ciclo educativo (e.g., Área de

Conhecimento do Mundo, Área de Expressão e Comunicação), enquanto a articulação vertical remete-nos para a continuidade educativa e transição entre ciclos educativos (e.g., transição da educação pré-escolar para o primeiro ciclo do ensino básico). Tendo em conta estas tipologias de articulação, este estudo pretende focar e desenvolver no sentido da articulação curricular horizontal, promovendo o desenvolvimento da motricidade fina em articulação com outras áreas e domínios das OCEPE. Na investigação desenvolvida por Borges (2014), realizada na Universidade dos Açores, podemos verificar que um dos objetivos é abordar “a importância do desenvolvimento da motricidade na aprendizagem, contemplando as atividades desenvolvidas nas áreas das expressões” (p. V). De um modo geral, a investigadora procurou uma articulação curricular horizontal, contudo será importante utilizar uma abordagem mais abrangente que analise outras áreas e domínios, procurando estratégias de articulação a partir deste domínio da motricidade.

Quando o educador promove a articulação curricular horizontal leva-nos para a interdisciplinaridade de áreas de conteúdo. Leite (2012, p. 89) refere que na interdisciplinaridade “ocorre a valorização de um grupo de disciplinas que se inter-relacionam e cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos”. A interdisciplinaridade é uma estratégia que permite a interligação de vários conteúdos do saber e, surgiu nos estabelecimentos de ensino não como uma proposta pedagógica mas como “uma aspiração emergente no seio dos próprios professores”, pois estes agentes proporcionam “experiências de ensino que visam alguma integração dos saberes disciplinares”. Posto isto, a interdisciplinaridade destaca-se essencialmente como uma prática de ensino que promove o cruzamento de saberes de cada área curricular, que suscitará ligações entre os vários domínios (Pombo et al 1994, p. 8). A definição de articulação curricular não se afasta da definição de interdisciplinaridade, pois em ambas é fundamental ter como base a comunicação e a compreensão das áreas curriculares, como uma construção interligada de conhecimentos e ganho de competências.

Na educação pré-escolar, para que haja uma concretização da articulação curricular o papel do educador é essencial, enquanto facilitador deste tipo de aprendizagens pois deve apresentar as competências necessárias para desenvolver uma abordagem interligada de diversos saberes; promovendo a integração e interligação de conteúdos, estando

numa posição privilegiada para que tal aconteça. A articulação entre as áreas deve ser vista como uma estratégia de aquisição de conhecimentos, mas também como uma estratégia para os educadores - na medida em que é facilitadora na transmissão desses mesmos conhecimentos. O facto da educação pré-escolar ser caracterizada por uma monodocência (i.e., onde apenas um educador trabalha os diferentes conteúdos) este aumenta a possibilidade de articular estes conteúdos entre si, permitindo uma melhor aquisição de saberes.

Segundo as OCEPE (2016), as áreas de conteúdo são consideradas como:

“âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer. Deste modo, a criança realiza aprendizagens com sentido, sendo capaz de as utilizar noutras situações quotidianas, desenvolvendo atitudes positivas face às aprendizagens e criando disposições favoráveis para continuar a aprender.” (p. 31)

Neste sentido, distinguem-se três áreas de conteúdo: a área de Formação Pessoal e Social; a área de Expressão e Comunicação - que compreende quatro domínios (o domínio da Educação Física, o domínio da Educação Artística que se subdivide em quatro subdomínios: o subdomínio das Artes Visuais, o subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, o subdomínio da Música e o subdomínio da Dança, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Matemática) e por fim, a área do Conhecimento do Mundo. Apesar dos conteúdos estarem divididos pelas três áreas, estes devem articular-se entre si, uma vez que são transversais e devem possibilitar a interdisciplinaridade na vida da criança.

As aprendizagens devem ser contempladas de forma articulada, pois a aprendizagem é processada de forma integrada e há uma inter-relação entre os diferentes conteúdos. Portanto, e segundo os autores das OCEPE, “as áreas de conteúdo são, assim, referência a ter em conta na observação, planeamento e avaliação do processo educativo e não compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (p. 31).

O educador deve ter um papel fundamental no processo de aprendizagem da criança, promovendo um processo de aprendizagem flexível correspondente às suas intenções pedagógicas, articulando as diferentes áreas de conteúdos e domínios, promovendo a participação da criança. Um projeto de investigação desenvolvido por cinco mestrandos,

em parceria com docentes das Universidades do Minho e de Aveiro, teve como objetivo compreender se nas escolas os professores recorrem a práticas estruturadas em volta da articulação curricular (horizontal e vertical) ou se agem como uma sendo uma formalidade legal (Morgado & Tomaz, 2009), ao qual concluíram que alguns educadores e professores agem apenas por mera formalidade, não aplicando na prática.

No que concerne às atividades de motricidade, o educadora precisa determiná-las de forma a que tenham uma ligação com as atividades que estão a ser desenvolvidas na sala, o que se revela importante na medida em que encoraja a formação de conceitos estáveis e positivos para a criança.

Segundo as OCEPE (2016, p. 44), o domínio Educação Física articula-se com a área de Formação Pessoal e Social por “contribuir para o desenvolvimento da independência e autonomia da criança”, articula-se com a área do Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação. Na área de Expressão e Comunicação, os autores das OCEPE focam a relação com o domínio da Educação Artística por possibilitar “vivências de situações expressivas e de movimento”. Por fim, ainda afirma que “tem ligação com a Linguagem Oral (identificação e designação das diferentes partes do corpo) e com a matemática (representação e orientação no espaço).”.

### **3. Metodologia adotada**

Nesta secção do Relatório são apresentadas e fundamentadas as opções metodológicas que tiveram por base este estudo. Neste capítulo, apresenta-se uma caracterização dos participantes neste estudo, os métodos e técnicas utilizadas na recolha de dados, um enquadramento alusivo ao planeamento das tarefas e, a calendarização do estudo. Por último, conclui-se com a descrição dos procedimentos usados na análise de dados.

#### **3.1. Opções metodológicas**

Este estudo, realizado no âmbito da PES II, pretende dar resposta a uma questão de investigação subdividida em três objetivos de investigação, que têm como foco principal: promover um programa de intervenção com o intuito de desenvolver a motricidade fina de crianças, em idade pré-escolar, em articulação com aprendizagens de outras áreas e domínios. Neste sentido, considerando a questão e os objetivos deste estudo, optou-se por uma metodologia de investigação de natureza qualitativa, de carácter exploratório.

Segundo Denzin e Lincoln (2000) o investigador que opta por uma investigação qualitativa desenvolve várias práticas interpretativas, esperando sempre obter uma melhor compreensão de processos e de significados, fatores que não podem ser medidos. É também importante que o investigador tente interagir com os participantes de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora, aumentando o nível de à vontade dos mesmos, encorajando-os a falar e, deve registar o que vai acontecendo recolhendo (em simultâneo) outros dados que lhe pareçam significativos (Bogdan & Biklen, 1994). Os autores mencionados anteriormente apontam cinco características na investigação qualitativa, tais como:

- i. A fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal na recolha de dados, introduzindo-se no ambiente com os sujeitos do estudo;
- ii. A investigação qualitativa é descritiva pois através da recolha de dados é possível apresentar dados minuciosos, como por exemplo citações e transcrições;
- iii. Os investigadores nos estudos qualitativos interessam-se pelo processo mais do que o resultado;

- iv. Os investigadores de estudos qualitativos analisam os seus dados intuitivamente;
- v. O investigador interessasse por compreender qual o significado dos participantes.

Seguindo uma metodologia qualitativa, este estudo foi desenvolvido segundo uma perspetiva exploratória, estando esta opção relacionada com o facto de existirem poucos estudos centrados na temática a investigar, uma vez que o foco é promover tarefas para o desenvolvimento da motricidade fina interligadas com outras áreas e domínios da Educação Pré-Escolar. Yin (2009) refere que a abordagem exploratória é utilizada na investigação de problemas ou áreas ainda pouco exploradas e estudadas, devendo considerar-se que os dados recolhidos são introdutórios e que poderão ajudar a moldar direções tomadas por futuras pesquisas, com enfoque na mesma temática. Trata-se de uma abordagem utilizada para ganhar novos conhecimentos, descobrir novas ideias, ampliando o conhecimento sobre um dado assunto (Burns & Grooves, 2001).

Tendo em conta as ideias apresentadas, os objetivos do estudo e o contexto educativo estando as crianças no seu ambiente natural (a sala de atividades do JI), procurando compreender e interpretar as suas reações, justifica-se a opção por uma metodologia de investigação de natureza qualitativa, de carácter exploratório.

### **3.2. Caracterização dos participantes do estudo**

O presente estudo realizou-se durante o ano letivo 2016/2017, num JI da rede pública, que pertence a um Agrupamento de Escolas localizado no norte do país. O grupo, com o qual foi desenvolvido este estudo, era constituído por vinte e cinco crianças, 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, sendo que todas tinham quatro anos. Na tabela 5, está apresentada a caracterização do grupo de crianças, de acordo com a idade, género e a codificação adotada. É importante salientar que as idades das crianças correspondem à data de início da recolha de dados (3 de outubro de 2016). De modo a garantir o anonimato e confidencialidade das crianças envolvidas no estudo, optou-se por codificar os seus nomes, sendo atribuído a cada criança um código diferente (i.e., AM corresponde a uma criança). Os nomes das mesmas foram substituídos pela inicial do nome próprio e a inicial do apelido.



Tabela 5. *Caracterização do grupo mediante a idade e o sexo/Codificação das crianças (n=25)*

Idade	Sexo	Nº de crianças	Codificação das crianças
4	Feminino	13	AM; CC; CG; EP; FA; IS; IP; LP; LS; MRod; MS; MG; RF
	Masculino	12	AC; ACp; EJ; FAb; HP; JS; LO; MC; MR; RD; SL; SB

As crianças na sua maioria já tinham frequentado este JI, com a exceção de duas crianças (CG e MS, que tinham frequentado outras instituições nos anos anteriores).

Além do investigador e do grupo, sempre estiveram presentes na sala, a educadora cooperante e o par de estágio. A educadora de infância possuía o bacharelato em educadores de infância, com duração de 3 anos, e um complemento de formação com especialização na área da formação pessoal e social. Tinha 20 anos de serviço em várias regiões do país e ilhas, encontrava-se de serviço há 2 anos na instituição que foi realizado o estudo.

### 3.3. Programa de intervenção

De forma a promover tarefas, para o desenvolvimento da motricidade fina articuladas com outras áreas e domínio da Educação Pré-Escolar, foi preparada e planeada uma sequência de três tarefas, sendo que cada uma delas incluía a realização de diferentes atividades - tendo em comum o objetivo principal de desenvolver a motricidade fina com potencialidades para abordar conteúdos de outras áreas e domínios (e.g., domínio da Matemática, Conhecimento do Mundo Social, Artes Visuais, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, etc.). Na estruturação das tarefas, para além de ser considerado o problema a investigar a respetiva questão e objetivos de investigação, foi tido em conta o documento curricular em vigor, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et. al, 2016), assim como artigos científicos, livros e outros materiais considerados relevantes neste domínio. Do mesmo modo, tornou-se como ponto de partida as experiências não vivenciadas pelo grupo em contexto Pré-Escolar de forma a promover momentos diferentes e inovadores aos já realizados.

Antes do início do trabalho de campo, que permitiu a recolha de dados, foi cuidadosamente selecionada literatura em livros e artigos científicos relacionada com o

tema do estudo, com o objetivo de conhecer melhor o desenvolvimento motor das crianças na faixa etária na idade Pré-Escolar.

As tarefas, os materiais e recursos utilizados necessários à sua implementação foram construídos antes do início do trabalho de campo, apesar de, por vezes, terem sofrido pequenas alterações ao longo desta fase de modo a compensar as necessidades do grupo. As tarefas foram desenvolvidas durante as semanas de implementação em contexto da PES II (17 de outubro a 6 de janeiro). Durante a implementação das tarefas, houve o cuidado de as integrar com atividades contempladas nas planificações semanais, algumas calendarizadas no Plano Anual de Atividades (e.g., Natal), para que assim se pudesse estar perante um ambiente de aprendizagem significativo para as crianças.

Na tabela 8, é possível ter uma visão global das tarefas implementadas, identificando a data da sua implementação, os objetivos de cada uma das tarefas e a estratégia de exploração utilizada.

Tabela 6. *Descrição das tarefas*

Tarefas/Local	Data de implementação	Objetivos	Estratégia de Exploração
Tarefa 1 <b>Vamos ajudar o Monstro das Cores a organizar as suas emoções</b> Sala de atividades	23 e 24 de novembro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver habilidade de motricidade fina através de atividade do domínio da matemática e das Artes visuais;</li> <li>- Manipular corretamente o instrumento de pega – pinça;</li> <li>- Pegar no cartão (emoção) com a pinça e colocá-lo no frasco sem deixar cair enquanto se movimenta;</li> <li>- Recortar pelos contornos desenhados numa folha;</li> <li>- Mergulhar a escova de dentes na tinta e deslizar o dedo sobre as cerdas direciona-as para o papel;</li> <li>- Carimbar o dedo com tinta pressionando-o sobre a folha;</li> <li>- Pegar na mola com algodão e carimbar sobre o papel.</li> </ul>	4 Grupos de 6/7 elementos Grupos heterogéneos Conversa individual e em grupo Valorização do desempenho motor

Tarefa 2			Individual
<b>As Pulseiras da Rosinha</b>	30 de novembro	- Desenvolver a preensão fina: abotoar.	Conversa individual
Sala de atividades			Valorização do desempenho motor
			Possibilidade de escolha
Tarefa 3			11 Grupos de 2 elementos e 1 Grupo de 3 elementos
<b>Circuito de Natal: a vida do Pai Natal</b>	6 de dezembro	- Desenvolver habilidades de motricidade fina; - Desenvolver a preensão fina: abotoar; - Desenvolver a manipulação de objetos; - Promover atividades de desenvolvimento da estabilidade dos movimentos de pinça indicador/polegar.	Grupos heterogêneos
Polivalente			Conversa em grupo e individual
			Valorização do desempenho motor
			Possibilidade de escolha

Todas as tarefas foram construídas com o intuito de integrar estratégias para o desenvolvimento da motricidade fina, recorrendo a tarefas articuladas com outras áreas e domínios associadas à educação Pré-Escolar (ver anexo 3 para uma consulta mais pormenorizada das tarefas).

### 3.4. Instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados é considerada um processo organizado e colocado em prática para obter informações, através de múltiplas fontes (Ketele & Roegiers, 1993). A fase de recolha de dados é uma fase crucial no desenvolvimento de uma investigação, exigindo uma grande atenção por parte do investigador.

Considerando que existem vários métodos e técnicas de recolha de dados, um dos passos indispensáveis numa investigação é a seleção dos procedimentos necessários para recolher a informação desejada. Segundo Vale (2004), as observações, as entrevistas e os diários reflexivos representam três formas privilegiadas aquando da realização de uma investigação de natureza qualitativa. Por sua vez Yin (2009), identifica vantagens na utilização de mais do que um método ou técnica para a recolha de dados, afirmando que ao aceder a informações através de várias fontes, o investigador tem a possibilidade de abordar uma maior variedade de aspetos relativos ao fenómeno em estudo. Neste estudo

a recolha de dados foi realizada pela investigadora, no contexto natural dos participantes, tendo-se optado por vários métodos e técnicas de recolha de dados, associados a estudos qualitativos: a observação; a entrevista; diários reflexivos; gravações áudio e vídeo; e, registos fotográficos.

### **3.4.1. Observação**

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a observação é a melhor técnica de recolha de dados, indispensável num estudo de natureza qualitativa. O estudo de caso qualitativo centra-se numa abordagem naturalista, visto que o contexto em que o investigador se insere é um contexto natural e, o objetivo é observar os sujeitos. Vale (2014, p. 181) também refere que as observações “são a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em atividade”, pois “permitem comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz”. Ainda de acordo com Vale (2004, p. 197) o investigador assume vários papéis passando por “instrumento, inquiridor, ouvinte, explorador, negociador, avaliador, narrador, comunicador, observador, intérprete”. Afirma também que o investigador é instrumento fulcral para o processo de recolha de dados, pois é ele que decide o que vai recolher, observar e entrevistar. Existem várias técnicas de observação, diferenciadas pelo envolvimento no processo do estudo. Trindade (2007) apresenta vários tipos de observação: i) observação participante; ii) observação não participante; iii) observação participada; iv) observação distanciada; e v) observação intencional. Salientando os dois primeiros tipos de observação, Carmo e Ferreira (1998) referem que a observação não participante implica que o observador não se envolva no contexto observado, ou seja, não interage com os participantes. Enquanto que, na observação participante, o agente apesar de observar o objeto de estudo interage com os intervenientes e envolve-se no contexto, de modo a compreender melhor um determinado fenómeno ou comportamento. Perante os factos, o investigador pode assumir uma posição passiva em relação ao que pretende observar ou, pode assumir um papel de interveniente ativo, ou seja, um observador participante (Sparkes & Smith, 2016). Neste estudo, este tipo de observação participante foi privilegiada, dado que pressupõe que o investigador não seja um simples observador passivo, mas que hajam interações com os participantes. Esta abordagem foi importante para que se pudesse compreender o modo como a motricidade fina estava a ser desenvolvi-

da, os desafios existentes e o desempenho das crianças neste tipo de atividades. De acordo com Yin (2010, p. 138), este tipo de observação traz algumas vantagens, nomeadamente a proximidade com os sujeitos, que facilita o acesso à forma como pensaram, bem como às dificuldades evidenciadas - podendo assim analisar situações relacionadas com o estudo, que de outro modo não seriam acessíveis. Foi praticável deste modo estabelecer conversas casuais com os participantes, que não poderiam ser possíveis numa observação naturalista. Nestes casos é difícil observar e registar situações no momento, pois segundo Vale (2004, p. 182), o investigador pode não ter tempo nem condições para, simultaneamente, intervir, observar e registar. Perante esta realidade e de forma a contornar estes aspetos, procurou-se realizar recolha de dados com recurso a outras técnicas.

### **3.4.2. Diários Reflexivos**

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo representam um conjunto de registos escritos, formulados pelo investigador na fase de recolha de dados, referentes ao que este ouve, vê e experiencia.

Neste estudo, foram elaboradas algumas notas de campo (pela investigadora) ao longo da recolha de dados, onde surgiram registos de informações relativas às ações das crianças aquando da realização de tarefas propostas pela educadora cooperante. Esta fase decorreu nas duas semanas de observação e, foi possível registar alguns momentos de dificuldades mostradas pelas crianças em ações como: apertar o botão das calças, apertar o fecho da bata, manusear a tesoura corretamente e até fazer uma pressão correta do lápis. Segundo Tuckman (2005), as notas são importantes por relatarem o que acontece através da explicação dos seus motivos. Para além disso, tornam-se informações fundamentais não só da recolha de dados mas também, de certa forma, de análise. Também foram registadas informações, aquando da realização das tarefas do estudo, as estratégias utilizadas, as principais dificuldades e os episódios mais marcantes. É importante salientar que a maioria das notas de campo foram redigidas após a realização de cada uma das tarefas, uma vez que, na maior parte dos casos não foi possível registar notas muito estruturadas, dada a atenção exigida pelas crianças. Após as tarefas realizadas e notas tiradas, a investigadora tem o papel fundamental de refletir sobre os

acontecimentos, fazendo assim um diário reflexivo, isto é, todo o material recolhido foi incluído no diário reflexivo.

### **3.4.3. Entrevistas**

De acordo com Tuckman (2005, p. 517), a entrevista é “um dos processos mais directos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas”.

Um dos aspetos importantes dos estudos de caso é conseguir compreender os pontos de vista e interpretações dos outros que acompanhavam a investigação (Stake, 2009). Por isso é que é importante realizar entrevistas, pois são as fontes de informação mais significativas para um estudo de caso (Yin, 2005). Segundo Bogdan e Biklen (1991) o investigador tem de conhecer o entrevistado para que a entrevista tenha um seguimento de uma conversa casual, de modo a que o sujeito se sinta à vontade para dar os seus pontos de vista sem receios. Em algumas situações “muitos sujeitos, a princípio, ficam aprensivos, negando a existência de alguma coisa importante para dizer. Nestes casos, o entrevistador tem de ser encorajador e apoiante” (Bogdan & Biklen, 1991, p. 135).

Segundo Bloor & Wood (2006, citado por Mesquita & Graça, 2013) o entrevistador deve atuar como um bom ouvinte, intervindo para orientar o sujeito no sentido do seu objetivo de estudo e “é evidente que uma estratégia-chave para o entrevistador qualitativo no campo de trabalho consiste em evitar, tanto quanto possível, perguntas que possam ser respondidas com «sim» ou «não»” (Bogdan & Biklen, 1991, p. 136).

De acordo com Bogdan e Bicklen (1991), podem existir três tipos de entrevista: estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas. Nas entrevistas estruturadas o entrevistador apresenta um questionário fechado ao entrevistado, condicionando-o a um conjunto de questões criadas a partir da literatura, isto é, possibilitando aceder à perceção dos sujeitos em relação a determinados temas definidos à priori. Contudo, limita-se a possibilidade de construir teoria fundamentada nos dados. As entrevistas não estruturadas recorrem a formatos mais abertos, em que o entrevistado conduz a entrevista, de modo a que o entrevistador aprofunde os assuntos necessários para o seu estudo. Por último, a entrevista semi-estruturada, é uma entrevista na qual o entrevistador prepara um guião, com questões de origem em literatura relevante, mas

durante o diálogo poderá mudar a sequência das questões ou acrescentar outras necessárias, tornando-se uma entrevista mais exploratória, o que possibilita a descoberta de informação nova a partir dos dados.

Na entrevista semiestruturada, o entrevistador coloca um conjunto de questões “tendo como ponto de partida um guião mais estruturado, que versa um leque de tópicos previamente definidos pelo entrevistador” (Esteves, 2008, p. 96). As questões colocadas ao entrevistado conduzem a direções que possibilitam o entrevistador colocar outras questões, possibilitando a flexibilidade no diálogo.

É importante que as entrevistas sejam gravadas e *verbatim* de forma a verificar a veracidade das respostas, na apresentação dos dados. Para isso, deve ser pedida a autorização ao entrevistado sobre a utilização de um gravador, qual o mesmo deve assinar (ver anexo 1). Para confirmar esta afirmação, Bogdan & Biklen (1991) constataam que as gravações nunca devem ser feitas sem pedido de autorização incorrendo-se em violação do código ético pelo qual o investigador se deve reger.

No presente estudo, foram realizadas duas entrevistas à educadora cooperante. Foi realizada uma entrevista semiestruturada no início do estudo, no dia 20 de outubro de 2016, com o objetivo de compreender o ponto de vista da educadora cooperante em relação ao desenvolvimento da motricidade fina em geral e, especificamente sobre o grupo de crianças em questão. Foi elaborado um guião de entrevista dividido em três partes: a primeira parte continha questões ligadas aos dados demográficos; a segunda parte apresentava questões relacionadas o desenvolvimento da motricidade fina das crianças; e, na terceira e última parte, um conjunto de questões sobre o papel da educadora em relação ao desenvolvimento da motricidade fina. Na tabela 5 é apresentado o guião da 1ª entrevista.

Tabela 7. *Guião da 1ª entrevista realizada à Educadora Cooperante*

Guião da 1ª entrevista realizado à Educadora Cooperante		Duração: 19min49sec
Partes	Formulação de questões	
I – “Dados demográficos”	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Idade;</li> <li>2. Sexo;</li> <li>3. Percurso Académico – áreas de estudo;</li> <li>4. Anos de experiência;</li> <li>5. Quais as formações que frequentou ao longo da sua carreira?</li> </ol>	
II - “O Desenvolvimento da Motricidade Fina das Crianças ”	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Na sua opinião, quais os aspetos mais importantes no processo de desenvolvimento destas crianças? Porquê? Pode dar exemplos?</li> <li>7. Qual a percentagem de tempo que dedica ao desenvolvimento da motricidade fina das crianças?</li> </ol>	
III - “O Papel da Educadora”	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Em que medida é que o seu papel como educadora é importante para o desenvolvimento da motricidade fina das crianças?</li> <li>9. Como caracteriza este grupo de crianças nesse âmbito?</li> <li>10. Que estratégias utiliza com as crianças no desenvolvimento da motricidade fina?</li> <li>11. Como define estas estratégias? Resultam?</li> <li>12. Como é que o seu estilo de ensino se alterou ao longo do tempo?</li> <li>13. Considera que o grupo tem respondido positivamente a essas estratégias? Ou considera que necessita de outro tipo de estratégias? Quais?</li> <li>14. Qual a importância de planificar atividades de motricidade fina articuladas com outras áreas e domínios?</li> </ol>	

Após a intervenção, foi realizada uma segunda entrevista com o objetivo de compreender a visão da Educadora Cooperante perante as tarefas propostas, verificando em que medida motivaram as crianças e, de que forma são importantes para o desenvolvimento da motricidade fina. Foi elaborado um guião de entrevista dividido em duas partes. A primeira parte manteve-se direcionada para cada tarefa. A primeira questão que se subdivide em várias questões foi feita para cada uma das tarefas, para isso foi apresentada à entrevistada uma série de fotografias relacionadas com cada tarefa, de modo a relembrar os momentos e tornar a entrevista mais produtiva. A segunda parte era composta por um conjunto de questões gerais relativas à opinião da entrevistada. Na tabela 6 é apresentado o guião da 2ª entrevista.



Tabela 8. *Guião da 2ª entrevista realizada à Educadora Cooperante*

Guião da 2ª entrevista realizado à Educadora Cooperante		Duração: 16min09sec
Partes	Formulação de questões	
I – Tarefas implementadas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Na sua opinião, qual a utilidade das atividades desenvolvidas?               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Quais os efeitos nas crianças?                   <ol style="list-style-type: none"> <li>i. Porquê?</li> </ol> </li> <li>b. Qual a influência no nível de motivação das crianças?                   <ol style="list-style-type: none"> <li>ii. Porquê?</li> </ol> </li> <li>c. Qual a vantagem desta tarefa ter o objetivo de articular com outra área de conteúdo?</li> </ol> </li> <li>2. Qual foi para si a tarefa mais interessante? Porquê?</li> </ol>	
II – O Desenvolvimento da Motricidade Fina	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Quais os grandes desafios no desenvolvimento da motricidade fina?</li> <li>4. Futuramente, irá utilizar esta metodologia no desenvolvimento da motricidade fina? Como?</li> <li>5. O que mudaria nas tarefas implementadas neste estudo? Porquê?</li> </ol>	

#### **3.4.4. Gravações áudio e vídeo e registos fotográficos**

Bogdan e Biklen (1994, p. 183) asseguram que as gravações áudio e vídeo são um excelente meio para obter “fortes dados descritivos que são muitas vezes utilizados para compreender os sujeitos e são frequentemente analisados indutivamente”. Os mesmos autores referem que “a fotografia está ligada à investigação qualitativa” (p. 183) que permite obter dados descritivos e que ajudam a compreender a análise para a investigação. Para além destes aspetos, a fotografia permite ao investigador conseguir estudar aspetos fulcrais e minuciosos, que de outra forma, não seria possível. Ainda citando os mesmos autores, estes afirmam que este tipo de registo permite recordar e estudar detalhes que poderiam ser esquecidos. Comparando com outra literatura, a utilização de meios audiovisuais, para a recolha de dados em investigação, não é consensual. Lincoln e Guba (2000, in Denzin & Lincoln, 2000) defendem que esta técnica deve ser utilizada apenas em casos excecionais, para que o comportamento dos participantes não seja condicionado. Este tipo de recolha de dados foi útil na medida em que possibilitou refletir sobre acontecimentos que se sucederam em períodos de observação, onde houve registos fo-

tográficos e esses registos foram ferramentas importantes para a construção de tarefas. A gravação audiovisual permitiu uma reflexão profunda após a implementação das atividades, contribuindo para que fossem obtidos dados e conclusões mais fidedignos. As gravações foram analisadas em diversas ocasiões e discutidas com os agentes envolvidos no estudo (e.g., par pedagógico, educadora cooperante).

Para uso deste tipo de recolha de dados foi necessário enviar um pedido de autorização aos Encarregados de Educação, para que tomassem conhecimento deste ato e autorizassem este método (anexo 2). Todos os pais assinaram a autorização para se efetuarem filmagens ou fotos, para uso exclusivo da Prática de Ensino Supervisionada, com o compromisso de que todo o material recolhido seria utilizado apenas para esse fim e, seria destruído quando não fosse necessário.

### **3.5. Análise de dados**

Numa investigação de natureza qualitativa, a fase de análise e interpretação dos dados recolhidos exige que o investigador procure adotar uma atitude imparcial, mantendo algum distanciamento de modo a assegurar que as perceções dos sujeitos, as observações, os relatos e leituras das situações que presenciou, se enquadrem dentro de alguns limites de correspondência (Denzin & Lincoln, 2000).

A análise dos dados pretende, segundo Stake (2009) “dar significados às primeiras impressões assim como às compilações finais” (p. 87). A análise de dados é um processo de organização de dados recolhidos durante a observação e ação. Nesta fase, é necessário realizar transcrições de entrevistas, analisar o material mais do que uma vez; de modo a compreender todos os dados recolhidos na investigação (Bogdan & Biklen, 1991). Pretende-se com a análise de dados, traduzir e categorizar dados, de modo a trabalhar através de unidades simples.

Para proceder à análise e interpretação dos dados recolhidos neste estudo optou-se por uma análise de conteúdo, que segundo Queirós e Graça (2016) “é um método de análise de mensagens de comunicação escrita, verbal e visual” (p. 118). Pretende-se que esta análise seja o mais objetiva possível pois deve ser efetuada através de regras estabelecidas e procedimentos específicos que devem ser utilizados por investigadores. Procura-se categorizar os dados de modo sistemático, sendo criados temas (e.g., antes da

intervenção, intervenção), categorias (e.g., tarefa 1, tarefa 2) e subcategorias (e.g., desafios, estratégias). A título de exemplo uma unidade de registo (e.g., “Foi um bem adquirido para o grupo e para os adultos, estamos sempre a aprender”) foi codificada numa determinada subcategoria (e.g., abordagem sistemática), e posteriormente numa categoria (e.g., continuidade do programa) e depois num tema (e.g., perspectivas futuras). Utilizou-se uma abordagem dedutiva e indutiva, isto é: os temas foram criados de forma dedutiva (e.g., antes da intervenção, intervenção) e, certas categorias de forma indutiva (e.g., gestão do grupo). Segundo Bogdan e Biklen (1991) ao longo da análise dos dados passa-se por um processo de codificação que se inicia com a seleção de informações, tentando encontrar padrões no material para agrupá-los em categorias. As categorias são grandes temas que servem para: ordenar e sequenciar informações recolhidas e organizar a informação. Para criar as categorias é necessário considerar diversos princípios: i) pertinentes e adequadas (devem ser úteis e incluir conteúdo claro para análise, de modo a ir de encontro ao propósito do estudo); ii) exaustivas ou inclusivas (analisar todas as unidades de registo); iii) homogéneas (coerentes relativamente aos critérios de análise); iv) mutuamente exclusivas (cada unidade só pode ser encaixada numa categoria e analisada uma vez); v) objetivas (as regras de codificação devem ser estabelecidas inicialmente de forma clara, para evitar diferentes interpretações de diferentes leitores) (Queirós & Graça, 2016). De modo a aumentar a qualidade da investigação, as categorias e a categorização das informações têm de assumir um papel de validade (i.e., diz respeito à credibilidade e confiança transmitida no estudo em questão, mais concretamente no que diz respeito aos dados apresentados e analisados); e fiabilidade (i.e., diz respeito à necessidade de garantir que diferentes analistas através de codificações diferentes cheguem às mesmas conclusões do estudo) através de discussões periódicas realizadas com dois membros que não estavam envolvidos diretamente na implementação do programa de intervenção. É importante que o processo de categorização siga critérios claros e pormenorizados (Carmo & Ferreira, 1998; Queirós & Graça, 2016).

Este método de análise possibilita reforçar o objetivo de estudo e dar veracidade às informações recolhidas e, deve ser feita de forma esquematizada de modo a ser simplificado e com qualidade (Coutinho, 2014). Após a análise dos dados, obtiveram-se três temas, seis categorias e dez subcategorias, como se pode verificar na tabela 9. As citações

foram codificadas a partir do diário reflexivo (DR) e das entrevistas à Educadora Cooperante (EEC).

Tabela 9. *Temas, categorias e subcategorias resultantes da análise de dados*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
Antes da intervenção	Conjunto restrito de tarefas e estratégias	Atividades sem articulação com outras áreas de conteúdo
	Fase de desenvolvimento das crianças	
Intervenção	Tarefa 1	Desafios
		Estratégias pedagógicas
		Resultados de aprendizagem
		Estratégias pedagógicas
		Resultados de aprendizagem
		Desafios
	Tarefa 2	Estratégias pedagógicas
		Resultados de aprendizagem
		Desafios
		Estratégias pedagógicas
		Resultados de aprendizagem
		Desafios
Tarefa 3	Estratégias pedagógicas	
	Resultados de aprendizagem	
	Desafios	
	Estratégias pedagógicas	
	Resultados de aprendizagem	
	Desafios	
Perspetivas futuras	Continuidade do programa	Abordagem sistemática

## 4. Apresentação dos resultados

### 4.1. Antes da Intervenção

#### 4.1.1. *Conjunto restrito de tarefas e estratégias*

Os primeiros contactos com as crianças e com Educadora Cooperante (EC) foram determinantes para compreender de que forma era estimulado o desenvolvimento da motricidade fina, isto é, que estratégias eram utilizadas e, que atividades eram realizadas com as crianças. Os seguintes excertos retratam quais as estratégias utilizadas pela EC: “ (...) o rasgar papel, os enfiamentos, os registos gráficos” e “ (...) a colagem, o fazer bolinhas papel de crepe, o colar, o pôr, colocar cola (...)” (EEC, outubro).

Ficou desde cedo claro que haviam atividades e estratégias utilizadas pela EC para promover o desenvolvimento da motricidade fina, contudo mostravam-se escassas e, maioritariamente ligadas ao subdomínio das artes visuais. Quando questionada sobre a utilização de outras estratégias para o desenvolvimento da motricidade fina, a EC referiu: “Para a motricidade fina aquilo que eu aprendi é aquilo que eu tenho realmente desenvolvido com as crianças, eu tenho obtido realmente resultados bons. Mas a motricidade fina para mim é desenvolvida neste âmbito, nestes parâmetros.” (EEC, outubro).

#### **4.1.2. Fase de desenvolvimento da criança**

Para poder desenvolver um programa de intervenção é importante reconhecer o nível de desenvolvimento motor fino das crianças e, ter conhecimento das suas competências. O seguinte excerto retrata essa realidade:

O meu grupo melhorou muito porque havia meninos o ano passado que realmente apresentavam algumas dificuldades, não considero também dificuldades, dificuldades, porque aos 3 anos eles estão em desenvolvimento mas eu tinha meninos em vários patamares, alguns meninos apresentavam mais dificuldades de motricidade fina e outros estavam noutra patamar superior. Neste momento esses meninos este ano já os acho muito melhores, já estão melhor a nível de motricidade fina, já estão mais empenhados nas tarefas e as tarefas que fazem, fazem mais corretamente com outro interesse (EEC, outubro).

Nesta primeira fase, foi apresentada uma visão geral da EC acerca do desenvolvimento das crianças, mencionando que existiam crianças com mais dificuldades ao nível da motricidade fina:

Esse menino, já o ano passado tinha dificuldade a nível de motricidade fina e neste ano acho que ele continua, embora tenha melhorado, mas ainda acho que ele tem dificuldades a nível de motricidade fina. É um caso a exercitar, tem que ser estimulado, muita a nível de motricidade fina, continuar a estimulação (EEC, outubro).

Ao longo das observações foi possível ver as crianças em situações de atividade na sala (e.g., desenhar, pintar, recortar) e a desempenhar tarefas do quotidiano (e.g., apertar a bata, apertar e desapertar o botão das calças). Alguns desses momentos foram relatados no DR:

Durante uma atividade em que as crianças tinham que recortar um “dominó de frutos de outono” duas crianças usavam de forma incorreta a tesoura (figura 10): “Ao verificar o trabalho das crianças, observei a criança IP a recortar a peça de dominó usando o instrumento de recorte, a tesoura, de forma incorreta. (DR, outubro).



*Figura 10 – Criança a recortar*

Apesar de estarem a fazer um uso incorreto da tesoura, a criança IP conseguiam os resultados esperados do recorte (i.e., recortar pela linha). Perante o desempenho das crianças, a Educadora Estagiária (EE) procurou estabelecer expectativas:

Perante o sucedido, e após ter abordado a criança e a ter incentivado para a utilização correta da tesoura, a mesma mostrou-se bastante receptiva à proposta. Experimentou e conseguiu recortar de forma correta, embora não com tanta fluidez do que da forma que estaria habituada a fazê-lo (DR, outubro).

Em certos casos verificou-se que algumas crianças tinham um desempenho motor favorável:

Enquanto aguardava junto à porta que todo o grupo formasse o comboio, deparei-me com uma criança a abotoar a sua bata sozinho. A maioria das batas são de fecho mas há uma ou outra criança que tem uma bata com botões. Poderia ser uma observação normal se a criança não tivesse a ter dificuldades abotoar e me pedisse que a auxiliasse na tarefa. O que observei foi a insistência e persistência da criança em conseguir apertar os botões e

a verdade é que conseguiu fazê-lo, não parando um segundo que fosse de tentar. No final olhou para mim e sorriu dando a entender “Consegui!” (DR, outubro).



*Figura 11 - Abotoar botões da bata*

## **4.2. Intervenção**

### **4.2.1. Tarefa 1**

Na primeira tarefa procurou-se planejar atividades sequenciadas a partir de uma história. Para isso, foi necessário identificar e analisar um conjunto de tarefas, que potencializassem o conteúdo literário de uma obra e que estivessem intimamente ligadas com o estudo. O seguinte excerto retrata esta situação: “Para criar esta atividade comecei por escolher uma história e posteriormente analisar que atividades poderiam ser promovidas através desta ferramenta. Esquematizei um conjunto de atividades e transformei-as em momentos ricos no desenvolvimento da motricidade fina.” (DR, novembro).

Nesta tarefa, os primeiros momentos foram destinados à atividade de pré-leitura e a atividade de leitura da obra escolhida pela EE, “O monstro das cores” (anexo 4) de Anna Llenas (figura 12). As atividades direcionadas para o desenvolvimento da motricidade fina encontravam-se inseridas na atividade de pós-leitura da história, que se encontravam articuladas com outras áreas de conteúdo das OCEPE, tal como retrata o seguinte excerto retirado do DR:

Esta atividade teve como objetivo principal o desenvolvimento da motricidade fina em articulação com atividades ligadas ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

(e.g., leitura e análise da história), subdomínio das artes visuais (e.g., elaboração dos monstros das histórias usando técnicas de expressão plástica ricas no desenvolvimento da motricidade fina) e o domínio da matemática (e.g., formação de conjuntos com o auxílio de uma pinça), sendo este o domínio/atividade que mais se destaca (DR, novembro).



*Figura 12 - Leitura da história "O monstro das cores"*

A atividade de pós-leitura tinha como principal objetivo o desenvolvimento da motricidade fina. A primeira atividade de pós-leitura realizou-se após o recreio, momento em que a EE aproveitou para colocar uma carta do monstro das cores no quadro para assim criar um diálogo inicial com as crianças:

- Aquilo já estava ali? [Educadora estagiária (EE)]
- Não. (Todos)
- E o que é? (EE)
- É uma menina e um menino e o monstro das cores. (FAb)
- Pois, é uma carta já percebemos. (HP)
- Uma carta para quê? (JS)
- Vamos ver... (EE)

O documento utilizado (figura 13) teve um papel fundamental na passagem da mensagem para as crianças, tendo sido utilizada uma das personagens da história: “Nesse bilhete, o monstro informava as crianças que tinha desorganizado as suas emoções e ti-



nham que as organizar de novo, tinham que usar um instrumento especial, uma pinça.”  
(DR, novembro).

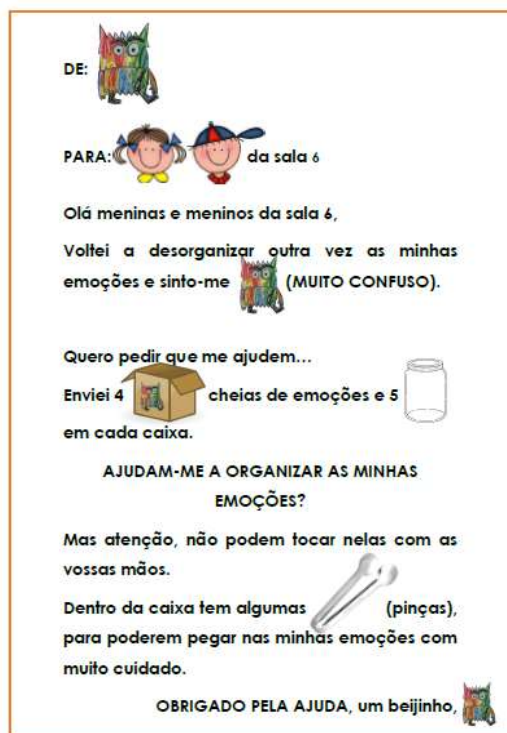


Figura 13 - Bilhete do "monstro das cores"

### **Desafios**

Para a realização da primeira atividade de pós-leitura foi necessário refletir sobre o modo como gerir o grupo, ou seja, optar por realizar a tarefa em grande grupo, em pequenos grupos ou individualmente: “Na fase de planeamento, decidi realizar a atividade em grande grupo, em que as 4 equipas, de 6 elementos cada, iriam dividir as emoções do monstro.” (DR, novembro). No momento de implementação, os grupos foram reorganizados de modo a promover o sucesso de todos os elementos: “No momento da implementação refleti e decidi colocar uma equipa de cada vez. Assim, poderia focar a atenção mais diretamente nas crianças e conversar com elas, questionando-as.” (DR, novembro).

### ***Estratégias pedagógicas***

Foi evidente a vantagem da reorganização dos grupos, pois permitiu que cada criança tivesse uma pinça e pudesse executar a tarefa ao seu ritmo (figura 14), tal como retrata o seguinte excerto: “Esta estratégia resultou, pois as crianças estiveram focadas no objetivo da atividade e consegui «chegar» cada uma delas, questionando-as sobre o sucedido.” (DR, novembro).



*Figura 14 – Crianças a utilizar uma pinça*

No final da atividade foi promovido o diálogo com as crianças, com o objetivo de perceber as suas maiores dificuldades e opiniões sobre o seu desempenho. Se a atividade tivesse sido realizada de acordo com o que tinha sido planeado, alguns momentos de emissão de *feedback* pedagógico poderiam não ter acontecido:

- Podemos misturar as “bolinhas” todas e fazer outra vez? (EJ)
- E porquê? Estivemos a ajudar o monstro a organizar as emoções e vamos misturar tudo de novo? (EE)
- Mas foi divertido. (EJ)

## **Resultados de aprendizagem**

No final da primeira atividade foram evidentes os momentos em que as crianças puderam exercitar os seus movimentos finos. A este respeito a EC referiu:

(...) Esta atividade mostrou-se enriquecedora para as crianças porque no contexto de sala de atividades, eu geralmente não costumo realizar atividades com pinças. Eles realizaram a atividade com as pinças grandes, realizaram-na muito bem mas se tivesse sido com algumas pinças mais pequeninas seria melhor porque o grau de dificuldade era maior, iria ser maior mas como foi uma técnica inovadora eu até gostei de ver os meninos e os meninos também gostaram de fazer, de realizar a atividade (EEC, janeiro).

Procurou-se, para além de promover atividades que desenvolvessem a motricidade fina, proporcionar também atividades que motivassem as crianças e as entusiasmassem. Esta realidade é evidente no seguinte excerto em que a EE reflete sobre este tema:

(...) as crianças sentiram-se desafiadas pela forma como executaram a atividade, mostrando interesse em querer realizar o que foi proposto e pelo facto de no fim, quando tinham terminado, terem dito que queriam fazer novamente, o que torna evidente o entusiasmo perante as situações de aprendizagem (DR, novembro).

As crianças durante esta tarefa, para além de estarem a desenvolver a motricidade fina também era promovido o domínio da matemática ao organizarem as emoções do monstro (representadas por bolas de algodão): “Estão a desenvolver ao mesmo tempo a motricidade fina e o desenvolvimento do raciocínio lógico, a nível matemático, formar conjuntos, eles desenvolvem as duas coisas ao mesmo tempo. Isto está tudo interligado, as áreas são transversais.” (EEC, janeiro).

É fundamental analisar as dificuldades sentidas pela EE no momento da implementação da tarefa e as mudanças que poderiam ser realizadas em futuras intervenções desta natureza. O seguinte excerto retrata uma dificuldade sentida pela EE:

(...) o que para as crianças foi um momento entusiasmante para mim tornou-se um momento monótono. Durante a intervenção, percebi que a atividade carecia de maior complexidade para se tornar ainda mais desafiante. O meu papel era questionar as crianças e mediar o que acontecia, mas faltavam desafios, faltavam mais momentos de aprendizagem (DR, novembro).

Para contornar a situação anteriormente mencionada, a EE sugeriu possíveis mudanças para enriquecer a atividade, tornando-a ainda mais desafiadora para as crianças:

Reformulando a tarefa teria pedido às crianças que pegassem nas emoções utilizando uma pinça grande, e depois com uma mais pequena e depois outra ainda mais pequena e assim sucessivamente, proporcionando momentos diferentes dentro da mesma atividade e uma progressão adequada às suas necessidades de desenvolvimento (DR, novembro).

#### **4.2.2. Tarefa 2**

Na segunda atividade, a EE criou um desafio que foi lançado através de um bilhete enviado por uma boneca – a Rosinha, uma boneca que tinha muitas pulseiras (figura 15). As crianças tinham como desafio juntar as pulseiras da personagem para que ela não as perdesse, em simultâneo e inconscientemente, estariam a realizar uma atividade promotora do desenvolvimento da motricidade fina, tal como evidencia o seguinte excerto:

As crianças foram confrontadas com um desafio matemático lançado por uma personagem criada, a “Rosinha”, boneca que tinha muitas pulseiras. O objetivo era que as crianças organizassem as pulseiras, juntando-as de forma a elas não se soltarem, ou seja, as crianças tinham que as abotoar umas nas outras (DR, novembro).



*Figura 15 - "Rosinha"*

Esta atividade foi definida para dar resposta ao objetivo traçado: “desenvolver a apreensão fina: abotoar, através de uma atividade diretamente interligada com o domínio da matemática.” (DR, novembro).

### ***Estratégias pedagógicas***

No momento de implementação da tarefa surgiu, ao contrário do que estava planeado, a divisão da tarefa em dois momentos. Isto é, a primeira parte foi importante na medida em que permitiu às crianças uma exploração do material (figura 16) e simultaneamente possibilitou uma análise das dificuldades demonstradas pelas crianças:

Dividi esta tarefa em duas partes, sendo que na primeira parte permiti às crianças a exploração e manipulação livre do material e que ao mesmo tempo tentassem juntar as pulseiras para não se separem. Este momento permitiu verificar as dificuldades das crianças na tarefa. Neste sentido, algumas crianças não conseguiam realizar a atividade com tanta facilidade, embora persistissem no desafio proposto, não desistindo à primeira tentativa (DR, novembro).



*Figura 16 - Criança a abotoar as pulseiras da “Rosinha”*

No segundo momento da tarefa, utilizou-se o desafio lançado pela personagem, a partir da leitura de um bilhete para relembrar o conceito matemático - padrão (figura 17): “Posteriormente, após um momento de pausa (almoço e recreio) pedi que organizassem as pulseiras em padrões.” (DR, novembro).



*Figura 17 - Relembrar o conceito "padrão"*

Para a execução da tarefa, as crianças foram divididas em quatro equipas (i.e., equipa vermelha, equipa azul, equipa verde e equipa amarela) formadas anteriormente. Foi opção da EE realizar a segunda parte da atividade com uma equipa de cada vez, seguindo a mesma metodologia usada na primeira tarefa, o que originou efeitos positivos e facilitou a gestão do grupo: “O grupo geralmente estava dividido em quatro. Optei por prestar o apoio a uma equipa de cada vez enquanto as restantes se centrassem noutra tarefa.” (DR, novembro).

Foi evidente a motivação, o interesse e o empenho demonstrado pelas crianças durante a realização da atividade proposta, como se pode verificar pelo seguinte diálogo que decorreu no momento de arrumar o material:

- Eu ajudo-te a desabotoar para ser mais rápido! (EE)
- Não! Eu consigo! (EJ)
- Vês? Já está! (EJ)

A criança EJ apesar de saber que as restantes crianças já se encontravam em atividades espontâneas nas áreas da sala, continuou sem desistir, mesmo demorando mais



tempo: “É certo que a criança demorou, mas conseguiu desabotoar todos os botões das pulseiras e fez questão de me vir comprovar isso.” (DR, novembro).

A atividade originou resultados positivos (figura 18), pois tal como referiu a EE, as crianças estavam motivadas não só por ser uma atividade invulgar, mas também porque representava um desafio que tinham que conseguir ultrapassar: “Senti que as crianças estavam motivadas, não só por ser uma atividade que não estão habituadas a realizar mas também porque tinham um desafio, algo que as motivava a fazer, descartando o “fazer por fazer” (DR, novembro).



Figura 18 - Organização das pulseiras em padrões

### **RESULTADOS DE APRENDIZAGEM**

Na atividade foram evidentes momentos em que as crianças utilizaram movimentos motores finos e a atividade originou um *feedback* satisfatório da EC:

O abotoar também desenvolve bastante a motricidade fina, eles geralmente apertam e desapertam os botões deles, alguns tem botões nas batas outros não tem, mas eles já o

fazem, tem alguns meninos que tem a motricidade fina realmente muito desenvolvida e fazem-no mas esta atividade é muito enriquecedora para os meninos (EEC, janeiro).

Para além desse aspeto é evidente a articulação com uma das áreas de conteúdo das OCEPE, o domínio da matemática, na formação de padrões. Esta atividade serviu para promover o desenvolvimento e tornar mais conscientes os conteúdos abordados anteriormente: “Verifiquei que foi importante a articulação com uma atividade relacionada com o domínio da matemática, pois as crianças consolidaram aprendizagens já adquiridas num momento anterior.” (DR, novembro).

### **4.2.3. Tarefa 3**

Na fase de planeamento da terceira atividade foi necessário criar um enquadramento com o espaço temporal, de forma a promover uma sequência lógica considerando o que estava a ser trabalho da sala de atividades. Este facto foi tido em conta como retrata o seguinte excerto:

Por se estar a aproximar a época natalícia e por esta ser uma época de grande entusiasmo por parte das crianças, decidi aproveitar este potencial para ligar a atividade com outras áreas e domínios, elaborando uma sequência de atividades subordinadas a este tema e a uma das personagens, o pai natal (DR, dezembro).

Esta ligação da tarefa com esta temática proporcionou aprendizagens significativas: “Teve vantagens, é sempre bom para as crianças. Abordou aquilo que queria que era a área da motricidade fina, o domínio da motricidade fina e além disso conseguiu interligá-lo à temática em questão que foi a quadra natalícia.” (EEC, janeiro).

Considerando o tema e o nível de desenvolvimento motor fino das crianças foram planeadas uma série de atividades, que em conjunto, se transformaram num circuito composto por oito estações:

Na fase de planeamento, decidi elaborar uma sequência de 8 estações que retratavam a vida do pai natal, e em que as crianças teriam que o ajudar em diversas tarefas do seu dia a dia. Como por exemplo: pôr a roupa a secar usando uma mola [figura 19]; teriam que vestir o pai natal pegando na sua roupa, colocando-a no local correto [figura 20]; colocar a barba no pai natal com a ajuda de uma pinça pequena [figura 21]; colocar as bolas no pinheiro, abotoando-as [figura 22]; criar uma bengala de natal através de enfiamentos de



missangas fazendo um padrão ABAB [figura 23]; abrir 5 fechos e tirar as casas de dentro, ordená-las numericamente pela ordem crescente, voltar a colocar dentro e fechar o fecho [figura 24]; marcar com uma caneta o circuito que representa o caminho que o pai natal terá que percorrer [figura 25]; e por fim, completar o puzzle das renas do pai natal [figura 26] (DR, dezembro).

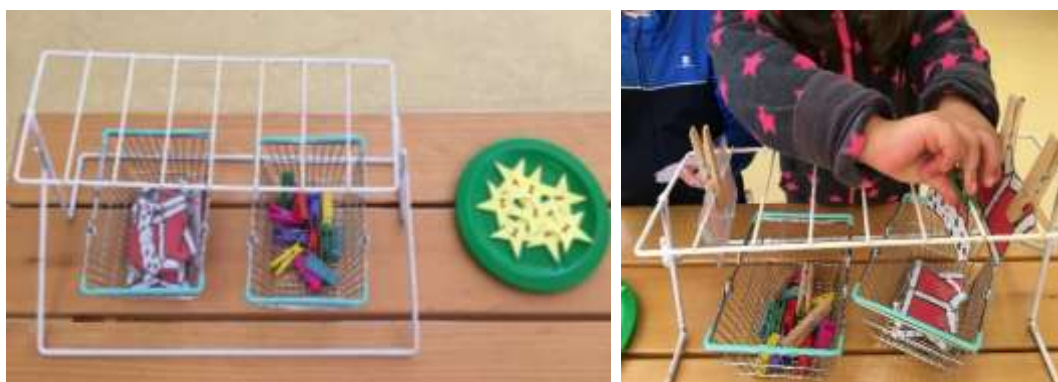


Figura 19 - Primeira estação do circuito



Figura 20 - Segunda estação do circuito



Figura 21 - Terceira estação do circuito



Figura 22 - Quarta estação do circuito



Figura 23 - Quinta estação do circuito



Figura 24 - Sexta estação do circuito

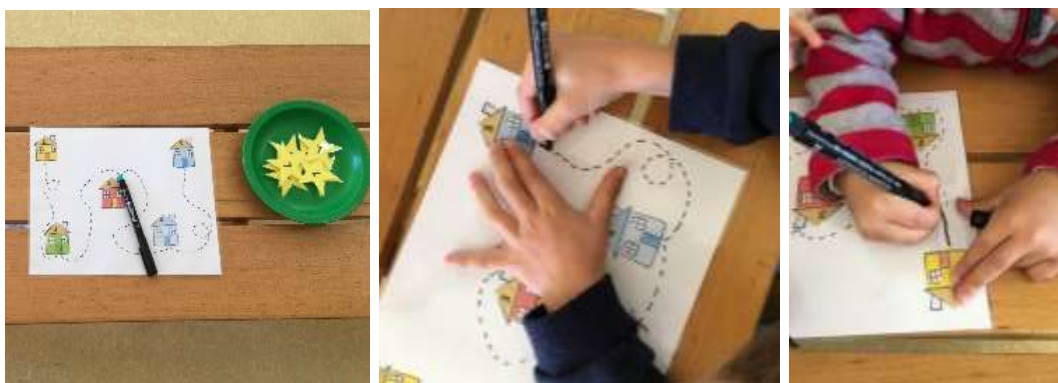


Figura 25 - Sétima estação do circuito



Figura 26 - Oitava estação do circuito

### **DESAFIOS**

Para a execução da tarefa foi indispensável a divisão do grande grupo e, posteriormente a formação de pares:

Aproveitando as reflexões de tarefas anteriores e tendo em conta as estratégias para a gestão do grupo, nesta tarefa decidi dividir o grande grupo em dois e posteriormente dividir a metade desse grupo em pares. Enquanto metade do grupo realizava o circuito, a outra metade encontrava-se na sala com o meu par de estágio a realizar uma outra tarefa. Os pares foram formados aleatoriamente, o que originou grupos heterogêneos (DR, dezembro).

A forma como foi gerido o grupo foi vantajosa, o que foi corroborado pela EC: “resultou, porque se não fizesse com pequenos grupos não conseguia fazer a atividade porque todos os meninos deste grupo queriam fazer todos ao mesmo tempo e isso não é possível.” (EEC, janeiro).

Nesta tarefa a EE procurou criar uma atividade mais ativa e, ao mesmo tempo, motivante. Ou seja, que as crianças fossem sujeitas a uma exploração não condicionada: “(...) optei por uma atividade mais dinâmica, ou seja, que permitisse às crianças uma certa liberdade na execução das tarefas para que pudessem aprender e desenvolver as suas capacidades através de um clima motivante e divertido.” (DR, dezembro).

### **Estratégias pedagógicas**

A realização do circuito exigiu o trabalho autónomo das crianças - o reconhecimento dos numerais e da sequência numérica (figura 27):

No momento da implementação, foi possível constatar que a atividade exigia um nível significativo de trabalho autónomo por partes das crianças, pois dei-lhes a tarefa de escolher a estação pela qual iriam começar e qual iriam fazer de seguida, não interferindo nas suas escolhas. No final de cada estação cada par de crianças teria que verificar se tinha realizado bem a atividade e colocar a estrela com o numeral correspondente no pinheiro. No final, com o objetivo de perceber se tinham noção do que já tinha sido feito dei-lhes a possibilidade de verificarem se tinham oito estrelas com oito numerais diferentes, fazendo a contagem numérica de ordem crescente (DR, dezembro).



*Figura 27 - Criança a verificar as tarefas realizadas*

### ***Resultados de aprendizagem***

De uma forma geral foi considerado que crianças executaram as oito atividades do circuito, sem demonstrar dificuldade, à exceção de uma criança que se mostrou menos ágil na execução:

No que diz respeito à concretização das atividades, de um modo geral as crianças conseguiram executar as atividades estipuladas em cada estação, embora demonstrassem mais dificuldade em abrir e fechar o fecho na 6ª estação. A criança SB foi a que demonstrou mais dificuldade em todas as estações, o que corrobora o que tinha acontecido em outras situações (DR, dezembro).



Perante esta situação e, refletindo sobre uma futura aplicação conclui-se que, devem ser tidos em conta alguns aspetos importantes, tais como as diferenças interindividuais: “Conclui-se que cada tarefa tem que ser desenvolvida conforme a fase de desenvolvimento da crianças, o que me leva a pensar que poderia, numa repetição da intervenção, colocar as crianças a executar esta tarefa individualmente.” (DR, dezembro).

As atividades permitiram atingir os resultados de aprendizagem pretendidos: “Esta atividade foi muito bem conseguida pela Francisca, porque as crianças radiavam com ela, estavam radiantes a fazer esta atividade.” (EEC, janeiro) e “Este percurso esteve muito bom, eles fizeram-no muito bem, as crianças gostaram muito, foi muito motivador para eles.” (EEC, janeiro).

A tarefa planeada possibilitou a articulação com outras áreas de conteúdo, como retrata a seguinte excerto retirado da reflexão após a intervenção:

Nesta sequência de atividades há uma articulação com a área do conhecimento do mundo, nomeadamente no meio social e com o domínio da matemática, especificamente na estação 5, 6 e também na marcação das tarefas já concluídas, sendo que colocavam o número da estação no pinheiro e contavam de 1 a 8, verificando se tinham todos os numerais no seu pinheiro (DR, dezembro).

### **4.3. Perspetivas futuras**

#### **4.3.1. Continuidade do programa**

Após a intervenção, é possível refletir sobre o plano de atividades implementado, sendo visíveis as satisfações e as necessidades de mudança da EE, assim como, as críticas positivas e construtivas da EC. No seguinte excerto é evidenciado um momento de reflexão da EE após a implementação do programa de intervenção, delineado no início do estudo, em que se evidencia a importância de atividades motivadoras, atividades ricas em aprendizagem e aborda-se a utilidade desta experiência:

Refletindo sobre o programa aplicado verifico que é importante proporcionarmos às crianças desafios atrativos e motivantes, criando momentos ricos no desenvolvimento e aprendizagem de cada uma. Recuando ao início e verificando o trabalho que era feito com as crianças ao nível da motricidade fina das crianças, fico com uma visão diferente do que poderei fazer no futuro (DR, dezembro).

São também mencionados os aspetos positivos bem como as mudanças a desenvolver na perspetiva de uma intervenção futura: “Ao implementar o programa com este grupo específico de crianças obtive um *feedback* positivo, embora tenha encontrado muitos desafios e verificar que poderia mudar significativamente a minha intervenção. Esta primeira experiência foi bastante enriquecedora para o meu futuro profissional.” (DR, dezembro).

De um modo geral é evidente a satisfação da EC relativamente às tarefas realizadas com o grupo, referindo que se tornam importantes para as aprendizagens das crianças como também na reflexão e reorganização das práticas da Educadora de Infância: “São muito enriquecedora as tarefas que fez são muito enriquecedoras para o grupo e não só, e para nós que também aprendemos enquanto educadoras.” (EEC, janeiro) e “Foi um bem adquirido para o grupo e para os adultos, a gente aprende sempre, estamos sempre a aprender.” (EEC, janeiro).

Para além dos aspetos anteriormente referidos, é de extrema importância a continuidade do programa: “Para obter um resultado visível no desenvolvimento motor das crianças e das suas aprendizagens era necessária a continuação do programa de intervenção.” (DR, janeiro). A continuidade do programa pode originar melhorias no desempenho das crianças: “Na eventualidade da continuação do programa poderiam ser verificados desempenhos motores mais visíveis nas crianças e simultaneamente mais aprendizagens ligadas a outras áreas e domínios” (DR, janeiro).

## **5. Discussão dos resultados**

Este estudo teve como objetivo principal compreender os desafios e as estratégias que podem ser utilizadas, para promover um programa de intervenção, com a intenção de desenvolver a motricidade fina de crianças em idade pré-escolar, em articulação com aprendizagens de outras áreas e domínios. Tendo em conta os aspetos referidos, é importante que se trace um programa de intervenção onde haja uma intencionalidade educativa e, onde se definam objetivos e estratégias que proporcionem aprendizagens significativas às crianças. Para isso no processo de preparação das intervenções devem considerar-se cinco etapas distintas, tais como: pesquisar, observar, planear, refletir e agir (Silva et al., 2016).

É importante que o educador, sendo um elemento dinamizador na sala de atividades, procure aperfeiçoar e atualizar os seus conhecimentos, estando aberto a novas abordagens, que promovam a aprendizagem de todos e cada uma das crianças. Embora a formação inicial seja extremamente importante na construção do profissional de educação, é essencial que o educador procure oportunidades de formação contínua na área do desenvolvimento motor, evitando a estagnação e a repetição de práticas que podem ser melhoradas com a introdução de novas metodologias e estratégias, evitando a monotonia de formas de trabalho. A formação do educador deve ser tida em conta como um processo contínuo, dinâmico e permanente que permitirá uma correta atuação educativa. Silva (2000) analisando o Decreto-Lei nº344/89 de 11 de outubro e o Decreto-Lei 43/89 de 3 de fevereiro, verificou que a formação contínua é um direito e um dever do docente e que se define em três objetivos fundamentais, como forma de melhorar as competências profissionais nos vários domínios da atividade. Os três objetivos focam-se essencialmente em: melhorar as competências profissionais dos docentes nos vários domínios da sua atividade; incentivar os docentes na participação ativa na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino; e por fim, que o docente adquira competências referentes à diferenciação e modernização do sistema educativo. É no segundo Decreto-Lei mencionado que a autora do estudo realça a promoção das formações de docentes que possam orientar a implementação de inovações educativas.

Tendo em conta os objetivos delineados no início deste estudo, verificou-se que a motricidade fina era abordada em atividades articuladas maioritariamente com o subdomínio das artes visuais (e.g., recorte, pintura, amachucar, modelagem), sendo que é importante que o educador procure novas estratégias de intervenção pedagógica, facilitando assim momentos diversificados e ricos, tanto no desenvolvimento motor fino da criança como na aquisição de novas aprendizagens. Num estudo realizado por Borges (2014) verificou-se, com base nas perceções de educadores e professores, que o desenvolvimento motor permite a aquisição de outras competências como da linguagem oral e escrita, na aprendizagem e aplicação de diversos conteúdos, na aquisição do raciocínio lógico-matemático e desenvolve competências ao nível da coordenação motora. Adicionalmente, a investigadora refere ainda que a motricidade fina promove a atenção e concentração nas atividades, aspetos relevante nas aprendizagens que a criança pode adquirir. Nes-

te sentido, torna-se importante afirmar que é relevante que o educador promova a articulação entre diferentes áreas e domínios de aprendizagem, potenciadoras do desenvolvimento das crianças. Com base no estudo acima referido, constatou-se que educadores e professores atribuíam uma maior relevância ao trabalho das expressões para o desenvolvimento da motricidade fina (Borges, 2014). Assim, é evidente a importância da organização da mudança e da inovação, de forma a criar novas experiências tanto para as crianças, como para o educador (no âmbito da motricidade fina). Com este tipo de intervenção, promove-se uma articulação horizontal dos conteúdos de forma deliberada, o que poderá gerar resultados de aprendizagem efetivamente significativos.

Neste contexto, na implementação de um programa de intervenção, é essencial avaliar as competências motoras das crianças para definir objetivos e estratégias adequados. É fundamental uma avaliação inicial da criança ou a aquisição dessa informação através de entrevistas à educadora responsável pelo grupo. Neste estudo, a entrevista à EC e a observação direta e participante, foram os instrumentos utilizados como forma de obter informações ligadas ao desenvolvimento motor das crianças, contudo noutros estudos a escala *Peabody* é utilizada como instrumento de avaliação das crianças antes e após a intervenção (Saraiva et al., 2013; Costa, 2013).

Já com informações suficientes, é importante refletir sobre as finalidades e sentidos da prática e, o modo de organização da mesma - de forma a tornar o tempo de trabalho com as crianças mais rentável (Silva et al., 2016). O uso de estratégias pedagógicas diversificadas, motivadoras e desafiantes são um requisito que deve ser tido em conta no planeamento da intervenção pedagógica, pois é a partir da estimulação que as crianças tem vontade de aprender e, daí podemos obter melhores resultados de aprendizagem (J. Borges, 2009).

Ainda no planeamento do programa de intervenção, deve-se refletir de forma rigorosa sobre a gestão do grupo, sendo que este foi um dos desafios sentidos no momento de implementação das tarefas. É necessário que o educador promova experiências de desenvolvimento positivas a todas as crianças, fomentando a inclusão das mais reservadas e em fase de aprendizagem distintas, e para isso o educador deve perceber se a atividade resultará melhor, se for realizada individualmente ou em grupos. Verificou-se que a forma como os grupos são formados e organizados influenciou o desenrolar das práticas



das atividades. Neste sentido, a reformulação dos grupos ao longo do programa de intervenção permitiu ultrapassar o desafio de criar atividades adequadas a todas as crianças. O educador deve ter em conta as fases e os ritmos de aprendizagem das crianças, focando-se no objetivos que pretende atingir. Deve-se ter em conta que a atividade individual possibilita à criança um trabalho ao seu ritmo, proporciona momentos de experimentação onde a criança tenta, erra e volta a tentar até obter sucesso, estimulando o raciocínio lógico e a autonomia. Enquanto a atividade em grupo permite à criança a interação social aprendendo atitudes necessárias para que exista cooperação, permitindo-lhe partilhar aquilo que conhece e sabe com os outros (Maura, 2004). A formação de grupos e a realização das atividades diferentes com cada grupo pode facilitar o trabalho do educador, pois permite a diferenciação pedagógica. Na formação de grupos o educador deve optar por uma organização heterogénea ou homogénea, em termos do desempenho motor ou a nível comportamental. Neste caso verificou-se que foi importante que a nível de atividades de motricidade fina se optasse por uma formação heterógena dos grupos possibilitando às crianças com um desempenho motor inferior que fossem ajudadas pelas que se encontram numa fase de aprendizagem distinta. Num estudo elaborado por Maia (2014), verificou-se que a formação de grupos heterogéneos traz benefícios para as crianças e que em termos etários é considerado uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem. A formação de grupos heterogéneos permite à criança mais nova desenvolver competências e conhecimentos a partir do apoio, da ajuda e da colaboração de uma criança mais velha, que por sua vez desenvolve a cooperação, a interajuda e o sentido de preocupação para com o outro (Katz, 1995;1998 citado por Maia, 2014)

Num estudo realizado por Folque (1999), verificou-se que o desenvolvimento da criança vai para além das atividades individuais, sendo que a criança também se desenvolve a partir do contacto social com os pares de diferentes idades e adultos, afirmando ainda que o pré-escolar detém um papel crucial nestas vertentes.

É na fase da ação que o educador deve ter em conta as propostas das crianças e as suas dificuldades, dando-lhes o apoio necessário. Motivar as crianças demonstrou ser um fator importante para que seja mais evidente o sucesso educativo. Aliada à motivação, vem a exploração livre dos materiais e a liberdade dada às crianças para explorar e aprender através dos seus movimentos. A exploração a partir de materiais que o educa-

dor fornece, mostrou-se ser um fator influenciador na motivação, sendo fulcral na aprendizagem, na integração no ambiente da atividade e na estimulação e motivação da criança (Gagné, 1971, citado por Vale, 2012)

Assim sendo, é importante que o educador utilize uma abordagem intencional neste tipo de trabalho com as crianças. Deve planejar as suas atividades dando atenção ao desenvolvimento motor das crianças, aproveitando o potencial de todas as outras áreas e domínios, como um meio de articulação e aproveitamento do tempo com as crianças em contexto pré-escolar.

## **6. Conclusões**

O estudo apresentado ao longo deste relatório surgiu da necessidade encontrada ao longo das práticas, ao visualizar as estratégias utilizadas pelos educadores de infância na promoção do desenvolvimento da motricidade fina da criança. Tendo em conta este aspeto e, após a observação do contexto educativo, sentiu-se necessidade de compreender as estratégias e atividades que eram realizadas pela EC e, a partir daí implementar estratégias diversificadas e motivadoras utilizando a articulação com as outras áreas e domínios presentes nas OCEPE. Assim sendo, neste tópico serão apresentadas os objetivos traçados inicialmente para dar resposta à problemática do estudo, seguindo das principais conclusões obtidas em cada objetivo. Seguidamente serão apresentadas algumas limitações do estudo e recomendações para futuros estudos.

### **6.1. Analisar as estratégias e tarefas desenvolvidas no âmbito da motricidade fina**

Este objetivo surge no sentido de compreender de que forma era trabalhado o desenvolvimento da motricidade fina das crianças, identificando as tarefas e estratégias utilizadas pelo educador de infância responsável pelo grupo. Este objetivo foi fulcral e desempenhou um papel importante para organizar um plano de intervenção, tendo em conta as informações recolhidas bem como as necessidades das crianças.

A entrevista e a observação direta e participante foram instrumentos fundamentais, pois permitiram uma visão mais alargada sobre o contexto educativo, o qual facilitou constatar e verificar as escassas estratégias utilizadas (Tuckman, 2005; Vale, 2014). Como

já foi referido anteriormente, as estratégias utilizadas refletiam-se essencialmente na pintura, recorte, modelagem e na técnica de amachucar, que se encontram mais ligadas ao subdomínio das Artes Visuais. Apesar de escassas e uniformes, as estratégias não revelavam nas crianças atrasos no desenvolvimento motor mas conotavam, em certos casos, a falta de motivação para a prática - pela igualdade/repetição constante de atividades. Posto isto, verifica-se a partir deste estudo que é necessário que o educador promova atividades e desenvolva estratégias, que potenciem a motivação e o desempenho das crianças, sendo esta uma estratégia fundamental para a promoção de aprendizagens nas crianças. No contexto verificou-se a falta de atividades variadas que se refletiam na falta de motivação e interesse das crianças na execução das atividades.

Pode-se ainda concluir que se torna importante desenvolver programas de intervenção que promovam a articulação deliberadamente, ao invés de se utilizar uma abordagem analítica que não integre aprendizagens potencializadoras de outras áreas e domínios. Reforça-se a ideia que o educador tem um papel fundamental, sendo ele o principal mediador - capaz de proporcionar momentos ricos às crianças em ambiente escolar. O educador é quem cria o espaço, é quem disponibiliza os materiais às crianças, é quem participa nas brincadeiras, tornando assim o principal mediador na aprendizagem (Albareli et al., 2011).

Foi a partir desta realidade que se partiu para a ação de forma a dar resposta aos restantes objetivos específicos deste estudo.

## **6.2. Implementar atividades e estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento da motricidade fina em articulação com outras áreas e domínios**

Este objetivo surge no sentido de dinamizar atividades que promovam o desenvolvimento da motricidade fina das crianças através de tarefas potencializadoras de aprendizagens associadas a outras áreas e domínios.

Pode-se verificar ao longo do relatório que as tarefas e estratégias desenvolvidas alcançaram o objetivo traçado inicialmente, pois foi possível proporcionar às crianças atividades ricas em momentos de manipulação de objetos, sendo ao mesmo tempo momentos de potenciais situações de aprendizagem. No conjunto das três tarefas do pro-

grama de intervenção, foi possível verificar as vantagens e benefícios que estas trouxeram para ultrapassar o desafio encontrado no contexto, na medida em que revelaram resultados positivos nas crianças, sendo evidente a motivação e o empenho, bem como o desenvolvimento das crianças.

No conjunto das três tarefas foram evidentes as diferentes fases de desenvolvimento motor das crianças, verificou-se que nem todas as 25 crianças executavam as tarefas da mesma forma e ao mesmo ritmo. Na primeira tarefa foi evidente as diferentes formas como as crianças pegavam na pinça: algumas pegavam colocando a mão em forma de pinça usando o dedo polegar, o indicador e o dedo médio; enquanto outras pegavam a pinça usando a palma da mão e a força dos quatro dedos em simultâneo. Na segunda tarefa nem todas as crianças conseguiram inicialmente abotoar as pulseiras, contudo no final todas atingiram o objetivo embora em ritmos de execução diferentes. Na terceira tarefa, os desafios eram mais exigentes e, no geral todas as crianças os conseguiram executar, verificando-se a influência dos mesmos fatores das duas primeiras tarefas. Em comum às três atividades verificou-se a motivação das crianças nas atividades, o empenho e a persistência na execução, bem como, a aplicação do conhecimento de outras áreas de domínios (e.g., criar padrões, formar conjuntos, interpretar uma mensagem dirigida ao grupo).

Através deste objetivo reforça-se a importância de se adotarem este tipo de estratégias por parte do educador, como forma de potenciar os momentos com as crianças no sentido de contribuir para o seu desenvolvimento. Reforçou-se ainda a ideia de que as crianças precisam de algo que as motive (i.e., que lhes chame à atenção) e para isso devem ser evitados os métodos de trabalhos constantes e semelhantes ao longo do tempo.

### **6.3. Promover o desenvolvimento da motricidade fina através de atividades motivadoras e materiais lúdicos**

Um dos desafios na implementação foi a motivação das crianças, pelo que a utilização de materiais alternativos permitiu fazer face a esta dificuldade. No conjunto das três tarefas os materiais utilizados foram um ponto essencial para alcançar o objetivo do estudo. Este aspeto, ligado à motivação das crianças, interliga-se com o referido

anteriormente, quando se salienta que o educador pode construir materiais recicláveis ou produzi-los em forma de brinquedo, para a partir deles dinamizar as atividades que promovam nelas novos saberes, realçando a importância da motivação das crianças para a realização de atividades (Condessa, 2009; J. Borges, 2009).

A novidade provocou um entusiasmo maior nas crianças, pois nunca tinham contactado com atividades do género em contexto de Pré-Escolar. Comprovou-se assim que os materiais apelativos são um fator importante na motivação das crianças para as atividades, como se pode verificar nas evidências provocadas pelas tarefas. Na primeira tarefa, o uso das pinças foi um fator surpresa, tido como um desafio lançado pelo “Monstro das Cores”. Notava-se a ansiedade das crianças na espera para realizar a atividade, bem como a vontade de a voltar a realizar. Na segunda tarefa, as pulseiras, as suas cores e a presença de uma boneca foram os pontos chave para captar a atenção das crianças e, para as direcionar para a prática da habilidade motora fina. O contexto em que foram envolvidas deu-lhes um motivo para realizarem aquela tarefa, ao contrário do que seria colocar-lhe o material à frente e lhes pedissem que abotoassem. Por fim, na última tarefa os materiais mostraram-se mais uma vez o ponto fulcral da atividade, estando o circuito composto por materiais diversos, que mativeram as crianças no foco do objetivo pretendido.

Pode-se concluir que foi essencial a presença de materiais apelativos e adequados à tarefa para a tornar exequível e diferenciada de todas as outras, estimulando assim o empenho das crianças. É relevante a continuação desta abordagem, na medida em que o educador pode facultar às crianças diversos materiais que os apoiarão tanto no desenvolvimento motor como cognitivo. É importante referir que os materiais podem e devem ser apelativos, seguros, diversificados, reutilizáveis de forma a proporcionar bons momentos às crianças (Condessa, 2009). Como forma de evitar custos também poderão ser elaborados através da reutilização de materiais do dia a dia.

#### **6.4. Limitações do estudo e recomendações para investigações futuras**

Ao longo desta investigação foi possível identificar limitações que serão referidas e justificadas nesta parte do relatório.

Surgindo esta investigação no âmbito da prática pedagógica da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, envolveu tal como referido anteriormente um grupo de crianças de um JI. Habitualmente os pares de estágio mantêm os mesmos grupos e a mesma educadora com a progressão da PES I para a PES II o que possibilita uma maior proximidade com a instituição, com a responsável do grupo e com o grupo em si, sendo que o grupo total ou parte dele se mantém o mesmo. Nesta fase, eu e o meu par de estágio fomos dirigidos para outra instituição, sendo a educadora e o grupo novos. Sendo assim, e refletindo sobre o sucedido, as duas semanas de observação mostraram-se uma limitação a nível pessoal e de certa forma para o estudo, pois não se mostraram suficientes para conhecer o grupo e a educadora cooperante, de forma a identificar a metodologia de ensino utilizada.

Relativamente ao estudo, este envolveu atividades para promover o desenvolvimento da motricidade fina, fazendo articulação com a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação, nomeadamente no domínio da Educação Artística e no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Matemática e na Área de Conhecimento do Mundo. Na eventualidade de dispor-se de um maior período de tempo, as restantes áreas poderiam ter sido trabalhadas, assim como as que foram trabalhadas poderiam ter sido ainda mais enriquecidas, o que tornaria este estudo ainda mais rico e o programa de intervenção ainda mais proveitoso para as crianças que nele puderam participar.

### CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL DA PES

O Mestrado em Educação Pré-Escolar dividiu-se em três semestres onde foram abordadas vertentes teóricas e práticas. O primeiro semestre baseou-se numa vertente mais teórica, onde foram lecionadas didáticas específicas que proporcionaram momentos ricos em aprendizagem e, que originaram efeitos significativos. O segundo semestre foi dividido em dois momentos práticos, a creche (i.e., com crianças entre os 2 e 3 anos) e o pré-escolar (i.e., com crianças entre os 3 e os 6 anos), onde foi possível a partilha de momentos educativos e de lazer, com a aplicação de conhecimentos adquiridos até então. O terceiro semestre, à semelhança do segundo, apresentou com um carácter prático e com um período de duração mais longo, embora envolvesse apenas crianças em idade pré-escolar (i.e., 3 aos 6 anos). Este contexto foi importante por ter sido o espaço destinado para a realização do presente relatório e, por ser uma experiência mais exigente. A PES proporcionou o contacto direto com crianças onde foram vividos momentos desafiantes, de aprendizagem mútua, que se mostraram muito significativos para o meu futuro profissional.

Ao longo das práticas, o período de observação mostrou-se imprescindível, pois para a recolha de informação é necessário observar o que a criança faz, diz, como interage e como aprende, sendo estas estratégias fundamentais (Silva et al., 2016). É facto que duas semanas é um período curto para conhecermos as crianças, as suas capacidades e nos integrarmos por completo na vida escolar das mesmas, mas ainda assim esse tempo possibilitou uma visão superficial sobre o nível de desenvolvimento das crianças e, também a criação de afetos e ligações que influenciam na interação ao longo das atividades.

Segundo Silva et al. (2016), o processo educativo exige cinco etapas distintas, sendo uma delas destinada à planificação. O momento de planejar atividades permite “não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas.” (p. 15). A planificação de atividades deve ser vista como um instrumento imprescindível de organização e previsão da interação educador/criança. Ao longo da prática tornou-se ainda mais evidente a importância desta fase, pois é a partir desta organização de conteúdos que

nós, enquanto profissionais de educação, podemos ir de encontro os interesses e capacidades das crianças, e possibilitar que sejam construtores ativos de aprendizagens. Apesar da importância das planificações, é também relevante que o educador esteja preparado para desenvolver alterações nas suas atividades. Ao longo da prática, confrontei-me em diversas ocasiões com situações imprevistas (e.g., grupo reduzido, falta de participação das crianças, difícil gestão do grupo em situações de distração, demasiadas tarefas para o período de tempo estipulado), o que leva à necessidade de estarmos preparados para dar resposta a este tipo de ocorrências e, que as crianças nos conseguem sempre surpreender mesmo em momentos que nunca poderíamos imaginar.

De forma a alcançar uma maior preparação para a prática, o primeiro semestre destes três ciclos de aprendizagens foi lecionado por vários professores, que nas didáticas específicas partilharam vários conhecimentos e prepararam-nos para o futuro. A teoria mostra-se fundamental no momento da prática, tendo um papel fundamental de suporte para a nossa intervenção (i.e., ligação com o que fazemos) com as crianças. O conhecimento, a ajuda e o apoio de todos os professores transmitiram mais confiança ao longo de cada sessão. Foram essenciais os conselhos que nos mostravam que eramos capazes de fazer tudo, basta querermos e lutarmos para isso. Os professores foram consequentes e persistentes no caminho percorrido ao longo da PES I e PES II, nas correções de planificações de atividades, nas sugestões e conselhos após as implementações.

A Prática de Ensino Supervisionada I (PES I) decorreu no segundo semestre, dois dias por semana e permitiu-me contactar com crianças com dois anos que frequentavam uma creche bem como contactar com um grupo heterogéneo de crianças, com idade compreendidas entre os três e os seis anos. A prática na creche foi uma experiência nova, pois até então nunca tinha contactado com crianças desta faixa etária em ambiente escolar. Apesar do receio do que me esperava, fiquei muito satisfeita com a experiência e com a resposta positiva das crianças às atividades propostas. A dramatização foi uma estratégia utilizada ao longo das sessões de atividades, onde eu, juntamente com o meu par de estágio procuramos passar conhecimentos às crianças, através deste contexto, sendo que obtivemos um feedback por parte da educadora cooperante, da professora orientadora e ainda mais importante, por parte das reações das crianças. Saliento que o tempo reservado à prática nesta etapa foi muito curto, visto que podemos vir a trabalhar com crianças



destas idades e a experiência prática é essencial. É de valorizar a mudança feita pelos professores responsáveis deste mestrado, no acréscimo de tempo neste próximo ano letivo para que, os novos alunos possam praticar, aprender e ensinar durante um período mais alargado de tempo em contexto creche. Na segunda etapa da PES I, a prática decorreu num JI durante dois dias por semana. Os momentos vividos com as crianças e as aprendizagens adquiridas foram uma mais valia, que hoje me faz sentir mais confiante. Nem sempre correu bem, o que permitiu uma maior reflexão do que deveria melhorar e do que não deveria ser feito.

Na PES II, a preparação já era maior do que na PES I, pois já tínhamos com uma experiência anterior, o que nos preparou para esta fase. Com a existência de um novo grupo implicou o aparecimento de diversos desafios, o que por consequência levou à escassez de tempo de observação do mesmo, mas simultaneamente possibilitou a visão da realidade de uma educadora de infância, que por vezes transita de instituição para instituição e necessita de adaptar a novos ambientes, novos colegas de trabalho e novas crianças. Esta fase foi muito importante para a realização do presente relatório, na medida em que tive um papel acrescido ao de EE, o de investigadora.

Ao fim deste um ano e meio são várias as conclusões que me fazem refletir sobre o presente e o futuro profissional que se avizinha. A profissão de educador de infância não se pode mostrar estanque, no que diz respeito a métodos de trabalho e à informação. Um educador de infância precisa de estar em constante transformação, adequando-se às suas crianças e à realidade que se vive. Assim, uma boa prática necessita de uma teoria consistente, pois a prática não existe sem a teoria e vice-versa. Verifiquei e vinquei mais a ideia que as crianças são cada vez mais exigentes, o que se mostrou ser uma das dificuldades encontradas ao longo da prática. A gestão do grupo demonstrou-se um dos grandes desafios da PES. As crianças são muito diferentes, têm ritmos distintos, e enquanto profissionais temos que nos saber adaptar e ultrapassar estes desafios, pensando sempre no melhor para a criança. No contexto de pré-escolar um dos aspetos fundamentais foi o grande apoio dos materiais no estudo desenvolvido. Um material bem construído com fundamentos pedagógicos ajuda imenso ao exercer as atividades e ajuda as crianças a concentrarem-se na aprendizagem a brincar.

Finalizando, estes momentos foram sem dúvida meses de aprendizagem, de desafios e de uma grande satisfação, por poder realizar e aprender aquilo que me faz feliz a nível pessoal e profissional.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

- Abelheira Agrupamento de Escolas (2016). Abelheira Agrupamento de Escolas. Disponível em: <http://www.escolasabelheira.com/>
- Albareli, A. C., Campos, E., Pereira, V., Zanin, M., & Ceraldi, M. (2011). *O lúdico, a criança e o educador*. Educación Física y Deportes, 16(163), 1-1
- Antunes, M., A. Cortês, C. & Penna, M. (2003) A importância e a preferência de atividades lúdicas para o desenvolvimento de crianças na fase pré-escolar. *LUDERIS*, 17(2), 23-29.
- Barreiros, J., & Neto, C. (2005). *O Desenvolvimento Motor e o Género*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Universidade Técnica de Lisboa.
- Barros, M. G., & Palhares, P. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Bicklen, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Bicklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, C. (2014). *O Desenvolvimento da Motricidade na Criança e as Expressões - Um Estudo em Contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico (Dissertação de Mestrado)*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Borges, C. J. (2009). *Educação Física para o Pré-Escolar*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Burns, N., & Groove, S. K. (2001). *The Practice of nursing. Research Conduct Critique & Utilization*. Philadelphia: W. B. Saunders Company.
- Condessa, I. C. (2009). *(Re)aprender a brincar da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Costa, A. (2013). *O desenvolvimento da motricidade fina: Um estudo de intervenção com crianças em idade pré-escolar (Dissertação de Mestrado)*. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humana*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.

- DEB. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro do Ministério da Educação*. Diário da República: I série, Nº 29 (1989). Acedido a 15 de janeiro de 2017. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Decreto Lei nº 344/89 de 11 de outubro do Ministério da Educação*. Diário da República: I série, Nº 234 (1989). Acedido a 15 de janeiro de 2017. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Decreto Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro do Ministério da Educação*. Diário da República: I série, Nº 34 (1997). Acedido a 20 novembro 2016. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- DGIDC, M. (2012). *Metas de Aprendizagem*. Lisboa : ME - DGIDC.
- Eckert, H. M. (1993). *Desenvolvimento Motor*. Bela Vista: Editora Manole Ltda.
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Flinchum, B. (1986). *Desenvolvimento Motor da Criança*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- Folio, R., & Fewell, R. (2000). *Peabody Developmental Motor Scales*. Austin: TX:Pro-ed.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, 5-12.
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2005). *Compreendendo o Desenvolvimento Motor - Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos*. Brasil: Phorte Editora Ltda.
- Godinho, M., Mendes, R., Melo, F., & Barreiros, J. (1999). *Controlo Motor e Aprendizagem. Fundamentos e Aplicações*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança (5ª edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- INE. (2011). Portal do Instituto Nacional de Estatísticas. Obtido em 5 de janeiro de 2017, de [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine\\_main&xpid=INE](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_main&xpid=INE)
- Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados - Fundamentos dos Métodos de Observações, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Leite, L. (2002). As Actividades laboratoriais e o Desenvolvimento conceptual e metodológico dos alunos. *Boletim das Ciências*, 51, 83-92.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, (pp. 88-93).
- Lincoln, Y. S., & Denzin, N. K. (2000). *Handbook of qualitative research*. California: Sage Publications, Inc.
- Maia, V. (2014). *Relatório da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar- A relevância da interação criança-criança em grupos heterogéneos no processo de aprendizagem*. Évora: Universidade de Évora .
- Maura, M. A. (2004). Organização e Estratégias Educativas . Em T. L. Arribas, *Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar* (pp. 339-352). Porto Alegre : Artmed.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2016). *Investigação qualitativa em desporto*. Porto: FADEUP
- Morgado, J., & Tomaz, C. (2009). Articulação curricular e sucesso educativo: uma parceria de investigação. *XVII Colóquio da Afirse* . Lisboa: Universidade de Lisboa .
- NCTM. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM
- Neto, C. (1995). *Motricidade e o Jogo na Infância*. Brasil: Editora Sprint.
- Santos, I., Dorneles, L., Diaz, M. & Duclos, L. (2010). Corpo e movimento: uma reflexão sobre as relações da motricidade com a aprendizagem no universo escolar. *Lecturas, Educación Física y Deportes*, 15(146), 1-1.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.
- Peixoto, A. (2008). *A criança e o conhecimento do mundo: actividades laboratoriais em ciências físicas*. Penafiel: Editorial Novembro
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade - Reflexão e Experiência* . Lisboa: Texto Editora.
- Queirós, P., & Graça, A. (2016). A Análise de Conteúdo (Equanto técnica de Tratamento de Informação) no âmbito da Investigação. Em I. Mesquita, & A. Graça, *Investigação Qualitativa em Desporto* (Vol. 2). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Saraiva, L., Rodrigues, L., Cordovil, R., & Barreiros, J. (2013). Motor profile of Portuguese preschool children on the Peabody Developmental Motor Scales-2: A cross-cultural study . *Research in Developmental Disabilities, 34*(6), 1966-1973.
- Serrano, P., & Luque, C. d. (2015). *A criança e a motricidade fina*. Lisboa: Papa-lettras.
- Silva, A. M. (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade, 21*(72), 89-109.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para Educação-Escolar*. Ministério de Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem* . Lisboa : Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação Direção.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 3º Volume: Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Sparkes, A., & Smith, B. (2016). *Qualitative research methods in sport, exercise and health: from process to product*. New York: Routledge.
- Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação - Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, I. (2002). *Materiais Manipuláveis* . Viana do Castelo: Edição do Laboratório de Educação Matemática.
- Vale, I. (2004). Algumas Notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática, O Estudo de Caso, por Isabel Vale. (I. V. Portela, Ed.) *Revista da Escola Superior da Educação, 5*, p. 171 a 200.
- Yin, R. (2005). *Estudos de Caso - Planejamento e Métodos* . Porto Alegre: Artmed Editora.
- Yin, R. (2009). *Estudo de Caso - Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Yin, R. K. (2010). *Estudos de Caso Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Artmed Editora.

## ANEXOS

---





## Anexo 1 – Consentimento informado, livre e esclarecido para participação em investigação

### CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

de acordo com a Declaração de Helsínquia<sup>2</sup> e a Convenção de Oviedo<sup>3</sup>

*Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.*

**Título do estudo:** O Desenvolvimento da Motricidade Fina: estratégias de intervenção com crianças em idades pré-escolar

**Enquadramento:** Relatório de estágio na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo

**Explicação do estudo:** Entrevista semiestruturada com a duração aproximada de 30 minutos

**Confidencialidade e anonimato:** Será garantido o anonimato, a confidencialidade e uso exclusivo dos dados para o presente estudo.

**Assinatura/s:** .....

-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-

*Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.*

Nome: .....

Assinatura: .....

Data: ..... /..... /.....

SE NÃO FOR O PRÓPRIO A ASSINAR POR IDADE OU INCAPACIDADE  
(se o menor tiver discernimento deve também assinar em cima, se consentir)

NOME: .....

BI/CD Nº: ..... DATA ou VALIDADE ..... /..... /.....

GRAU DE PARENTESCO OU TIPO DE REPRESENTAÇÃO: .....

ASSINATURA .....

**ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 1 PÁGINA/S E FEITO EM DUPLICADO:  
UMA VIA PARA O/A INVESTIGADOR/A, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE**

<sup>2</sup> [http://portal.arsnorte.min-saude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Comiss%C3%A3o%20de%20%C3%89tica/Ficheiros/Declaracao\\_Helsinquia\\_2008.pdf](http://portal.arsnorte.min-saude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Comiss%C3%A3o%20de%20%C3%89tica/Ficheiros/Declaracao_Helsinquia_2008.pdf)

<sup>3</sup> <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/002A00/00140036.pdf>



## **Anexo 2 – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação**

### **PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO**

Ex.mo Encarregado de Educação

Somos alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e durante este ano letivo vamos desenvolver a nossa Prática de Ensino Supervisionada na sala do seu educando. Para desenvolver a nossa prática necessitamos de recolher algumas informações em formatos de vídeo ou de fotografia, relativas ao modo como as crianças desenvolvem diferentes atividades. A nossa Prática de Ensino Supervisionada contará com a Supervisão da Orientadora Cooperante Lúcia Carneiro e da equipa de Supervisores da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Com estes registos pretende-se, entre outros objetivos, proporcionar momentos privilegiados com diferentes atividades para o seu educando.

Como estas atividades estão integradas na nossa Prática de Ensino Supervisionada será importante que se efetue a filmagem ou se tire algumas fotografias das sessões com a finalidade de se proceder à análise, discussão e reflexão do processo ensino e aprendizagem.

Neste sentido, vimos pedir a V. Ex.<sup>a</sup> autorização para se efetuarem filmagens ou fotos para uso exclusivo da Prática de Ensino Supervisionada em causa, com o compromisso de que todo o material recolhido será utilizado apenas para esse fim e será destruído quando não for necessário.

Viana do Castelo, 10 de outubro de 2016

As mestrandas

A Orientadora Cooperante

O encarregado de educação

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



### Anexo 3 – Planificações de atividades das tarefas desenvolvidas

#### Tarefa 1 – Vamos ajudar o Monstro das Cores a organizar as suas emoções

#### Planificação das Atividades

**Responsável pela implementação:** Francisca Cunha nº 13468  
**Identificação do Jardim-de-Infância:** jardim de infância  
**Ambiente Educativo:** Sala de atividades e Polivalente  
**Grupo:** 25 crianças de 4 anos

**Par(es) Pedagógico(s):** Fátima Mina nº13417  
**Data:** 21/11/16 a 25/11/16  
**Parceiros Educativos:** Educadora

Área(s) e Domínio(s) de Ensino e aprendizagem	Competência/Objetivos	Atividades (Estratégia/ sequência/descrição da atividade/organização do grupo)	Recursos materiais/espacos físicos	Avaliação
<p><b>Área de Formação Pessoal e Social:</b> (20.1;21.4;21.5;24.2)</p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação:</b>  <u>Domínio da linguagem oral e da abordagem da escrita</u> (17;17.1;17.2;18;18.1;18.2;18.3;19;19.1;19.3;20;23;23.1)  <u>Domínio da matemática</u></p>	<p>17 – Promover diálogos em grupo:            17.1 – Identificar elementos importantes na capa do livro.            17.2 – Atribuir um possível título ao livro a partir da ilustração da capa.            18- Desenvolver a língua como meio de expressão e comunicação:</p>	<p>Quarta-feira  <u>Manhã</u></p> <p>Iniciarei a manhã com a leitura da história “O Monstro das Cores” (anexo 8).            Atividade pré-leitura            Analisarei a capa do livro com as crianças:            - “O que vem na capa deste livro?”            - “O que nos falará esta história? O que vos parece?”            - “Que título acham que esta história tem?”</p> <p>Contarei a histórias às crianças, para isso o grupo estará sentado na manta.</p>	<p>- Livro “O Monstro das cores”</p>	<p>- Identifica elementos existentes na capa: monstro, círculos de cores,...</p> <p>- Atribui um possível título ao livro.</p> <p>- Escuta a história com atenção.</p>

<p>(19.2;21.3;23.2) <u>Domínio da Educação Física</u> (21;21.1;21.2;22;22.1;22.2;22.3;25;25.1;25.2;25.3;25.4)</p> <p><u>Domínio da Educação Artística Subdomínio das Artes Visuais</u></p> <p><u>Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro</u> (24;24.1;)</p> <p><u>Subdomínio da Música</u></p> <p><u>Subdomínio da Dança</u></p> <p><b>Área do Conhecimento do Mundo:</b> (19.1;23.1)</p>	<p>18.1- Escutar a história com atenção; 18.2- Compreender partes importantes da história. 18.3- Assimilar textos narrativos.</p> <p>19 – Responder corretamente a questões colocadas acerca da história. 19.1 – Verbalizar as emoções do monstro. 19.2 – Associar uma emoção a uma cor. 19.3 – Descrever momentos em que se sentem alegres, tristes, com medo, com raiva e calmos.</p> <p>20 – Compreender a mensagem transmitida no bilhete. 20.1 – Mostrar interesse pelo sucedido.</p> <p>21 – Desenvolver habilidade de motricidade fina através de atividade do domínio da matemática:</p>	<p>Atividade pós-leitura</p> <p>- “Como se sentia o monstro no início da história?” - “Quais eram as emoções do monstro?” - “Que cores tinham as emoções do monstro?”</p> <p>À medida que as crianças vão dizendo a cor, a estagiária retira um monstro dessa mesma cor, em cartolina (<del>anexo 9</del>), e as crianças terão que identificar o sentimento associado à cor e identificar momentos em que se sentem assim.</p> <p style="text-align: center;"><u>Lanche da manhã</u></p> <p>Irei chegar à sala de atividades com quatro caixas e junto virá um bilhete (<del>anexo 10</del>) direcionado às meninas e meninos da sala 6. Procederei à leitura do bilhete que é do monstro das cores. Ele pede aos meninos e às meninas que o ajudem. Desorganizou de novo as emoções dele e sente-se muito confuso. São quatro caixas diferentes e o monstro pede que sejam as quatro equipas a ajudá-lo, porque são muitas as emoções que ele tem. O grande grupo será dividido em quatro pequenos gru-</p>	<p>- Monstros em cartolina</p> <p>- Bilhete</p>	<p>- Assimila partes importantes da história.</p> <p>- Identifica o estado de emoção do monstro no início da história. - Verbaliza corretamente as emoções do monstro. - Associa corretamente as cores às emoções. - Descreve situações do seu dia-a-dia em que se sente triste, alegre, com medo, com raiva e calmo.</p> <p>- Compreende a mensagem do monstro através da leitura do bilhete.</p> <p>- Manipula a pinça de forma a pegar no cartão e coloca-lo no frasco</p>
---	--	---	---	---



	<p>23 – Recordar a história ouvida no dia anterior: 23.1 – Identificar as cinco emoções do monstro. 23.2 – Associar as cores às emoções corretas.</p> <p>24. Promover momentos de expressão dramática: 24.1 – Exprimir caras representando as várias emoções. 24.2 – Respeitar a sua vez de intervir.</p> <p>25 – Desenvolver habilidade de motricidade fina através da expressão plástica: 25.1 – Recortar pelos contornos desenhados numa folha. 25.2 – Mergulhar a escova de dentes na tinta e deslizar o dedo sobre as cerdas direcionando-as para o papel.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Manhã</u></p> <p>Iniciaremos a manhã a recordar as emoções do monstro das cores com o apoio dos monstros feitos em cartolina.</p> <p>- “Como ficam as nossas caras quando estamos felizes?” - “E quando estamos tristes?” - “...”</p> <p>Iremos fazer um jogo. Uma criança virá à beira da educadora estagiária e a pedido dela irá fazer a cara de feliz ou triste ou zangado, ... e o restante grupo terá que adivinhar qual a emoção que está a imitar.</p> <p>No final do jogo: - “Para o monstro das cores ficar feliz pensei fazer um monstro de cada emoção para ele poder pôr no seu quarto e se lembrar de nós sempre que os vir, mas só tive tempo de fazer um.” (E mostro o que fiz, o do medo) - “Que me dizem de as quatro equipas desta sala fazerem o monstro das emoções que faltam?”</p> <p>Cada equipa irá fazer um monstro. Inicialmente irão fazer dois grupos enquanto os dois restantes estarão nas áreas de atividade.</p>	<p>- 4 monstros em papelão - Tesouras - Cola - Papel com</p>	<p>- Recorda as emoções e as cores a elas associadas.</p> <p>- Expressa-se facialmente transmitindo a emoção pretendida.</p> <p>- Recorta os quadrados pelos contornos desenhados na folha. - Pega na escova de dentes com uma mão e desliza um dedo sobre as cerdas direcionando-a para a fola. - Pressiona o dedo com tinta sobre a folha carimbando-o. - Pega na mola com algodão e carimba sobre o papel.</p>
--	---	---	--	---



	<p>25.3 – Carimbar o dedo com tinta pressionando-o sobre a folha.</p> <p>25.4 – Pegar na mola com algodão e carimbar sobre o papel.</p>	<p>Monstro amarelo – alergia: as crianças terão de recortar quadrados de papel previamente desenhados e colá-los no monstro em cartão;</p> <p>Monstro azul – tristeza: pintar o monstro a partir da técnica da escova dentes – a criança mergulha a escova na tinta e desliza o dedo sobre as cerdas, ao mesmo tempo que aponta para o papel;</p> <p style="text-align: center;"><u>Lanche da manhã</u></p> <p>Os dois grupos que não elaboraram o monstro irão fazê-lo neste momento enquanto os restantes exploram as áreas de atividade.</p> <p>Monstro verde – calma: as crianças terão que fazer a técnica da impressão com os dedos;</p> <p>Monstro vermelho – raiva: as crianças terão que carimbar com algodão usando uma mola como pega.</p> <p style="text-align: center;"><u>Almoço</u> <u>Tarde</u></p>	<p>quadrados</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tinta</li> <li>- Escovas de dentes</li> </ul>	
--	---	---	---	--



## Tarefa 2 – As pulseira da Rosinha

### Planificação das Atividades

**Responsável pela implementação:** Francisca Cunha nº 13468

**Identificação do Jardim-de-Infância:** jardim de infância

**Ambiente Educativo:** Sala de atividades e Polivalente

**Grupo:** 25 crianças de 4 anos

**Par Pedagógico(s):** Fátima Mina nº13417

**Data:** 28/11/16 a 02/12/16

**Parceiros Educativos:** Educadora

Área(s) e Domínio(s) de Ensino e aprendizagem	Competência/Objetivos	Atividades (Estratégia/ sequência/descrição da atividade/organização do grupo)	Recursos materiais/espacos físicos	Avaliação
<p><b>Área de Formação Pessoal e Social:</b> (18; 23.1)</p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação:</b></p> <p><u>Domínio da linguagem oral e da abordagem da escrita</u> (19; 20; 20.1; 23)</p> <p><u>Domínio da matemática</u> (20; 20.1; 21; 23; 24; 24.1; 25.1)</p> <p><u>Domínio da Educação Física</u> (22; 25)</p> <p><u>Domínio da Educação</u></p>	<p>18 – Demonstrar interesse pelos elementos presentes na sala de atividades.</p> <p>19 – Compreender a mensagem transmitida na carta.</p> <p>20 – Verbalizar ideias</p>	<p>Quarta-feira Manhã</p> <p>Ao entrarem na sala as crianças irão deparar-se com uma boneca sentada numa cadeira junto a uma mesa. Junto dela terá um envelope e uma caixa.</p> <p>Após as rotinas diárias irei focar a atenção das crianças na boneca que esteve sempre presente na sala de atividades.</p> <p>- “Quem será que deixou esta boneca aqui?” - “Ela tem uma carta debaixo do braço, o que será que lá está escrito?” (Pedirei a duas crianças que vão buscar a boneca, a carta e a caixa (<del>anexo 6</del>)).</p>	<p>- Boneca. - Caixa com pulseiras. - Carta.</p>	<p>- Demonstra interesse pelos elementos presentes.</p> <p>- Escuta com atenção a leitura da carta. - Verbaliza soluções para o problema.</p>

<p><u>Artística</u> <u>Subdomínio das Artes Visuais</u> (26; 26.1) <u>Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro</u> <u>Subdomínio da Música</u> <u>Subdomínio da Dança</u></p> <p>Área do Conhecimento do Mundo</p>	<p>20.1 – Sugerir soluções para o problema.</p> <p>21 – Estruturar estratégias para resolver um problema</p> <p>22 - Desenvolver a preensão fina: abotoar.</p> <p>23 – Verbalizar formas para organizar as pulseiras: 23.1 – Respeitar a sua vez de intervir.</p> <p>24 – Reconhecer o conceito de padrão: 24.1 – Exemplificar um exemplo de um padrão.</p>	<p>- “Vamos ler o que está escrito nesta carta?”</p> <p>Lerei a carta direcionada aos meninos e meninas da sala 6 (<del>enexo 7</del>). A carta é de uma menina chamada Leonor. Aquela boneca é dela, é a boneca das pulseiras. A Leonor precisa de organizar as pulseiras da boneca mas não sabe como fazer. As pulseiras tem que ficar juntas para a Leonor não as perder.</p> <p>Após a leitura da carta irei mostrar às crianças as pulseiras e questionarei: - “Como podemos juntar as pulseiras para a Leonor não as perder?”</p> <p>Pedirei às crianças que vão para as mesas e darei a cada equipa várias pulseiras e pedirei que arranjem uma forma de as juntar, de forma a não se separarem. Explorarei as ações e ideias das crianças. Caso não cheguem à resposta que pretendo, darei eu essa hipótese.</p> <p>- “E se fizermos assim? (exemplificando) Abotoar uma pulseira e depois a segunda abotoar presa na primeira? Assim ficam todas juntinhas.”</p> <p>- “Experimentem juntar as pulseiras!”</p> <p style="text-align: center;">Lanche da manhã</p> <p>- “Já vimos como podemos juntar as pulseiras. Mas como é que as podemos organizar?” (explorarei as ideias das crianças)</p> <p>- “E se as organizarmos em padrões. Ainda se lembram o que é um padrão?”</p>	<p>- Carta.</p> <p>- Pulseiras.</p>	<p>- Abotoa as pulseiras fechando-as. - Enfia uma pulseira por dentro de outra. - Junta duas ou mais pulseiras.</p> <p>- Sugere formas de organizar as pulseiras - Reconhece o conceito de padrão. - Propõe um padrão.</p> <p>- Abotoa duas ou mais pulseiras juntando-as. - Cria um padrão.</p>
---	---	--	-------------------------------------	--

	<p>25 - Desenvolver a prensão fina: abotoar. 25.1 – Criar um padrão.</p> <p>26 – Exprimir-se plasticamente através do desenho: 26.1 – Demonstrar sentido estético.</p>	<p>(Caso as crianças não se lembrem, lembrarei o conceito com ajuda de círculos de cores colocando-os no quadro, exemplificando padrões ABAB, ABC, ...).</p> <p>- "Vamos então organizar as pulseiras por padrões mas não se esqueçam que tem que ficar sempre juntinhas para não se perderem."</p> <p>- " A primeira equipa a organizar é a equipa vermelha." As crianças por equipas irão juntar as pulseiras da boneca em padrões. Para isso terão que interlaçar uma pulseira noutra e abotoar. Caso se enganem terão que desabotoar e voltar à abotoar. Cada criança terá 10 pulseiras. Deixarei que as mesmas explorem livremente e cheguem a um padrão sozinhas.</p> <p>Enquanto uma equipa está a realizar a atividade as restantes estarão a fazer um registo gráfico da boneca e as suas pulseiras coloridas.</p> <p style="text-align: center;">Almoço Tarde</p> <p>Continuação da atividade da manhã. As equipas que não estarão a realizar a atividade explorarão as áreas de atividade ou farão decorações de natal.</p> <p style="text-align: center;">Reflexão do dia</p>	<p>- Pulseiras.</p> <p>- Folhas. - Lápis de cor.</p>	<p>- Desenha o que lhe foi pedido. - Demonstra sentido estético.</p>
--	--	---	--	--



### Tarefa 3 – Circuito de Natal: a vida do Pai Natal

#### Planificação das Atividades

**Responsável pela implementação:** Francisca Cunha nº 13468

**Identificação do Jardim-de-Infância:** Jardim de Infância

**Ambiente Educativo:** Sala de atividades e Polivalente

**Grupo:** 25 crianças de 4 anos

**Par Pedagógico(s):** Fátima Mina nº13417

**Data:** 05/12/16 a 09/12/16

**Parceiros Educativos:** Educadora

Área(s) e Domínio(s) de Ensino e aprendizagem	Competência/Objetivos	Atividades (Estratégia/ sequência/descrição da atividade/organização do grupo)	Recursos materiais/espacos físicos	Avaliação
<p><b>Área de Formação Pessoal e Social:</b>  <b>Área de Expressão e Comunicação:</b>  <u>Domínio da linguagem oral e da abordagem da escrita</u>  <u>Domínio da matemática</u>  <u>Domínio da Educação Física</u>            (13; 14; 15; 16; 17)  <u>Domínio da Educação Artística</u>  <u>Subdomínio das Artes Visuais</u></p>	<p>13- Desenvolver habilidades de motricidade fina.            14 - Desenvolver a preensão fina: abotoar.            15- Desenvolver capacidades para manipular objetos.            16 - Fortalecer as mãos e dedos.            17 – Promover atividada-</p>	<p><b>Terça-feira</b>  <u>Manhã</u></p> <p>Acolhimento (9h00m/9h30)            Rotinas diárias</p> <p>As crianças irão para o polivalente para executar um circuito de motricidade fina.            As crianças farão equipas de dois ou três jogadores. Enquanto metade dos grupos fará a atividade, a outra metade estará a observar e apoiar os amigos sentados nos bancos do polivalente.            Cada atividade executada corretamente será permeada com uma estrela que estará numa caixa junto a cada posto. Seguidamente terão que colocar a estrela no pinheiro que estará afixado numa das paredes (anexo</p>	<p>- Pinheiros;            - Estrelas numeradas;            - Material para 8 postos.</p>	<p>- Apertar a mola usando o polegar e o indicador.            - Agarra a pinça entre a ponta do indicador e a ponta do polegar.            - Abotoa 3 ou mais bola.            - Segura e enfia uma missanga com o dedo indicado e o polegar.            - Abre e fecha um fe-</p>

<p><u>Subdomínio do Jogo</u> <u>Dramático/Teatro</u> <u>Subdomínio da Música</u> <u>Subdomínio da Dança</u></p> <p>Área do Conhecimento do Mundo</p>	<p>des de desenvolvimento da estabilidade das pinças indicador/polegar.</p>	<p>8). Será explicado às crianças que o circuito será uma sequência de acontecimentos vividos pelo Pai Natal (anexo 9) A vida do Pai Natal (circuito) (<del>anexo 10</del>): 1ª Estação – O Pai natal tem que se preparar para o Natal e para isso temos que o ajudar a pôr a roupa a secar. O par de crianças terá que pegar na roupa que está num cesto e pendurar no estendal segurando-a com molas. 2ª Estação – Depois de secar a roupa o pai natal tem que se vestir. O par de crianças terá que vestir o Pai natal. Para isso terão uma imagem de um pai natal e terão que pegar nas roupas e colar com velcro no local correto. 3ª Estação – Pai Natal sem barbas branquinhas não é Pai Natal. Os pares de crianças terão que colocar as barbas ao pai natal (algodão) com a ajuda de uma pinça. 4ª Estação – No Natal é preciso um pinheirinho e o nosso não tem bolas. As crianças terão que abotoar bolas de natal no pinheiro para o tornar mais colorido. 5ª Estação – Precisamos de decoração de natal! Vamos fazer bengalas de Natal. Para isso o par de crianças terá que enfiar missangas num fio peludo de arame e vergalo fazendo uma bengala (terão um modelo para visualizar). 6ª Estação – Dentro de uns bolsos fechado com um fecho zíper existem 5 casas numerados de 1 a 5, e são as casas que o Pai Natal terá que visitar. As crianças terão que retirar as 5 casas e ordená-las pela sequência numérica correta.</p>	<p>cho. - Segura a caneta e desenha sobre o tracejado sem levantar a caneta.</p>
--	---	--	--



		<p>7ª Estação – O Pai Natal tem um longo caminho a percorrer e precisa de ajuda para o planear. O par de crianças terá de desenhar o trajeto do caminho do Pai Natal, passando por cima das linhas tracejadas (cada elemento do grupo terá que fazer um).</p> <p>8ª Estação – Só faltam as renas e o trenó para as prendas distribuir, e estão todos misturados. As crianças terão que fazer o puzzle das duas renas e do trenó do pai natal.</p> <p>No final as crianças terão que ter no seu pinheiro 8 estrelas.</p> <p>As crianças que estavam a observar irão executar o circuito enquanto os restantes observam e apoiam os amigos.</p> <p><u>Lanche da manhã</u></p>		
--	--	---	--	--



Anexo 4 – Capa do livro “ O monstro das cores” de Annallenas

