



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Relatório de Estágio

**A motricidade fina da criança na escola
e o potencial da expressão plástica e motora:
Um estudo comparativo entre crianças das ilhas de São Miguel e Faial**

Viviana Silva Vieira

Especialidade

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

Orientadora

Professora Doutora Maria Isabel Cabrita Condessa

Ponta Delgada, novembro de 2016

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

VIVIANA SILVA VIEIRA

**A motricidade fina da criança na escola
e o potencial da expressão plástica e motora:
Um estudo comparativo entre crianças das ilhas de São Miguel e Faial**

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob orientação científica da Professora Doutora Maria Isabel Dias de Carvalho Neves Cabrita Condessa

Aos meus pais...
que são os meus pilares,
pelo esforço, carinho e atenção.

“Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes.”

Paulo Freire

Agradecimentos

A elaboração e concretização deste relatório de estágio marca o final de um longo percurso cheio de emoções, que só foi possível devido a todo o apoio, atenção, amizade e palavras de conforto de algumas pessoas. Desta forma, dedico este espaço a todas as pessoas que me ajudaram a chegar até aqui.

Em primeiro lugar, um agradecimento aos meus pais, que tudo fizeram por mim durante estes cinco anos que estive fora da minha ilha. Todo o apoio, preocupação, amor e palavras de conforto que jamais esquecerei.

A toda a minha família, que também sempre se mostrou atenciosa, confiante e orgulhosa do meu percurso até aqui.

Às minhas orientadoras e cooperantes de estágio do pré-escolar e do 1.º ciclo, que me acompanharam com muita dedicação, empenho, gosto e amizade. Obrigada por terem partilhado experiências e ensinamentos muito importantes nos estágios e para o futuro.

A todas as crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo, que ficarão para sempre no meu coração, que me fizeram crescer e aprender. Por todo o carinho, pelas brincadeiras e pelos sorrisos.

Um especial agradecimento à minha orientadora de relatório Professora Isabel Condessa, pela ajuda, pelos conselhos, pelos desafios que me propôs e por todo o tempo disponibilizado.

Às minhas colegas e amigas Nicole, Melissa, Patrícia e Evangelina, pelo companheirismo, pela ajuda, pela partilha de ideias, pelas palavras reconfortantes e pelas gargalhadas. Às quatro, o meu muito obrigada pelo apoio.

À Maria Inês, a minha companheira e amiga, pela partilha dos sonhos, pelas conversas, por tudo! Apesar de destinos diferentes estivemos sempre unidas e agradeço por isso.

A todas as minhas amigas e amigos, que estiveram sempre a torcer por mim.

Às professoras e amigas Lúcia Serpa, Gracinda Andrade e à Ana Sofia Garcia que se mostraram disponíveis para me ajudar.

Por fim, a todas as educadoras, professoras e crianças das ilhas de São Miguel e do Faial, que me ajudaram na concretização do estudo para este relatório, por me terem recebido com carinho e atenção.

A todos, o meu muito obrigada!

Resumo

O presente relatório de estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é o fruto das práticas pedagógicas realizadas nos Estágios Pedagógicos I e II. Neste trabalho procurou-se fazer sempre a ligação entre a teoria e a prática através das aprendizagens e experiências realizadas em ambos os estágios, fundamentando o perfil desejável para o papel atual do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, destacando aspetos fundamentais ao desenvolvimento da profissão, com realce para a importância do trabalho colaborativo e para a monodocência.

Neste relatório surge, também, um aprofundamento da temática em estudo, a *motricidade fina da criança* em contexto de escola e a importância da expressão plástica e motora no seu desenvolvimento. Neste sentido, e considerando as particularidades da Região dos Açores, optámos por realizar um estudo comparativo de crianças de escolas de duas ilhas: São Miguel e Faial, sendo uma delas a do estágio. Implementaram-se um conjunto de provas adaptadas da bateria de testes *Movement Assessment Battery for Children* a 153 crianças, do pré-escolar e 1.º ciclo, a cuja análise se juntaram as opiniões recolhidas a 9 profissionais de educação e as reflexões dos diários de aula das práticas pedagógicas da estagiária. A partir dos dados analisados pela aplicação das provas e das percepções de educadores e professores, em várias fases de carreira, consideramos que a expressão plástica e a expressão motora têm grande importância no desenvolvimento da criança, nomeadamente na melhoria da sua motricidade fina, autonomia, confiança e socialização. Estes fatores são fulcrais para o processo de escolarização que se inicia na infância e que se deseja bem estruturado.

Neste seguimento, foi um desafio para mim, enquanto estagiária, aprofundar e refletir sobre práticas pedagógicas num contexto de interdisciplinaridade da expressão plástica e motora com as restantes áreas, com o objetivo de perceber a importância destes dois domínios de expressão no desenvolvimento da motricidade fina das crianças e, conseqüentemente, nas suas aprendizagens escolares. Há a realçar o crescimento da estagiária na escola do estágio e o trabalho cooperativo desenvolvido quer em par pedagógico, quer com cooperantes e outros profissionais de educação.

Palavras-chave: Perfil de Educador/Professor, Práticas Pedagógicas, Trabalho Colaborativo, Monodocência, Motricidade Fina, Expressão Plástica, Expressão Motora

Abstract

This internship report, taking place in the context of a Masters in Pre-School Education and Basic Education 1st Cycle Teaching, is the fruit of pedagogical practices carried out in Internships I and II. In this activity it was always a goal to make connection between theory and practice through the acquisition and experiences in both internships, substantiating the desirable profile for the current role of the childhood educator and 1st Cycle teacher, highlighting fundamental aspects to the development of the profession, with focus on the importance of collaborative work and mono teaching (one teacher teaching system).

In this report there is also an in-depth exploration of the studied theme, children's fine motor skills in a school context, one of which was the internship school, and the importance of plastic and motor expression in their development. For this goal, and considering the specificities of the Azores Region, it was decided to conduct comparative study of children from two islands: São Miguel and Faial.

A group of tests from the "Movement Assessment Battery for Children" test battery, was implemented on 153 children, from pre-school and 1st Cycle, the analysis of which was complemented by the opinions of 9 education professionals and the reflections from the pedagogical practices class diaries of the intern. From the analysis of data of applied tests and the perceptions of educators and teachers, on several stages of their careers, we consider that plastic and motor expression have great importance in children's development, namely in improving fine motor skills, autonomy, confidence and socialization. These factors are crucial for the schooling process that begins in infancy and should be well structured.

It was a challenge for me, as an intern, to reflect in-depth on the pedagogical practices in the context of interdisciplinary between plastic and motor expression and other areas, with the goal of understanding the importance of these two realms of expression in the development of fine motor skills in children and, consequently, on their school acquisitions. The growth of the intern in the internship school and the cooperative work developed whether in pedagogical partnership, or with other assistants or education professionals, must be emphasized.

Keywords: Educator/Teacher profile, Pedagogical Practices, Cooperative work, Mono teaching, Fine Motor Skills, Plastic Expression, Motor Expression

Índice geral

Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Índice geral	vii
Índice de abreviaturas	x
Índice de figuras	xi
Índice de quadros	xi
Índice de imagens	xii
Índice de anexos	xiii
Introdução	1
Capítulo I	5
1.1 Introdução.....	6
1.2 Problemática e objetivos do tema.....	6
1.3 Participantes e fases do estudo	7
1.4 Apresentação dos instrumentos de recolha, análise e tratamento de dados.....	8
Capítulo II	11
2.1 Introdução.....	12
2.2 O perfil e o papel do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico na educação contemporânea	12
2.3 A importância da observação, avaliação e reflexão para a planificação da prática pedagógica.....	15
2.4 O trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional.....	19
2.5 A monodocência: uma função do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB	23
2.6 Síntese final	25
Capítulo III	27
3.1 Introdução.....	28

3.2 O desenvolvimento da motricidade na criança.....	28
3.3 A motricidade fina na escola	32
3.4 A importância da expressão plástica e motora no desenvolvimento da motricidade fina – o que nos dizem alguns profissionais?	38
3.5 Síntese final	46
Capítulo IV	49
4.1 Introdução.....	50
4.2 O nosso contexto de estágio	50
4.2.1 Caracterização do meio	52
4.2.2 Caracterização da escola.....	53
4.2.3 Caracterização da sala de atividades do Pré-Escolar.....	54
4.2.4 Caracterização do grupo de crianças do Pré-Escolar.....	55
4.2.5 Caracterização da sala do 1.º Ciclo.....	56
4.2.6 Caracterização da turma do 1.º Ciclo	57
4.3 A organização na sala da Educação Pré-Escolar	59
4.4 Atividades dinamizadas na prática pedagógica do Pré-Escolar	60
4.5 Descrição, análise e reflexão de atividades selecionadas no Pré-Escolar - para o desenvolvimento da motricidade fina.....	62
4.5.1 Descrição da 1.ª atividade.....	62
4.5.2 Análise e reflexão da 1.ª atividade.....	63
4.5.3 Descrição da 2.ª atividade.....	67
4.5.4 Análise e reflexão da 2.ª atividade.....	69
4.6 A organização na sala do Ensino do 1.º CEB.....	71
4.7 Atividades dinamizadas na prática pedagógica do 1.º CEB.....	72
4.8 Descrição, análise e reflexão de atividades selecionadas no 1.º Ciclo - para o desenvolvimento da motricidade fina.....	73
4.8.1 Descrição da 1.ª atividade.....	74
4.8.2 Análise e reflexão da 1.ª atividade.....	76

4.8.3 Descrição da 2. ^a atividade.....	77
4.8.4 Análise e reflexão da 2. ^a atividade.....	78
4.9 Conclusões sobre os estágios pedagógicos.....	80
Capítulo V	85
5.1 Introdução	86
5.2 Apresentação da bateria de testes e os seus protocolos	86
5.3 Avaliação e caracterização dos grupos do Pré-Escolar e das turmas do 1.º CEB – Comparação entre crianças de São Miguel e do Faial.....	91
5.4 Comparação da motricidade fina das crianças de S. Miguel e Faial	95
5.5 Conclusões e discussão do estudo	100
Capítulo VI.....	103
Considerações finais	104
Referências	109
Referências bibliográficas	109
Webgrafia	114
Documentos consultados	115

Índice de abreviaturas

1.º CEB – 1.º Ciclo Ensino Básico

CREB – Currículo Regional de Educação Básica

et al. – E outros

Fig. – Figura

Ibidem – Mesma obra ou Mesmo autor

ME/DEB – Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica

Movement ABC – Movement Assessment Battery for Children

NEE – Necessidades Educativas Especiais

p. – Página

PAA – Plano Anual de Atividades

PCE – Projeto Curricular de Escola

PEE – Projeto Educativo de Escola

PFI – Projeto Formativo Individual

s.d. – Sem data

Índice de figuras

Figura 1: Dimensões de Integração Curricular (Alonso, 1997)	17
Figura 2: Fatores a considerar no desenvolvimento da motricidade fina.....	32
Figura 3: Importância da observação, planificação e avaliação/reflexão para a ação....	52
Figura 4: Planta da sala de atividades do pré-escolar.....	54
Figura 5: Planta da sala de aula do 1.º CEB.....	57
Figura 6: Gráfico 1 e 2: Análise do nível de escolaridade das crianças, por ilha (São Miguel e Faial)	91
Figura 7: Gráfico 3 e 4: Análise da idade das crianças, por ilha (São Miguel e Faial)..	91
Figura 8: Gráfico 5 e 6: Análise do género das crianças, por ilha (São Miguel e Faial). Faial).....	92

Índice de quadros

Quadro 1: Sequência de Desenvolvimento de Várias Habilidades Motoras (Bee, 2003)	33
Quadro 2: Enquadramento(s) do Projeto Formativo Individual (PFI).....	51
Quadro 3: Resultados das provas efetuadas às crianças do grupo de estágio pré-escolar	56
Quadro 4: Resultados das provas efetuadas às crianças da turma de estágio 1.º CEB ..	58
Quadro 5: Atividades desenvolvidas na prática pedagógica – estágio Pré-Escolar.....	61
Quadro 6: Atividades desenvolvidas na prática pedagógica – estágio 1.º CEB	73
Quadro 7: Provas baseadas na banda 1 do <i>Movement ABC</i>	87
Quadro 8: Provas baseadas nas bandas 2/3 do <i>Movement ABC</i>	89
Quadro 9: Resultados obtidos nas provas do <i>Movement ABC</i> (banda 1) pelas crianças do Pré-Escolar, análise por ilha (São Miguel e Faial)	93
Quadro 10: Resultados obtidos nas provas do <i>Movement ABC</i> (banda 2/3) pelos alunos do 1.º CEB, análise por ilha (São Miguel e Faial).....	95

Quadro 11: Resultados obtidos na prova 1 – DM_D, análise por ilha	96
Quadro 12: Resultados obtidos na prova 1 – DM_E, análise por ilha	97
Quadro 13: Resultados obtidos na prova 2 – DM_MM, análise por ilha	97
Quadro 14: Resultados obtidos na prova 3 – DM_MM, análise por ilha	98
Quadro 15: Resultados obtidos na prova 4 – HLR_DM, análise por ilha	99
Quadro 16: Resultados obtidos na prova 5 – HLP_MM, análise por ilha	99

Índice de imagens

Imagem 1: Exploração da história “O quadro mais bonito do mundo”	62
Imagem 2: Visualização de várias imagens sobre os quadros de Miró	63
Imagem 3: Pintura nos sacos de pano.....	63
Imagem 4: Desenho com canetas de tecido.....	63
Imagem 5: As crianças a enviarem tinta para os sacos	64
Imagem 6: A criança A a pintar com a mão fechada	64
Imagem 7: Desenho com quatro marcadores numa só mão	65
Imagem 8: Desenho com dois marcadores com as duas mãos.....	65
Imagem 9: Observação dos quadros de Miró	66
Imagem 10: Resultado final dos sacos	67
Imagem 11: Resultado final dos sacos	67
Imagem 12: Primeira estação: lançar uma bola à parede e receber com as duas mãos..	68
Imagem 13: Segunda estação: lançar a bola na vertical e receber com as duas mãos ...	68
Imagem 14: Terceira estação: lançar por baixo uma meia de areia ao alvo.....	69
Imagem 15: Quarta estação: drible com bola	69
Imagem 16: Pintura do tronco da árvore	75
Imagem 17: Recorte da copa da árvore	75
Imagem 18: Recorte da copa da árvore	75
Imagem 19: Desenho de folhas	75

Imagem 20: Recorte de folhas.....	75
Imagem 21: Agrafador de flores.....	75
Imagem 22: Resultado final da árvore legendada	75
Imagem 23: Resultado final.....	75
Imagem 24: Saída dos primeiros elementos do grupo.....	78
Imagem 25: Colocação da primeira imagem.....	78
Imagem 26: Corrida até à equipa.....	78
Imagem 27: Colocação de uma imagem	78

Índice de anexos

Anexo 1 – Guião da entrevista
Anexo 2 – Projeto Formativo Individual – Pré-Escolar
Anexo 3 – Projeto Formativo Individual – 1.º CEB
Anexo 4 – Protocolos das provas da Banda 1
Anexo 5 – Protocolos das provas da Banda 2/3
Anexo 6 – 1ª Sequência Didática Pré-Escolar
Anexo 6a – Reflexão e Avaliação da 1ª Sequência Didática Pré-Escolar
Anexo 7 – 4ª Sequência Didática Pré-Escolar
Anexo 7ª – Reflexão e Avaliação da 4ª Sequência Didática Pré-Escolar
Anexo 8 – 2ª Sequência Didática 1.º CEB
Anexo 8a – Avaliação e Reflexão da 2ª Sequência Didática 1.º CEB
Anexo 9 – Entrevista às educadoras
Anexo 10 – Entrevista às professoras
Anexo 11 – Categorização das entrevistas
Anexo 12 – Transcrição da entrevista da Educadora A
Anexo 13 – Transcrição da entrevista da Educadora B

- Anexo 14** – Transcrição da entrevista da Educadora C
- Anexo 15** – Transcrição da entrevista da Educadora D
- Anexo 16** – Transcrição da entrevista da Educadora E
- Anexo 17** – Transcrição da entrevista da Educadora F
- Anexo 18** – Transcrição da entrevista da Educadora G
- Anexo 19** – Transcrição da entrevista da Professora A
- Anexo 20** – Transcrição da entrevista da Professora B
- Anexo 21** – Diário de aula Pré-Escolar
- Anexo 22** – Diário de aula 1.º CEB
- Anexo 23** – Folha de registo para as provas do Pré-Escolar
- Anexo 24** – Folha de registo para as provas do 1.º CEB
- Anexo 25** – Categorização das provas
- Anexo 26** – Provas Pré-Escolar
- Anexo 27** – Provas 1.º CEB
- Anexo 28** – Ficha técnica de: O meu livro de “Jogos de Coordenação”

Introdução

O presente Relatório de Estágio tem como finalidade a obtenção do grau de mestre na especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, habilitando a estagiária profissionalmente para a docência nas áreas, conforme a legislação em vigor, Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, artigo 3 “A habilitação profissional para a docência é condição indispensável para o desempenho da atividade docente”. Este documento vem no seguimento dos Estágios Pedagógicos I e II que foram realizados no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade dos Açores. O primeiro foi referente ao estágio em educação Pré-Escolar, e o segundo ao estágio do ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os dois estágios foram fundamentais para a iniciação à prática profissional e organizaram-se de acordo com os seus princípios, explicitados no artigo 11 do documento atrás referido.

O relatório intitula-se *A motricidade fina da criança na escola e o potencial da expressão plástica e motora: Um estudo comparativo entre crianças das ilhas de São Miguel e Faial*, em que os principais objetivos de aprofundamento da temática foram perceber e comparar crianças da educação pré-escolar e 1.º ciclo de escolas destas ilhas (onde se inclui a escola do estágio) quanto ao domínio da sua motricidade fina. Tentámos ainda, através de relatos de profissionais de educação, conhecer qual o impacto que as atividades pedagógicas da expressão plástica e da expressão motora/educação e expressão físico-motora podem ter no desenvolvimento da motricidade fina das crianças destes níveis de ensino e quais os benefícios para o seu desenvolvimento global e aprendizagens escolares. Neste sentido, tentámos ao longo dos dois estágios recorrer a estas práticas, de uma forma interdisciplinar e numa perspetiva de formação e crescimento profissional com o intuito de garantir a melhoria da qualidade da aprendizagem das crianças/alunos nos nossos estágios.

Este trabalho de relatório de estágio está organizado em seis capítulos seguindo uma lógica de introdução e síntese final.

No capítulo I, apresentamos a contextualização do estudo aprofundado no tema do relatório de estágio, trabalho que cruza o nosso relatório em três momentos – primeiro momento refere-se à análise das perceções das educadoras e professoras das escolas do estudo, incluindo a escola do estágio, o segundo momento enuncia a intervenção e ação na prática pedagógica implementando a recolha de dados através dos

diários de aula e o terceiro momento apresenta o estudo final que caracteriza e compara os desempenhos das crianças das escolas das duas ilhas.

No capítulo II, abordamos o estágio pedagógico fazendo a passagem da teoria à prática relatando experiências e aspetos importantes dos estágios. Na parte teórica fazemos referência ao perfil do educador de infância e do professor do 1.º ciclo e de alguns princípios fundamentais à sua prática profissional, tais como a utilização da observação, avaliação e reflexão para a construção da planificação, recursos essenciais para a prática docente. Na passagem à parte prática, enfatizamos o trabalho colaborativo, que para além de outros requisitos fundamentais da profissão, possibilitou-nos nos nossos estágios vivenciar experiências muito gratificantes e que têm uma importância primordial na educação dos dias de hoje. A monodocência, uma função do educador de infância e do professor do 1.º ciclo foi outra das abordagens aqui realizadas.

No capítulo III, à semelhança do anterior partimos de um enquadramento mais teórico para uma abordagem mais prática relacionada com o estudo. Perceber como se desenvolve a motricidade da criança e como o desenvolvimento da motricidade fina ocorre na escola são também focos importantes neste trabalho e foram aprofundados quer através da opinião de diversos autores quer a partir da análise de discursos de profissionais. A partir das respostas das entrevistas realizadas a profissionais de educação focando o ensino dos domínios da expressão plástica e motora enunciado no primeiro capítulo apresentamos o confronto de ideias entre educadores de infância e professores do 1.º ciclo – da escola do estágio (ilha de São Miguel) e de outras duas escolas (ilha do Faial) – com outros autores da especialidade.

No capítulo IV, que será o nosso capítulo mais extenso, incidiremos a atenção nas práticas pedagógicas realizadas no estágio I e II. Deste modo, aqui será apresentada a escola (Escola do Sítio do Pica-Pau Amarelo) onde decorreram ambos os estágios com a caracterização no meio em que esta se encontra, o grupo de crianças do pré-escolar e a turma do 1.º ciclo, assim como as suas respetivas salas de aula. Para além disso, em ambos os níveis de ensino são apresentados alguns contextos da organização na sala, da planificação e descrição das atividades, e análise e reflexão fundamentada das atividades selecionadas em função do tema. Neste sentido, surgirá o segundo momento do nosso estudo através da ligação das atividades de estágio selecionadas com as reflexões dos diários de aula elaborados pela estagiária na sua prática pedagógica. Através dos diários de aula surgirão algumas das inquietações da estagiária sobre as

atividades, a sua organização, as áreas trabalhadas, os materiais utilizados e os comportamentos das crianças em atividade.

No capítulo V será apresentado o estudo empírico que foi realizado com as crianças das escolas de São Miguel e do Faial. Tendo por base o *Movement Assessment Battery for Children*, a estagiária concebeu várias provas, que foram um instrumento de recolha de dados essencial. Assim, serão aqui apresentadas as provas, os recursos concebidos e os seus protocolos, seguindo-se a apresentação dos resultados dessas provas obtidos pelas crianças e o confronto dos mesmos entre crianças da ilha de São Miguel e do Faial. Finalmente serão apresentadas as conclusões do estudo realizando uma triangulação da informação recolhida com dados das perspetivas dos profissionais e de autores de estudos similares.

Para garantir o anonimato e a confidencialidade das escolas, dos profissionais e das crianças do nosso estudo e estágio atribuímos nomes fictícios e codificámos com letras e números.

No capítulo VI, nas considerações finais, será feita uma conclusão sobre os aspetos referidos ao longo do documento, apontando aspetos positivos e aspetos a melhorar, quer do processo de estágio quer da elaboração do presente relatório.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO DO TEMA DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO

1.1 Introdução

1.2 Problemática e objetivos do tema

1.3 Participantes e fases do estudo

1.4 Apresentação dos instrumentos de recolha, análise e tratamento de dados

1. Contextualização do estudo do tema do relatório de estágio

1.1 Introdução

Este primeiro capítulo é o ponto de partida para o desenvolvimento do nosso tema, que será aprofundado ao longo de vários momentos deste relatório. Neste capítulo será contextualizado o estudo do tema, para que se perceba a relação e o seguimento entre os tópicos abordados, visto que ao longo deste documento existe sempre uma relação entre o tema, o estudo e o estágio.

O desenvolvimento da criança assenta em vários domínios e como explica Fonseca (2005) o desenvolvimento cognitivo da criança é marcado por uma história da experiência psicomotora e por um contexto sócio-cultural, onde o desenvolvimento do sistema motor fino tem um lugar de destaque. Deste modo, é importante e necessário estudar a criança e o seu movimento, indo ao encontro da opinião de Rossi (2012) que advoga “A abordagem da psicomotricidade irá permitir a compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio dele, localizando-se no tempo e no espaço” (p. 2).

1.2 Problemática e objetivos do tema

A desvalorização, por parte de alguns educadores e professores, pelas questões de desenvolvimento da motricidade fina e pelos domínios da expressão plástica e motora, observadas em diversas situações do nosso percurso académico, fez com que tivéssemos interesse em desenvolver este estudo. Neste seguimento, queremos perceber como se desenvolve a motricidade fina na criança e qual o papel da escola, através das áreas curriculares de expressão plástica e expressão motora para o seu desenvolvimento e aprendizagem neste domínio. Deste modo, este estudo pretende alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Compreender as perspetivas de educadores/professores sobre a motricidade fina e a sua relevância no desenvolvimento/aprendizagem das crianças/alunos;
- Perceber que tipos de trabalhos são realizados na escola e que possibilitam o desenvolvimento da motricidade fina na criança;
- Compreender a potencialidade dos trabalhos de expressão, com realce para a plástica e motora, para a melhoria da motricidade fina das crianças;

- Adaptar as provas do *Movement Assessment Battery for Children*, construindo os recursos necessários para a sua aplicação;
- Avaliar e caracterizar a motricidade fina das crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB de uma Escola de São Miguel – a escola de estágio – e de Escolas do Faial recorrendo aos testes construídos;
- Comparar a motricidade fina de crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB da escola da ilha de São Miguel com escolas da ilha do Faial;
- Relacionar o desempenho da motricidade fina com o desempenho das crianças em diversas aprendizagens escolares, quer na aquisição de competências transversais, quer de competências específicas.

1.3 Participantes e fases do estudo

Para a fase de estudo empírico deste trabalho de pesquisa recorreremos a 163 indivíduos – crianças/alunos, educadores/professores de três escolas de educação pré-escolar e 1.º ciclo, das ilhas de São Miguel e do Faial. Assim, contamos com uma amostra de 153 crianças, incluindo pré-escolar e 1.º CEB, sendo que 74 crianças são da ilha de São Miguel e 79 da ilha do Faial. Ao longo do nosso estágio o estudo sobre o tema foi realizado em três fases distintas, que permitiram cruzar a informação obtida.

Numa primeira fase analisámos as perceções de educadoras e professoras sobre o tema do estudo, depois partimos para as atividades realizadas pela estagiária nas práticas pedagógicas dos estágios e as suas reflexões a partir dos diários de aula e por fim, para a construção e aplicação das provas que fazem parte da extensão do estudo empírico. Para esta terceira fase recorreremos a alunos a quem foram aplicadas as provas para fazer uma comparação das crianças das duas ilhas.

A estas crianças foram implementas um conjunto de provas para verificar o seu desenvolvimento de motricidade fina. Para além disto, foram realizadas entrevistas a todas as educadoras e professoras dos grupos e das turmas onde foram aplicadas as provas, bem como a uma educadora que possuía um grupo de crianças com três anos. Das nove entrevistadas, 7 são educadoras de infância e 2 são professoras do 1.º CEB. Das sete educadoras, 4 são de São Miguel e 3 são do Faial. Quanto às professoras do 1.º ciclo 1 é de São Miguel e 1 é do Faial.

A estagiária propôs-se ainda analisar as suas intervenções em Prática Pedagógica, nos dois grupos de crianças dos estágios (Grupo pré-escolar e Turma 1.º

CEB), em atividades com realce na expressão plástica e motora e que foram objeto de profunda reflexão pela estagiária, no que diz respeito às suas potencialidades para desenvolver a motricidades fina das crianças.

1.4 Apresentação dos instrumentos de recolha, análise e tratamento de dados

Neste estudo utilizámos três instrumentos para recolha de dados: provas aplicadas às crianças, entrevistas a profissionais de educação e diários de aula da estagiária.

Quanto às provas, inicialmente foi realizada uma pesquisa e através da bateria de testes do *Movement ABC* (Henderson, S. E. & Sugden, D. A., 1992) foram elaboradas várias provas, com diversos recursos, e os seus protocolos para se aplicar às crianças no sentido de se avaliar o seu desenvolvimento e dificuldades de coordenação manual a partir de vários parâmetros – destreza manual (velocidade) controlo motor e habilidade motora. Neste sentido e de acordo com Bell (1997) “Os investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles. Realizam medições com a ajuda de técnicas científicas que conduzam a conclusões quantificadas (...)” (p. 20).

As entrevistas, semi-estruturadas, foram fundamentais para percebermos as perspetivas das educadoras e professoras sobre o desenvolvimento da motricidade fina na escola, qual o impacto que essa dimensão tem nas crianças e nos alunos, que atividades e materiais são escolhidos para que a motricidade fina se desenvolva e em qual dos domínios, expressão plástica ou motora, têm mais facilidade de articulação com outras áreas. A partir desta recolha pudemos “pensar” as nossas intervenções para a prática pedagógica. Assim, a entrevista, que pertence à investigação qualitativa, é importante “(...) para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Ao longo das práticas pedagógicas fomos registando nos diários de aula as participações da estagiária e das crianças nas atividades de expressão plástica e motora realizadas, visto que o estudo tem como foco estes dois domínios. Para além das atividades registámos a organização das tarefas, os materiais utilizados, o tempo das atividades, articulação com outras áreas, principais dificuldades observadas, registos de expressões ditas ou feitas pelas crianças, pois os diários respondem “(...) à dupla exigência de centrar a análise em situações concretas, integrando a dupla dimensão

referencial e expressiva dos factos” (Zabalza, 1994, p. 83). Estes registos foram essenciais para percebermos se estas formas de expressão têm relevância no desenvolvimento da motricidade fina das crianças e que outros fatores também estão presentes no trabalho da expressão plástica e motora.

Através destes três instrumentos obtivemos dados, quantitativos e qualitativos, que nos permitiram triangular as perspetivas de profissionais com as reflexões do estagiário e os *scores* das provas aplicadas.

Relativamente aos instrumentos de análise e tratamento de informação recorremos a uma avaliação quantitativa e qualitativa por prova, dados que foram analisados recorrendo ao Programa SPSS 22.0, a partir de provas estatísticas descritivas (frequência e percentagem; mínimo-máximo; média e desvio padrão), não paramétricas (qui quadrado - χ^2) e correlacionais (ρ de Spearman).

CAPÍTULO II

O ESTÁGIO PEDAGÓGICO: DA TEORIA À PRÁTICA

2.1 Introdução

2.2 O perfil e o papel do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB na educação contemporânea

2.3 A importância da observação, avaliação e reflexão para a planificação da prática pedagógica

2.4 O trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional

2.5 A monodocência: uma função do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB

2.6 Síntese final

2. O estágio pedagógico: da teoria à prática

2.1 Introdução

Neste segundo capítulo serão abordados quatro tópicos essenciais para fundamentar o nosso relatório, nomeadamente: o perfil do educador e do professor, a importância da observação, avaliação e reflexão para a planificação, o interesse do trabalho colaborativo para o desenvolvimento profissional e a monodocência como uma função do educador e do professor. Os dois primeiros pontos mencionados serão desenvolvidos apenas com base teórica, revelando a opinião de diversos autores. Nos outros dois pontos seguintes será feita uma passagem da parte teórica à parte prática, completando com a experiência dos estágios pedagógicos e confrontando com a opinião de vários autores. Deste modo, o objetivo apresentado é importante para o desenvolvimento destes quatro tópicos sendo ele:

- Justificar e fundamentar as opções pedagógico-didáticas tomadas ao longo das minhas intervenções com literatura específica da área temática a abordar.

2.2 O perfil e o papel do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico na educação contemporânea

Os Educadores de Infância e os Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm um papel importante e essencial no crescimento e desenvolvimento na primeira década de vida das crianças, em conjunto com os pais e familiares que os acompanham. Deste modo, é muito importante a cooperação e a abertura por parte do educador e do professor para com os familiares, para que todos juntos contribuam para o desenvolvimento educativo das crianças.

O perfil e o papel do educador/professor foi-se alterando ao longo dos tempos acompanhando a evolução da sociedade atual. O educador/professor era considerado o detentor do saber e dos conhecimentos focando-se no desenvolvimento cognitivo das crianças/alunos e deixando de lado o desenvolvimento afetivo, social e motor. Hoje em dia, o educador/professor tem que estar preocupado com o desenvolvimento global da criança, fazendo com que haja um equilíbrio a nível cognitivo, afetivo, social e motor incluindo os grupos/turmas na sociedade, abrindo as portas da sala para a comunidade escolar, familiar e outras instituições, que são uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças. Nesta perspetiva, Nóvoa (2009) faz referência à importância do contacto

da escola com o exterior “Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação (...)” (p. 12).

Acompanhando ainda este pensamento de que o educador/professor tem que estar aberto à comunidade e não se pode fechar na sua própria sala, Nóvoa (2009) ressalta a importância do trabalho colaborativo entre outros educadores e professores, bem como a reflexão das suas próprias práticas:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (p. 12)

É certo que o educador/professor ao integrar-se na profissão também tem que acompanhar as mudanças da sociedade, nomeadamente o avanço tecnológico. Se por um lado existem muitas crianças com acesso a diversos meios e à mais variada informação, por outro existem crianças que não têm forma de aceder a esses recursos. Assim, o novo profissional da educação também tem que acompanhar esta evolução, preocupando-se em ter uma formação constante, para que possa oferecer a todos as mesmas oportunidades. Nesta linha de pensamento vamos ao encontro de Bulgraen (2010), pois para este:

Um educador precisa sempre, a cada dia, renovar sua forma pedagógica para, da melhor maneira, atender a seus alunos, pois é por meio do comprometimento e da “paixão” pela profissão e pela educação que o educador pode, verdadeiramente, assumir o seu papel e se interessar em realmente aprender a ensinar. (p. 31)

Para além disto, o educador/professor deve preocupar-se em ter várias formações com o decorrer dos anos, pois o que se aprende no momento do curso não é o mesmo do que se aprende dez anos depois. Deste modo, o educador/professor tem que acompanhar a evolução da sociedade mostrando-se aberto aos novos conhecimentos, pois como nos explica Marco, Lima e Fonseca-Janes (2015):

Com professores bem preparados, a Escola de Educação Infantil pode ser um lugar de oportunidades de planejamento, execução e avaliação de atividades diversificadas, tornando-se um ambiente propício para experiências ricas, transformando-se em atividades significativas para as crianças, realizando uma prática educativa que conduz à formação humana na infância e ao desenvolvimento integral da criança pequena. (p. 27)

Analisando a Lei de Bases do Sistema Educativo Português e sublinhando uma vez mais o papel ativo que o educador/professor tem que ter nas escolas e na formação das crianças/alunos, podemos constatar que na Lei 46/86, de 14 de outubro, alterada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, no artigo 2 ponto n.º 4, está evidente que “O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”. Assim, é com todos os profissionais de educação, que fazem parte das escolas, que se consegue por isto em prática, ajudando as crianças a crescerem e a se tornarem cidadãos ativos na sociedade. Neste seguimento cabe ao educador/professor colocar à disposição das suas crianças/alunos um conjunto de meios e recursos, pertinentes para o grupo/turma, de modo a que desenvolvam as suas capacidades, estimulando cada vez mais para o progresso das mesmas, pois “Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras (...)” (Nóvoa, 2009, p. 12).

Também é certo que hoje em dia as escolas têm cada vez mais uma heterogeneidade de alunos, crianças que apresentam muitas diferenças desde o nível económico, social, físico e cognitivo, sendo essencial conhecê-las, pois isto “(...) faz parte do papel desempenhado pelo professor pelo fato de que ele necessita saber o que ensinar, para que e para quem, ou seja, como o aluno vai utilizar o que aprendeu na escola em sua prática social” (Oliveira, s.d., p. 4).

Através destas diferenças o educador/professor tem que ser capaz de integrar e incluir as crianças na escola e fazer com que as diferenças se tornem fatores positivos e importantes, como partilha de experiências e de conhecimentos resultando em diversas aprendizagens, porque como salienta Ferreira (s.d.) “O aluno deve ser visto como um sujeito de corpo inteiro, que tem sua identidade, sua cultura, necessidades e interesses e a classe é um lugar de grande diversidade e pluralismo” (p. 6).

Em síntese, é importante referir que “Ser professor significa, antes de tudo, ser

um sujeito capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para desenvolver-se em contextos pedagógicos práticos preexistentes” (Ibidem, p. 4) e pensar e refletir sobre a prática “(...) (re)construindo-a a partir das reais necessidades do grupo” (Ibidem, p. 6).

2.3 A importância da observação, avaliação e reflexão para a planificação da prática pedagógica

Para planificar o educador/professor para além de recorrer a um conjunto de documentos importantes, como as orientações curriculares, os programas e as metas de aprendizagem, tem que conhecer muito bem o seu grupo/turma, as características individuais de cada criança/aluno, as suas principais dificuldades, bem como as potencialidades, que se tornam muito relevantes para motivar cada um para as atividades propostas.

Através de todos estes instrumentos e dos conhecimentos obtidos partimos para a planificação, que reúne um conjunto de informações importantes para a prática do educador/professor englobando áreas, conteúdos, estratégias, recursos e tempo das atividades para que os objetivos propostos para o grupo/turma sejam alcançados. Deste modo e segundo Roldão et al. (2013) “Na sua fase de concepção, integra-se a análise da situação a que o currículo a construir se destina, o estabelecimento articulado de objetivos e conteúdos e a sua orientação para competências a desenvolver através deles” (p. 135). Neste seguimento e reforçando uma vez mais a importância de conhecer muito bem o grupo/turma com que se vai trabalhar, a planificação tem que se adequar ao contexto e à faixa etária das crianças/alunos, partindo daquilo que já sabem e que desejam saber.

É a partir da observação que se conseguem obter muitos conhecimentos relativamente ao meio onde a escola se insere e à própria escola, nomeadamente estrutura física, recursos materiais e humanos, os projetos que integra, os interesses do grupo/turma, as características individuais das crianças/alunos, bem como as suas necessidades. Só assim é possível reunir um conjunto de informações indispensáveis para a planificação, que se destina a um determinado grupo/turma com as suas próprias particularidades e carências. Deste modo, é importante explicar que:

A observação é um processo fundamental que não tem um fim em si mesmo, mas que é subordinado ao serviço dos sujeitos e dos seus processos complexos

de atribuir inteligibilidade ao real, fornecendo os dados empíricos necessários a posteriores análises críticas. (Dias, 2009, p. 176)

Com isto, podemos verificar que observar é um recurso importante para o conhecimento e implica estar atento àquilo “(...) que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem (...)” (ME/DEB, 2016, p. 15). Deste modo, é muito importante registar aquilo que é observado como por exemplo através de “(...) documentos produzidos no dia a dia do jardim de infância (...)” (ME/DEB, 2016, p. 14), sendo relevante assinalar as principais dificuldades e as estratégias que originam melhores resultados para ter em conta em futuras planificações. Neste seguimento, a observação é fundamental, pois a partir daqui o educador/professor começa a conhecer o grupo/turma e a avaliá-lo permitindo “(...) caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (Estrela, 2015, p. 135).

Tanto na educação Pré-Escolar como no ensino do 1.º CEB a planificação deve integrar todas as áreas articuladas entre si. Com isto, a articulação dos conteúdos no pré-escolar é feita através das três áreas em evidência nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, pois “(...) a área de Expressão e Comunicação constitui uma área básica que contribui simultaneamente para a Formação Pessoal e Social e para o Conhecimento do Mundo” (ME/DEB, 1997, p. 21). No 1.º ciclo também é importante haver uma relação entre as áreas de conhecimento, havendo um fio condutor entre as atividades, para que os alunos tenham oportunidade de realizar aprendizagens significativas que se relacionem “(...) com as vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam. São igualmente significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança” (Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo, 2004, p. 23). Deste modo, e como já foi referido anteriormente, é necessário ter em consideração as características das crianças, as especificidades inerentes à sua cultura e idade, as dificuldades de cada membro de grupo/turma nas atividades planeadas, pois “(...) a diferenciação curricular é um instrumento de promoção da inclusão e da equidade face às diferenças existentes no seio da população estudantil, aprofundar o conhecimento dessas diferenças perspectiva-se, assim, como um empreendimento indispensável a um trabalho sério de diferenciação” (Sousa, 2010, p. 25). Assim, é importante planificar atividades que combatam as dificuldades individuais

de cada um, tendo o educador/professor um papel muito importante na diferenciação pedagógica como comenta Leite (2000):

Só uma implicação ativa dos professores no projeto curricular e nos processos do seu desenvolvimento, implicação essa orientada pelo desejo de responder às situações reais e às características plurais das crianças e jovens dos diversos grupos sociais, económicos e culturais presentes na escola, favorece a ocorrência de uma adaptação do plano curricular oficialmente prescrito e à diferenciação positiva dos processos de ensinar e de fazer aprender. (p. 22)

De acordo com Alonso (1997) a integração curricular é importante para haver uma aprendizagem globalizadora e significativa, como foi mencionado anteriormente, pois é indispensável a integração de todas as áreas curriculares, que façam sentido ligadas entre si, a integração do grupo/turma no meio em que a escola se insere e a integração de vários educadores/professores, pois a aprendizagem também se realiza fora da sala e com os colegas. Tudo isto faz desencadear uma aprendizagem mais ativa e significativa para todos.



Fig. 1 – Dimensões de Integração Curricular, segundo Alonso (1997)

Da planificação também faz parte a avaliação, um processo importante para o educador/professor verificar se as crianças/alunos alcançaram as aprendizagens desejadas, bem como analisar e supervisionar a sua própria prática, pois é a partir da apreciação dos objetivos atingidos, ou daqueles que não foram alcançados com sucesso, que é necessário refletir, pensando sobre a prática pedagógica e as estratégias adotadas. É a partir desta reflexão que surge uma nova planificação, com novas atividades tendo em vista o sucesso dos alunos. Assim “(...) a avaliação formativa é importante para o

sucesso [...] [e] poderá contribuir para a construção do sucesso (...)” (Serpa, 2010, p. 15). Efetivamente a avaliação é um instrumento muito importante não só para avaliar os alunos, mas também para os educadores/professores avaliarem os processos de aprendizagem. Como refere Serpa (2010) “A investigação tem mostrado, cada vez mais insistentemente, a necessidade de colocar a avaliação da aprendizagem ao serviço da clarificação do acto pedagógico e dos processos de pensamento de quem aprende (...)” (p. 15).

Na educação pré-escolar a observação tem um papel muito importante na avaliação das crianças “(...) centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos” (ME/DEB, 2016, p. 17), pois é com base no que se observa, no que correu bem e menos bem que são pensadas novas estratégias, para que as crianças obtenham sucesso e atinjam as metas propostas. A avaliação formativa além de ter importância no pré-escolar também o tem no 1.º ciclo, juntamente com a avaliação sumativa. Enquanto que a avaliação “(...) formativa procura a verificação do domínio, ou não, de todos os assuntos leccionados, a sumativa pretende determinar até que ponto são dominados os objectivos mais amplos do programa” (Serpa, 2010, p. 33). Deste modo, a avaliação formativa é um instrumento relevante para a melhoria das práticas de dia para dia, tendo em vista o sucesso dos alunos, e a avaliação sumativa resume-se ao final do período ou do ano letivo.

A reflexão da prática é um exercício importante para o desenvolvimento profissional, para o aperfeiçoamento da prática de ensino e, conseqüentemente, para o sucesso das aprendizagens dos alunos. Evidentemente que “A prática reflexiva desencadeia um processo dinâmico, motivador, inovador, responsável e responsabilizante, dos vários intervenientes no processo educativo, conferindo poder ao professor e proporcionando-lhe oportunidades de desenvolvimento profissional” (Leal, Dinis, Massa & Rebelo, 2010, p. 6). Nesta linha de pensamento o educador/professor ao refletir vai-se desenvolver a nível profissional dando, também, continuidade à sua formação. Como indica Nóvoa (1995):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é

tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (p. 25)

Para além disto, é de evidenciar o valor do diálogo entre os profissionais de ensino no confronto de ideias, na pesquisa e na investigação das melhores atividades e estratégias para o tipo de grupo/turma, que possuem determinadas características, para obterem melhores resultados ajudando, uma vez mais, no desenvolvimento profissional de educadores/professores. Neste seguimento, Leal et al. (2010) fazem referência à importância da investigação e da formação:

É, pois, fundamental que as escolas, os governos, as instituições de ensino superior, os investigadores e a comunidade, encontrem, em parceria com os professores, caminhos formativos e outros que prossigam a procura de respostas para as dificuldades com que aqueles e as escolas se deparam no dia-a-dia. (p. 3)

Em suma, podemos dizer que o educador/professor necessita de quatro instrumentos de base à sua ação pedagógica, nomeadamente: a observação, a planificação, a avaliação e a reflexão. Só assim, poderá ser capaz de colocar ao serviço das crianças/alunos os meios adequados para que eles alcancem os objetivos e as metas previamente propostas. Estas ações pedagógicas são essenciais às práticas educativas e estão sempre em ligação umas com as outras. O plano a curto, médio, ou longo prazo, propõe-se ser um documento flexível e aberto a novas atividades, tendo em vista o sucesso da aprendizagem dos alunos, não podemos falar de planificação se não falarmos das três ações – observar, avaliar e refletir. Como já foi referenciado para planificar é imprescindível conhecer o grupo/turma. Pela mesma razão é necessário fazer uma avaliação e reflexão sobre o que aconteceu para que surja de novo uma planificação e assim sucessivamente.

2.4 O trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional

O Estágio Pedagógico I e II foi muito importante para a nossa formação, quer enquanto pessoa, quer enquanto futura educadora/professora, pois segundo o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, no artigo 11 ponto n.º 1, começamos a nossa prática profissional através da “(...) observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições de educação de infância ou nas escolas” e de “(...) experiências de

planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula”.

Consideramos que o trabalho colaborativo, que existiu com o nosso par pedagógico, com a educadora cooperante e a professora cooperante, teve um papel preponderante neste momento inicial de formação profissional. A par, mas a um nível menos intenso, estabelecemos também relação com as nossas colegas de estágio, com as educadoras e professoras da escola e com outras instituições, que colaboraram e ajudaram a que as crianças e os alunos tivessem oportunidade de visitar e de receber na escola entidades e pessoas que partilhassem as suas experiências e conhecimentos, sobre os temas e assuntos abordados.

O trabalho de cooperação com a minha colega de estágio foi essencial, pois assim, ao longo das semanas de intervenção, proporcionámos aos alunos diversas atividades que foram de responsabilidade intercalada entre mim e a minha colega, dando-se continuidade ao trabalho realizado, semana após semana. Neste sentido, vamos ao encontro da opinião de Nóvoa (1995), quando nos diz que “O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente” (p. 26). A partilha de ideias, de atividades e a discussão sobre as melhores estratégias para o grupo/turma foi essencial para o nosso estágio e acima de tudo para as crianças/alunos. É de realçar que o trabalho colaborativo é cada vez mais importante “(...) vindo a afirmar como uma importante estratégia de trabalho no mundo da educação (...)” (Boavida & Ponte, 2002, p. 2). Esta forma de trabalho em parceria é uma mais-valia para o estagiário, permitindo que as crianças e os alunos sintam que todos trabalhamos para o bem do grupo/turma e, também, por ser uma forma de aprendermos uns com os outros, sendo o estágio um verdadeiro momento de aprendizagens, de troca de experiências e de reflexões.

O diálogo contínuo estabelecido, tanto com a educadora como com a professora cooperante, foi igualmente relevante para a nossa formação, pois foi essa colaboração que nos ajudou a ter uma melhor integração na escola, no grupo e na turma. Através da interação com estas profissionais pusemo-nos a par das principais dificuldades existentes, sobretudo quanto às crianças e às suas necessidades, ajudando-nos a crescer como profissionais. Além disso, ao longo dos dois estágios fomos desenvolvendo projetos e diversas atividades em que a colaboração com outros elementos, quer da

escola, quer da comunidade, foi de extrema importância. Assim sendo, passo a reforçar a ideia de Boavida e Ponte (2002) que nos dizem que “A colaboração tem-se revelado importante em campos como o desenvolvimento de projectos curriculares ou a realização de projectos de intervenção educativa (...)” (p. 2).

Durante o Estágio Pedagógico II, visto que no mesmo núcleo escolar integravam três pares pedagógicos, trabalhámos muito em colaboração com um dos pares que estava a estagiar no mesmo ano de escolaridade que nós, aqui referida por turma C. Note-se que a nossa professora cooperante e a professora cooperante deste par pedagógico já realizavam muito trabalho juntas, dinamizando diversas atividades com ambas as turmas, de tal modo que nós também acompanhámos o trabalho das professoras cooperantes, sendo benéfico para nós, estagiárias em formação, e para os alunos. É de referir que torna-se “(...) extremamente difícil ao professor realizar um projecto educativo sem contar com a colaboração de outros intervenientes, igualmente professores ou com outros papéis no sistema” (Ibidem, p. 2). A partilha de ideias e de recursos é sem dúvida muito marcante no trabalho colaborativo entre educadores e professores, pois foi a partir do diálogo que nos auxiliámos umas às outras, tentando arranjar estratégias que colmassem as dificuldades dos alunos. Com isto, vamos ao encontro da opinião de Lima e Fialho (2015) onde comentam que os professores “Exploram e aprofundam a dimensão colegial do seu trabalho quando discutem com os colegas as consequências de diferentes estratégias pedagógicas e a utilidade de diferentes materiais de apoio ou formas de organizar e gerir os grupos na turma (...)” (p. 32). Durante o estágio, no 1.º ciclo, a nossa turma apresentou muitos trabalhos desenvolvidos à turma C, pois trabalhavam os mesmos conteúdos, sendo uma forma de consolidar o que tinham aprendido e de ao mesmo tempo cada aluno criar responsabilidade pelo seu trabalho e pela sua apresentação. Para além disto, o tempo de expressão e educação físico-motora era pensado e dinamizado em conjunto com o par pedagógico do 2.º C, pois as turmas realizavam sempre as atividades em conjunto, por terem este tempo em comum no horário, ou seja, à mesma hora partilhavam o mesmo espaço para esta área, seja o ginásio ou o espaço exterior.

Como foi referido anteriormente, o contacto com outras instituições também ocorreu ao longo dos estágios, sendo muito enriquecedor para o progresso e para as aprendizagens das crianças/alunos. Tendo em conta as características do grupo/turma e os temas ou os conteúdos que estavam a ser desenvolvidos foram organizadas algumas visitas de estudo, bem como a receção na escola de familiares ou representantes de

instituições para troca de experiências e de conhecimentos com as crianças e alunos. No estágio em educação pré-escolar visitámos a Estação Agrária de Ponta Delgada, onde nos explicaram de forma mais aprofundada como era produzido o mel, pois nessa semana estávamos a desenvolver o tema do Ciclo do Mel. Para além disto, ainda nos deslocámos à Expolab por estarmos a explorar as florestas e também recebemos na nossa sala de atividades duas mães e uma educadora do mesmo núcleo escolar, que nos ajudaram a explorar os Cinco Continentes. Relativamente ao 1.º ciclo realizámos visitas de estudo a uma Padaria, pois estávamos a realizar pesquisas sobre diferentes quantidades de uma receita e visitámos ainda a Nova Gráfica, pois falámos muito sobre os livros, a sua importância e como estes eram fabricados, incluindo também uma abordagem sobre o ambiente e a importância de reciclar e reutilizar. Durante o estágio no 1.º ciclo recebemos na nossa sala dois técnicos florestais, o Presidente de Junta, que falou sobre as instituições da freguesia, e um professor de Expressão Dramática, que realizou uma atividade sobre a origem da Europa.

Neste sentido, planear uma saída da escola ou levar alguém à sala requer muitos cuidados adicionais a um educador/professor. Numa primeira fase, foi importante saber se as instituições estavam disponíveis a colaborar na participação das aprendizagens das crianças/alunos e depois foi essencial falar com os convidados para que percebessem o objetivo da visita, como funcionava o grupo/turma e o que era essencial abordar com as crianças/alunos. Este trabalho colaborativo durante a planificação das atividades foi relevante, pois juntos pretendíamos que as crianças/alunos tirassem o melhor proveito da atividade. Estes trabalhos também foram importantes para que as crianças/alunos desde cedo comesçassem a trabalhar em grupo, ajudando os colegas, respeitando as ideias dos outros e partilhando materiais. É de referir, uma vez mais, que este tipo de atividades requer a colaboração entre educadores/professores, pois:

(...) procuram, de forma consciente, articular o seu trabalho com o de outros colegas noutras turmas ou níveis de ensino; oferecem ou solicitam ajuda aos colegas sobre aspetos relativos ao domínio das tecnologias e da sua aplicação ao ensino, ou desenvolvem projetos pedagógicos conjuntos, entre muitas outras atividades. (Lima & Fialho, 2015, p. 32)

Resumindo, em ambos os estágios proporcionámos às crianças/alunos diversos trabalhos com outros grupos/turmas, sendo uma forma de enaltecer o trabalho das crianças e dos alunos, para que se sentissem responsáveis e orgulhosos pelo seu

trabalho, partilhando com os outros as suas aprendizagens. Para além disto, foram organizadas algumas visitas de estudo, bem como a receção de alguns familiares e outros convidados na escola, que foram muito úteis para motivar as crianças e os alunos para diversas aprendizagens. Deste modo, foi essencial o trabalho colaborativo com outros educadores, professores, colegas de estágio, familiares e com os representantes das instituições, sendo um trabalho fundamental do educador/professor integrar a escola, a família e a comunidade nas aprendizagens das crianças e dos alunos, como está referido no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, no artigo 9 ponto n.º 1:

A formação na área educacional geral abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes relevantes para o seu desempenho na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições destinadas à educação de infância ou na escola, e na relação com a família e a comunidade.

2.5 A monodocência: uma função do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB

O trabalho colaborativo, como vimos anteriormente, é uma prática muito importante nos dias de hoje, tornando-se também essencial quando uma turma de 1.º ciclo possui para além do seu professor titular outro professor especialista de uma determinada área. Ao fazermos referência a um professor titular de turma, que é responsável por desenvolver todas as áreas com os alunos, destacamos a palavra monodocência que se torna imprescindível compreender. Assim, Nsiangengo e Emanuel (2013) mencionam que:

(...) o termo monodocência provém do grego mono, que significa um, e do latim docere, ou seja, ensinar. Assim, a monodocência é literalmente o ensino ou leccionação desenvolvido por um único elemento, isto é, um professor. Na monodocência, um professor ensina todas as disciplinas de uma determinada classe. (p. 9)

Deste modo, a monodocência é quando apenas um professor é responsável por desenvolver todas as áreas, fazendo com que o professor titular da turma tenha que aprofundar os seus conhecimentos nas diversas áreas, pois como explica Formosinho (1998): “(...) monodocência exige a polivalência curricular do professor. Para ser pedagogicamente eficaz, esta monodocência exige continuidade (...) exige que o

mesmo grupo de alunos progredida com o mesmo professor, ao longo da escolaridade das aprendizagens básicas (...)” (p. 30). Neste seguimento, Rangel (2000) refere que:

O professor do 1.º Ciclo é, e na minha opinião deve continuar a ser, um professor generalista: é ele que deve coordenar, efectivamente, todo o processo de aprendizagem de um grupo de alunos, mas, cada vez mais, integrando uma equipa e contando com diferentes colaborações – o que, aliás, começa a acontecer e representa uma enorme conquista. (p. 66)

O educador e o professor ao organizarem todas as áreas de conhecimento terão que fazer integração curricular, ligando todas as áreas e tornando as aprendizagens mais significativas para as crianças e alunos, “(...) pressupondo o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante” (ME/DEB, 2016, p. 35). Com isto, o trabalho colaborativo faz uma vez mais sentido na vida dos professores. Se a monodocência faz com que os professores tenham que estar preparados para abordar as diferentes áreas, então a ajuda entre os professores é fundamental, porque uns podem estar mais à vontade numa determinada área e outros noutra, complementando-se uns aos outros. O trabalho colaborativo é uma forma de os professores se desenvolverem a nível profissional, aprendendo com os mais experientes e ao mesmo tempo tendo em vista o sucesso dos alunos.

Na educação pré-escolar e como aconteceu no estágio apenas uma educadora era responsável pelo grupo, desenvolvendo todas as áreas de conteúdo articuladas entre si, pois como está mencionado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar o “(...) planeamento terá em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação (...)” (ME/DEB, 1997, p. 26).

Relativamente ao 1.º ciclo e pela experiência do estágio, a turma apresentava uma professora titular, que também trabalhava todas as áreas, mas apenas desenvolvia expressão e educação físico-motora quarenta e cinco minutos semanais, ficando o professor de educação física responsável pelos outros dois tempos ao longo da semana. Assim, é essencial o diálogo sobre os alunos e a partilha de ideias entre estes dois professores, para que haja uma continuidade no trabalho desenvolvido e para que ambos os professores se foquem nas principais dificuldades da turma, surgindo a coadjuvação, ou seja, “(...) coadjuvação significa colaboração e auxílio solidário” (Leite, 2000, p. 50). É evidente que alguns professores não dão grande importância à expressão e

educação físico-motora, mas o que é certo, é que tem uma importância fundamental no desenvolvimento global dos alunos, pois “(...) a actividade física educativa oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às abstracções e operações cognitivas inscritas nos Programas doutras Áreas, preparando os alunos para a sua abordagem ou aplicação” (Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo, 2004, p. 35).

Retomando a experiência do estágio no 1.º ciclo, que foi mencionada anteriormente, é importante salientar que os educadores e os professores esquecem-se muitas vezes das questões de motricidade, que são essenciais para o quotidiano das crianças e dos alunos. O desenvolvimento da motricidade fina no pré-escolar é fundamental para o sucesso no 1.º ciclo e a expressão plástica e a expressão e educação físico-motora são essenciais no seu desenvolvimento. Assim, a partilha e o diálogo entre o professor titular e, no caso do estágio no 1.º ciclo, o professor de expressão e educação físico-motora são essenciais para que haja progresso e continuidade das atividades nas turmas, pois “(...) a principal exigência que o currículo real dos alunos deve satisfazer é a continuidade e a regularidade de actividade física adequada, pedagogicamente orientada pelo seu professor” (Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo, 2004, p. 36). Só assim ambos vão estar focados nas “acções motoras fundamentais” (Ibidem, p. 36) para o desenvolvimento de habilidades e destrezas alicerçais para a alfabetização e integração dos alunos.

Em suma, hoje em dia a monodocência é uma função dos educadores e dos professores do 1.º ciclo, pois tanto no pré-escolar como no 1.º ciclo os grupos e as turmas têm um professor titular que desenvolve todas as áreas de conhecimento. No caso do 1.º ciclo, as turmas também desenvolvem expressão e educação físico-motora com outro professor. Deste modo, a coadjuvação é muito importante entre estes dois professores, sendo essencial a ajuda, a partilha de ideias, de materiais e acima de tudo o diálogo sobre os alunos e sobre as dificuldades, para que haja uma continuidade nas atividades, revelando um interesse comum que é o sucesso dos alunos.

2.6 Síntese final

Considerando o objetivo apresentado inicialmente e os tópicos desenvolvidos é de salientar que foram justificadas e fundamentadas as opções tomadas com literatura específica da área. Os dois primeiros pontos foram desenvolvidos com base na opinião

de vários autores e nos dois pontos seguidos fez-se a ponte entre a teoria e a prática, justificando, também, as opções tomadas.

Neste capítulo foi importante fazer referência ao papel do educador/professor nos dias de hoje e de salientar os quatro recursos fundamentais para a prática docente – observação, planificação, avaliação e reflexão.

O educador/professor tem que abrir as portas da sua sala para a comunidade escolar, para os familiares e para o meio que circunda a escola, aproveitando todos os recursos para uma aprendizagem mais lúdica e significativa. Deste modo, as crianças e os alunos serão cativados a aprender, numa sociedade onde as tecnologias estão significativamente presentes e onde os jogos virtuais captam a atenção dos mais novos.

O educador/professor deve-se preocupar em realizar várias formações para complementar o seu curso inicial, acompanhando as novidades preparando-se para as crianças que nascem em diferentes gerações.

O trabalho colaborativo e a função da monodocência foram pontos reforçados neste capítulo, visto que foi algo que aconteceu em ambos os estágios, fazendo a ligação entre a teoria e a prática. Desta forma e na educação contemporânea é cada vez mais importante a colaboração entre os educadores/professores, com a partilha de ideias, materiais, atividades, estratégias e tudo o que possa ajudar para cativar as crianças/alunos nas aprendizagens.

CAPÍTULO III

A MOTRICIDADE FINA DA CRIANÇA NA ESCOLA: DA TEORIA À PRÁTICA

3.1 Introdução

3.2 O desenvolvimento da motricidade na criança

3.3 A motricidade fina na escola

3.4 A importância da expressão plástica e motora no desenvolvimento da motricidade fina – o que nos dizem alguns profissionais?

3.5 Síntese final

3. A motricidade fina da criança na escola: da teoria à prática

3.1 Introdução

Neste capítulo serão abordados três tópicos importantes sobre a motricidade fina da criança, sendo que o primeiro faz referência ao desenvolvimento da motricidade na criança, o segundo sobre a motricidade fina na escola e por último a importância da expressão plástica e motora no desenvolvimento da motricidade fazendo referência à opinião de alguns profissionais de educação. Deste modo e como aconteceu no capítulo anterior, os dois primeiros pontos são elaborados apenas com base na teoria, fazendo sempre referência a autores da especialidade e no último tópico é feita a passagem da teoria à prática, através do confronto de ideias entre autores da especialidade e de educadores e professores aos quais realizei entrevistas. Visto isto, são apresentados os objetivos elaborados para o desenvolvimento dos tópicos mencionados:

- Compreender as perspectivas de educadores/professores sobre a motricidade fina e a sua relevância no desenvolvimento/aprendizagem das crianças/alunos;
- Perceber que tipos de trabalhos são realizados na escola e que possibilitam o desenvolvimento da motricidade fina na criança;
- Compreender a potencialidade dos trabalhos de expressão, com realce para a plástica e a motora, para a melhoria da motricidade fina das crianças;
- Relacionar o desempenho da motricidade fina com o desempenho das crianças em diversas aprendizagens escolares, quer na aquisição de competências transversais, quer de competências específicas.

3.2 O desenvolvimento da motricidade na criança

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 atividade motora ativa, no entanto não são movimentos controlados, são reflexos involuntários, ou seja, movimentos que são executados sem qualquer finalidade, sendo estímulos normais que os bebés possuem. À medida que as crianças crescem e se desenvolvem, o cerebelo e o córtex cerebral são sujeitos a uma maior maturação e os movimentos vão sendo cada vez mais controlados, havendo um domínio nos movimentos voluntários e organizados

como a manipulação de objetos. Neste sentido Caetano, Silveira e Gobbi (2005) explicam que:

O desenvolvimento motor é um processo de alterações no nível de funcionamento de um indivíduo, onde uma maior capacidade de controlar movimentos é adquirida ao longo do tempo. Esta contínua alteração no comportamento ocorre pela interação entre as exigências da tarefa (físicas e mecânicas), a biologia do indivíduo (hereditariedade, natureza e fatores intrínsecos, restrições estruturais e funcionais do indivíduo) e o ambiente (físico e sócio-cultural, fatores de aprendizagem ou de experiência), caracterizando-se como um processo dinâmico no qual o comportamento motor surge das diversas restrições que rodeiam o comportamento. (p. 6)

As crianças começam por tocar, agarrar e apertar com as mãos e com os pés, surgindo uma evolução na forma como as crianças apreendem os objetos, fazendo despontar o desenvolvimento da motricidade manual e do controlo visual. Assim, Le Boulch (2001) esclarece que:

As sensações tácteis e cinestésicas têm também um papel precoce, até prioritário, não só na descoberta de certas qualidades como o liso, o rugoso, o pontudo, o redondo, o pesado, o leve, o brando, o duro, mas ainda pela ajuda que elas fornecem à visão no conhecimento do espaço (...). (p. 120)

O desenvolvimento motor vai surgindo quando a criança começa a ter maior controlo sobre as coisas que agarra e a motricidade fina vai se desenvolvendo cada vez mais. O ato de tocar, agarrar e apertar é muito importante, pois é partir daqui que as crianças se desenvolvem a nível motor, aprimorando as habilidades manipulativas para que consigam mais tarde realizar tarefas básicas do dia a dia, como abotoar um casaco, amarrar os sapatos, manusear talheres e escrever. Deste modo, “A execução de habilidades motoras, qualquer que seja o seu nível, requer um conjunto variado de aptidões que podem ser designadas genericamente por coordenação motora (CM) (...)” (Lopes, Lopes, Santos & Pereira, 2011, p. 16). É de salientar que todas estas tarefas básicas mencionadas são habilidades motoras que estarão sempre presentes ao longo da vida das crianças de tal modo que:

Ressalta-se a importância do desenvolvimento das habilidades motoras e dos aspectos referentes à sua aplicação nas tarefas escolares, visto que deficiências em determinados campos do desenvolvimento podem gerar atrasos e influenciar no avanço em tarefas de outras áreas relacionadas à aprendizagem em geral. (Medina-Papst & Marques, 2010, p. 37)

Como manifesta Flinchum (1986) “A criança em idade pré-escolar desenvolve movimentos básicos que serão necessários para o desenvolvimento posterior de outras habilidades motoras. Esta fase é o período mais crítico para que as formas motoras básicas sejam desenvolvidas corretamente” (p. 42). Assim, é importante perceber que o desenvolvimento motor vai acontecendo com o crescimento das crianças e com o amadurecimento da sua estrutura física, sendo isto um fator que influencia os movimentos que faz, e a idade pré-escolar é uma fase muito importante para se adquirir habilidades essenciais que vão ser utilizadas ao longo da vida. Nesta linha de pensamento vamos ao encontro de Caetano, Silveira e Gobbi (2005) que comentam que:

A idade pré-escolar é uma fase de aquisição e aperfeiçoamento das habilidades motoras, formas de movimento e primeiras combinações de movimento, que possibilitam a criança dominar seu corpo em diferentes posturas (estáticas e dinâmicas) e locomover-se pelo meio ambiente de variadas formas (andar, correr, saltar, etc.). (p. 6)

Com isto, a interação da criança com o exterior, com o ambiente que a rodeia e com outras crianças é essencial para o seu desenvolvimento global, pois como ressalta Silveira (2009) “(...) deve-se primar pelo desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo”, pois só assim a criança é capaz de se desenvolver, criar confiança em si mesmo e nas suas ações. Neste seguimento, implica referir que:

A experiência motora propicia o amplo desenvolvimento dos diferentes componentes da motricidade, tais como a coordenação, o equilíbrio e o esquema corporal. Esse desenvolvimento é fundamental, particularmente, na infância, para o desenvolvimento das diversas habilidades motoras básicas como andar, correr, saltar, galopar, arremessar e rebater. (Medina-Papst & Marques, 2010, p. 37)

A infância, hoje em dia, é marcada por jogos tecnológicos de tal modo que as crianças passam muito tempo em frente às televisões, jogando nos computadores e nas consolas deixando de brincar na rua e de interagir com os outros, como explica Almeida e Godoi (2011):

Essa criança atual, fruto das tecnologias, que muitas vezes passa horas em frente ao computador ou em frente a uma televisão, precisa de um "despertar" para o movimento, para as atividades livres, para o brincar como forma de aprendizagem. E cabe também à escola, juntamente com toda sociedade, a responsabilidade para que esse movimento realmente seja concretizado nas escolas e na vida em geral.

Estas situações que acontecem permanentemente na nossa sociedade fazem com que as crianças apresentem o desenvolvimento motor atrasado em relação à sua idade, que se associará mais tarde em dificuldades na aprendizagem. Deste modo, vamos ao encontro da opinião de Condessa (2015) “(...) a sociedade actual é marcada por um estilo de vida que induz a um comportamento mais sedentário, resultando na criação de hábitos que chocam com o desenvolvimento normal da própria espécie humana” (p. 277). Visto que as crianças passam muito tempo ligadas às tecnologias cabe aos educadores/professores proporcionarem atividades atrativas, lúdicas e manipulativas, pois:

(...) com a manipulação de materiais (...) a criança integra conexões complexas e automatizadas e, vai utilizando as propriedades do instrumento (o seu peso, forma, constituição, volume) e do seu movimento (postura, perfeição, velocidade, aceleração) à medida que, no decurso da própria experiência vai integrando todas as suas características mecânicas (...). (Fonseca, 2005, p. 744)

Portanto, o movimento desencadeia o desenvolvimento motor, fazendo com que as habilidades motoras sejam cada vez mais controladas e que a apreensão do lápis ou dos talheres seja eficaz. As crianças crescem e os músculos desenvolvem-se, de tal modo que surge numa primeira fase o desenvolvimento da motricidade geral com o desenvolvimento dos grandes músculos do corpo, possibilitando à criança gatinhar, andar, correr, saltar. Posteriormente os músculos pequenos do corpo vão ganhando mais controlo e a motricidade fina começa a ser desenvolvida. Neste sentido, Bee (2003)

sublinha que “As habilidade motoras amplas e finas estão presentes, de alguma forma, em todas as idades, (...), mas, como regra geral, as habilidades motoras amplas se desenvolvem mais cedo e as finas, mais tarde” (p. 147).

3.3 A motricidade fina na escola

O desenvolvimento da motricidade fina vai acontecendo com o crescimento e com o desenvolvimento motor das crianças, começando em casa por estimulação dos familiares, mas depois prosseguindo na escola. Desde o momento que as crianças ingressam no pré-escolar, os educadores devem estimulá-las proporcionando atividades relacionadas com as expressões – plástica e motora, bem como brincadeiras em que o prazer e o lazer devem estar sempre presentes, tornando as atividades lúdicas. Assim torna-se essencial colocar à disposição das crianças os recursos adequados às atividades, ao desenvolvimento motor e à faixa etária para que haja um desenvolvimento adequado da motricidade fina, porque “A possibilidade de estabelecer relações entre os objectos no espaço passa pela orientação do corpo próprio, ou seja, pela utilização dos eixos descobertos na relação com o objecto para simbolizar o corpo ele mesmo objecto do espaço” (Le Boulch, 2001, p. 124).

Todas as atividades e brincadeiras são também importantes para o processo de socialização e tudo isto será relevante para o processo de alfabetização no 1.º CEB. A figura 2 ilustra estes fatores que são importantes para o desenvolvimento da motricidade fina.



Fig. 2 – Fatores a considerar no desenvolvimento da motricidade fina

Partindo desta figura é essencial perceber que as crianças começam por realizar movimentos que vão sendo cada vez mais controlados, através do amadurecimento das estruturas neurais e também a partir dos músculos das mãos. Como nos explica Fonseca (2005) “(...) com a capacidade de manipulação de instrumentos e de objectos, ditos manuais e sociais, a criança pode desenvolver inúmeras aquisições finas e transformar a mão numa ferramenta receptora e efectora adequada para materializar as suas intenções (...)” (p. 745). Deste modo, o brincar tem um papel fundamental na infância para o desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo, surgindo a comunicação e a interação entre a criança e o outro. Como refere Neto (2009):

A investigação científica tem vindo a demonstrar que o comportamento de brincar durante os primeiros anos de vida tem muitas vantagens no desenvolvimento humano: na estruturação do cérebro e respectivos mecanismos neurais; na evolução da linguagem e literacia; na capacidade de adaptação física e motora; na estruturação cognitiva e resolução de problemas; nos processos de socialização; e, finalmente, na construção da imagem de si próprio, capacidade criativa e controlo emocional. (p. 20)

Com isto, conseguimos perceber a extrema importância do brincar durante a infância, que traz vantagens para o desenvolvimento individual de cada um e para a interação com o outro.

É certo que as brincadeiras vão sendo cada vez mais complexas, pois existe uma evolução das habilidades locomotoras e das habilidades manipulativas desde o momento em que um bebé nasce até aos seis anos de idade. O quadro 1 apresenta as “Sequências de Desenvolvimento de Várias Habilidades Motoras” segundo Helen Bee¹ (2003).

Quadro 1 – Sequências de Desenvolvimento de Várias Habilidades Motoras

Idade	Habilidades Locomotoras/Motoras amplas	Habilidades Manipulativas/Motoras finas
1-3 meses	Manifesta o reflexo de caminhar; ergue a cabeça; senta com apoio.	Segura objetos se colocados em sua mão; começa a golpear objetos.
4-6 meses	Rola; senta com auto-apoio aos 6 meses; rasteja.	Tenta alcançar e agarra objetos, usando uma mão para agarrar.

¹ Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento*. (p. 148). Porto Alegre: Artmed.

7-9 meses	Senta sem apoio.	Tranfere objetos de uma mão para a outra; aos 9 meses, consegue agarrar com o polegar e com o indicador (“movimento de pinça”).
10-12 meses	Coloca-se em pé; caminha agarrando-se aos móveis, depois caminha sem ajuda; curva-se e agacha-se.	Agarra uma colher segurando-a com a palma da mão, mas tem má pontaria ao levar o alimento à boca.
13-18 meses	Caminha para trás e para os lados; corre (14-20 meses).	Empilha dois blocos; coloca objetos em pequenos recipientes e despeja-os.
2-4 anos	Corre com facilidade; sobe escadas usando um pé por degrau; pula nos dois pés; pedala e dirige um triciclo.	Apanha pequenos objetos (por exemplo cerejas); segura um lápis com os dedos (2-3 anos); depois entre o polegar e os dois primeiros dedos (3-4 anos); recorta papel com tesoura.
4-7 anos	Sobe e desce degraus usando um pé por degrau; caminha na ponta dos pés; caminha em uma linha fina; pula, arremessa e agarra muito bem.	Enfia uma linha em contas, mas não em uma agulha (4-5 anos); enfia uma linha na agulha (5-6 anos); agarra bem o lápis, mas escreve ou desenha com rigidez e com coordenação.

Ao analisarmos esta tabela temos que ter em conta que nem todas as crianças atingem uma habilidade numa determinada idade. Algumas crianças conseguem começar a andar ou manusear um objeto antes do tempo previsto ou até depois, depende sempre do seu desenvolvimento e do seu crescimento. Por volta dos 9 meses a criança começa a utilizar o polegar e o indicador para agarrar os objetos, realizando pinça com os dedos das mãos. Assim, e como está explícito nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) é essencial perceber:

(...) o desenvolvimento motor de cada criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo. (p. 58)

Com o crescimento as crianças vão dominando e controlando o seu corpo e as habilidades locomotoras e manipulativas vão sendo cada vez mais complexas. Deste modo, “O corpo, que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui um meio privilegiado de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem” (ME/DEB, 2016, p. 47). Neste seguimento, as crianças desenvolvendo a motricidade vão coordenando cada vez mais os seus movimentos e “Sabe-se, desde há várias décadas, que o cerebelo tem um papel essencial na coordenação motora, na

articulação verbal e no controlo dos movimentos oculares, participando ainda no controlo do equilíbrio e das funções autonómicas” (Bugalho, Correa & Viana-Baptista, 2006, p. 258).

O desenvolvimento psicomotor tem influência no crescimento e na evolução das crianças, porque é através do movimento que a criança comunica, expressa, brinca, descobre e cria relações com os outros. Neste sentido Rossi (2012) explica que:

A psicomotricidade está presente em todas as atividades que desenvolvem a motricidade das crianças, contribuindo para o conhecimento e o domínio de seu próprio corpo. Ela além de constituir-se como um fator indispensável ao desenvolvimento global e uniforme da criança, como também se constitui como a base fundamental para o processo de aprendizagem dos indivíduos. (p. 2)

Com isto, podemos verificar que a psicomotricidade, ou seja, a ciência que estuda o homem através do seu corpo em movimento, tem um grande peso no desenvolvimento global das crianças e é fundamental para que mais tarde não surjam dificuldades nas aprendizagens. Rossi (2012) elucida-nos uma vez mais que “A criança em que apresenta o desenvolvimento psicomotor mal constituído poderá apresentar problemas na escrita, na leitura, na direção gráfica, na distinção de letras, na ordenação de sílabas, no pensamento abstrato e lógico, na análise gramatical, entre outras” (p. 2).

O desenvolvimento da motricidade fina vai ocorrendo com o crescimento da criança, como observámos na figura 2, mas as tarefas planeadas na sala de atividades do pré-escolar também têm uma grande influência neste desenvolvimento, nomeadamente atividades de expressão plástica, expressão motora e através de brincadeiras. Deste modo, importa salientar que a nível curricular a expressão plástica tem grandes potencialidades para o desenvolvimento da habilidade manual, das mãos e dos dedos, existindo um conjunto de trabalhos manuais que são importantes para este progresso como a modelagem, o recorte, a colagem e outros que impliquem a utilização de instrumentos como pinças, em que seja necessário precisão com as mãos e com os dedos. Deste modo, verificamos a relação entre a expressão plástica com a motricidade e a importância que esta tem para o desenvolvimento das habilidades finas e para o progresso das funções básicas que estão presentes no quotidiano das crianças, como por exemplo utilizar os talheres e a escrita. Note-se que Le Boulch (1984) faz referência a estes trabalhos manuais que são importantes para estimular a criatividade da criança e desenvolver “(...) a habilidade manual, a coordenação e a precisão de gestos finos” (p.

67).

Se a expressão plástica tem um grande contributo para o desenvolvimento da motricidade fina, a expressão motora também o tem, pois:

O processo de aprendizagem na Educação Motora vai permitir à criança mobilizar o corpo com mais precisão, desenvolvendo resistência, força, flexibilidade, velocidade e a destreza geral. Possibilita-lhe ainda aprender a coordenar, alterar e diferenciar melhor os seus movimentos, através do controlo do equilíbrio, ritmo, tempo de reação, de forma a desenvolver e aperfeiçoar as suas capacidades motoras em situações lúdicas, de expressão, comunicação e interação com outros. (ME/DEB, 2016, p. 49)

Deste modo, podemos uma vez mais ir ao encontro da figura 2, que nos mostra que através da expressão plástica, da expressão motora e de brincadeiras a criança desenvolve os seus movimentos, as suas capacidades e a interação com o outro sendo importante para o processo e alfabetização no 1.º ciclo. A expressão motora é um domínio muito completo para o desenvolvimento do corpo e possibilita à criança:

A realização de ações motoras básicas de exploração e domínio de aparelhos portáteis (bolas, cordas, arcos, raquetas, balões, etc.) permite à criança explorar a relação do corpo com os objetos em movimento no espaço, o controlo dos objetos, utilizando as mãos e os pés, bem como outras partes do corpo. (ME/DEB, 2016, p. 49)

Neste seguimento, importa ressaltar que:

A Expressão Motora na educação Pré-Escolar e a Expressão e Educação Físico Motora no 1.º CEB, são a componente curricular que melhor permite às crianças o conhecimento das possibilidades e limitações do seu corpo, etapa fulcral para promover o seu desenvolvimento multidimensional. (Condessa, 2014, p. 268)

Relativamente ao brincar este pode ocorrer na sala de atividades, através de atividades livres nos cantinhos, mas também no recreio dando oportunidade a todas as crianças de se relacionarem entre si. Ao brincar a criança conhece o seu corpo e desenvolve-se, pois como refere Condessa (2009) é “Pela exploração de diferentes formas de movimento, [que] a criança toma consciência do corpo e das suas possibilidades e limitações (...)” (p. 135). Nesta linha de pensamento vamos ao

encontro de Bassols, Dieder e Valenti (2001) que igualmente fazem referência à importância do brincar, “A criança aprimora sua motricidade também pelo brincar, que envolve interação física e social” (p. 93). Ao brincar os músculos também se desenvolvem ajudando no desenvolvimento da coordenação e das habilidades locomotoras e manipulativas, como observamos na figura 2. Assim, Bassols, Dieder e Valenti comentam uma vez mais que “O refinamento das capacidades motoras depende, em grande parte, do desenvolvimento dos músculos e dos tratos neurais que os controlam, mas também de capacidades sensoriais e de percepção” (Ibidem). Para além disto, Condessa et al. (2009) enfatiza uma vez mais que “Este património do brincar e do lúdico, para além da materialização de uma parte da história, reporta-nos igualmente para um plano emocional e cognitivo, onde são contempladas as sensibilidades e as relações do(s) indivíduo(s) com o exterior” (p. 178). Da mesma opinião é Almeida e Godoi (2011), manifestando que:

Pode-se afirmar que os jogos, as brincadeiras e o movimento propiciam um desenvolvimento físico, intelectual e uma maior compreensão do esquema corporal, elementos essenciais para o desenvolvimento de uma aprendizagem realmente significativa e que torna possível a interação social com o mundo e com a cultura vigente.

Em suma, é na escola que todas as crianças terão as mesmas oportunidades para desenvolverem a motricidade fina, no entanto existem sempre crianças que chegam à escola mais desenvolvidas do que outras pelo facto de serem estimuladas em casa. Deste modo, o educador terá de conhecer o seu grupo e colocar à disposição de todos os melhores recursos, realizando atividades de expressão plástica e expressão motora interligadas com outras áreas. Os momentos destinados para brincar bem como os momentos de recreio são muito importantes para a socialização e para o desenvolvimento da motricidade fina. Só assim as aprendizagens terão mais significado e o desenvolvimento motor vai surgindo preparando as crianças para tarefas que serão exigidas no 1.º CEB.

No 1.º ciclo as atividades de expressão plástica e motora são ainda importantes, embora que sejam realizadas com menos frequência em comparação ao pré-escolar.

3.4 A importância da expressão plástica e motora no desenvolvimento da motricidade fina – o que nos dizem alguns profissionais?

As expressões, no geral, têm um papel muito importante na educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois é a partir destas áreas que as crianças e os alunos desenvolvem a sua motricidade, mas também a autonomia, a comunicação, a imaginação e a criatividade. Com isto, torna-se relevante perceber a opinião de vários educadores e professores de diferentes ilhas em relação à expressão plástica e motora tendo em vista o desenvolvimento da motricidade fina.

A ligação entre as várias áreas do conhecimento é uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças. Ainda assim, no pré-escolar a área de Expressão e Comunicação por si só já tem grande importância, pois interliga as várias áreas de expressão:

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 constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia. (ME/DEB, 2016, p. 47)

Neste seguimento iremos explorar alguns testemunhos de educadoras e professoras das diferentes ilhas (São Miguel e Faial), seguindo os pontos mencionados no guião da entrevista (Anexo 1).

A perspetiva destes profissionais é muito semelhante contudo iremos realçar algumas transcrições sobre a importância das expressões no desenvolvimento da motricidade fina das crianças.

“Eu acho que a educação pela arte, ou educação pelas expressões, desenvolve a criança na sua totalidade, em todos aspetos, não só na parte da motricidade, mas sim em todas as áreas, permitindo-lhe um crescimento harmonioso.”

Educadora A, São Miguel, 2015

“Ajuda a desenvolver a destreza manual fundamental para realizar atividades básicas que garantem qualidade de vida; ajuda a conhecer a capacidade e a

funcionalidade do corpo; pode contribuir para aumentar a autoestima e a autoconfiança, aspetos fundamentais para se tirar maior proveito da vida.”

Educadora D, Faial, 2016

Ao analisarmos estes excertos podemos verificar que ambas as educadoras de diferentes ilhas dão muita importância às expressões para o desenvolvimento da motricidade fina. Igual importância dão as professoras do 1.º ciclo das duas ilhas, referindo que as expressões são muito importantes para o desenvolvimento integral da criança.

A Educadora A (São Miguel) valoriza muito as expressões não só para o desenvolvimento da motricidade, mas sim em todas as áreas. Assim, vamos ao encontro de Fróis, Marques e Gonçalves (2000) que se referem à arte na educação como contribuindo para o desenvolvimento da criatividade dos alunos, sendo também importante na sua formação ajudando no desenvolvimento cognitivo, afetivo e expressivo. Neste sentido, Dias (2012) também faz referência à criatividade comentando que “Não importa que os pais recebam um trabalho “bonitinho”, aos olhos de um adulto, sem que o mesmo tenha sido criado pelos seus filhos. A criatividade é, na verdade, a verdadeira essência da Expressão Plástica (...)” (p. 108).

A Educadora A valoriza as expressões na sua prática e explica, pela sua experiência, que este tipo de educação não apresenta resultados imediatos, mas é o modo mais agradável para as crianças aprenderem, retirando prazer das atividades propostas. Esta perspectiva faz realçar a referência de Niles e Socha (2014) que anotam que:

O professor tem um papel fundamental para conduzir trabalhos lúdicos, levando os alunos a atingir os objetivos específicos da aprendizagem dos conteúdos, conseguindo, assim, proporcionar a socialização dos educandos e desenvolver a capacidade dos mesmos de assimilarem o conteúdo exposto da melhor maneira possível. (p. 85)

Também Melo (2012) revela-nos que:

(...) a área das Expressões é uma área, por natureza, do interesse da criança, pois permite um acesso a atividades menos estruturadas, com uma maior vertente de

exploração e onde a criança e a atividade lúdica são o “centro” da atenção do professor. (p. 29)

A partir daqui podemos verificar que as educadoras e professoras de ambas as ilhas dão importância às expressões para o desenvolvimento e aprendizagem quer da motricidade fina, quer de outras áreas, fazendo com que a criança ganhe autoestima, autoconfiança e bem-estar.

Cabe ao educador/professor proporcionar atividades lúdicas, pois são estas que fazem despertar o interesse do grupo/turma. Neste seguimento, é importante perceber se o trabalho da motricidade fina é importante para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Assim as entrevistadas confiaram-nos que:

“Penso que a criança que sente e sabe controlar os movimentos do seu corpo é sem dúvida uma mais-valia para o futuro e o bom desempenho físico traz efeitos ao nível da afetividade, da autoestima, enfim no bem-estar da criança.”

Educadora C, São Miguel, 2015

“Ao desenvolver a motricidade fina está a estimular a capacidade de escrita; a desenvolver o gosto pela leitura; a promover a capacidade de representação.”

Educadora D, Faial, 2016

“Como já referi, são importantes para o desenvolvimento global e claro está até para o domínio afetivo. A criança segura de si, que controla o seu corpo no plano físico, tem necessariamente de apresentar uma maior autoestima, o que se vai refletir no aspeto global.”

Professora A, São Miguel, 2016

“Considero que a motricidade fina é muito importante para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças porque ajuda as crianças inicialmente, no traçado de letras e números e posteriormente na escrita de palavras e frases, de forma correta e perceptível.”

Professora B, Faial, 2016

Após estes excertos observamos que a educadora e a professora de São Miguel defendem a importância da motricidade para o desenvolvimento físico e para o ganho de confiança e autoestima.

Quanto à educadora e à professora do Faial, estas referem que o desenvolvimento da motricidade é importante para a aquisição da escrita, para o desenvolvimento da leitura e a capacidade de representação. A partir destes contributos podemos perceber que o desenvolvimento das habilidades manuais é essencial no dia a dia, na realização de tarefas que vão surgir ao longo da vida, bem como no aumento da confiança. Para além do bem-estar físico, também é importante para a capacidade de escrita e competências essenciais no 1.º ciclo. Da mesma opinião foram os profissionais do estudo de Borges (2014), quando revelaram que o trabalho ao nível da motricidade é importante para o desenvolvimento equilibrado da criança mostrando que é um factor importante para a aquisição de competências escolares. O desenvolvimento motor depende de cada criança, da sua confiança, da estimulação por parte dos pais e da segurança que estes transmitem aos filhos. Como refere Bee (2003), por volta dos cinco/seis anos de idade as crianças utilizam as mãos para realizar determinados movimentos de destreza e controlo, como pegar num lápis ou numa tesoura.

Relativamente à importância da expressão plástica e expressão motora, que é alvo de estudo, para o desenvolvimento da motricidade fina a Educadora B (São Miguel) afirma que ambos os domínios são importantes mas, que na expressão plástica a criança consegue desenvolver mais a motricidade manual. A Educadora F (Faial) afirma que ambas as áreas são importantes, mas que a expressão motora trabalha a motricidade de uma forma mais global. Ambas as professoras entrevistadas relatam que tanto a expressão plástica como a motora são muito importantes para o desenvolvimento da motricidade fina. Neste sentido, vamos observar alguns excertos sobre o tempo de horário ao nível da expressão plástica:

“É quase sempre, quase todos os dias, todas as semanas são feitos trabalhos de expressão plástica.”

Educadora A, São Miguel, 2015

“Todos os dias tenho esse momento.”

Educadora E, Faial, 2016

Se por um lado estas educadoras de diferentes ilhas afirmam que realizam atividades de expressão plástica diariamente, as professoras entrevistadas fazem referência a tempos destinados a este domínio. A Professora A, de São Miguel, afirma ter 45 minutos semanais e a Professora B, do Faial, 90 minutos semanais. Analisando estes

testemunhos e as declarações mencionadas no estudo de Dias (2012) podemos verificar que existem semelhanças, de tal modo que:

No que diz respeito aos professores do 1.º CEB inquiridos, todos definiram o tempo previsto para a prática da Expressão Plástica (45 minutos semanais), neste ciclo de ensino, como razão para justificar o pouco interesse que é dado àquela área de expressão no currículo. (p. 102)

Assim, no 1.º ciclo o tempo para trabalhar a expressão plástica é mais prescrito do que no pré-escolar. No entanto, é essencial que as professoras tenham capacidade de organizar o tempo e interligar as áreas, para que todas possam ser trabalhadas sem tempo limite e sim consoante as necessidades dos alunos. Deste modo, vamos ao encontro da opinião de Dias (2012), “O modo como o educador/professor aborda esta área é que pode, ou não, condicionar o desenvolvimento de tais competências, já que o currículo não é estanque, cabendo ao professor ajustá-lo às capacidades/necessidades das crianças” (p. 102).

Relativamente ao tipo de trabalho na expressão plástica as entrevistadas apresentaram diversas atividades desenvolvidas com o seu grupo/turma:

“Rasgagem; picotagem; desenho; pintura dentro de limites; recorte e colagem; digitinta; modelagem; preenchimento de imagens; experimentação de linhas com a reprodução do traço; reprodução do contorno de figuras.”

Educadora C, São Miguel, 2015

“Desenhos, pinturas, aguarelas, grafismos, desenho de círculos e de números.”

Educadora E, Faial, 2016

“Enfiamentos, percursos tracejados, trabalhos em massa ou barro, recorte, construção de puzzles (mesmo no 2.º ano consoante a complexidade têm muita dificuldade na montagem!).”

Professora A, São Miguel, 2015

“Recorte, colagem, pintura.”

Professora B, Faial, 2016

É de salientar que as atividades proferidas pelas educadoras e professoras das duas ilhas assentam no recorte, colagem e pintura, embora as educadoras de ambas as

ilhas tenham mencionado mais variedade e diversidade de atividades. É de salientar que a Professora A faz referência à construção de puzzles, que vai ao encontro da importância do brincar que abordamos anteriormente.

Na expressão motora as Educadoras C (São Miguel) e E (Faial) revelaram realizar expressão motora uma vez por semana durante 90 minutos. As Professoras A (São Miguel) e B (Faial) mencionaram que as suas turmas tinham três momentos de 45 minutos semanais, sendo que apenas um é com a professora titular. Refletindo sobre o que foi analisado até ao presente momento podemos verificar que as duas professoras de ambas as ilhas revelaram dar muita importância à expressão plástica e motora, no entanto o tempo destinado a esses momentos é pouco, e só com a capacidade de interligar as áreas atendendo às necessidades dos alunos é possível realizar várias atividades não se preocupando com os tempos estabelecidos. Embora os tempos de ginásio estejam determinados, importa saber que a expressão motora pode ser realizada em diversos espaços para além do ginásio, como no espaço de recreio e espaços verdes ao ar livre. Quanto às atividades de expressão motora as entrevistadas referiram:

“Manipular objetos: agarrar e lançar uma bola em diferentes contextos, contornar obstáculos, delimitar espaços através de grafismos com o giz, jogos com balões, lançamento da pedra no jogo da macaca, jogo do rabo da raposa, etc.”

Educadora A, São Miguel, 2015

“Atividades de manipulação com materiais diversos.”

Educadora F, Faial, 2016

Como é observável as Educadoras A e F referiram que realizam mais atividades de manipulação, enquanto que ao analisarmos as entrevistas das professoras das duas ilhas, estas relatam realizar vários jogos de deslocamentos. Desta forma, importa salientar que “A expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão” (ME/DEB, 1997, p. 61). Assim, é possível verificar que tanto a plástica como a expressão motora são importantes para o desenvolvimento da motricidade fina, mas recorrem a diferentes materiais, e é necessário uma maior manipulação de materiais diversificados na expressão motora, o que por vezes fica esquecido no 1.º ciclo. Neste sentido, a

expressão plástica e a expressão motora têm uma grande importância no desenvolvimento motor das crianças, pois quando estas começam a manusear objetos como uma simples bola ou até rabiscar já estão a desenvolver os movimentos com as mãos. Neste seguimento, Dias (2012) no seu estudo expõe que “(...) todos os inquiridos perspetivaram a Expressão Plástica com interesse, considerando-a como forma de levar a criança a aprofundar o conhecimento e reconhecendo-a, deste modo, o papel de facilitadora na melhoria do ensino e da aprendizagem” (p. 101). Se a expressão plástica tem um papel importante na aprendizagem a expressão motora também o tem, iniciando no pré-escolar:

O desenvolvimento da motricidade fina insere-se no quotidiano do jardim de infância, onde as crianças aprendem a manipular diversos objectos. Exige também ocasiões em que as crianças possam receber e projectar objectos – atirar e apanhar bolas ou outros materiais de arremesso, utilizando as mãos ou os pés. (ME/DEB, 1997, p. 59)

Feita a análise do tempo dedicado e do tipo de atividades desenvolvidas na expressão plástica e expressão motora à motricidade fina partimos para a análise do empenho das crianças em relação a estes dois domínios. A Educadora C (São Miguel) referiu que tem muito a ver com a forma que se motiva as crianças e a Educadora D (Faial) mencionou que também tem a ver com a proposta e com o interesse do momento. As professoras das duas ilhas afirmaram que depende da turma e dos interesses de cada um.

Por fim, e destacando a articulação dos domínios com outras áreas, a Educadora B (São Miguel), a Educadora E (Faial) e ambas as professoras das duas ilhas relataram que têm maior capacidade de articulação com a expressão plástica. A nosso ver a capacidade de interligar é igual para ambos os domínios. É necessário na expressão e educação físico-motora realizar jogos simbólicos e de faz de conta, adaptar jogos e utilizar os materiais que estão disponíveis no ginásio ou até recriar outros recursos, pois como nos esclarece Ferreira (2006) “(...) é possível integrar os conteúdos de Educação Física com as demais disciplinas e conteúdos curriculares, na busca de uma aprendizagem prazerosa e interessante” (p. 33).

O educador/professor tem que estimular as crianças/alunos para os trabalhos de expressão plástica e de expressão motora, apresentando diversos materiais com diferentes texturas, tamanhos, grossuras e cores para que esta área possa ser trabalhada

como uma disciplina. Desta forma, Bessa (1972) comenta que “A criança procura, experimenta, descobre: é agente da própria educação; o professor estimula, organiza e acolhe. Sua atitude varia em função da criança” (p. 31).

Como foi mencionado no início deste ponto, as expressões são importantes para o desenvolvimento de vários fatores, um deles a comunicação. A comunicação é muito importante e é de realçar que esta nem sempre surge pela fala e pelas palavras, pois nem sempre é a forma mais eficaz das crianças comunicarem ou se expressarem. Assim, os desenhos assumem um papel muito importante durante a infância, pois são muitas vezes uma forma de as crianças comunicarem com os colegas, com o educador/professor e até com os pais. Portanto, a escola deve “(...) proporcionar uma variedade de práticas, desde o simples recreio até às práticas físicas curriculares e extra curriculares (...)” (Condessa, 2015, p. 283) e “Ao educador/professor cabe a responsabilidade de fazer com que na escola o desenvolvimento motor da criança se construa através de planos curriculares de acção (...)” (Condessa, 2015, p. 432). Para além dos desenhos, o movimento corporal assume também um papel importantíssimo na comunicação. Neste sentido, Gil (2001) defende que “(...) a educação dos corpos das crianças comporta fases cada vez mais complexas de controlo motor, visando à adaptação do movimento à vida social” (p. 89).

Em suma, a expressão plástica e a expressão motora devem assumir cada vez mais importância nas escolas e têm que ser vistas como disciplinas iguais às outras, pois estas possuem um conjunto de potencialidades para o desenvolvimento das crianças e dos alunos como a motricidade, a comunicação, a criatividade e a espontaneidade, que vai construindo as personalidades individuais de cada um. Como refere Colello (1993) é evidente que:

Toda criança, ao ingressar na escola, dispõe não apenas de fala, mas de um arsenal de comportamentos motores que, independentemente da sua dimensão funcional e prática, representa também uma face da própria linguagem. Isso porque o corpo, tal como as palavras, transmite formas de ser e de pensar, modos de se fazer presente no mundo e de interagir com os demais. (p. 59)

Durante as atividades de expressão plástica e expressão e educação físico-motora pretende-se que as crianças e os alunos desenvolvam a interação e o respeito pelo outro, a autoconfiança e a motricidade fina, que é uma função da psicomotricidade, e a ela está inerente a orientação espacial, a lateralidade e o movimento óculo-manual.

Tudo isto é essencial para a alfabetização, ou seja, para a aprendizagem da leitura e da escrita. Normalmente as crianças já ingressam no 1.º ciclo com a lateralização bem definida, ou seja, se são destros (utilizam a mão direita), sinistrômanos (utilizam a mão esquerda) ou ambidestros (não têm um lado dominante, utilizam as duas mãos de igual forma). O modo como pegam no lápis e os movimentos que a mão executa são importantes para a aquisição da escrita e a sua orientação espacial é visível na forma como escreve, se começa da esquerda para a direita ou de cima para baixo, bem como a utilização das linhas da folha e as suas margens. Deste modo, Chultes e Valentini (2014) analisam que:

Pouco a pouco, o controle dos movimentos de braços e das mãos é maior, e a criança passa a exercer essa ação com maior precisão. A escrita, antes de transformar-se numa forma de linguagem, é basicamente uma coordenação de movimentos finos e precisos que depende do esquema corporal, temporal e espacial e do controle específico de pequenos músculos. (p. 56)

3.5 Síntese final

Através do crescimento e do desenvolvimento psicomotor a qualidade da motricidade fina da criança vai melhorando. A escola e os educadores e professores que a integram têm que criar condições para que a motricidade se desenvolva, propondo atividades interligadas com outras áreas e colocando à disposição dos alunos materiais diversificados e apelativos para que as atividades se tornem lúdicas, ou seja, para que as crianças consigam aprender através de práticas originais, dinâmicas e significativas. Na escola também é muito importante brincar e criar condições para tal, pois através do brinquedo a criança desenvolve a socialização, a confiança e as habilidades manipulativas.

Foi interessante e enriquecedor perceber as perspetivas das educadoras e professoras das ilhas de São Miguel e do Faial. Depois dos excertos analisados podemos concluir que as educadoras e professoras de ambas as ilhas assinalam a área das expressões em geral e da expressão plástica e motora em particular como sendo um contributo muito importante para o desenvolvimento da motricidade, da criatividade e da autoestima na criança. Para além disto, conseguimos perceber através do último ponto que a expressão plástica e motora são igualmente importantes para explorar a

vertente da comunicação e socialização.

Confrontada a informação entre os educadores de infância e os professores do 1.º ciclo de São Miguel e do Faial podemos verificar uma uniformização de opinião sobre a elevada importância das expressões para o desenvolvimento da motricidade e das restantes áreas.

Quanto à importância do desenvolvimento da motricidade para a aquisição de diversas aprendizagens escolares relevaram-se algumas discrepâncias de opinião por ilha, pois a Educadora e a Professora de São Miguel afirmam dar importância a este desenvolvimento para o nível físico, o bem-estar e a autoestima das crianças. A Educadora e a Professora do Faial revelaram essa importância para a aquisição de competências da leitura e da escrita.

Todas as entrevistadas mostraram dar importância à expressão plástica e motora de igual forma, independentemente do nível de ensino e da ilha. No entanto, quando partimos para uma análise destas variáveis separadamente, verificámos uma diferença quanto ao tempo disponibilizado à área. Enquanto que no pré-escolar realizam atividades de expressão plástica quase todos os dias, no 1.º ciclo não têm oportunidade de trabalhá-la de 45 a 90 minutos semanais. Relativamente à expressão motora, embora se realizem muitas atividades na sala do pré-escolar existem também tempos estabelecidos no ginásio para os dois níveis de ensino, normalmente de dois a três tempos de 45 minutos. No primeiro caso a responsabilidade é da educadora e no segundo caso só um tempo é da responsabilidade do professor titular e dois do especialista.

Nas atividades de expressão plástica e motora existem diferenças quanto ao nível de escolaridade, pois as educadoras apresentaram atividades mais diversificadas em relação às professoras do 1.º ciclo. Na expressão motora, as educadoras mencionaram atividades mais ligadas às manipulações, enquanto as professoras referiram tarefas mais ligadas a jogos de deslocamentos.

Através dos excertos apresentados também foi possível verificar que todas as educadoras/professoras afirmaram que a motivação pelos dois domínios depende muito das atividades, do grupo, da turma e do momento.

Na articulação dos conteúdos, independentemente do nível de escolaridade e da ilha, todas as educadoras/professoras afirmaram ter maior capacidade para articular a expressão plástica com outras áreas.

Consideramos que os quatro objetivos propostos inicialmente (p. 26) foram

alcançados, pois conseguimos analisar as perspetivas de educadoras e professoras de São Miguel e do Faial relativamente ao desenvolvimento da motricidade fina e à sua importância nas aprendizagens escolares. Para além disso podemos perceber o tipo de trabalhos que são realizados na escola infantil tanto na expressão plástica como na expressão motora para a melhoria da motricidade fina.

Neste sentido esta será uma informação relevante para contextualizar a estagiária na temática a desenvolver nos seus estágios.

CAPÍTULO IV

O NOSSO ESTÁGIO PEDAGÓGICO I E II

4.1 Introdução

4.2 O nosso contexto de estágio

4.3 A organização na sala da Educação Pré-Escolar

4.4 Atividades dinamizadas na prática pedagógica do Pré-Escolar

4.5 Descrição, análise e reflexão de atividades selecionadas no Pré-Escolar - para o desenvolvimento da motricidade fina

4.6 A organização na sala do Ensino do 1.º CEB

4.7 Atividades dinamizadas na prática pedagógica do 1.º CEB

4.8 Descrição, análise e reflexão de atividades selecionadas no 1.º CEB - para o desenvolvimento da motricidade fina

4.9 Conclusões sobre os estágios pedagógicos

4. O nosso Estágio Pedagógico I e II

4.1 Introdução

Neste capítulo vamos centrar a nossa atenção no Estágio Pedagógico I e II, fazendo uma breve caracterização do meio, da escola, das salas, das crianças e dos alunos. Irá ainda ser abordada a organização de ensino-aprendizagem no pré-escolar e no 1.º ciclo, focando algumas atividades dinamizadas nos dois estágios e fazendo uma descrição, análise e reflexão dessas atividades tendo sempre em vista o desenvolvimento da motricidade fina. Neste capítulo os objetivos definidos são:

- Caracterizar a escola e a comunidade envolvente;
- Observar e analisar as práticas pedagógicas, incluindo situações problemáticas relevantes;
- Analisar reflexivamente as intervenções pedagógicas realizadas no âmbito das unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e II;
- Promover o desenvolvimento da expressão plástica e da expressão motora na educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Adotar uma pedagogia diferenciada, valorizando as características individuais de cada criança/aluno.

4.2 O nosso contexto de estágio

O Estágio Pedagógico I e II foram realizados na mesma escola, a “Escola do Sítio do Pica-Pau Amarelo” (nome fictício). Em ambos os estágios tivemos que elaborar um Projeto Formativo Individual (PFI), para ser entregue em Conselho Pedagógico da Escola Básica, com um conjunto de objetivos bem definidos para colmatar algumas dificuldades das crianças e dos alunos durante as semanas de intervenção.

Deste modo, é apresentado de seguida um quadro que pretende enquadrar a elaboração e concretização do PFI no nosso estágio.

Quadro 2 – Enquadramento(s) do Projeto Formativo Individual (PFI)

Unidades Curriculares: Estágios Pedagógicos – Seminário – Oficinas de Didáticas			
Ações:	Foco de Observação:	Construção PFI:	Intervenções Estagiária:
	<ul style="list-style-type: none"> - Comunidade - Escola: - recursos <li style="padding-left: 20px;">- projetos - Grupo/Turma: <li style="padding-left: 20px;">- características <li style="padding-left: 20px;">- potencialidades <li style="padding-left: 20px;">- dificuldades 	Projeto Formativo Individual (PFI): <ul style="list-style-type: none"> - objetivos - estratégias - atividades 	Semanas de intervenção Observação – Planificação – Avaliação – Reflexão Visitas de estudo Integração de familiares e instituições na escola

Conforme o quadro anterior, que ilustra a dinâmica estabelecida entre o PFI e a nossa prática de estágio, começámos por reunir várias informações através da observação e da consulta de documentos como o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Projeto Curricular de Escola (PCE), o Plano Anual de Atividades (PAA), o Plano Anual de Atividades do Departamento do 1.º Ciclo e as planificações da educadora cooperante e da professora cooperante, bem como os projetos que o grupo e a turma integravam. A partir das observações efetuadas, da análise dos documentos referidos, das características do grupo e da turma e das dificuldades das crianças e dos alunos elaborámos os projetos apresentando tudo o que foi analisado e recolhido, bem como os objetivos propostos e as estratégias para que estes fossem alcançados. O nosso Projeto Formativo Individual para o pré-escolar intitulou-se “A linguagem como meio de aprendizagem nas diferentes áreas” (Anexo 2) e para o 1.º ciclo “Educar para a literacia” (Anexo 3), sendo que ambos foram aprovados em sede do Conselho Pedagógico da Escola Básica.

Durante os dois estágios fomos planificando as semanas de intervenção com a educadora/professora cooperante e com as orientadoras da universidade, que nos acompanharam durante os estágios. Depois das planificações bem fundamentadas, tendo sempre em consideração o grupo/turma e as suas características, surgia então a intervenção em que colocávamos em prática as estratégias e as atividades propostas.

As planificações eram flexíveis e abertas, ou seja, podiam surgir imprevistos como atividades de interesse para o grupo/turma, que não estavam planeadas, mas que as crianças/alunos podiam realizar, dependendo sempre da motivação do grupo/turma e do decorrer das atividades. Após as intervenções elaborávamos a avaliação e a reflexão onde eram apresentadas as principais dificuldades de cada criança/aluno e o que se podia fazer para que ultrapassassem essas dificuldades. Ainda nesse documento

refletiamos sobre as atividades, se todas foram concretizadas dentro do tempo planeado, o que devia ser melhorado, refletindo e repensando ao mesmo tempo sobre a nossa ação, para melhorar intervenções futuras. A figura seguinte apresenta a ligação entre a observação, a planificação e a avaliação/reflexão para a nossa ação nos estágios pedagógicos.



Fig. 3 – Importância da observação, planificação e avaliação/reflexão para a ação

4.2.1 Caracterização do meio

A freguesia onde fica situada a nossa escola de estágio pertence ao concelho de Ponta Delgada, na ilha de São Miguel. Em redor da escola existem um conjunto de instituições, associações e serviços que são muito úteis para envolver a escola com a comunidade. Assim, perto da escola podemos relevar a existência da Junta de Freguesia, da Casa do Povo, onde funciona o Centro de Saúde, o CATL da localidade e um posto dos correios; o parque Leonor Afonso e a Escola Básica 2, 3, onde se encontra uma biblioteca. A Casa do Povo em colaboração com a Filarmónica da Nossa Senhora da Saúde desenvolve ateliês de Tempos Livres, possui um Centro de Dia de Idosos, uma Equipa de Apoio aos Idosos e de Apoio ao Domicílio e uma escola de instrumentos de corda. A população desta freguesia está dividida em dois grupos: os que trabalham na terra e os que se deslocam à cidade para trabalhar no comércio, na indústria e na prestação de serviços variados. Nos últimos tempos, o desenvolvimento desta freguesia foi significativo com o incremento da indústria (serralharias e fábrica de lacticínios), do campo comercial (supermercados e outras lojas de comércio) e dos serviços (unidade de saúde, bancos, seguradoras, um posto dos CTT e a RIAC).

4.2.2 Caracterização da escola

A nossa Escola Básica Integrada é constituída por seis núcleos escolares, sendo o Núcleo Escolar da Escola do Sítio do Pica-Pau Amarelo um deles. Este núcleo pertence ao Plano dos Centenários e apresenta três blocos, onde existem quatro salas para o pré-escolar, dez salas para o 1.º ciclo, sendo duas destas salas em pré-fabricados, e um gabinete que funciona para o atendimento de alunos, a nível psicológico e da terapia da fala. A escola ainda apresenta uma sala de apoio especializado, um ginásio, onde decorrem as aulas de educação física, com arrecadação para o material, dois refeitórios, uma cozinha, doze casas de banho e cinco arrecadações. Embora, exista um Núcleo de Educação Especial na escola há a referir que as barreiras arquitectónicas na escola são inúmeras.

No recreio existe um espaço verde, um espaço onde o chão é protegido com um praticável sintético e um campo polivalente com duas balizas de futebol e dois cestos de basquetebol, onde também são dinamizadas aulas de expressão e educação físico-motora. Numa parte deste recreio existem alguns jogos tradicionais desenhados no chão, como por exemplo, o da macaca.

O núcleo da Escola do Sítio do Pica-Pau Amarelo tem cerca de duzentos e cinquenta e sete alunos, possui entre quarenta a quarenta e cinco professores, incluindo professores de Educação Física, Educação Moral e Religiosa Católica, intérpretes de língua gestual e professores especializados do Núcleo de Educação. Relativamente aos docentes do núcleo existem quatro educadoras com licenciatura e uma com bacharelato, apresentando uma média de tempo de serviço entre os vinte e seis e os trinta e um anos. Relativamente aos professores do 1.º ciclo existem dez professoras com licenciatura e apenas uma com mestrado e o tempo de serviço vai desde os oito aos vinte e sete anos.

Segundo o Projeto Educativo de Escola pretende-se reforçar a participação e a responsabilidade de todos os intervenientes no processo educativo, fazendo com que a escola seja um organismo com identidade e reconhecimento na comunidade em que se insere. Deste modo, no caso da nossa escola pretendia-se promover a qualidade de vida na escola dando relevância às áreas da Saúde, da Higiene e da Segurança. Os princípios do Projeto Educativo de Escola estão em ligação com o Projeto Curricular de Escola, com o Plano Anual de Atividades e com o Plano Anual de Atividades do Departamento do 1.º Ciclo.

4.2.3 Caracterização da sala de atividades do Pré-Escolar

A sala de atividades, do grupo de crianças onde realizámos o Estágio Pedagógico I, pertencia ao bloco C e situava-se no primeiro piso deste bloco. Junto à sala, onde realizámos o estágio, existiam casas de banho e um espaço com uma bacia para limpar os materiais de expressão plástica. Ainda aqui, existia uma área onde trabalhavam as crianças com apoio individualizado, com a educadora de educação especial. A sala de atividades era bastante iluminada, com janelas amplas, espaçosa e estava muito bem organizada, apresentando vários cantinhos identificados com uma imagem legendada. As paredes da sala tinham cortiça, pintada de branco, sendo uma vantagem para se afixar vários recursos nos diversos cantinhos da sala e até mesmo trabalhos realizados pelas crianças. No cantinho do desenho e da modelagem existiam vários materiais à disposição das crianças como folhas brancas, lápis de cor de várias grossuras, canetas de feltro, pincéis de vários números, aguarelas, guaches, tesouras, colas batom e plasticinas. No cantinho dos jogos de mesa existiam vários puzzles de diversos tamanhos e no cantinho dos jogos de tapete jogos de construções como legos. Na figura seguinte é possível observar com maior pormenor a planta da sala.

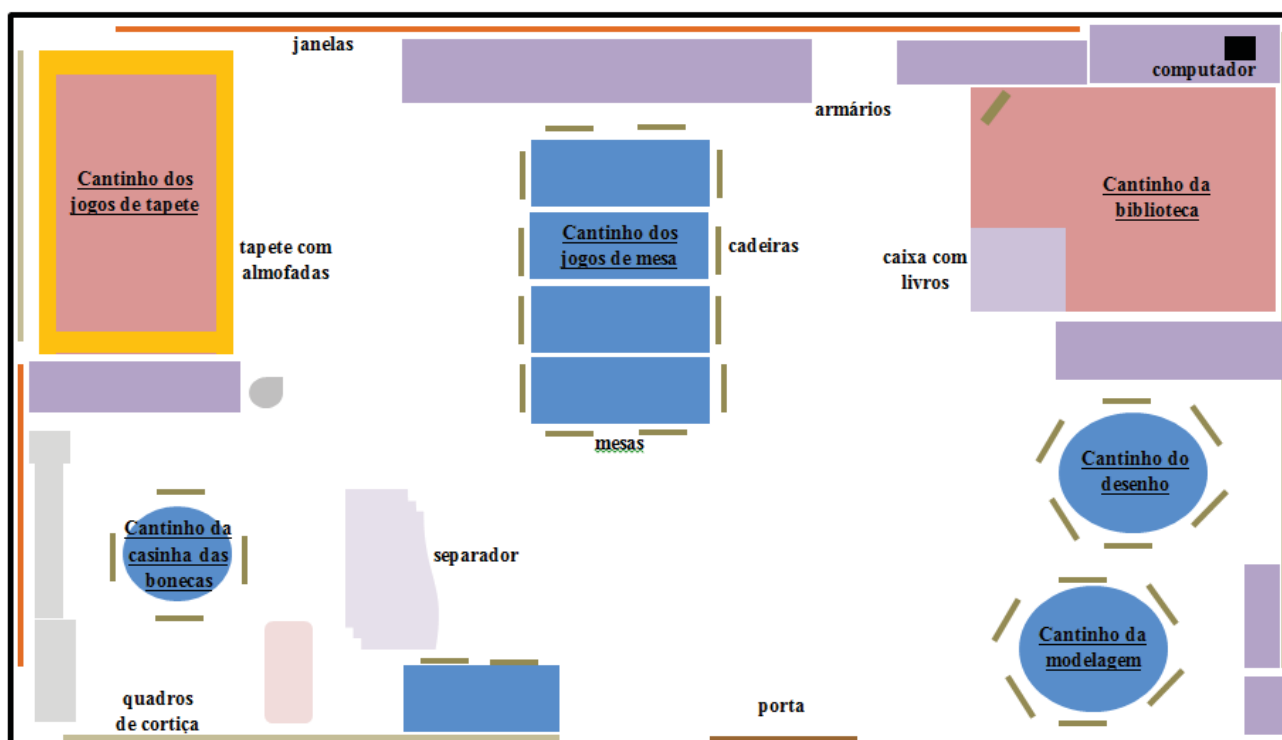


Fig. 4 – Planta da sala de atividades do pré-escolar

4.2.4 Caracterização do grupo de crianças do Pré-Escolar

O nosso grupo de pré-escolar comportava vinte crianças, de uma faixa etária entre os quatro e os seis anos de idade, das quais treze eram do sexo masculino (65%) e sete do sexo feminino (35%). Para especificar cada criança e as suas principais características e dificuldades, identificámo-las com letras do alfabeto, assegurando a confidencialidade (A-T). Neste grupo, a criança identificada com a letra H era sinalizada com Necessidades Educativas Especiais (NEE), apresentando autismo ligeiro. Esta criança realizava todas as atividades e percebia o que era pedido, no entanto muitas vezes distraía-se durante o diálogo e por vezes irritava-se quando era contrariado. Para além desta criança, as que foram identificadas com a letra A e P tinham apoio individualizado com a educadora de educação especial. Estas crianças apresentavam problemas de socialização e de fala, por isso também frequentavam a Hipoterapia e ainda tinham apoio de psicomotricidade.

Após as observações nas duas primeiras semanas na escola e ao longo das intervenções verificámos algumas dificuldades por parte de diversas crianças. As crianças A, G, H, K e N apresentavam problemas na dicção das palavras, na construção de frases e num discurso coerente, sendo que a criança K frequentava a terapia da fala fora da escola. Outro aspeto observado foi ao nível da Formação Pessoal e Social, em que as crianças não esperavam pela sua vez de intervir, não respeitavam os outros e tinham problemas de confiança em si mesmo. No entanto, em geral eram autónomas e responsáveis. Todo o grupo, através de leitura imagética, conseguia cantar canções e recitar lengalengas, que foram muito importantes para o desenvolvimento da linguagem oral e na aquisição de conhecimentos.

Relativamente ao nível motor, aplicámos algumas das provas adaptadas da banda 1 do *Movement ABC* a 9 de outubro de 2015 (Anexo 4), nomeadamente: provas 1 e 2 - Destreza Manual (velocidade); provas 3, 6, 8 - Destreza Manual (destreza); provas 4 e 5 - Habilidade com meia; prova 7 - Habilidade com os dedos. Organizámos os resultados obtidos pelas crianças num quadro (quadro 3), em função do que nos propusemos avaliar (segundos, erros/acertos) Para melhor compreendermos os resultados, deixámos a verde os melhores valores e a amarelo os piores.

Quadro 3 – Resultados das provas efetuadas às crianças do grupo de estágio pré-escolar

Crianças	Prova 1 (seg.)		Prova 2 (seg.)		Prova 3 (erros)	Prova 4 (acertos)	Prova 5 (acertos)		Prova 6		Prova 7 (erros)		Prova 8 (erros)
	direita	esquerda	direita	esquerda	melhor mão	as duas mãos	direita	esquerda	direita	esquerda	direita	esquerda	melhor mão
A	00:31:96	00:28:71	0*	01:50:98	17*	7	1	0	12*	0	0	0	12
B	00:25:50	00:29:48	02:50:16	03:01:02	0	2	0	1	0	0	1	0	0
C	00:25:44	00:31:29	03:10:28	03:32:07	1	5	1	0	0	0	0	0	1
D	Faltou												
E (s)**	00:40:74	00:30:87	02:54:29	03:47:55	11	5	0	0	12	0	0	1	0
F	00:31:52	00:40:18	02:50:13	02:55:40	2	3	0	0	0	0	0	0	1
G	00:31:66	00:35:17	02:53:68	03:01:40	5	5	1	0	0	12	0	0	2
H	00:33:78	00:34:81	02:25:13	02:01:81	0	9	1	1	12	0	0	0	3
I	00:36:63	00:40:27	04:07:28	02:21:77	3	8	1	0	0	0	0	0	7
J	00:26:61	00:31:17	02:51:68	03:07:63	3	5	1	0	0	0	0	0	0
K	00:41:61	00:42:89	02:48:17	02:59:60	9	7	0	1	12	0	0	0	2
L	00:33:61	00:36:89	02:56:17	02:59:60	6	1	0	1	0	0	0	0	2
M	00:21:17	00:28:71	01:58:17	02:04:83	4	6	3	0	0	12	0	0	7
N	00:30:18	00:37:73	02:49:66	03:09:61	1	10	2	0	12	0	0	1	0
O	00:24:13	00:34:60	0	01:50:08	7	7	1	0	12	0	1	0	0
P	00:24:14	00:25:63	02:48:67	02:59:60	3	7	4	4	0	12	0	0	12
Q	00:24:53	00:25:31	02:57:60	03:14:43	2	10	5	1	0	12	0	0	0
R	00:31:19	00:40:01	02:53:71	03:21:19	1	5	0	0	0	12	0	0	1
S	00:26:71	00:30:48	02:42:52	02:59:11	4	8	0	0	12	0	0	0	0
T	00:37:91	00:33:81	03:18:25	02:08:33	1	6	0	2	0	0	0	0	9

Legenda: s** - criança sinistrômana

0*, 17* e 12* - provas com falha

Detetámos na motricidade fina, pontualmente, que as crianças A, E, J e M tinham dificuldades no controlo do lápis, de tal forma que as crianças E e M tremiam muito com a mão. Todas as crianças à exceção da G tinham ainda dificuldade na utilização da tesoura para recorte em linha reta. Outras dificuldades observadas na motricidade geral foi nos saltos ao pé-coxinho com ambos os pés, no dribble e no lançamento e receção de uma bola com as duas mãos, por parte de todas as crianças.

4.2.5 Caracterização da sala do 1.º Ciclo

A sala de aula, onde realizámos o Estágio Pedagógico II, era num pré-fabricado grande que estava dividido em duas salas, sendo ocupado por duas turmas de 2.º ano. Estas salas eram separadas dos outros blocos da escola, de tal modo que para os alunos se deslocarem para o refeitório e para o ginásio tinham que atravessar o espaço de recreio.

Na sala havia uma casa de banho que funcionava para as duas turmas que estavam no pré-fabricado. No geral era uma sala iluminada e as mesas dos alunos estavam dispostas em forma de U. Os alunos estavam dispostos na sala pela forma

como se comportavam, pelo nível de concentração de que necessitavam e por problemas de visão que apresentavam. Na sala de aula existia um quadro de ardósia e dois quadros de cortiça onde era possível afixar alguns materiais e cartazes, apesar de que também tínhamos a possibilidade de afixar nas paredes, visto que era de metal. Os alunos normalmente tinham sempre o seu material consigo desde lápis de cor, borrachas, canetas, colas e tesouras. No entanto, na sala de aula existia algum material para quem não tivesse como lápis de cor, canetas, colas batom, tesouras e folhas brancas. Na figura seguinte é possível verificar a planta da sala.

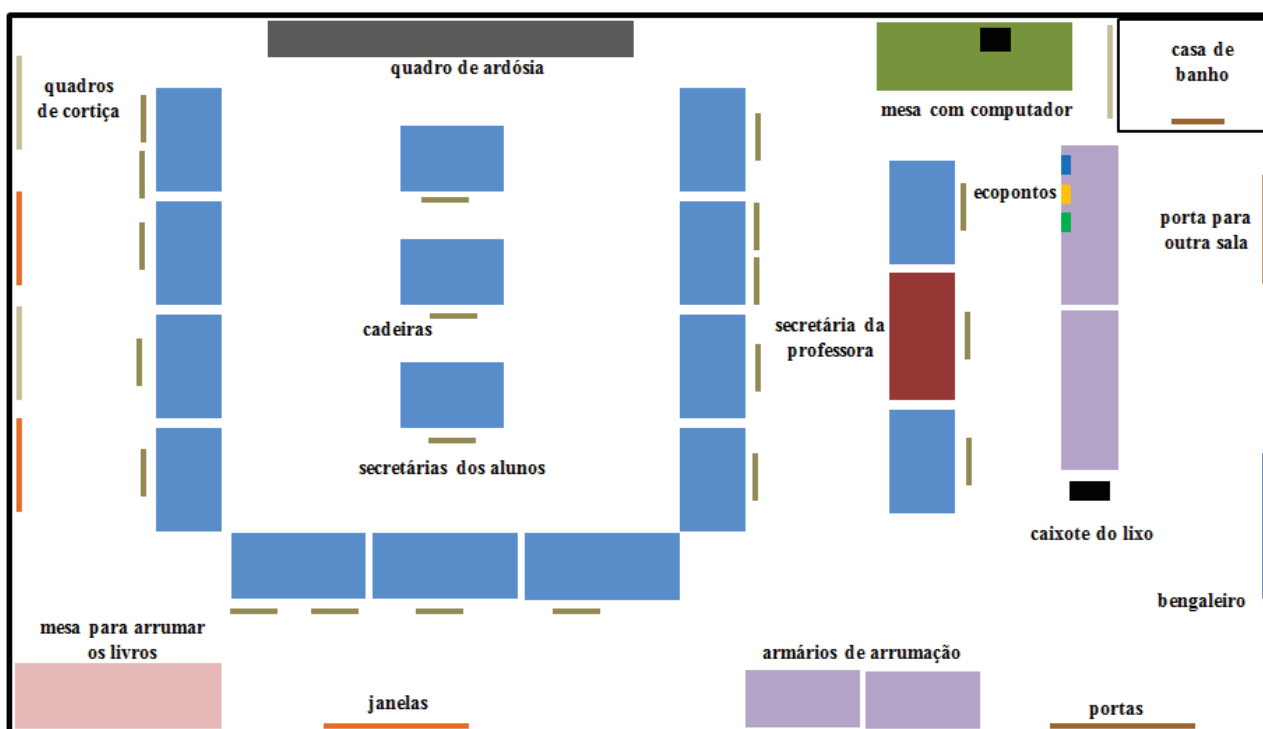


Fig. 5 – Planta da sala de aula do 1.º CEB

4.2.6 Caracterização da turma do 1.º Ciclo

A turma era constituída por dezanove alunos, dos quais dez eram de sexo feminino e nove do sexo masculino. Os alunos apresentavam uma faixa etária entre os sete e os oito anos de idade, não tendo nenhum aluno assinalado com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Novamente para assegurar a confidencialidade de todos os alunos, estes foram identificados com letras (A-S).

Apesar de não existir nenhum aluno com NEE, o aluno G frequentava a terapia da fala, na escola, e o aluno F estava a trabalhar ao nível do primeiro ano. Este aluno embora estivesse a aprender a ler pelo Método das 28 Palavras e de ter tarefas

específicas para realizar, integrou muitas atividades com o resto da turma. Na área da Matemática escrevia os números até 150, embora a partir do 100 surgisse alguma dificuldade, fazia contagens de dois em dois e realizava operações simples com o auxílio dos dedos para contar.

Após as observações, nas duas primeiras semanas na escola, fomos verificando algumas dificuldades nos alunos. No geral, as principais dificuldades estavam bem presentes na leitura e na escrita, refletindo-se nas restantes áreas a falta de leitura e de interpretação. Os alunos E, G e R apresentavam dificuldades na leitura e na construção de frases. O aluno G, que frequentava a terapia da fala, estava em fase de avaliação com uma professora de educação especial, realizando testes para detetar algum problema, pois apresentava dificuldades na fala, trocando algumas letras e isso refletia-se na escrita, apesar de reter muito bem todos os assuntos abordados na sala e de ter um excelente pensamento lógico-matemático. Relativamente ao Estudo do Meio a turma não apresentava dificuldades e na Matemática os alunos D, E, I e R apresentavam dificuldades no raciocínio lógico-matemático. Esta turma era muito participativa e empenhada, surgindo muitas vezes barulho provocado pelo entusiasmo de todos em quererem participar e mostrarem que sabem. Na Expressão Plástica o aluno M nem sempre se mostrava motivado para a realização das atividades. Na Expressão Dramática apenas a aluna R revelava muita vergonha em atividades de dramatização, refletindo-se nas apresentações dos trabalhos. Na Expressão Musical a turma tinha ritmo e era muito afinada, apresentando muito entusiasmo pelas atividades musicais. Apenas o aluno E apresentava um menor índice de coordenação motora, principalmente em atividades de dança.

A nível motor aplicámos algumas das provas baseadas na banda 2/3 do *Movement ABC* às crianças, a 4 de março de 2016 (Anexo 5). Quanto às provas: provas 1 e 2 - Destreza Manual (velocidade); prova 3 - Destreza Manual (destreza); provas 4 e 5 - Habilidade com bola e meia. O tempo e os resultados obtidos pelas crianças estão organizados num quadro (quadro 4), onde deixámos a verde os melhores valores e a amarelo os piores.

Quadro 4 – Resultados das provas efetuadas às crianças da turma de estágio 1.º CEB

Alunos	Prova 1 (seg.)		Prova 2 (seg.)	Prova 3 (erros)	Prova 4 (acertos)	Prova 5 (acertos)
	direita	esquerda	melhor mão	melhor mão	as duas mãos	melhor mão
A	00:23:65	00:25:01	00:23:45	3	4	0
B	00:19:19	00:21:89	00:35:83	0	10	4

C	00:22:31	00:25:10	0*	0	6	1
D	00:20:96	00:26:89	00:41:90	5	4	3
E	00:24:76	00:28:90	00:50:67	3	8	3
F	00:19:93	00:18:51	00:23:34	0	7	3
G	00:25:77	00:22:31	00:30:03	0	7	5
H	00:21:25	00:26:07	00:26:67	1	6	5
I	00:21:43	00:28:14	00:41:65	1	10	3
J	00:18:13	00:16:19	00:38:15	2	9	1
K	00:24:69	00:33:02	00:44:41	1	8	3
L	00:19:27	00:29:89	00:27:89	1	6	2
M	00:24:93	00:27:00	00:45:68	0	7	5
N	00:17:29	00:22:27	00:26:05	1	8	3
O	00:20:97	00:26:67	00:28:83	0	10	1
P	00:20:37	00:26:31	00:37:19	0	6	5
Q	00:18:33	00:21:11	00:21:06	1	8	3
R	00:20:39	00:24:61	0	0	5	3
S	00:21:37	00:30:04	00:44:70	3	4	1

Legenda: 0* - prova com falha

4.3 A organização na sala da Educação Pré-Escolar

Durante o estágio no pré-escolar, todos os dias de manhã era realizado o acolhimento no cantinho dos jogos de tapete, com as rotinas habituais do grupo como cantar a canção do bom dia, marcar as presenças, assinalar os chefes de serviço e fazer o registo do tempo. Durante o acolhimento todas as crianças tinham o seu lugar específico para se sentar. Com isto, cada criança sabe o que é para fazer em cada momento, pois “(...) uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão (...)” (ME/DEB, 2016, p. 29).

Na sala de atividades existiam seis cantinhos devidamente identificados e sempre que as crianças escolhiam um cantinho utilizavam um cartão com a devida identificação, para não mudarem constantemente de lugar. Neste sentido, “Num contexto de aprendizagem activa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efectuada” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 61). Os cantinhos mais requisitados pelas crianças eram a casinha das bonecas, os jogos de tapete e os jogos de mesa. No cantinho da casa das bonecas existiam vários brinquedos e objetos para brincar na cozinha, um guarda fato com roupas, que as crianças podiam vestir, bonecos e um pequeno berço. Neste cantinho as crianças brincavam principalmente ao faz de conta. Nos jogos de tapete existiam principalmente legos e jogos de construção organizados em caixas. No cantinho dos

jogos de mesa existiam vários jogos como puzzles e outros relacionados com a matemática, uns que as crianças já conheciam e outros novos, que a educadora cooperante tinha por hábito explorar primeiramente com as crianças para depois poderem jogar sozinhas. Neste cantinho, as crianças podiam realizar jogos individuais ou com os colegas e estes estavam marcados por formas e cores, bem como o móvel para saberem onde arrumar cada jogo. Deste modo é importante referir que:

O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. (ME/DEB, 2016, p. 28)

No cantinho dos jogos de mesa existiam mesas retangulares, unidas entre si, e as cadeiras estavam em redor das mesas, de modo a que todas as crianças se vissem umas às outras. Nos outros cantinhos as mesas eram redondas e as crianças podiam estar a trabalhar, observando e conversando com os colegas. À entrada da sala existia um espaço vazio onde podíamos reunir sempre que os cantinhos estivessem ocupados.

A educadora cooperante não seguia nenhum modelo de ensino específico, no entanto baseava-se na pedagogia de Waldorf ligando o desenvolvimento físico, espiritual, intelectual e artístico das crianças. Como nos explica Monte Velho (2012) “O processo de aprendizagem é interdisciplinar, integrando elementos práticos, artísticos e conceptuais. Esta abordagem valoriza o papel da imaginação, desenvolvendo o pensamento criativo e analítico”. A educadora valorizava muito as expressões e realizava momentos de relaxamento com meditação.

4.4 Atividades dinamizadas na prática pedagógica do Pré-Escolar

No quadro seguinte (Q. 5) “Atividades desenvolvidas na prática pedagógica – estágio Pré-Escolar” são apresentadas todas as atividades desenvolvidas e aquelas que tinham em vista o desenvolvimento da motricidade fina das crianças, envolvendo sempre a área das expressões - expressão plástica e motora. As atividades foram planeadas partindo do tema explorado em cada semana de intervenção, fazendo com que estas estivessem ligadas entre si, havendo um fio condutor ao longo da semana, porque isto “É compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de

conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado” (Bonatto et al., 2012, p. 3).

Deste modo, as atividades de expressão plástica e expressão motora foram pensadas tendo em conta as características das crianças, as suas curiosidades e as suas principais dificuldades, interligando as restantes áreas de conhecimento de acordo com as necessidades de aprendizagem do grupo.

Quadro 5 - Atividades desenvolvidas na prática pedagógica – estágio Pré-Escolar

Semanas de intervenção	Temática	Atividades	Áreas de conteúdo							Área de Conhecimento do Mundo
			Área de Formação Pessoal e Social	Área de Expressão e Comunicação (domínios)						
				Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Matemática	Expressão Plástica	Expressão Motora	Expressão Dramática	Expressão Musical	
1. ^a intervenção 5 a 7 de outubro 2015	Arte	1. ^a	X	X		X				
		2. ^a	☞	☞		☞				
2. ^a intervenção 19 a 21 de outubro 2015	Arco-íris	1. ^a	X			X				X
		2. ^a				X				X
		3. ^a	X				X		X	X
3. ^a intervenção 2 a 6 de novembro 2015	Os cinco continentes	1. ^a				X		X		X
		2. ^a		X		X			X	X
		3. ^a	X	X		X				X
4. ^a intervenção 23 a 25 de novembro 2015	O ciclo do mel	1. ^a	X			X				X
		2. ^a	☞				☞			☞
5. ^a intervenção 30 de novembro a 4 dezembro 2015	A floresta	1. ^a	X			X				X
		2. ^a	X			X				X
		3. ^a				X				X
		4. ^a	X			X				X
6. ^a intervenção 7 e 9 dezembro 2015	Natal	1. ^a	X			X				
		2. ^a	X			X				

Legenda: ☞ - atividades selecionadas para descrição, análise e reflexão

4.5 Descrição, análise e reflexão de atividades selecionadas no Pré-Escolar - para o desenvolvimento da motricidade fina

Neste quarto ponto do quarto capítulo faremos referência a duas atividades desenvolvidas durante o estágio no pré-escolar, que estão devidamente assinaladas no quadro de atividades anteriormente apresentado, que fazem realçar o tema estudado: a motricidade fina. Primeiramente surgirá uma descrição das atividades, sendo que a primeira recairá sobretudo na área de expressão plástica e a segunda na área de expressão motora, seguindo-se a análise e a reflexão das mesmas com a apresentação de excertos dos diários de aula efetuados pela estagiária e registos fotográficos dos trabalhos desenvolvidos.

4.5.1 Descrição da 1.ª atividade

A primeira atividade desenrolou-se através do tema “Arte”, que foi explorado na primeira semana de intervenção, conforme se pode ver na planificação (Anexo 6). Deste modo, começámos por desenvolver a história “O quadro mais bonito do mundo”, que foi o ponto de partida para o trabalho realizado nos três dias de intervenção, interligando o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com o domínio da Expressão Plástica (Área de Expressão e Comunicação), pois “Sendo o domínio destas linguagens importantes entre si mesmo, elas também são meios de relação, de sensibilização estética e de obtenção de informação” (ME/DEB, 1997, p. 21).



**Imagem 1 – Exploração da história
“O quadro mais bonito do mundo”**

Depois da exploração da história e a partir de várias imagens visualizadas sobre os quadros de Miró (a personagem principal da história) cada criança pintou um saco de pano, que serviria para no final do ano letivo levarem os seus trabalhos para casa.



Imagem 2 – Visualização de várias imagens sobre os quadros de Miró

Este saco foi pintado com as cinco cores que Miró mais utilizava nos seus quadros (vermelho, azul, verde, amarelo e preto). As crianças tinham à sua disposição as tintas e os pincéis para cada cor, de modo a não as misturarem. O objetivo era que as crianças com o pincel atirassem a tinta para o saco de modo a que ficasse respingado. Ainda assim, para além da tinta respingada algumas crianças utilizaram o pincel para pintar formando desenhos. No dia seguinte, quando os sacos já estavam secos, as crianças desenharam com canetas de tecido de diversas cores a partir do que já estava pintado nos sacos.



Imagem 3 – Pintura nos sacos de pano



Imagem 4 – Desenho com canetas de tecido

Através destas atividades pretendia-se que as crianças imaginassem e desenhassem um final para a história, expressassem através de pintura o que ouviram e observaram no conto da história, descrevessem e identificassem cores, formas, linhas das imagens das obras de arte que observaram, perguntassem e respondessem a questões colocadas depois da história e que tivessem um discurso coerente. Através das metas e destes descritores de desempenho avaliámos as aprendizagens das crianças.

4.5.2 Análise e reflexão da 1.ª atividade

Ao analisarmos esta primeira atividade podemos destacar que a maior parte das crianças pegava nos pincéis para realizar desenhos com o dedo polegar e indicador

(pinça distal), fazendo pinça com as mãos e controlando o pincel, mostrando o desenvolvimento sensório-motor. Assim, podemos fazer a relação deste fator observável com a prova 3 da banda 1 do *Movement ABC*, que se aplicou às crianças, em que se avaliou a destreza manual. Nesta prova apenas duas crianças conseguiram realizá-la sem erros (pontuação de 5) e a criança E obteve onze erros (pontuação de 2). As crianças E, I, M e R tremiam muito com a mão ao enviarem a tinta para o saco e a criança A utilizava, em algumas situações, a mão fechada para segurar o pincel. Como nos explica Fonseca (2005) “(...) o somatograma permite-lhe o uso de motricidades finas, tais como a preensão do lápis, e as praxias grafomotoras (...) as quais exigem complexos factores de integração visuo-motora, visuo-espacial, tónico-postural e táctilo-quinestésica” (p. 610).



Imagem 5 – As crianças a enviarem tinta para os sacos



Imagem 6 – A criança A a pintar com a mão fechada

O facto de as crianças conseguirem pegar nos objetos fazendo pinça, ou seja, utilizando o dedo polegar e o indicador é muito importante, pois revelam que já têm força suficiente para realizar recorte com mais precisão e ter cada vez mais controlo e destreza com o lápis para escrever, que será muito importante no 1.º ciclo. Através destas tarefas foi possível observar que as crianças já tinham bem definida a melhor mão para a sua preensão, embora nem todas as crianças conseguissem ainda identificar a mão esquerda da mão direita. Na utilização dos marcadores foi evidente que nem todas as crianças pegaram da mesma forma que no pincel, pois “algumas crianças chegaram a manusear quatro marcadores ao mesmo tempo, com a melhor mão, para desenhar no saco” (diário de aula), verificando que a este puro movimento de experimentar e desenhar as habilidades manipulativas estavam em desenvolvimento. Ainda assim “reparei que uma criança manuseou duas canetas ao mesmo tempo mas

utilizando as duas mãos, uma por cima da outra, para manuseá-las” (diário de aula). Neste seguimento e como enfatiza Bessa (1972) “Ao prazer inicial do puro movimento a criança acrescenta o prazer de explorar, de dominar uma situação, quando estabelece relação entre ela e o objeto (...)” (p. 16). Analisando os resultados das provas aplicadas é possível verificar que a criança K da imagem 7 obteve na prova 1 resultados de velocidade lenta e na prova 2 velocidade média, sendo que o objetivo de ambas as provas era medir a velocidade e destreza manual. Quanto à prova 3 onde era necessário controlo da caneta, a criança K obteve uma pontuação média (3 numa escala de 1 a 5, em que 5 é “sem erros”). A criança I da imagem 8, na prova 1 executou a tarefa com a mão direita numa velocidade média e com a mão esquerda de forma mais lenta. Na prova 2 realizou com ambas as mãos em velocidade média. Na prova 3, de destreza com lápis, obteve uma pontuação superior de 4. Com isto, podemos verificar que a criança I da imagem 8 obteve melhores resultados na prova 4 do que a criança K.



Imagem 7 – Desenho com quatro marcadores numa só mão



Imagem 8 – Desenho com dois marcadores com as duas mãos

Relativamente à adesão das crianças à atividade foi notável que a pintura foi uma das atividades mais apreciadas, onde observei prazer e satisfação, pois por ser um trabalho diferente iniciado com uma história nova, cheia de energia e com várias cores fez despertar o interesse do grupo. Com isto, é de salientar que “Tornam-se situações educativas quando implicam um forte envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e de realizar um trabalho que considera acabado” (ME/DEB, 1997, p. 61). Outro aspeto importante nesta atividade foi o desenvolvimento da criatividade. Muitas crianças basearam-se em algumas fotografias dos quadros de Miró que iam surgindo no computador para realizar a pintura, embora nenhuma criança tivesse reproduzido um desenho igual. Como ficou registado no diário de aula “Se por um lado a maior parte das crianças servia-se deste recurso digital, uma das crianças que estava assinalada com Necessidades Educativas Especiais (Autismo) referiu “não quero ver as

imagens porque quero fazer o meu desenho”. A partir do que fui observando no decorrer da atividade e até mesmo com os trabalhos finalizados é de salientar que a



Imagem 9 – Observação dos quadros de Miró

criatividade das crianças fez realmente surgir um trabalho final muito engraçado, tanto que as próprias crianças elogiaram o seu “saco de Miró”. Deste modo, “(...) a criatividade resulta da interligação de quatro dimensões: a pessoa, o processo, o produto e o ambiente, todas elas com um peso relevante na educação” (Condessa, 2006, p. 40). O resultado final de cada saco teve a ver

com cada criança, com tudo o que foi feito e falado antes da atividade de expressão plástica e também pela disponibilidade dos materiais e do tempo que cada criança teve para realizar a atividade.

Quanto às estratégias utilizadas para desenvolver a atividade:

“(...) trabalhei com duas crianças de cada vez enquanto as restantes estavam nos cantinhos a brincar. Optei por trabalhar com poucas crianças devido ao material que utilizámos, pois era necessário ter cuidado com a tinta-da-china. Cada criança tinha um saco e em cima da mesa estavam as cinco cores, que o Miró utilizava nos seus quadros (vermelho, azul, verde, amarelo e preto), com pincéis n.º6.” (diário de aula).

A forma como trabalhei com as crianças foi muito importante, porque atividades desta natureza “(...) requerem uma organização adequada do espaço, um ambiente cuidado e são enriquecidas pela diversidade e qualidade dos materiais disponibilizados” (ME/DEB, 1997, p. 62). Esta foi a melhor metodologia utilizada para trabalhar com as crianças, visto que era hábito do grupo trabalhar desta forma e também pelo facto de ser mais fácil chegar a todas as crianças de forma mais individualizada, não esquecendo que enquanto umas estavam a desenvolver o trabalho as restantes estavam nos cantinhos a brincar, sendo estes momentos essenciais para o desenvolvimento motor e social da criança, como já verificámos anteriormente. Quando chegou o momento de utilizar os marcadores também trabalhámos em grupos, de cinco crianças de cada vez, enquanto as restantes estavam nos cantinhos. Esta forma de trabalhar, como já referi, foi a melhor para este grupo, no entanto como as crianças estavam nos cantinhos surgia sempre mais barulho. Assim era necessário controlar os cantinhos e o trabalho a ser desenvolvido.

Um aspeto que foi fundamental antes da atividade de expressão plástica foi o diálogo com as crianças sobre os quadros de Miró, onde cada uma deu a sua opinião sobre o quadro falando das cores, das formas, do que aquilo lhe transmitia e foi este momento que também fez desencadear a imaginação e a criatividade das crianças. Se olharmos para os trabalhos finais podemos verificar vários elementos presentes nos quadros de Miró, como estrelas, corações e várias figuras abstratas. Estas figuras estão presentes nos sacos, mas desenhadas de outra forma e com outra intencionalidade. Um fator menos positivo foi o facto da criança O, que estava a realizar a pintura no saco, se distrair algumas vezes com os colegas a brincar. Assim, foi necessário dar mais atenção a esta criança tentando que estivesse concentrada e motivada para a atividade, de tal forma que ir falando sobre os quadros e sobre a história fez com que a criança se interessasse.



Imagem 10 – Resultado final dos sacos



Imagem 11 – Resultado final dos sacos

4.5.3 Descrição da 2.^a atividade

Relativamente à segunda atividade “trabalhámos em várias estações, realizando atividades que desenvolvessem a habilidade com bola” (diário de aula), interligando a área do Conhecimento do Mundo com a área de Expressão e Comunicação através do domínio da expressão motora. Ao longo dos três dias de intervenção desenvolvemos o tema do Ciclo do Mel, introduzido através de uma história. Assim, pretendia-se que as crianças conseguissem esperar pela sua vez de intervir, respeitassem os outros, desenvolvessem habilidades com bola e cumprissem as regras do jogo. Começámos por fazer um aquecimento através do jogo de perseguição “Eu sou a abelha-mestra”. Neste jogo foi escolhida uma criança e colocou-se à volta da sua cabeça um lenço vermelho, que indicava que esta criança era a abelha-mestra e que ia apanhar as restantes abelhas. A partir das aprendizagens sobre as abelhas carreteiras e obreiras desenvolvemos as restantes atividades de expressão motora, como se as crianças fossem as abelhas e nas várias estações estivessem a levar o pólen recolhido das flores e a fabricar o mel,

desenvolvendo aqui a imaginação e o brincar ao faz de conta. Assim, estas atividades são uma mais-valia no pré-escolar como refere Condessa (2014):

Na educação de infância, há a preocupação em valorizar esta área pelas potencialidades que tem para ajudar o desenvolvimento harmonioso e global das crianças. Além disto, neste nível de ensino a expressão motora ajuda a trabalhar a expressividade, imaginação, criatividade e atividade lúdica com a criança, capacidades que são consideradas fundamentais nesta fase evolutiva. (p. 268)

O grupo trabalhou em estações para que as crianças rodassem pelas diferentes tarefas e tivessem oportunidade de manipular vários objetos/bolas, nas mais variadas situações. Sempre que eu apitava as crianças deixavam o material na estação onde se encontravam e rodavam no sentido dos ponteiros do relógio para a seguinte. Em cada estação estavam cinco crianças durante aproximadamente 10 minutos e os grupos foram elaborados tendo em conta as afinidades das crianças, ou seja, agrupando crianças que menos ligações têm umas com as outras, desenvolvendo assim a área de Formação Pessoal e Social. Na planificação (Anexo 7) é possível verificar o desenvolvimento das atividades.

Na primeira estação as crianças tinham que lançar uma bola à parede e receber com as duas mãos sem deixar cair no chão, sendo que cada criança tinha a sua bola. Na segunda estação, a tarefa consistia em lançar uma bola na vertical e receber com as duas mãos.



Imagem 12 – Primeira estação: lançar uma bola à parede e receber com as duas mãos



Imagem 13 – Segunda estação: lançar a bola na vertical e receber com as duas mãos

Na estação seguinte, as crianças estavam em fila e tinham que lançar por baixo, com a melhor mão, uma meia com areia ao alvo (colocado no solo), a uma distância de 2 metros. Depois iam buscar a meia, entregavam ao colega e colocavam-se atrás da fila

esperando pela sua vez novamente. Na quarta e última estação as crianças tinham que driblar a bola, com a melhor mão, realizando um determinado percurso. Nesta estação cada criança tinha a sua bola, mas tinha que esperar que o colega chegasse a meio do percurso para iniciar.



Imagem 14 – Terceira estação: lançar por baixo uma meia de areia ao alvo



Imagem 15 – Quarta estação: drible com bola

4.5.4 Análise e reflexão da 2.ª atividade

As crianças nestas atividades tinham que desenvolver várias habilidades com bola com as duas mãos ou com a mão preferida, indo ao encontro das provas 4 e 5 da banda 1 do *Movement ABC*, implementadas às crianças. Como está referenciado no diário de aula:

“Durante as atividades observei que as dificuldades surgiram em lançar uma bola na vertical e agarrar com as duas mãos, embora houvesse uma melhoria em relação à primeira semana de intervenção; lançar uma bola à parede com as duas mãos e agarrar; e driblar uma bola com a mão preferida. A atividade onde observei mais dificuldade foi em atirar uma bola à parede com as duas mãos e agarrar. A tarefa de lançar uma meia de areia a um determinado ponto foi a atividade onde não observei dificuldades e foi a tarefa que as crianças mais gostaram”.

Refletindo sobre este excerto e sobre as principais dificuldades é de realçar que todas as crianças do grupo tiveram dificuldades e as crianças mais pequeninas por vezes tinham medo da bola.

Na primeira estação as crianças ao receberem a bola rodavam a cabeça para a lateral e recebiam a bola com os braços esticados, sustendo de seguida a bola contra o

peito. Isto foram os comportamentos observados na maior parte das crianças na atividade onde detetámos mais dificuldades. No início das atividades as crianças estavam numa fase de experimentação, pois ainda não sabiam muito bem a força que deviam aplicar nas bolas e com a meia de areia. Gallahue (2013) explica-nos que existem vários níveis de aprendizagem da habilidade motora começando pela exploração e partindo para a descoberta, como aconteceu com as crianças na realização das atividades. Depois das crianças manipularem os materiais fui a cada estação e de forma individualizada ajudei as crianças, exemplificando e ajudando-as, fazendo com que utilizassem o corpo da melhor forma. Nestas atividades foi visível uma vez mais que algumas crianças têm uma maior habilidade para trabalhar com determinada mão, no entanto quando eram solicitadas para realizar a tarefa com a mão direita não sabiam identificá-la. Nas atividades de expressão plástica tornava-se mais fácil essa identificação, pois ao pegarem no pincel ou no marcador conseguiam perceber qual a melhor mão para executar a tarefa, daí dizerem com qual das mãos estavam a trabalhar, se a direita ou se a esquerda, enquanto que na expressão motora não tinham essa percepção.

Assim, era necessário encontrar uma estratégia para que as crianças percebessem qual a mão preferida para trabalhar. Como não surgiram mais momentos deste tipo de atividades durante as intervenções não pusemos a estratégia em prática, mas a ideia seria dar a cada criança uma pulseira para colocarem na sua melhor mão e conseguirem identificá-la. Deste modo, Le Boulch (2001) afirma que “A lateralização é a tradução de uma assimetria funcional. Os espaços motores do lado direito e esquerdo não são homogêneos. Esta desigualdade vai-se tornar mais precisa durante o desenvolvimento (...)” (p. 91). Isto também é observável pelo facto de este grupo não realizar muitas atividades com bola ou outros materiais manipulativos na expressão motora, trabalhando mais a motricidade global.

Analisando os dados das provas 4 e 5 do *Movement ABC*, aplicadas às crianças inicialmente, é possível verificar que na prova 4 apenas a criança P conseguiu agarrar a meia de areia 10 vezes, ou seja, todas as possibilidades que tinha. A criança K agarrou a meia de areia uma única vez. Quanto à prova 5, que consistia em atirar a meia de areia, a mesma tarefa que foi realizada na expressão motora, a criança P foi a que obteve melhor resultado com a mão direita, conseguindo em 10 tentativas concretizar 5. Com a mão esquerda o melhor resultado foi para a criança O, que conseguiu realizar 4 em 10, obtendo o mesmo resultado para a mão direita. Muitas crianças não conseguiram acertar

no alvo uma única vez tanto com a mão direita como com a esquerda. Assim, e por ser a primeira vez que realizavam este tipo de tarefa notava-se alguma dificuldade em utilizar o recurso. Neste seguimento, podemos verificar que “O desenvolvimento psicomotor da criança ilustra a coerência interna entre o psíquico, o somático e o meio envolvente, onde o próprio objecto não pode ser considerado como estando fora do sujeito, porque ele está intrinsecamente incorporalizado e integrado (...)” (Fonseca, 2005, p. 259).

Para a realização das atividades utilizámos o material existente no ginásio da escola, pois como está visível nas Orientações Curriculares “A expressão motora pode apoiar-se em materiais existentes na sala e no espaço exterior ou, ainda, ter lugar em espaços próprios apetrechados para o efeito” (ME/DEB, 1997, p. 59). Relativamente ao trabalho realizado em estações foi uma mais-valia para todas as crianças realizarem várias tarefas em concurso individual com diferentes materiais “(...) de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo” (ME/DEB, 1997, p. 58). As atividades e a dinâmica das estações foram explicadas e demonstradas inicialmente para que todos percebessem como se ia proceder. Uma estratégia adotada para que não surgisse muita confusão nos grupos foi juntar as crianças que não tinham tanta afinidade. Deste modo, a forma como se trabalhou e a ligação da expressão motora com a área do Conhecimento do Mundo fez também com que as crianças imaginassem e jogassem ao faz de conta, como se fossem as abelhas, como foi referido anteriormente. Neste sentido, Condessa (2006) elucida-nos uma vez mais que a motricidade vai se desenvolvendo:

Quer pelo uso adequado e criativo de espaços, equipamentos e materiais diversos; quer pela organização inovadora de situações de ensino-aprendizagem em áreas de actividade e de conteúdos relevantes para o desenvolvimento motor das crianças (habilidades perceptivomotoras; habilidades motoras; expressão corporal e jogo). (p. 10)

4.6 A organização na sala do Ensino do 1.º CEB

Durante o estágio pedagógico no 1.º ciclo, e visto que existia uma criança a trabalhar ao nível do primeiro ano de escolaridade, surgiam momentos em que todos os alunos participavam nas atividades e outros momentos onde surgia diferenciação pedagógica, pois as tarefas diferenciadas são “(...) o processo de modificação e adaptação do currículo aos diferentes níveis de capacidade dos alunos de uma turma”

(UNESCO, 2004, p. 14). Apesar de, por vezes, o aluno realizar atividades diferenciadas a avaliação era igual para todos, pois foi estabelecido pelo departamento do 1.º ciclo que o aluno devia ser avaliado pelos mesmos critérios que os restantes alunos.

Devido ao ATL, todos os dias os alunos de manhã iam buscar o seu material a uma mesa, que estava num canto da sala, e no final do dia voltavam a colocar na respetiva mesa. Isto fazia com que logo de manhã surgisse alguma confusão, pois os livros ficavam misturados e os alunos tinham que andar à procura do seu material. Às quartas-feiras das 13h30 às 15h00 e às sextas-feiras das 11h00 às 12h30, três alunos tinham apoio individualizado em todas as áreas, dentro da própria sala, realizando as mesmas atividades que os outros alunos, no entanto com ajuda. A professora de apoio deslocava-se à sala e ajudava os alunos na execução das atividades, sendo muito importante para a aprendizagem dos alunos, pois a turma era heterogénea e por vezes tornava-se difícil chegar a todos, como foi possível verificar nas duas primeiras semanas de observação com a professora cooperante.

Relativamente à organização do tempo na expressão e educação físico-motora é importante referir que só desenvolvíamos este domínio com a turma quarenta e cinco minutos semanais e o resto do tempo era com o professor de educação física. No horário da turma também estabelecia quarenta e cinco minutos, à quarta-feira à tarde, para expresso plástica. Porém, este tempo foi prolongado diversas vezes, pois as atividades requeriam uma maior duração.

Na escola, a turma tinha a visita da Ciência Divertida, em algumas terças-feiras da parte da tarde, onde abordavam diversos temas. Além disto, a turma estava inserida no ProSucesso e no projeto “O munda da leitura”, que a Câmara Municipal de Ponta Delgada apoiava, oferecendo às escolas alguns livros que estão previstos nas Metas Curriculares de Português.

Quanto ao modelo de ensino, a professora cooperante não seguia nenhum específico, mas utilizava várias formas de trabalho de vários modelos adaptando aos alunos e às suas características particulares.

4.7 Atividades dinamizadas na prática pedagógica do 1.º CEB

No quadro seguinte são expostas as atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico II, envolvendo a expressão plástica e a expressão e educação físico-motora interligadas com outras áreas do currículo.

As atividades foram planejadas partindo dos conteúdos que tinham que ser explorados, fazendo com que estes estivessem ligados entre si, havendo um fio condutor ao longo da semana de intervenção, pois “O desenvolvimento de competências está intimamente ligado ao conceito de aprendizagem significativa e funcional, o que requer uma intencionalidade pedagógica (...)” (CREB, 2011, p. 33). Deste modo, as atividades foram pensadas tendo em conta as características dos alunos e as suas principais dificuldades, interligando todas áreas de acordo com as necessidades da turma.

Quadro 6 - Atividades desenvolvidas na prática pedagógica – estágio 1.º CEB

Semanas de intervenção	Temática	Atividades	Áreas curriculares								
			Cidadania	Português	Matemática	Estudo do Meio	Expressão Plástica	Expressão e Educação Físico-Motora	Expressão Dramática	Expressão Musical	
1.ª intervenção (coadj.) 29 de fevereiro a 2 de março 2016	Quantidades	1.ª	X	X	X			X			
1.ª intervenção 7 a 9 de março 2016	Meios de comunicação e de transporte	1.ª	X	X		X		X			
2.ª intervenção 4 a 13 de abril 2016	As plantas	1.ª	☞				☞	☞			
		2.ª	☞				☞		☞		
		3.ª			X			X			
3.ª intervenção 3 a 11 de maio 2016	A Europa	1.ª	X	X		X		X			
		2.ª	X			X			X		
		3.ª	X	X				X			

Legenda: ☞ - atividades selecionadas para descrição, análise e reflexão

4.8 Descrição, análise e reflexão de atividades selecionadas no 1.º Ciclo - para o desenvolvimento da motricidade fina

Neste ponto faremos referência a duas atividades desenvolvidas durante o estágio no 1.º ciclo, que estão assinaladas no quadro de atividades anteriormente

apresentado, fazendo realçar o tema estudado: a motricidade. A partir deste quadro surgirá uma descrição das atividades, sendo que a primeira é de expressão plástica e a segunda de expressão motora, seguindo-se a análise e a reflexão das mesmas com a apresentação de excertos dos diários de aula e registos fotográficos dos trabalhos desenvolvidos, como aconteceu para o pré-escolar.

4.8.1 Descrição da 1.ª atividade

Na segunda semana de intervenção a turma trabalhou através do Estudo do Meio as plantas, começando pela exploração da história “O ciclo do livro”, como é possível observar na planificação (Anexo 8). A partir daqui e interligando o Estudo do Meio com a Expressão Plástica, os alunos construíram uma árvore para legendarem as diferentes partes de uma planta, pois “A aprendizagem das Ciências deverá ser feita numa perspetiva interdisciplinar e integrada que valorize contextos de vida dos alunos e que os dote de competências que lhes permitam intervir na resolução de problemas reais a diversos níveis (...)” (CREB, 2011, p. 77).

Com esta atividade pretendia-se que os alunos usassem o vocabulário adequado ao tema, observassem e identificassem as partes constitutivas das plantas mais comuns (raiz, caule, folhas, flores e frutos), fossem autónomos e realizassem construções com diversos materiais. Numa primeira fase foi explicado pela estagiária como ia decorrer a atividade e os vários passos para que as árvores ficassem elaboradas. Assim, foi distribuído a cada aluno um rolo de papel higiénico, que seria o tronco da árvore, como é possível verificar através de um excerto do diário de aula:

“Os rolos foram entregues furados para no final os alunos colocarem as tiras de papel, que seriam as raízes da árvore. Esta etapa era mais difícil, pois o rolo é circular e tinha que se encaixar no furador, para que os furos ficassem bem situados.”

De seguida e através da demonstração, cada aluno fez um corte com a tesoura em cada lado do rolo para depois encaixarem a copa da árvore. Logo depois foi distribuído a cada aluno um pincel e a cada dois alunos um recipiente com tinta castanha para começarem a pintar o rolo, que seria o tronco da árvore. Enquanto os alunos pintavam os rolos, foram distribuídas a cada aluno as copas das árvores, já delineadas em cartolina castanha para recortarem após a pintura do rolo.



Imagem 16 – Pintura do tronco da árvore



Imagem 17 – Recorte da copa da árvore



Imagem 18 – Recorte da copa da árvore

Concretizadas estas tarefas, cada aluno tinha à sua disposição vários tipos de papel de várias cores para desenhar e recortar as folhas e os frutos das árvores. Para as flores também estava à disposição dos alunos um agrafador que já produzia o desenho da flor.



Imagem 19 – Desenho de folhas



Imagem 20 – Recorte de folhas



Imagem 21 – Agrafador de flores

Por fim, os alunos colocaram as tiras de papel nos furos, fazendo as raízes das árvores e legendaram-nas.



Imagem 22 – Resultado final da árvore legendada



Imagem 23 – Resultado final

4.8.2 Análise e reflexão da 1.ª atividade

Nesta atividade cada aluno estava na sua secretária a realizar os vários passos para a concretização da árvore. As várias folhas de papel goma eva e as cartolinas de várias cores ficaram numa mesa para que os alunos à medida que necessitassem fossem buscar. No entanto, os alunos não se conseguiam organizar e eu decidi estar perto da mesa e então recortar pedaços de papel, que os alunos escolhiam, para cada um levar para a sua mesa e continuar com a atividade. Durante a atividade observei muito entusiasmo e empenho, de tal forma que todos queriam demonstrar que sabiam as várias partes da planta. Assim, é de ressaltar que “O desenvolvimento harmonioso da criança e do jovem, num ambiente positivo de interação constante entre o currículo(s), (o) método(s) de ensino-aprendizagem, o(s) professor(es) e o(s) aluno(s) possibilita que se realize: a formação de atitudes e de capacidades (...)” (Condessa, 2006, p.41). Ainda assim, durante a atividade surgiram duas dificuldades pelos alunos:

“A utilização dos agrafadores de flores foi feita perto de mim, visto que surgiu alguma dificuldade em agrafar as folhas, pois alguns alunos diziam “Não tenho força” e colocavam as duas mãos em cima do agrafador para conseguirem aplicar mais força. Outra dificuldade que os alunos demonstraram foi a colocação das raízes nas árvores, pois tinham que dar um nó, nos furos dados inicialmente, e muitos alunos ainda não sabem dar nós.” (diário de aula)

Através da tarefa de dar os nós no rolo do papel muitos dos alunos disseram “Não sei amarrar”. A partir daqui e em diálogo apercebemo-nos que muitos alunos ainda não sabiam amarrar os sapatos. Assim, os alunos ajudaram-se uns aos outros mostrando entreajuda na turma. Estas atividades para além de serem importantes para o desenvolvimento da motricidade fina, também são importantes para a consolidação de conteúdos e a criação e fortalecimento de laços entre os alunos. Apesar de no 1.º ciclo as principais habilidades finas já estarem bem presentes como a escrita, podemos ver que o simples facto de amarrar o sapato ainda não é conseguido por todos bem como a utilização dos talheres, observável na hora do almoço. Assim, é de salientar uma vez mais que este tipo de trabalhos são importantes para desenvolver “(...) a habilidade manual, a coordenação e a precisão de gestos finos” (Le Boulch, 1984, p. 67).

Analisando os resultados das provas 2 e 3 da banda 2/3 do *Movement ABC*, aplicadas á turma, é possível observar que na prova 2, onde era pedido para cada aluno

enfiar, com a melhor mão, uma agulha com lã em vários furos seguidos, o melhor tempo foi para o aluno Q e o pior tempo para o aluno E. No entanto, as velocidades foram de muito rápido com uma pontuação final de 5 e com alguma rapidez com uma pontuação final de 4. Apenas dois alunos tiveram 0, pois apresentaram falhas durante a prova como saltar algum orifício ou mudar de mão. Quanto à prova 3, em que os alunos tinham que desenhar uma trajetória também com a melhor mão, os alunos B, C, F, G, M, O, P e R conseguiram concretizar a prova sem erros, ou seja, sem sair das limitações do percurso, obtendo uma pontuação de 5. O pior resultado foi para o aluno D que teve um total de 5 erros tendo uma pontuação final de 3.

4.8.3 Descrição da 2.^a atividade

No dia 7 de abril realizámos uma aula de expressão e educação físico-motora em conjunto com outra turma (Turma C), interligando nesta atividade o Estudo do Meio para dar continuidade ao trabalho das plantas (integrada na planificação do anexo 8). As atividades foram realizadas no ginásio e foram divididas em três fases: aquecimento, jogo e relaxamento, como podemos verificar através do diário de aula:

“O aquecimento foi feito com vários tipos de corrida consoante as indicações da minha colega, que realizou o estágio na turma C, e o relaxamento foi feito aos pares em que um aluno massajava o seu colega como se fosse uma marioneta enferrujada, ouvindo também as indicações da minha colega. Relativamente ao jogo, fiz quatro equipas com dez elementos e ainda dentro dessas equipas fiz duas equipas de cinco elementos que iam competir entre si. As equipas foram feitas através de um sorteio, visto que ambas as turmas estavam a trabalhar sobre as plantas, cada aluno tirou uma imagem de uma planta de um saco e foi a partir daqui que formámos as equipas.”

Depois de formadas as equipas foi explicado e demonstrado como se jogava, dando o exemplo do jogo do galo, pois foi baseado neste jogo que a atividade foi dinamizada. Cada equipa tinha três imagens da mesma planta. Os primeiros elementos de cada equipa saíam de trás do cone e tinham que colocar a sua imagem num dos arcos, voltar para junto da equipa e dar um toque na mão do colega seguinte, para que este pudesse sair e colocar também a sua imagem num dos arcos e assim sucessivamente. O objetivo era que a equipa colocasse as três imagens na vertical, horizontal ou diagonal.

Visto que as equipas eram de cinco e só existiam três imagens, os outros colegas tinham que mudar as imagens para onde achassem melhor, pensando nas melhores estratégias para ganhar. Deste modo, pretendia-se que os alunos cumprissem as regras do jogo, esperassem pela sua vez de jogar e identificassem as várias partes das plantas.



Imagem 24 – Saída dos primeiros elementos do grupo



Imagem 25 – Colocação da primeira imagem



Imagem 26 – Corrida até à equipa



Imagem 27 – Colocação de uma imagem

4.8.4 Análise e reflexão da 2.ª atividade

Nesta atividade pretendia-se para além do desenvolvimento da motricidade fina, também o desenvolvimento da motricidade geral, bem como fomentar o jogo em equipa, que ambas as turmas necessitavam. Neste seguimento Condessa (2014) mostra-nos que “(...) o espírito da iniciativa, a responsabilidade pessoal, a cooperação, a solidariedade, o empenho, a autonomia, a autodisciplina, o cumprimento de regras, o relacionamento interpessoal, a socialização” (p. 269) são competências que a educação física ajuda a desenvolver.

Relativamente ao jogo e à forma de como este se desenrolou, podemos analisar excertos do diário da estagiária:

“(…) no início não decorreu como esperado surgindo algumas dúvidas, pois foi a primeira vez que realizámos o jogo e também por ser uma atividade com as duas turmas juntas, que fazem sempre muito barulho. No entanto, ao longo do jogo ia explicando alguns pormenores captando cada vez mais a atenção das duas turmas envolvidas. Assim, o jogo foi melhorando cada vez mais até que todos perceberam como se jogava e quais as regras sem pedir auxílio.” (diário de aula)

Após esta reflexão podemos verificar que não é fácil trabalhar com duas turmas, ainda para mais ao final do dia onde todos já estavam cansados. Deste modo, em vez de estarmos sempre a explicar decidimos começar com o jogo e à medida que surgissem dúvidas íamos explicando, havendo uma maior compreensão das regras e da forma de jogar. O material que estava no ginásio da escola foi utilizado no jogo bem como os cartões construídos, como está registado no diário de aula:

“A utilização de cones e arcos foi importante para delinear o que era de cada grupo e de onde partiam os elementos das equipas. As imagens das plantas estavam plastificadas para não se estragarem durante o jogo e tinha apenas um pedaço de papel eva fina por baixo para fazer algum relevo, ou seja, para que durante o jogo fosse fácil agarrar e mudar de arco, para fazer três imagens seguidas (horizontal, vertical e diagonal).”

Apesar de só realizarmos expressão e educação físico-motora uma vez por semana durante quarenta e cinco minutos devemos realizar jogos que desenvolvam várias habilidades motoras, como neste caso que trabalhámos a destreza manual, a motricidade global com corrida e paragens, relacionando conhecimentos adquiridos noutras áreas e fortalecendo os laços com os colegas, nomeadamente o trabalho em equipa e a ajuda, desenvolvendo a atenção e a construção de estratégias adequadas para o jogo. Melo (2012) enfatiza que “(…) esta área de expressão [expressão e educação físico-motora] privilegia o envolvimento corporal, o que comporta a aprendizagem pela ação, o ludismo, entre outros” (p. 33), justificando a atividade realizada e o envolvimento desta expressão com a área do Estudo do Meio.

Foi notório que todos adoraram jogar este jogo, por ser algo diferente e também pela competição. Assim, a expressão e educação físico-motora apresenta “(…) ganhos significativos quer ao nível do crescimento, quer ao nível do desenvolvimento físico,

psicológico e social dos indivíduos” (Condessa, 2014, p. 267). Também é notório com estas atividades que “Várias habilidades manipulativas são básicas para a performance esportiva. Nessas habilidades, um executante deve ganhar posse ou controle de um objeto” (Haywood & Getchell, 2004, p. 172). Neste sentido “A escola, enquanto instituição por onde passam obrigatoriamente todas as crianças, terá um papel cada vez mais decisivo na educação infanto-juvenil” (Condessa, 2009, p. 37).

4.9 Conclusões sobre os estágios pedagógicos

O estágio no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico foram duas experiências essenciais para a integração prática do que foi aprendido ao longo da Licenciatura em Educação Básica e da componente teórica do Mestrado. A partir dos estágios colocámos em prática o que aprendemos ao longo destes anos de formação, apesar da pouca experiência em contexto de sala de aula. É de salientar que a sabedoria e a experiência da educadora e professora cooperante foram essenciais para colocarmos em prática as melhores estratégias, aprendendo também com elas, sendo muito gratificante o trabalho colaborativo que existiu entre o nosso par pedagógico, as nossas colegas de estágio, as orientadoras cooperantes e outras educadoras e professoras da escola onde decorreram os estágios. Assim, o trabalho colaborativo foi marcante e muito positivo no nosso percurso enquanto estagiárias e prolongar-se-á como futuras educadoras e professoras. Neste sentido, Lima e Fialho (2015) explicam que “Efetivamente, os professores manifestam atividade colaborativa quando mantem regularmente conversas com colegas, dialogando e refletindo conjuntamente sobre aspetos como os objetivos da escola, o desenvolvimento de novos materiais curriculares para os alunos (...)” (p. 32).

A partir do estágio adquirimos um conjunto de experiências que só na prática conseguimos obter como a gestão de imprevistos, o controlo do tempo, o número de atividades tendo em conta os temas ou os conteúdos e a flexibilização da planificação. No decorrer do estágio deparámo-nos com diversas situações que fizeram-nos ganhar essa experiência, melhorando de dia para dia. Em ambos os estágios fomos pensando nas melhores estratégias para integrar todas as crianças e os alunos nas atividades, tendo sempre em consideração os interesses e as características do grupo/turma, pois “(...) a diferenciação curricular é um instrumento de promoção da inclusão e da equidade face às diferenças existentes no seio da população estudantil (...) (Sousa, 2010, p. 25).

O conhecimento da escola, do meio onde esta se inseria, das crianças e dos

alunos foi fundamental para partir para a ação, pois só a partir daqui foi possível planificar e pensar nas atividades e estratégias mais adequadas. Assim, todas as visitas de estudo planeadas e as visitas dos representantes de diversas instituições à escola foram concretizadas, havendo sempre uma relação entre os temas e os conteúdos explorados em cada semana de intervenção.

A preocupação em desenvolver a motricidade fina das crianças e dos alunos esteve sempre presente através de trabalhos de expressão plástica e de expressão e educação físico-motora, interligando-as com as várias áreas de conhecimento. Deste modo, a interligação entre as várias áreas de conhecimento foi fundamental para que as crianças e os alunos percebessem como tudo tinha sentido e estava interligado, levando-os também a procurarem alguma utilidade no que estavam a aprender.

É verdade que no pré-escolar surgiram sempre muitos momentos de expressão plástica, enquanto que no 1.º ciclo as atividades eram realizadas num tempo mais restrito devido a outras áreas que tinham que ser abordadas. Por exemplo enquanto que no pré-escolar eram realizadas atividades de expressão plástica durante três dias seguidos, no 1.º ciclo só realizávamos uma atividade durante a semana, mas sempre com a preocupação de haver interdisciplinaridade, e tudo o que era desenvolvido tinha uma intenção de complementar outra área, como observámos nas reflexões das atividades do pré-escolar e do 1.º ciclo.

De dia para dia houve uma evolução das crianças e dos alunos, revelando mais entusiasmo, empenho e dedicação nas atividades, principalmente pelos alunos do 1.º ciclo que muitas vezes não demonstravam muito empenho nas tarefas de expressão plástica. Estes comportamentos observados também foram uma mais-valia para nós, pois se o grupo e a turma estavam cada vez mais motivados queria dizer que estavam a gostar das atividades propostas e de aprender.

Ao nível da expressão e educação físico-motora as atividades que implicassem o desenvolvimento da motricidade fina eram realizadas em tempos estabelecidos tanto no pré-escolar como no 1.º ciclo, devido aos horários do ginásio. Na sala de atividades do pré-escolar eram desenvolvidas muitas atividades de dança e de relaxamento, tendo em vista o desenvolvendo da motricidade global das crianças, mas atividades de perícia e manipulação requeriam um espaço mais amplo, que só era possível no ginásio às quartas e quintas-feiras. Como nem sempre tínhamos semanas intensivas, nem sempre realizávamos expressão motora às quintas-feiras, tanto no pré-escolar como no 1.º ciclo. No 1.º ciclo não observámos muitas dificuldades e aqui o tempo também era escasso

visto que a professora titular da turma só disponha de quarenta e cinco minutos semanais às quintas-feiras.

O desenvolvimento da motricidade tem uma importância primordial no pré-escolar que depois se reflete no 1.º ciclo. Durante a prática pedagógica no pré-escolar muitas vezes foi notória a frustração por algumas crianças, pois não conseguiam realizar determinadas tarefas, como recortar, acontecendo que algumas começavam a chorar. Assim, conseguimos perceber o impacto que isto tem no desenvolvimento global da criança e na sua confiança para a concretização das tarefas, pois:

O desenvolvimento motor está relacionado às áreas cognitiva e afetiva do comportamento humano, sendo influenciado por muitos fatores. Dentre eles destacam os aspectos ambientais, biológicos, familiar, entre outros. Esse desenvolvimento é a contínua alteração da motricidade, ao longo do ciclo da vida, proporcionada pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente. (Gallahue, 2005, p. 3)

Os objetivos apresentados no início deste capítulo foram alcançados, pois com o desenvolvimento dos tópicos ficou claro que caracterizámos a escola e a comunidade envolvente, de tal modo que as práticas pedagógicas não ocorreram só na sala, mas sim com a comunidade escolar, com a família e com a comunidade que circunda a escola, observámos e analisámos as práticas pedagógicas refletindo sobre o ensino-aprendizagem, demonstrámos as atividades de expressão plástica e motora, realizadas em ambos os estágios bem como a sua análise e reflexão, tendo em conta os materiais, a organização, a criatividade, o empenho e as dificuldades das crianças e dos alunos, tendo sempre em consideração todas as crianças e alunos e as suas características, diferenciando quando necessário.

Para concluir este capítulo, é de salientar que os estágios foram muito importantes para nós pelo facto de termos tido contacto com um grupo de crianças e com uma turma muita heterógena. A partir daqui fomos aprendendo a trabalhar com crianças e alunos díspares, a gerir um grupo e uma turma com diferentes contextos familiares, problemas sociais e vários níveis emocionais e afetivos, que se refletem nas aprendizagens. O estágio foi o ponto de partida para o início da nossa carreira profissional, que nos proporcionou o confronto com situações concretas, situações que nunca pensámos vir a passar, e perante as quais tivemos que tomar decisões para as

resolver. No entanto, são essas situações que nos fazem crescer e desenvolvermo-nos como profissionais capazes de agir no futuro.

CAPÍTULO V

**A motricidade fina na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB:
Um estudo comparativo entre crianças de escolas das ilhas de São Miguel e Faial**

5. A motricidade fina na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB:

Um estudo comparativo entre crianças de escolas das ilhas de São Miguel e Faial

5.1 Introdução

No quinto capítulo faremos referência ao nosso estudo extensivo do relatório, que tem como título “**A motricidade fina na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB: Um estudo comparativo entre crianças de escolas das ilhas de São Miguel e Faial**”.

Este estudo foi realizado na Escola do Sítio do Pica-Pau Amarelo, onde decorreram os estágios em São Miguel, e em duas escolas da ilha do Faial, a Escola Vermelha e a Escola Azul (nomes fictícios). Deste modo, foram delineados os seguintes objetivos para a concretização do estudo:

- Adaptar as provas do *Movement Assessment Battery for Children*, construindo os recursos;
- Avaliar e caracterizar a motricidade fina das crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB da Escola de Estágio de São Miguel e de Escolas do Faial recorrendo às provas do *Movement ABC*;
- Comparar a motricidade fina de crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB de Escolas da escola do estágio da ilha de São Miguel com as crianças de outras escolas da ilha do Faial.

5.2 Apresentação da bateria de testes e os seus protocolos

O *Movement Assessment Battery for Children*² constitui um conjunto de testes, divididos por faixas etárias para estudar os movimentos e a coordenação motora das crianças, analisando as dificuldades que estas possuem. Assim, a partir dos testes originais adaptámos várias provas com diversos materiais, que existem no dia a dia, para aplicá-los a crianças em idade pré-escolar (banda 1) e idade escolar (banda 2 e 3), para verificarmos como se encontram a nível do seu desenvolvimento motor. Para o pré-escolar foram utilizados materiais que integram a banda 1 (Anexo 4), que se destina a

² Henderson, S. E. & Sugden, D. A. (1992). *Movement assessment battery for children*. London: Psychological Corporation.

crianças dos quatro aos seis anos de idade e para o 1.º ciclo as bandas 2/3 (Anexo 5), que se direciona a crianças entre os sete e os dez anos de idade. Deste modo, passamos a apresentar as provas elaboradas e os seus protocolos.

Quadro 7 – Provas baseadas na banda 1 do *Movement ABC*

PROVAS – Banda 1 (*Movement ABC*) 4 - 6 anos de idade



Prova 1: Colocar moedas na caixa

Objetivo: Medir Destreza Manual (velocidade e destreza)

Protocolo: A criança tem que introduzir uma moeda de cada vez no orifício o mais rápido possível com a mão direita e com a mão esquerda.

Avaliação: Tempo (segundos)

Anotar qualquer falha (F) como: pegar em mais que uma moeda, mudar de mão ou usar as duas mãos.



Prova 2: Enfiar contas num cordão

Objetivo: Medir Destreza Manual (velocidade e destreza)

Protocolo: A criança tem que enfiar uma conta de cada vez no cordão e empurrar até à extremidade do fio o mais rápido possível, com a mão direita e com a mão esquerda.

Avaliação: Tempo (segundos)

Anotar qualquer falha (F) como: enfiar mais do que uma conta de cada vez, mudar de mão ou deixar cair a conta fora do seu alcance.



Prova 3: Delinear o percurso da bicicleta

Objetivo: Destreza Manual (destreza)

Protocolo: A criança tem que traçar uma linha contínua seguindo o percurso sem ultrapassar os limites, com a melhor mão.

Avaliação: Número de vezes que a linha ultrapassa os limites (erros)

Anotar qualquer falha (F) como: inverter a direção do papel enquanto desenha ou pegar na caneta e recomeçar a desenhá-la em qualquer outro sítio.



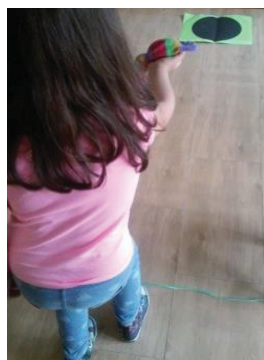
Prova 4: Agarrar a meia de areia

Objetivo: Habilidade com meia

Protocolo: A criança tem que agarrar com as duas mãos a meia de areia.

Avaliação: Número de vezes que agarra a meia em 10 tentativas (acertos)

Anotar qualquer falha (F) como: calcar a corda para agarrar ou agarrar a meia de areia contra o corpo (caso tenha 5 anos).



Prova 5: Tiro ao alvo

Objetivo: Habilidade com meia

Protocolo: A criança tem que lançar a meia de areia para a marcação, com a mão direita e com a mão esquerda.

Avaliação: Número de vezes que atinge a marcação em 10 tentativas (acertos)

Anotar qualquer falha (F) como: calcar a corda para atirar a meia.



Prova 6: Construir uma torre

Objetivo: Destreza manual

Protocolo: A criança tem que construir uma torre, com a mão direita e com a mão esquerda.

Avaliação: Construir uma torre sem deixar cair

Anotar qualquer falha (F) como: usar as duas mãos ao mesmo tempo na construção da torre ou se a torre cair.



Prova 7: Tocar nos dedos

Objetivo: Habilidade com os dedos

Protocolo: A criança tem que tocar com o dedo polegar da mão direita em todos os dedos da mão esquerda e ao contrário também.

Avaliação: Número de erros: n.º de vezes que salta um dedo (erros)

Anotar qualquer falha (F) como: tocar com outro dedo sem ser o polegar.



Prova 8: Cortar desenho

Objetivo: Destreza manual

Protocolo: A criança tem que cortar pela linha preta do desenho com a melhor mão.

Avaliação: Número de erros: n.º de vezes que ultrapassa a linha (erros)
Anotar qualquer falha (F) como: não recortar pela mesma direção durante a prova.

Quadro 8 – Provas baseadas nas bandas 2/3 do *Movement ABC*

PROVAS – Bandas 2/3 (*Movement ABC*) 7 - 10 anos de idade



Prova 1: Colocar estacas

Objetivo: Medir Destreza Manual (velocidade e destreza)

Protocolo: O aluno tem que colocar uma estaca de cada vez no tabuleiro o mais rápido possível, com a mão direita e com a mão esquerda.

Avaliação: Tempo (segundos)

Anotar qualquer falha (F) como: pegar em mais que uma estaca ao mesmo tempo, mudar de mão ou usar as duas mãos.



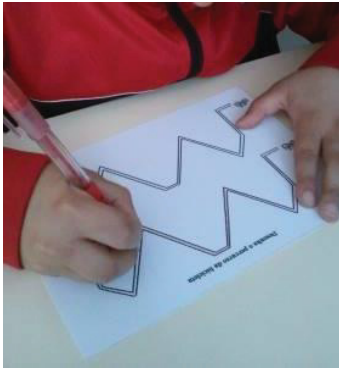
Prova 2: Enfiar um fio de lã

Objetivo: Medir Destreza Manual (velocidade e destreza)

Protocolo: O aluno tem que enfiar o fio de lã entre os orifícios da placa o mais rápido possível, com a melhor mão.

Avaliação: Tempo (segundos)

Anotar qualquer falha (F) como: saltar algum orifício ou mudar de mão.



Prova 3: Delinear o percurso da bicicleta

Objetivo: Destreza Manual (destreza)

Protocolo: O aluno tem que traçar uma linha contínua seguindo o percurso sem ultrapassar os limites, com a melhor mão.

Avaliação: Número de vezes que ultrapassa os limites (erros)

Anotar qualquer falha (F) como: inverter a direção do papel enquanto desenha ou pegar na caneta e recomeçar a desenhar a linha em qualquer outro sítio.



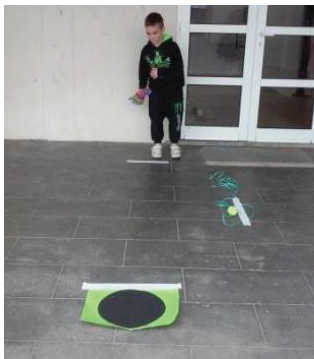
Prova 4: Lançamento com bola

Objetivo: Habilidade com bola

Protocolo: O aluno tem que lançar a bola para a parede com as duas mãos. A bola tem que bater na parede e regressar ao aluno.

Avaliação: Número de vezes que lança e recebe a bola em 10 tentativas (acertos)

Anotar qualquer falha (F) como: calcar a corda para atirar ou receber a bola.



Prova 5: Lançamento com meia

Objetivo: Habilidade com bola

Protocolo: O aluno tem que lançar a meia de areia para a marcação, com a mão direita e com a mão esquerda.

Avaliação: Número de vezes que atinge a marca em 10 tentativas (acertos)

Anotar qualquer falha (F) como: calcar a corda para atirar a meia.

5.3 Avaliação e caracterização dos grupos do Pré-Escolar e das turmas do 1.º CEB – Comparação entre crianças de São Miguel e do Faial

Neste estudo temos uma amostra de 153 crianças no total, sendo que 116 pertencem ao pré-escolar e 37 ao 1.º ciclo. Os gráficos seguintes mostram as percentagens do nível de escolaridade nas duas ilhas.

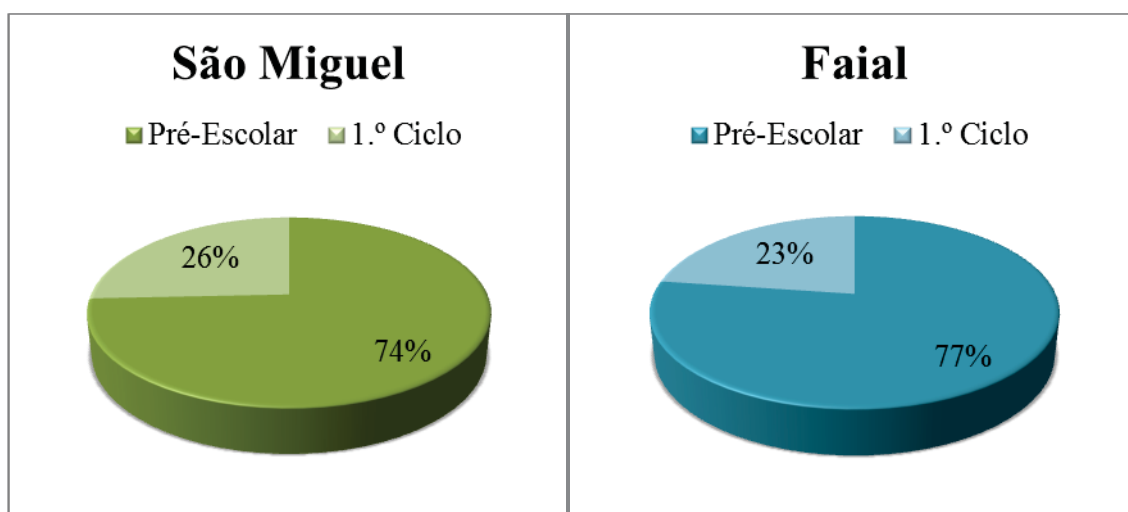


Fig. 6 - Gráfico 1 e 2: Análise do nível de escolaridade das crianças, por ilha (São Miguel e Faial)

A partir destes gráficos é possível confirmar que a percentagem de crianças que participaram no estudo foi superior no pré-escolar relativamente ao 1.º CEB, registando por ilha essa mesma proporção (74% e 77% no pré-escolar e 26% e 23% no 1.º ciclo), conforme se pode observar nos gráficos 1 e 2.

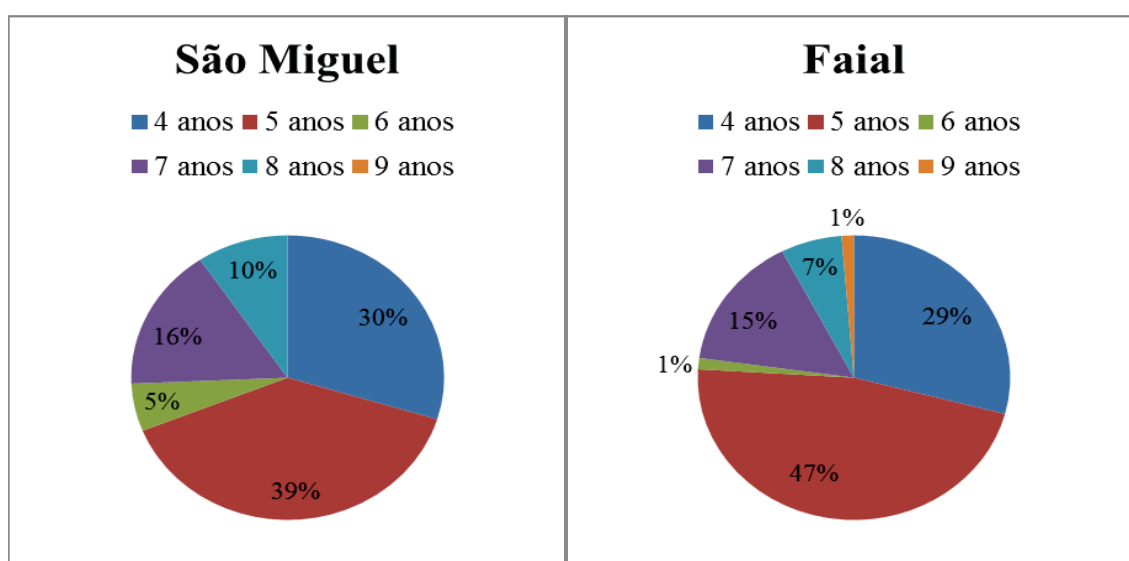


Fig. 7 - Gráfico 3 e 4: Análise da idade das crianças, por ilha (São Miguel e Faial)

Nestes gráficos observamos que as percentagens mais elevadas em ambas as ilhas referem-se às idades do pré-escolar, nomeadamente aos 4 e 5 anos de idade, com 69% em São Miguel e 76% no Faial. Relativamente às idades do 1.º CEB a percentagem mais elevada é para os 7 anos de idade, em que São Miguel apresenta 16% e o Faial 15%, seguindo-se os 8 anos com 10% para São Miguel e 7% para o Faial, conforme é demonstrado nos gráficos 3 e 4.

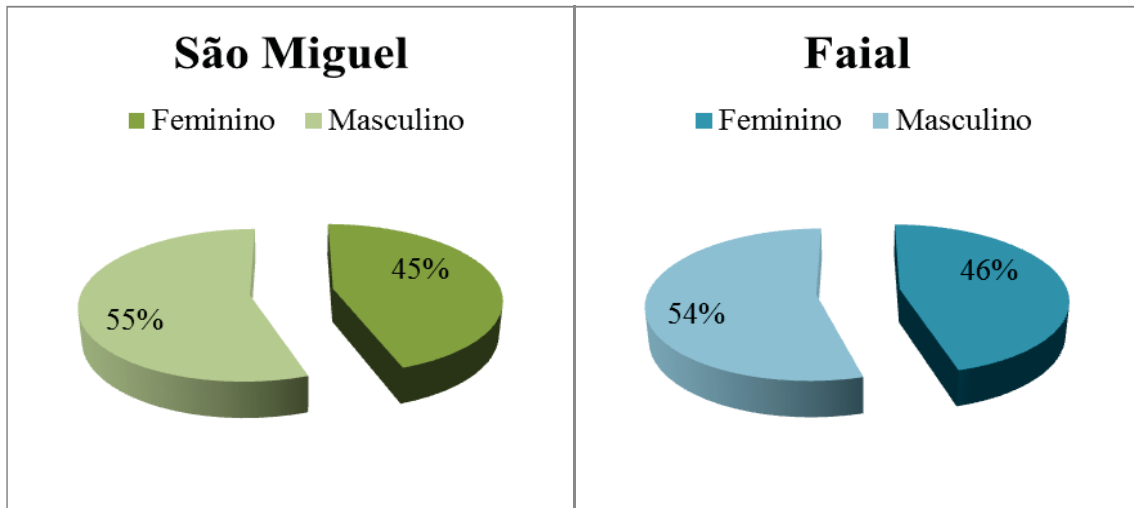


Fig. 8 - Gráfico 5 e 6: Análise do género das crianças, por ilha (São Miguel e Faial)

Quanto ao género e conforme os gráficos 5 e 6, o sexo masculino apresenta percentagens mais elevadas nas duas ilhas, tendo São Miguel 55% (n=41) e o Faial 54% (n=43).

Da análise da nossa amostra de crianças das ilhas em estudo, podemos concluir que são muito parecidas no que refere aos fatores de idade, nível de escolaridade e género, elementos importantes para o estudo comparativo que se segue. Iremos agora analisar os resultados alcançados por estes 2 grupos nos testes de motricidade fina, contemplando a diferença de nível de ensino derivado das suas idades e experiências acumuladas.

Quadro 9 – Resultados obtidos nas provas do *Movement ABC* (banda 1) pelas crianças do Pré-Escolar, análise por ilha (São Miguel e Faial)

			Pré-Escolar		
			Mínimo	Máximo	Média ± Desvio-Padrão
Prova 1 (DMV- seg.)	Crianças S. Miguel	Mão direita	8,19	43,17	24,45±9,60
		Mão esquerda	7,69	49,10	26,62±10,40
	Crianças Faial	Mão direita	8,90	38,63	19,66±6,25
		Mão esquerda	0,00	41,17	22,50±8,43
Prova 2 (DMV - seg.)	Crianças S. Miguel	Mão direita	0,00	260,71	141,63±55,65
		Mão esquerda	0,00	279,62	158,77±48,30
	Crianças Faial	Mão direita	0,00	355,21	146,70±76,63
		Mão esquerda	0,00	402,51	172,36±84,09
Prova 3 (DM - erros)	Crianças S. Miguel	Melhor mão	0,00	17,00	4,11±3,56
	Crianças Faial	Melhor mão	0,00	16,00	2,05±3,22
Prova 4 (HM - acertos)	Crianças S. Miguel	As duas mãos	1,00	10,00	4,83±2,30
	Crianças Faial	As duas mãos	2,00	8,00	4,61±1,43
Prova 5 (HM - acertos)	Crianças S. Miguel	Mão direita	0,00	5,00	1,06±1,27
		Mão esquerda	0,00	5,00	0,78±1,04
	Crianças Faial	Mão direita	0,00	7,00	19,66±1,64
		Mão esquerda	0,00	5,00	1,72±1,40
Prova 6 (DM - sem deixar cair torre)	Crianças S. Miguel	Mão direita	0,00	12,00	1,81±4,34
		Mão esquerda	0,00	12,00	1,78±4,30
	Crianças Faial	Mão direita	0,00	12,00	0,79±3,00
		Mão esquerda	0,00	12,00	0,98±3,32
Prova 7 (HD - erros)	Crianças S. Miguel	Mão direita	0,00	2,00	0,07±0,33
		Mão esquerda	0,00	1,00	0,06±0,23
	Crianças Faial	Mão direita	0,00	1,00	0,02±0,13
		Mão esquerda	0,00	12,00	0,25±1,56
Prova 8 (DM - erros)	Crianças S. Miguel	Melhor mão	0,00	12,00	4,50±3,95
	Crianças Faial	Melhor mão	0,00	12,00	4,39±3,27

Ao analisarmos o quadro 9 podemos comparar os resultados de competência motora das crianças por ilha, verificando que existem disparidades entre São Miguel e Faial nas provas 1, 3 e 5.

Na prova 1 observamos uma grande discrepância de valores, tanto com a mão direita como com a mão esquerda, entre as crianças de São Miguel e Faial. Deste modo, confirmamos que as crianças da ilha do Faial apresentam melhores resultados, ou seja, concretizaram a prova 1 em menos tempo revelando mais velocidade e destreza manual. Isto é observável devido aos dados apresentados e pela diferença que existe entre a média e o desvio padrão, de tal modo que o Faial apresenta uma diferença menor em relação a São Miguel.

Quanto à prova 2 verificamos novamente uma discrepância entre a mão direita e a mão esquerda, no entanto esta discrepância evidencia-se mais entre as crianças da ilha de São Miguel e do Faial. As crianças de ambas as ilhas realizaram a prova em menos tempo com a mão direita do que com a mão esquerda, revelando mais velocidade e destreza manual com a mão direita. Nesta prova as crianças do Faial destacam-se uma vez mais pela velocidade com que executaram a prova em comparação às crianças de São Miguel, pois há uma diferença menor entre a média e o desvio padrão, na mão direita e na mão esquerda, das crianças do Faial em comparação às crianças de São Miguel.

Na prova 3 a diferença não é tão acentuada como na prova 1, mas ainda assim existe alguma diferença entre São Miguel e Faial, mostrando que as crianças de São Miguel concretizaram a prova com mais erros do que as crianças do Faial. Assim, as crianças do Faial revelaram mais destreza em relação às crianças de São Miguel.

Na prova 5 com a mão direita existe uma grande diferença de valores entre São Miguel e Faial. Nesta prova as crianças do Faial demonstram ter melhor habilidade com bola do que as crianças de São Miguel, pois acertaram no alvo maior número de vezes. Através desta análise podemos verificar que o pré-escolar apresenta valores díspares, ou seja, as crianças das duas ilhas apresentam resultados muito diferentes entre si.

Quadro 10 – Resultados obtidos nas provas do *Movement ABC* (banda 2/3) pelos alunos do 1.º CEB, análise por ilha (São Miguel e Faial)

			1.º CEB		
			Mínimo	Máximo	Média± Desvio-Padrão
Prova 1 (DMV - seg.)	S. Miguel	Mão direita	17,29	25,77	21,32±2,48
		Mão esquerda	16,19	33,02	25,26±4,15
	Faial	Mão direita	0,00	26,51	21,19±5,66
		Mão esquerda	21,45	31,33	25,83±2,93
Prova 2 (DMV - seg.)	S. Miguel	Melhor mão	0,00	50,67	30,92±13,96
	Faial	Melhor mão	0,00	59,63	37,12±13,85
Prova 3 (DM - erros)	S. Miguel	Melhor mão	0,00	5,00	1,16±1,42
	Faial	Melhor mão	0,00	9,00	1,22±2,21
Prova 4 (HB - acertos)	S. Miguel	As duas mãos	4,00	10,00	7,00±1,97
	Faial	As duas mãos	0,00	10,00	6,50±3,00
Prova 5 (HM - acertos)	S. Miguel	Melhor mão	0,00	5,00	2,84±1,54
	Faial	Melhor mão	0,00	8,00	2,22±2,34

No quadro 10, fazendo a análise por ilha, podemos verificar que não existem diferenças significativas entre São Miguel e Faial nas cinco provas apresentadas. No entanto, a diferença que se destaca no quadro corresponde à prova 2, em que as crianças da ilha de São Miguel revelam mais velocidade e destreza manual do que as crianças do Faial. Deste modo, e comparando este quadro com o quadro 9, referente ao pré-escolar, confirmamos que o 1.º ciclo apresenta valores mais parecidos entre as crianças das duas ilhas, o que vem demonstrar que com o aumento do nível de escolaridade melhora os resultados das provas.

5.4 Comparação da motricidade fina das crianças de S. Miguel e Faial

Neste ponto faremos a comparação dos resultados obtidos das provas aplicadas entre as ilhas de São Miguel e Faial. Sendo que no pré-escolar foram aplicadas 8 provas e no 1.º ciclo 5 provas, realizámos uma base de dados onde se encontram os dois níveis de escolaridade e apenas as 5 provas que fazem correspondência entre o pré-escolar e o 1.º ciclo. Deste modo, vamos analisar e comparar 5 provas em que os objetivos eram

avaliar a competência motora fina através da velocidade e destreza manual com ambas as mãos, a habilidade de recepção e lançamento com saco de areia e a habilidade de lançamento com saco/bola.

Quadro 11 – Resultados obtidos na prova 1 – DM_D, análise por ilha

		Prova 1 - Destreza Manual com Mão Direita (DM_D)						Total
		Falha (com erros qualitativos)	Muito lento (00:40:00 ou mais)	Lento (00:30:00 a 00:39:99)	Velocidade média (00:20:00 a 00:29:99)	Com alguma rapidez (00:10:00 a 00:19:99)	Muito rápido (00:00:00 a 00:09:99)	
Ilha	Crianças N	1	4	14	30	23	2	74
	São Miguel %	1,4%	5,4%	18,9%	40,5%	31,1%	2,7%	100,0%
	Crianças N	1	0	4	44	27	3	79
	Faial %	1,3%	0,0%	5,1%	55,7%	34,2%	3,8%	100,0%
Total	N	2	4	18	74	50	5	153
	%	1,3%	2,6%	11,8%	48,4%	32,7%	3,3%	100,0%

Relativamente à prova 1, em que o objetivo era medir a velocidade destreza manual com a mão direita, ao “colocar moedas/estacas”, podemos verificar que existem diferenças significativas entre os resultados das crianças das duas ilhas, porque o valor de qui quadrado foi de $\chi^2 = 12,574$ e $p = ,028$. É evidente que mais crianças de São Miguel concretizaram a prova de forma “muito lenta” e “lenta”. Assim, as crianças do Faial apresentam melhores resultados, com uma destreza e velocidade maior. Contudo conforme os dados dos quadros anteriormente apresentados (quadro 9 e 10) podemos afirmar que a maior discrepância se encontra ao nível dos resultados das crianças do pré-escolar (mão direita), com uma maior dispersão (sd) para São Miguel (SM: sd=24,45; F: sd=19,66), revelando percentagens mais elevadas para o Faial na “velocidade média” e “com alguma rapidez”. No Faial, os alunos para a mão direita apresentam um valor médio inferior em 4,79 segundos.

Quadro 12 – Resultados obtidos na prova 1 – DM_E, análise por ilha

		Prova 1 - Destreza Manual com Mão Esquerda (DM_E)						Total	
		Falha (com erros qualitativos)	Muito lento (00:40:00 ou mais)	Lento (00:30:00 a 00:39:99)	Velocidade média (00:20:00 a 00:29:99)	Com alguma rapidez (00:10:00 a 00:19:99)	Muito rápido (00:00:00 a 00:09:99)		
Ilha	Crianças São Miguel	N	1	8	16	29	17	3	74
		%	1,4%	10,8%	21,6%	39,2%	23,0%	4,1%	100,0%
	Crianças Faial	N	1	1	12	42	22	1	79
		%	1,3%	1,3%	15,2%	53,2%	27,8%	1,3%	100,0%
Total		N	2	9	28	71	39	4	153
		%	1,3%	5,9%	18,3%	46,4%	25,5%	2,6%	100,0%

Ainda na prova 1, mas com a mão esquerda, podemos observar algumas diferenças mas que não são significativas, pois $\chi^2 = 9,884$ e $p = ,079$. Nesta prova as crianças da ilha do Faial obtiveram percentagens mais elevadas na concretização da prova em “velocidade média” e “com alguma rapidez”. No entanto, as crianças de São Miguel revelaram melhores tempos na concretização da prova em “muito lento” e “muito rápido”.

Quadro 13 – Resultados obtidos na prova 2 – DM_MM, análise por ilha

		Prova 2 - Destreza Manual com Melhor Mão (DM_MM)						Total	
		Falha (com erros qualitativos)	Muito lento (04:31:00 ou mais)	Lento (03:31:00 a 04:30:99)	Velocidade média (02:31:00 a 03:30:99)	Com alguma rapidez (01:31:00 a 02:30:99)	Muito rápido (00:00:00 a 01:30:99)		
Ilha	Crianças São Miguel	N	7	1	4	20	34	8	74
		%	9,5%	1,4%	5,4%	27,0%	45,9%	10,8%	100,0%
	Crianças Faial	N	8	4	9	22	32	4	79
		%	10,1%	5,1%	11,4%	27,8%	40,5%	5,1%	100,0%
Total		N	15	5	13	42	66	12	153
		%	9,8%	3,3%	8,5%	27,5%	43,1%	7,8%	100,0%

Quanto à prova 2, “enfiar contas num cordão/enfiar um fio de lã”, onde se pretendia medir a velocidade de destreza manual com a melhor mão, existem poucas diferenças entre os valores das crianças destas duas ilhas (valor de $\chi^2 = 5,121$ e $p = ,401$). Conforme se pode verificar no quadro as percentagens mais elevadas pertencem às crianças de São Miguel na concretização da prova “com alguma rapidez” e “muito rápido”, mostrando que estas crianças apresentam maior velocidade de destreza manual com a melhor mão.

Quadro 14 – Resultados obtidos na prova 3 – DM_MM, análise por ilha

		Prova 3 - Destreza Manual com Melhor Mão (DM_MM)						Total
		Falha (com erros qualitativos)	Muitos erros (de 13 a 16 erros)	Com erros (de 9 a 12 erros)	Com alguns erros (de 5 a 8 erros)	Com poucos erros (de 1 a 4 erros)	Sem erros	
Ilha	Crianças N	2	0	7	13	39	13	74
	São Miguel %	2,7%	0,0%	9,5%	17,6%	52,7%	17,6%	100,0%
	Crianças N	0	2	4	3	33	37	79
	Faial %	0,0%	2,5%	5,1%	3,8%	41,8%	46,8%	100,0%
Total	N	2	2	11	16	72	50	153
	%	1,3%	1,3%	7,2%	10,5%	47,1%	32,7%	100,0%

Na prova 3, cujo objetivo era avaliar a destreza manual com a melhor mão, “delinear o percurso” temos diferenças altamente significativas segundo o valor do qui quadrado ($\chi^2 = 22,949$ e $p = ,000$). Deste modo, as crianças do Faial obtiveram percentagens muito mais elevadas na concretização da prova “sem erros”, enquanto as de São Miguel apresentam percentagens bem mais elevadas em relação às do Faial na concretização da prova “ com alguns erros”, sendo as outras diferenças pouco relevantes. Também é possível verificar que duas crianças na ilha de São Miguel tiveram falhas na prova, como inverter a direção do papel enquanto desenhava ou pegar na caneta e recomeçar a desenhar a linha em qualquer outro sítio. No entanto, a disparidade maior é apresentada no item “sem erros” onde o Faial apresenta 37 crianças, mais 24 do que em São Miguel. Portanto nesta prova o Faial apresenta efetivamente os melhores resultados. Através dos valores descritivos (apresentados nos quadros 9 e 10) podemos verificar que na prova 3 (melhor mão) existem diferenças da dispersão de resultados das crianças das duas ilhas (SM: $sd=4,11$; F: $sd=2,05$). Com isto, é de

salientar que registámos uma associação positiva entre o valor alcançado na prova e a ilha de pertença ($\rho=,325$ $P=,000$), com valor superior à encontrada entre a prova e o nível de escolaridade ($\rho=,199$ $P=,014$), pois quanto mais próximo o valor de ρ se aproxima da unidade maior a relação existente.

Quadro 15 – Resultados obtidos na prova 4 – HLR_DM, análise por ilha

		Prova 4 – Habilidade Lançamento e Recepção Meia/Bola com Duas Mãos (HLR_DM)						Total	
		Falha (com erros qualitativos)	Muitos erros (de 2 a 1)	Com erros (de 5 a 3)	Com alguns erros (de 7 a 6)	Com poucos erros (de 9 a 8)	Sem erros		
Ilha	Crianças	N	1	9	31	18	9	6	74
	São Miguel	%	1,4%	12,2%	41,9%	24,3%	12,2%	8,1%	100,0%
	Crianças	N	1	4	46	17	8	3	79
	Faial	%	1,3%	5,1%	58,2%	21,5%	10,1%	3,8%	100,0%
Total	N	2	13	77	35	17	9	153	
	%	1,3%	8,5%	50,3%	22,9%	11,1%	5,9%	100,0%	

Na prova 4 pretendia-se avaliar a habilidade de “lançamento e recepção com meia/bola” com as duas mãos. Nesta prova o valor de qui quadrado ($\chi^2 = 5,775$ e $p = ,329$) revela a inexistência de diferenças significativas entre os *scores* das crianças das duas ilhas. As crianças de São Miguel revelaram percentagens um pouco mais elevadas na concretização da prova com “muitos erros” e “sem erros”, enquanto que as do Faial apresentam uma maior percentagem na concretização da prova “com erros” (+ 16.3%).

Quadro 16 – Resultados obtidos na prova 5 – HLP_MM, análise por ilha

		Prova 5 - Habilidade Lançamento Meia Precisão com Melhor Mão (HLP_MM)					Total	
		Falha (com erros qualitativos)	Muitos erros (de 2 a 1)	Com erros (de 5 a 3)	Com alguns erros (de 7 a 6)	Com poucos erros (de 9 a 8)		
Ilha	Crianças	N	26	26	22	0	0	74
	São Miguel	%	35,1%	35,1%	29,7%	0,0%	0,0%	100,0%
	Crianças	N	12	39	24	3	1	79
	Faial	%	15,2%	49,4%	30,4%	3,8%	1,3%	100,0%
Total	N	38	65	46	3	1	153	
	%	24,8%	42,5%	30,1%	2,0%	0,7%	100,0%	

Na prova 5 o objetivo era “lançar uma meia com precisão”, com a melhor mão. Sabendo que o valor de $\chi^2 = 11,694$ e $p = ,020$ é visível que existem diferenças significativas entre as crianças de São Miguel e do Faial, nesta prova. A amostra de S. Miguel inclui 26 crianças que falharam na realização da prova (+19.8%), por pisarem a corda limite para atirarem o saco, enquanto que no Faial só se regista esta falha em 12 crianças, contudo foi aí que se observaram percentagens mais elevadas na concretização da prova “com muitos erros” e “com erros”. No quadro 13 não está apresentado a concretização da prova “sem erros”, visto que todas as crianças erraram pelo menos uma vez. É notável, através da análise da prova 4 e da prova 5, verificar que as crianças de ambas as ilhas têm muitas dificuldades na habilidade com bola. Segundo os dados descritivos apresentados anteriormente (quadro 9 e 10) podemos afirmar que a maior discrepância foi encontrada ao nível dos resultados das crianças do pré-escolar (mão direita): São Miguel: $sd=1,06$; Faial: $sd=19,66$, revelando percentagens mais elevadas para as crianças do Faial em relação às da ilha de São Miguel. No entanto, as crianças do Faial apesar dos bons resultados revelaram também muitas dificuldades. Em geral, as crianças tiveram “falhas” ou “muitos erros” nesta prova (67,3% da totalidade das crianças).

5.5 Conclusões e discussão do estudo

Através do estudo realizado e apresentado ficámos a conhecer os resultados das provas construídas e aplicadas a diversas crianças, alunos de escolas das ilhas de São Miguel e Faial. Deste modo, partimos para uma exposição, das principais conclusões do estudo, organizada em função dos três objectivos delineados, fazendo sempre que possível um confronto com estudos ou fundamentos de referências da motricidade na infância.

Adaptámos um conjunto de provas da Bateria *Movement ABC*, adequado para apreciar o nível de motricidade fina, construindo recursos de 8 provas para o pré-escolar e 5 para o 1.º CEB em habilidades manuais comuns: Destreza Motora – Velocidade e Controlo; Habilidade com Objecto – Meia/Bola e com Dedos. Definimos o protocolo de utilização das provas que aplicámos a todas as 153 crianças do nosso estudo, garantindo integridade na sua aplicação. Esta foi uma excelente experiência para o desenvolvimento de competências de investigação da estagiária e após esta aplicação é que foram feitas as caracterizações das crianças e dos alunos das escolas das duas ilhas

e a comparação dos dados entre as ilhas e o nível de escolaridade.

A percentagem de crianças que participaram no estudo foi superior para o pré-escolar e para o género masculino, registando-se por ilha a mesma proporção de participação, o que facilitou a nossa análise comparativa.

Visto que no nosso estudo temos um maior número de crianças do pré-escolar em relação ao 1.º ciclo é difícil, mas não impossível, fazer esta comparação. No entanto, as crianças mais velhas apresentam, naturalmente, melhores resultados de controlo da motricidade fina, visualizados nas provas de destreza, velocidade e habilidade, confirmando os resultados de Borges (2014) que concluiu que “(...) no que respeita à coordenação motora fina, nas crianças em idade pré-escolar notou-se mais dificuldades na realização das tarefas em relação às crianças do 1.º ciclo do EB” (p. 129).

Ao analisarmos os resultados das crianças do pré-escolar, por ilha, registámos algumas disparidades nos *scores* médios obtidos na duas provas de velocidade e destreza (mão direita e mão esquerda), na prova de destreza (controlo) e na habilidade com bola, registando-se em geral valores mais favoráveis para as crianças das escolas do Faial, à exceção da prova 2, “enfiar contas num cordão/enfiar um fio de lã” onde os alunos da escola de São Miguel foram mais rápidos. Será interessante realçar que é também na prova similar, prova de velocidade e destreza (mão melhor) “delinear o percurso”, que registámos a única diferença digna de mencionar com valores mais favoráveis para as crianças da escola de estágio, de São Miguel.

Considerando a totalidade das crianças por ilha do estudo, observámos diferenças significativas entre as crianças das duas ilhas na prova 1 de velocidade e destreza (“colocar moedas/estacas” com mão direita), na prova 3 de destreza e controlo (“delinear o percurso” com a melhor mão) e, por fim, na prova 5, referente à habilidade com meia (“lançamento de precisão com saco de areia”). Borges (2014, p. 130) verificou no seu estudo que existiram crianças com uma maior dificuldade numa determinada tarefa do que noutras, como por exemplo, ao nível da coordenação motora fina, crianças que desenvolveram melhor o controlo de destrezas, na tarefa de corte e colagem, mas no lançamento tiveram mais dificuldade. Este resultado também foi evidenciado no nosso estudo, pois existiram mais crianças a falhar as provas de habilidade de lançar um saco em precisão (prova 5).

A prova 3, cujo objetivo era avaliar o controlo da destreza manual com a melhor mão, através da “delineação de um percurso”, temos diferenças altamente significativas segundo o teste aplicado, com valores mais favoráveis às crianças das escolas da ilha do

Faial, que apresentam muito menos erros e/ ou falhas, confirmando a associação positiva observada entre o nível do *score* e a ilha de pertença.

De facto, o desenvolvimento da motricidade é importante para a vida no desempenho escolar, mas também para a criação de hábitos de vida saudáveis nas nossas crianças, porque é através de uma boa prática de exercício físico que o progresso da motricidade se dá, e conseqüente o desenvolvimento da coordenação motora geral, para além de ajudar na capacidade de autonomia, a respeitar os outros e a obter melhores resultados escolares (Borges, 2014; Lopes et al., 2014; Luz et al., 2014).

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações finais

Neste último capítulo do relatório serão realizadas as conclusões de todo este trabalho, como ficou enunciado na introdução, fazendo um reflexão geral dos Estágios Pedagógicos e do estudo investigativo que foi realizado pela estagiária em função do tema de aprofundamento.

O Estágio Pedagógico I e II foram duas experiências essenciais para o nosso progresso enquanto futuras educadoras e professoras do 1.º ciclo, onde colocámos em prática as aprendizagens efetuadas ao longo do curso e os momentos de experiência que adquirimos de dia para dia.

O presente relatório demonstra o grande trabalho colaborativo que desenvolvemos ao longo dos estágios, com outras profissionais em diferentes fases de carreira, e que se tornou uma mais-valia para as crianças e alunos, bem como para nós estagiárias. Como ficou bem sublinhado, o trabalho colaborativo foi uma forma de aprendermos com as educadoras e professoras cooperantes, com as colegas de estágio e com todos os intervenientes no processo educativo. Sem dúvida que a escola e as cooperantes que nos acolheram foram essenciais na nossa aprendizagem, demonstrando-se grandes profissionais de educação e acima de tudo grandes pessoas na qual podíamos sempre contar.

Nas práticas pedagógicas integrámos todas as crianças e os alunos nas atividades realizadas, tendo sempre em consideração as suas características individuais, observadas em contexto de estágio. Ainda assim, sempre que foi necessário realizar diferenciação pedagógica também o fizemos, pois é muito importante proporcionar atividades onde todos possam interagir, mas também propor tarefas para os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças/alunos. A articulação das áreas de conhecimento e de conteúdos foi fundamental, surgindo ao longo da semana de intervenção um fio condutor para que as aprendizagens fizessem sentido para todos. É de salientar que a articulação da expressão plástica e da expressão motora com outras áreas foi muito valorizada, de tal forma que com esta estratégia de interdisciplinaridade as crianças entendiam muito melhor os temas e os conteúdos, como verificámos nas análises e reflexões das nossas práticas, apresentadas no quarto capítulo. Para além disto, as atividades realizadas destes dois domínios pretenderam despertar o interesse nas crianças, tornar as atividades mais lúdicas, desenvolver a criatividade, a autonomia e a motricidade fina das crianças e dos alunos. As atividades e as estratégias depois de

postas em prática foram analisadas e refletidas utilizando os diários de aula, para que a nossa prática melhorasse de dia para dia e para que as crianças conseguissem também melhorar as competências e superar as dificuldades que possuíam, aprendendo da melhor forma. Deste modo, a avaliação e a reflexão são elementos fundamentais aos educadores e professores não só para avaliarem as crianças e os alunos, mas para verificarem se as estratégias adotadas são as melhores para o grupo e turma.

Em ambos os estágios sentimos que houve uma evolução da nossa parte desde a primeira semana de intervenção até à última, relativamente ao modo de planificar, de estar na sala, de envolver a escola, a família e a comunidade e a nossa relação com as crianças e com os alunos. A realização dos dois estágios na mesma escola foi do nosso agrado, pois foi uma instituição que desde o primeiro dia nos acolheu muito bem e onde nos sentíamos bem em estar e trabalhar com educadores, professores, auxiliares, crianças e alunos diferentes entre si. Outro ponto importante foi observar e recolher informações sobre a organização das salas de aula dos dois níveis de ensino, pois é fulcral perceber como trabalha o grupo do pré-escolar e a turma do 1.º ciclo para organizar as atividades e os recursos consoante as melhores metodologias e estratégias para as situações de aprendizagem em curso.

Hoje em dia, o educador e o professor têm que estar abertos à comunidade e envolver a escola, a família e a comunidade, para que as aprendizagens sejam cada vez mais significativas para todos, despertando o interesse do grupo e da turma em aprender. Não só, tivemos que recorrer à observação, à avaliação e à reflexão para planificar, colocando à disposição do grupo e da turma as atividades e os recursos fundamentais para que realizassem as aprendizagens em diversas áreas, como em diversos momentos, ao trabalhar e desenvolver as diferentes áreas, tornámos fundamental a partilha de ideias com outros educadores e professores, enfatizando-se uma vez mais o trabalho colaborativo.

A partir da análise das opiniões das educadoras e professoras entrevistadas foi possível fazer a ponte entre a teoria e a prática e perceber as suas conceções e práticas em relação à motricidade fina da criança. Ainda através das entrevistas foi-nos possível verificar várias atividades e recursos que os profissionais de educação utilizam na escola tendo em vista o desenvolvimento da motricidade fina. Evidentemente que existe uma preocupação com o desenvolvimento da motricidade fina, pois é um fator essencial para o processo de alfabetização (motora, cognitiva e comunicacional). As educadoras e professoras mencionaram que tanto a expressão plástica como a expressão motora são

essenciais, mas que têm mais facilidade de realizar interdisciplinaridade com a expressão plástica, devido aos materiais disponibilizados na sua sala e pensamos, que pelo facto desta área se cingir ao trabalho da coordenação fina manual, enquanto que a expressão motora incide na coordenação fina manual, pedal e geral.

Com isto e através do que as educadoras e professoras nos mencionaram chegámos à conclusão que a falta de formação ao nível da expressão e educação físico-motora é um problema que estes profissionais encontram. No entanto, o tempo disponível no ginásio também é uma condicionante. É de salientar que é necessário promover mais a expressão motora nas escolas, enaltecendo as perícias e manipulações com diversos objetos, para compensar os valores do estudo de aprofundamento, pois registámos que existiam mais crianças a falhar as provas de habilidade de lançar um saco em precisão.

No 1.º ciclo a expressão plástica é deixada de parte, sendo realizada quando há tempo ou no final do dia, pois há a preocupação com diversas áreas. Mas como conseguimos constatar no estágio é muito enriquecedor para os alunos interligar as áreas, provocando na turma mais motivação e a aprendizagem cognitiva torna-se mais lúdica, fazendo com que as crianças não se esqueçam do que aprenderam.

O desenvolvimento e controlo da motricidade fina da criança inicia-se após o seu nascimento, sendo na infância as brincadeiras e a manipulação de brinquedos e materiais essenciais para que ocorra o desenvolvimento motor, ao lado da comunicação e aprendizagem cognitiva. A nível curricular a expressão plástica e motora são essenciais, como nos indicaram as educadoras e professoras entrevistadas, pois são formas de expressão, de comunicação, de criatividade e as atividades proporcionadas bem como os recursos colocados a disposição das crianças e alunos são essenciais para que o desenvolvimento ocorra.

Através do estudo, das entrevistas e dos diários de aula podemos afirmar que o desenvolvimento da motricidade fina é muito importante para a aquisição de controlo motor em determinadas habilidades motoras, como utilizar os talheres, amarrar os sapatos, escrever, contar, jogar, ser ativo, ser criativo, raciocinar, decidir e resolver problemas, capacidades que vão estar sempre presentes na vida das crianças, bem como para a socialização, para o ganho da confiança e para a alfabetização que irá ocorrer com a entrada no 1.º ciclo do ensino básico. No entanto, o desenvolvimento motor é esquecido diversas vezes nas escolas, como um fator fundamental para a aprendizagem de diversas áreas, gerando atrasos no desenvolvimento das crianças. Para estudarmos a

motricidade fina das crianças aliámos a expressão plástica e motora, por serem domínios que desenvolvem a motricidade, a autonomia, a segurança e a criatividade das crianças, fundamentais para complementar outras áreas de conhecimento.

As crianças mais velhas apresentaram, naturalmente, melhores resultados de controlo da motricidade fina, visualizados nas provas de destreza, velocidade e habilidade, embora por ilha se registassem algumas diferenças em competências manuais específicas por prova. Considerando a totalidade das crianças por ilha do estudo, observámos diferenças significativas entre as crianças das duas ilhas na prova 1 “colocar moedas/estacas” com a mão direita, na prova 3 de controlo com a melhor mão e, por fim, na prova 5 referente ao lançamento de precisão com saco de areia. É no controlo da destreza “delinear o percurso de bicicleta” (prova 3), que registámos a única diferença digna de mencionar com valores mais favoráveis para as crianças da escola de estágio, de São Miguel.

As provas concebidas baseadas no *Movement ABC* e aplicadas às crianças pela investigadora estagiária; a definição, aplicação e análise das entrevistas; e, por fim, as observações e registos em diário de aula, fizeram-nos estar perante diversas competências e dificuldades de crianças, perspetivas de educadoras e professoras, reflexões da estagiária nas práticas, sendo uma (in)formação que se tornou num contributo muito válido para o nosso crescimento profissional.

De um modo geral, todos os objetivos delineados inicialmente foram alcançados, como foi possível observar em cada capítulo. Os objetivos foram apresentados na introdução e na síntese final verificámos que foram cumpridos. Por fim, importa referir uma vez mais que os estágios são momentos importantes para os estagiários, ainda para mais se trabalharem com pessoas que têm gosto em ensinar e ajudar como nos aconteceu.

Referências

Referências bibliográficas

- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto "PROCUR". *Investigação e Práticas*, 5, 62-88.
- Bassols, A. M. S., Dieder, A. L. & Valenti, M. D. (2001). A criança pré-escolar. In: L. L. Eizirik, F. Kapczinski & A. M. S. Bassols (Org.), *O ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica* (91-104). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bessa, M. (1972). *Artes plásticas entre as crianças*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora.
- Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In: GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (43-55). Lisboa: APM.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bonato, A. et al. (2012). *Interdisciplinaridade no ambiente escolar*. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.
- 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*. Relatório de Estágio, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Bugalho, P., Correa, B. & Viana-Baptista, M. (2006). Papel do cerebelo nas funções cognitivas e comportamentais. Bases científicas e modelos de estudo. *Acta Med. Port.*, 19, 257-268.
- Bulgraen, V. C. (2010). O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdo*, 1 (4), 30-38.

Caetano, M. J. D., Silveira, C. R. A. & Gobbi, L. T. B. (2005). Desenvolvimento motor de pré-escolares no intervalo de 13 meses. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 7 (2), 05-13.

Chultes, L. & Valentini, N. C. (2014). Alfabetização e desenvolvimento motor um estudo sobre o desenvolvimento da escrita e da motricidade fina de crianças dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. *Temas sobre Desenvolvimento*, 20 (109), 56-62.

Colello, S. M. G. (1993). Alfabetização e motricidade: revendo essa antiga parceria. *Cad. Pesq.*, 87, 58-61.

Condessa, I. (2006). Os ambientes facilitadores de aprendizagem na educação física infantil. *Revista do departamento de educação física e saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul*, 7 (2), 9-28.

Condessa, I. (2006). O movimento criativo. In: G. Castro & M. Carvalho (Org.), *A criatividade na educação*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Condessa, I., et al. (2009). *(Re)Aprender a brincar: Da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Condessa, I. (2014). O desenvolvimento do estagiário através do ensino da educação física: a singularidade dos educadores de infância e professores do 1.º CEB. In: B. Pereira, A. Silva, A. Cunha & J. Nascimento (Org.), *Atividade física, saúde e lazer: olhar e pensar o corpo* (266-278). Florianópolis: CIEC.

Condessa, I. (2015). Educação física e desporto para crianças e jovens boas práticas: da educação física ao desporto. In: J. Nascimento, E. Souza, V. Ramos & J. Rocha. (Org.), *Educação física e esporte: convergindo para novos caminhos* (427-451) (Vol. 7). Florianópolis: UDESC.

Dias, C. (2012). *Expressão plástica: Práticas e dinâmicas em contexto de Ensino Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.

Dias, C. M. (2009). Olhar com olhos de ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43 (1), 175-188.

DREF (2011). *Referencial curricular para a educação básica na Região Autónoma dos Açores*. Direção Regional da Educação e Formação.

Estrela, A. (2015). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.) Porto: Porto Editora.

Ferreira, V. (2006). *Educação física – interdisciplinaridade, aprendizagem e inclusão*. Rio de Janeiro: Sprint.

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

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

Formosinho, J. (1998). *Educação para todos – O ensino primário, de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Fróis, J. P., Marques, E. & Gonçalves, R. M. (2000). A educação estética e artística na formação ao longo da vida. In: J. P. Fróis (Org.), *Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares* (201-212). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas.

Gallahue, D. (2013). *Compreendendo o desenvolvimento motor – bebês, crianças, adolescentes e adultos* (7ª ed.) ArtMed Editora.

Gallahue, D. L. & Ozmun, J. C. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos* (2ª ed.) São Paulo: Phorte.

Gil, J. (2001). *Movimento total. O corpo e a dança*. Lisboa: Relógio de Água.

Haywood, K. M. & Getchell, N. (2004). *Desenvolvimento motor ao longo da vida* (3ª ed.) ArtMed Editora.

Henderson, S. E. & Sugden, D. A. (1992). *Movement assessment battery for children*. London: Psychological Corporation.

Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leal, S. M., Dinis, R., Massa, S. & Rebelo, F. (2010). Aprender ensinando: Investigação e desenvolvimento na docência. In: *Debater o currículo e seus campos - Políticas, fundamentos e práticas: a publicar nas actas do evento. Comunicação apresentada no IX Colóquio sobre Questões Curriculares/V Colóquio Luso-Brasileiro (21-23)*. Porto.

Le Boulch, J. (1984). *Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar*. Paris: Les Éditions ESF.

Le Boulch, J. (2001). *O desenvolvimento psicomotor. Do nascimento até aos 6 anos. A psicocinética na idade pré-escolar (5ª ed.)* Porto Alegre: Artmed.

Leite, C. (2000). A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e inclusiva. *Território Educativo – DREN*, 7, 20-26.

Leite, C. & Rangel, M. (2000). *Gestão curricular no 1.º ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de reflexão*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Lima, J. Á. & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e perceções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49 (2), 27-53.

Lopes, L., Lopes, V., Santos, R. & Pereira, B. (2011). Associações entre actividade física, habilidades e coordenação motora em crianças portuguesas. *Revista Brasileira Cineantropometria & Desempenho Humano*, 13 (1), 15-21.

Lopes, V. et al. (2014). Associação entre os níveis de actividade física, a competência motora e a competência percebida em crianças. In: C. Neto, J. Barreiros, R. Cordovil, F. Melo (Ed.). *Estudos em desenvolvimento motor da criança VII (17-24)*. Lisboa: FMH Ed.

Luz, C. et al. (2014). Habilidades motoras fundamentais e capacidades cognitivas em crianças dos 6 aos 14 anos. In: C. Neto, J. Barreiros, R. Cordovil, F. Melo (Ed.). *Estudos em desenvolvimento motor da criança VII (63-71)*. Lisboa: FMH Ed.

Marco, M. T., Lima, E. A. & Fonseca-Janes, C. R. X. (2015). Formação de professores e prática pedagógica na educação infantil. In: F. I. Ferreira & C. I. Anjos (Org.), *Educação de infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional* (19-28). Santo Tirso: De Facto Editores.

ME/DEB (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

ME/DEB (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Medina-Papst, J. & Marques, I. (2010). Avaliação do desenvolvimento motor de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 12 (1), 36-42.

Melo, A. (2012). *O desenvolvimento das expressões na escola – Olhares de educadores e professores do 1.º CEB*. Relatório de Estágio, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.

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

Niles, R. P. J. & Socha, K. (2014). A importância das atividades lúdicas na educação infantil. *Ágora Revista de divulgação científica*, 19 (1), 80-94.

Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.

Nsiangengo, P. & Emanuel, V. G. (2013). *Currículo do ensino primário e desafios da monodocência*. Ministério da Educação. Editora Moderna, S.A.

Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo (2004). Departamento da Educação Básica. Ministério da Educação.

Roldão, M. C. et al. (2013). *Melhorar a escola - Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa/Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME).

Rossi, F. S. (2012). Considerações sobre a psicomotricidade na educação infantil. *Revista Vozes dos Vales da UFVJM*, 01, 1-18.

Serpa, M. S. D. (2010). *Compreender a avaliação: fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Fernando Mão de Ferro.

Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.

UNESCO. (2004). *Changing Teaching Practices - Using curriculum differentiation to respond to students diversity*. France: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.

Zabalza, M. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.

Webgrafia

Almeida, S. O. & Godoi, A. C. M. (2011). A importância da psicomotricidade para o desenvolvimento global da criança na educação infantil. Webartigos. Acedido junho 16, 2016, em <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-psicomotricidade-para-o-desenvolvimento-global-da-crianca-na-educacao-infantil/71923/>.

Ferreira, J. C. F. (s.d.). *Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual*. Acedido junho 8, 2016, em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.pdf>.

Monte Velho (2012). *Pedagogia Waldorf*. Acedido agosto 17, 2016, em <http://montevelhocarrapateira.blogspot.pt/p/pedagogia-waldorf.html>.

Oliveira, W. M. (s.d.). *Uma abordagem sobre o papel do professor no processo ensino/aprendizagem*. Acedido agosto 3, 2016, em https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_28_1391209402.pdf.

Silveira, F. L. (2009). *Psicomotricidade*. Webartigos. Acedido junho 16, 2016, em <http://www.webartigos.com/artigos/psicomotricidade/28466/>.

Documentos consultados

Lei 46/86, de 14 de outubro, alterada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República n.º 166 – I Série – Assembleia da República. Lisboa.

Lei de Bases do Sistema Educativo Português: Lei 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República n.º 166 – I Série – Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 79/2014. Diário da República n.º 92 – I Série – Assembleia da República. Lisboa.