

Estimulação Sensorial na Infância: Refletindo e investigando
sobre o Impacto de uma Sequência Didática no
Desenvolvimento Multissensorial

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Sophie Martins Silveiro

Trabalho realizado sob a orientação da

Professora Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Coorientação do

Professor Doutor Luís Miguel Oliveira

Leiria, março 2025

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

À minha mãe por ser tudo na minha vida! Obrigada por me ensinar que nunca é tarde para conquistar os nossos sonhos e que não devemos ter medo do olhar dos outros. Obrigada por acreditar sempre em mim e por me apoiar incondicionalmente. Ao meu pai por ter tomado decisões difíceis para que tudo isto fosse possível. Obrigada!

Ao meu irmão por ser o meu modelo de ser humano, pela sua capacidade de lidar com acontecimentos, pela sua forma de viver a vida e pelo seu coração puro.

Ao Tiago, o amor de uma vida, por ter sido o meu porto seguro e ter demonstrado que nenhum obstáculo é grande demais para ser superado e por ter acreditado mais em mim do que eu própria.

Aos meus avós pela compreensão que tiveram quando, por vezes, não ia lá almoçar, pelo amor, pela sabedoria transmitida e por serem pilares essenciais na minha vida.

À minha Patrícia, o meu melhor de Viana. À minha Marta por ser a melhor pessoa que Leiria me deu. Mais que umas amigas, umas parceiras de vida! Foram a minha bengala nesta longa caminhada. Obrigada por terem sido tão dedicadas em ajudar-me do início ao fim. Às minhas amigas por terem-me dado a mão mesmo de forma distante.

Ao professor Miguel Oliveira pela ajuda prestada e à professora Clarinda Barata pela dedicação e disponibilidade incansável, por me ter ajudado a refletir e colocar-me fora da minha zona de conforto.

A educadora Lúcia e as professoras Alice e Cláudia por me receberem nos diferentes contextos de prática, e permitirem-me ser eu mesma dando valor à minha pessoa à frente das suas salas. Permitirem o meu crescimento e ajudarem a construir a minha identidade enquanto educadora e professora. A todas as “minhas crianças” por me terem permitido intervir, experimentar, errar, refletir e tentar novamente, olhando sempre para mim com brilho nos olhos e sorriso nos lábios.

RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada surge no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico. Pretende apresentar o percurso realizado por mim na construção da minha identidade como educadora de infância, professora de primeiro Ciclo de Ensino Básico e como investigadora, estando dividido em duas dimensões- reflexiva e investigativa.

Na dimensão reflexiva apresenta-se uma reflexão crítica e fundamentada acerca das experiências mais significativas e das principais aprendizagens concretizada nos diferentes contextos da Prática Pedagógica em Creche e Jardim de Infância, como também da Prática Pedagógica no 1.º Ciclo de Ensino Básico.

Na dimensão investigativa apresenta-se um estudo de caso que teve como participantes no estudo seis alunos de uma sala de Jardim de Infância, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Este estudo, insere-se no paradigma interpretativo e da natureza qualitativa, pretende compreender o impacto de uma sequência didática focada nos sentidos no desenvolvimento sensorial das crianças, analisando de que forma a realização de atividades sensoriais contribui para uma maior consciência e enriquecimento das suas experiências sensoriais.

Os dados sugerem que a implementação de uma sequência didática focada nos sentidos parecem potenciar a exploração sensorial das crianças que, inicialmente, não a realizavam de forma plena. Através das atividades propostas, verificou-se outra forma de reagir face ao estímulo sensorial, promovendo uma maior consciência e utilização dos sentidos. Estes resultados sugerem que a estimulação sensorial estruturada pode desempenhar um papel fundamental na ampliação das experiências perceptivas, contribuindo para o enriquecimento do desenvolvimento infantil e para uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Sequência didática, Desenvolvimento, Sentidos, Atividades sensoriais.

ABSTRACT

This report on Supervised Teaching Practice appears within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education. It intends to present the journey I took in building my identity as an early childhood educator, a first-cycle elementary school teacher and as a researcher, divided into two dimensions - reflective and investigative.

The reflective dimension presents a critical and well-founded reflection on the most significant experiences and the main learning achieved in the different contexts of Pedagogical Practice in Nursery and Kindergarten, as well as Pedagogical Practice in the 1st Cycle of Basic Education.

In the investigative dimension, a case study is presented in which six students from an Early Childhood Education class, aged between three and six years old, participated in the study. This study, inserted in the interpretative paradigm and qualitative in nature, aims to understand the impact of a didactic sequence focused on the senses on children's sensory development, analyzing how carrying out sensory activities contributes to greater awareness and enrichment of their sensory experiences.

The data suggest that the implementation of a didactic sequence focused on the senses seems to enhance the sensory exploration of children who, initially, did not perform it fully. Through the proposed activities, another way of reacting to sensory stimuli was found, promoting greater awareness and use of the senses. These results suggest that structured sensory stimulation can play a fundamental role in expanding perceptual experiences, contributing to the enrichment of child development and meaningful learning.

Keywords: Didactic sequence, Development, Senses, Sensory activities.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Índice Geral.....	iv
Índice de Figuras.....	ix
Índice de Quadros.....	x
Abreviaturas.....	xi
Introdução.....	1
Capítulo I - Dimensão Reflexiva.....	3
Parte I - Uma práxis de descoberta do meu eu enquanto educadora de infância em contexto de creche e jardim de infância.....	3
1.1 Um cuidado detalhado e uma visão atenta ao ambiente de creche e jardim de infância.....	3
1.2 Reflexão sobre o meu percurso em educação de infância (EI).....	3
1.2.1 Caracterização dos contextos educativos.....	4
1.2.1.1 A creche.....	4
1.2.1.2 O jardim de infância.....	5
1.3 Expectativas e receios.....	6
1.4 O ciclo educativo: observar-planificar-intervir-avaliar-refletir.....	7
1.5 Documentar as vivências das crianças.....	9
1.6 A importância da gestão e organização do tempo.....	10
1.7 Metodologia de trabalho por projeto.....	12
1.8 A visão da criança.....	13
1.9 Dificuldades e aprendizagens significativas.....	14
1.10 A educadora que sou e a educadora que quero ser?.....	16
1.11 Em conclusão.....	19

Parte II- Uma práxis de descoberta do meu eu enquanto professora do 1.º CEB	19
2.1 À descoberta do 1.º CEB	20
2.1.1 Caracterização dos contextos educativos	20
2.1.1.1 A turma de 1.º ano.....	20
2.1.1.2 A turma de 3.º ano.....	21
2.2 Um cuidado detalhado e uma visão atenta ao ambiente de 1.º CEB	22
2.2.1 O 1.º ano	22
2.2.2 O 3.º ano	25
2.3 O ciclo educativo: observar-planificar-intervir-avaliar-refletir	28
2.3.1 Na turma do 1.º ano	28
2.3.2 Na turma do 3.º ano	31
2.4 A transição de JI para o 1.º CEB	33
2.5 Incoerência entre o nosso discurso e os nossos atos.....	35
2.6 A professora que sou e a professora que quero ser?.....	37
2.7 Em conclusão.....	39
Capítulo II - Dimensão Investigativa.....	41
Parte I - Apresentação do Estudo	41
1.1 Justificação e pertinência do tema	41
1.2 Problemática, pergunta de partida e objetivos.....	41
Parte II- Enquadramento teórico	43
2.1 O desenvolvimento e a aprendizagem da criança.....	43
2.2 Características e faixa etária	44
2.3 O papel das experiências sensoriais no desenvolvimento e aprendizagem das crianças	46
2.4 Experiências sensoriais e modelos pedagógicos	46
2.5 Exploração sensorial e a importância de estratégias pedagógicas estruturadas	49
2.6 Desenvolvimento sensorial.....	49
2.7 Os sentidos.....	50

2.8 Papel do educador de infância enquanto gestor das orientações curriculares no desenvolvimento sensorial.....	53
2.9 O conceito de sequência didática e a sua relevância no desenvolvimento sensorial	55
2.10 O papel dos jogos sensoriais na infância	55
2.11 O impacto das estratégias pedagógicas no desenvolvimento sensorial.....	56
Parte III - Metodologia de Investigação	58
3.1 Opções metodológicas	58
3.2 Contexto e caracterização dos participantes	59
3.3 Procedimentos da sequência didática	61
3.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	65
3.5 Técnicas de tratamento de dados	67
3.6 Questões éticas da investigação.....	68
Parte IV Apresentação e discussão de resultados	69
4.1 Sequência didática	69
4.1.1 Atividades do Sentido da Visão	69
4.1.1.1 Adaptação do jogo da “cabra-cega”	69
4.1.1.2 Atividades pedaços de cartão com olhos vendados e desenho da cara do colega.....	70
4.1.1.3 Atividade do desenho de olhos vendados relatando o que estava a fazer e desenho do colega através da observação.....	72
4.1.2 Atividades do Sentido do Tato	75
4.1.2.1 Atividade da descoberta dos objetos e construção do jogo da memória	75
4.1.2.2 Atividade das bacias e pintura coletiva.....	76
4.1.2.3 Decoração das cadeiras sensoriais e fluido não-newtoniano.....	78
4.1.2.4 Atividade do pega-monstro.....	79
4.1.3 Atividades do Sentido da Audição	81
4.1.3.1 Atividade da escuta dos sons	81
4.1.3.2 Adivinhar a voz do colega e construção de instrumentos musicais....	81

4.1.3.3 Escuta dos sons musicais, jogo da memória com sons e colocação do novo espaço na sala	82
4.1.3.4 Curta-metragem e jogo interativo na escuta dos instrumentos musicais	83
4.1.4 Atividades do Sentido do Paladar	84
4.1.4.1 Atividade das pupilas gustativas à prova	84
4.1.4.2 Atividade do chocolate derretido e decalque e provar as diversas frutas	85
4.1.5 Atividades do Sentido do Olfato	86
4.1.5.1 Atividade de identificação dos vários cheiros	86
4.1.6 Atividades com todos os sentidos	87
4.1.6.1 Leitura da história “Os cinco sentidos” de Françoise de Guibert, colocação dos trabalhos realizados no novo canto da instituição e recolha e colocação das ervas aromáticas da nossa horta	88
4.1.6.2 Atividade do percurso motor	90
Parte V - Considerações finais	93
5.1 Principais considerações	93
5.2 Limitações do estudo e recomendações	94
Conclusão do relatório	95
Bibliografia	96
Apêndices	1
Apêndice 1- Exemplos de documentações pedagógicas	1
Apêndice 2 - Visualização do filme do Charlie Chaplin- Tempos modernos de 1936	3
Apêndice 3 - Observação de imagens de ilusão ótica e apresentação do alfabeto braille	3
Apêndice 4 - Apresentação do alfabeto braille	4
Apêndice 5 - Realização de piões de ilusão ótica	4
Apêndice 6 - Atividade de narizes de ligaduras	5
Apêndice 7 - 2.ª Reflexão da Prática Pedagógica em creche	5
Apêndice 8 - 14.ª Reflexão da Prática Pedagógica em creche	6
Apêndice 9 - 9.ª Reflexão da Prática Pedagógica em Jardim de Infância	8

Apêndice 10 - 10. ^a Reflexão da Prática Pedagógica em Jardim de Infância.....	10
Apêndice 11- 12. ^a Reflexão da Prática Pedagógica em Jardim de Infância	14
Apêndice 12- 10. ^a Reflexão da Prática Pedagógica do 1.º ano do 1.º CEB.....	16
Apêndice 13- 2. ^a Reflexão da Prática Pedagógica do 3.º ano do 1.º CEB.....	19
Apêndice 14- 3. ^a Reflexão da Prática Pedagógica do 3.º ano do 1.º CEB.....	23
Apêndice 15- 4. ^a Reflexão da Prática Pedagógica do 3.º ano do 1.º CEB.....	26
Apêndice 16- 6. ^a Reflexão da Prática Pedagógica do 3.º ano do 1.º CEB.....	30
Apêndice 17- Autorização de recolha de dados (elaboração própria).....	32
Apêndice 18- Notas de campo da sequência didática	33
Apêndice 19- Observação de imagens de ilusão óticas referente à atividade no apêndice 3 (elaboração própria).....	56
Apêndice 20- Quadro que sintetiza a exploração das atividades relacionadas com o sentido da visão	58
Apêndice 21- Quadro que sintetiza a exploração das atividades relacionadas com o sentido do tato.....	60
Apêndice 22- Quadro que sintetiza a exploração das atividades relacionadas com o sentido da audição	62
Apêndice 23- Quadro que sintetiza a exploração das atividades relacionadas com o sentido do paladar.....	64
Apêndice 24- Quadro que sintetiza a exploração das atividades relacionadas com o sentido do olfato	66
Apêndice 25- Quadro que sintetiza a exploração das atividades relacionadas com todos os sentidos	69

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Percurso sensorial	11
Figura 2- Crianças no percurso sensorial	11
Figura 3- Atividade de matemática	28
Figura 4- Exemplo de uma avaliação do meu trabalho, realizada pelos alunos.....	32
Figura 5- Desenho realizado na atividade do desenho da cara do colega	72
Figura 6- Diversas estratégias utilizadas pelas crianças no momento da atividade do desenho.....	73
Figura 7- Crianças na exploração da descoberta	75
Figura 8- Exploração com os pés no percurso sensorial	76
Figura 9- As crianças na exploração do fluído não-newtoniano	78
Figura 10- Crianças na exploração do pega-monstro	79

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Síntese comparativa das teorias do desenvolvimento infantil.....	48
Quadro 2- Sentidos trabalhados na sequência didática	61
Quadro 3- Calendarização da sequência pedagógica para a investigação.....	64
Quadro 4- Síntese das crianças após a implementação da sequência didática	92
Quadro 5- Imagens de ilusão ótica com movimento	57
Quadro 6- Imagens estáticas de ilusão ótica.....	58
Quadro 7- Tabela síntese da exploração das atividades relacionadas com o sentido da visão.....	59
Quadro 8- Tabela síntese da exploração das atividades relacionadas com o sentido do tato	62
Quadro 9- Tabela síntese da exploração das atividades relacionadas com o sentido da audição.....	64
Quadro 10- Tabela síntese da exploração das atividades relacionadas com o sentido do paladar	66
Quadro 11- Tabela síntese da exploração das atividades relacionadas com o sentido do olfato.....	69
Quadro 12- Tabela síntese da exploração das atividades relacionadas com todos os sentidos	71

ABREVIATURAS

PP- Prática Pedagógica

PPS- Prática Pedagógica Supervisionada

CTeSP- Curso Técnico Superior Profissional

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

AE- Aprendizagens Essenciais

EI- Educação de Infância

1.º CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

JJ- Jardim de Infância

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, frequentado pela investigadora nos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023. Este relatório tem como objetivo refletir todo o percurso realizado e, conseqüentemente, as aprendizagens desenvolvidas ao longo das quatro Práticas de Ensino Supervisionado: Creche- pertencente à Instituição Particular de Solidariedade Social, Jardim de infância do setor público, primeiro e terceiro ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) do setor público.

O relatório encontra-se dividido em dois capítulos: o capítulo I- trata-se da dimensão reflexiva e no capítulo II- a dimensão investigativa.

A primeira dimensão do relatório apresenta de modo crítico e fundamentado as reflexões que considereí terem sido as mais significativas nos contextos que intervím. Desta forma, inicia-se a Parte I, intitulada “Uma Práxis de Descoberta do Meu Eu enquanto Educadora de Infância em Contexto de Creche e Jardim de Infância”. Nesta, o foco principal da reflexão recai sobre o meu percurso em Educação de Infância, as minhas expetativas e receios, o ciclo educativo observar-planificar-intervir-avaliar-refletir, o documentar as vivências das crianças, a importância da gestão e organização de tempo, a metodologia de trabalho por projeto, a visão da criança, as minhas dificuldades e as aprendizagens mais significativas, bem como a educadora que sou e a educadora que quero ser. Na parte II, intitulada “Uma práxis de Descoberta do Meu Eu enquanto Professora do 1.º CEB”. Nesta, é abordada a descoberta do 1.º CEB, o ciclo educativo, a transição de Jardim de Infância para o 1.º CEB, a incoerência entre o nosso discurso e os nossos atos e, por fim, a professora que sou e a professora que quero ser.

No segundo capítulo do relatório é apresentada uma investigação desenvolvida no contexto de Jardim de Infância. Esta investigação encontra-se dividida em cinco partes. Na primeira parte, o estudo é contextualizado face à pertinência do tema e é identificada a questão de investigação como os objetivos do estudo. Na segunda parte consta a revisão da literatura que sustenta teoricamente a investigação. A terceira parte aborda a metodologia do estudo e, na quarta, são apresentados e discutidos os resultados obtidos. As principais conclusões, limitações do estudo e recomendações surgem na quinta parte, consistindo nas considerações finais.

Por fim, apresenta-se a conclusão geral, na qual se procura refletir sobre as aprendizagens mais incidentes através da elaboração do presente relatório e o impacto que o mesmo teve no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

CAPÍTULO I - DIMENSÃO REFLEXIVA

A dimensão reflexiva do presente relatório divide-se em duas partes: parte I- Uma Práxis de Descoberta do Meu Eu enquanto Educadora de Infância em Contexto de Creche e Jardim de Infância e parte II- Uma práxis de Descoberta do Meu Eu enquanto Professora do 1.º CEB.

PARTE I - UMA PRÁXIS DE DESCOBERTA DO MEU EU ENQUANTO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO DE CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA

1.1 UM CUIDADO DETALHADO E UMA VISÃO ATENTA AO AMBIENTE DE CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA

Quando era criança, uma das minhas brincadeiras preferidas era a de ser professora. Passava horas no quarto, reunida com os meus peluches e eu ali a falar, a ensinar, a corrigir trabalhos, a escrever no quadro a giz. Eram tempos em que era muito feliz. Ao longo do meu percurso escolar, gradualmente me distanciei dessas brincadeiras, uma vez que não tinha uma boa relação com a escola. Posso afirmar que fui uma aluna que enfrentou inúmeras dificuldades e tive de lidar com obstáculos que fizeram-me duvidar do meu próprio potencial. Já mais crescida, optei por escolher a área da saúde, mas apercebi-me que o meu coração estava na educação. Queria ajudar e “dar a mão” à criança que fui e a outras iguais a mim. Acredito que o sistema educativo tem um enorme potencial e muitas qualidades, mas também enfrenta desafios que precisam de ser melhorados. Foi por essa razão que me candidatei no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Não por arrogância ou por achar que iria ser melhor que outra pessoa, mas na vertente de ter vivenciado e perceber alunos que enfrentam certas dificuldades. Quando soube que tinha conseguido entrar foi para mim um começo na realização de um grande sonho, mas também de uma missão de vida. Ingressei com inúmeras expectativas, mas também com muitos receios e medos. Sabia e sei que um profissional de educação está sempre a aprender e a renovar as suas práticas e que isto é um processo demorado e sem fim. “A chama voltou a arder” quando comecei a primeira prática e, tenho de confessar, reví-me anos atrás a brincar com os vários públicos que tinha, só que desta vez era real e a responsabilidade que me era dada era verdadeira e cheia de sentido.

1.2 REFLEXÃO SOBRE O MEU PERCURSO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA (EI)

Esta primeira parte da dimensão reflexiva tem como objetivo sistematizar e refletir sobre os principais aspetos relacionados com a minha PP em EI. Assim sendo, terei por base a valência creche- desenvolvida entre setembro de 2021 e janeiro de 2022- e em JI- realizada entre fevereiro e junho de 2022. Ambas as práticas ocorreram num período de 15 semanas, três vezes por semana, nas segundas, terças e quartas-feiras.

1.2.1 Caracterização dos contextos educativos

1.2.1.1 A creche

O estabelecimento no qual desenvolvi a PP em Creche era uma Instituição Particular de Solidariedade Social, pertencente ao concelho de Leiria, inspirada na abordagem *Reggio Emilia* e apresentava as valências de Creche, com 58 crianças e de JI, com 73 crianças.

Durante a PP, tive a oportunidade de conhecer e interagir com um grupo de 17 crianças, 9 de sexo feminino e 8 de sexo masculino. Neste sentido e, como alega Papalia e Feldman (2013), estas crianças encontravam-se na primeira infância, uma vez que esta etapa se inicia no nascimento e termina, aproximadamente, aos três anos. Os autores supramencionados referem que o desenvolvimento humano organiza-se em três domínios principais, sendo eles: o físico, o cognitivo e o psicossocial. Para esta caracterização não seja demasiado extensa, irei apenas referir alguns dados recolhidos referentes a cada domínio.

No que diz respeito ao domínio físico, todas as crianças já tinham a marcha adquirida, demonstrando assim um desenvolvimento adequado da motricidade grossa. Em relação à motricidade fina, observou-se uma evolução progressiva, uma vez que, nos primeiros dias, o movimento de pinça ainda era irregular para a maioria. Relativamente ao controlo esfíncteriano, as crianças encontravam-se em fases distintas deste processo. Embora a literatura aponte que a maturidade biológica e neuromuscular para esse controlo esfíncteriano ocorre, geralmente, entre os dois e os três anos, é fundamental respeitar o ritmo individual de cada criança. Como alega Cordeiro (2015), a vertente psicológica pode ter um impacto crucial nesse processo. Desta forma, o educador é responsável por estar atento a possíveis sinais e conseguir garantir uma abordagem flexível para todos.

No que concerne o domínio cognitivo, segundo a teoria de Jean Piaget, dos 0 aos 2 anos as crianças encontram-se no estágio sensório-motor, fase em que a experiência é adquirida, de forma imediata, através dos sentidos. Como ressalva Sprinthall e Sprinthall (1997), as crianças nesta fase “veem e sentem o que está a acontecer, mas não têm forma de categorizar a sua experiência” (p. 104). Um dos marcos deste estágio é o desenvolvimento da permanência do objeto, que Piaget descreve como o início de uma memória elementar (Sprinthall, A. & Sprinthall, R., 1997, p. 104), sendo essa permanência, a capacidade que as crianças têm em compreender quando uma pessoa ou objeto existe quando deixa de estar no seu campo de visão (Papalia & Feldman, 2013). Esta capacidade permite-lhes perceber que pessoas ou objetos continuam a existir mesmo quando saem do seu campo de visão (Papalia et al., 2001).

Relativamente à linguagem, este era um dos parâmetros em que se notava maior diferença entre si. Embora todas as crianças percebessem aquilo que lhes era dito e conseguissem comunicar as suas necessidades, as mais velhas conseguiam fazê-lo predominantemente através da

linguagem verbal, enquanto as mais novas recorriam, essencialmente, à comunicação não verbal.

Quanto ao domínio psicossocial, as crianças apresentavam traços característicos dessa etapa do desenvolvimento. Apesar de ainda apresentarem predominantemente um comportamento egocêntrico começavam a demonstrar sinais de empatia e a reconhecer mais a sua individualidade (Papalia & Feldman, 2013). Além disso, era visível as melhorias a nível da sua autonomia na rotina, como por exemplo, quando se deslocavam sozinhas para a casa de banho ou quando se preparavam para a sesta após o almoço, evidenciando assim um sentido de previsibilidade e segurança nas suas ações.

1.2.1.2 O jardim de infância

O JI estava inserido num agrupamento de escolas de rede pública, pertencente ao concelho de Leiria, abrangendo 44 crianças distribuídas por duas salas, com 22 crianças em cada uma. Além disso, a instituição constava com o 1.º CEB, com 92 crianças, distribuídas pelos quatro anos de escolaridade, mantendo uma média de 22 alunos por turma.

As crianças, com idades entre os três e os seis anos, formavam um grupo heterogéneo tanto em género como ao nível de desenvolvimento, refletindo diferentes fases da segunda infância. A sala B2, onde estive inserida, foi um espaço dinâmico e estimulante, estruturado para proporcionar aprendizagens significativas. A diversidade de experiências, interesses e capacidades contribuía para um ambiente enriquecedor, desafiando tanto as crianças como os agentes educativos.

A maioria das crianças demonstrava autonomia nas tarefas diárias, como a marcação da presença, a organização dos materiais e a realização de atividades. A rotina e as regras eram compreendidas por todos, favorecendo um ambiente harmonioso e promovendo a autorregulação emocional e social. Como defendem Fonseca e Rosa (2015), as regras não existem para limitar a ação da criança, mas para prepará-la para o futuro, proporcionando segurança e orientando comportamentos. Assim, conhecer limites e compreender as consequências das próprias ações é essencial para um desenvolvimento equilibrado.

O facto de estar uma criança com necessidades educativas específicas na sala que recebia apoio especializado criou uma excelente oportunidade para aprofundar a PP, promovendo uma abordagem mais inclusiva e sensível às particularidades de cada uma.

Ao contrário das crianças mais velhas, que tinham uma maior capacidade de construir frases complexas, as mais novas demonstravam ter uma linguagem mais simples e o seu tempo de concentração era reduzido. Um ponto positivo, que me veio ajudar foi a organização estabelecida na sala. Uma vez que estavam sentados de forma a ajudar o colega (criança mais velha com mais nova). Assim, tanto o desenvolvimento cognitivo como as competências sociais eram estimuladas.

Em relação ao domínio motor, todas apresentavam um desenvolvimento adequado da motricidade grossa. Porém, algumas enfrentavam dificuldades na motricidade fina, nomeadamente na utilização de tesouras. Durante os momentos de acolhimento e brincadeira, pude observar melhorias progressivas na coordenação motora e na destreza manual.

1.3 EXPECTATIVAS E RECEIOS

Com o início de novas etapas, é normal criar expectativas e ter alguns receios e, claro, a PP não foi exceção. O facto de decorrer três dias por semana, permitiu-me uma maior imersão na realidade de uma educadora de infância, tornando visível todo o trabalho que esta profissão exige. A meu ver, trata-se de uma profissão nobre e cheia de momentos enriquecedores.

Em relação ao contexto de Creche, senti um entusiasmo especial, uma vez que numa fase anterior, durante o Curso Técnico Superior Profissional (CTeSP), tive a oportunidade de acompanhar crianças de berçário. A motivação e a vontade de voltar para um contexto de creche era muito grande, mas também surgiram inseguranças. Nunca tinha trabalhado diretamente com crianças desta faixa etária e tinha medo de não conseguir responder adequadamente às suas necessidades e interesses. Dediquei-me à pesquisa sobre a metodologia, procurei propostas variadas e significativas para enriquecer a PP.

Relativamente ao JI, a sensação era diferente, pois nunca tinha tido oportunidade de conviver com crianças dessa faixa etária e de trabalhar com um grupo tão heterogéneo em termos de idade e desenvolvimento. Além disso, desconhecia a dinâmica de uma instituição da rede pública, o que me levou a questionar como iria gerir crianças em fases tão distintas, aplicar diferenciação pedagógica e encontrar estratégias adequadas ao trabalho por projeto. Foi um processo trabalhoso que valeu a pena porque, a meu ver, consegui proporcionar momentos de aprendizagens e adaptar-me às suas especificidades, percebendo a verdadeira essência de respeitar o ritmo e as aprendizagens das crianças.

1.4 O CICLO EDUCATIVO: OBSERVAR-PLANIFICAR-INTERVIR-AVALIAR-REFLETIR

Com o decorrer das semanas, cheguei à conclusão de algumas etapas que achei fundamentais para uma boa prática educativa, tais como: o período de observação, a planificação das atividades, a intervenção das mesmas, a avaliação e, não menos importante a reflexão. Estas etapas formam uma sequência que é seguida de forma contínua e as várias fases são interligadas. Por exemplo, não pode existir uma avaliação sem ter passado pela fase da intervenção. Assim, atingimos uma educação, que para mim, tem um nível de qualidade elevado.

O ato de observar está alistado com a palavra atenção. Todos os nossos sentidos têm de estar em alerta quando observamos. Observar não se resume a olhar, requer intencionalidade e metodologia. Para estruturar esse processo adotei questões orientadoras, como: “o que pretendo observar?”, “quem pretendo observar?”, “quando?”, “como?” e “onde?”. Como referem Carvalho e Portugal (2017), a observação requer “treino, tempo e colaboração” (p. 25), o que significa que deve ser um ato previamente planeado para que foquemos o que realmente queremos observar. Além disso, “as crianças não demonstram as suas capacidades “a pedido”, o educador precisa estar sempre “preparado para realizar e registar uma observação” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 15).

Apesar da importância deste ato, enfrentei desafios ao registar as minhas observações. Como expresso na minha 12.^a reflexão:

(...) a minha maior dificuldade continua a ser o ato de registar o que observo. Sinto que me é muito difícil estar a vivenciar aquele momento estando inteiramente disponível para as crianças e ao mesmo tempo conseguir anotar os acontecimentos que daí advém. Como sabemos, estes dois parâmetros são essenciais para perceber o que realmente está a acontecer naquele momento. A partir das observações conseguimos entender como, e se as crianças se envolvem completamente na atividade, se através das descobertas fazem aprendizagens ativas e constantes (Kinney & Wharton, 2009, p. 24). (Excerto retirado da 12.^a reflexão Prática Pedagógica em Jardim de Infância, 23 de maio de 2022, pp. 1-2)

Com o tempo, percebi que a prática melhora a qualidade de observação, isto é, quanto mais exercitamos o olhar, mais perspicazes nos tornamos. A observação contínua permitiu-me refletir com mais segurança, antecipar necessidades e fundamentar as minhas intervenções.

A planificação foi outro desafio inicial. Como mencionei na minha 2.^a reflexão, “(...) um dos pontos a melhorar são as planificações. Estas devem ter tudo em conta e devemos pensar muito bem nos “porquês” das coisas e não fazer só por fazer ou porque é lindo. Proporcionar sempre aprendizagens” (Excerto retirado da 2.^a reflexão Prática Pedagógica em creche, 3 de outubro de 2021, p. 2).

O desejo de inovar e proporcionar atividades diversificadas exigiu pesquisa, exploração e ajustes constantes. Percebi que a planificação era um documento orientador, flexível e sujeito a adaptações consoante as dinâmicas do grupo. Como referem Lopes da Silva et al. (2016), é através dela que se atribui significado à ação pedagógica. Silva et al. (2020) reforçam esta ideia, sublinhando que a intencionalidade garante coerência no processo de ensino-aprendizagem.

É importante relembrar que nunca devemos esquecer que o foco principal são as crianças. Quando planificamos, devemos ter em conta os seus interesses, as suas necessidades e as suas competências, sem nunca esquecer que todas elas são diferentes e únicas. Só assim é que conseguimos ter aprendizagens significativas e adequadas a cada uma. Neste sentido, a planificação exige esforço, dedicação e atenção, visto que consiste numa tarefa extremamente complexa, profunda, exaustiva e minuciosa que requer a definição de inúmeros fatores, como as intencionalidades, as aprendizagens esperadas, as dinâmicas de gestão de tempo e de espaço, os recursos e os métodos de avaliação que requerem tempo e maturação para que evoluam eficazmente (OCEPE, 2016). Hoje, ao reler as planificações desenvolvidas ao longo deste percurso, reflito imediatamente sobre possíveis melhorias, evidenciando mais uma vez, no caráter cíclico do processo educativo: observamos, planificamos, intervimos, avaliamos e refletimos para aperfeiçoar continuamente a nossa prática.

No que diz respeito às intervenções, estas foram evoluindo ao longo das semanas. Aprendi que encantar as crianças, provocá-las e motivá-las é essencial, utilizar estratégias como suspense, magia e introduzir elementos de surpresa ajudam a criar ambientes cativantes. É importante criar um espaço onde as crianças possam fantasiar, sonhar e descobrir o mundo ao seu redor. O envolvimento emocional e sensorial fortalece as aprendizagens, tornando-as mais significativas.

Quanto à avaliação, inicialmente não lhe atribuía a devida importância. Com o tempo, percebi que é uma componente indispensável para ajustar as propostas pedagógicas e compreender as reais necessidades das crianças. Como alega Alarcão (1996), a propósito deste aspeto, os agentes educativos ao avaliarem têm que refletir. Estes “desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico” (p. 4). Lopes da Silva et al. (2016),

sustentam dizendo que o ato de avaliar é ter consciência da “ação e do progresso das crianças, para decidir como apoiar melhor o seu processo de aprendizagem” (p. 13). Carvalho e Portugal (2017) acrescentam que a avaliação permite adequar as práticas, refletir sobre os efeitos da ação educativa e envolver a criança no seu próprio processo de aprendizagem.

Para tornar a avaliação mais eficaz, após várias leituras, tentei encontrar o método que melhor se adaptava àquele grupo, recorri à observação direta, registos fotográficos, documentação pedagógica e portfólios. Esses registos ajudaram a captar momentos significativos e a identificar pontos de melhoria, tanto nas aprendizagens das crianças como na minha própria prática. No meu ponto de vista, não só devemos avaliar as crianças bem como nos avaliar a nós próprios de forma a estarmos constantemente a melhorar a nossa prática. A respeito disso, Oliveira e Sarrazina (2002) defendem que a reflexão sobre a ação permite compreender melhor tanto as crianças como a PP, ajudando a encontrar novas soluções e estratégias.

Por fim, a reflexão surge como um elemento indispensável em todo este ciclo. Reflito constantemente antes, durante e depois da observação, planificação, intervenção e avaliação. Como referem Oliveira e Serrazina (2002), a reflexão permite-nos questionar a prática, identificar áreas de melhoria e manter uma atitude aberta à aprendizagem e ao aperfeiçoamento contínuo. As reflexões semanais foram cruciais para compreender as minhas escolhas, justificar decisões e analisar criticamente o processo educativo.

Portanto, pode-se afirmar que este ciclo é um processo contínuo e transformador, onde cada etapa alimenta-se da anterior e impulsiona a próxima. Através das experiências, percebi que a PP constrói-se na constante articulação entre a observação, a planificação, a intervenção, a avaliação e a reflexão.

1.5 DOCUMENTAR AS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS

A documentação das vivências das crianças, como é possível observar alguns exemplos no apêndice 1, tem sido uma prática essencial na minha atuação pedagógica, sendo algo de que me orgulho ao longo dos últimos meses. A documentação pedagógica passou por várias transformações, tanto estáticas quanto no conteúdo informativo. Acredito que teve um impacto significativo na minha prática e na comunidade educativa. Como argumentam Cardona et al., (2021), não só a documentação pedagógica é uma ferramenta auxiliar do educador, como também facilita os diferentes processos de aprendizagem, tornando-os visíveis.

Ao realizar todos estes documentos, consegui responder a várias perguntas que iam surgindo, como: “porquê?”, “quando?”, “onde?”, “quem?”, “quais os objetivos desta atividade?”, entre

outras. Assim, fui refletindo de forma mais profunda e atenta daquilo que tinha sido realizado e aquilo que poderia vir a fazer.

Além disso, facilitou as avaliações das crianças. Foi gratificante apresentar as documentações aos grupos, as crianças ficavam encantadas, com expressões como “uau”, “que lindo” e empolgavam-se ao ver as fotos de si mesmas e dos colegas, relatando muitas vezes a atividade que tinha sido feita naquele momento.

Neste sentido, foi claro que as crianças através destes documentos expunham o conhecimento e as aprendizagens efetuadas nos dias anteriores. Por todas as razões, considero que a documentação pedagógica uma ferramenta valiosa que não só torna visível o processo de aprendizagem, mas também promove a reflexão contínua, a avaliação, o incentivo à investigação e a curiosidade, o registo de evidências, o diálogo e a organização de futuras atividades.

1.6 A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

Durante a minha PP, percebi o quão fundamental são a gestão e a organização do tempo para garantir que tudo acontecesse da forma mais tranquila possível. Foi notória a importância da rotina no dia-a-dia das crianças. Como definido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), (2016), a rotina não passa de uma sequência de tarefas, intencionalmente preparadas pelo educador, que dão segurança às crianças e promovem a autonomia. Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), afirmam que os dias “são organizados de acordo com uma rotina respeitadora dos ritmos, do bem-estar e possibilidades de aprendizagem das crianças, consagrando a sua participação em todos os momentos” (p. 43).

As rotinas não criam surpresa nas crianças, elas já sabem o que esperar, mantendo-as seguras e confiantes. As OCEPE (2016) reforçam que esse processo é essencial para o crescimento pessoal e social da criança. De realçar que a autonomia e a responsabilidade começam a ser desenvolvidas através da repetição das atividades diárias. Cabe ao educador promover essa independência. Contudo, nem sempre é possível seguir a rotina como idealizado. Às vezes, é necessário adaptá-la para valorizar atividades espontâneas que surgem durante o dia (Folque, 2014). Por isso, é fulcral conhecermos bem o nosso grupo de crianças para perceber quando algo desperta o seu interesse e ajustar a rotina de forma consciente e respeitosa.

Ao longo da minha prática, procurei estabelecer relações positivas e de confiança com as crianças durante todos os momentos da rotina, valorizando as suas brincadeiras e descobertas, criando vínculos afetivos por meio de gestos de carinho, como abraços. Um dos momentos

mais significativos são os cuidados de higiene. Como referi várias vezes nas minhas reflexões, estes momentos não só fortalecem os laços com as crianças, como também proporcionam um ambiente de confiança e bem-estar. Estes, são momentos preciosos para as interações adulto-criança. Apesar da correria do dia-a-dia, é essencial dedicarmos tempo para estabelecer laços de confiança e proporcionar interações significativas. Como afirma Bronfenbrenner (s.d., citado por Portugal, 2020) “a qualidade da relação adulto-criança depende, em grande parte, da existência de relações de apoio a esse adulto” (p. 67). Por essas razões, devemos ter em atenção e proporcionar sempre interações e relações de qualidade, de modo a tornar este momento privilegiado e especial.

Uma das atividades que realizei, no dia 9 de maio de 2022, foi um percurso sensorial com diferentes texturas, como se pode ver abaixo na Figura 1. Nessa atividade, as crianças tinham à sua disposição bacias com diferentes texturas, sendo estimuladas a explorar essas texturas com os pés e a identificar o que estavam a tocar, como se pode constatar na Figura 2. A intenção principal era promover a exploração sensorial de forma divertida.



Figura 1- Percurso sensorial



Figura 2- Crianças no percurso sensorial

Contudo, após refletir, percebi que cometi alguns erros. A quantidade de material foi excessiva, o que acabou por afetar a qualidade da experiência. Em vez de ter várias bacias, teria sido melhor focar na qualidade, como aprendi com a frase “mais vale qualidade do que quantidade”.

O maior problema, no entanto, foi a falta de organização e tempo. A atividade não foi concluída com todas as crianças pela manhã, e no período da tarde, apressei-me e acabei por apressar as crianças, o que comprometeu a experiência, como declaro na 10.^a reflexão de PP:

(...) digo sempre e acredito mesmo que devemos ouvir a voz da criança e nesse dia dei mais importância à minha do que à delas. Como sabemos, e tendo em conta que as crianças aprendem através das suas próprias explorações e descobertas, é crucial darmos-lhes agência e tempo para que isso aconteça (Hohmann & Weikart, 2009). (Excerto retirado da 10.^a reflexão da Prática Pedagógica em JI, 9 de maio de 2022, p. 2)

Esse episódio marcou-me, e tenho consciência de que, apesar do meu impulso para cumprir horários, não posso sacrificar o tempo de aprendizagem das crianças. Tudo isso levou-me a encontrar soluções para evitar situações semelhantes no futuro. Algumas soluções foram, por exemplo, realizar a atividade em diferentes dias ou com menos materiais, respeitando assim o ritmo de cada criança. O mais importante não era o resultado final, mas sim o processo de exploração e descoberta. Conhecer bem as crianças e respeitar o seu tempo é essencial para criar um ambiente de aprendizagem enriquecedor e respeitoso.

1.7 METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO

Num dos contextos, tive a oportunidade de trabalhar com a metodologia de trabalho por projeto, era uma novidade para mim. Logo de início, percebi que esse método proporcionava uma participação mais ativa das crianças, permitindo-lhes construir o seu próprio conhecimento. As interações entre as crianças e a educadora foram intensas e reveladoras, com crianças a expressarem livremente, sem receio de se exporem.

Esta forma de trabalhar demonstrou-me que apesar das crianças terem idades diferentes tinham todos muita autonomia e sentiam-se seguras e capazes. O papel do educador neste tipo de metodologia é crucial, pois é ele que reforça muitas vezes a ideia de que as crianças são competentes e demonstra disponibilidade, dando-lhes tempo para se expressarem. Pude observar que momentos simples, como por exemplo quando perguntava como tinha sido o fim de semana ou o que tinham gostado mais de fazer no dia anterior, geravam diálogos profundos. Essa forma de fazer fascinou-me e prometi-me que quando me tornaria educadora, promoveria momentos assim na minha sala.

Nesta metodologia é possível observar o protagonismo infantil, a autonomia, a integração de saberes e o desenvolvimento de competências são essenciais, como o facto de trabalhar em equipa, a criatividade, a motivação, a reflexão e a aprendizagem continua. Dessa forma, via a educadora partir das ideias das crianças, permitindo a realização de vários projetos que emergiam das suas próprias vontades e interesses.

Quando finalmente tive oportunidade de aplicar essa metodologia, percebi que o conhecimento adquirido transformou-se em resultados concretos. Embora, no início, tivesse receios quanto à complexidade da mesma, decidi entregar-me à experiência. O projeto que desenvolvemos surgiu de forma natural, impulsionado pelos interesses e as curiosidades do grupo, e juntos motivamo-nos e fomos debruçar caminhos até chegar a um projeto que gostaríamos de desenvolver.

1.8 A VISÃO DA CRIANÇA

Muitas pessoas perguntaram-me o porquê dessa escolha quando dizia que tinha entrado na área da educação. A resposta que dava era sempre a mesma. Dizia que gostava muito de crianças e como sabia que iriam ser os adultos de amanhã, queria contribuir para que fossem bons cidadãos, colaborando assim para a melhoria da nossa sociedade. Só que na verdade, esta era a resposta que estava pré-definida na minha cabeça para não ter de expor ou justificar a verdadeira razão. No entanto, a razão que me levou a querer ser educadora de infância e professora de 1.º CEB era muito mais profunda e pessoal. Queria transformar este sistema e dar oportunidade às crianças que apresentavam dificuldades, para que pudessem vivenciar a escola de uma maneira genuína, sem barreiras e com prazer. Hoje, consigo entender que essa visão que tinha estava limitada. Não podemos esquecer de olhar para as crianças no presente, de considerá-las no agora. O seu desenvolvimento futuro é consequência direta das experiências que vai tendo enquanto criança.

Com o tempo, passei a reconhecer o papel ativo da criança no seu próprio processo de aprendizagem. Como afirmam as OCEPE (2016), ao ser protagonista do seu desenvolvimento, a criança participa nas decisões que influenciam a sua vida, o que fortalece a sua identidade e autoestima. Formosinho et al. (2018) reforçam a ideia das crianças como protagonistas da sua própria aprendizagem, recorrendo à manipulação ativa da sua realidade e descobertas pessoais.

Foram estas reflexões que tiveram um grande impacto sobre a minha visão em relação à infância. Posso afirmar que hoje considero as crianças como: pessoas, cidadãos, portadoras de direitos, agentes ativas, curiosas, aventureiras, exploradoras, observadoras, promotoras de cultura, críticas, recetivas a estímulos, artistas, inovadoras, persistentes, seres competentes e

capazes e muito mais ainda. Além disso, são seres capazes de criar mapas pessoais para as suas próprias orientações sociais, cognitivas, culturais, físicas e afetivas. Capazes de atribuir e construir os seus próprios símbolos e códigos ao mesmo tempo que aprendem a decifrar os símbolos e códigos existentes. Uma lista que não tem fim. Estas ideias vão ao encontro da teoria de Bronfenbrenner. E, como alega Howard Gardner (2005), são seres de inteligências múltiplas. Cabe aos educadores darem-lhes tempo e espaço para observar, explorar, sentir, manipular, provocar, investigar. Assim, ela compreenderá melhor o mundo à sua volta desenvolvendo e aprendendo de forma holística.

É bastante importante esta relação adulto-criança, é através desta ligação que a criança evolui. É essencial que haja ambiente para tal, onde o diálogo e a aceitação estejam presentes, promovendo assim uma educação inclusiva e respeitosa.

1.9 DIFICULDADES E APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Debruçando-me sobre as dificuldades que enfrentei, a observação e o registo dessas observações forma as mais desafiadoras. Muitas vezes questionava-me sobre o facto de observar realmente o que era importante e perguntava-me se as minhas conclusões estavam de acordo com o que realmente acontecia. Outra dificuldade foi o ato de avaliar. Como se verificou, na 9.^a reflexão da PP em JI (2 de maio de 2022) quando refiro que:

(...) Sinto alguma dificuldade em avaliar determinadas atividades, isto porque a maioria delas são fruto de observação e pergunto-me muitas vezes será que observei o que era importante? Será que me escapou algo? Será que o meu olhar não está errado? Será que estou a inferir algo?
(...). (Excerto retirado da 9.^a reflexão da Prática Pedagógica em JI, 2 de maio de 2022, p. 5)

A avaliação em creche e no JI segundo Portugal e Laevers (2018) são tão essenciais como noutra nível do sistema educativo. É crucial no trabalho dos profissionais de educação, desde que se afaste dessa “imagem convencional” e redutora em que “avaliar é dar notas, avaliar é examinar, avaliar é estar obcecados com o rendimento e pela consecução de umas metas impostas, avaliar é medir as crianças, avaliar é comparar e introduzir diferenças entre os pequenos...” (p. 43). Sinto que com o avançar dos dias consegui realizar observações mais focadas, mas continuo a achar que me é difícil traduzir essas observações em evidências coesas. Através das mesmas, posso estar a retirar conclusões precipitadas, consoante a minha visão de adulto e não da perspectiva natural do que realmente está a acontecer ao meu redor, distorcendo assim a avaliação daquelas crianças.

Considero, no entanto, que com o tempo melhorei as minhas observações, embora ainda considere difícil traduzir tudo em evidências claras. A avaliação deve refletir a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, como ressalva Portugal e Laevers (2018).

Outro desafio foi a escolha dos materiais específica por cada faixa etária. Cheguei a oferecer as crianças material que não era de todo adequado à sua idade e que poderiam ser considerados extremamente perigosos. E, como declaro na minha 14.^a reflexão de PP em creche,

Um dos papéis do educador é zelar pelo bem-estar e segurança das crianças. Como assegura a legislação atual do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, na Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, na qual consta as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches, um dos objetivos da creche de acordo com o artigo 4.º é “...Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afectiva” (p. 4338). (Excerto retirado da 14.^a reflexão da Prática Pedagógica em creche, 3 de janeiro de 2022, pp. 1-2)

Apesar de parecer óbvio, quando estamos dentro das PP estamos tão focados em realizar propostas e pensar em ideias inovadoras que nos esquecemos do essencial. Tenho de admitir que sou grata pelas instituições pelas quais passei, permitiram-me testar sem medos e errar à vontade. Na verdade, considero ser bom, uma vez que erramos sob supervisão. Acredito ser mesmo esse o tempo dos erros e não quando já tivermos a responsabilidade completa de um grupo.

Outra aprendizagem importante foi a conscientização sobre o vocabulário utilizado no ambiente educacional. Em dada altura, apercebi-me que usava palavras que não correspondiam à linguagem das crianças. Usava palavras sem realmente medir o potencial das mesmas. Como por exemplo “controlar”, “birras”, “abusar”, “ter mão no grupo”, “esticarem um pouco a corda”, entre outras e acho que estas podem ser mudadas por outras que fazem mais sentido, como por exemplo: gerir melhor o grupo, perceber as suas necessidades e o porquê do seu comportamento. Também cheguei a rotular crianças, mesmo que só sendo feito na minha cabeça e não expresso oralmente, é algo que nunca se deve fazer. É importante não esquecer que estamos a lidar com crianças, elas não estão a ser as palavras acima referidas, estão a ser elas próprias, estão a experimentar, estão a testar limites a ver até onde podem ir e quais as reações dos adultos, algo perfeitamente normal nestas faixas etárias. É graças a isso e desta forma que exploram o mundo, as interações, é assim que percebem como funciona tudo o que as rodeia. O que, por vezes nos parece algo menos positivo ou adversidade são características e

é natural elas serem assim. Para serem crianças elas têm de ter irreverência, têm de quebrar regras, experimentar e explorar. Existem experiências que elas nunca fizeram e é importante perceber isso.

Outro aspeto é o espaço e a estética apresentada, como Edwards et al. (2016) apontam, o espaço deve ser visto como o “terceiro educador” que favorece a interação social, a exploração e a aprendizagem. Richardson (como citado em Arends, 1995) acrescenta que o espaço é um dos recursos mais valiosos e essenciais para os agentes educativos. O facto de ter em atenção a estética do mesmo é crucial. Rinaldi (2006) reforça dizendo que “os adultos criam contextos educacionais que permitem que as crianças utilizem suas próprias habilidades e competências” (p. 65). Nas duas instituições pelas quais passei, pude perceber como um ambiente bem organizado e visualmente agradável pode impactar positivamente a disposição das crianças para se envolverem nas propostas. Os materiais ao serem apresentados de forma cuidado e esteticamente apelativos, as crianças apresentam outra disposição para os trabalhar.

Todas estas aprendizagens tiveram um impacto em mim enquanto educadora, ajudaram-me a perceber a importância de um olhar atento e sensível para o desenvolvimento das crianças. As constantes reflexões, a prática e até os próprios erros foram os aliados nesse processo, tornando a minha prática mais fundamentada e capaz de promover um ambiente de aprendizagem mais significativo.

1.10 A EDUCADORA QUE SOU E A EDUCADORA QUE QUERO SER?

A resposta a esta questão estará constantemente a mudar, uma vez que considero estar numa fase inicial da minha identidade profissional. Como referem Sprinthall e Sprinthall (1997), a identidade profissional está constantemente a transformar-se, de acordo com as experiências vivenciadas tanto a nível pessoal como nos contextos profissionais. Por isso, acredito que não seja uma resposta fechada, mas sim uma resposta em constante alteração.

Um dos episódios que me marcou foi na minha prática de creche. Pedi a uma criança se lhe podia limpar o nariz e, sem esperar pela resposta, executei a ação. Houve uma diferença muito grande com aquilo que acredito ter e ser, como o facto de respeitar as crianças e aquilo que realmente é a minha prática. Claro que ao longo das semanas as duas vertentes tanto teórica como prática chegaram-se a encontrar. Só que, como é obvio, demorou algum tempo, pois acredito que tudo isto é um processo lento e gradual, mas que vale a pena. Após esse episódio, fui falando com outras colegas e apercebi-me que era um “mal” comum. Que fazíamos este tipo de ações de forma “automática” e nem pensávamos bem no que isso significava. Só que me surgiram algumas perguntas, tais como: será que faríamos o mesmo a uma pessoa adulta?

Então se acredito que as crianças são pessoas e que devem ser respeitadas do mesmo jeito, porque é que faria isso a uma criança e não ao adulto? Hoje posso afirmar, que tento sempre aguardar a resposta da criança antes de realizar qualquer ação.

Outra análise que fui fazendo é que considero que vivemos numa sociedade que é mais fácil criticar do que aconselhar. Porém, acredito que o essencial é a troca e partilha de opiniões. Nós próprios não só enquanto vertente profissional, mas também pessoal, devemos saber lidar com determinadas situações. É óbvio que vai haver dias que não corre tudo como planeado, é óbvio que vai haver dias mais difíceis que outros. Só que também deve ser óbvio sabermos perceber e aceitar isso. Devemos também aprender a rececionar uma crítica. Fui percebendo ao longo do meu percurso académico, que o que nós achamos, por vezes, ser uma crítica fácil sem fundamento não é bem isso. A nossa interpretação é crucial neste procedimento. Devemos ser capazes de aceitar opiniões e conseguir lidar com as nossas frustrações. O que as pessoas nos dizem tem o valor do que nós lhes queremos dar. Por isso, acho crucial começarmos a abrir mais as nossas mentes, de modo a haver melhor e maior aceitação de agentes educativos que, no fundo, partilham um mesmo objetivo. O de proporcionar o melhor para que as crianças cresçam e aprendam de forma mais saudável possível.

Relacionado com o que mencionei acima, muitas vezes, sem nos apercebermos, por hábito “porque foi sempre assim que aprendemos” potenciamos para a competição, como por exemplo no momento da refeição em que perguntava quem é que ia ganhar? Quem é que ia acabar primeiro a sopa? Onde indiretamente rebaixava a autoestima da criança que não iria ter sucesso, outro exemplo é quando dizia o que era certo e errado em relação à minha construção, entre outros. Mostrando assim que nós, educadores é que somos o símbolo da autoridade. E não é essa educadora que quero ser. Existem vários tipos de relações que podemos criar com o nosso grupo. Quero, sem dúvida, ser uma educadora democrática que respeita e colabora, que escuta e negocia, que trabalha em equipa e conversa. Quero estar no mesmo patamar que todos os elementos da sala. Porque juntos é que crescemos e evoluímos. Quero partilhar momentos únicos com as crianças com as quais me vou cruzar. Quero que percebam que posso brincar com elas de forma natural e sincera para que “as crianças descubram que o adulto é passível de ser abordado e não que é uma figura autoritária distante, pelo que tenderão a confiar mais nele” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 317).

Julgo ser importante termos uma conceção sobre o que é ser educador e, enquanto futuros profissionais, saber que tipo de profissional queremos ser. É essencial perceber que quando conhecemos quem nós somos, enquanto pessoa e profissional, começamos a perceber o quão fulcral é esta vertente de autenticidade e o quanto é necessário não permanecermos estagnadas. Tentar constantemente criar dinâmicas a nós próprias e desafios, isto é, pensar de forma

diversificada, sermos criativas e não ficar apenas na nossa zona de conforto. Também é necessário ter um pensamento crítico em relação à nossa prática tomando a posição de um ser reflexivo.

Posso afirmar que, a meu ver, um educador é um profissional multifacetado. Este tem de ser investigador, questionador, sonhador e, como dizia Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), alguém que alicerça a sua ação em valores humanizados. Um educador tem de ser um narrador de histórias, como também um ser co-construtor de cenários para o brincar, isto é, tem de ser uma pessoa comprometida com o brincar e com os fundamentos e princípios da pedagogia de infância. O educador deve estar apto para acompanhar as mudanças que irá encontrar ao longo do seu percurso profissional. Para além destes aspetos, o mesmo nunca deve esquecer a individualidade de cada criança, devendo preocupar-se com o seu bem-estar e nunca desfazer os direitos das mesmas. É importante que o mesmo seja emocionalmente forte, resiliente, persistente e cresça em companhia. É essencial que haja um trabalho em rede, entre educadores e restantes órgãos educativos, dado que é importante, ouvir e aceitar as ideias e as opiniões dos outros, enriquecendo assim, o seu trabalho. Como defendem Hohmann e Weikart (2009) “quando os adultos trabalham em conjunto para estabelecer e manter contextos de aprendizagens activa para as crianças, os efeitos são inúmeros” (p. 131).

Por isso, tentar definir o que é ser educador, como acima mencionado, não é uma tarefa fácil antes pelo contrário. Mas é importante saber que temos o dever de “dar mundo” às crianças. É importante escutar e saber escutar-se. Seremos agentes de mudanças, de transformação social, sendo este um papel mais abrangente que devemos manter e que fará toda a diferença.

Sinto que a educadora que está em mim foi mudando ao longo deste caminho, vejo-me no início das práticas com um discurso que não se ajusta em nada àquilo que acredito ser uma criança. Hoje, sinto que estou mais de acordo com o meu `eu´ interior. Considero que as crianças devem sempre ser o ponto de partida para as nossas práticas. Sinto que um dos aspetos que me fui apercebendo ter é o respeito que tenho por elas. Ainda tenho muitas questões em aberto, e sei que essas reflexões serão importantes para me guiarem. Perguntas como: qual é a escola ou sala que eu quero, que educadora quero ser e em que pedagogia acredito. Essas perguntas irão moldar a minha prática e, com o tempo, espero obter respostas claras.

Outro parâmetro que faço questão não me esquecer é que antes de serem as crianças da minha sala, são pessoas com a sua história e bagagem. Antes de lhes transmitir conhecimentos, capacidades e atitudes devo-lhes proporcionar bem-estar dando colo, abraços e mimos. Quero

que estas crianças percebam que serei sempre a pessoa a quem se podem confiar e partilhar tudo o que seja.

Por vezes, faço pontes entre a futura educadora que sou e a educadora que gostaria de ser e sei que ainda tenho muitos parâmetros para alterar e aperfeiçoar. Ocasionalmente, olho para o meu próprio percurso, aqueles que me acompanharam ao longo da minha vida e há pouco tempo apercebi-me que as pessoas referentes com as quais me senti mais à vontade, tinham todas algumas características em comum que era o acreditar em mim, o escutar-me e um poder empático impressionante. E, é esse tipo de características, que aspiro ter. Para que as crianças que passam por mim sintam o mesmo que senti com estes poucos, mas excelentes profissionais que sem dúvida souberam fazer a diferença.

1.11 EM CONCLUSÃO

Estas PP permitiram-me mergulhar neste universo fantástico. Acredito que todos nós temos um propósito e julgo ter encontrado o meu. Senti-me nas duas vertentes no lugar certo. Ao longo das semanas, pude observar as conquistas das crianças nas diversas áreas de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a minha evolução como futura profissional.

Foram tantas aprendizagens que me ajudaram a enriquecer a minha bagagem que me ira acompanhar ao longo desta caminhada. Contudo, continuo com “sede” de aprender e saber mais. Com vontade de pesquisar, investigar e refletir de modo a me tornar cada vez mais e melhor profissional atingindo a minha melhor versão. Este caminho é apenas o início de uma longa caminhada de aprendizagens. Apesar das dificuldades mencionadas, considero que foi um ano cheio de aprendizagens. Consegui alinhar as minhas crenças às minhas práticas.

PARTE II- UMA PRÁXIS DE DESCOBERTA DO MEU EU ENQUANTO PROFESSORA DO 1.º CEB

Com intuito de dar continuidade à dimensão reflexiva deste documento, esta segunda parte tem como objetivo incidir sobre os aspetos relacionados com a minha PP em 1.º CEB. Dessa forma, utilizei como referência o 1.º ano do 1.º CEB, que foi desenvolvido entre setembro de 2022 e janeiro de 2023 e o 3.º ano do 1.º CEB, que ocorreu de fevereiro a junho de 2023. As duas práticas foram realizadas ao longo de 15 semanas, com encontros três vezes por semana, nas segundas, terças e quartas-feiras. Assim sendo, este capítulo visa espelhar as aprendizagens que considero terem sido mais pertinentes, apresentar as dificuldades que enfrentei, os questionamentos com que me confrontei, mas também refletir sobre os contextos em questão. Deste modo, e de forma a trazer maior clareza, iniciarei fazendo uma breve caracterização do contexto e dos grupos de crianças em cada uma das práticas realizadas.

2.1 À *DESCOBERTA DO 1.º CEB*

2.1.1 Caracterização dos contextos educativos

2.1.1.1 *A turma de 1.º ano*

Esta PP decorreu na mesma instituição que a prática anterior, o que facilitou a adaptação, uma vez que estava familiarizada com as infraestruturas e a equipa pedagógica. Além disso, algumas crianças com as quais me cruzei no JI, acabaram por transitar para esta turma, fazendo com que já nos conhecêssemos e a relação tivesse sido estabelecida desde o estágio passado.

A turma do 1.º ano de escolaridade era designada sala BAA1, composta por 23 alunos, com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos, sendo 11 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Desses 23, 15 já frequentavam a instituição, enquanto os restantes 8 alunos, estavam a frequentar esta instituição pela primeira vez. Na turma, existia um aluno registado no quadro do decreto de lei n.º 54/2018, fazendo com que tivesse apoio de profissionais específicos.

No decorrer das semanas de observação, pude constatar que a turma era bastante ativa com alunos alegres, dinâmicos, curiosos, observadores, muito recetivos e muito participativos nas diversas atividades. Todos eles eram autónomos, entendiam os diálogos estabelecidos e percebiam as regras de funcionamento, apesar de, por vezes, demonstrarem algumas dificuldades em cumpri-las, o que, a meu ver, era normal dada a faixa etária, como também pela transição entre o JI e o 1.º CEB e, ainda, as férias de verão.

É de ressaltar que o grupo por ser constituído por faixas etárias heterogéneas, demonstrava a existência natural de uma divergência ao nível dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, decorrente da minha observação, e conseqüentemente do que foi supramencionado, concluí que o grupo não apresentava o mesmo nível de concentração no decorrer das tarefas. Ao nível das competências, no que diz respeito à área do conhecimento do mundo, a maioria dos alunos reconhecia as cores, alguns animais e profissões. Dentro do domínio da matemática, conheciam quase todos a sequência numérica até 20, embora fosse necessário ajuda nas irregularidades a partir do 10. A maioria dos alunos tinha uma grande capacidade na resolução de problemas. No que concerne o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, todos os alunos tinham um discurso e uma linguagem perceptível e correta, conseguindo construir uma conversa com vocabulário apropriado onde partilhassem oralmente as suas experiências e vivências. Eram também capazes de recontar histórias ouvidas anteriormente. Quanto à escrita, todo o grupo conseguia escrever o seu nome sem necessitar de qualquer apoio visual, o que não se verificava no que dizia respeito à data. Estes ainda recorriam à transcrição do quadro.

No que concerne a expressão musical e a expressão dramática o grupo gostava de cantar, conheciam instrumentos musicais e tinham consciência das características dos elementos que constituem uma canção. Em relação ao jogo simbólico os mesmos demonstravam bastante criatividade na atribuição de significados a determinados objetos. Relativamente à expressão plástica, alguns representavam a figura humana com vários detalhes, enquanto outros ainda se encontravam no estado de realismo falhado, isto é, nas suas representações a figura humana era, por vezes, impercetível e com poucos detalhes (Lowenfeld & Brittain, 1987). O grupo demonstrava ter um desenvolvimento motor adequado à sua faixa etária. Como afirmam Papalia e Feldman (2013), nesta faixa etária acontecem grandes avanços nas habilidades motoras. O córtex cerebral permite que os alunos tenham melhor coordenação entre o que pretendem fazer e o que realmente podem fazer. De forma geral, todos tinham uma grande facilidade na manipulação das tesouras, porém, ainda existisse algumas dificuldades no recorte. Todos manipulavam com facilidade os materiais riscadores, apesar de haver alguns com imprecisão ao utilizar a preensão tripode.

2.1.1.2 A turma de 3.º ano

A última PP decorreu numa instituição da rede pública situada numa localidade urbana na periferia da cidade de Leiria. A sala do 3.º ano na qual fui inserida era designada a sala A3. A turma era composta por 23 alunos, sendo 16 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Nesta turma estavam integrados dois alunos em que um deles tinha sido diagnosticado recentemente com perturbações do espectro do autismo e outro que lhe eram aplicadas as Medidas Universais de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

O grupo, era bastante ativo e dinâmico e demonstrava grande entusiasmo em aprender coisas novas e partilhar o seu conhecimento. Além disso, mostravam-se abertos a experiências novas possibilitando assim, uma abordagem mais diversificada para a exploração de conceitos. Relativamente à área do conhecimento do mundo, grande parte dos alunos já tinham noções sobre, por exemplo, os direitos da criança, os hábitos e estilos de vida prejudiciais para a saúde, os vestígios do passado, a diversidade cultural existente, os estados europeus, as formas físicas da superfície terrestre, a distinção e localização das formas de relevo e dos recursos hídricos, o reconhecimento dos agentes erosivos e os seus efeitos. Dentro do domínio da matemática, todos estavam familiarizados com a simbologia da linguagem matemática, conheciam os números naturais até 1000, conseguiam recolher dados relevantes num problema, a maioria conseguia efetuar multiplicações com mais que um algarismo, entre outros. No que concerne o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, todos os alunos tinham um discurso e uma linguagem correta, conseguindo construir uma conversa com vocabulário apropriado, apresentando um comportamento linguístico muito bem sustentado. Em relação à escrita, todos eram capazes de

registar e organizar ideias para realizar um texto estruturado, apesar de ainda cometerem, como é natural, alguns erros ortográficos.

No que diz respeito à expressão musical e à expressão dramática, o grupo gostava de cantar, e usava muitas vezes estas duas áreas para representar um conteúdo que pudesse ser mais complexo, facilitando assim o desenvolvimento e a aprendizagem. Relativamente à expressão plástica, todos demonstravam muito entusiasmo quando havia uma oportunidade de realizar uma atividade na qual era necessário pintar. O grupo demonstrava ter um desenvolvimento motor adequado à sua faixa etária. Todos manipulavam com facilidade os materiais riscadores.

O trabalho dinamizado pela professora titular da turma respeitava uma estrutura mista, com atividades individuais quanto coletivas, em grupo. A ênfase era na interação social e nas dinâmicas de grupo, com abordagens interdisciplinares, promovendo assim um processo de ensino e aprendizagem mais amplo, enriquecido e relevante.

2.2 UM CUIDADO DETALHADO E UMA VISÃO ATENTA AO AMBIENTE DE 1.º CEB

2.2.1 O 1.º ano

A minha passagem pelo 1.º ano de escolaridade foi uma das mais surpreendentes e enriquecedoras da minha prática pedagógica. Inicialmente, senti uma certa apreensão, pois a minha preferência estava voltada para a Educação Pré-Escolar, uma vez que acreditava que me identificaria mais com crianças dessa faixa etária. No entanto, ao refletir nesta prática percebo que a fase do 1.º ano traz desafios únicos e decisivos na formação dos alunos.

Trabalhar com esta turma fez-me perceber a profundidade da responsabilidade que é guiar os primeiros passos dos alunos nas suas aprendizagens estruturadas. Percebi que este processo requeria de uma grande dose de paciência, sensibilidade e adaptação às necessidades individuais de cada aluno. Mais do que nunca, compreendi que o 1.º ano exige um equilíbrio entre o lúdico e o rigor, entre o cuidado afetivo e a estrutura pedagógica.

Olhar para trás faz-me perceber que subestimei a profundidade desse desafio. O 1.º ano não é apenas uma extensão do pré-escolar, mas uma oportunidade rica para fornecer as bases da vida. Cada dia com essa turma mostrou-me o quão fundamental é essa fase e o quanto ela exige do professor em termos de planificação, reflexão e adaptação constantes.

A turma era composta por alunos muito colaborativos e ávidos por aprender. Acolheram-me rapidamente e demonstraram satisfação com minha presença. Essa receção calorosa por parte dos alunos ajudou a aliviar as minhas inseguranças iniciais e permitiu que estabelecesse uma

relação de confiança e proximidade com eles. No entanto, o entusiasmo deles também trouxe desafios inesperados. A curiosidade constante e o desejo de explorar novos assuntos tornavam a turma muito dinâmica, o que exigia de mim uma atenção redobrada na gestão do tempo e das atividades, além de estratégias criativas para manter o foco sem inibir a energia natural dos alunos. Essa combinação de entusiasmo e barulho às vezes dificultava a condução de algumas atividades, especialmente aquelas que impunham mais concentração e silêncio. Ainda assim, percebi que essa "exigência" por parte deles era, na verdade, um sinal positivo. Estavam genuinamente envolvidos no processo de aprendizagem. Isso ensinou-me a valorizar a importância de canalizar essa energia para atividades produtivas, usando metodologias que equilibrassem a curiosidade com a necessidade de disciplina e organização. Ao longo do tempo, aprendi que é possível transformar a curiosidade intensa e o comportamento mais agitado num motor para a aprendizagem. Trabalhar com essa turma impôs flexibilidade, paciência e a capacidade de ajustar as minhas estratégias de ensino. Essa experiência desafiou-me a melhorar a minha PP, ajudando-me a desenvolver uma abordagem mais adaptativa e dinâmica, capaz de responder às necessidades e ao ritmo divergente dos alunos.

Um dos aspectos pelo qual fui várias vezes felicitada nesta prática foi a diferenciação pedagógica que existia ao longo das aulas lecionadas. Como anteriormente referido, os alunos tinham níveis de aprendizagens diferenciados como alego na minha 10.^a reflexão:

(...) apercebi-me que existia uma diferença tanto a nível de concentração, como a nível de aprendizagem, por essa razão, e de forma, a que todos os alunos fossem estimulados consoante a sua fase de desenvolvimento, nesta atividade tentei aproximar-me da diferenciação pedagógica. Especialmente para uma das meninas da sala que apresenta alguma dificuldade em acompanhar o grupo, por ter imensas lacunas em estabelecer a correspondência dos grafemas escrito a imprensa para a escrita manuscrita, por isso, realizei outro tipo de ficha (...). (Excerto retirado da 10.^a reflexão da Prática Pedagógica do 1.º CEB, 7 de dezembro de 2022, pp. 2-3)

Esta menina que enfrentava dificuldade com a realização de alguns exercícios, tinha uma expressão facial muito comunicativa do estado de espírito em que se encontrava. A sua personalidade, normalmente alegre, mudava quando era hora de realizar as atividades que envolvesse escrita, e o caderno/fichas muitas vezes ficavam em branco. Ela tentava, olhava para o lado, mas parecia que não conseguia. Ao longo dos dias, aproximei-me dela para lhe dar o apoio que ela precisava, mostrando que o erro fazia parte da aprendizagem e que o principal não era ser a primeira a acabar, mas sim perceber aquilo que era para fazer e tentar executá-lo. Até que um dia, algo mudou. Durante o exercício acima relatado, vi a sua mão a escrever o

grafema correspondente, hesitante, mas com um brilho de esperança. Com um sorriso tímido, disse: "Acho que consegui! Acho que é isso". Ao olhar para a folha, percebi que estava correto. O sorriso que surgiu no seu rosto, misturado com o alívio e a alegria, foi indescritível. Foi um momento de conquista para ela e para mim. Acredito que este episódio seja um dos momentos mais marcantes desta prática, não só pelo facto de ela ter percebido e conseguido efetuar o pretendido, mas sim pela atitude dela, quando se apercebeu que finalmente estava a conseguir realizar os exercícios.

Teria sido menos trabalhoso e mais fácil “abandonar” essa criança com dificuldade, pois estava de alguma forma a desacelerar o ritmo de trabalho da turma. Podia estar concentrada nos outros cujos avanços eram visíveis e imediatos. Mas escolhi um caminho diferente, tomei a decisão de acompanhá-la de perto, de lhe oferecer a minha mão, de lhe mostrar passo a passo que ela era capaz, mesmo quando ela própria duvidava disso. Não se tratava apenas de ensinar esses dois grafemas, mas de construir a confiança que ela tanto precisava à volta da escrita. A cada erro, reforçava que era apenas parte do processo, e a cada acerto, celebrávamos juntas. Vi os seus olhos brilharem de orgulho e, aos poucos, começou a acreditar mais em si. Não foi um caminho fácil, mas ver o seu progresso e confiança crescerem foi tão rico. Mostrar-lhe que, com esforço e perseverança, ela podia superar as suas limitações foi um desafio, mas também a maior recompensa. Além disso, receber elogios pelas professoras por tentar realizar este tipo de abordagem fortificou e mostrou-me que, embora seja um desafio, adaptar o ensino às diferentes necessidades dos alunos é fundamental para o sucesso de toda a turma. Essa preocupação que tive em criar atividades que atendessem aos diversos níveis de compreensão e ritmos de aprendizagem presentes na sala e reconhecer que estava perante um grupo tão heterogéneo, fez com que todos conseguíssemos “remar para o mesmo lado”. Avançando com uma turma unida a caminhar lado a lado, respeitando as diferenças e colaborando para que todos progredissem num ambiente de apoio mútuo, onde cada aluno se sentisse parte de um todo, valorizado pelas suas capacidades individuais e incentivado pelos colegas.

Este episódio leva-me a refletir no próprio comportamento que a turma teve ao longo das semanas. Recordo-me ter ouvido muitas vezes ao longo do meu percurso académico as frases como: “as crianças aprendem com os adultos”, “as crianças imitam os adultos”, “os adultos são os exemplos para as crianças”, “as crianças aprendem com os modelos ao seu redor”, etc. E, realmente, nunca estas frases fizeram tanto sentido como quando as vi aplicadas na minha realidade. Acredito intensamente que nós, adultos, somos exemplos e, muitas vezes imitados. Quando percebi a diferença de níveis da própria turma tentei, como mencionado, aproximar-me de uma diferenciação pedagógica onde tentava atender às necessidade e estilos de aprendizagens consoante os alunos da sala, isto é, acomodar-me às diferenças individuais, como as habilidades e aos interesses e ritmos de aprendizagem. Aos poucos a turma apercebeu-

se que o ritmo tinha mudado e que era dado mais tempo a certos alunos, por vezes, realizávamos correções de exercício em conjunto. Muitas vezes, quando era dado tempo e espaço aos alunos para realizarem os exercícios, dirigia-me diretamente aos que sabia que precisavam de uma ajuda mais individualizada. Aos poucos, os alunos mais “despachados” pediam-me se podiam ajudar o vizinho, posteriormente, se podiam ajudar alguém da turma, etc. E, foi aí que percebi que eles estavam a perceber a dificuldade dos colegas e qual era a sequência desencadeada quando alguém precisava de ajuda que no fundo era apenas ter alguém que pudesse apoiá-las. Notei ao longo das semanas que as crianças eram mesmo requerentes desse papel e dessa responsabilidade de ajudar quem tinha mais dificuldade, acabando por mostrar o exemplo e reforçar laços entre a turma. Foi visível que o sucesso de um era celebrado por todos, que as dificuldades eram enfrentadas de forma coletiva, com empatia e solidariedade. Foi aí que percebi que tínhamos conseguido fazer de nós uma equipa coesa e bem-sucedida.

2.2.2 O 3.º ano

Esta segunda experiência no contexto do 1.º CEB, foi aquela que mais receava, que mais me terrorizava, pela complexidade das componentes do currículo neste nível de escolaridade, como também pela idade dos alunos, onde acreditava serem muito mais crescidos, ou seja, muito mais autónomos onde a parte afetiva não fosse tão presente. Ao refletir sobre toda a PP, posso afirmar que o estágio neste nível foi o mais desafiador e o que exigiu mais de mim em diversos aspetos, mas também foi aquele que mudou a minha visão de crianças desta faixa etária.

Quando soube que iria trabalhar com uma turma de 3.º ano, senti o peso da responsabilidade, visto ser estes níveis de escolaridade (3.º e 4.º ano) que me fizeram ponderar durante algum tempo sobre a escolha do mestrado e, essencialmente, na minha capacidade em ser professora. Este estágio foi psicologicamente desafiador, fazendo com que, por diversas vezes, questionasse a capacidade que tinha de continuar o mestrado. O feedback ao fim do dia deixava-me a pensar que nada tinha corrido bem, acabando por me desmotivar. Apesar de me esforçar cada dia mais e tentar melhorar com base nas críticas recebidas, parecia que nunca era suficiente. Além disso, a carga de trabalho era bastante intensa, a componente científica de cada conteúdo e o rigor da mesma fazia com que tivesse de estudar imenso para me sentir minimamente confortável. Ao final do dia, percebia que não tinha os alicerces devidamente sólidos para transmitir os conhecimentos. Tinha de voltar à base e a partir daí, depois de aprender, conseguir aplicar para ensinar. O meu maior medo era não estar suficientemente preparada e, conseqüentemente, prejudicar a aprendizagem do meu grupo. Este receio veio a confirmar-se logo de início, como declaro na 2.ª reflexão de PP, “(...) não tão à vontade como na primeira semana, o que é muito estranho. Julgo ter tido essa sensação visto não dominar tão bem os conteúdos.” (Excerto retirado da 2.ª reflexão da Prática Pedagógica do 1.º CEB, 29 de março de 2023, p. 1). Apesar das diversas dinâmicas, estratégias utilizadas e atividades

diversificadas sinto que não era o suficiente e que não estava a proporcionar o melhor para o meu grupo. Na verdade, como abordado acima, essa sensação acompanhou-me ao longo desta prática. No entanto, na semana seguinte tive mais tempo para pensar nas atividades e planificá-las, sentindo-me mais confiante naquilo que estava a propor. Acredito que o facto de gostar muito da temática que iríamos abordar, como também sentir-me mais confiante e segura no conteúdo do mesmo ajudou. Este sentimento foi descrito na 3.^a reflexão de PP onde afirmo que “achei que fosse mais fácil pensar nas atividades de uma forma coesa e fundamentada, como também preparar-me para a mesma. Sinto que esta semana foi muito mais fluida do que a anterior” (Excerto retirado da 3.^a reflexão da Prática Pedagógica do 1.º CEB, 19 de abril de 2023, p. 1).

Ao reler todas as reflexões realizadas foi notória a evolução dessa sensação de “não me sentir preparada”. Ao longo das semanas fui sempre aprofundando os conteúdos, de forma a conseguir implementá-los da melhor maneira possível. Como relato na 6.º reflexão,

(...) aconteceram também coisas positivas, como o facto de me sentir mais confiante. O facto de trabalhar bem e ter aprofundado mesmo a temática, fez com que me sentisse preparada para qualquer questão que poderiam surgir no momento da descoberta que os alunos iam fazendo sobre este conteúdo. O estar bem preparada e fundamentada fez com que sentisse que dominava efetivamente bem o tema e ao sentir-me assim, conseqüentemente, fez com que estivesse mais segura. (Excerto retirado da 6.^a reflexão da Prática Pedagógica do 1.º CEB, 31 de maio de 2023, pp. 2-3)

Outro desafio foi a questão relacionada com o mapa de comportamento, uma ferramenta que a professora cooperante já utilizava para gerir o comportamento dos alunos. Essa ferramenta baseava-se num sistema de cores parecido com o semáforo de trânsito, onde os alunos estavam classificados consoante o seu comportamento, verde (era positivo), amarelo (aviso), vermelho (mau comportamento) e preto (comportamento inaceitável). Assim que me deparei com esse sistema, opus-me completamente considerando que não fazia sentido, pois não considerava o contexto de uma determinada ação que levasse a essa resposta por parte do aluno. Além disso, o aluno poderia sentir-se incompreendido ou estigmatizado, gerando assim vários sentimentos como vergonha, ansiedade ou até desmotivação. O problema deste sistema, a meu ver, é que foca diretamente consequências negativas, em vez de promover estratégias para resolver o problema apresentado. Ao mover um aluno para o amarelo, vermelho ou preto, o foco está no erro, no castigo e não no processo de autorreflexão ou correção do comportamento. De maneira sustentada pode desincentivar o desenvolvimento de habilidades como a autorregulação e a

resolução de problemas de maneira construtiva. O sistema pode ser percebido como injusto ou humilhante, especialmente em público, pois os alunos tornam-se "vistos" pelos colegas como os que estão constantemente no vermelho ou amarelo. Como refere Gershoff e Grogan-Kaylor (2016), sistemas excessivamente punitivos podem desconsiderar fatores psicossociais que influenciam o comportamento, como o stress ou a frustração, sendo contraproducentes para o desenvolvimento emocional das crianças.

Porém, como sabia que esta ferramenta era algo já implementado desde o início do ano pela professora cooperante e que os alunos estavam familiarizados, não quis afastar-me desse sistema, de forma a respeitar a professora e os alunos, apenas mudei-o, de forma a fazer mais sentido na minha maneira de pensar, em vez de me focar nas punições, passei a dar mais ênfase aos comportamentos positivos. Como relato na 3.^a reflexão, "(...) continuei a usar o mapa de comportamento da sala, mas também como enunciado na minha última reflexão implementei o inverso, ou seja, o louvar os bons comportamentos. Expliquei à turma como funcionaria essa nova dinâmica e os mesmos mostraram-se muito entusiasmados e pude perceber que esforçaram-se tendo uma atitude mais positiva, cooperativa perante os colegas e ouvirem o outro de uma forma mais atenta." (Excerto retirado da 3.^a reflexão da Prática Pedagógica do 1.º CEB, 19 de abril de 2023, p. 1). Como sugerido por Rinaldi (2006), que defende a importância de reforçar o comportamento positivo para promover o desenvolvimento da autoestima e da autorregulação. Posso afirmar que essa inversão teve um grande impacto no grupo, onde foi visível a redução de conflitos e tensões. A longo prazo, a ênfase no reconhecimento positivo contribuiu para uma sala de aula mais harmoniosa e colaborativa onde o respeito pelas regras surgiram de forma mais natural. É com orgulho que afirmo que a professora cooperante gostou muito da ideia e continuou a utilizar o mapa desta maneira.

Outro aspeto importante nesta prática foi a utilização de materiais manipuláveis. Estes foram uma estratégia fundamental, e revelou-se eficaz, para facilitar na aprendizagem e para tornar alguns conceitos mais concretos. De acordo com Dienes (1986), estes materiais concretos são estímulos para o pensamento lógico e para a compreensão dos conceitos. Ou seja, ao oferecer estes materiais torna o processo de aprendizagem mais dinâmico e cativante. Através deles, os alunos são capazes de tocar, experimentar e visualizar conceitos, que se fosse feito de outra forma, podia tornar a aprendizagem mais desafiante e menos cativante.

Além disso, a aproximação de conteúdos da realidade dos alunos torna a aprendizagem mais significativa. A contextualização das matérias, ao ligar os conceitos à vida diária, aumenta a motivação e a compreensão dos alunos. Como Iahnke (2023) destaca que a aprendizagem é mais eficaz quando se baseia em situações próximas à realidade do aluno, tornando o processo mais relevante e estimulante. E, realmente, foi um dos parâmetros que tentei seguir ao longo

da prática e vi o quanto era benéfico, como por exemplo no jogo em que alguns alunos tinham produtos para venda no seu supermercado enquanto outros eram clientes do mesmo e queriam ir às compras com uma determinada quantia, sendo que o objetivo era comprar o máximo de produtos, ficando com menos troco possível. Algumas imagens abaixo (Fig. 3) relatam essa mesma atividade realizada no dia 2 de maio de 2023. Ver o apêndice 15- 4.^a reflexão do 3.^o Ano do 1.^o CEB.



Figura 3- Atividade de matemática

Na figura acima, é possível observar os alunos durante a atividade, estavam bastante participativos e empenhados, todos conseguiram trabalhar em pequenos grupos. Senti que ao relacionar esta componente do currículo com compras no supermercado, os alunos conseguiram visualizar como os conceitos teóricos são aplicáveis na vida real. Isso não só facilitou a compreensão dos conteúdos, mas também estimulou o desenvolvimento do pensamento crítico e das habilidades de resolução de problemas, já que os alunos eram incentivados a encontrar soluções para situações com as quais estavam familiarizados. Esta estratégia de aproximação também ajuda a tornar o processo de ensino mais inclusivo, pois leva em consideração as experiências individuais dos alunos e permite que eles se conectem emocionalmente com o que estão a aprender, aumentando a compreensão e a autonomia.

2.3 O CICLO EDUCATIVO: OBSERVAR-PLANIFICAR-INTERVIR-AVALIAR-REFLETIR

2.3.1 Na turma do 1.^o ano

Os dias dedicados à observação foram essenciais para entender melhor o contexto e aprimorar a minha prática. Tive a oportunidade de acompanhar por perto a rotina dos alunos, o que me permitiu perceber de forma mais clara os métodos e abordagens utilizados pela professora responsável. Além disso, por já estar familiarizada com a instituição, a minha adaptação tornou-se mais serena. Um aspecto positivo foi reencontrar diversas crianças com as quais já tinha criado laços, o que acabou por facilitar a interação e o trabalho com as mesmas, pois já conhecia as suas particularidades e as estratégias que funcionavam melhor para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Durante essas observações, pude refletir sobre as várias situações, como o não respeito às regras dentro da sala de aula. Comportamentos como a dificuldade em comportarem-se, as intervenções inadequadas e levantar-se sem necessidade, comportamento, a meu ver, naturais e esperados nesse processo de transição de JI para o 1.º ano. Contudo, esses comportamentos foram ajustando-se com o tempo, à medida que a turma se adaptava ao novo contexto. Além disso, demonstrou ser bastante participativa e comunicativa, o que facilitou a dinamização das aulas e a aprendizagem colaborativa.

Durante esse período, pude observar a prática da professora titular. Embora o trabalho fosse, em grande parte, individualizado, a professora procurava sempre implementar atividades criativas para manter a atenção e o envolvimento dos alunos. Além disso, havia uma preocupação em estabelecer conexões interdisciplinares entre as áreas de ensino, o que favorecia as aprendizagens. Como alega Vaideanu (2006), a interdisciplinaridade “não anula a disciplinaridade; o que se faz é derrubar as barreiras entre as disciplinas e evidenciar a complexidade, a globalidade e o caráter fortemente imbricado da maioria dos problemas concretos a resolver. Isto é, dá uma visão mais clara da unidade do mundo, da vida e das ciências.” (p. 169).

No processo de planificação, encontrei desafios, principalmente pela minha falta de familiaridade com os documentos orientadores. Ao iniciar a fase de intervenção, surgiram alguns receios, inseguranças, enfrentei algumas dificuldades em aplicar corretamente os descritores no parâmetro de conhecimentos, capacidades e atitudes, mas fui aprimorando ao longo do estágio. A elaboração dessas planificações exigiu uma análise cuidadosa dos objetivos de aprendizagem, estratégias de ensino, tempo, recursos e métodos de avaliação. Além disso, apercebi-me que quanto mais material consultava, mais ideias surgiam, o que se verificou ser muito valioso a longo prazo. Tenho de confessar, que me lembro com certa nostalgia o momento em que espalhava todos os livros abertos pela secretária analisando exercício por exercício e atividade por atividade, até decidir como queria que as minhas planificações fossem estruturadas, embora, na época, essa tarefa me parecesse um verdadeiro pesadelo.

Ao longo das semanas, fiz questão que as atividades planificadas seguissem sempre um fio condutor, respeitando as abordagens implementadas na sala. Apercebi-me ao longo do estágio que o facto de ter de realizar uma planificação com as componentes necessárias na mesma, os recursos para a implementação de determinadas atividades faziam com que não desse tanto tempo para realizar atividades mais diversificadas e criativas. Isto porque em vez de ter mais tempo para pensar nos conteúdos e a forma como queria levar os alunos a entenderem os mesmos, tinha de entregar uma planificação com vários parâmetros necessários. Acredito que se não tivesse que focar na construção desse documento as atividades poderiam ter sido mais

“bem pensadas”. Ao reler as minhas primeiras planificações, percebo imediatamente o que alteraria nelas, o que demonstra como o processo de análise crítica é constante. Isso reflete, mais uma vez, a natureza cíclica da dinâmica de observar, planificar, intervir, avaliar e refletir. Entendo que realizamos cada uma dessas etapas para voltar a implementá-las de forma cada vez mais aprimorada: com maior profundidade, coerência, significado e confiança.

A avaliação, numa perspectiva formativa, é entendida como uma ferramenta para identificar as aprendizagens e dificuldades dos alunos, com o objetivo de intervir e superar essas lacunas (Cosme, 2020). A avaliação foi o aspeto que me trouxe maiores desafios, sendo uma área que considero especialmente complexa para professores iniciantes. Através da avaliação formativa, o docente recolhe informações sobre as aprendizagens dos alunos e sobre as suas práticas pedagógicas, adaptando o processo de ensino com base nesses objetivos previamente estabelecidos. (Cosme, 2020). Considero que este tipo de avaliação é essencial e o feedback é um aliado fundamental nesse processo. Aprendemos muito com os sucessos, mas os erros também representam importantes oportunidades de aprendizagem. O erro, por si só, tem uma carga muito negativa, como se fosse algo inaceitável. No entanto, a possibilidade de errar é parte integrante do processo educativo e tem um papel crucial na aprendizagem, pois permite analisar o erro e superá-lo, sem consequências negativas associadas. Neste contexto, pude participar na realização de uma ficha de avaliação sumativa com a professora cooperante, bem como realizar várias avaliações formativas. Esses processos foram muito enriquecedores, pois permitiram-me perceber a lógica de cada exercício e o conteúdo a ser avaliado.

Em relação à reflexão, lembro-me de partilhar com a professora supervisora e de admitir que tinha muita dificuldade em escrever de maneira aprofundada e a analisar criticamente as minhas experiências e ações. Inicialmente, limitava-me a descrever o que fazia, sem refletir sobre o impacto das minhas escolhas. Esta tendência para relatar em vez de refletir impedia-me de ter uma visão mais ampla e transformadora do meu percurso. Embora o ato de refletir seja natural, escrever uma reflexão revelou-se ser um desafio e como alega Alarcão (1996), a reflexão está inerente a todo o processo educativo. Apesar da dificuldade, tentei refletir constantemente antes, durante e depois da observação, da planificação, da intervenção e da avaliação. Esse processo de reflexão ajudou-me a crescer como professora, permitindo-me uma construção constante da minha prática. Acredito que, ao refletir, consigo tornar-me na minha melhor versão, esta noção de continuidade espelha o olhar crítico e reflexivo que a educação exige à profissão docente, perante a realidade do contexto escolar.

Este ciclo de observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão mostra que a reflexão não só encerra um ciclo, mas também marca o início de outro. Embora pareça um fim, a reflexão traz aprendizagens que servem de base para novos processos de melhoria.

2.3.2 Na turma do 3.º ano

A observação neste contexto foi diferente do anterior, uma vez que no 1.º ano apesar de estar em período de observação, auxiliava de forma muito ativa e participativa a professora cooperante. No 3.º ano, não havia necessidade, pois os alunos eram mais autónomos e, por já terem encontrado o seu ritmo, o ambiente da sala estava mais consolidado. A minha observação focou-se então apenas na intervenção da professora cooperante e na dinâmica da turma, permitindo-me captar aspetos como as interações entre os alunos, a gestão de comportamentos e as estratégias de incentivo usadas pela professora.

Essa observação foi crucial para me preparar para futuras interações, sentindo-me mais consciente e segura ao adaptar as minhas práticas à realidade da turma. Uma das estratégias que observei foi o uso frequente de perguntas pela professora cooperante. A mesma fazia-as para incentivar os alunos a refletirem, sem lhes oferecer respostas imediatas. Acredito que essa estratégia enriquece o trabalho em sala de aula, pois promove a concentração e a troca de ideias/raciocínios. Também permite que os alunos sejam capazes de construir o seu próprio conhecimento, tendo em atenção diferentes perspetivas até chegarem às conclusões pretendidas. A sua participação ativa na sala, é bastante benéfica, uma vez que “enquanto estratégia de ensino/aprendizagem, e as questões que os professores fazem, ou deviam fazer, constituem a maior parte da investigação da sala de aula” (Vieira & Vieira, 2005, p. 53).

Passando para o ato de planificar, neste contexto a estrutura da planificação sofreu alterações, isto surgiu como uma sugestão da professora cooperante visto sentir a necessidade de ter tudo mais detalhado e mais especificado. Essa mudança consistiu, no fundo, em explicar mais pormenorizadamente aquilo que iria acontecer a cada momento do dia. Tenho de admitir que de alguma maneira ajudou-me a ter tudo mais estruturado na minha cabeça, tudo mais organizado e sentir-me mais preparada no momento das intervenções. Enquanto preparava as aulas que ia implementar na semana seguinte, estava sempre muito empolgada, determinada e impaciente para “dar aula”, no entanto, durante a intervenção, acabava por perder a confiança e a segurança naquilo que estava a explicar. Confessei este sentimento às professoras (cooperante e supervisora) e juntas discutimos sobre isso, com o objetivo de entender o que estava a fazer de errado e como poderia melhorar. A principal lição que tirei dessa dificuldade foi acreditar mais em mim, nas minhas capacidades e ser menos exigente comigo mesma e aceitar, que por vezes, não é possível realizar tudo o que idealizei, e, houve uma mudança a partir desse momento como relatado na reflexão da semana seguinte onde afirmo que “ao contrário do que foi dito na última reflexão, nesta semana, já senti uma evolução da minha parte. Tanto na gestão do grupo, como também na intervenção.” (Excerto retirado da 3.ª reflexão da Prática Pedagógica do 1.º CEB, 19 de abril de 2023, p. 4). Ao longo das semanas,

comecei a sentir-me melhor e mais segura com os conteúdos apresentados. Automaticamente e de forma sequencial, notou-se uma melhoria nas minhas atuações.

A avaliação formativa continuou a ser uma ferramenta importante para monitorizar o progresso dos alunos. Embora no início tivesse dificuldades em dar um feedback eficaz, ao longo das semanas fui melhorando. Aprendi a fazer correções durante a aula e a fornecer feedback construtivo, essencial para o progresso dos alunos. Como defende Perrenoud (2001), a avaliação formativa só é eficaz se gerar ações apropriadas para apoiar os alunos. A relação entre o ato de avaliar e a nossa avaliação enquanto professoras é um ciclo que se retroalimenta, promovendo um ambiente de aprendizagem mais eficaz e dinâmico. Este ciclo permite-nos adaptar e evoluir, não só em resposta às necessidades dos alunos, mas também na nossa caminhada como professoras.

E, visto achar que numa sala tanto os alunos como os professores aprendem, tentei por vezes inverter os papéis. Aproveitei também para pedir aos alunos que avaliassem o meu trabalho através de várias formas. Inicialmente, oralmente e, posteriormente, através da escrita onde cada um tinha uma folha de avaliação com perguntas para perceber o que gostavam mais, o que gostavam menos, como poderia ter feito diferente, etc. Na 3.^a reflexão de PP, apresento um exemplo (Fig. 4).

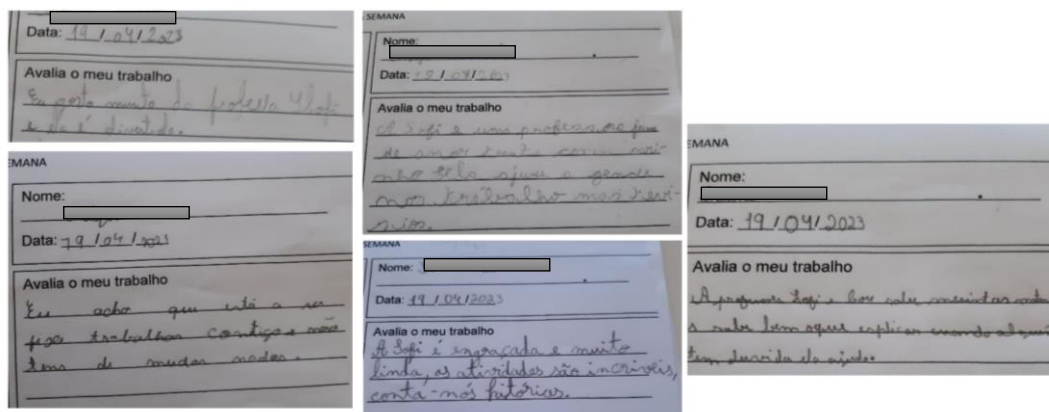


Figura 4- Exemplo de uma avaliação do meu trabalho, realizada pelos alunos

Como menciono nessa mesma reflexão, o feedback recebido foi valioso, pois foi uma fonte de motivação para a melhoria. Contudo, percebi que as crianças não estavam habituadas a esse tipo de prática, respondendo de forma superficial. Esse episódio fez-me refletir sobre a importância de cultivar feedbacks sinceros e construtivos desde cedo. Ao incentivarmos os alunos tanto a partilhar como a receber feedback, estamos a criar uma atitude positiva em relação à crítica, que, quando bem orientada, torna-se ferramenta de aprendizagem e não de

ameaça. Quanto mais cedo essa prática for integrada, maior será a capacidade de lidar com a crítica e crescer com ela, tanto pessoalmente como profissionalmente.

Ao longo da minha vida, percebi como é difícil aceitar o erro e a crítica. Tendemos a associá-los ao fracasso ou à falha pessoal, em vez de os vermos como oportunidades de aprendizagem. Esta visão defensiva, muitas vezes instintiva, é a meu ver, uma barreira que, quando desconstruída, nos permite aprender e evoluir. Aceitar as críticas construtivas exige um processo grande de autoconhecimento e resiliência, e embora não seja fácil, é crucial para o crescimento contínuo.

Olhando para as experiências anteriores, percebi que em várias situações, a minha dificuldade em aceitar críticas vinha de uma visão errada que tinha sobre elas. Com o tempo, compreendi a vê-las como passos para o aprimoramento, ultrapassando a resistência emocional e reconhecer que o desconforto inicial pode servir como catalisador para o progresso. Desenvolver uma mentalidade de crescimento, na qual erros e críticas são considerados aliados, sendo este processo um caminho que requer dedicação, mas que resulta num desenvolvimento mais significativo e sustentável.

2.4 A TRANSIÇÃO DE JI PARA O 1.º CEB

A transição do JI para o 1.º CEB representa uma mudança significativa na vida das crianças, não só ao nível do ambiente educativo, mas também das exigências pedagógicas e sociais. Este processo de passagem envolve adaptações em termos de rotinas, expectativas e formas de aprendizagem, o que pode ser tanto desafiante como enriquecedor.

Neste contexto, é essencial que educadores e professores colaborem de forma articulada para garantir uma continuidade pedagógica, respeitando os ritmos e necessidades individuais das crianças. Uma transição bem-sucedida pressupõe um trabalho conjunto entre ambas as etapas educativas, promovendo atividades que facilitem o conhecimento do novo espaço e das novas regras, de modo a tornar esta mudança mais natural e harmoniosa. É importante que essa transição seja acompanhada de um suporte emocional adequado, ajudando a criança a sentir-se segura e motivada para esta nova fase. Valorizar as suas conquistas, proporcionar momentos de diálogo e incentivar a partilha de experiências contribui para que a criança se sinta valorizada e preparada para enfrentar os novos desafios do 1.º CEB.

Como sabemos, no JI o foco está, muitas vezes, na exploração livre, no brincar, ambientes mais flexíveis e lúdicos, com ênfase no desenvolvimento social e emocional. Já no 1.º CEB, a educação torna-se mais estruturada, com maior foco no desenvolvimento cognitivo, como a

leitura, a escrita, a matemática, e o estudo do meio. Nesse ano, as atividades tornam-se mais dirigidas e é esperado mais concentração e responsabilidades. Embora o foco passe a ser um desenvolvimento cognitivo, continua-se a trabalhar competências sociais e emocionais, como a cooperação e a resolução de problemas. Essa diferença é desafiadora, mas também é uma oportunidade para as crianças expandirem as suas capacidades. Cabe ao professor reconhecer essas mudanças e apoiar as crianças nessa fase, proporcionando um equilíbrio entre o estímulo à autonomia e o acolhimento, para que essa nova etapa seja vivida com confiança e curiosidade.

O facto de ter tido oportunidade de acompanhar alguns alunos nessa transição, foi muito enriquecedor uma vez que me permitiu observar de perto esse processo e compreender como se adaptavam à nova realidade educativa. Pude acompanhar as mudanças nas suas atitudes e comportamentos, observar como lidavam com novas rotinas e exigências, bem como identificar as estratégias que melhor facilitavam a sua passagem. Esta experiência deu-me uma perspetiva mais ampla sobre a importância de garantir uma continuidade pedagógica e emocional, ajudando-me a perceber de que forma pequenas adaptações nas práticas podem fazer toda a diferença para que as crianças se sintam seguras e confiantes ao longo deste percurso.

Pude observar várias diferenças nestes dois contextos, como o facto de as crianças terem de permanecer muito tempo sentadas na sua cadeira, algo que não acontecia no Pré-Escolar. Acredito que essa prática, se não for equilibrada numa fase inicial pode se tornar prejudicial para o seu desenvolvimento e bem-estar. Nessa fase, elas têm uma necessidade natural de movimento, exploração e atividade física. Permanecer sentadas por longos períodos pode comprometer a atenção, a motivação e até mesmo a saúde física, resultando em desconforto e cansaço. A meu ver, seria importante incorporar momentos de movimento e atividades que permitam às crianças levantar, caminhar e interagir de forma mais ativa é essencial para criar um ambiente de aprendizagem mais equilibrado. A aprendizagem não precisa de estar limitada ao ato de estar sentado. Alternar entre diferentes formas de ensino com atividades práticas, dinâmicas em grupo e tempo ao ar livre, promove uma experiência mais rica e, ao mesmo tempo, respeita as necessidades físicas e emocionais das crianças.

Além disso, observei uma mudança nas idas à casa de banho. No 1.º CEB, espera-se que as crianças sejam mais autónomas e responsáveis, o que implica uma maior gestão das suas necessidades básicas. Contudo, nem todas as crianças estão preparadas para essa transição, nem todas respondem ao mesmo ritmo. Muitas vezes, as idas à casa de banho eram incentivadas a fazerem-se nos intervalos. Por vezes, as crianças pediam-me para irem para a casa de banho no meio das atividades e dei por mim a pedir para esperarem um pouco, garantindo assim uma organização e um controlo na sala de aula, mas apercebi-me, rapidamente, que essa forma de fazer não era adequada. Impedir que as crianças atendam às suas necessidades fisiológicas no

momento em que sentiam vontade vai contra o respeito à autonomia e aos ritmos individuais de cada uma, algo que era para mim essencial e ao qual afirmava com convicção que respeitava. Ao refletir sobre esses episódios, entendi que não estava a contribuir para um ambiente de confiança e respeito que desejo cultivar.

Hoje, ao refletir sobre essa postura, posso afirmar que sinto vergonha, pois estava de certa forma a desrespeitar as necessidades individuais dos alunos. Percebo agora que flexibilizar este tipo de situações não compromete o ambiente de sala, mas, pelo contrário, promove um espaço mais acolhedor, onde as crianças se sentem respeitadas e valorizadas.

2.5 INCOERÊNCIA ENTRE O NOSSO DISCURSO E OS NOSSOS ATOS

Apesar deste tópico estar na reflexão de 1.º CEB, na verdade é inerente às quatro práticas que tive ao longo destes dois anos. Este ato contante de observar a minha prática, permitiu-me perceber a discrepância entre as minhas crenças e ações, revelando comportamentos que não estavam alinhados com os meus valores.

Quando percebi a incoerência das minhas atitudes em relação àquilo que acredito, senti a necessidade de refletir mais profundamente sobre essa discrepância. Questionei-me se tratava apenas de uma falha minha ou se era algo comum noutras práticas e contextos educativos. Para isso, observei como outros colegas lidavam com situações semelhantes e procurei conversar e partilhar experiências. Aos poucos, percebi que essa incoerência não é incomum e pode surgir de uma tentativa de conciliar expectativas, normas e crenças pessoais com a realidade da prática. Identificar este desalinhamento ajudou-me a ajustar as minhas ações e a torná-las mais coerentes com os meus valores educativos, criando um ambiente mais congruente para mim e para os meus alunos.

Apercebi-me de inúmeros outros exemplos que, embora bem-intencionados, desconsideravam a autonomia das crianças. Limpar o nariz das crianças, como referido na reflexão anterior, sem se quer perguntar ou pedir-lhe autorização para que a mesma perceba o que vai ser feito. Claro que o meu gesto era bem-intencionado, mas a forma como foi feita não deixa de ser uma falta de consideração pela criança, uma falta de respeito perante o seu espaço.

Outro exemplo que consigo citar é o vestir e despir a criança. Por vezes, as mesmas estavam apenas a começar a fazê-lo que eu já estava a ajudá-las, ou pior, fazer por elas. O mesmo acontecia quando oferecia água sem saber se estas tinham sede, em vez de incentivar as crianças a expressarem as suas necessidades, decidia por elas que era o momento de beber, tirando à criança a possibilidade de ouvir o seu próprio corpo. Por vezes, também dizia vai brincar com

(dando nome de uma colega da sala) ou vai brincar no escorrega na hora do recreio, direcionando assim as interações sociais ou as atividades, sem ter conta os desejos individuais de cada uma criando, mesmo de forma inconsciente, um ambiente controlado. Outro exemplo é o facto de arrumar e limpar os materiais sem incluir a criança, isto é, fazia tudo por elas, arrumava brinquedos ou organizava o espaço, fazendo com que perdesse uma rica oportunidade de trabalhar o sentido da responsabilidade, da organização, da autonomia, da autodisciplina, da cooperação, entre outros.

A questão da gestão do ruído na sala de aula foi outro ponto de reflexão. Embora soubesse que o ruído era sinal de participação, percebi que, muitas vezes, tentava silenciar as crianças, ignorava a sua expressão emocional e curiosidade, mecanizava a interação e enfraquecia o diálogo. Estes comportamentos transmitiam a mensagem de que a criança não é um agente ativo no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem. Hoje, sei que ao agir assim estava a perder a ocasião de estabelecer uma relação empática com o grupo.

Após refletir sobre estes exemplos expostos, tenho de confessar que fiquei perturbada com a minha atitude e tentei entender o porquê de estar a reagir assim, perceber o que é que me levava a ter esse tipo de comportamento e como era possível ser tão contraditória e completamente antagónico daquilo que eu julgava fazer e aquilo que realmente acontecia. Demorou algum tempo, mas percebi que esta incoerência entre os nossos discursos e os nossos atos pode ser visto como um dos dilemas da condição humana. Frequentemente, somos rápidos a expressar crenças, ideais e convicções, mas as nossas ações nem sempre refletem essas palavras. Essa discrepância pode ocorrer por inúmeras razões, como por exemplo pela pressão social, pelo medo de ser julgada por outro, pela dificuldade de mudar hábitos ou até mesmo pela nossa própria limitação. No entanto, qualquer destas razões coloca-nos numa posição desconfortável, pois revela um conflito interno entre o que acreditamos e o que realmente fazemos.

Para além disso, percebi que o discurso isolado é vazio se não for sustentado por atitudes coerentes. Dizer que valorizamos o respeito às crianças, mas agimos com desconsideração, afirmamos que a honestidade é um valor inegociável, enquanto nos permitimos pequenas mentiras do dia-a-dia, tudo isso não só nos distancia dos outros, mas também de nós mesmos. Quando os nossos atos não seguem as nossas palavras, corremos o risco de perder a nossa integridade, a confiança na nossa capacidade de viver segundo os princípios que acreditamos ser importantes. Essa dissociação entre discurso e prática também revela a nossa vulnerabilidade. Somos imperfeitos, falhamos com facilidade, e nem sempre conseguimos agir como gostaríamos. Esse distanciamento, por mais frustrante que seja, pode ser visto como uma oportunidade de crescimento, uma vez que nos desafia a reavaliar as nossas prioridades, a esforçarmo-nos para sermos mais autênticos e, principalmente, a assumir a responsabilidade

das nossas ações. No fundo, reconhecer essa incoerência não significa justificar os nossos erros, mas sim procurar uma reconciliação entre o que defendemos e o que vivemos. A verdadeira transformação pessoal ocorre quando a palavra se torna ação, quando conseguimos alinhar os nossos discursos com as nossas práticas.

E, posso afirmar que após vários momentos de retrospectão e análise profunda dos vários documentos entregues ao longo destes dois anos de mestrado fui-me aperfeiçoando e alinhando-me. Posso dizer que alcancei maior coerência entre o meu discurso e os meus atos. Apesar de saber que é um processo de desenvolvimento pessoal que requer sempre atenção e melhoria. Este aproximar entre estes dois conceito é o resultado de um caminho de autoconhecimento e de constantes ajustes entre o que acredito e como ajo. Quando chegamos ao ponto de sentir que as nossas palavras estão alinhadas com as nossas atitudes, experimentamos um profundo sentimento de integridade, pois tornamo-nos pessoas mais autênticas e fiéis aos nossos próprios valores.

2.6 A PROFESSORA QUE SOU E A PROFESSORA QUE QUERO SER?

Como na reflexão anterior, responder a esta questão não foi fácil, a minha identidade profissional está em constante desenvolvimento, uma vez que considero estar numa fase inicial da minha carreira.

Durante estas práticas tive medo, considero que esse medo de ser professora é um sentimento comum, especialmente diante da responsabilidade de formar crianças numa fase tão crucial do seu desenvolvimento. Creio que este receio vinha das várias inseguranças sobre a minha capacidade de atender às diferentes necessidades dos alunos, de gerir uma sala de aula diversificada, de lidar com os desafios emocionais e comportamentais das crianças, como também conseguir ter ferramentas e bases sólidas nos conceitos científicos implementados nas diferentes componentes do currículo. Olhando para trás, também creio que o que ouvi ao longo do meu próprio percurso impactou a minha atitude e até diria a minha personalidade. Acreditando sempre que não era capaz, que não fazia nada certo, que era demasiado difícil para mim, que não tinha as mesmas capacidades do que o vizinho, que não valia a pena o esforço, etc. Frases que me acompanharam ao longo do meu percurso e que de certa forma acabava por interiorizar, ouvindo-as silenciosamente, como uma verdade incontestável.

No entanto, optei por abraçar o desafio e ir contra essas pequenas frases que ecoavam na minha cabeça, escolhi encarar isto como uma oportunidade de crescimento. Ser professora do 1.º CEB é mais do que ensinar conteúdos, é ajudar a desenvolver a personalidade, despertar a curiosidade e estimular o prazer de aprender. Aceitar esse desafio com coragem e compromisso

transforma o medo numa poderosa ferramenta para evoluir como professora e promover um impacto positivo na vida dos alunos.

Duvidei muito da capacidade que tinha em conseguir fazer isso, o que conseqüentemente, fez com que duvidasse da professora que era, como relatei em vários momentos nesta componente reflexiva. Admito ter tido muito receio de não ser uma boa professora. Olhando numa vertente profissional acredito que esta preocupação surgia do meu senso de responsabilidade e do quanto me importo com o desenvolvimento dos meus alunos. Sempre soube que a minha atuação na sala de aula impactava diretamente o futuro deles, e essa consciência, por mais necessária que seja, às vezes trazia-me inúmeras inseguranças.

Atualmente, vejo esse medo como algo positivo. É também graças a isso que percebi o quanto estava comprometida com meu trabalho e com o sucesso de cada aluno. Afinal, o verdadeiro problema seria não refletir sobre minha prática ou não me importar com a qualidade do ensino que pretendo transmitir. Esse medo levou, na verdade, a impulsionar-me a melhorar constantemente, a buscar novas formas de ensinar, como também aprender conteúdos e aprofundá-los. Tudo isso ajudou-me a aperfeiçoar-me enquanto professora.

Sei que o caminho para me tornar uma profissional competente passa por dificuldades, ajustes e adaptações. Para mim, dar "bases sólidas" aos meus alunos não significa ter todas as respostas ou dominar tudo perfeitamente. Ser uma boa professora é muito mais do que isso, é criar um ambiente onde eles se sintam confiantes para perguntar, pensar de forma crítica e buscar soluções por si mesmos ou até em conjunto.

Ensinar é um processo que acontece em conjunto. Enquanto continuar a aprender, a ouvir os meus alunos e a ajustar as minhas estratégias, sei que estarei no caminho certo. Esse medo de falhar não precisa de me paralisar, antes pelo contrário, pode ser o que me move a ser melhor a cada dia. Sempre ouvi a frase “ninguém nasce ensinado” e, realmente, essas três palavras estão carregadas de verdade. Ninguém nasce a ser um excelente professor é preciso tempo, dedicação e disposição para aprender continuamente. Por vezes, essa profissão é uma vocação, mas nada se tem sem prática, sem erros, sem acertos e sem vontade de evoluir. Foi através disso que consegui aproximar-me da profissional que idealizo, construindo, dia após dia, um caminho de crescimento e de melhoria constante. Por mais que ainda tenha muito a aprender, sei que estou no rumo certo para ser a professora que desejo ser.

Também importa frisar que mudei a minha visão sobre crianças desta faixa etária. Hoje, posso afirmar que as vejo como seres capazes, ativos e dotados de uma enorme capacidade de pensar e agir por si mesmos. Já não as encaro como meros recetores de conhecimento, mas como

participantes ativos no seu próprio processo de aprendizagem, com opiniões, curiosidades e uma forma própria de explorar o mundo. Reconheço a importância de dar-lhes mais espaço para expressarem as suas ideias e necessidades, e percebo como é fundamental ajustar a minha prática para promover a sua autonomia e estimular a sua vontade natural de aprender. Além disso, também me apercebi que todos ainda necessitavam muito da componente afetiva e do suporte emocional para se sentirem seguros no ambiente de aprendizagem. A construção de vínculos afetivos entre professores e crianças é crucial e é necessária seja qual for a faixa etária.

Por isso, a professora que quero ser é alguém que inspira os alunos a descobrirem o prazer de aprender, que incentiva a curiosidade e promove um ambiente carinhoso. Quero ser alguém que não só ensina conteúdos, mas que também os ajuda a desenvolverem o seu pensamento crítico, a expressarem as suas ideias, a crescerem enquanto indivíduos, mas também que ensina e promove valores como a resiliência, o respeito e a empatia, valorizando cada conquista e mostrando que o erro faz parte do crescimento. A professora que quero ser adapta-se a cada criança, transformando cada desafio numa oportunidade de crescimento, tanto para mim quanto para eles. Aspiro a ser uma referência positiva para eles, alguém que deixa marcas significativas e sobretudo que os incentiva a acreditar nas suas capacidades, ajudando-os a perceber que são, realmente, capazes de alcançar os seus objetivos com esforço e dedicação e que devem sempre seguir o seu sonho sem nunca duvidar do seu potencial.

2.7 EM CONCLUSÃO

A PP no 1.º CEB foi, sem dúvida, um desafio enriquecedor e uma experiência transformadora para mim. Embora já tivesse uma base de conhecimentos e experiências anteriores noutras faixas etárias, o contexto do 1.º CEB trouxe exigências e especificidades que requereram uma adaptação constante e uma maior preparação. Desde a gestão de turma até a adequação dos conteúdos para atender às diferentes necessidades de aprendizagem, cada momento em sala de aula foi uma oportunidade de superação e crescimento.

O desafio maior residiu em acompanhar a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem das crianças desta fase, assim como a componente científica de cada conteúdo. Trabalhar com alunos em início de alfabetização e desenvolvimento das habilidades básicas não foi uma tarefa simples, mas, ao mesmo tempo, foi extremamente gratificante. Tornou-se evidente que não existe uma receita predefinida para ensinar e que a observação, a escuta ativa, a flexibilidade, bem como o respeito são fundamentais para alcançar uma boa prática.

Apesar das dificuldades, cada obstáculo superado trouxe uma razão do porquê e do significado de ser professora. Senti-me desafiada, incompreendida, e, por vezes, sozinha, mas tentei sempre

encontrar estratégias que levassem a uma aprendizagem eficiente. A cada obstáculo ultrapassado, a cada conquista, via-me mais capaz de lidar com os pedidos do 1.º CEB.

Posso afirmar que estas duas práticas no 1.º CEB, foram essenciais para a minha formação. Fortaleceram as minhas competências e ampliaram a minha forma de ver educação, como também o papel do professor na construção de conhecimento. Hoje, posso afirmar que me sinto capaz de enfrentar futuros desafios com confiança e determinação. Porque na verdade, por mais desafiadora que seja a experiências irei sempre dar o meu melhor pelo grupo em que sou responsável, acreditando visceralmente que cada situação irá contribuir para o meu crescimento e para a construção da minha identidade tanto profissional quanto pessoal.

CAPÍTULO II - DIMENSÃO INVESTIGATIVA

A dimensão investigativa encontra-se organizada em cinco partes: parte I- Apresentação do estudo, parte II- Enquadramento Teórico, parte III- Metodologia de Investigação, parte IV- Apresentação e Discussão dos resultados e parte V- Considerações Finais.

PARTE I - APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

1.1 JUSTIFICAÇÃO E PERTINÊNCIA DO TEMA

Como apresentado neste documento, o desenvolvimento sensorial é essencial na primeira infância. As experiências sensoriais atuam de forma holística no desenvolvimento da criança. A escolha desta temática deve-se ao meu interesse de investigadora, como também à observação que fiz do grupo, que decorreu de 06 de março a 15 de junho 2022, onde, realmente, percebi que era uma necessidade aprofundar determinados comportamentos e atitudes das crianças face a este tipo de exploração.

No decorrer das atividades implementadas pela educadora da sala, foi possível perceber que algumas crianças apresentavam dificuldades nas atividades relacionadas com o sentido do tato. Outras mostravam desconforto ao tocar em determinados materiais e evitavam atividades sensoriais, demonstrando receio ou resistência. Paralelamente, verificou-se que existiam dificuldades na nomeação e associação dos órgãos dos sentidos às suas funções. Por exemplo, embora conseguissem identificar o nariz na sua cara ou numa imagem, as crianças apresentavam dificuldade em associá-lo ao sentido do olfato.

Por essas razões, é que acredito que esta investigação seja pertinente, visto sensibilizar educadores e professores a este tipo de abordagem que as crianças possam vir a ter, de forma a atuar rapidamente facilitando assim o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. Desta forma, o presente estudo pretende analisar a aplicabilidade de uma sequência didática, enquanto ferramenta didático-pedagógica, para facilitar e promover a exploração sensorial. Infelizmente, existem poucos estudos relacionados com esta temática, por isso, espera-se contribuir para valorizar a importância do desenvolvimento sensorial nas práticas pedagógicas, como também facultar estratégias que possam ser aplicadas de forma eficaz nos contextos.

1.2 PROBLEMÁTICA, PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS

Nessa linha de pensamento e indo ao encontro do referido acima, a questão de investigação para o presente projeto foi a seguinte: “Qual o impacto de uma sequência didática na área do desenvolvimento sensorial em crianças que não exploram plenamente os sentidos?”

Inerente a esta questão central, sentiu-se a necessidade de delinear algumas questões secundárias que procuravam ajudar a compreensão do tema, sendo elas: “Quais as principais dificuldades pedagógicas que as crianças apresentam na interação com atividades sensoriais? Que estratégias pedagógicas podem ser utilizadas para incentivar a participação de crianças que manifestam resistência ao contacto com diferentes estímulos sensoriais?”.

No decorrer do projeto os principais objetivos prenderam-se com:

- i) Compreender de que forma as crianças interagem com as atividades sensoriais e quais os principais desafios que enfrentam;
- ii) Analisar o desempenho das crianças na exploração de diferentes materiais e texturas, identificando possíveis dificuldades e resistências;
- iii) Identificar as estratégias e reações das crianças perante propostas sensoriais;
- iv) Refletir sobre a importância das experiências sensoriais no JI e as suas implicações para o desenvolvimento holístico da criança.

PARTE II- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

O processo de evolução da criança envolve duas vertentes indissociáveis: o desenvolvimento e a aprendizagem. Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) defendem que estas dimensões estão profundamente interligadas, uma vez que,

as relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento. Deste modo, a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança, sobretudo numa fase da vida em que essa evolução é muito rápida. (p. 8)

Vários autores abordam o desenvolvimento infantil, argumentando que as crianças estão em constante crescimento e transformação desde a sua concepção até à sua morte. Papalia et al. (2001) afirmam que “o campo do desenvolvimento da criança diz respeito ao estudo científico dos modos como as crianças mudam, assim como dos modos como permanecem na mesma, desde a concepção até à adolescência” (p. 8). Durante os primeiros anos de vida, o desenvolvimento físico, motor, cognitivo e social é particularmente acentuado (Papalia & Feldman, 2013). Neste período, a criança está mais recetiva aos estímulos do meio que a rodeia (Luque & Serrano, 2016). Assim, as experiências que vai tendo, as relações e interações que vai estabelecendo vão permitir a aquisição de aprendizagens e ferramentas fundamentais para o seu desenvolvimento futuro.

Ao nascer, a criança é imatura tanto a nível físico como intelectual, mas conforme Serrano (2016) defende, o sistema sensorial já está presente. A observação do mundo à sua volta revela-se um processo complexo, no qual curiosidade natural leva a criança a explorar e interagir com o ambiente. O sistema sensorial funciona como uma janela entre o mundo exterior e a consciência, regulando as fronteiras da perceção (Serrano, 2016). Apesar de os recém-nascidos conseguirem fazer inúmeras coisas, tais como: ver, ouvir e sentir o seu próprio corpo, as suas capacidades de organizarem estas informações sensoriais é ainda um pouco limitada (Cordeiro, 2015). A exploração tátil desempenha um papel essencial para reconhecerem futuros objetos e na estruturação das experiências sensoriais.

2.2 CARACTERÍSTICAS E FAIXA ETÁRIA

De modo a perceber as características e cada fase de desenvolvimento infantil, é necessário recorrer a autores de referência, de forma a sustentar o presente estudo. De acordo com Piaget, a construção de conhecimento é produto de uma inter-relação entre o sujeito e o meio envolvente. Este, definiu três mecanismos, sendo eles a assimilação, a acomodação e a adaptação. Relativamente à assimilação Piaget afirma que as crianças absorvem as experiências sensoriais e motoras do ambiente e adaptam-nas aos seus esquemas pré-existentes. A acomodação é como o indivíduo se acomoda ao meio e, por fim, a adaptação é o equilíbrio entre os dois primeiros conceitos. Na perspectiva deste autor o ser humano evolui por estádios consoante a sua faixa-etária, tendo características específicas consoante as mesmas (Dolle, 2005).

De acordo com Piaget (s, d citado em Dolle, 2005), as estruturas da inteligência desenvolvem-se ao longo de quatro estádios: o sensório-motor, o pré-operatório, as operações concretas e o operatório formal. Estes, por sua vez, são subdivididos em estádios. Importa referir que as características de um estádio para o outro vão evoluindo, daí a importância de realizar experiências significativas em cada um deles, de modo a enriquecer a qualidade das aprendizagens em cada estádio. Na abordagem Piagetiana, as crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 7 anos encontram-se no estádio pré-operatório ou do pensamento intuitivo, o segundo maior estádio deste desenvolvimento, existindo vários avanços e limitações. Em relação aos avanços, começa a acontecer a transição para a inteligência representativa onde durante o mesmo, e em conformidade com Papalia et al. (2001), “a criança desenvolve o sistema de representações e usa símbolos para representar pessoas, lugares e acontecimentos. A linguagem e o jogo simbólico são manifestações importantes deste estádio” (p. 24). Desta forma, estas não necessitam de estar em contacto com uma pessoa, com palavras, imagens, objetos para pensar neles e para lhes atribuir um significado, ou seja, começam a ter mais consciência sobre o que pensam. Nestes avanços, também se encontra a compreensão de identidades, na qual as crianças têm percepção que um determinado objeto não altera a sua natureza. Além disso, também compreendem os acontecimentos de causa-efeito. Por sua vez, já conseguem classificar os objetos e o que lhes rodeia, atribuindo-lhes uma determinada categoria, bem como desenvolver uma compreensão em torno das quantidades e das representações numéricas.

Contudo, nesta fase, existem limitações cognitivas. Papalia e Feldman (2013) apontam que as crianças pré-operatórias são egocêntricas, acreditando que todos partilham as suas percepções e sentimentos. Ainda durante este estádio, as crianças passam por uma fase de animismo em que o egocentrismo se prolonga até aos objetos, isto é, atribuindo vida aos mesmos. A sua

capacidade de concentração neste estágio é muito limitada, uma vez que só conseguem acompanhar uma situação de cada vez, não conseguindo dar uso nem ao raciocínio dedutivo nem ao indutivo. Além disso, não compreendem a reversibilidade de certas situações, focando-se apenas no resultado final (Papalia et al., 2001).

Na teoria do desenvolvimento psicossocial do psicanalista Erik Erickson, o período entre os 3 e os 6 anos corresponde ao estágio da “Iniciativa versus Culpa “na qual as crianças têm de ponderar entre o desejo de prosseguir os seus objetivos e os condicionalismos de ordem moral que podem impedir de os concretizar” (Papalia et al., 2001, p. 355). Na fase anterior, a criança descobre-se enquanto indivíduo, nesta fase aprofunda este conhecimento descobrindo que espécie de pessoa é (Sprinthall & Sprinthall, 1997). Na mesma linha de pensamento, e de acordo com os autores supramencionados, as crianças veem ainda a figura do adulto como um exemplo querendo replicar as suas ações. É bastante importante, nesta fase, que as crianças tenham tempo para brincar, pois permite a expressão de criatividade e a interiorização de regras sociais. Introduzir uma educação formal demasiado cedo pode inibir o seu desenvolvimento natural.

Tal como Jean Piaget e Erik Erikson, Lev Vygotsky também enfatiza na sua teoria a importância das experiências sensoriais nas crianças afirmando que estas são um grande contributo para o desenvolvimento da linguagem. As crianças sentem maioritariamente a necessidade de comunicar quando estão a agir, Vigotski (2007) comenta que “(...) as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos” (p. 35). Assim sendo, atividades que estimulam sensorialmente ajudam as crianças a desenvolverem competências comunicacionais, desenvolver o seu pensamento crítico, ampliar a capacidade de resolução de problemas, alcançar novas expressões e conhecimentos, entre outros. Entender o mundo não só como cores e formas, mas também como algo cheio de sentidos e significados (Vigotski, 2007). Na perspectiva do autor supramencionado o desenvolvimento e o conhecimento existem, visto haver relações sociais estabelecida com o meio envolvente. O autor ainda afirma que “(...) aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (p. 113). Serrano (2016) concorda dizendo que as crianças que desfrutam de interações estimulantes e adequadas mostram melhor desenvolvimento das funções cerebrais do que aquelas que não foram expostas a essa estimulação atempadamente. Quando mais rico for o ambiente, maior será a consolidação das conexões cognitivas, determinantes para um desenvolvimento sólido e harmonioso.

2.3 O PAPEL DAS EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

De acordo com a literatura relativamente ao desenvolvimento da criança é possível contemplar as várias teorias relacionadas com esta temática. Uma vez que as experiências sensoriais são o foco desta investigação, torna-se imprescindível referenciar alguns autores que abordam a importância das atividades relacionadas com este tipo de experiências nos primeiros anos de vida. Rousseau (s.d, citado por Druart et al, 2006) afirma que “as primeiras faculdades que se formam e aperfeiçoam em nós são os sentidos. São, portanto, as primeiras que devem ser cultivadas; e são as únicas que esquecemos ou aquelas que mais descuidamos” (p. 15). Post e Hohmann (2004) elencam que a criança, ao realizar uma exploração sensorial através dos seus sentidos e do meio que a rodeia começa a compreender o mundo. John (s. d, citado por Druart et al., 2006) afirma que “os nossos únicos conhecimentos provêm das sensações que os objetos exteriores provocam nos nossos diversos sentidos e que estas sensações reúnem os elementos fundamentais da percepção, ou seja, a forma mais simples do conhecimento” (p. 15). Na mesma linha de pensamento, Serrano (2016) concorda dizendo que a vida da criança, ainda numa fase uterina está intrinsecamente ligada às sensações. Ao nascer, esses estímulos sensoriais vão aumentando drasticamente e de forma muito intensa. “(...) o bebé irá aprender a regular o seu comportamento e estas sensações” (p. 9). Além disso, a via sensorial serve também para comunicar com o outro, “antes de as crianças começarem a falar, é também, através da acção que expressam aos adultos atentos aquilo que vão descobrindo e sentido- chorando, balanceando, retesando-se, voltando as costas, fazendo caretas, agarrando-se, abraçando, brincando às escondidas, chupando e olhando” (Post & Hohmann, 2004, p. 24).

2.4 EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS E MODELOS PEDAGÓGICOS

Considerou-se pertinente fazer uma ponte entre o conceito de experiências sensoriais e as teorias de desenvolvimento acima mencionadas. Como defende Piaget, tanto os estímulos, como o ambiente em que se está inserida, como a idade impactam a forma como vamos adquirir conhecimento. Para este autor, como acima referido, o desenvolvimento cognitivo é dividido em quatro grandes estádios, sendo que neste estudo apenas serão importantes os dois primeiros, o estádio sensório-motor e o estádio pré-operatório visto corresponderem às idades dos participantes. Segundo Dolle (2005), a teoria da inteligência sensório-motor de Piaget destaca-se principalmente pela exploração prática durante os primeiros dois anos de vida da criança. Durante esse período inicial até aos dois anos de idade aproximadamente a aprendizagem ocorre por meio da interação direta com os objetos que a rodeiam. A partir dessas experiências diretas com o mundo a criança vai criar estruturas mentais que possibilitam novas formas de aprendizagens.

Piaget defendia que os estádios de desenvolvimento são integradores e sucessivos, ou seja, cada nova aquisição realizada num estágio é transportada para o seguinte. Assim, quanto mais ricas forem as experiências proporcionadas às crianças nestas fases iniciais, maior será a facilidade na aquisição de novas competências nos estádios subsequentes. Esta conceção é partilhada por Hohmann e Weikart (2009), ao mencionar que:

Através da aprendizagem pela acção- viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão- as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. (...) As crianças agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem problemas que interferem com os seus objectivos; e criam novas estratégias para porem em prática. (p. 5)

Daí, ter mais significado deixá-las explorar o mundo e proporcionar atividades que lhes permitem fazer as suas próprias experiências. Assim, a aprendizagem torna-se visível e duradoura, visto serem experiências ativas e directas habilitando assim a criança a compreender melhor o que está à sua volta.

O estágio subsequente é a inteligência pré-operatória, que ocorre entre os dois e os sete anos. Segundo Craidy (2005), esta fase é marcada pelo desenvolvimento da linguagem, do pensamento simbólico e pela capacidade de realizar operações matemáticas.

Jerome Bruner, um autor dedicado ao estudo do desenvolvimento e da aprendizagem, defendia que as crianças adquirem conhecimento através de uma descoberta guiada, motivada pela curiosidade (Kishimoto, 2007). A teoria de Henri Wallon vai ao encontro desta ideia, enfatizando a relevância da componente sensorial no desenvolvimento infantil. De acordo com Dautro e Lima (2018), o primeiro estágio identificado por Wallon é o impulsivo-emocional, caracterizado pela predominância das relações emocionais com o meio. Craidy (2005) reforçam que, nestas fases iniciais, são desenvolvidas aptidões sensório-motoras que intensificam a exploração do ambiente. Esta teoria de Wallon destaca o impacto dos recursos oferecidos à criança, tanto em termos de objetos físicos como da linguagem utilizada pelos adultos.

Segundo Maria Montessori a experiência sensorial com materiais desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Montessori (1965, citada em Rohrs, 2010) afirmava que “o desenvolvimento dos sentidos precede o das atividades superiores intelectuais” (p. 80), sublinhando que as atividades sensoriais têm um impacto direto na preparação para as habilidades futuras como a escrita, através da manipulação tátil. A Pedagogia Waldorf, de Rudolf Steiner, também valoriza as experiências sensoriais. Segundo Gondim (2017), o ambiente numa escola Waldorf oferece uma experiência sensorial de

qualidade, equipado com materiais naturais que estimulam a criatividade. Peixoto (2008) reforça que os brinquedos “são considerados importantes aliados nesse processo de aprendizagem e de desenvolvimento de competências e atitudes, tais como, criatividade, pensamento inovador e na promoção da curiosidade da criança” (p. 439). Neste sentido, importa compreender de que forma o educador de infância pode potenciar estas aprendizagens no seu contexto pedagógico.

De forma a compreender melhor as diferentes abordagens teóricas que sustentam a importância das experiências sensoriais no desenvolvimento infantil, apresenta-se de seguida, um quadro síntese com os principais contributos de diversos autores e pedagogias:

Autor/Teoria	Principais conceitos	Semelhanças com outras teorias	Diferenças em relação a outras teorias
Jean Piaget (Teoria do Desenvolvimento Cognitivo)	O desenvolvimento ocorre em estádios: sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e formais. A aprendizagem ocorre através da interação entre sujeito e meio.	Destaca a importância das experiências sensoriais, assim como Vygotsky e Montessori.	Foca-se na exploração ativa do meio e no desenvolvimento por estádios sucessivos.
Maria Montessori (Pedagogia Montessori)	A aprendizagem baseia-se na exploração sensorial; as crianças desenvolvem competências através da experiência direta com materiais didáticos estruturados.	Destaca a importância da exploração sensorial, tal como Piaget.	Enfatiza a autonomia da criança no processo de aprendizagem.
Henri Wallon (Teoria do Desenvolvimento Emocional)	O desenvolvimento resulta da interação entre fatores biológicos, emocionais e sociais. Os estádios de desenvolvimento enfatizam a expressão emocional e a interação com o meio.	Valoriza a interação social e emocional, assim como Erikson e Vygotsky.	Introduz a dimensão afetiva como central no desenvolvimento, diferenciando-se de Piaget.
Lev Vygotsky (Teoria Sociocultural)	A aprendizagem é mediada pelo ambiente social e pela interação com os outros; conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).	Destaca a importância da interação social, tal como Erikson.	Enfatiza a mediação social na aprendizagem, ao contrário de Piaget, que foca o desenvolvimento individual.
Erik Erikson (Teoria do Desenvolvimento Psicossocial)	O desenvolvimento atravessa diferentes estádios psicossociais; entre os 3 e os 6 anos, as crianças estão na fase de Iniciativa vs. Culpa, onde tentam equilibrar desejos e regras sociais.	Enfatiza o papel das relações sociais, tal como Vygotsky.	Diferencia-se de Piaget ao focar-se nos aspetos emocionais e sociais, em vez de se centrar predominantemente no cognitivo.
Rudolf Steiner (Pedagogia Waldorf)	O ambiente deve ser rico em estímulos sensoriais e materiais naturais para estimular a criatividade e a imaginação infantil.	Valoriza a interação sensorial e a experiência direta, como Montessori.	Dá ênfase à criatividade e à educação holística.

Quadro 1- Síntese comparativa das teorias do desenvolvimento infantil

2.5 EXPLORAÇÃO SENSORIAL E A IMPORTÂNCIA DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS ESTRUTURADAS

É por meio dos sentidos que as crianças constroem a sua compreensão do mundo, por isso é que se torna crucial proporcionar atividades de exploração sensorial. Contudo, existem crianças que necessitam de mais tempo para explorarem de forma espontânea e eficaz determinados estímulos. Outras podem apresentar dificuldades na percepção e integração das informações sensoriais. Outra, ainda, podem apresentar resistência face a determinados estímulos, sejam texturas, movimentos, sons, etc. Por vezes, essas crianças manifestam também dificuldades na autorregulação emocional e comportamental (Ayres, 2005). Todas estas componentes acabam por comprometer o desenvolvimento global da criança. Daí, a importância de encontrar estratégias pedagógicas, de modo a conseguir potenciar o desenvolvimento dessas crianças.

A simples exposição ao estímulo acaba por não ser suficiente para garantir que a criança consiga perceber, discriminar e utilizar isso para novas aprendizagens. Desta forma, é da responsabilidade do educador criar oportunidades que favoreçam este género de exploração, respeitando sempre o ritmo e as necessidades individuais das crianças.

2.6 DESENVOLVIMENTO SENSORIAL

Desde a sua fase intrauterina, o bebé contacta com diferentes sensações, começando a responder a algumas delas. Ao nascer, a criança é imediatamente «bombardeada» com novos estímulos e continua a reagir aos mesmos. Hoje, existem alguns estudos na área da neurociência que evidenciam que o desenvolvimento das capacidades sensoriais é particularmente acentuado nos primeiros anos de vida (Serrano, 2016). Todas as informações sensoriais que a criança recebe são associadas às experiências e vivências que lhes vão permitir criar uma ligação com sensações de prazer, medo, dor, entre outras, que servirão de base para futuras aprendizagens (Serrano, 2016).

Post e Hohmann (2004) sublinham que, durante estes primeiros anos, a criança sente uma necessidade de ação e movimento, explorando o mundo com o seu corpo, utilizando as suas mãos, olhos, nariz, boca e ouvidos. Esta vai fazendo as suas descobertas e, através da sua interpretação do mundo, usando os sentidos, vai tornar essas informações em aprendizagens e vivências.

De acordo com Kishimoto (2007), os órgãos sensoriais são essenciais para explorar e conhecer o mundo. Quando, por exemplo, as crianças colocam um brinquedo na boca,

experimentam a sensação do mesmo a fim de perceberem se é duro, mole, isto automaticamente vai ampliar as suas experiências sensoriais e encaminhar para a compreensão do conceito. Tanto o sabor, como os sons, a textura, as cores, são experiências que as crianças vão adquirindo no contacto com o que lhes é facultado.

É através dos seus sentidos que as crianças estabelecem contacto com o mundo, vivendo novas descobertas que são armazenadas no cérebro como parte da fase sensorial, para serem usadas ao longo da sua vida. A pedagoga Maria Montessori descreve esse processo, onde a criança, nos primeiros seis anos de vida, possui uma “mente absorvente” que regista as impressões do ambiente, especialmente durante os chamados “períodos sensíveis” (Place, 2019, p. 9). Nesses períodos, a criança está naturalmente receptiva a influências externas que a ajudam a dominar funções e alcançar maior maturidade (Montessori, 2000).

Como defendia Montessori (2000), os sentidos são os exploradores do ambiente e é através deles que a criança abre o “caminho para o conhecimento” (p. 202). Esta conceção é igualmente reiterada por Tébar (2016) quando alega que na pedagogia de Montessori, as mãos são como a “porta de entrada” da informação para o cérebro da criança, e por isso, o principal recurso utilizado pelo educador. Rohrs (2010) também ressalta que existem momentos em que a criança está especialmente receptiva a influências que a rodeiam. Estes períodos são chamados de “períodos sensíveis”. Estes momentos representam “janelas de oportunidades”, nas quais a criança demonstra grande interesse por uma habilidade específica, que será aperfeiçoada através da repetição (Tébar, 2016).

Deste modo, é essencial que o educador esteja atento as necessidades de cada criança, no sentido de entender a sua curiosidade, os seus interesses e as suas motivações, para assim potencializar as aprendizagens durante esses períodos sensíveis.

2.7 OS SENTIDOS

Quando falamos de sentidos, frequentemente associamos a ideia aos cinco sentidos tradicionais. No entanto, existem outros sentidos igualmente essenciais, embora menos conhecidos. A capacidade sensorial pode ser explorada e desenvolvida através de sete modos principais: o tato, o olfato, a audição, o paladar, a visão, o proprioceptivo e o vestibular (Serrano, 2016).

Sendo o sistema tátil o primeiro a ser desenvolvido numa fase intrauterina, começarei por abordar este sentido. O sistema tátil encontra-se na nossa pele e “é a fronteira entre o nosso corpo e o mundo à nossa volta” (Serrano, 2021, p. 14). Este sistema é fulcral para a percepção dos limites corporais e para a identificação das várias partes do corpo.

Durante o desenvolvimento da criança, o sistema tátil tem também um papel muito importante na aprendizagem. Na primeira infância, a necessidade da criança obter informação sobre tudo o que a rodeia leva-a tocar em tudo o que vê. É através do toque que é possível adquirir conceitos como as texturas dos objetos, a temperatura, a forma, etc. (Serrano, 2021, p. 15)

Em toda a nossa pele existem recetores que ajudam a elaborar informações que detêm funções específicas. Esses recetores têm como missão reagir a vibrações mecânicas, ou até a diferenças de temperaturas (Serrano, 2016). Além desses recetores existem outras zonas como por exemplo os músculos e as articulações que ajudam este sentido a ser estimulado, pois ambos contêm terminações nervosas que informam o cérebro de todas as alterações que vão ocorrendo nas várias partes do corpo.

Ao tocar num objeto, a criança vai recolher informações sobre o mesmo, essa informação será primordial para num momento posterior, usando apenas a informação visual, entender as características desse mesmo objeto. “Esta associação entre o toque e a visão é importante para entendermos porque é que as crianças pequenas têm a necessidade de tocar em tudo o que veem” (Serrano, 2021, p. 15). Este sentido, presente em toda a pele transmite informações ao organismo. Ao receber essa informação através do toque o organismo é capaz de distinguir os objetos e diferenciar os mesmos percebendo a sua textura, temperatura, entre outros, estas informações vão-se converter em sensações.

O sistema olfativo, começa-se a desenvolver-se ainda antes do nascimento, por volta da 28.^a semana de gestação, dando a capacidade ao bebé de cheirar. O ar contém pequenas partículas chamadas moléculas odoríferas, essas moléculas ao serem inaladas pelo nariz, entram em contacto com células nervosas específicas, sendo eles os neurónios sensoriais olfativos. Estes neurónios enviam sinais ao cérebro, mais concretamente ao sistema límbico, que é a região responsável pelas emoções e memória (Serrano, 2016). O olfato está intimamente relacionado com o paladar, muitos sabores que percebemos resultam da combinação entre cheiros e gostos, é por isso, que, quando estamos constipados e com o nariz entupido, sentimos dificuldade em distinguir certos sabores. No caso das crianças, esta ligação entre o olfato e o paladar ajuda-as a reconhecer e diferenciar alimentos, contribuindo para a construção das suas preferências alimentares. Além disso, como afirma Serrano (2021), o olfato não só condiciona o sabor dos alimentos, como também desempenha um papel importante na “proteção das nossas vias respiratórias e avisa-nos de situações potencialmente perigosas” (p. 25).

Segue-se o sistema auditivo, os recetores deste sistema encontram-se nos ouvidos ajudando na captação das ondas sonoras. Este sistema complementa os restantes sentidos, permitindo

discriminar sons, localizar a origem dos mesmos, identificar ritmos, padrões e realizar a separação auditiva. A competência auditiva também envolve a interpretação das palavras e a memória auditiva sequencial (Serrano, 2016).

O sistema gustativo, que se desenvolve no terceiro trimestre de gravidez, está relacionado com o paladar. É na língua que se encontram os recetores responsáveis por determinar diferentes tipos de sabor. A combinação das sensações que vamos tendo ao colocar algo na nossa boca dar-nos-á a experiência sobre o sabor dos mesmos. Quanto mais noção das sensações a criança tem maior facilidade terá para afirmar se gosta ou não de determinado alimento (Serrano, 2016). Importa salientar que a língua contém cinco zonas distintas, na ponta da língua- zona onde predomina a sensação de doce, entre a ponta da língua e as laterais- zona que corresponde às sensações do salgado, nas laterais- zona onde predomina a sensação de azedo, no fundo da língua- zona que corresponde ao amargo e, por fim, no centro, a textura e temperatura, designado por umami-recetor específico para o aminoácido glutamato.

A visão, por sua vez, é um dos sistemas sensoriais mais complexos. “O nosso sistema visual tem os recetores nos nossos olhos; estes captam as ondas de luz, que entram no nosso sistema visual através da retina e depois viajam para o tronco cerebral” (Serrano, 2021, p. 25). A visão envolve também outras componentes como o controlo ocular, que regula os movimentos dos olhos, estabiliza o campo visual quando estamos em movimento e permite a convergência e divergência dos olhos. Além disso, a perceção visual envolve a discriminação de formas, cores, tamanhos, a perceção da figura-fundo e da posição no espaço. Serrano (2016) alega que esse sistema influencia a forma como o ser humano toma as suas decisões e interage com o ambiente, como também na procura de alimentos ou na evasão de situações perigosas. Quando por algum motivo este sentido deixa de estar ativo os restantes completam de forma a substituir essa função.

Como referido anteriormente, existem sentidos menos conhecidos, mas que têm um papel essencial como é o caso do sistema propriocetivo e vestibular. No que concerne o sistema propriocetivo, esse está relacionado com a consciência do nosso corpo. É este sentido que nos faz perceber a posição do nosso corpo, quais são as partes que estão em movimento e aquelas que estão em repouso, como também a força exercida num determinado objeto. Como os outros sistemas é constituído por recetores, que se encontram nos músculos, nas articulações e nos ligamentos (Serrano, 2021). Os nervos que existem nos músculo e ossos dão informação ao cérebro sobre a posição e o movimento que se está a realizar, tanto através de contrações musculares, como flexões, relaxamento, compressões (Ayres, 2005).

Por outro lado, o sistema vestibular, localizado no ouvido interno, é estimulado pelos movimentos realizados pela cabeça, pelos olhos e pelo pescoço. É a resposta à força da

gravidade e do posicionamento do copo em relação à Terra. Este sistema é responsável por nos manter em equilíbrio e informar-nos sobre a nossa posição no espaço, bem como sobre o movimento e a direção. A interação entre estes dois sistemas permite-nos coordenar os movimentos corporais e regular a postura e o tónus muscular. “Em conjunto informam-nos se estamos de pé ou sentados, dobrados, encostados, esticados ou encolhidos. Ajudam-nos ainda a regular a nossa distância das pessoas e dos objetos, e assim podemos andar sem esbarrar em nada nem ninguém” (Serrano, 2021, p. 20).

Não existe nenhum sistema mais importante que outro, todos eles desempenham funções complementares que, em conjunto, permitem a construção e o aperfeiçoamento de conhecimentos e aprendizagens que vão sendo realizadas. É esta junção de sistemas que permite uma experiência multissensorial, onde a criança, ao tocar, ouvir, saborear, ver, cheirar e movimentar-se, discrimina as sensações e atribui-lhes significado, armazenando-as no cérebro para futuras aprendizagens (Serrano, 2021, p. 10). Ayres (2005) acrescenta que a coordenação de todos esses sentidos é crucial para um processamento sensorial eficaz, ajudando no desenvolvimento de diversas habilidades.

Contudo, existem crianças que, apesar de estarem constantemente expostas a estímulos, podem ter dificuldade em focar-se numa única sensação, o que pode vir a afetar a sua capacidade de organizar e interpretar a informação sensorial. Essas dificuldades podem ser manifestadas de diversas formas, as mais recorrentes são a dificuldade na atenção e concentração. A criança pode demonstrar imensa dificuldade em realizar a atividade em questão, ou estar focada o tempo todo da atividade. Outra dificuldade que pode surgir está relacionada com as atitudes e ações das pessoas em relação ao ambiente. Além disso, também pode existir alguma dificuldade devido ao conhecimento da consciência corporal. Outra razão pode ser uma dificuldade na autorregulação, muita dificuldade em gerir as suas emoções no decorrer da atividade (Serrano, 2016). No entanto, como os autores supramencionados indicam, é possível ajudar a criança a superar estas dificuldades, identificando quais são os gatilhos sensoriais que desencadeiam reações inadequadas e encontrar estratégias para lidar com elas. Além disso, atividades específicas podem ser realizadas para trabalhar o processamento sensorial e promover o desenvolvimento adequado dessas capacidades.

2.8 PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA ENQUANTO GESTOR DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NO DESENVOLVIMENTO SENSORIAL

Como estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, o educador possui um perfil de desempenho profissional específico, é da sua responsabilidade orientar a sua prática com recursos a estratégias que conduzam a criança a realizar as suas descobertas e aprendizagens. As

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), ainda acrescentam que o educador deve proporcionar situações de aprendizagens significativas e integradoras onde todas as crianças possam participar e estabelecer relações com os outros. Para isso, é importante que o mesmo conheça bem o grupo, compreenda as capacidades, as limitações, para proporcionar atividades que estimulam e ampliem as aprendizagens. Portanto, o educador deve proporcionar situações desafiadoras para as crianças de forma a estimulá-las holisticamente (OCEPE, 2016).

Alarcão (1996) sublinha que “a importância dos contextos como promotores ou inibidores do desenvolvimento tem vindo a ser evidenciada, ressaltando, no primeiro caso, as seguintes características: estabilidade afectiva, experiências diversificadas, interacção, estímulo, apoio, segurança, articulação intercontextual” (p. 200-201). Por essas razões, torna-se fulcral que o educador observe atentamente as atividades que propõe, planifique de forma cuidadosa, avalie continuamente o impacto que as mesmas têm no desenvolvimento das crianças e, reflita sobre as novas necessidades do grupo, garantindo assim que as atividades continuem a ser desafiadoras e estimulantes, tendo sempre em consideração as características, competências e dificuldades individuais de cada criança.

Quando falamos de explorações sensoriais, o tempo assume-se como um fator crucial para que a aprendizagem se concretize. A criança, ao contactar com novos materiais ou novas situações, necessita de tempo para explorar (OCEPE, 2016). Este tempo pode variar consoante vários fatores, como por exemplo o próprio ritmo da criança, o seu interesse nas atividades e o grau de familiaridade com o que lhe é apresentado. Logo, proporcionar tempo para que as crianças possam explorar de forma livre e autónoma é essencial para uma aprendizagem profunda e significativa. Se o educador respeitar esse tempo de exploração, permitindo que a criança manipule os materiais à sua vontade, os resultados serão muito proveitosos.

Por isso é que podemos afirmar que o papel do educador na educação Pré-Escolar vai muito além da simples transmissão de conhecimento. O educador é um gestor de currículo. É o responsável por criar oportunidades que potenciam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, de maneira significativa e integrada. Neste mesmo sentido, a estimulação sensorial não deve ser vista como um elemento isolado, mas sim como parte essencial do processo educativo.

2.9 O CONCEITO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A SUA RELEVÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO SENSORIAL

Uma sequência didática é uma estratégia educacional organizada, isto é, uma sequência de atividades estruturadas de acordo com uma ordem de forma progressiva e interligada com um objetivo de aprendizagem definido. Esta metodologia permite que a criança interaja de forma constante e significativa com experiências definidas, promovendo uma construção gradual e contextualizada do conhecimento (Perrenoud, 2000). Relativamente ao desenvolvimento sensorial, uma sequência didática bem organizada é fulcral para apoiar a criança a explorar com todos os sentidos. O educador, ao organizar atividades sensoriais estruturadas, proporciona experiências não só ricas como diversificadas e ajustadas ao nível de desenvolvimento de cada criança. Esta abordagem permite que, de uma forma progressiva, a criança ganhe confiança na exploração de estímulos e no desenvolvimento de competências como a coordenação motora, a discriminação tátil, a percepção espacial e a autorregulação emocional.

Segundo Oliveira (2017), as sequências didáticas na educação pré-escolar devem permitir que o educador ajuste e altere as atividades de acordo com, não só o progresso ao longo do processo, como também do *feedback*, do que observa e das respostas que recebe por parte da criança.

Por outro lado, o educador ao integrar na sua prática pedagógica momentos de observação e reflexão, identifica dificuldades específicas e intervém de uma forma mais precisa e eficaz. Deste modo, a criança, experiencia o que a rodeia, de uma forma mais autónoma. Assim, a sequência didática é considerada um recurso que não só auxilia as aprendizagens como também, facilita a promoção de um desenvolvimento sensorial integrado num nível mais avançado, tendo em consideração o ritmo e as necessidades da criança.

2.10 O PAPEL DOS JOGOS SENSORIAIS NA INFÂNCIA

Os jogos sensoriais desempenham um papel central no desenvolvimento infantil, uma vez que estimulam os sentidos e contribuem para a construção do conhecimento sobre o mundo. Existem jogos tradicionais que ajudam a estimular os nossos sentidos, como por exemplo o jogo da macaca que nos ajuda a desenvolver o sistema vestibular, ou o jogo do macaquinho chinês que estimula o sistema propriocetivo (Serrano, 2016). Estes jogos além de proporcionarem um contexto de interação social, fortalecem os nossos sistemas sensoriais.

Infelizmente, nem sempre é dada às crianças oportunidades ou até liberdade suficiente para explorarem os sentidos através do jogo. Muitas vezes, nós, adultos impomos limites à exploração sensorial, sem perceber o quanto ela é crucial no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Daí tornar-se importante que os agentes educativos compreendam os benefícios

dos jogos sensoriais, de modo a conseguirem oferecer essas explorações e criar ambientes propícios para que essas aconteçam.

Maria Montessori foi uma das pedagogas que mais valorizou o papel dos sentidos no processo de aprendizagem, defendendo que "o desenvolvimento dos sentidos, de facto, precede o das actividades superiores intelectuais " (Montessori, 2000, p. 139). Mais tarde, reforçou essa visão, sublinhando que os sentidos são a porta de entrada para o conhecimento, pois permitem à criança observar e compreender melhor o mundo à sua volta (Montessori, 2000).

Na educação Pré-Escolar, os jogos ocupam um lugar central na vida das crianças, abrangendo uma grande variedade de experiências lúdicas, desde jogos simbólicos a jogos desportivos. No entanto, os jogos sensoriais nem sempre são suficientemente valorizados pelos agentes educativos, sendo, por vezes, aplicados de forma mecânica, sem a devida intencionalidade pedagógica. Como referido nas OCEPE (2016), é importante que as aprendizagens ocorram num contexto de interação social e dinâmico, onde a criança tem um papel ativo.

Deste modo, o papel do educador passa por criar oportunidades para que as crianças desenvolvam os seus sentidos através do jogo e da exploração ativa. Kostelnik et al. (1999) sugerem algumas diretrizes que podem orientar a implementação de atividades sensoriais, destacando a importância de experiências concretas e diretas antes da introdução de conceitos mais abstratos. Assim, o contacto com objetos reais, modelos e imagens deve preceder o uso de representações mais simbólicas, permitindo que a criança construa aprendizagens de forma mais natural e eficaz.

Embora possam existir desafios na integração dos jogos sensoriais na PP, é fundamental que os educadores reconheçam os seus benefícios e proporcionem um ambiente rico em estímulos. Através da exploração sensorial, a criança desenvolve inúmeras competências desde a sua capacidade de questionar, investigar e refletir sobre o que a rodeia, até tornarem-se mais autónoma, criativa e confiante. Assim, investir nos jogos sensoriais é investir num desenvolvimento mais completo e significativo para a criança.

2.11 O IMPACTO DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO DESENVOLVIMENTO SENSORIAL

Quando implementadas de forma intencional, as estratégias pedagógicas que estimulam a exploração sensorial podem ter um impacto significativo no desenvolvimento da criança. Para crianças que inicialmente apresentam dificuldades na exploração dos sentidos, como referido pelos autores acima, a utilização de uma sequência didática focada na estimulação sensorial

pode promover melhorias visíveis na capacidade de resposta a estímulos, na regulação emocional e na interação com o meio envolvente.

Estudos indicam que atividades sensoriais estruturadas, como percursos motores para o desenvolvimento do equilíbrio e da proprioção, jogos com diferentes texturas para estimular a percepção tátil ou exercícios de reconhecimento de sons e cheiros, podem melhorar a capacidade da criança em discriminar estímulos e processar a informação sensorial de forma mais eficiente (Bundy, Lane & Murray, 2002). Além disso, a exposição repetida e organizada a determinados estímulos ajuda a criança a ultrapassar possíveis sensibilidades excessivas ou dificuldades na integração sensorial, permitindo-lhe interagir melhor com o ambiente e desenvolver maior autonomia nas suas ações diárias.

Outro impacto destas estratégias pedagógicas prende-se com a promoção do bem-estar emocional da criança. Ao oferecer experiências sensoriais de forma segura e controlada, o educador pode ajudar a reduzir a ansiedade associada a determinados estímulos, reforçando a confiança da criança na sua capacidade de explorar e interagir com o mundo. Isto é especialmente relevante para crianças que, por alguma razão, evitam certos tipos de exploração sensorial, seja por hiper ou hipossensibilidade aos estímulos. Segundo Ayres (2005), a hiper e hipossensibilidade resultam de dificuldades no processamento e integração da informação sensorial, podendo influenciar a forma como a criança responde ao ambiente e interage com os outros.

Assim, a integração de sequências didáticas focadas na estimulação sensorial revela ser uma abordagem pedagógica valiosa para crianças que não exploram plenamente os sentidos. Através de uma organização intencional e progressiva das atividades, estas estratégias permitem que a criança desenvolva competências de forma mais harmoniosa e equilibrada, favorecendo a sua autonomia, criatividade e confiança na relação com o mundo.

PARTE III - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Esta parte dedica-se à metodologia de investigação, sendo inicialmente apresentadas as opções metodológicas. Posteriormente, estão evidenciados os procedimentos metodológicos, onde se encontra o contexto e a caracterização dos participantes, o procedimento do plano de intervenção, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, a metodologia de análise de dados e, por fim, as questões éticas de investigação.

3.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS

De acordo com o que já foi exposto e perante a questão de partida e os objetivos de investigação apresentados, o presente estudo assume-se como um estudo de cariz qualitativo, no qual é abrangida uma perspetiva naturalista, que pretende “demonstrar a relação que existe entre os conceitos, as descrições, as explicações e as significações dadas pelos participantes e investigador relativamente ao fenómeno” (Le Compte & Preissle, 1993, como citado em Fortin, 1999, p. 322). O paradigma interpretativo enquadra-se numa investigação “cuja finalidade é compreender um fenómeno segundo a perspetiva dos sujeitos” (Fortin, 2009, p. 371). Aires (2015) acrescenta que “a investigação qualitativa é uma perspetiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (p. 14). Patacho (2013) afirma que este paradigma procura “explicar os contextos e os fenómenos sociais a partir de dentro” (p. 115), ou seja, procura perceber como os sujeitos constroem e organizam o que os rodeia. Os dados foram recolhidos diretamente, dado que a investigadora o fez na sala de atividades, em contacto direto com as crianças ao longo das semanas, permitindo-lhe entender melhor as ações observadas no seu ambiente natural. Compreendendo assim melhor os dados recolhidos, dando importância à atribuição de significados (Bogdan & Biklen, 1994).

Num estudo qualitativo, segundo Pardal e Lopes (2011), o investigador assume-se “como parte do objeto de estudo” (p. 23), podendo condicioná-lo, uma vez que este tenta perceber e interpretar a realidade, bem como as relações existentes na mesma, tendo em conta os dados recolhidos e a sua própria perspetiva. Coutinho (2020) acrescenta ainda que o “investigador e investigado interagem e cada um por si molda e interpreta os comportamentos de acordo com os seus esquemas socioculturais” (p. 18).

Esta investigação assumiu assim um design de estudo de caso. Yin (1998, como citado em Carmo & Ferreira, 1998) afirma que o estudo de caso se trata de uma abordagem empírica que “investiga um fenómeno atual no seu contexto real, quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes e no qual são utilizadas muitas fontes de dados” (p. 216). Fortin (2009) acrescenta que o estudo de caso é uma exploração “aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização” (p. 164)

e é realizado com intuito de responder a questões relacionadas com um acontecimento ou fenómeno, de maneira a estudá-lo profundamente (Coutinho 2020). O que se pretende no fim do estudo de caso é uma análise pormenorizada de situações concretas, de modo a recolher informações variadas e, conseqüentemente, a realização da sua triangulação (Pardal & Lopes, 2011). Cardoso e Rego (2017) defendem que “a diversidade de fontes possibilita a triangulação dos resultados obtidos, na medida em que as informações provenientes das diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados podem ser cruzadas e confrontadas” (p. 29). Coutinho (2020) ainda refere que o estudo de caso é uma referência metodológica com grandes potencialidades para a diversidade de problemáticas, visto tratar-se de um plano de investigação que envolve um estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida.

3.2 CONTEXTO E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da PP num JI, decorrida no ano letivo 2021/2022, no 2.º semestre do 1.º ano de Mestrado em Ensino Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Este JI pertencia à rede pública e situava-se nos arredores de Leiria.

Os intervenientes do estudo foram seis crianças, três crianças do sexo feminino e três crianças do sexo masculino. Optei por investigar estas seis crianças, uma vez que observar todo o grupo de crianças não seria tão fiável, visto serem muitas sendo assim como alega Dias (2009) “o investigador recorre ao processo de amostragem. O que quer dizer que estuda uma pequena parte do universo, definido como amostra” (p. 89). A seleção dos sujeitos teve em conta um critério estratégico pessoal, como ressalva Aires (2015), a seleção é primordial “os sujeitos que possuem um conhecimento mais profundo do problema a estudar, os que são mais facilmente abordáveis (para poupar recursos humanos e materiais) ou os que voluntariamente se mostram disponíveis para colaborar com o investigador” (p. 23). A escolha dos seis sujeitos foi porque era pertinente ter crianças de sexos diferentes, bem como de faixas etárias distintas. Além disso, a escolha foi feita com crianças que demonstravam à vontade e gostavam de atividades sensoriais e outras que demonstravam muita reticência quando expostas a este tipo de atividades. De modo a preservar a identidade e a privacidade dos participantes do estudo serão atribuídas letras de forma aleatória.

O “A” era um menino ágil, culto e autónomo. Gostava muito de adquirir saberes individualmente e partilhá-los com o grupo. Capaz de experimentar várias estratégias para resolver as suas dificuldades. Por vezes, atestava grandes frustrações sem motivo aparente, porém ao longo das semanas foi demonstrando capacidade de se acalmar e regressar às tarefas. Participava nas decisões do grupo, cooperava com os outros, contudo, nem sempre revelava respeito pelo outro e pelas suas opiniões. Gostava de observar, questionar, pesquisar, concluir,

mas demonstrava alguma dificuldade em experimentar certas atividades essencialmente quando não conhecia aquilo que lhe era apresentado ou quando se tratava de uma surpresa, isto é, algo que não tinha previsto.

A “T” era uma menina desinibida e otimista. Cooperava com os outros, contudo nem sempre revelava respeito pelo outro e pelas suas ideias. Como era criativa, gostava imenso de surpresas e atividades diversificadas, apesar de querer sempre saber o que se estava a preparar e pensar fazer. Tinha um vocabulário diversificado e apresentava capacidade para usar o mesmo consoante as suas finalidades.

O “L” era um menino tranquilo, engraçado, dócil, bem-disposto e um pouco reservado. Gostava de participar e disfrutar com muito alegria e ao mesmo tempo muita tranquilidade nas atividades. Autónomo e independente quer nas rotinas diárias quer nos momentos das tarefas. Demonstrava criatividade e muito entusiasmo aquando atividades sensoriais, sendo que, por vezes, distraía-se com as mesmas esquecendo-se do que estava à sua volta e não conseguia concretizar dentro do tempo previamente estabelecido, pedindo para prolongar o momento.

O “T” era uma criança bem-disposta e amorosa, ainda um pouco dependente do adulto para realizar algumas das suas tarefas. Por vezes, não queria concluir as atividades por não lhe apetecer. Necessitava de muito reforço positivo ao longo das tarefas. Demonstrava algumas atitudes menos corretas em relação aos amigos da sua faixa etária como por exemplo bater. Ainda apresentava alguma dificuldade na lateralidade. Tinha de ter o seu cantinho, tanto na sala de atividades como na casa de banho. Demonstrava imensa resistência aquando atividades diferenciadas, fazendo entender que não queria participar.

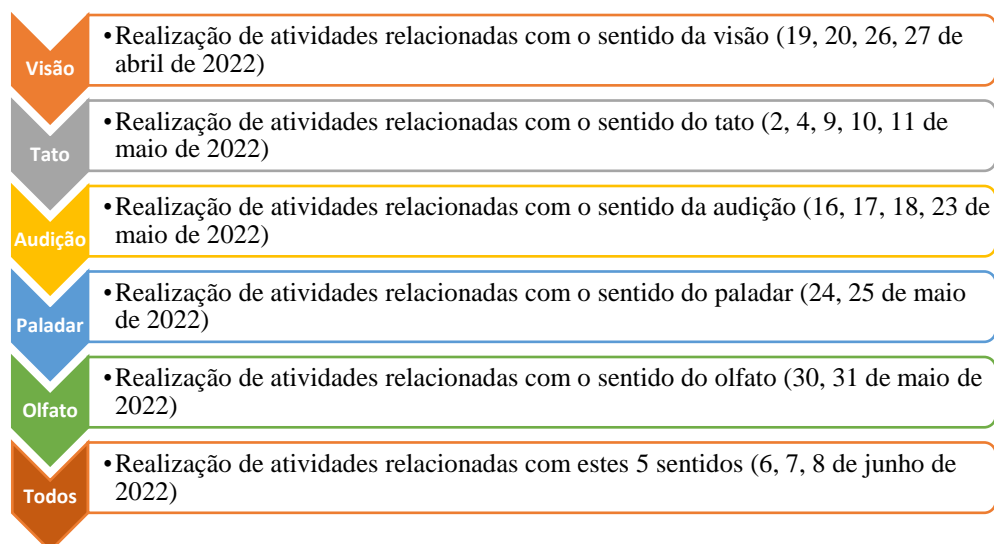
A “M” era uma menina dócil e agradável, extrovertida que interagia bastante com o grupo e adultos à sua volta. Disfrutava com alguma alegria as atividades propostas. Ainda era dependente do adulto para concretizar as suas tarefas e rotinas da sala. Por vezes necessitava do reforço verbal por parte do adulto para cumprir as tarefas que lhe eram pedidas alegando que estava muito cansada.

A “N” era uma menina alegre e agradável sempre pronta para ajudar os colegas, tornando assim o ambiente da sala mais acolhedor. Demonstrava grande capacidade de socializar. Não tinha muitas iniciativas e revelava algumas dificuldades em partilhar ideias. Revelava interesse pelas tarefas e conseguia realizá-las sem supervisão, mas acabava por se apressar, pois queria ser a sempre a primeira a começar e terminar. Quando as atividades exigiam maior investimento

peçoal, verbalizava que não era capaz, desvalorizando-se sempre e tentando apoio do adulto. Procurava muito reforço positivo do mesmo.








3.3 PROCEDIMENTOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para a aplicação da sequência didática foi estabelecida uma ordem para trabalhar os diferentes sentidos, na sala de JI entre 19 de abril de 2022 e 8 de junho de 2022, como é possível verificar no quadro 2:

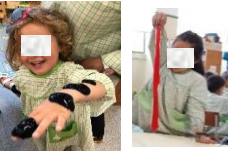








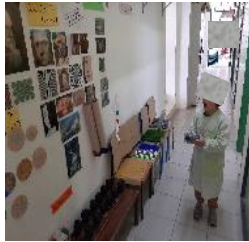

Quadro 2- Sentidos trabalhados na sequência didática

Todas as atividades apresentadas ao grupo seguiram a metodologia de trabalho por projeto. A cada introdução de sentido era feita uma tabela para entender o que as crianças sabiam sobre o mesmo, o que queriam saber e como iriamos fazer para descobrir aquilo que pretendíamos. Como afirma Vasconcelos (2011), é fulcral que as crianças iniciem, desde pequenas, a capacidade de se debaterem com questões, situações que envolvam dilemas e até mesmo problemas que necessitam de ser discutidos e resolvidos. Desta forma, considera-se que “o conflito e a negociação tornam-se ‘forças propulsoras’ do crescimento intelectual e social das crianças” (Vasconcelos, 2012, p. 12), sendo por isso essencial criar momentos que fomentem nas crianças as situações supramencionadas.

	Atividades	Imagens
19 de abril de 2022	<ul style="list-style-type: none"> - A primeira atividade deste dia foi feita em grande grupo e, visto ser a primeira realizou-se, o preenchimento da tabela no quadro sobre o sentido da visão (o que sabiam, o que queriam saber, como iam fazê-lo); - De seguida, realizou-se uma brincadeira (adaptação do jogo a “cabra-cega”), onde uma criança escolhida aleatoriamente tinha os olhos vendados e através dos seus outros sentidos tinha de tentar adivinhar quem era o colega que estava em estátua à sua frente. 	
20 de abril de 2022	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças sentaram-se em roda e à vez deslocavam-se ao centro da mesma (de olhos vendados). Através de pedaços de cartão (que representavam as várias formas de rosto) e várias peças de elementos representativos de uma cara (boca, nariz, olhos, etc.), com velcro tinham de tentar colocar os elementos no local mais comum; - O grupo foi dividido em dois grupos. Formaram-se duas filas paralelas, metade tinha uma folha de acetato encostado à cara e a outra metade canetas para desenharem a cara do colega. 	
26 de abril de 2022	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças estavam divididas em dois grupos. O primeiro realizou um desenho de olhos vendados nos seus lugares e ao mesmo tempo que desenhava ia relatando aquilo que ia fazendo, o outro grupo estava dividido em dois, e sentados frente a frente, tentavam fazer um desenho de observação (representar a cara do colega que estava à sua frente). 	
27 de abril de 2022	<ul style="list-style-type: none"> - O grupo visualizou o filme a preto e branco do Charlie Chaplin “Tempos modernos” de 1936; - De seguida, visualizaram imagens de ilusão ótica; - Depois desta tarefa, realizaram piões para ilusão ótica¹; - Foi-lhes apresentado o alfabeto braille. 	
02 de maio de 2022	<ul style="list-style-type: none"> - Neste dia passou-se para outro sentido, o tato, por isso, realizou-se uma tabela (o que sabiam, o que queriam saber, como iam fazê-lo); - Seguidamente, pesquisaram sobre o que queriam ver esclarecido em várias fontes disponíveis na sala de atividades (livro, enciclopédia, revistas, internet, etc.); - Por fim, sentir o seu nome escrito em braille. 	
04 de maio de 2022	<ul style="list-style-type: none"> - Neste dia as crianças encontraram num dos cantos da sala um cartão com dois orifícios, o objetivo era colocarem lá os braços e através do toque e sentindo a textura adivinhar o que era. De forma a facilitar este processo, caso houvesse dificuldades eram disponibilizadas imagens relativas aos elementos em questão, de modo a clarificar/ esclarecer as angústias que poderiam surgir para algumas crianças. - Posteriormente, construíram um jogo da memória com texturas através de material reciclado; - Após a construção puderam brincar com o mesmo; - Partilhar com a sala ao lado (JI) o seu jogo e jogaram todos juntos. 	
09 de maio de 2022	<ul style="list-style-type: none"> - Sentido do tato através dos pés estava à disposição uma fila de bacias com vários materiais (areia, pedra, folhas, ramos, esparguete, gelatina, tampas de garrafas, lentilhas secas, massa crua, lixa, papel bolha, entre outros) de olhos vendados com auxílio da investigadora as crianças tinham de colocar os pés nas bacias e adivinharem o que era; - No fim do dia foi proporcionado um momento de pintura coletiva, em papel cenário, com várias partes do corpo. 	

¹ Apêndice 5- Realização dos piões de ilusão ótica

10 de maio de 2022	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças tiveram oportunidade de decorarem cadeiras com materiais de várias texturas para sentirem através do tato, mas com outras partes do corpo; - Neste mesmo dia, realizaram um fluido não-newtoniano. Foi dada a receita e ao mesmo tempo a investigadora explicava o fenómeno; - Puderam de seguida disfrutar e brincar com o fluido. 	
11 de maio de 2022	<ul style="list-style-type: none"> - Neste dia, houve possibilidade de jogar ao jogo da memória construído anteriormente; - As crianças fizeram um pega-monstro e brincaram com ele. 	
16 de maio de 2022	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciou-se um diálogo com as crianças, sobre o que estas sabiam acerca da audição, realizando uma tabela (sobre o que sabiam, o que queriam saber, como iam fazê-lo); - As crianças tiveram oportunidade de escutar diversos sons e adivinhar o que era (sendo estes: sons de animais, sons de trânsito, do vento, sons graves, agudos, altos e baixos). 	
17 de maio de 2022	<ul style="list-style-type: none"> - A investigadora colocou gravações da voz de cada criança (gravada anteriormente), o objetivo era ouvir e tentar adivinhar quem era a criança em questão. De forma a prolongar e dar outra amplitude à atividade a mesma foi modificando a voz de cada criança (i.e., voz de robô). 	
18 de maio de 2022	<ul style="list-style-type: none"> - Uma das atividades proporcionadas nesse dia foi ouvir vários estilos musicais (fado, rock, jazz, música clássica, etc.); - Descrever o que sentiam quando ouviam determinados estilos musicais; - Depois desta tarefa, o grupo pôde brincar ao jogo de memória com sons, o objetivo era associar dois sons iguais a partir de um movimento específico (chocalhar); - Colocou-se o jogo no novo espaço da sala. 	
23 de maio de 2022	<ul style="list-style-type: none"> - Neste dia as crianças visualizaram uma curta-metragem, ainda relacionada com o sentido da audição; - Posteriormente, participaram a um jogo interativo onde ouviam vários instrumentos musicais e tentavam adivinhar quais eram. 	
24 de maio de 2022	<ul style="list-style-type: none"> - Deu-se início a um novo sentido, o paladar. Iniciou-se o dia com o preenchimento da tabela (sobre o que sabiam, o que queriam saber, como iam fazê-lo); - Visto ser trabalhado o sentido do paladar as crianças tiveram oportunidade de colocar as suas pupilas gustativas à prova, provando vários sabores diferentes (coisas doces, amargas, salgadas, ácidas, umami- conhecido como realçador de sabor nas comidas), importa salientar que esta atividade foi realizada à vez e que se colocou um bocadinho do ingrediente na língua da mesma, esta durante a atividade tinha de ter os braços pousados em cima dos seus joelhos ou a tapar os olhos e foi pedido também para não mexer em nada no momento da atividade. Além disso, aquando da passagem tinham também os olhos vendados e não se colocava o alimento perto do nariz, de modo a ocultar também o mais possível o olfato. Cada criança provou 4 alimentos diferentes e tentou identificá-los. 	
25 de maio de 2022	<ul style="list-style-type: none"> - Ao entrar na sala encontraram no seu lugar chocolate derretido, puderam fazer um desenho com o mesmo. Fizeram a técnica do decalque (com ajuda de uma folha A4); - Após voltarem do almoço as mesas estavam noutra disposição em fila e continham uma variedade de frutas cortadas em pedaços e de várias cores. O objetivo era provar, saborear ou até conhecerem a diversidade de fruta existente. 	
30 de maio	<ul style="list-style-type: none"> - Deu-se início a um novo sentido, o olfato. Começámos por realizar um jogo com adivinhas sobre palavras que se relacionavam com este 	

de 2022	<p>sentido. De seguida, preenchemos a tabela (sobre o que sabiam, o que queriam saber, como iam fazê-lo);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em pares, realizaram narizes através de ligaduras molhadas para conseguir o efeito de moldagem²; - Colocou-se as molduras de narizes numa cartolina percebendo assim a diversidade de formas e tamanhos existentes no grupo de crianças, bem como associar o órgão representativo desse sentido. 	
31 de maio de 2022	<ul style="list-style-type: none"> - Neste dia o grupo realizou uma atividade em que tinham de identificar vários cheiros, recorrendo ao seu olfato com os outros sentidos ocultados (por exemplo: caril, perfume doce, cebola, vinagre, canela, sabonete, botões de eucalipto, chocolate, etc.). 	
06 de junho de 2022	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalharam-se os sentidos de forma holística, leu-se a história “Os cinco sentidos” de Françoise de Guibert com intuito de realizar uma pequena síntese do desenvolvimento do nosso projeto; - Colocaram-se materiais/ trabalhos realizados pelos alunos no novo canto da instituição; - Foram até à horta, recolher ervas aromáticas e colocá-las dentro de garrafas perfuradas. Penduraram as mesmas e conseguiram cheirar o aroma libertado por estas. 	
08 de junho de 2022	<p>- Neste dia foi feita uma atividade que permitiu sistematizar e finalizar o projeto realizado ao longo das semanas. Essa atividade consistiu em realizar um percurso motor, composto por 5 estações. Cada uma correspondia a um sentido. O início do percurso começava no patim da instituição, onde as crianças tinham através do tato procurar objetos espalhados no meio de uma bacia com farinha. Esta bacia continha um pequeno papel com uma pergunta: “qual o sentido que acabaste de usar para apanhar os objetos que encontraste na farinha?” As crianças conseguiam passar para etapa seguinte só quando acertassem a resposta. De seguida, encontravam vários frascos espalhados pelo chão do campo de basquete e várias bolas saltitonas. O objetivo era com auxílio das bolas saltitonas, apanharem os frascos que se encontravam nesse espaço. Após essa tarefa e de forma a conseguir passar para a próxima etapa tinham de descobrir a que correspondia os cheiros presentes nestes frascos. Depois desta etapa concluída, as crianças dirigiam-se para outra zona da instituição e a investigadora facultava óculos 3D e explicava que tinham de passar por baixo dos pneus, e recorrendo ao sentido da visão, interpretar as imagens 3D que se encontravam escondidas nos mesmos. A próxima zona era no relvado, onde tinham de recorrer ao sentido da audição e tentar adivinhar os sons que eram colocados através de um telemóvel. Caso acertassem dirigiam-se à última estação na zona dos baloiços, caso não acertassem eram dadas outras oportunidades com novos sons, a fim de conseguir passar para a próxima etapa. Na zona dos baloiços estavam dispostos dois fios pendurados com uma bolacha e uma rodela de maçã. O objetivo era as crianças conseguirem apanhar esses alimentos usando apenas a sua boca, quando conseguissem podiam saborear os mesmos, recorrendo ao sentido do paladar para os classificar (e.g. amargo, doce, salgado, etc.).</p>	   

Quadro 3- Calendarização da sequência pedagógica para a investigação

² Apêndice 6- Atividade de nariz de ligaduras

Importa referir que uma das opções didáticas que se manteve ao longo das semanas foi a discussão em grande grupo antes e depois da realização das atividades. Além disso, a cada introdução de um novo sentido foi realizada uma tabela com aquilo que o grupo já sabia/conhecia, aquilo que pretendia saber e como é que iria fazê-lo, delineando assim e guiando um pouco as planificações das atividades posteriores. Após as atividades era feita uma pequena reflexão oral com o grupo ou por vezes individualmente, para perceber o que tinham gostado e o que não tinham gostado tentando perceber as razões, como também possíveis dificuldades e facilidades. Para além disso, a investigadora tentou deixar agência às crianças, observando sempre aquilo que ia acontecer sem perturbar as suas descobertas e aprendizagens, registando aquilo que ia sucedendo. A mesma circulava pelas zonas onde eram realizadas as atividades de modo a dar *feedback* se houvesse necessidade para tal. Apesar de por vezes parecer que as atividades no próprio dia não eram muito relacionadas, estas tinham de ser vistas como um todo, uma vez que no fundo nunca se pode trabalhar um único sentido, apesar disso, tentou-se ao longo das implementações focar e antecipar as atividades relacionadas com as atividades que iam aparecendo posteriormente.

Como referido acima as crianças tiveram “voz” neste projeto, apesar da investigadora já ter delineado muitas atividades com uma sequência lógica, à medida que íamos avançando ia ser pedido a opinião das mesmas, de forma a focar os seus interesses e curiosidade, facilitando assim o seu empenho. Também acontecia por vezes, a possibilidade de escolha dentro de 3 opções, em que eram realizados votos e a atividade com maiores sufrágios ganhava.

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados foi concretizada entre abril de 2022 a junho de 2022, o que correspondeu ao período entre a 7.^a e 14.^a semana de intervenção. As técnicas e instrumentos de recolha de dados constituem “uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo” (Aires, 2015, p. 24).

As técnicas e instrumentos de recolha de dados presentes neste estudo foram observação participante, no decorrer da sequência didática, as notas de campo, decorrentes dessas observações, em certos momentos durante as sessões, os registos audiovisuais, fotografias, como forma de captar momentos significativos e comportamento das crianças durante as atividades e, ainda, uma entrevista informal, à educadora e auxiliar de ação educativa da sala.

A técnica de recolha de dados privilegiada neste estudo de caso foi a observação que, “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (Aires, 2015, pp. 24-25). Assim sendo “a observação qualitativa é

fundamentalmente naturalista; pratica-se no contexto da ocorrência, entre os actores que participam naturalmente na interacção e segue o processo normal da vida quotidiana” (Aires, 2015, p. 25). É através dela que se conseguiu encontrar a problemática presente na sala de aula. Desta forma, esta assumiu-se como a primordial técnica de recolha de dados em toda a investigação. Como afirmam Carmo e Ferreira (1998) observar “passa por um treino da atenção de forma a poder aprofundar a capacidade de seleccionar informação pertinente através dos órgãos sensoriais” (p. 94). Assim sendo, como sustenta Sousa (2009), a observação é crucial, uma vez que “(...) permite efectuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade” (p. 109). A observação participante auxilia o investigador no processo de organização dos dados, tornando-se um elemento fundamental no estudo (Dias, 2009). Reis (2010) argumenta que esta “fornece oportunidades para a recolha de dados num caso de estudo. O observador, enquanto observa, interage com os atores observados” (pp. 79-80). Pode-se dizer da observação participante que é uma técnica de recolha de dados que recorre aos sentidos, alcançando informações de determinados aspetos da realidade, essencialmente, neste caso, da sequência didática, onde foi possível observar os alunos nas suas explorações. As diversas observações realizadas permitiram sustentar as notas de campo que segundo Bogdan e Biklen (1994) assumem-se como “(...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso de recolha” (p. 150).

De forma a completar a investigação, como supramencionado, realizaram-se registos fotográficos, videográficos e auditivos. Foi graças a isso que se pôde captar algumas das descobertas e curiosidades das crianças, durante as sessões. Estes instrumentos ajudaram a perceber as suas atitudes e evoluções ao longo das atividades. Para recorrer a estes instrumentos foram disponibilizados aos encarregados de educação uma autorização para a recolha de imagens durante toda a Prática Pedagógica (apêndice 12).

Os registos através de uma câmara, segundo Bogdan e Biklen (1994) permitem o acesso a poderosos dados descritivos que ajudam a entender o subjetivo, visto captar momentos que simplifiquem por vezes informações dando pormenores e acesso a detalhes que não seriam visíveis sem eles.

O registo de áudio, como sustentam Lessard-Hébert et al. (2005) apresenta benefícios visto garantir a “conservação intacta da informação «em bruto», isto é, tal e qual ela foi recolhida durante o trabalho de campo” (p. 155).

Além destes instrumentos, foi também realizada uma entrevista semiestruturada de forma informal. O cruzamento das diferentes informações permitiu à professora investigadora desenvolver o estudo de caso, na medida em que as informações resultaram no mesmo acontecimento (Coutinho, 2015). A técnica da entrevista é uma técnica crucial na compreensão do ser humano, uma vez que “adopta uma grande variedade de usos e uma grande

multiplicidade de formas que vão da mais comum (a entrevista individual falada) à entrevista de grupo” (Aires, 2015, p. 28). A entrevista foi realizada à educadora e auxiliar de ação educativa da sala, esta consistia em perceber melhor características específicas de cada criança do estudo, de forma a conhecer melhor o grupo através do olhar das mesmas. Apesar disso, como afirma Reis (2010) “os dados obtidos através das entrevistas deverão ser sempre trabalhados em conjunto com a informação recolhida de outras fontes” (p. 82).

Optou-se pela entrevista informal, visto esta apresentar algumas similitudes a uma conversa entre duas pessoas sem ter necessidade de um guião bem estruturado tornando-se assim mais natural e fácil abarcando uma amplitude de direções que a mesma pode tomar. Não obstante da necessidade de esta ter presente os objetivos e questões de referências (Batista et al., 2017).

3.5 TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS

As técnicas de tratamento de dados têm por objetivo “dispor os dados de modo a que possam ser avaliados através da análise e interpretação” (Dias, 2009, p. 144). Bogdan e Biklen (1994) destacam que “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão final sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205). Fortin (1999), vem acrescentar que a partir do momento que se recolhem dados é fundamental tratá-los.

Nesta linha de pensamento e tendo em conta que o estudo se baseia no paradigma interpretativo de cariz qualitativo, a análise que melhor se adequa aos dados recolhidos é a análise especulativa. Esta técnica de tratamento de dados possibilita uma forma de subjetividade por parte da professora investigadora, na medida em que como alega Woods (1998) “es tal vez la reflexión tentativa, que tiene lugar a partir de la recogida de datos, la que produce las aprehensiones más importantes” (p. 136). Assim sendo, este tipo de análise permite uma assimilação essencial decorrente de uma reflexão através de todos os dados recolhidos ao longo das atividades propostas. Este tipo de análise também permite estabelecer diversas possibilidades, tal como criar relações entre os dados e a literatura, possibilitando assim futuras investigações, tendo sempre em atenção que o objetivo não é construir resultados nítidos e acabados. (Woods, 1998).

Este género de técnica ajuda a realizar uma interpretação mais pessoal daquilo que se vai observando e das notas que se vão tomando no terreno de forma a poder numa fase posterior refletir sobre as atitudes e os comportamentos das crianças em estudo.

3.6 QUESTÕES ÉTICAS DA INVESTIGAÇÃO

Realizar uma investigação é de grande responsabilidade. Daí ser fulcral existir na investigadora, um sentido de ética. Existem inúmeros autores que reforçam a importância de os investigadores serem dotados de características e valores muito específicos, porque trabalhar com crianças exige um maior cuidado e ponderação, visto poder criar danos deliberados, mas também pôr em risco a sua proteção (Alderson & Morrow, 2011). Mesquita (2020) reforça dizendo que “a ética na investigação que envolve crianças está assim intimamente relacionada com a garantia e consideração dos seus direitos” (p. 78). Além disso, os direitos da criança estão espelhados em diversos instrumentos jurídicos nacionais e internacionais que comprovam o carácter especial das mesmas (Mesquita, 2020). A mesma autora sustenta que é crucial garantir o respeito por parte de todos os intervenientes, zelar pelo seu bem-estar, fornecer todas as ferramentas para libertar a sua expressividade e fomentar a sua participação.

Importa salientar que este estudo se prende com o facto de entender as crianças numa dimensão praxiológica, por isso além de as ter avisado do decorrer da investigação e perceber se as mesmas concordavam, as famílias tiveram conhecimento da realização e participação no estudo, tendo sido autorizadas para tal, sendo possível observar o documento entregue aos encarregados de educação para esse efeito no apêndice 17.

PARTE IV APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nesta parte, são apresentados, analisados e interpretados todos os dados recolhidos a partir das atividades desenvolvidas ao longo do estudo. Os dados são descritos detalhadamente nas subpartes que se seguem, organizadas da seguinte forma: 4.1) sequência didática, divididas em cinco categorias sensoriais: 4.1.1) visão; 4.1.2) tato; 4.1.3) audição; 4.1.4) paladar; 4.1.5) olfato e 4.1.6) todos os sentidos. Esta sequência didática que embora tenha sido aplicada a todo o grupo, aqui só iremos focar as crianças alvo do estudo, nomeadamente o “A”, a “I”, o “L”, o “T”, a “M” e a “N”.

Importa salientar que apesar de ter implementado toda a sequência didática descrita na metodologia, irei por questão de gestão de páginas, abordar os que mais se destacaram, encontrando-se as outras atividades nos apêndices.

4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Como acima referido, ao longo do estudo foram realizadas várias atividades (Quadro 3). O quadro sistematiza a atividade que foi realizada como também o dia dessa exploração.

4.1.1 Atividades do Sentido da Visão

4.1.1.1 Adaptação do jogo da “cabra-cega”³

Após o preenchimento da tabela, realizou-se uma atividade baseada numa adaptação do jogo da “cabra-cega”, onde o sentido da visão era temporariamente ocultado, e as crianças de olhos vendados, tinham como objetivo identificar o colega à sua frente, sabendo que este estava em estátua, essa identificação era feita apenas através dos seus outros sentidos. A realização desta atividade foi particularmente reveladora quanto ao impacto da falta da visão no reconhecimento e interação com o ambiente.

Esse entusiasmo refletiu-se claramente nas suas reações emocionais e físicas. De acordo com a literatura sobre o desenvolvimento sensorial, a perda temporária de um dos sentidos leva à ativação e à maior utilização dos outros sentidos. Este fenómeno foi claramente observado na reação das crianças: o “A” e o “L”, por exemplo, foram capazes de identificar o colega apenas pelo cheiro, seja através do seu perfume, seja pelo cheiro corporal do mesmo, enquanto a “I” utilizou tanto o olfato quanto o tato para tentar descobrir a identidade do colega à sua frente. Este tipo de comportamento sugere que ao perder a visão as crianças começaram a explorar de forma mais intencional os outros canais sensoriais, o que pode ser interpretado como um exercício valioso para o desenvolvimento sensorial de forma holístico, conforme defendido por

³ Consultar o quadro 3- calendarização da sequência pedagógica para a investigação

autores como Shams e Seitz (2008), que destacam a importância da estimulação multissensorial para o desenvolvimento integral da criança. A recusa do “T” em participar inicialmente e a hesitação em continuar a atividade indicaram uma possível resistência ao desconhecido ou ao desconforto de perder a visão, que é uma reação comum nas crianças desta faixa etária. A falta de participação plena pode sugerir que, embora o desenvolvimento sensorial seja algo natural, a confiança nas próprias capacidades sensoriais pode necessitar de um maior incentivo e apoio. Por outro lado, a “M” recorreu a uma estratégia alternativa que foi perguntar ao colega se podia falar para tentar reconhecê-lo, apesar de ter sido previamente explicado que as “estátuas” deveriam permanecer imóveis e em silêncio. A investigadora optou por observar a situação sem intervir e verificou que, de facto, através da voz, a “M” conseguiu identificar corretamente o colega à sua frente. Já a “N”, apesar de ter tido duas oportunidades, uma vez que foi a primeira a participar na atividade, não conseguiu identificar a criança à sua frente.

Tal como defendem vários autores, trabalhar os sentidos com crianças desta faixa etária é fundamental, dada a multiplicidade de benefícios associados. Nesse sentido Serrano (2016) afirma que “a visão é essencial para nos dar referências espaciais e informações (...)” (p. 27). Durante o desenvolvimento infantil, a visão desempenha um papel crucial na exploração do meio envolvente, na compreensão de referência temporais e na percepção da localização do corpo em relação aos objetos e ao espaço. Assim, ao perder temporariamente esse sentido, a criança vê-se privada de importantes referências espaciais e informacionais, sendo obrigada a recorrer aos outros sentidos para interpretar o que a rodeia. Neste contexto, a atividade demonstrou como a privação da visão levou as crianças a reforçarem as suas aprendizagens através da exploração dos “outros canais sensoriais” (Serrano, 2016, p. 27).

4.1.1.2 Atividades pedaços de cartão com olhos vendados e desenho da cara do colega⁴

Esta atividade proporcionou um espaço para reflexão sobre as limitações do tato, mas também sobre a importância da percepção espacial e da organização visual, como sustentado por Serrano (2016), que aponta a visão como fundamental para a compreensão das relações espaciais e para a interpretação das informações do ambiente. A dificuldade que as crianças tiveram em colocar corretamente os elementos no rosto, sem a ajuda da visão foi um sinal claro de como o tato, por si só, pode ser desafiador para compreender certas informações espaciais. Esta experiência foi enriquecida pela troca de estratégias entre as crianças, como foi o caso do “L”, que utilizou as suas mãos abertas para conseguir maior percepção dos espaços, o que revelou uma aprendizagem significativa durante a atividade. Por sua vez o “A” foi muito observador antes de iniciar a atividade, como se pode verificar nas notas de campo: “observou todo o espaço e a disposição do material, num segundo momento realizou a atividade com uma certa convicção” (ver apêndice 18- Notas de campo II, 20-04-2022). A “I”, por sua vez, relatou o que estava a

⁴ Consultar o quadro 3- calendarização da sequência pedagógica para a investigação

tocar à medida que pegava num dos elementos com as suas mãos. Por várias vezes apalpou tentando perceber o contorno e a forma daquilo que tinha nas mãos. O “T” recusou a colocação da venda, apesar disso, realizou a atividade de olhos fechados, mas não os conseguiu mantê-los desta forma tendo assim feito a atividade, sem respeitar verdadeiramente aquilo que era pretendido. A “M” realizou a atividade, mas poucos minutos após começar retirou a venda dizendo que estava cansada e que não queria continuar. Por fim, a “N” colocou a venda nos olhos e procedeu à atividade quando retirou a venda apercebeu-se que os elementos da cara não estavam na posição esperada.

A discussão que seguiu à atividade, na qual as crianças partilharam as suas experiências e estratégias, foi fundamental para consolidar as aprendizagens e também para refletir sobre a importância de treinar os outros sentidos, como sugerido por autores como Shams e Seitz (2008), que argumentam que a educação sensorial não se deve restringir apenas num sentido, mas sim envolver uma exploração holística dos canais sensoriais. A reflexão das crianças sobre as dificuldades de perceber e colocar os elementos do rosto sem a visão ilustra não só a compreensão cognitiva do tema, mas também a sua crescente empatia e respeito pelas diferenças, ao reconhecerem que algumas pessoas podem viver sem um ou mais sentido. No fim desta atividade, as crianças conseguiram trocar ideias e vivências de pessoas que não tivessem todos esses elementos da cara, ou que não os tivessem nesses sítios, como também pessoas que não tivessem um dos sentidos. Demonstraram desta forma uma consciência ampliada sobre o funcionamento dos sentidos e sobre as diferenças individuais refletindo um processo de aprendizagem que envolve não só aspetos cognitivos, mas também emocional e social. Como destaca Vygotsky (1978), a aprendizagem é um processo coletivo e social, e essas atividades proporcionaram um ambiente onde as crianças puderam partilhar as suas experiências sensoriais, contribuindo para a consolidação de aprendizagem num contexto social.

Desenho da cara do colega⁵

Todos conseguiram realizar a atividade. Devido à faixa etária díspar dos participantes envolvidos no estudo, estas não se encontravam todas na mesma fase de desenvolvimento do desenho infantil. Segundo Viktor Lowenfeld, a “M” e o “T” estavam numa fase de garatuja desordenada, visto rabiscarem ainda muito em várias direções, além disso, estes rabiscos ora eram fracos e concentrados ou então traços fortes e dispersos. A “N” estava numa fase de transição entre a garatuja desordenada e a garatuja controlada apesar de, por vezes, serem notórios algumas características como referidas acima, conseguia às vezes controlar melhor os seus movimentos. O “A”, o “L” e a “I” já conseguiam realizar a figura humana mais

⁵ Consultar o quadro 3- calendarização da sequência pedagógica para a investigação

pormenorizada e representar o que via de uma forma mais justa e realista controlando melhor os seus movimentos, estando assim já numa garatuja controlada.

Nestas duas atividades foi visível o impacto que estas tiveram tanto pelas reações imediatas como também pelas reflexões e aprendizagens mais profundas que iam surgindo. A adaptação das atividades e a reflexão sobre a falta de um dos sentidos ofereceram à criança uma oportunidade de aprimorar a sua conscientização sensorial, além de fortalecer as suas habilidades de colaboração, por trabalharem em conjunto, e respeitarem as suas diferenças.

4.1.1.3 Atividade do desenho de olhos vendados relatando o que estava a fazer e desenho do colega através da observação⁶



Figura 5- Desenho realizado na atividade do desenho da cara do colega

A atividade do desenho de olhos vendados foi muito interessante visto ter permitido observar as estratégias que as crianças usavam para lidar com a perda temporária do sentido da visão. O “A” demonstrou grande autonomia ao colocar a venda de forma segura, evidenciando confiança, embora tenha sentido dificuldades na percepção espacial, especialmente quando tentou desenhar a relva. Durante a atividade, expressou desorientação ao afirmar que estava a desenhar “uma saída no parque com os pais e que estava naquele momento a fazer a relva [fazendo pequenos traços no meio da folha branca]” (ver apêndice 18- Notas de campo III, 26-04-2022). Embora o traço realizado fosse pequeno e pouco definido. Este episódio demonstrou claramente a dificuldade cognitiva e sensorial que se tem quando a visão é limitada, uma vez que não tinha referência visual da folha, não compreendeu completamente o que estava a desenhar, evidenciando um distúrbio de espacialidade (Serrano, 2016).

A “I” recorreu a várias estratégias para compensar a “falta” da visão, o que revela uma tentativa e uma resiliência ao adaptar-se à atividade. O recurso de tocar na ponta do lápis para identificar a cor desejada, lembrando-se que o lápis de carvão tinha na sua ponta uma parte com outra textura e o uso de lápis de cor para delimitar a área do desenho são exemplos de que recorreu a outros sentidos, especialmente ao tato, para obter uma melhor compreensão do espaço e dos limites da folha. Esta estratégia sugere uma maturação no uso dos seus sentidos, alinhando-se

⁶ Consultar o quadro 3- calendarização da sequência pedagógica para a investigação

com as ideias de Vygotsky (1978), que enfatiza a importância da mediação sensorial no processo de aprendizagem.

Por outro lado, o “L” adotou uma estratégia que já tinha demonstrado ter utilizado nas atividades anteriores, colocou a sua mão livre em cima da folha, utilizando-a como referência espacial para entender melhor o espaço de desenho disponível. Além disso, de vez em quando tocava na ponta do lápis para acompanhar os movimentos do mesmo. Também optou por colocar de lado os lápis de cor que tinha acabado de usar, de modo a não repetir as mesmas cores. Este comportamento indica uma forma de adaptação eficaz, visto ter procurado outra forma de compensar a falta da visão utilizando o tato como referência, promovendo assim uma melhor organização do espaço e uma correta delimitação da área de trabalho. Esta estratégia reflete um desenvolvimento sensorial em que o tato e a propriocepção desempenham um papel fundamental. O “T”, por sua vez recusou-se novamente de colocar a venda nos olhos, mas, ainda assim, tentou realizar a atividade de olhos fechados. Esta recusa pode ser interpretada como um reflexo da resistência ao desafio, visto a sua faixa etária. Como já tinha demonstrado nas atividades anteriores, pode-se sentir desconfortável ou inseguro em relação à perda temporária da visão. A “M” teve dificuldades devido ao uso incorreto da venda, acabando por comprometer a eficácia da atividade. Este momento evidenciou a importância de garantir que todos os elementos da atividade sejam devidamente ajustados para que possam proporcionar o impacto sensorial pretendido. A “N”, por sua vez, demonstrou confiança, mas perdeu rapidamente o controlo da noção espacial, desenhando não só na folha como também na mesa. O seu comportamento demonstrou a sua dificuldade em manter o foco espacial quando este sentido era ocultado.

As fotografias abaixo ilustram as diferentes estratégias adotadas pelas crianças durante esta atividade. É possível observar as várias formas como cada uma procurou adaptar-se à ausência temporária da visão, recorrendo a outros sentidos e ajustando a sua estratégia à atividade proposta.



Figura 6- Diversas estratégias utilizadas pelas crianças no momento da atividade do desenho

Desenho do colega através da observação⁷

Na segunda parte da atividade, as crianças desenharam os seus colegas observando-os. Esta atividade de observação direta permitiu que as crianças trabalhassem a representação visual do outro, exigindo assim, maior controlo dos seus movimentos e uma perceção mais precisa da figura humana. Esta atividade permitiu melhorar, de forma implícita, outras competências como a motricidade fina e o controlo visual, essenciais para o desenvolvimento da capacidade de representar o mundo de forma mais realista, como destaca Lowenfeld, ao afirmar que o desenvolvimento do desenho está intimamente ligado à capacidade de a criança entender e interpretar o mundo visualmente. Nesta atividade foi possível observar os diferentes níveis de habilidades no desenho da figura humana, bem como o estágio de desenvolvimento em que se encontravam.

O “A”, a “I”, o “L” e a “N” demonstraram maior capacidade de representar o colega de forma eficaz, conseguindo desenhar representações mais detalhadas e proporcionais dos mesmos, demonstrando assim, maior maturidade na coordenação motora e na perceção visual. Por outro lado, a “M” e o “T”, visto estarem no estágio da garatuja desordenada, não conseguiram ainda representar graficamente o que observavam. Isto porque o movimento do traço não tem ainda um controlo organizado, refletindo a exploração do gesto e da motricidade fina, visto serem crianças de apenas três anos de idade é expectável encontrarem-se nesse nível, uma vez que ainda estão a desenvolver a sua coordenação óculo-manual, o que por vezes, acaba por resultar em linhas e formas desunidas, sem padrão ou intenção evidente.

Após a atividade, refletiu-se em conjunto, as crianças discutiram as suas experiências e estratégias. A “I”, por exemplo, afirmou que já sentia mais confiança, pois sentia-se “mais treinada” em realizar atividades sem recorrer à visão, acabando por refletir uma evolução na sua capacidade de usar os outros sentidos como fontes de informação. Esta afirmação é particularmente significativa, visto indicar que a criança percebe o valor do treino dos sentidos e na consciência de que a prática e a repetição favorecem a melhoria nas tarefas sensoriais. Como afirma Serrano (2016) para adquirir competências é preciso repetir as experiências, tendo bem presente que a repetição é fundamental para a aprendizagem e a possibilidade de reviver experiências similares fortaleçam as capacidades sensoriais e cognitivas das crianças.

De forma a concluir com este sentido foi realizada uma tabela para sintetizar as várias atividades relacionadas com o sentido da visão, salientando o mais significativo por crianças, traçando assim o seu progresso ao longo das sessões (ver apêndice 20).

⁷ Consultar o quadro 3- calendarização da sequência pedagógica para a investigação

4.1.2 Atividades do Sentido do Tato

4.1.2.1 Atividade da descoberta dos objetos e construção do jogo da memória⁸

A atividade consistiu em explorar objetos ou alimentos ocultos, utilizando apenas o tato. Este exercício desafiou as crianças a descreverem as sensações e a tentar identificar o que estavam a tocar. A resposta dos participantes variou, algumas crianças demonstraram entusiasmo imediato, enquanto outras necessitaram de mais tempo e apoio para se envolver completamente.

O envolvimento variou significativamente consoante a predisposição sensorial e de cada criança. Enquanto a "I" e o "L" demonstraram uma abordagem exploratória intensa, usando as mãos inteiras para investigar o objeto, indicando assim, à-vontade com a atividade. Por outro lado, o "A", a "N", a "M" e o "T" revelaram maior cautela, mas, com tempo e apoio, conseguiram gradualmente participar de forma mais autónoma à atividade.

A atividade mostrou-se eficaz para promover a curiosidade e a interação sensorial, ajudando as crianças a desenvolver uma compreensão mais profunda das características dos objetos que estavam a apalpar. Essa prática não só fortaleceu as suas habilidades descritivas, mas também gerou um ambiente lúdico onde a aprendizagem foi conduzida pela própria experiência.



Figura 7- Crianças na exploração da descoberta

Jogo da memória⁹

Na atividade de construção do jogo da memória tátil, observou-se um entusiasmo muito grande por parte dos participantes. Este entusiasmo manifestou-se tanto no processo de criação como na antecipação da utilização futura do recurso, com as crianças a pedirem para jogar nos dias seguintes à sua realização. Esse comportamento refletiu o orgulho que as crianças tiveram em realizar algo para ficar na sala, como também o seu sentimento de pertença em relação ao mesmo. As crianças mais velhas, naturalmente, assumiram um papel mais ativo, tanto na colagem do material quanto no toque e manipulação dos compartimentos do jogo. Essa proatividade foi várias vezes refletida com este grupo, onde as crianças mais velhas tendiam a assumir as responsabilidades e a liderar processos, servindo como modelos para os colegas mais novos. Em contraste a "M" e o "T", os participantes mais novos do grupo, adotaram uma

⁸ Consultar o quadro 3- calendarização da sequência pedagógica para a investigação

⁹ Consultar o quadro 3- calendarização da sequência pedagógica para a investigação

postura mais observadora, demonstrando necessitarem de mais tempo para se familiarizarem com a atividade antes de se envolverem. Esse comportamento corrobora a perspectiva de Vigotski (2007), que enfatiza a importância do tempo de observação na apropriação de novas experiências, pois todos têm a sua singularidade, o seu modo de pensar, sentir e agir.

A interação entre as crianças demonstrou atuar como um fator motivador. Foi possível observar isso quando a "N" incentivou a "M" a interagir com o material. Esta atitude evidenciou uma dinâmica de colaboração entre colegas, onde a socialização serviu como impulso para a participação. Esta ação ilustrou como a influência do grupo pode ser positiva ou negativa, impactando na estimulação da exploração e no empenho das atividades. Neste caso, essa atitude fez com que a "M" se sentisse mais segura e confiante. De acordo com Vygotsky (2007), o apoio entre colegas não só facilita a aquisição de novas habilidades, como também reforça o desenvolvimento socioemocional, favorecendo a empatia e a cooperação.

4.1.2.2 Atividade das bacias e pintura coletiva¹⁰



Figura 8- Exploração com os pés no percurso sensorial

A experiência sensorial proporcionada pela atividade das bacias revelou uma ampla variedade de respostas emocionais e comportamentais. Ao explorar as diferentes texturas com os pés e com a visão temporariamente oculta, as crianças foram desafiadas a confiar mais intensamente nos outros sentidos, nomeadamente o sentido tátil, promovendo assim uma percepção multissensorial.

Durante esta atividade, as respostas foram diversas, a "I" e o "L" demonstraram entusiasmo e sentiram-se confortáveis na exploração dos materiais. Foi também possível observar que estas crianças estavam a construir esquemas mentais com as informações que iam recolhendo, ajudando assim a decifrar qual a sensação que estavam a sentir ao pisar aquele material. Como alega Piaget (2010) o conhecimento é construído por meio de interações ativas com o ambiente, e, realmente, é o que estas crianças estavam a conseguir fazer. O "A" e o "T", manifestaram alguma timidez e cautela, mas ganharam confiança à medida que se familiarizavam com o

¹⁰ Consultar o quadro 3- calendarização da sequência pedagógica para a investigação

ambiente. A necessidade do suporte emocional, alinha-se com a ideia de que a interação com adultos pode fomentar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), permitindo que a criança consiga realizar atividades para além das suas habilidades iniciais, com a ajuda de alguém, como evidenciado na teoria de Vygotsky (Vigotsky, 2007). Para além disso, como relacionado na teoria de apego de Bowlby, um ambiente seguro e previsível, proporcionando pelo apoio emocional, torna-se fundamental para a exploração independente (Bowlby, 2023). Neste caso tanto o “T”, como o “A”, sentiram-se seguros e apoiados emocionalmente, fazendo com que conseguissem explorar e envolverem-se na experiência sensorial. Importa salientar que esta diferença de ritmo reforça a necessidade de respeitar o tempo de adaptação de cada criança, elemento essencial para uma experiência de aprendizagem segura e motivadora.

A atividade também estimulou a resolução de problemas, ao desafiar as crianças a identificarem objetos apenas pelo tato. A "M" e a "N", recorreram a estratégias alternativas, como espreitar, tocar com as mãos ou até mesmo dizer o que achavam que era estando atentas à entoação da voz da investigadora de forma a perceber se era ou não aquilo que estavam a pensar, fazendo um género de tentativa-erro. Estas formas de fazerem para ultrapassar o desafio, mostraram a criatividade e a flexibilidade com que lidavam com a situação.

Pintura coletiva¹¹

Através desta atividade foi possível observar as várias reações das crianças, refletindo as suas preferências sensoriais como os níveis de conforto face à sua participação. Tanto a “T”, como a “N”, a “M” e o “L” demonstraram entusiasmo e uma atitude bastante exploratória, indicando assim uma predisposição para experimentar pintar com diferentes partes do corpo. Essa atitude demonstrou a vontade que estas têm para com novas experiências. Por outro lado, a resposta do “T” e do “A” apresentaram um contraste interessante. O ceticismo do “T”, que se restringiu a usar os pés e recusou outras tentativas, pode estar relacionado a uma resistência à exploração sensorial, como já observado nas atividades anteriores ou a um desejo de controle sobre o seu ambiente e as suas ações. Já o “A”, que demonstrou desconforto em relação ao toque e à exposição, reflete uma resposta mais emocional que pode ser associada à sensibilidade tátil elevada ou a um menor nível de confiança na execução de tarefas não convencionais.

Essa diferença de atitudes e comportamentos reforçam a importância do respeito pela individualidade de cada uma. Através da linguagem corporal e das expressões faciais foi possível perceber e identificar essas necessidades, fornecendo assim uma resposta imediata de suporte ajustado, de maneira a promover um ambiente onde todas se sentissem seguras e motivadas para realizar determinada atividade. Além disso, houve um equilíbrio entre o incentivar e o proporcionar segurança emocional, o que a meu ver torna-se crucial nestas atividades sensoriais, pois podem de forma indireta ajudar na confiança e no desenvolvimento

¹¹ Consultar o quadro 3- calendarização da sequência pedagógica para a investigação

social. Esta atividade foi o exemplo de que embora algumas crianças estivessem prontas para desafios imediatos, outras precisavam de mais tempo e estratégias adaptativas para se sentirem confortáveis, evidenciando assim a importância de criar experiências diversificadas e oferecer um ambiente de exploração que contemple os diferentes ritmos e preferências.

4.1.2.3 *Decoração das cadeiras sensoriais e fluido não-newtoniano*¹²

O facto de as crianças terem oportunidade de decorarem cadeiras, de maneira a tornarem-se cadeiras sensoriais exemplificou nitidamente um processo de aprendizagem que envolvesse cooperação. Isto porque as crianças mais velhas assumiram de forma natural e espontâneo um papel de “modelos”, ajudando as mais novas. Esta ideia está intimamente relacionada com a teoria da aprendizagem social de Albert Bandura que afirma que as crianças aprendem através da observação e acabam por imitar o comportamento dos outros (Bandura, 1977), e foi precisamente o que aconteceu. Ao trabalhar desta maneira, as crianças mais velhas conseguiram reforçar as suas aprendizagens, como também desenvolver valores e habilidade sociais essenciais, tais como a comunicação, a paciência, a empatia, etc.

O simples facto de saberem que estas cadeiras serviriam de exposição na sala, levou a outro significado, tendo a atividade um valor mais simbólico. Existem mais envolvimento visto a mesma adquirir um significado mais pessoal e social. A teoria de Piaget vai ao encontro dizendo que a aprendizagem é mais significativa quando as crianças estão ativamente envolvidas e sentem que o seu contributo faz a diferença (Piaget, 2010).

Fluído não-newtoniano¹³



Figura 9- As crianças na exploração do fluído não-newtoniano

Na atividade do fluido não-newtoniano, as crianças exibiram diferentes abordagens, como se pode constatar na figura 9. A “I” manifestou entusiasmo imediato e sentiu necessidade de partilhar e narrar verbalmente as suas descobertas, esta atitude pode ser compreendida através da teoria de Piaget que destaca como as crianças percebem o mundo por meio da exploração direta do ambiente. Para além disso, as crianças passam por estágios de desenvolvimento

¹² Consultar o quadro 3- calendarização da sequência pedagógica para a investigação

¹³ Consultar o quadro 3- calendarização da sequência pedagógica para a investigação

cognitivo, sendo a exploração e a manipulação de materiais essenciais para o desenvolvimento do pensamento lógico e da coordenação motora. O “A” e o “T” preferiram observar antes de interagir, demonstrando uma necessidade de segurança antes de envolverem-se. O “L” com a sua curiosidade, optou por explorar as propriedades do fluido usando as mãos de forma criativa, deixando-se envolver completamente demonstrando preferência por abordagem prática e criativa. De acordo com a teoria de Gardner (2005) sobre as inteligências múltiplas, as crianças podem demonstrar preferências distintas em relação à exploração sensorial, como foi o caso em que o “L” apresentou uma inclinação para a aprendizagem cinestésica, enquanto o “A” e o “T”, uma preferência por observar antes de agir. Cada uma dessas abordagens refletiu diferentes maneiras de se envolver com o fluido e aprender a partir de experiências sensoriais táteis, sugerindo que a aprendizagem sensorial pode ser mais eficaz quando é personalizada de acordo com o estilo individual de cada criança. A “M” revelou-se brusca, visto ter iniciado a exploração com rapidez. A determinado momento enfrentou dificuldades, queria formar bolas, mas apercebeu-se que não estava a conseguir, e entrou numa frustração. Este episódio apontou a necessidade de apoio para guiar as crianças com seu entusiasmo perante determinadas atividades e a importância de ensinar formas de lidar com os desafios. Por fim, a “N” concentrou-se na exploração, experimentando diferentes forças. Também tentou, por várias vezes, desenhar, demonstrando uma abordagem cuidadosa e uma inclinação por desafios que exigem controlo motor.

Essa diversidade de comportamentos ilustra a importância de adaptar estratégias educativas para respeitar os ritmos e as preferências individuais. Um ambiente que equilibre a oferta de autonomia com suporte emocional promove tanto a confiança nas crianças mais hesitantes quanto a motivação nos mais proativos, enriquecendo o processo de aprendizagem e incentivando a cooperação.

4.1.2.4 Atividade do pega-monstro¹⁴



Figura 10- Crianças na exploração do pega-monstro

Nesta atividade as crianças demonstraram diferentes níveis de envolvimento e respostas. A diversidade de comportamentos observada pode ser atribuída a vários fatores, como por

¹⁴ Consultar o quadro 3- calendarização da sequência pedagógica para a investigação

exemplo: os níveis de curiosidade, a familiaridade com as atividades ou ainda os estilos de aprendizagens individuais. O “L” e a “N” destacaram-se pelo entusiasmo e a alegria, o que sugeriu uma disposição natural para explorar e interagir com atividades práticas e colaborativas. Este tipo de resposta indicou alguma segurança emocional e uma abertura para novos desafios, comuns com as crianças que têm maior confiança ou crianças que se sentem apoiadas. O uso do “pega-monstro” em jogos simbólicos por crianças como o “A” e a “M” evidenciaram um bom desenvolvimento cognitivo, pois demonstra a capacidade de transformar um recurso lúdico num elemento que alimenta a imaginação e o pensamento abstrato. Sendo esta criatividade essencial para o desenvolvimento da resolução de problemas e da expressão emocional. Como sustentam as OCEPE (2016) “esta forma de jogo (...) desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (...)” (p. 52). A observação minuciosa de crianças como o “T” e a “I” ao analisarem a textura e a resposta da massa sugeriu um estilo de aprendizagem mais reflexivo e orientado pela análise. Demonstraram nesta atividade precisarem de mais tempo para observarem antes de agir, tentando perceber a relação causa-efeito. Este comportamento refletiu um interesse natural em compreender o mundo através da exploração detalhada e da observação. Por outro lado, a impaciência demonstrada pela “M” revelou desafios na regulação emocional ou uma necessidade de atividades com uma estrutura mais clara e com orientações específicas. Este comportamento pode ser associado a um perfil mais impulsivo ou dificuldades em manter a atenção prolongada numa tarefa. A atividade proporcionou um ambiente rico em interação social, onde as crianças puderam motivar-se e partilharem experiências de forma colaborativa. O espaço criado para a livre exploração não só reforçou a confiança, a autonomia, como também promoveu um senso de comunidade, permitindo que as crianças superassem barreiras invisíveis e conectassem-se com os colegas. A exploração sensorial e a criatividade emergiram naturalmente durante a atividade, enquanto a interação social permitiu que as crianças adotassem as suas descobertas às necessidades específicas. Essa dinâmica flexível beneficiou tanto a independência quanto a colaboração, tornando o ambiente de aprendizagem mais inclusivo e estimulante.

De forma a concluir este sentido foi realizada uma tabela para sintetizar as várias atividades relacionadas com o sentido do tato, salientando o mais significativo por criança, traçando assim o seu progresso ao longo das sessões (ver apêndice 21).

4.1.3 Atividades do Sentido da Audição

4.1.3.1 *Atividade da escuta dos sons*¹⁵

Durante esta atividade, foi possível observar a variação significativa das reações das crianças, evidenciando diferentes graus de conforto na exploração sonora e corporal. O “A” e a “M” manifestaram timidez, o que sugere uma relação diferenciada com a expressão corporal e auditiva. A hesitação observada pode estar relacionada com fatores como personalidade (Thomas & Chess, 1977) ou a necessidade de previsibilidade nos contextos de aprendizagem (Ayres, 2005). O “A” que nas atividades táteis demonstrou curiosidade e evolução, revelou-se mais reservado em associar o som ao movimento, provavelmente por preferir formas de exploração mais estruturadas e controláveis e não se sentir tão à-vontade com atividades corporais, algo já visível numa atividade anterior. A “M”, por sua vez, revelou relutância, sugerindo que a imprevisibilidade da música pode ter gerado alguma insegurança. Por outro lado, as outras crianças, sentiram-se confortáveis com a música, demonstraram uma maior aceitação da liberdade associada à expressão corporal e à dança. Essa diferença de resposta reforça a necessidade de diversificar estratégia pedagógicas para acomodar distintos perfis. As crianças que participaram livremente e ativamente revelaram uma predisposição natural para interações musicais e rítmicas, indicando assim que a exposição precoce a experiências sonoras pode influenciar positivamente a aceitação e integração sensorial.

4.1.3.2 *Adivinhar a voz do colega e construção de instrumentos musicais*¹⁶

A atividade de gravação e reconhecimento das vozes revelou ser uma experiência sensorial e socialmente enriquecedora, estimulando a atenção auditiva e a memória afetiva das crianças. De acordo com Serrano (2016), a percepção auditiva não se limita ao reconhecimento de sons, mas está intimamente ligada ao desenvolvimento cognitivo, social e ao desenvolvimento da linguagem. De modo geral, a resposta desta atividade foi positiva, as crianças mostraram-se felizes e envolvidas, apesar de expressarem-se em nuances diferentes. O “A” por exemplo, sentiu-se frustrado por não ter conseguido identificar corretamente os colegas, o que pode indicar uma necessidade de validação no seu desempenho. Já a “T”, o “L” e a “N” demonstraram uma capacidade apurada de reconhecimento auditivo, possivelmente devido a uma maior sensibilidade para os detalhes sonoros e um vínculo social mais forte com o grupo. O “T” mostrou-se menos envolvido, o que pode estar relacionado a questões como timidez ou desconforto em situações de maior interação social, reforçando a importância para ele de um ambiente seguro para potencializar a participação. A “M”, por sua vez, apresentou dificuldades em manter o foco e a atenção, sugerindo menos motivação. Como alega Schunk (2012) pode também ter sido uma estratégia que a mesma recorreu de forma a evadir face à sua frustração.

¹⁵ Consultar o quadro 3- calendarização da sequência pedagógica para a investigação

¹⁶ Consultar o quadro 3- calendarização da sequência pedagógica para a investigação

Construção de instrumentos musicais¹⁷

A atividade de construção de instrumentos musicais destacou-se como uma exploração multissensorial que permitiu que as crianças mergulhassem de forma ativa e criativa num processo que estimulava a sua coordenação motora e criatividade. Com esta atividade, as crianças puderam tocar nos diferentes materiais, ouvir os sons que produziam e observar as transformações dos instrumentos à medida que eram construídos. Essa abordagem promoveu o desenvolvimento sensorial em si, mas também motivou as crianças a associar novos estímulos às suas experiências anteriores. A diversidade de texturas e sons desafiou-as a explorarem as propriedades sensoriais de cada componente, integrando-as no seu processo de criação. Tal exploração reforçou a capacidade de observar, interpretar e reagir a estímulos sensoriais de forma significativa. A curiosidade das crianças foi particularmente estimulada pela interação com os materiais, o que fortaleceu a sua consciência sonora. Neste sentido, Ayres (2005) sublinha que a integração sensorial acontece quando o cérebro organiza e interpreta as sensações recebidas do ambiente e é isso que permite dar uma respostas mais adaptada e eficaz ao estímulo que recebemos. Assim, ao manipularem materiais e explorarem os sons gerados, as crianças estavam a desenvolver a sua perceção sensorial e a aprender a articular estímulos variados, favorecendo uma aprendizagem significativa e integradora.

4.1.3.3 Escuta dos sons musicais, jogo da memória com sons e colocação do novo espaço na sala¹⁸

As atividades musicais tiveram um impacto significativo no desenvolvimento sensorial e na dimensão emocional e social das crianças. A liberdade de expressão proporcionada pela música permitiu às crianças explorar os seus movimentos de forma espontânea e criativa, promovendo uma relação mais integrada entre o som e o corpo (Trevvarthen, 2002). Observou-se que tanto o “A” como a “M” demonstraram não estarem muito confortáveis com este tipo de atividades, como observado numa atividade anterior. Estas atitudes podem estar relacionadas a inseguranças, ansiedades sociais, ou preferências individuais e personalidades mais reservadas quando expostos a estes estímulos. Estas crianças podem necessitarem de mais tempo para se adaptarem a este tipo de atividades.

O jogo da memória com sons destacou-se como sendo uma experiência desafiante, na qual cada criança revelou mais uma vez diferentes estratégias e reações emocionais. O entusiasmo do “A” nesta atividade, a concentração da “I”, o aumento de confiança do “L”, a perseverança do “T”, a superação da “M” e a expectativa da “N” foram reveladoras de como estas dinâmicas podem contribuir para o desenvolvimento da atenção auditiva e da memória.

¹⁷ Consultar o quadro 3- calendarização da sequência pedagógica para a investigação

¹⁸ Consultar o quadro 3- calendarização da sequência pedagógica para a investigação

Colocação do novo espaço na sala¹⁹

Assim que foi apresentado o projeto, as crianças demonstraram muito entusiasmo e num diálogo chegou-se à conclusão que no fim poderíamos vir a expor o material realizado num novo cantinho da sala, que seria o cantinho sensorial. O facto de as crianças conseguirem expor os trabalhos realizados na sala valoriza o seu esforço e a sua criatividade, como também contribui para a sua motivação e envolvimento nas atividades. A visibilidade do próprio trabalho no ambiente educativo reforça a autoestima e a perceção de competências da criança, promovendo um sentimento de pertença e responsabilidade pela aprendizagem.

Durante o projeto falou-se novamente dessa exposição e optamos por fazê-la nesse dia. O efeito da novidade despertou o interesse das crianças e foi possível observar que queriam e pediam para brincar e explorar aquilo que tinha sido exposto. Ao mesmo tempo, a interação social emergiu, de forma espontânea, criaram-se pequenos grupos com interesses semelhantes de exploração e a dinâmica fez com que todos cooperassem. Durante as brincadeiras viu-se a criatividade das crianças, como também as suas capacidades de improvisação, estimulando assim o seu pensamento criativo. Nessa mesma atividade foi possível observar a capacidade que as crianças tinham em atribuir diferentes funções aos elementos que estavam a brincar, evidenciando assim um raciocínio criativo. As várias manifestações de alegria, como os sorrisos por exemplo traduziram o prazer que as crianças tinham ao explorar esse cantinho. O bem-estar emocional proporcionado através desta experiência foi um fator determinante na motivação para as futuras atividades, pois o grupo queria realizar mais explorações a fim de colocar mais material nessa zona. Pode-se concluir que a criação deste novo espaço incentivou a exploração e a interação social, como também, ajudou a impulsionar a expressão criativa e o envolvimento emocional das crianças.

*4.1.3.4 Curta-metragem e jogo interativo na escuta dos instrumentos musicais*²⁰

A visualização da curta-metragem proporcionou um momento de imersão que despertou várias reações, como risos, surpresa, suspense e tristeza. Estas reações evidenciaram o envolvimento que as crianças tiveram com a história como também a sua capacidade de interpretar e responder afetivamente a determinados conteúdos. Após a exibição, as discussões entre as crianças fomentaram habilidades sociais, comunicativas e colaborativas, ampliando a compreensão daquilo que tinham visionado.

¹⁹ Consultar o quadro 3- calendarização da sequência pedagógica para a investigação

²⁰ Consultar o quadro 3- calendarização da sequência pedagógica para a investigação

Jogo interativo na escuta dos instrumentos musicais

Este jogo promoveu a discriminação auditiva e a memória sonora. O entusiasmo das crianças e a vontade de repetir a atividade sublinham a sua relevância enquanto ferramenta de aprendizagem. A combinação entre exploração auditiva, associação de sons a instrumentos e expressão corporal favoreceu a integração sensorial e estimulou a criatividade. Além disso, o caráter lúdico do jogo reforçou as interações sociais e o sentido de cooperação, consolidando um ambiente de aprendizagem dinâmico e afetivamente envolvente.

De forma a concluir com este sentido foi realizada uma tabela para sintetizar as várias atividades relacionadas com o sentido da audição, salientando o mais significativo por crianças, traçando assim o seu progresso ao longo das sessões (ver apêndice 22).

4.1.4 Atividades do Sentido do Paladar

4.1.4.1 Atividade das pupilas gustativas à prova²¹

A atividade da exploração do paladar revelou ser uma experiência rica nas descobertas, estimulando o sentido gustativo, a interação social e o envolvimento emocional das crianças. A proposta de provar diferentes sabores de olhos vendados gerou uma excitação e incentivou a participação das crianças. As expressões espontâneas, como sorrisos, caretas e afirmações como por exemplo “hum, isto é tão bom!” ou “berk! Que horror!”, demonstrou a autenticidade das suas respostas e como as crianças estavam imersas na experiência sensorial.

De acordo com Gallahue et al., (2012), a estimulação sensorial desempenha um papel essencial no desenvolvimento motor e cognitivo, fortalecendo as conexões neurais e aprimorando a coordenação e a percepção. Neste sentido, a atividade ajudou as crianças a explorarem a relação entre percepção e resposta, promovendo um maior aperfeiçoamento da sua capacidade sensorial. Além disso, foi possível observar como as experiências anteriores das crianças influenciaram a sua percepção gustativa. Algumas fizeram associações entre os sabores e memórias familiares, reforçando a importância do meio sociocultural na formação das preferências alimentares, tal como argumentado por Birch (1999), que destaca o papel das interações sociais e da exposição repetida na construção das preferências alimentares na infância.

Por outro lado, a hesitação de algumas crianças, como o “T” e a “M”, em usar a venda para tapar os olhos, evidenciou a necessidade de respeitar o ritmo de cada uma, garantindo um ambiente de segurança e confiança. A abordagem, compreensiva utilizada permitiu que estas crianças participassem de forma gradual, promovendo um processo de superação individual, essencial para a construção de autonomia e de resiliência.

Outro aspeto relevante foi a interligação dos sentidos, com algumas crianças a pedirem para cheirar os alimentos antes de prová-los, demonstrando uma percepção sensorial integrada. Esta

²¹ Consultar o quadro 3- calendarização da sequência pedagógica para a investigação

observação está alinhada com as teorias que enfatizam a importância da experiência multissensorial no desenvolvimento infantil. Como afirma Serrano (2016), a integração sensorial é fundamental para a percepção e interação das crianças com o ambiente, sendo essencial para o seu desenvolvimento emocional e cognitivo, especialmente nos contextos que estimulam a exploração sensorial de forma gradual e respeitosa.

4.1.4.2 Atividade do chocolate derretido e decalque e provar as diversas frutas²²

A exploração sensorial através do chocolate proporcionou um ambiente de expressão livre e criativa, permitindo às crianças explorar texturas, formas e sabores. A liberdade conferida na interação com o material favoreceu o desenvolvimento da motricidade fina e da criatividade, essenciais para a aprendizagem e para a autonomia. Os relatos mostram que, embora cada criança tenha vivido a experiência de forma única, todas elas passaram por um processo de aprendizagem igualmente valioso e enriquecedor. A maneira como se envolveram com o chocolate, desde o ato de espalhar, o desenhar e até ao provar, reflete uma curiosidade natural e uma disposição para brincar. O “A” revelou impaciência inicial, evidenciando o seu desejo de participar. Durante a atividade, ficou sempre concentrado com precisão nos seus movimentos, demonstrando um grande nível de envolvimento. A “I” trouxe uma leveza à experiência, encantando com o seu entusiasmo e o seu humor. A sua disposição para sujar as mãos e divertir-se enquanto lambia os dedos e o local da mesa refletiu uma atitude positiva em relação à exploração sensorial. O comportamento dela exemplificou como a atividade pode ser um meio num espaço seguro e alegre para que as crianças se sintam à-vontade para se expressarem. O “L” destacou-se pela capacidade de construir narrativas enquanto desenhava, demonstrando assim que a arte pode ser um meio poderoso para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Essa relação entre expressão artística e desenvolvimento da linguagem é amplamente defendida por autores como Trevarthen (2002), que realça o papel da expressão criativa na construção de pensamento simbólico. O “T” fez progressos notáveis comparando com as atividades anteriores, demonstrando um aumento na sua confiança e uma maior disposição para explorar diferentes texturas. A sua transformação, ao mostrar-se mais à-vontade com a atividade, ilustrou como um ambiente positivo e estimulante pode contribuir para superar desafios pessoais. O brilho de orgulho nos seus olhos, ao ver o seu desenho ganhar vida no papel, foi gratificante. A “M” e a “N” demonstraram um envolvimento gradual, passando de hesitação inicial para uma participação plena, evidenciando como a exploração sensorial pode fortalecer a segurança emocional e a autoestima. A etapa do decalque, onde os desenhos foram transferidos para o papel, foi especialmente significativa, proporcionando uma experiência de causa-efeito que reforçou a compreensão sobre transformações e criação artística.

²² Consultar o quadro 3- calendarização da sequência pedagógica para a investigação

Prova das diversas frutas²³

A atividade da degustação trouxe uma nova dimensão da exploração sensorial, permitindo que as crianças ampliassem o seu repertório alimentar e consciencializassem a diversidade de sabores existentes. O impacto visual inicial gerou uma euforia e uma curiosidade gigante nas crianças, facilitando assim o envolvimento dos mesmos.

As expressões faciais durante a prova demonstraram claramente as preferências individuais e a formação do paladar que segundo Serrano (2016), é influenciada pelo contexto social e cultural. As crianças com maior exposição a determinados alimentos demonstraram uma maior predisposição para prová-los, evidenciando como as experiências prévias moldam as escolhas alimentares. Esta atividade serviu como forma de promover o desenvolvimento sensorial, estimulando o sentido do paladar, permitindo que explorassem diferentes sabores, texturas e aromas, ampliando assim o seu repertório sensorial e a consciência das nuances dos alimentos. Além disso, tinha uma vertente de educação alimentar, ao proporcionar uma oportunidade de educar as crianças sobre a diversidade de frutas que existem. Para além disso, a mesma permitiu promover hábitos alimentares saudáveis e orientar sobre um diálogo das escolhas alimentares conscientes.

De forma a concluir com este sentido foi realizada uma tabela para sintetizar as várias atividades relacionadas com o sentido do paladar, salientando o mais significativo por crianças, traçando assim o seu progresso ao longo das sessões (ver apêndice 23).

4.1.5 Atividades do Sentido do Olfato

4.1.5.1 Atividade de identificação dos vários cheiros²⁴

O sistema olfativo é desenvolvido numa fase intrauterina por volta da 28.^a semana de gestação. Este sistema atribui a capacidade de cheirar. Esses cheiros influenciam a perceção que temos do ambiente, a relação emocional e a construção de experiências sensoriais (Serrano, 2016). Esta atividade, onde as crianças tinham oportunidade de identificarem vários cheiros demonstrou ser uma experiência enriquecedora. Estes momentos são essenciais, pois o sentido do olfato está ligado à memória, às emoções e, conseqüentemente, às aprendizagens. Serrano (2016), ainda acrescenta que este tipo de atividades estimula o desenvolvimento da linguagem, visto desafiar as crianças a descrever e identificar odores, expandindo o seu vocabulário e a sua capacidade de expressão verbal.

Quando as crianças passaram à ação, foi possível ver a variedade de reações desde fascínio e entusiasmo até hesitação e receio. O “A” aparentou estar hesitante no início da atividade. Após a explicação da mesma foi visível a mudança de comportamento, evidenciou serenidade e à-

²³ Consultar o quadro 3- calendarização da sequência pedagógica para a investigação

²⁴ Consultar o quadro 3- calendarização da sequência pedagógica para a investigação

vontade com a exploração. Ao descobrir alguns cheiros manifestou uma satisfação pessoal. A “I” destacou-se pela sua expressividade e pela sua capacidade de associar os cheiros a memórias afetivas, como o perfume da tia ou o cheiro do eucalipto, evidenciando assim uma ligação entre os sentidos e as emoções. A sua disponibilidade para reagir livremente aos estímulos sensoriais não só enriqueceu a sua própria experiência, mas também incentivou os colegas a participarem com mais entusiasmo e vontade. Tanto o “L” quanto o “T” exemplificaram como o olfato pode ser uma ferramenta poderosa na evocação de memórias pessoais. O “L” associou o cheiro da canela ao chá da mãe e aos pastéis de nata, enquanto o “T” evocou o cheiro das bolachas que a avó costumava fazer. Estas conexões entre os cheiros e as vivências pessoais mostraram como olfato pode ser um ponto de ligação entre o presente e o passado, além de ser um canal essencial para o desenvolvimento da memória sensorial. A “M” e a “N” também demonstraram a importância da exploração, bem como da superação de aversões iniciais. A “M” reagiu de forma positiva ao reconhecer o cheiro do pai, mas também expressou que não gostava do cheiro do alho, demonstrando assim a sua capacidade de reconhecer percepções sensoriais agradáveis e desagradáveis segundo ela. A “N”, por sua vez, afastou-se inicialmente do vinagre, mas rapidamente divertiu-se com a sua própria reação, ilustrando como até as experiências menos agradáveis podem ser abordadas com leveza e humor. Esta atividade permitiu, a identificação de cheiros, onde as crianças puderam treinar a sua discriminação sensorial, aprimorando a sua capacidade de perceber cheiros presentes no dia-a-dia, fator crucial no desenvolvimento infantil como alega Montessori (2000). O olfato é um sentido, muitas vezes, subestimado nas atividades educativas, neste caso, serviu como via para a aprendizagem mais completa. Além disso, esta atividade permitiu o desenvolvimento de habilidades sensoriais e fomentou a interação social, a partilha de experiências e a construção de laços afetivos. As discussões em grupo e as trocas de opiniões contribuíram para o desenvolvimento de competências sociais importante, como a empatia, a cooperação e a confiança mútua.

De forma a concluir com sentido, foi realizada uma tabela para sintetizar as várias atividades relacionadas com o sentido do olfato, salientando o mais significativo por crianças, traçando assim o seu progresso ao longo das sessões (ver apêndice 24).

4.1.6 Atividades com todos os sentidos

De forma a terminar o projeto, desenvolveram-se atividades que integrassem os sentidos todos, com o objetivo de proporcionar uma experiência integrada e completa. A exploração sensorial é fundamental para a construção do conhecimento, pois é através dos sentidos que a criança começa a compreender o mundo (Post & Hohmann, 2004). Desde a vida intrauterina, o bebé vai tendo sensações que serão multiplicadas após o nascimento, permitindo assim que o mesmo consiga regular o seu comportamento (Serrano, 2016). Como reforça Montessori (2000), o

desenvolvimento dos sentidos vem antes das atividades intelectuais mais complexas, dessa forma, é essencial proporcionar às crianças estímulos crescentes e adaptados para potencializar o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

Esta atividade permitiu estimular sensorialmente como também trabalhar a integração e interpretação. As crianças ao tocar, ouvir, cheirar, ver e movimentar-se conseguiram atribuir um significado às suas sensações. Também foi possível observar que elas estavam ao longo do percurso a relacionar aquilo que estavam a vivenciar com experiências já vivenciadas ao longo do projeto, demonstrando assim que tinham conseguido armazenar as informações para futuras aprendizagens mais complexas (Serrano, 2021). Como alegam Post e Hohmann (2004), a aprendizagem sensorial está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento holístico da criança, pois estimula a percepção, a motricidade, a comunicação. Estas últimas atividades permitiram fechar todo o projeto de forma integrada, pois aproveitou-se para trabalhar os sentidos como um todo e foi visível o cuidado que as crianças iam tendo quando abordávamos algum assunto relacionado com isso.

4.1.6.1 Leitura da história “Os cinco sentidos” de Françoise de Guibert, colocação dos trabalhos realizados no novo canto da instituição e recolha e colocação das ervas aromáticas da nossa horta²⁵

A leitura da história *Os Cinco Sentidos* de Françoise de Guilbert, revelou ser um momento de grande riqueza e envolvimento para as crianças, evidenciando a eficácia das experiências sensoriais no despertar da curiosidade. A interação ativa das crianças com a narrativa foi um sinal evidente do envolvimento e do impacto das atividades anteriores na construção de uma base sólida para a compreensão dos sentidos.

Durante a leitura, as expressões de reconhecimento e entusiasmo, como “eu já senti isso!” e “é como quando fizemos a atividade de provar os alimentos”, demonstraram uma escuta atenta, como também a capacidade de associar as vivências à história, promovendo uma conexão emocional e cognitiva. Este processo de associação foi essencial, pois permitiu que as crianças transformassem a leitura numa oportunidade de reflexão e recordação, aprofundando a sua compreensão do mundo através das suas próprias experiências.

A participação ativa, que incluiu imitações e tentativas de adivinhar o que viria a seguir, destacou a curiosidade inata das crianças. Esse comportamento também refletiu um ambiente seguro e acolhedor, onde todas se sentiram à-vontade para expressar as suas ideias e emoções. A dinâmica de ouvir as opiniões e as respostas dos colegas promoveu um espírito de colaboração e partilha, essencial para o desenvolvimento social e emocional. Os risos e sorrisos, bem como as expressões de surpresa diante de descrições inesperadas mostraram que a leitura foi um momento divertido e educativo. Essa atmosfera lúdica permitiu que as crianças

²⁵ Consultar o quadro 3- calendarização da sequência pedagógica para a investigação

explorassem os conceitos sem o medo do erro, fortalecendo a ideia de que aprender pode ser uma atividade prazerosa. No fim da leitura, o diálogo aberto sobre as experiências sensoriais individuais evidenciou um aumento na consciência das crianças sobre os próprios sentidos. Essa troca de histórias e experiências solidificou o que aprenderam, mas também estimulou uma exploração contínua do mundo ao seu redor. Cada criança, à sua maneira, começou a perceber as riquezas de nuances que compõem o seu dia-a-dia.

Colocação dos trabalhos realizados no novo canto da instituição²⁶

A implementação do novo canto sensorial demonstrou ser uma experiência enriquecedora para as crianças, que não só exploraram os sentidos, mas também conectaram-se emocionalmente com as suas próprias descobertas. O entusiasmo com que organizaram o espaço e o prazer em ver os seus trabalhos expostos fortaleceram a autoestima individual e a sensação de pertença ao grupo. O convite feito às outras crianças das diferentes salas para explorarem o canto sensorial promoveu a cooperação e a partilha, habilidades essenciais para o desenvolvimento da empatia e da comunicação. A curiosidade demonstrada na exploração dos objetos do canto e a relação entre os aromas e as experiências anteriores refletiram uma aprendizagem profunda e significativa. O espaço não só funcionou como um local de descoberta sensorial, mas também como um ponto de união social. Promoveu o conhecimento sobre os sentidos, consolidou as relações e proporcionou um ambiente seguro para a troca de saberes e crescimento coletivo.

Recolha e colocação das ervas aromáticas da nossa horta²⁷

A atividade da recolha das ervas aromáticas foi um momento profundamente prazeroso para as crianças, que demonstraram grande entusiasmo e euforia durante o processo de colheita. O prazer visível que manifestaram ao participar nas tarefas de exploração e descoberta sensorial foi um reflexo do seu envolvimento. Durante a atividade, as crianças não só descreveram os diferentes aromas com frases como “este, cheira tão bem!” ou “esta é a minha erva favorita!”, como também conseguiram identificar e expressar as suas preferências, indicando assim uma compreensão crescente das suas próprias perceções sensoriais. O cuidado e a concentração com que organizaram as ervas nas garrafas evidenciaram a capacidade de focar-se numa tarefa com intenção, reforçando o desenvolvimento da sua autonomia e da habilidade de execução de tarefas práticas.

A participação ativa na organização das ervas aromáticas e o sentimento de responsabilidade pelo processo conferiram um sentido de pertença, essencial para a autoestima das crianças. Ao concluírem o projeto e verem as garrafas prontas, o orgulho que exibiram foi um sinal claro do sucesso da atividade, tanto ao nível individual como coletivo. Além disso, o desejo de partilhar

²⁶ Consultar o quadro 3- calendarização da sequência pedagógica para a investigação

²⁷ Consultar o quadro 3- calendarização da sequência pedagógica para a investigação

os aromas com os colegas e com os educadores e professores demonstrou uma capacidade crescente de comunicação e de pensamento social. Este gesto reforçou as competências sociais e colaborativas das crianças, criando um ambiente de aprendizagem colaborativo e integrador.

*4.1.6.2 Atividade do percurso motor*²⁸

A atividade do percurso motor, focada na exploração sensorial proporcionou um espaço para o desenvolvimento de várias competências. A análise global desta atividade demonstrou o entusiasmo das crianças e a participação ativa, evidenciando a importância de aprendizagem prática e sensorial nesta fase do desenvolvimento. O envolvimento das crianças ao longo das diferentes estações do percurso foi visível, e as reações espontâneas de alegria, como risos e sorrisos, indicaram que a atividade foi bem recebida e estimulante. A exploração de materiais como farinha, a identificação de aromas e o uso de óculos 3D foram aspectos que captaram a atenção das crianças, que se mostraram empolgadas em descobrir novos estímulos sensoriais. Este processo de descoberta ativa incentivou a curiosidade, ampliando o entendimento sensorial e tornando a experiência ainda mais significativa. Além de promover a exploração sensorial, a atividade do percurso motor contribuiu para o desenvolvimento das competências motoras, tanto finas como grossas, ao exigir movimento e manipulação de objetos. Os desafios propostos no percurso exigiram também um certo raciocínio lógico e crítico, estimulando as capacidades cognitivas das crianças. Durante a atividade, a troca de impressões entre as crianças e a investigadora foi fundamental para enriquecerem o seu vocabulário e o aprimoramento da linguagem, evidenciando o impacto positivo na comunicação e no desenvolvimento social.

Cada criança reagiu de forma única à atividade, refletindo os diferentes estilos de aprendizagem presentes no grupo. Algumas envolveram-se de maneira mais efusiva, enquanto outras adotaram uma postura mais reflexiva. Este contraste de abordagem destacou a importância de adaptar as atividades às necessidades e características individuais de cada criança, promovendo uma aprendizagem mais personalizada e eficaz.

Em suma, esta atividade foi bem-sucedida ao promover uma aprendizagem poderosa, significativa e memorável. Através da exploração sensorial, do movimento e da interação, as crianças consolidaram conhecimentos adquiridos e desenvolveram competências cognitivas, motoras e sociais. Esta abordagem prática e exploratória reforçou a importância de integrar a aprendizagem sensorial no desenvolvimento infantil, destacando que a educação deve ser, acima de tudo, uma vivência enriquecedora e adaptada à singularidade de cada criança.

²⁸ Consultar o quadro 3- calendarização da sequência pedagógica para a investigação

De forma a concluir todos os sentidos foi realizada uma tabela para sintetizar as várias atividades relacionadas com todos os sentidos, salientando o mais significativo por crianças, traçando assim o seu progresso ao longo das sessões (ver apêndice 25).

O Quadro 4, apresenta uma síntese do percurso que as crianças fizeram ao longo projeto investigativo.

Síntese das crianças após a implementação da sequência didática	
“A”	O “A” apresentou um perfil atípico, muito à-vontade para expor conhecimento ou tirar dúvidas face ao projeto, mas muita dificuldade nas atividades que envolvesse o seu corpo. Iniciou a sequência didática com alguma timidez, resistência e receio, especialmente nas atividades que envolviam esse contacto físico ou novas experiências sensoriais. Demonstrou ter insegurança nalgumas atividades onde era necessário usar a venda nos olhos. Além disso, evitada o contacto direto com atividades que envolvessem o tato, preferindo recorrer a outra estratégia, como por exemplo usar outro sentido preferencialmente o sentido do olfato. No entanto, ao longo das sessões, foi possível observar que o “A” ia-se tornando cada vez mais confiante e recetivo. Demonstrava querer participar por períodos mais longos, com mais serenidade face aos desafios apresentados. Face ao sentido da audição destacou-se desde o início pela sua confiança e o entusiasmo, demonstrando uma atitude proativa e uma maior resiliência emocional. Em relação ao sentido do paladar, revelou uma grande curiosidade e expressividade, evidenciando assim uma compreensão da interdependência entre os sentidos. No que concerne o olfato, apesar de uma hesitação nas primeiras atividades, conseguiu ao longo das mesmas ultrapassar os seus receios e envolver-se com o grupo. Foi aí que se conseguiu ver que o “A” estava com maior autoestima e capacidade de associação cognitiva. Na última semana do projeto, a sua transformação foi evidente. Participou com segurança e muito entusiasmo, demonstrando prazer na exploração sensorial. O envolvimento que teve nas várias bancas, o seu pensamento crítico e a sua interação social reforçaram o impacto positivo desta sequência didática no seu desenvolvimento. Com isto, o “A” conseguiu ampliar a sua perceção dos sentidos, como também fortalecer a sua autoestima, a confiança em si, a sua curiosidade, as suas competências emocionais, evidenciando o poder das experiências sensoriais na construção de aprendizagens significativas.
“I”	A “I” era uma criança que aparentemente não apresentava qualquer tipo de receio face às atividades sensoriais e veio a confirmar-se ao longo das sessões. A mesma apresentou sempre uma atitude curiosa e envolvida, querendo sempre participar a todas as atividades, sem nenhuma hesitação. Demonstrou uma grande capacidade de adaptação. Nas atividades da venda, conseguiu recorrer aos seus outros sentidos, para compensar a falta da visão, expressando corretamente os detalhes da sua perceção sensorial. Tanto as interações que fazia com que a investigadora, como com os colegas eram comunicações bastantes expressivas, contribuindo sempre para um ambiente dinâmico e de cooperação. A “I” foi, em muitas atividades, uma ajuda preciosa, pois conseguia motivar, tranquilizar e incentivar os colegas que apresentavam mais receio para a exploração. Com o tempo foi possível perceber que a “I” conseguia estabelecer associações entre os sentidos e os estímulos explorados, consolidando assim o seu conhecimento de forma estruturada e significativa.
“L”	O “L” inicialmente apresentou uma abordagem reflexiva e ponderada às atividades sensoriais. Antes de começar a explorar o que lhe era proposto optava por ouvir aquilo que lhe era dito no momento da explicação do que iríamos vir a fazer e só depois é que aproveitava. Mostrou sempre uma disposição natural para a exploração do tato, recorreu muitas vezes às suas mãos de forma muito consciente, seja para explorar as texturas de algum material ou fluido, seja para unidade de medida ou delimitação de espaços, de maneira a aprofundar as suas perceções. A forma como aproveitou as experiências táteis demonstrou como estava envolvido emocionalmente, recorreu também à sua criatividade várias vezes quando transformava alguma exploração numa narrativa. Além disso, revelou uma ligação entre os estímulos sensoriais e as suas memórias, estabelecendo, muitas vezes, associações entre os sentidos e as suas vivências. Apesar de ter sido menos visível, visto já se sentir à-vontade com o que lhe era proposta foi possível verificar uma pequena evolução ao longo das sessões confirmando assim o seu perfil exploratório e analítico. Além disso tudo, o “L” demonstrou a sua capacidade de adaptação e socialização, verbalizava e dialogava muitas vezes com os colegas sobre as sensações que ia sentido, tirando partido disso para aprofundar o

	<p>seu conhecimento sensorial. A sua forma metódica de fazer e a sua capacidade de refletir sobre o que estava a viver a cada atividade destacaram-no como um participante atento e envolvida, cuja aprendizagem foi marcada por um equilíbrio constante entre a sua curiosidade e a sua criatividade e análise.</p>
“T”	<p>O “T” é a criança que apresentou mudanças mais significativas ao longo do seu percurso, isto porque passou de uma postura completamente fechada e reticente para uma participação mais confiante e envolvida. Inicialmente, revelou inúmeras dificuldades ao lidar com a privação de sentidos, bem como resistência ao explorar certas texturas, cheiros e sabores, tentando procurar sempre validação antes de interagir com quaisquer estímulos. Tanto a sua timidez, como a sua necessidade de controlar e antecipar as sensações que ia tendo refletiam-se quando se opunha a realizar as atividades. No entanto, com o passar das sessões, sentiu um ambiente seguro e acolhedor, fazendo com que, começasse a procurar estratégias para lidar com os seus próprios desafios, tornando-se cada vez mais aberto à experiência sensorial. O apoio contínuo e a adaptação das atividades ao seu ritmo mostraram-se essenciais para que sentisse essa segurança e motivação. A sua perseverança e a sua curiosidade, embora discretas, tornaram-se mais evidentes com o tempo, permitindo-lhe superar gradualmente os seus receios. Como é natural, por momentos houve pequenas inseguranças e recusou-se a participar a atividades quando era a sua vez, mas pouco tempo depois já exclamava que era a sua vez, demonstrando assim necessitar de mais tempo, mas abertura para realizar o que lhe era exposto. Na atividade onde eram trabalhados os vários sentidos, no percurso motor, o “T” demonstrou uma atitude de confiança e vontade na exploração sensorial, envolvendo-se com mais liberdade. Pode-se afirmar que a sua evolução foi notória, tanto na forma como interagiu com os estímulos, como também a maneira de se relacionar com os outros, sentia-se muito mais à-vontade e com facilidade em expor as suas descobertas. Tanto a sua capacidade de memória, como associativa foram visíveis quando interligava os cheiros com as suas recordações familiares. Ele próprio reconhecia o seu progresso quando manifestava, algumas vezes, a sua satisfação ao conseguir superar desafios. Pode-se concluir, que o “T” encerrou o projeto com uma maior aceitação do desconhecido, demonstrando que, quando respeitado o seu tempo e as suas necessidades, era capaz de explorar o mundo sensorial de forma mais autónoma e confiante.</p>
“M”	<p>A “M” ao longo das sessões teve uma evolução que oscilou entre hesitação e confiança na exploração sensorial. Logo de início demonstrou resistência face a determinadas restrições sensoriais, como por exemplo o uso da venda. Teve uma tendência para contornar as regras pré-estabelecidas, de forma a manter um controlo daquilo que estava a fazer. Demonstrou maior foco no resultado final do que no processo em si, manifestando impaciência perante desafios que exigiam maior concentração. Contudo, com o tempo e ao sentir-se segura e ouvida, permitiu-se libertar-se mais, mesmo nas atividades que não correspondiam às suas expectativas imediatas. Foi possível observar que a “M” recorria, inúmeras vezes ao uso do jogo simbólico. Ao longo das sessões, demonstrou uma capacidade crescente de resiliência e, apesar da sua curiosidade natural tentou aceitar os desafios que a deixavam menos confortável. Também conseguiu associar estímulos sensoriais a experiências pessoais. No fim do projeto foi possível perceber que a “M” tinha finalmente aceiteado explorar as atividades de forma mais natural, demonstrando assim uma evolução na forma como lidava com o desconhecido, bem como na aceitação das instruções dadas perante a atividade.</p>
“N”	<p>A “N” demonstrou um perfil marcado por um equilíbrio entre o entusiasmo e a autorregulação. Desde o início do projeto demonstrou muita energia e desejo de ser a primeira a explorar qualquer atividade ou até a concluir a mesma. Foi possível observar que gradualmente foi percebendo que não era a melhor forma de fazer e agir, pois acabava, muitas vezes, por não realizar a atividade como pretendia. Foi possível verificar que a “N” começava aos poucos a prestar maior atenção aos detalhes, envolvendo-se mais profundamente naquilo que estava a fazer. Demonstrou capacidade de integrar diferentes sentidos na interpretação dos estímulos, evidenciando assim maior perceção e compreensão do mundo à sua volta. A sua superação face à manipulação de texturas desconhecidas ou face à exposição de cheiros menos agradáveis, demonstrou uma abertura face às experiências sensoriais. Para além disso, a “N” destacou-se por ser uma participante com uma forte interação social em todas as atividades, evidenciando sempre empatia, alegria, excitação ao partilhar e trocar vivências e descobertas com os colegas. A sua evolução foi notória na gestão emocional, aprendeu a equilibrar a sua euforia quando exposta à atividade com uma participação mais focada e reflexiva. A capacidade de autorregulação que foi desenvolvendo ao longo do projeto ajudou-a a aproveitar plenamente das atividades.</p>

Quadro 4- Síntese das crianças após a implementação da sequência didática

PARTE V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta parte encontra-se dividida em duas subpartes: i) principais considerações; ii) limitações do estudo e recomendações.

5.1 PRINCIPAIS CONSIDERAÇÕES

Após a apresentação dos resultados e discussão dos mesmos, é necessário refletir sobre todo o estudo desenvolvido. O objetivo do mesmo era investigar o impacto de uma sequência didática na estimulação sensorial de crianças que, por diversas razões não exploram os seus sentidos. Com a análise dos dados recolhida e examinada foi possível perceber que esta estrutura pensada e realizada intencionalmente com atividades sensoriais específicas promoveu avanços significativos nas crianças, ajudando-as a desenvolver várias competências como a discriminação tátil, a percepção auditiva, a ampliação da percepção visual, a cooperação, a autonomia, a relação de confiança, a autoestima, entre outras.

Inicialmente, foi possível verificar que as crianças ao serem expostas a este tipo de atividades, oscilavam o seu comportamento entre a euforia e a curiosidade com o receio e apreensão de explorar. Foi visível a diferença das suas atitudes ao longo das sessões, demonstrando assim o papel da sequência didática na construção de experiências sensoriais. A componente teórica corroborou que as atividades sensoriais têm um papel essencial na infância, pois potenciam a percepção e integração da informação sensorial, contribuindo para um desenvolvimento global mais equilibrado. A grande base na construção do conhecimento do mundo são os sentidos. Daí a importância de criar espaços que promovam e incentivam a livre exploração sensorial.

Através das inúmeras intervenções, foi possível entender a importância da flexibilidade das expectativas que são colocadas, como também a importância de estar constantemente atento às respostas que vamos tendo das crianças face a determinadas explorações, de modo a ajustar as atividades conforme essas mesmas reações, proporcionando assim uma aprendizagem agradável e lúdica, sem nunca frustrar ou impor atividades que possam ser desconfortáveis.

O estudo reforça também a posição do educador enquanto mediador do processo sensorial, não só ao disponibilizar materiais e experiências sensoriais, mas também ao incentivar a curiosidade e a exploração ativa, encontrando estratégias que se adequam a cada grupo.

Pode-se concluir que o estudo desmonta que houve um impacto positivo na exploração sensorial das crianças desde a implementação da sequência didática.

5.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES

Apesar dos contributos deste estudo, devem-se considerar algumas limitações com as quais me deparei. A principal dificuldade que enfrentei foi a escassez de autores de referência, no âmbito educativo. Esta falta de autores teóricos dificultou a construção do enquadramento teórico, exigindo um esforço reforçado na articulação entre as diferentes fontes para fundamentar a investigação. De forma a colmatar essa carência recorri a obras mais antigas, mas de autores reconhecidos na área da educação, com fundamento científico aprovado e válido ainda nos dias de hoje.

Outro desafio foi a quantidade de atividades realizadas. Foram idealizadas e implementadas demasiadas atividades, todas elas foram analisadas o que tornou o processo muito demorado e complexo. Uma recomendação para futuras investigações seria diminuir a quantidade de atividades para conseguir analisar, de maneira mais detalhada o impacto de cada uma. Além disso, também foi visível que a diversidade de materiais utilizados nalgumas atividades acabou por dificultar a mesma. Em certos momentos, verificou-se que o excesso de estímulos sensoriais numa única atividade, seja pelo número de texturas e materiais apresentados em simultâneo, seja pela complexidade das propostas acabava por não proporcionar uma exploração tão eficaz e focada.

A metodologia adotada para a investigação baseou-se essencialmente na observação e no registo de dados. Esta forma de fazer revelou ser adequada para captar as reações espontâneas das crianças às atividades propostas. No entanto, poderia ter sido enriquecida com a realização de entrevistas tanto das crianças como dos educadores e cuidadores, de modo a recolher perspetivas complementares sobre o impacto das atividades implementadas. Além disso, acrescentaria também registos fotográficos e vídeos, para conseguir obter mais detalhes relativamente às interações e respostas sensoriais das crianças.

Outra limitação foi a duração do estudo. Sendo o desenvolvimento um processo gradual, a evolução das crianças iria sentir-se cada vez mais ao longo das próximas sessões quando exposta a algum estímulo. Daí acreditar que o acompanhamento poderia ser mais prolongado para que os efeitos das intervenções fossem analisados de forma mais consistentes e profundos.

Apesar das limitações apresentadas, pode-se considerar que o estudo cumpriu com os seus objetivos, contribuindo para uma compreensão do desenvolvimento sensorial na infância.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Chegar até aqui representa o fim de um ciclo longo, desafiador e ao mesmo tempo tão bonito. É importante admitir que esta caminhada foi cheia de obstáculos, mas também repleta de vitórias e realizações. O término desta etapa simboliza a conclusão do meu mestrado, embora acredite que a minha formação esteja apenas no início. Como profissionais da educação, sabemos que o processo de aprendizagem nunca se encerra, estamos sempre a procurar aperfeiçoar as nossas práticas.

Este percurso ensinou-me que na educação, a resiliência é crucial. Nem todos os dias são fáceis e, muitas vezes, é preciso continuar apesar das dificuldades e dos medos que sentimos. Foram inúmeras as semanas em que me senti perdida no meio dos documentos orientadores e dos manuais, a planificar atividades e aulas sem saber se o que estava a fazer estava certo ou completamente errado. A dúvida e o medo caminharam juntos comigo a cada dia de PP e a escolha que fiz foi ouvi-los e aprender a lidar com eles, este relatório é, no fundo, um reflexo de todo o meu esforço, empenho, dedicação e crescimento. Ao olhar para trás, percebo que as palavras que ouvi ao longo do meu percurso é que moldaram a minha atitude e a minha personalidade encarando as coisas desta forma. Durante muito tempo convivi com a crença de que não era capaz, que não fazia sentido alguém que vem de fora querer entrar na educação e lecionar em Portugal, um país cuja língua, embora portuguesa, não fosse a minha língua materna. Convivi a ouvir que tudo era e iria ser demasiado difícil para mim, que não possuía as mesmas capacidades que os outros, e que o esforço não valia a pena. Acabei por interiorizar essas frases na minha cabeça, e pior ainda acreditar nelas. Interiorizei-as durante muito tempo, no entanto, cheguei a um ponto em que decidi contrariá-las e abraçar o desafio. Escolhi ver as dificuldades como oportunidades de crescimento, decidi não me deixar paralisar pelas limitações que eu mesma acreditava ter e foi a partir desse momento decisivo que consegui avançar, mesmo quando a dúvida tentava sabotar todo o meu esforço.

Posso afirmar que não mudaria nada no meu percurso e agradeço cada obstáculo, cada vitória e cada pessoa que se cruzou comigo. Todas as vivências e experiências às quais fui exposta contribuíram para a profissional que sou hoje.

A realização deste relatório foi um marco decisivo no meu percurso. Durante muito tempo, o maior receio foi precisamente concluir o mesmo, e a sensação de dúvida sempre pairou em cima de mim. Mais uma vez, as inseguranças tentaram dominar-me, mas, com a confiança que fui construindo de mim mesma e o apoio das pessoas certas, consegui superá-las. Hoje, ao olhar para o resultado final, sinto-me muito orgulhosa. Termine esta fase com a certeza de que, apesar das dificuldades e dos medos, consegui alcançar os meus objetivos e, acima de tudo, cresci enquanto pessoa e profissional.

BIBLIOGRAFIA

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores*. Porto Editora.
- Alderson, P., & Morrow, V. (2011). *The Ethics of Research with Children and Young People: A Practical Handbook*. (3rd. ed.).
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. Em J. Oliveira- Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29 - 74). Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill.
- Ayres, A. J. (2005). *Sensory integration and the child: Understanding hidden sensory challenges (25 th anniversary ed.)*. Western Psychological Services.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall.
- Batista, E. C., Matos, L. A. L., & Nascimento, A. B. (2017). A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Interdisciplinar Científica Aplicada*, 11(3), 23-38.
- Birch, L. L. (1999). Development of food preferences. *Annual Review of Nutrition*, 19, 41-62. doi.org/10.1146/annurev.nutr.19.1.41
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bowlby, J. (2023). *Uma Base Segura: Aplicações clínicas da teoria do apego*. Artmed Editora.
- Bundy, A. C., Lane, S. J., & Murray, E. A. (2002). *Sensory Integration: Theory and Practice*. F. A. Davis Company.
- Cardoso, A. P., & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: a investigação-ação e o estudo de caso. In L. Menezes, A. P. Cardoso, B. Rego, J. P. Balula, M. Figueiredo, & S. Felizardo. (Eds), *Olhares sobre a Educação: Em torno da formação de professores* (pp. 21-33). Escola Superior de Educação de Viseu. https://issuu.com/belmirorego/docs/livro_olhares_sobre_a_educacao
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: Crechendo com qualidade*. Porto Editora.
- Contento, I. R. (2011). *Nutrition education: linking research, theory and practice*. Jones & Bartlett Learning.
- Cordeiro, M. (2015). *O livro da criança: Dos 1 aos 5 anos*. A Esfera dos Livros.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L & Barros, M. (2020). *Avaliação das aprendizagens- Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.

- Coutinho, C. P. (2020). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: Teorias e prática* (2.^a ed.). Almedina.
- Craidy, C. (2005). *Educação infantil: Pra que te quero?* Artmed Editora.
- Dautro, G. M., Lima, W. G. M. (2018). A teoria psicogenética de Wallon e a sua aplicação na educação. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 3 (9), https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_S_A4_ID392_10092018225535.pdf
- Decreto-lei n. ° 54/2018, de 6 de julho. (2018). Diário da República: I Série, n. °129. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-%202018-115652961>
- Dias, M. O. (2009). *O vocabulário do desenho de investigação: A lógica do processo em ciências sociais*. Psicossoma.
- Dienes, Z. P. (1986). *As seis etapas do processo de aprendizagem*. Editora EPU.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Penso.
- Tébar, C. (2016). *Montessori en casa: El cambio empieza en tu familia*. Plataforma Actual.
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. Brunner-Routledge.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (2.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, A. C. L., & Rosa, M. D. (2015). A construção da disciplina na educação: Pré-escolar e escolar. Desafios e estratégias. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás, & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 153-160). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização* (2.^a ed.). Lusociência.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e Etapas no processo de investigação*. Lusodidacta.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2012). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults*. Jones and Bartlett.
- Gardner, H. (2005). *Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas*. Artmed Editora.
- Gershoff, E. T., & Grogan-Kaylor, A. (2016). Spanking and child outcomes: Old controversies and new meta-analyses. *Journal of Family Psychology*, 20(4), 453-469. <https://doi.org/10.1037/fam0000191>
- Gondim, M, B, N. (2017). *A arte na pedagogia Waldorf: O caso da escola Waldorf Micael de Fortaleza*. Novas Edições Acadêmicas.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Iahnke, S. L. P. (2023). *Aprendizagem móvel: Um novo paradigma para facilitar a aprendizagem significativa por meio da colaboração nas redes sociais*. Appris.
- Kinney, L., & Warthon, P. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças: Educação infantil em Reggio Emilia*. Artmed Editora.
- Kishimoto, T. M. (2007). O brincar e a linguagem. In *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Autores Associados.
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., & Whiren, A. P. (1999). *Developmentally appropriate curriculum: Best practices in early childhood education*. Pearson.
- Lessard-Hébert, M., Boutin, G., & Goyette, G. (2005). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Instituto Piaget.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1987). *Creative and mental growth* (8. ed.). Prentice Hall.
- Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (2011). Portaria n.º 262/2011. Diário da República: I Série, n.º 167/08.
- Montessori, M. (2000). *The Montessori method: Scientific pedagogy as applied to child education*. Hardcover.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação: A perspectiva educativa da associação criança*. Porta Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. (pp. 29-42).
- Oliveira, Z. M. R. (2017). *A criança e o seu desenvolvimento: Perspetivas para se discutir a educação infantil*. Cortez.
- Papalia, D., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento humano* (12.ª ed.). McGraw Hill.
- Papalia, D. E., Olds, S.W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança* (8.ª ed.). McGraw Hill.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.
- Patacho, P. M. (2013). Investigar em Ciências Sociais. *Angolana de Sociologia*, 1 (11), 107-119. <https://doi.org/10.4000/ras.373>
- Peixoto, A. (2008). *A criança e o conhecimento do mundo: atividades laboratoriais em ciências físicas*. Editorial Novembro.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para Ensinar*. Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Edições ASA.
- Piaget, J. (2010). *A Formação do Símbolo na Criança*. LTC- Livros Tecnicos e Cientificos Editora.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. (2.ª ed.). Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Reis, F. L. (2010). *Como elaborar uma dissertação de mestrado segundo bolonha*. Pactor.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Pearson.
- Serrano, P. (2016). *A integração sensorial: no desenvolvimento e aprendizagem da criança* (5.^a ed.). Papa-Letras.
- Shams, L., & Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 12 (11), 411-417. DOI: [10.1016/j.tics.2008.07.006](https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.006)
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2020). Intencionalidade educativa e gestão do currículo na educação pré-escolar: Ambiguidades e desafios na implementação das OCEPE. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Orgs.), *Diálogos sobre Educação de Infância: Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola* (pp. 19-48). ESECS, APEI.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. (1997). *Psicologia Educacional*. McGraw-Hill.
- Trevarthen, C. (2002). Musicality and the intrinsic motive pulse: Evidence from human psychobiology and infant communication. In M. H. Johnson & M. H. C. Ellis (Eds.), *The Cambridge handbook of thinking and reasoning* (pp. 325-340). Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (2002). The music of human connection: From the cradle to the community. In *Musical beginnings: Exploring the role of music in infancy and early childhood* (pp. 143-176). Oxford University Press.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

APÊNDICES

APÊNDICE 1- EXEMPLOS DE DOCUMENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

As curtas-metragens chegaram à sala

Tivemos a oportunidade de visualizar "Walter", uma história sem diálogo, mas constituída por uma diversidade de sons.

Através disso, conseguimos desenvolver a nossa percepção auditiva.

A nossa construção pessoal e individual.

Desenvolver conhecimento relativo ao contexto social e histórico do filme.

Desenvolver a nossa competência de literacia crítica através da nossa perspetiva estética, emocional, cultural e criativa.

"Se aceitamos que a linguagem é um lugar de mediação com o mundo a conhecer, então o filme pode ser um lugar de acesso a esse mundo e portanto um lugar para a aprendizagem, mas as também um lugar para intervir e recriar visões alternativas do mundo em que vivemos e portanto um lugar para a reconstrução constante da identidade pessoal, coletiva..." (Gambao, 2022).

Papilas gustativas à prova

Inicialmente, preenchemos a tabela sobre o novo sentido - o Paladar.

De seguida, as crianças provaram vários alimentos de olhos vendados, de modo a tentar distinguir os sabores e as características dos mesmos.

Chantilly, Pimentas, Pimenta, Canela

Café, Limão, Vinagre

Foi curioso perceber a reação que as crianças tinham em relação aos diversos alimentos que lhes foram apresentados.

Surgiram palavras como:

Amargo, Doce, Salgado, Ácido, Peta zeas, Sal

Fruta e mais fruta

Para dar uma continuidade ao sentido do paladar as crianças foram apresentadas com uma panela de frutas em cima da mesa.

Num primeiro momento as crianças disseram quais eram as suas frutas preferidas.

O desafio foi provarem as frutas que não conheciam e saboreá-las com as suas papilas gustativas.

A maioria das crianças não gostou do sabor do mamão (o que se verificou pelas suas expressões faciais), por outro lado adoraram os morangos!

OS 5 SENTIDOS

Esta semana iniciamos com a implementação de um novo projeto, decorrente do interesse do grupo de crianças da sala B2. Este projeto consiste na construção de uma nova área da sala, uma zona sensorial. Mas para isso foi importante recordar o tema dos 5 sentidos.

Foi realizada uma chuva de ideias acerca desta temática.

De seguida, perguntámos às crianças o que sabiam e o que queriam saber acerca do sentido da visão.

Como a nossa agenda, descobrimos qual a constituição dos olhos... e o porque de certos fenómenos associados.

As crianças quiseram saber: por exemplo porque é que há situações que não se conseguem perceber e que existem pessoas cegas? porque é que algumas que não conseguem distinguir cores?

Para responder a estas perguntas, o grupo decidiu que tinham que pesquisar na internet, em livros, perguntar às pessoas mais velhas e perguntar às mães que são educadoras.

Assim, esta semana realizamos algumas pesquisas, recorrendo ao uso de livros, computadores e à internet.

OS 5 SENTIDOS

Para dar continuidade ao nosso trabalho de projeto - os 5 sentidos desenvolvemos várias atividades que fomos a volta do sentido da visão.

Começamos por fazer atividades na qual tinhamos que desenharmos de olhos vendados, como também está a frente de um colega e ter que representar as suas características faciais.

Algumas crianças utilizaram estratégias para se orientarem a nível espacial, como por exemplo: os desenhos correspondem com o ponto de partida, focar no extremidade da linha de modo a identificar o de corredo dos de cor.

Por sua vez, outras crianças apresentaram dificuldades na execução desta tarefa. Algumas delas não se orientaram quando as crianças que agarraram os olhos vendados.

Algumas crianças exclamaram que não conseguem desenharmos porque não estavam a conseguir ver e acabaram por "desenhar" mais rapidamente da atividade.

Muitas não tinham uma intencionalidade perante a sua representação, estando sempre o questionar se não estavam a desenharmos.

Pelo contrário, existiram crianças que tinham uma intencionalidade prévia do que queriam representar, porém, quando estavam a vendos olhos que não conseguiram identificar, lembrando-se frusteados.

Pega-monstros

A provocação surgiu na sala com um material estranho em cima das mesas de cada criança.

Sem dúvida que as suas mãos serviram para explorar esse material.

As crianças exploraram a sua textura, as suas características e as possibilidades de manipulação.

Também aproveitamos este momento para sentir, tocar e nomear.

O grupo percebeu que este material era extremamente elástico e viscoso.

Recorrem ao jogo simbólico reproduzindo objetos e ações através do uso do pega-monstro.

OS 5 SENTIDOS

Ainda dando uma continuidade ao nosso trabalho de projeto - os 5 sentidos desenvolvemos várias atividades que fomos a volta do sentido da visão.

Nesta semana realizamos pilas de Bande ótica!

As crianças plantaram com duas cores distintas as rolas e quando cobraram a lâmpada no centro, perceberam a sua cor amarela.

Quando o pila girava, apenas aparecia uma cor, ocorrendo uma Bande ótica.

Neste dia também abordamos um novo sentido - o tato!

Inicialmente, realizamos com o grupo uma chuva de ideias e, posteriormente, uma pesquisa de informação para responder a algumas questões.

De seguida, as crianças escreveram o seu nome com recurso ao alfabeto braille e, com o seu sentido do tato e ajudando a sua ajuda perceberam que com o ponto dos seus dedos sentiam o relevo das suas letras.

Realizamos diversos jogos com as crianças, com o intuito de sentir o sentido da visão e perceber como reagiam ao serem os olhos vendados.

O objetivo do jogo era descobrir quem eram os seus colegas sem recorrer à visão e foi interessante perceber os resultados.

A maioria das crianças utilizou o tato, utilizaram os seus mãos para explorar o corpo do amigo. Foi curioso que grande parte das crianças, ao sentirem a textura do cabelo, descobriam logo quem era, o que demonstra um bom conhecimento em relação ao outro.

Outros recorreram à audição, pediam para o amigo dizer o que e através da voz perceberam quem era.

Esta semana demos início a um novo sentido - a audição.

As crianças tiveram oportunidade de conhecer diferentes tipos de instrumentos musicais, com recurso a vários materiais reciclados, de modo a expressá-los, sensibilizando assim para a prevenção do ruído ambiente e para a sua criatividade.

Esta atividade foi realizada em pequenos grupos, e tiveram que um grupo escutar que instrumentos poderiam ser feitos.

"A abordagem à Música no jardim de infância de continuidade às experiências e ações vividas nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança" (OCLEP, 2016, p. 54).

Depois exploramos os sons reproduzidos por cada um dos instrumentos, percebendo que produzem sons diferentes.

Após a realização da atividade as crianças chegaram-se até ao exterior e aproveitamos os instrumentos para formar pequenas bandas, onde tocaram e cantaram algumas canções.

Referência Bibliográfica:
Oliveira, L. Marques, L. Sousa, L. B. Reis, M. (2016). Orientações curriculares para a educação do pré-escolar. Ministério da Educação e Ciência de Portugal (2016).

APÊNDICE 2 - VISUALIZAÇÃO DO FILME DO CHARLIE CHAPLIN- TEMPOS MODERNOS DE 1936

Durante a visualização, demonstraram reações curiosas que foram visíveis através das suas expressões faciais. Todos demonstraram-se surpresos quando perceberam que o filme iria ser sempre a preto e branco. Algumas crianças relataram que achavam “estranha” a ausência de cores, o que evidenciou a diferença entre os padrões visuais que conhecem e a experiência ao ver um filme antigo, num estilo cinematográfico distinto daquele que estão habituadas. Esta observação sugeriu que a familiaridade com as tecnologias modernas coloridas pode impactar a forma como as crianças percebem e interpretam o conteúdo visual, além de criar uma descontinuidade entre o consumo audiovisual atual e as formas mais antigas do cinema.

APÊNDICE 3 - OBSERVAÇÃO DE IMAGENS DE ILUSÃO ÓTICA E APRESENTAÇÃO DO ALFABETO BRAILLE

Durante esta atividade, o “A” teve algumas dificuldades iniciais ao tentar perceber o que representavam as imagens, mas fez um esforço de olhar para elas sobre várias perspetivas, tentando identificar o movimento e os padrões das mesmas. A “I” demonstrou-se bastante confortável e afirmou que já tinha visto imagens semelhantes anteriormente. Quando viu um colega virar as imagens, fez a mesma coisa observando o efeito que esse movimento tinha na imagem. Percebeu que o movimento alterava a forma como a ilusão se apresentava, evidenciando assim a sua capacidade de adaptar-se e explorar as diferentes formas de perceber o estímulo visual. O “T”, por sua vez, demonstrou confusão no primeiro contacto com as ilusões óticas. Contudo, tentou observar novamente, fazendo várias expressões faciais que indicavam os sentimentos e sensações que estava a vivenciar, demonstrando assim um esforço em compreender a complexidade das imagens. O “L” fez diferente, optou por olhar rapidamente para as imagens, da direita para a esquerda e da esquerda para a direita, talvez como uma estratégia para captar o máximo de detalhes possíveis. A “M” e a “N” ficaram completamente absorvidas pelas imagens, imersas na exploração dos efeitos visuais (ver apêndice 19).

No quadro 5 (ver apêndice 19), foram apresentadas imagens que causavam ilusão de movimento, as respostas das crianças foram diversas, mas bastante reveladoras. Quando lhes foi feita a pergunta quais as cores presentes, a maioria das crianças respondeu corretamente, embora algumas não tivessem noção de alguns detalhes presentes. O “A” foi consistente e apresentou sempre uma leitura muito coerente das cores presentes nas imagens, como daquilo que estava a visualizar nas mesmas, demonstrando assim uma boa capacidade de observar e interpretar visualmente. A “I”, o “L” e a “N” também conseguiram descrever com precisão as cores e o movimento, embora a forma de expressarem as suas percepções fosse ligeiramente diferente. A “M”, por outro lado, teve dificuldade em relatar os detalhes das imagens, demonstrando assim que a sua capacidade de interpretar ilusões óticas pode estar em fase de desenvolvimento. Já o “T” teve dificuldade não só em identificar as cores e as formas, como também em perceber o movimento sugerido pelas imagens, indicando uma maior necessidade de apoio e orientação para compreender esse tipo de estímulos visuais.

Em relação ao quadro 6 (ver apêndice 19) relacionada com as imagens estáticas de ilusão ótica, as crianças reagiram de forma diferente, mas de modo geral, conseguiram identificar corretamente as imagens e descrever o que estavam a ver. O “A” foi capaz de perceber bem os detalhes e os elementos das imagens. A “I” e o “L” também mostraram boas habilidades de observação, embora a forma como descreveram as imagens fosse um pouco mais subjetiva. A “M”, apesar de algumas confusões, conseguiu identificar as imagens corretamente, embora as suas respostas tivessem falhas nalguns momentos. Apesar das suas dificuldades anteriores o “T” conseguiu descrever a maioria das imagens estáticas de forma correta, demonstrando assim uma evolução na sua capacidade de interpretação visual.

Podemos concluir que estas atividades de ilusão ótica tiveram um impacto crucial na percepção visual das crianças, visto proporcionarem oportunidades para que as mesmas questionassem o que viam e para perceberem que, por vezes, a nossa visão pode alterar a percepção das coisas. Como defende Piaget (2010) as crianças constroem o seu conhecimento através da interação direta com o ambiente, o que lhes permite desenvolver habilidades de observação, análise e compreensão de conceitos mais abstratos, como ilusões óticas e percepções sensoriais. Por isso, pode-se afirmar que estas atividades promoveram o desenvolvimento da percepção visual, como também estimularam uma curiosidade científica.

APÊNDICE 4 - APRESENTAÇÃO DO ALFABETO BRAILLE

Foi possível observar os diferentes comportamentos das crianças ao longo das atividades. Estes comportamentos traduziam as suas personalidades e níveis de desenvolvimento. Era visível através das inúmeras questões feitas perceber o entusiasmo das crianças por aprenderem algo novo. Tocaram várias vezes nos caracteres braille e tentaram reproduzir o que viam. Através desta atividade as crianças envolveram-se de forma prática a explorar a leitura e a escrita, de outra forma, por meio do toque. Com isso, foi possível estabelecer uma ponte entre os sentidos da visão e do tato, proporcionando assim uma experiência sensorial mais completa.

A interação das crianças com os caracteres braille envolveu o uso das suas habilidades motoras, enquanto passavam os dedos sobre os pontos em relevo, comentando as diferentes texturas. Foi notável observar que uma criança mesmo sem perceber completamente a complexidade da escrita braille, demonstrou o desejo de “escrever” utilizando esse alfabeto. Essa vontade transformou a atividade num jogo ampliando as possibilidades de exploração para as crianças.

Esta atividade permitiu sensibilizar as crianças à diversidade humana existente, promovendo um sentimento de empatia face aos outros com possíveis deficiências visuais. À medida que as crianças compreendiam que este sistema era uma via para comunicar, abriu-se um espaço para o diálogo sobre a inclusão e a diversidade.

APÊNDICE 5 - REALIZAÇÃO DE PIÕES DE ILUSÃO ÓTICA

Esta atividade de construção de piões de ilusão ótica revelou características importantes sobre as crianças, tanto em termos de envolvimento como de desenvolvimento cognitivo e emocional. O entusiasmo foi observável, especialmente quando perceberam que poderiam levar o seu pião para casa. Durante a atividade, surgiram diferentes estratégias, algumas crianças, como o “A” e a “I”, demonstraram um pensamento analítico apurado, escolhendo cuidadosamente as cores para intensificar o efeito visual da ilusão. Por outro lado, o “L” destacou-se pela precisão e dedicação, esforçando-se para preencher completamente toda a superfície do seu cartão. Esses comportamentos revelam um envolvimento estético, mas também uma habilidade de prever resultados e planificar as suas ações. O “T” manifestou desconforto ao sujar as suas mãos, esse episódio acabou por afetar o seu progresso e evidenciou a necessidade de estratégias que favorecem a adaptação a estímulos inesperados. A “M” e a “N” demonstraram uma tendência para a precipitação, focando-se mais em completar rapidamente a atividade do que em seguir as instruções para obter o efeito desejado. Essa impaciência é comum e natural nas atividades manuais e artísticas, mas também deve ser trabalhada para que as mesmas consigam desenvolver maior concentração e atenção ao detalhe.

De modo geral, a realização do pião ilustrou as diferenças individuais, isto porque cada criança abordou a atividade de maneira distinta, demonstrando assim a importância de proporcionar um ambiente de trabalho que permita a expressão de diferentes ritmos e estratégias. Como defende Vigotski (2007), cada criança segue um ritmo único de aprendizagem, o que implica que as estratégias e comportamentos observados nas atividades de exploração refletem as trajetórias individuais de cada uma. Por isso, é fundamental criar um ambiente que possibilite a expressão desses diferentes ritmos de aprendizagem. Permitindo assim, que as crianças construam o conhecimento de acordo com as suas próprias formas, o que, por sua vez, favorece o envolvimento e a reflexão.



Figura 1- Diversas estratégias utilizadas pelas crianças no momento da construção do pião de ilusão ótica

APÊNDICE 6 - ATIVIDADE DE NARIZES DE LIGADURAS

A atividade dos narizes de ligaduras proporcionou uma oportunidade rica para a exploração emocional e a interação lúdica. Assim que a atividade foi apresentada as crianças apresentaram um misto de emoções, desde receio até à excitação. O “A” foi o exemplo perfeito de como o medo pode influenciar a participação nas atividades de grupo. Essa reação levou, mais uma vez, a perceber a importância de respeitar o ritmo da criança e abrir espaço para que se sentisse seguro para se expressar face as suas preocupações. O acompanhamento atencioso e a paciência demonstrada durante o diálogo sobre os seus receios permitiram-lhe ultrapassar a sua hesitação e integrar-se na atividade, quando se sentiu mais confortável. Esse processo evidenciou como a superação gradual dos limites individuais pode promover o aumento da autoconfiança.

Por outro lado, a “T” demonstrou o oposto, isto é, uma excitação grande ao querer realizar o seu nariz. A sua energia positiva, ao colocar as ligaduras e partilhar a sua experiência com os colegas, teve um efeito contagiante, incentivando os outros a juntarem-se à atividade. A dinâmica de grupo, especialmente no contexto de uma atividade lúdica, desempenhou um papel crucial na disposição das crianças para participarem, pois estas são muitas vezes influenciadas pelo ambiente criado pelos pares. O “L” destacou-se pela sua capacidade criativa, expandindo a atividade para além do objetivo inicial, ao sugerir a inclusão de outras partes do corpo na exploração. A sua proposta ilustrou uma aprendizagem ativa e o desenvolvimento da imaginação, características fundamentais no processo de descoberta. Tanto o “T” como a “M” demonstraram como a observação cuidadosa pode ser uma etapa crucial para a superação de medos. A evolução do “T” de uma postura hesitante para um entusiasmo crescente foi reflexo do impacto positivo da interação com os colegas e do incentivo social que teve. A transição da “M” de espectadora para participante também exemplificou como a autoexploração e a autoafirmação podem dar origem a experiências positivas e gratificantes. Por fim, a “N” imergiu na brincadeira com muita imaginação, trazendo um nível adicional de diversão e socialização à atividade. A sua capacidade de imitar personagens e de envolver os outros nas suas criações sublinhou a importância da expressão criativa no desenvolvimento infantil e o valor da socialização como catalisador para a aprendizagem. Por todas as razões mencionadas, podemos afirmar que a atividade dos narizes de ligaduras foi rica em emoções, como também facilitou o desenvolvimento de habilidades sociais, de expressão criativa e de autoconfiança, que são essenciais no processo de aprendizagem. Este género de atividades, estimula a construção de esquemas mentais e promove a perceção de características físicas. Além disso, integra informações sensoriais com o movimento e a ação (Serrano, 2021). Para além disso, as diversas reações observadas indicaram que ao promover um ambiente seguro e acolhedor, a atividade possibilitou um espaço de superação de limites individuais e de apoio mútuo.

APÊNDICE 7 - 2.^a REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CRECHE

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância- Creche, foi-nos proposta a realização de uma reflexão individual sobre estas primeiras semanas, na qual consta a primeira intervenção do grupo. Assim, considerei importante elaborar esta reflexão em torno dos aspetos que considerei mais pertinentes ao longo destas semanas, sendo eles: (1) Falar de algumas propostas realizadas nessa semana; (2) O ato de observar; (3) Dificuldades e pontos a melhorar.

Tenho que confessar que no primeiro dia da intervenção em grupo estava um pouco nervosa. Decidimos trazer massa de modelar só que a minha estava demasiado líquida o que dificultou o seu manuseamento. As crianças apesar de reticentes inicialmente foram-se habituando até que começaram a explorar a mesma. Uma das aprendizagens que retiro é que estabelecemos propostas que advém das intencionalidades educativas e que por vezes essas sofrem alterações devido aos materiais utilizados, neste caso, uma das nossas intencionalidades era promover às crianças o decalque só que a massa não o permitiu. Estas exploraram à mesma a massa, mas não como tínhamos previsto, exploraram outros conceitos como, por exemplo, a elasticidade. Outro reparo foi o facto de não termos estabelecido regras, o que levou um pouco à confusão na hora da proposta, pois como sabemos as crianças nesta faixa etária exploram tudo à base dos sentidos e usam muitas vezes a boca para conhecer novos objetos/ elementos. No momento da proposta, algumas crianças estavam a provar a massa e dei por mim a dizer que não o podiam fazer, mas passado algum tempo defendia que se o fizessem não fazia mal, uma vez que era feita a base de alimentos e que não era prejudicial. Na quarta-feira decidimos, no momento de manta, dar a cheirar elementos da natureza (sementes de eucalipto e terra molhada) foi algo que não realçou importância uma vez que não demos oportunidade às crianças de poderem explorar a mesma. Apesar destes pontos negativos queria realçar um ponto positivo que foi que esta semana conseguimos orientarmo-nos muito melhor durante a rotina das crianças.

Outra análise que me fiz é que esta abordagem (Reggio Emilia) nos deixa tempo para realmente observar e poder planificar, não temos a necessidade de andar a correr. A nossa Cooperante também nos explicou que estávamos à vontade para implementar proposta e que caso não conseguíssemos acabar, a mesma acabaria. O que ao meu ver, ajuda-nos a realmente nos focar e aproveitar desse tempo de qualidade para propor provocações melhores. Além disso, apercebi-me que observar não é apenas observar o momento da proposta das 9:20 horas às 10:50 horas. O ato de observar pode e deve ser feito em todos os momentos do dia, desde o acolhimento, às higiènes passando pela brincadeira livre, as refeições até as diversas propostas, pois só assim é que conseguimos perceber as dificuldades e/ ou aprendizagens das crianças. E pôr-nos em questão sobre as nossas práticas perante o grupo. “A análise realizada por meio da exposição de diferentes pontos de vista leva as educadoras a refletir sobre sua própria profissão.” Hoyuelos & Riera (2019, p. 86). Uma das dicas que a educadora nos deu para conseguirmos perceber o que realmente estamos a observar é realizar perguntas abertas, de modo a focar aquilo que realmente pretendemos ver.

Após esse ato (observar) é necessário interpretar os dados recolhidos. Tenho que confessar que continuo a ter alguma dificuldade nesse parâmetro e acho que é devido ao facto da falta de conhecimento e investigação da minha parte. É importante ler para podermos defender as nossas opiniões e ideias, de modo, a conseguir nos posicionar e refletir sobre as mesmas. Como destaca Carr e Kemmis (1986) citado por Fernandes (2012) “a investigação ação é simplesmente uma forma de autorreflexão realizada pelos participantes numa situação social em ordem de promover racionalidade e justificação das suas próprias práticas, e em situações onde as práticas são realizadas.”

Um dos pontos a melhorar são as planificações. Estas devem ter tudo em conta e devemos pensar muito bem nos “porquês” das coisas e não fazer só por fazer ou porque é lindo. Proporcionar sempre aprendizagens. Tínhamos algumas dificuldades inicialmente, pois partíamos da proposta e depois tentávamos encontrar intencionalidade e acho que devemos fazer o contrário. Partir das intencionalidades e aí pensar como transformar essas intencionalidades em proposta.

Apesar destes aspetos a melhorar, faço um balanço positivo relativamente a esta primeira semana de implementação, tivemos em consideração alguns aspetos que nos foram dados. Apesar de tudo ainda é um longo caminho que temos de percorrer. Todas estas aprendizagens farão de nós melhores profissionais.

Referências bibliográficas

Fernandes, F. H. (2012). *A reflexão como contributo para o desenvolvimento profissional* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto].

Hoyuelos, A. & Riera, M. A. (2019). *Complexidade e relação na educação infantil*. Phorte Editora

APÊNDICE 8 - 14.^a REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CRECHE

Concluída esta prática pedagógica, é necessário refletir sobre a mesma. Deste modo, achei importante elaborar esta reflexão em torno dalguns aspetos que considerei mais pertinentes ao longo destas semanas, sendo eles: (1) Trabalho de equipa; (2) Segurança; (3) Momento da proposta e (4) Evolução.

No que diz respeito ao primeiro item, infelizmente, a educadora cooperante deu-nos a notícia que não poderia estar presente no contexto para a nossa última intervenção. Foi difícil receber a mesma e isso criou momentos de pressão e angústia, apesar de já nos sentirmos autónomas na rotina das crianças. É diferente quando sabemos que temos a nossa cooperante connosco no contexto, dá-nos alguma segurança, se algo correr menos bem sabemos que temos o nosso “porto seguro”. Apesar disso, a meu ver a semana correu bem, tivemos outro adulto de referência, a auxiliar da sala. Esta foi bastante prestável por tudo e não só nos ajudou como sugeriu diversas ideias ao longo dos dias.

Mesmo tendo noção da importância do trabalho de equipa, foi crucial ver que, realmente, as coisas só funcionam bem assim, em grupo. A equipa educativa tem um “objetivo e compromisso em comum de promover aprendizagens nas crianças, torna-se crucial a troca de informações entre os diferentes elementos da equipa educativa e/ou com outros que interfiram na aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar das crianças” (Sousa, 2018, p. 21). Hohmann e Weikart (2011, citados em Mortágua, 2014) reforçam dizendo que “os elementos da equipa trabalham bastante para criar confiança mútua, para se envolverem em comunicação honesta” (p. 22). Como afirmava muitas vezes *Loris Malaguzzi*, educação é relação e, realmente, nesta semana foi bastante visível. Há um proverbio africano que refere isso mesmo, “Se quer ir rápido vá sozinho. Se quer ir longe, vá em grupo.” É algo que me fez refletir e, de facto, o trabalho em equipa é algo que porei em prática futuramente.

É importante referir que esta semana cometemos um grande erro: não pesquisar acerca do material utilizado. O nosso foco para encontrar tintas fluorescentes era tanto que nos esquecemos de ver se as tintas eram as mais adequadas. Isto não pode acontecer. Um dos papéis do educador é zelar pelo bem-estar e segurança das crianças. Como refere a legislação atual do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, na Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, na qual consta as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches, esta refere que um dos objetivos da creche de acordo com o artigo 4.º é "...Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afectiva" (p. 4338). Após termos falado com a cooperante sobre o sucedido apercebemo-nos que não poderíamos utilizar este tipo de tintas em creche.

Em relação ao terceiro tópico, durante estes três dias as crianças tiveram oportunidade de vivenciar experiências com tintas. Como referido numa reunião com a cooperante, não é apenas importante ter ideias de propostas é também importante saber o porquê de escolhermos este tipo de proposta e sobretudo perceber se realmente foi significativo para a criança, isto é, o que esta trouxe para a mesma. Ao longo da prática pedagógica, fomos conhecendo as crianças e apercebemos que estas demonstraram encantamento com a cor, as tintas, as sombras e isso foi, uma vez mais visível nesta semana. As crianças mostraram interesse e envolvimento na descoberta e exploração das tintas. Isso foi visível através das suas reações, por exemplo conseguiram adquirir que as cores eram distintas e brilhantes quando diziam "diferentes", "olha, olha", "brilha", etc. Também conseguiram ver o que acontece se misturarmos as cores utilizando as mãos, porque elas mesmas fizeram isso. Achei interessante o facto de algumas referenciarem o livro "o pequeno azul e o pequeno amarelo" de *Leo Lionni*, que tinha sido lido anteriormente. Através do manuseamento, as crianças conseguiram perceber as texturas e perceberam a sensação de ter as mãos cheias de tinta. As mesmas perceberam que as tintas tinham uma textura própria e que estavam dispostas na mesa várias cores. Conseguiram através desta desenhar e representar algo (como por exemplo "uma piscina", "o irmão", entre outros).

Desta vez, decidimos não usar muitos materiais pois apercebemos que uma proposta com tinta é rica por si só. Que por vezes não é preciso objetos para tornar uma proposta interessante. Além disso, foi engraçado ver que as crianças fizeram muito mais do que aquilo que tínhamos pensado.

Mais uma etapa concluída. Faço um balanço positivo da minha prática pedagógica e como referido nas reflexões anteriores, noto em mim um crescimento. Para não falar das imensas aprendizagens adquiridas, sinto que as intervenções me proporcionaram momentos tão ricos, percebi o que é estar efetivamente à frente de um grupo de crianças. Acho que uma das minhas maiores dificuldades foi colmatada, pois considero que consegui mudar o meu olhar, pois inicialmente estava muito focada no meu olhar de adulto o que me impedia de ver o verdadeiro interesse das crianças, e hoje percebo o que é pôr a criança em primeiro plano e focar os seus verdadeiros interesses e necessidades.

Tenho a agradecer tanto ao professor supervisor como a educadora cooperante pelas diversas reuniões e sugestões dadas ao longo destas semanas, estas foram dicas preciosas e cruciais para que este caminho fosse cheio de aprendizagens significativas. Apesar de ainda cometer erros, sinto que já realizámos as coisas de maneira mais pensada e fundamentada. Sinto que ganhámos em autonomia tanto nas ideias de propostas como também com a dinâmica de grupo.

Tive em contacto com uma abordagem que nunca tinha estado até então. A abordagem *Reggio Emilia* e foi muito agradável conseguir fazer uma ponte entre a parte teórica abordada em aula com a prática realizada na instituição.

E por fim, a despedida. Tenho que admitir que as últimas horas foram difíceis, pois sabia que me ia embora e apesar de parecer pouco tempo agarramo-nos às crianças. Foram meses de trabalho, mas acima de tudo muita brincadeira junto daquelas crianças. Vi muitos sorrisos, ouvi muitos choros, mas acredito que de algum modo, pertenci à sala creche III.

Referências Bibliográficas

Decreto-lei n.º 262/2011 do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (2011). Diário da República: 1.ª série, n.º 167/2011 <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/262-2011-671660>

Mortágua, A. (2014). *O trabalho em equipa em contexto de educação de infância: Conceções e práticas das equipas pedagógicas* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/6130>

Sousa, D. (2018). *Construindo uma "aldeia" comunicativa: um estudo sobre a prática(s) e dinâmica(s) de participação e envolvimento das famílias no pré-escolar* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa <http://hdl.handle.net/10400.21/9496>

APÊNDICE 9 - 9.^a REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância, foi-nos proposta a realização de uma reflexão individual sobre a semana de intervenção do dia 2 a 4 de maio, na qual consta a intervenção da minha colega. Assim, acho importante elaborar esta reflexão em torno dos aspetos que considere mais pertinentes ao longo desta semana, sendo eles: (1) Atividade da tabela; (2) Atividade do pião; (3) Atitude enquanto mestranda não interveniente; (4) Expetativas e o que efetivamente aconteceu durante a visita; (5) Autonomia das crianças; e, por fim, (6) Pontos a melhorar.

Tendo em conta o meu ponto de vista reflexivo, considero que a planificação desta semana apresentava uma estrutura muito coesa e atividades muito interessantes para explorar. Todavia, e fazendo uma retrospectiva da semana, julgo que a mesma merecia algumas alterações. Na segunda-feira realizamos no período da manhã uma tabela com as crianças sobre o que sabiam, o que queriam saber e como iam saber acerca de um novo sentido: o tato (ver figura 1 abaixo).



Figura 1- Tabela sobre o sentido do tato

Considero que esta atividade foi muito demorada, as crianças já estavam sentadas há muito tempo e já não estavam muito atentas nem participativas a partir de um determinado momento. Uma estratégia que poderia ter sido feita era parar a atividade da tabela no momento em que víamos que elas começavam a dispersar e realizar a atividade prevista para a tarde e, posteriormente, noutra altura retomávamos a mesma. Pois, acho que não vale a pena estarmos a insistir quando as crianças já não estão concentradas, uma vez que não levará a nenhuma aprendizagem. Fiquei um pouco frustrada por ser a segunda vez que nos acontece isso, pois na primeira vez que realizámos a tabela sobre o sentido da visão após a reunião com a cooperante e com a supervisora, falámos acerca disso e refletimos em conjunto sobre o facto das crianças estarem muito tempo sentadas a fazer a mesma coisa e parece que não conseguimos arranjar estratégia para diversificar essa atividade. Sinto que devemos, para as próximas semanas, pensar muito bem noutra maneira de fazer essa tabela de modo a conseguir captar a atenção das crianças e também não as “forçar” a estarem tanto tempo sentadas. Gostaria também de ressaltar que passámos esta tabela para uma cartolina para o novo cantinho da sala para que as crianças pudessem estar em contacto com um suporte escrito daquilo que fizeram e pensaram. Como afirma Borrás (2001), as cartolinas são ferramentas essenciais que auxiliam a aprendizagem das crianças, uma vez que servem de referência para que as mesmas possam consultar sempre que necessitarem.

Noutra atividade, neste caso a do pião também aconteceu algo que poderia sido evitado que foi, a colega pediu para irem buscar os lápis de cor para poderem pintar o cartão. Só que ao pedir isso, e com o entusiasmo das crianças todas foram ao mesmo tempo o que levou a uma agitação pela acumulação de crianças naquele pequeno espaço. O que poderia ter sido feito era pedir a uma das mesas para se sentarem enquanto as crianças da outra mesa fossem buscar os seus lápis e depois trocar-se-ia, de modo, a evitar a confusão naquele espaço. Nessa mesma atividade, após reflexão e discussão chegámos à conclusão que o material que as crianças deveriam utilizar não era lápis de cor, mas sim canetas de feltro. E, foi então pedido às crianças para escolherem apenas duas canetas de feltro, de maneira a criar a tal ilusão ótica. Ficámos as duas responsáveis por uma mesa e reparei que ela não recolheu as canetas de feltro da mesa dos mais velhos. Parei para observar o que as crianças iriam fazer. E, consegui observar que algumas ficaram confusas com tantas canetas na mesa. Uma delas após pintar com as suas duas canetas foi buscar outra, pois a tentação era muita grande e sei que se tivesse arrumado as canetas de feltro isso já não teria acontecido. Apesar disso, sinto que foi uma atividade que correu muito bem e que as crianças gostaram muito. Notou-se que elas perceberam que ao rodar o pião as duas cores confundiam-se deixando aparecer uma só cor (ver figura 2), criando assim a ilusão ótica. Muitas delas expressaram mesmo esta ideia demonstrando assim terem adquirido noções acerca do efeito da ilusão ótica.



Figura 2- Rodar o pião de ilusão ótica

No que concerne o terceiro item, a Inês era a mestranda interveniente e tenho de admitir que tentei ao longo destes três dias de implementação não interferir, pois sinto que até nas semanas dela costumo falar muito com as crianças e explicar atividades, isto é, estar quase a intervir e não queria fazê-lo para não a prejudicar nem atrapalhar. Tenho de admitir que para mim é muito complicado quando se é mestranda não interveniente, pois temos que encontrar um lugar para não interferir na *performance* da colega, mas também ter uma “posição” e postura em relação às crianças. Mas, nessa semana, fiz mesmo questão de me afastar, de maneira a ter um comportamento mais observador do que o costume e tentar não só ver como também observar com olhar atento as reações das crianças perante determinadas situações. Parente (2012) alega que “o processo de observação não se limita ao ato de ver e de registar de modos diversos. Envolve a análise, interpretação e uma reflexão cuidada sobre as diversas evidências ...” (p. 6). E considero essencial conseguirmos além de observar, refletir e retirar evidências das crianças, de modo a perceber quais foram as aprendizagens das mesmas e para que é que contribuiu determinada ação.

No que diz respeito ao próximo item, tivemos a oportunidade de realizar uma visita de estudo o que foi muito enriquecedor, pois proporcionou uma oportunidade de observar e acompanhar o grupo numa atividade “fora” do contexto. Nesse dia, notou-se o entusiasmo das crianças perante o que lhes esperava. No autocarro as mesmas portaram-se muito bem, tenho de reconhecer que pensava que iria haver outros comportamentos, como por exemplo, crianças a chorarem ou até enjoadas e não foi de todo o que aconteceu. As crianças ao longo da viagem portaram-se lindamente, riam-se (ver figura 3), falaram entre elas, cantaram, olharam para a paisagem, entre outras coisas.



Figura 3- Sorrisos das crianças durante a viagem de autocarro



Figura 4- As crianças a observarem o Jardim Botânico de Coimbra

Na visita do exploratório as mesmas estavam muito curiosas e atentas às explicações que lhes eram dadas. Foi sem dúvida uma saída enriquecedora e cheia de aprendizagens significativas. Aproveitámos nesse dia para almoçar no Jardim Botânico de Coimbra, a educadora cooperante decidiu irmos dar uma volta com as crianças, de modo a aproveitar o que este tinha e foi muito gratificante. Além de poder observar uma diversidade de árvores, surgiu de forma muito espontânea um diálogo com a temática do projeto que estamos a trabalhar na sala, isto é, falámos dos vários sentidos que precisávamos

para determinados comportamentos. Por exemplo, pedimos ao grupo para pararem e usarem a sua audição para ouvir o que estava a acontecer e, posteriormente, pedimos o que estavam a ouvir (ver figura 4). Foi muito interessante realizar uma ponte entre a temática abordada na sala e a visita, pois sinto que consolidou alguns conceitos. As próprias crianças depois de realizarem algo diziam que queriam usar o tato para mexer nalguns arbustos.

Outro parâmetro que gostaria de frisar é a autonomia das crianças. Já no primeiro dia de intervenção notei que era um grupo muito autónomo, mas tenho que confessar que fiquei muito admirada durante a visita. Todas as crianças dependendo da sua faixa etária foram responsáveis pela sua mochila que levava lanche e almoço e fiquei impressionada pelo comportamento delas. Todas sem exceção conseguiram andar com a sua mochila ao longo do percurso, conseguiram também almoçar de forma muito autónoma e serena.

Um parâmetro que temos que melhorar muito são os registos escritos e a avaliação. Sinto alguma dificuldade em avaliar determinadas atividades, isto porque a maioria delas são fruto de observação e pergunto-me muitas vezes será que observei o que era importante? Será que me escapou algo? Será que o meu olhar não está errado? Será que estou a inferir algo? Será que sou dotada de conhecimentos suficiente para fazer uma boa observação? São todas estas perguntas que me faço e que me perturbam e preocupam-me nos momentos de atividade. Só que sei que é essencial realizar a mesma, pois só assim é que conseguimos perceber se as crianças conseguiram aprender algo com as tarefas propostas. Já falei com a Inês e tentaremos nas próximas semanas dar um passo a frente em relação a este aspeto.

Em suma, as atividades de forma geral corram muito bem, conseguimos evidenciar algumas aprendizagens das crianças. Existem parâmetros que devemos melhorar e acredito que com o tempo iremos conseguir colmatar essas dificuldades. E, por fim, considero que estas reflexões me estão a ajudar muito para melhorar a minha prática. Não só para apontar coisas que não correram tão bem, mas sim para poder realizar alterações que me beneficiam. A meu ver a reflexão é a chave essencial para crescermos enquanto pessoa e profissional. Como defende Nóvoa (1991, como citado em Vieira, 2011), a formação não se constrói através de acumulação, antes pelo contrário, isto é, constrói-se através de um trabalho reflexivo crítico, relativamente à prática, e de (re)construção da identidade pessoal.

Referências Bibliográficas

- Borrás, L. (2001). *Recursos e técnicas para a formação do século XXI*. Marina Editores.
Parente, C. (2012). *Observar e escutar em creche: para aprender sobre a Criança*. CNIS
Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural: Notas de Antropologia da Educação* (1344). Instituto Politécnico de Leiria e Edições Afrontamento, Lda.

APÊNDICE 10 - 10.^a REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância, foi-nos proposta a realização de uma reflexão individual sobre a semana de intervenção do dia 9 a 11 de maio, na qual consta a minha intervenção. Assim, acho importante elaborar esta reflexão em torno dos aspetos que considere mais pertinentes ao longo desta semana, sendo eles: (1) atividade do percurso sensorial; (2) partilha de tarefas; (3) evidências das crianças; (4) desabafo da reunião conjunta; (5) aproveitamento do processo; e, por fim, (6) o “eu” profissional.

De um ponto vista reflexivo, julgo que a planificação desta semana apresentava uma boa estrutura, isto é, atividades interligadas e encadeadas, bem como umas oportunidades de aprendizagens cativantes. Contudo, e após reflexão, julgo que esta merecia algumas alterações.

Na segunda-feira, realizámos no período da manhã um percurso motor sensorial na qual as crianças tinham que passar por várias bacias e tentar perceber as características das texturas que tocavam, através dos seus pés (Cf. figura 1).



Figura 1- Uma criança no percurso motor sensorial

Se tiver que fazer de novo esta atividade efetuarei algumas alterações. Logo de início, após a passagem das primeiras crianças apercebi-me que a quantidade de material era demasiada, só que não quis retirar as bacias, uma vez que algumas crianças já tinham passado no percurso e queria que todas tivessem a mesma oportunidade. Só que na verdade não havia necessidade de ter tantas bacias com tantas texturas, pois mais vale qualidade do que quantidade. É uma frase que retenho e que quero recordar não só para esta atividade como para todas as próximas. A vontade de querer fazer tudo o que era previsto, às vezes altera o poder de aproveitar do momento presente e não usufruímos do bem que essa pode nos proporcionar.

Inicialmente, tínhamos previsto realizar esta atividade apenas no período da manhã, só que não aconteceu. Uma falha nossa foi não ter previsto bem o tempo que a mesma duraria, pois não idealizámos que as crianças demorariam tanto tempo a fazer a mesma. No período da tarde realizámos outra vez esta atividade com as restantes crianças e tenho que admitir que me apressei e, conseqüentemente, apressei as crianças por ver que ainda faltavam algumas e que estávamos quase a chegar à hora do lanche. Nesse dia, fui para casa e refleti sobre o que tinha feito e admito que me senti mal, pois digo sempre e acredito mesmo que devemos ouvir a voz da criança e nesse dia dei mais importância à minha do que à delas. Como sabemos, e tendo em conta que as crianças aprendem através das suas próprias explorações e descobertas, é crucial darmos-lhes agência e tempo para que isso aconteça. (Hohmann & Weikart, 2009). Os agentes educativos têm o dever de apoiar as crianças no processo de desenvolvimento, devem encorajar essas aprendizagens feitas por elas. “Enquanto as crianças interagem com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos para construir o seu próprio entendimento da realidade, os adultos observam e interagem com elas para descobrir como as crianças pensam e raciocinam” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 27) e sinto que foi algo que não deixei que acontecesse. Este é um dos erros que não quero voltar a cometer apesar de saber que a probabilidade que aconteça de novo é grande, pois como sou alguém de natureza stressada tento, por vezes, apressar as coisas, de modo que todas tenham oportunidade de experienciar. Só que não é bom, pois nenhuma delas conseguem aproveitar e disfrutar completamente de forma aprofundada aquilo que lhes é proposto. Apesar disso, existe um ponto positivo que é o facto de ter consciência disso, ou seja, sei que serei sensível caso este esquema se repita e optarei para a melhor opção.

Nesta atividade, senti outra dificuldade que foi o facto de ter muitas tarefas por fazer ao mesmo tempo, isto é, uma vez que as crianças tinham os olhos vendados, tinha que as acompanhar, dando-lhes a mão. Além disso, tinha que realizar o registo fotográfico e registar as observações feitas à medida que as crianças avançassem no percurso. Tive a sorte nesta atividade de contar com a colega como também com a educadora cooperante, que foram muito prestáveis, o que me aliviou muito. Como sabemos, é essencial partilhar e distribuir tarefas na equipa educativa, pois só assim é que proporcionamos às crianças o melhor ambiente para a realização das suas aprendizagens. E “o trabalho de equipa construído sobre relações apoiantes entre os adultos constitui uma sólida base para que os adultos realizem em conjunto este tipo de trabalho” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 8).

Além disso, os agentes educativos partilham “um mesmo comprometimento à abordagem educacional e trabalham em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças [de modo a lhes proporcionar o melhor]” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 129).

Para dar continuidade ao nosso trabalho de projeto, nesta semana as atividades realizadas eram em torno do mesmo sentido do que a semana anterior, o tato, mas desta vez proporcionavam às crianças, como referido anteriormente, oportunidade de conseguirem sentir e conhecer as texturas com outras partes do corpo, para além das suas mãos. As crianças conseguiram tocar todas as texturas e até descobrir algumas. Na atividade supramencionada é importante referir que para algumas crianças esta tarefa foi difícil, confundiram alguns materiais. Contudo, outras conseguiram arranjar estratégias durante a sua descoberta como o levantar os pés várias vezes (Cf. Figura 2). Outras utilizaram os pés para tentar agarrar os materiais e perceber as suas características. Foi surpreendente a reação das crianças a certos materiais, tendo a maioria gostado da sensação da areia, do gelo e da água. Por sua vez, de forma geral, não se sentiram confortáveis em cima das pedras e dos ramos dizendo que estes lhes causavam dor e desconforto.



Figura 2- Estratégia de levantar o pé para sentir a textura

Outras atividades foram as das massas, a massa não newtoniana e os pega-monstros. As crianças gostaram muito destas atividades, tiveram oportunidade de explorar e mexer nas mesmas vendo o que acontecia. Quase todas as crianças conseguiram perceber a textura e as características das massas. Na massa não newtoniana perceberam que se batessem com força a massa era sólida dizendo palavras como: “dura”, “rijo” e se tocássemos delicadamente na massa esta tinha uma estrutura líquida. Algumas crianças verbalizaram mesmo este acontecimento dizendo que “parece líquida, mas quando batemos fica rígida” (Cf. Figura 3). No pega-monstro, as crianças testaram conceitos como causa-efeito, elasticidade, dureza, tamanho, entre outros. Foi sem dúvida uma semana cheia de aprendizagens (Cf. Figura 4).



Figura 3- Exploração da massa não newtoniana



Figura 4- Exploração do pega-monstros

Tenho de confessar que para mim esta reflexão é diferente das demais. Tivemos a oportunidade de realizar uma reunião em conjunto na terça-feira dia 10 de maio para fazer um ponto de situação e a nossa autoavaliação. Sinto que essa reunião teve um impacto inicialmente frustrante e desmotivador, mas posteriormente e, com algum recuo, percebo que, na verdade, teve um efeito muito positivo. Foi-me dito na reunião que eu “abafava” a colega e tenho de admitir que me fez alguma confusão porque não era, nem é de toda a minha intenção, já tinha tido oportunidade de falar com a Inês acerca disso e dizermo-nos o que sentimos. Como referido no momento da reunião senti-me repreendida pela minha personalidade e pela minha maneira de ser, algo que acontece frequentemente até noutros contextos, mas ao chegar a casa fiz uma reflexão daquilo que me tinha sido dito e percebi que o que interpretei como crítica não era de todo para me afetar ou desanimar antes pelo contrário era para me pôr a pensar nas minhas ações, de modo a conseguir evoluir e dar espaço a pessoas com personalidade diferentes. Esta reflexão, fez-me muito bem porque sinto que me fez crescer não só como profissional, mas também a nível pessoal. Percebi que nós, pessoas, temos alguma dificuldade na aceitação das críticas e muitas vezes julgamos de forma errada o que nos é dito, prejudicando assim e impedindo um crescimento. Por vezes, olhamos pelas coisas de forma negativa em vez de apreciar as críticas que nos são dadas para

evoluir. Comprometo-me a tentar dar espaço à colega para que intervenha sem interferir na mesma, de modo, a deixá-la encontrar as suas estratégias.

Além deste aspeto da minha personalidade, também sou uma pessoa bastante stressada e o facto de ter que entregar um relatório final sinto que acrescentei em mim um peso, isto é, uma pressão enorme desnecessária. Sei que me ponho pressão sozinha e que não é nada benéfica só que é mais forte que eu. Outra frase que retenho da reflexão conjunta é que quero tanto fazer tudo e que não disfruto o que está realmente a ser feito. Sou a primeira a dizer às crianças o mais importante não é o resultado, mas sim todo o processo para chegar até lá. Mas tem alguma ironia porque o que dizemos por vezes não coincidem com as nossas ações, ou melhor o que nós queremos transmitir não é aquilo que realmente fazemos para nós. Apesar de acreditar muito nisso, ainda tenho alguma dificuldade em não olhar para a meta final aproveitando do percurso.

Muitas das coisas que me foram ditas, tenho noção delas, como o estar tão preocupada em implementar as tarefas previstas que não disfruto do momento presente e daquilo que está a acontecer e frustra-me bastante, pois tudo o que propomos/planificamos às crianças são atividades que acredito que lhes trazem aprendizagens significativas e que eu própria me divirto muito em realizar. Custa-me estar tão preocupada com as tarefas que me serão precisas futuramente que não consigo brincar não “para” as crianças, mas “com” as crianças. Como defende Homem (2009) “envolvidos em brincadeiras com as crianças, os adultos sentem-se igualmente divertidos, mais descontraídos e felizes, o que é benéfico para o clima e ambiente na sala, onde deve existir cumplicidade e harmonia” (p. 24). Através da interação adulto-criança no momento da brincadeira “as crianças descobrem que o adulto é passível de ser abordado e não que é uma figura autoritária distante, pelo que tenderão a confiar mais nele” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 317).

Além dos aspetos referidos anteriormente, todas estas semanas fizeram-me pensar que este estágio é só o início de todo um percurso, neste momento não estou só a aprender para poder passar para o ano seguinte é muito mais do que isso. Estou a aprender a tomar as minhas decisões futuras, estou a aprender a fazer as minhas escolhas, estou a aprender a perceber aquilo que acredito e quero defender, estou a formar-me não só para o agora, mas para o “eu” profissional futuro.

Este semestre tenho a sorte de estar numa sala com imenso material ao meu dispor, uma excelente equipa educativa e uma abertura e um poder de decisão que nos deixa à vontade para poder experimentar, avaliar, testar o que pretendemos sem qualquer impedimento que nos é dado pela educadora. Assim, compete-me a mim aproveitar ao máximo, de modo a conseguir usufruir e aprender o mais possível, de forma a ter as melhores ferramentas para começar a delinear o meu percurso.

Em suma, estas semanas foram cheias de aprendizagens. As várias atividades realizadas demonstraram terem alguns pormenores que poderiam ser melhorados, acredito que com o tempo vamos ganhando mais experiência que nos ajuda a pensar em determinados pormenores. Outro aspeto que acho crucial é a boa coesão da equipa educativa, temos a sorte de ter uma auxiliar e uma educadora cooperante que nos ajudam muito naquilo que propomos às crianças o que facilita à nossa descoberta sobre o que funciona ou não com este grupo de crianças. A reunião conjunta teve um grande impacto e tentarei ao longo das próximas semanas melhorar certos parâmetros que me foram ditos. E, por fim, como referido acima estou numa fase de aprendizagem para a construção do meu “eu” profissional, tenho que aproveitar todas estas etapas, pois infelizmente não poderei vivenciá-las de novo, por isso, tentarei usufruir o máximo possível e tomar uma atitude mais relaxada nas atividades. Paulo Freire dizia que a educação não transforma o mundo, ela muda as pessoas e pessoas mudam o mundo. Para que haja mudanças no mundo devemos começar por nós. E como reforça José Pacheco, o professor não transmite o que diz, mas aquilo que é. Por isso, é essencial tentarmos ser a nossa melhor versão para transmitir o melhor às nossas crianças. Por todas estas razões, tentarei nas próximas semanas fazer as alterações para me tornar uma melhor versão de mim mesma.

Referência Bibliográfica

Homem, C. (2009). A ludoterapia e a importância do brincar: reflexões de uma educadora de infância. *Cadernos de Educação de Infância* (88), 21-24.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). Educar a criança. Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). Educar a criança. Fundação Calouste Gulbenkian.

APÊNDICE 11- 12.^a REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA

Foram vários os dias de intervenção feitos até então e concluída esta etapa, é necessário refletir sobre os mesmos. As últimas três implementações colocaram-me à prova. Momentos bons, momentos menos bons, mas acima de tudo experiências. Experiências essas, que devem ser agora refletidas e ponderadas. A mestrandia interveniente esta semana era eu. Julgo que de forma geral os três dias de intervenção correram bem, uma vez que as crianças mostraram gostar muito das atividades disponibilizadas e ter-se verificado várias evidências feitas pelas mesmas demonstrando assim serem propostas ricas em significados. O primeiro item que gostaria de frisar são as atividades propostas às crianças. Realmente, posso afirmar que me sinto muito feliz porque considero que conseguimos, através dessas atividades disponibilizadas, corresponder às expectativas das crianças, isto é, aos seus interesses e às suas necessidades. Num momento de partilha com uma colega expliquei-lhe o que sentia neste estágio e, realmente, considero que tenho muita sorte. Julgo que o que proporcionamos às crianças faz sentido. Além disso, disse-lhe mesmo que essas atividades que realizamos “para” e “com” as crianças fazem todo o sentido. Eu própria adoraria ser uma criança da sala B2 da Barosa a vivenciar estes momentos. E, com alguma retrospção, apercebo-me que este sentimento é tão bom porque é sinal que sentimos que estamos a dar o nosso melhor para com aquele grupo. É obvio que em contrapartida sei que ainda me encontro no início de uma longa caminhada e que alguns erros continuam a ser feitos, mas acredito que com o tempo, as formações, as leituras e a experiência no “terreno” tudo isso será ultrapassado. Outro parâmetro que gostaria de abordar é o facto de o projeto escolhido pelas crianças lhes fazer mesmo sentido. Desde que criámos, em conjunto, a nova zona da sala não há uma manhã que elas não vão para lá. E é mesmo muito gratificante, pois dá sentido ao que andamos a fazer com elas. Em relação ao segundo item, do meu ponto de vista a minha maior dificuldade continua a ser o ato de registar o que observo. Sinto que me é muito difícil estar a vivenciar aquele momento estando inteiramente disponível para as crianças e ao mesmo tempo conseguir anotar os acontecimentos que daí advém. Como sabemos, estes dois parâmetros são essenciais para perceber o que realmente está a acontecer naquele momento. A partir das observações conseguimos entender como, e se as crianças se envolvem completamente na atividade, se através das descobertas fazem aprendizagens ativas e constantes (Kinney & Wharton, 2008). Isto é, com a observação conseguimos reunir dados das evidências efetuadas e se as vivências se tornaram num processo de ensino-aprendizagem revelador. Por sua vez, o ato de registar é crucial para conseguir perceber e anotar em tempo real o que está a acontecer, de modo a não nos esquecermos, para posteriormente, conseguir refletir sobre o que foi feito. Como alegam Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2013) para perceber as hipóteses e as teorias construídas pelo grupo e assim poder planificar a nossa prática de forma mais ajustada e favorável possível. Após ter falado com a Inês, chegámos à conclusão que era uma dificuldade mútua e tentámos encontrar uma estratégia conjunta para colmatá-la. Decidimos que nas próximas semanas poderíamos experimentar uma forma de fazer diferente. A mestrandia responsável pela semana concentra-se na vivência e na disponibilidade necessária a prestar à criança enquanto a outra, a mestrandia observadora, está mais focada no registo fotográfico, bem como na observação das mesmas e os acontecimentos que daí ocorrem. Outra mudança feita nesta última semana é a interação com a família, apesar de já interagir com elas quando levamos as crianças ao portão da instituição no final do dia e também através da documentação pedagógica, ultimamente tenho tentado aproximar-me dos mesmos, de modo a comunicar diretamente para elas. O processo de socialização na educação pré-escolar é um dos parâmetros mais relevante, a escola não deveria nunca viver sem a família e vice-versa porque uma depende da outra, são variáveis indissociáveis que ao trabalharem juntas promovem um indivíduo saudável e seguro. Como reforça Silva et al. (2002) hoje em dia a educação escolar não se determina na necessidade de compensar a família, mas sim a partir dela apoiar as aprendizagens das crianças com sucesso. Também acho que essa interação foi mais fácil de fazer, uma vez que contactamos mais com os encarregados de educação visto já ser permitido levar as suas crianças diretamente à sala e não apenas ao portão como era feito até então. Ao longo desta semana foram notórias as evidências das crianças, como por exemplo no último dia em que pedimos para nos fazerem um resumo do que tinham feito estes três dias e nos falar um pouco sobre o novo sentido trabalhado- o paladar. As crianças conseguiram à vez quase todas falar acerca do mesmo. Explicando para que é que funcionava, enumerar algumas características do mesmo, dizer quais eram os órgãos relacionado e as suas funções e até dizer palavras relacionadas com esse sentido. Destaco uma atividade que foi realizada de olhos vendados, de modo a ocultar o sentido da visão, para criar outra amplitude à proposta que foi a do provar alimentos com diferentes sabores e texturas. Muitas crianças conseguiram distinguir o que lhe era posto na boca e foram várias as reações (Cf. Figura 1). Uns ao provar diziam mesmo o que era e porquê que achavam que era esse alimento classificando o mesmo de amargo, doce, ácido ou salgado (uma separação de sabores falado no dia antes, demonstrando assim assimilação de

informação anterior e aquisição de conhecimento). Outras demoravam alguns segundos antes de pronunciar algo demonstrando e expressando o seu desagrado ou a sua jubilação.



Figura 1- Crianças na atividade da prova dos alimentos de olhos vendados

Outra atividade é a da prova das frutas (Cf. Figura 2), em que dessa vez as crianças não tinham olhos vendados e eram convidadas a provar frutas variadas, foi muito interessante ver a resistência de algumas crianças no momento do tapete e depois quando chegados à frente da mesma, a vontade que tinham de frutas. Foram várias as reações das crianças ao provar as frutas (Cf. Figura 3). Algumas diziam que não gostavam de certas frutas e convidávamos a provar a mesma, pois só podiam ter essa confirmação depois de provar e, realmente, alguns aperceberam-se que o que achavam não se confirmava para algumas frutas.



Figura 2- Disposição da atividade da prova da fruta



Figura 3- Atividade da prova da fruta

No que diz respeito ao último tópico que gostaria de abordar, foi sem dúvida um grande desafio, mas fico feliz por ter acontecido, pois permitiu-me procurar outras estratégias e não ficar apenas na minha zona de conforto com aquelas que já me tinha apercebido que funcionavam, pois quando mais diversidade de estratégia tivermos melhor. Passo então a explicar, no dia 25 de maio fiquei afónica e tive que encontrar uma forma para me fazer ouvir. Foi sem dúvida um dia muito desafiante. Considero que de manhã a estratégia proposta às crianças funcionou perfeitamente, comecei o dia a explicar às crianças que nesse dia iríamos falar a sussurrar. Quando me foi questionado o porquê disse que é porque estava sem voz e queria que elas me conseguissem ouvir. Neste momento, não sinto que foi a melhor explicação. Poderia ter encontrado outras maneiras para o fazer, como por exemplo em forma de jogo, ou qualquer coisa do género. Como referido, inicialmente, funcionou perfeitamente bem só que com o avançar do dia tornou-se mais complicado, por isso, considero essencial termos um leque de estratégias. Como afirma Roldão (2009) o que define estratégia “é o seu grau de conceção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem” (p. 57). E,

realmente é essencial sermos capazes de usar ações diversificadas para poder trocar e saltitar entre elas variando assim a possibilidade de resposta ao estímulo efetuado.

Em suma, esta semana foi outra semana cheia de aprendizagens tanto para as crianças como para mim, pois é uma profissão que nos permite uma constante evolução para sermos a nossa melhor versão. Estas últimas semanas passaram de forma muito rápida e estando a chegar quase ao fim desta etapa sinto que já consigo afirmar com convicção quais são os meus pontos fortes e quais são os que precisam de ser melhorados. Estou orgulhosa do meu percurso e sei que ainda há um “mundo” por descobrir, para ler, para aprender e, sinceramente quero acreditar que faço e farei sempre o melhor para as crianças que terei no meu caminho.

Referências bibliográficas

Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação: a perspectiva educativa da associação criança*. Porta Editora.

Kinney, L. & Warthon, P. (2008). *Tornando visível a aprendizagem das crianças*. Artmed Editora.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.

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

APÊNDICE 12- 10.^a REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO 1.º ANO DO 1.º CEB

A presente reflexão irá incidir sobre o trabalho desenvolvido ao longo da semana de 5 a 7 de dezembro na Unidade Curricular de Prática Pedagógica em 1.º CEB do Ensino Básico I.

Ao longo do texto reflexivo, serão abordadas as principais dificuldades sentidas ao longo da presente semana, nomeadamente, nalgumas atividades. Seguidamente, será referido quais as atividades que os alunos tiveram mais e menos dificuldade. Por fim, irei refletir sobre a minha postura, especificamente, pontos positivos e aspetos a melhorar. Importa acrescentar que esta reflexão será suportada por uma fundamentação teórica de autores de referência, bem como por evidências sentidas ao longo destes três dias.

De forma a propor um documento mais organizado e estruturado, facilitando assim a leitura, a reflexão encontra-se dividida em torno dos aspetos que considere mais pertinentes, sendo eles: (i) a planificação; (ii) as atividades dos alunos; (iii) a minha atuação, e por fim; (iv) as referências bibliográficas utilizadas para suporte deste mesmo documento. Sendo ele todo escrito respeitando a 7.^a edição do modelo das normas APA.

Em relação ao primeiro item, e como referido na reflexão anterior, considero que as planificações estão muito mais estruturadas e sintéticas. As mesmas encontram-se escritas por tópicos o que facilita imenso a leitura. Além disso, tentei sempre realizar planificações que fossem ao encontro dos objetivos curriculares como também aos interesses do grupo. Como alega Vilar (1993), podem-se distinguir dois tipos de planificações, as planificações em função das atividades e as planificações em função dos objetivos. Considero que estas duas maneiras de planificar são válidas, apesar de achar, na minha perspectiva, essencial o professor identificar os objetivos de aprendizagem que pretende que os alunos atinjam, bem como pensar nas diversas estratégias que vai usar para o conseguir. Julgo que as atividades também devem ir ao encontro daquilo que o grupo goste, de forma a motivá-los, realizando assim, uma sequência de tarefas adequadas ao grupo para o seu desenvolvimento de aprendizagens significativas. Um parâmetro que me ajudou bastante no ato de planificar foi fundamentar as minhas escolhas de forma científica e didática, uma vez que fez com que me sentisse muito mais capaz de perceber e defender aquilo que estava a pôr em prática, como também antecipar o que poderia vir a acontecer em cada um dos momentos, prevendo assim também um pouco as facilidades e dificuldades dos alunos em determinadas atividades.

Em relação ao segundo item, as atividades em que os alunos tiveram mais dificuldades e as que se sentiram mais à vontade. Uma das atividades que senti que os alunos tivessem tido alguma dificuldade foi na atividade de português em que tinham de realizar uma ficha para consolidarem o grafema <D>. Como confere a figura 1 abaixo.

Escola Básica de Barros Escola Básica de Barros

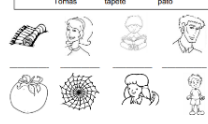
Nome: _____ Data: ____/____/____

1. Copie as sílabas:

ta	Ta
te	Te
ti	Ti
to	To
tu	Tu

2. Legende as figuras, escolhendo a legenda correspondente:


ta	to	teia	tomate	pato
Tomás	tapete	pato		



3. Ordene as frases:

apito	O	Tomás	do	e
-------	---	-------	----	---

Autoavaliação



Como me senti neste trabalho:

palco o Tomás do É

to o a e É tis.

Figura 1- Ficha para consolidar o grafema <t>.

A ficha acima referida apresentava uma gralha, ao imprimir, a caixa de texto desformatou e acabou por cortar algumas palavras, tais como: “totó e Tito”, quando um aluno me fez reparar nisso tomei uma postura serena e disse que era feito de propósito visto querer ver se eles sabiam ou não escrever essas palavras, mas a verdade estava em pânico quando me apercebi, e a primeira resposta que dei foi essa, de forma a não transparecer o facto de estar completamente perdida e baralhada naqueles 2 segundos. O que era pretendido naquele exercício era legendarem as figuras, escolhendo a legenda correspondente. Só que ao pedir-lhes para escreverem as palavras por eles próprios, já não estava a respeitar o enunciado e aquilo que queria inicialmente. Uma sugestão feita pela professora supervisora num momento posterior e que fez muito sentido é que poderia ter escrito no quadro as duas palavras que faltavam e eles terem de mobilizar os seus conhecimentos para fazerem essa correspondência, pois assim respeitava perfeitamente aquilo que era a minha intencionalidade naquela tarefa. Importa frisar que durante esta atividade fiquei sozinha na sala, pois a professora cooperante teve de sair por razões pessoais. Tenho que confessar que me senti um pouco stressada, mas ao mesmo tempo muito feliz por saber que a professora tem confiança o suficiente para me deixar com o seu grupo durante algum período na sua ausência. Este tempinho, a meu ver, correu bem e fiquei muito satisfeita do meu trabalho como também do empenho dos alunos, conseguiram focar a tarefa e realizá-la em silêncio e de forma muito concentrados.

Somos todos diferentes e o mesmo pode ser comprovado numa sala de aula. Desde os primeiros dias apercebi-me que existia uma diferença tanto a nível de concentração, como a nível de aprendizagem, por essa razão, e de forma, a que todos os alunos fossem estimulados consoante a sua fase de desenvolvimento, nesta atividade tentei aproximar-me da diferenciação pedagógica. Especialmente para uma das meninas da sala que apresenta alguma dificuldade em acompanhar o grupo, por ter imensas lacunas em estabelecer a correspondência dos grafemas escrito a imprensa para a escrita manuscrita, por isso, realizei outro tipo de ficha que fosse ao encontro dessas dificuldades. E a verdade é que resultou muito bem, estive ao pé dela a auxiliar e consegui realizar a mesma percebendo aquilo que estava a fazer, algo que me parecia não estar a efetuar nas anteriores. Importa também frisar que nessa ficha, o segundo exercício continha palavras a mais começadas pelo grafema <p>. Essa escolha foi propositada uma vez que me apercebi que muitos trocavam o grafema <t> com o grafema <p>, algo perfeitamente natural e que com o tempo será colmatado. O meu objetivo nessa tarefa era mesmo esse, ver se realmente os alunos iam colocar todas as palavras de forma aleatória ou se iam tentar ler a palavra e deduzir qual era. Como defende Sim-Sim (2009), “ler numa língua de escrita alfabética exige a conversão de padrões visuais (letras/ conjunto de letras) em padrões fonológicos dessa língua” (p. 9). Nesta atividade havia vários parâmetros a ter em conta, tais como: a consciência fonológica (quando pretendo que os alunos identifiquem e manipulam as unidades orais da língua (Freitas et al. 2007)), a consciência linguística (quando pretendo que os alunos descrevam e agem sobre os próprios conhecimentos linguísticos), a percepção óculo-manual (quando lhes peço para lerem e escreverem estabelecendo assim, uma coordenação mão/ olho, isto é, a percepção visual e espacial é que guiam as mãos e fazem com que haja movimento), o conhecimento dos grafemas (quando têm de identificar os grafemas para responderem ao enunciado de forma correta), a decifração (relacionando os sons da língua às letras que os representam (Sim-Sim, 2009)), o princípio alfabético (quando têm de perceber que cada grafema é representado por um fonema, permitindo aceder ao significado daquilo que vêm escrito), a consciência lexical (quando têm de segmentar a linguagem oral em palavras considerando todas as funções sejam elas semânticas ou sintático-relacional), o conhecimento da língua (quando tiveram que ordenar as frases, visto ser o conhecimento consciente da estrutura, da sílaba, etc.), a dimensão gráfica, ortográfica e de compreensão (que é no fundo, a representação escrita), entre outros. Por todas essas razões supramencionadas,

podemos perceber o quanto pode ser difícil para eles uma ficha deste tipo, é por isso, essencial sermos capazes de os acompanhar respeitando o seu ritmo, pois esta tarefa era muito completa e o grupo precisava de rememorar os conhecimentos adquiridos até então.

As atividades que a meu ver foram mais fáceis foram as atividades de expressão plástica, onde os alunos puderam exprimir-se através das suas experimentações e criações. Todos sem exceção conseguiram integrar a linguagem das artes visuais, assim como usar as várias técnicas de expressão nas suas realizações. Além disso, todos conseguiram manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções. Fazer este tipo de atividades além de trabalhar os aspetos acima referidos também ajudou a aperfeiçoar o sentido crítico dos alunos e desenvolver a sua motricidade fina. Como reforça Rodrigues (2002), este tipo de atividades torna as crianças mais confiantes e seguras de si mesmas. A expressão plástica desempenha vários papéis, tais como: a capacidade de os alunos terem para se exprimir, o desenvolvimento das suas criatividades, o estímulo à escrita, entre outros, ou seja, pode-se afirmar que a educação artística abarca inúmeras vantagens no desenvolvimento e nas aprendizagens dos alunos e torna-se essencial aplicá-la em contexto.

Outro ponto que gostaria de deixar espelhado nesta reflexão, é o facto de ter realizado atividades de recurso de qualidade e que pela primeira vez quase todos foram utilizados em aula. Realmente, nas outras semanas tinha feito algumas atividades a mais caso alguns alunos acabassem as tarefas mais cedo, só que muitas vezes o que acontecia era que os mesmos ou não queriam fazer ou pediam para fazerem um desenho nos seus cadernos. Nesta semana, realizei atividades que fossem ao agrado dos alunos (muitas à base de pintar, misturando também com outras componentes do currículo) e realmente, sinto que a resposta as mesmas foram diferentes a minha atitude se calhar também teve alguma influência, pois afirmei (num tom mais assertivo e convicto) que tinham outras atividades quando acabassem essas e foi de facto o que aconteceu. Os alunos que costumam ter mais facilidades a realizarem as tarefas tinham outras à sua espera o que fez com que conseguisse gerir melhor a coesão de grupo, uma vez que ninguém estava sem fazer nada ou fazerem “barulhos” que pudessem perturbar os que ainda não tinham acabado. No que concerne o terceiro item, a minha atuação. Tenho de admitir que me sinto cada vez melhor e “no meu lugar”. Inicialmente, isto é, nas primeiras semanas, fui “aspirada” numa espiral de angústia e medo, pensei que não era de todo feita para ser professora do 1.º CEB, visto ter a sensação de “não acertar nada”. Demorei algum tempo a acertar e sentir-me confortável naquilo que estava a fazer, apesar de ter sido sempre bem acolhida, tanto pela equipa educativa, incluindo a minha professora cooperante, como pelos alunos. Hoje, posso afirmar que me sinto capaz de “agarrar” numa turma de 1.º ano e dar o meu melhor. Algo que tinha a certeza, nas primeiras semanas, ficou confuso neste momento, isto é, inicialmente, podia afirmar que era mais educadora do que professora, atualmente, essa convicção já não é tão enraizada. Existindo uma utopia, uma vez que neste momento sinto-me mais feliz, capaz, convicta e segura fazendo com que a tal questão acima referida seja mais difícil de responder.

Sinto que desde a reflexão conjunta fiz um “grande salto” e posso afirmar que me orgulho disso. Considero-me muito melhor na gestão da relação atividades-tempo, posso afirmar que consigo gerir muito melhor a qualidade de tempo. Nas últimas intervenções consegui implementar tudo o que tinha idealizado nas planificações e no tempo que era previsto. Sempre tentei e tentarei respeitar as crianças e ir ao ritmo delas. Não temos todas as mesmas capacidades e aptidões, mas todos somos capazes de dar e fazer o nosso melhor, por isso, tentarei respeitar ao máximo. Também sinto que esta semana melhorei muito aquilo que me tinha sido dito na semana passada, como a questão dos recursos, foi-me dito que poderia melhorar a organização das fichas e esta semana tive isso em consideração, tentei fazer fichas mais harmoniosas e equilibradas visualmente.

Considero-me neste momento capaz de “gerir” o grupo, sinto que os alunos mudaram muito a sua postura, apesar de serem bastantes conversadores e participativos estão mais calmos e respeitam-me de outra forma. Perceberam que existiam “limites” e que estes tinham de ser respeitados.

Como é óbvio, tenho parâmetros a melhorar e a meu ver um bom profissional sabe que existe e existirá sempre itens a melhorar porque a educação está constantemente a mudar e é essencial conseguirmos acompanhar essa mudança, além disso, somos humanos, isso implica o facto de não sermos seres perfeitos e que falhemos. Por essa razão, considero que um bom profissional é capaz de perceber que tem sempre pontos a melhorar e aperfeiçoar.

Acredito que atualmente tenho atenção à qualidade do que à quantidade de materiais utilizados. Tento sempre fazer e proporcionar atividades que trazem aprendizagens enriquecedoras e que proporcionam desenvolvimento. Outro parâmetro que fui tendo em consideração foi os recursos feitos, esta semana fiz questão de corrigir todos os trabalhos realizados para as crianças a fim de poderem ver onde e o que podem melhorar.

Consigo também a meu ver avaliar de forma mais correta, fui revendo os critérios de avaliação, de forma a focar aquilo que pretendia avaliar e considero ser um ato imprescindível para melhorar tanto a nossa prática como docente como também as aquisições e aprendizagens das crianças até o momento.

Como referido na minha última reflexão,

(...) julgo estar a evoluir e aprender constantemente, considero neste momento ser capaz de articular objetivos, competências e conteúdos. Capaz de selecionar estratégias adequadas dependendo da situação, capaz de proporcionar uma diversidade de atividades, capaz de responder às crianças de forma cientificamente correta, capaz de fundamentar com autores de referências algumas das minhas escolhas pedagógicas, capaz de mobilizar o grupo envolvendo todas as crianças, capaz de promover uma comunicação com todos os elementos da turma, entre outros. Posso afirmar que me sinto cada vez mais capaz e espero continuar a ter esse sentimento por muito tempo. (Excerto retirado da 8.ª reflexão da Prática Pedagógica do 1.º CEB I, 23 de novembro de 2022, p. 6).

Referências Bibliográficas

Rodrigues, D. D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Edições ASA.

Vilar, A. (1993). *O professor planificador*. Edições Asa.

Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português 1.º ano*. Ministério da Educação, República Portuguesa. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_a_no_1o_ciclo_eb_portugues.pdf

Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação.

Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Ministério da Educação. Sim-Sim,

I. (2009). *PNEP- O ensino da leitura: a decifração*. Ministério da Educação

APÊNDICE 13- 2.ª REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO 3.º ANO DO 1.º CEB

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico II, inserida no 2.º ano do Mestrado em Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), foi proposto a realização de uma reflexão que abarca a concretização das propostas do dia 27, 28 e 29.

De forma a facilitar a leitura e tornar este documento mais organizado, este encontra-se dividido em partes, sendo elas: i) planificação; ii) intervenção; iii) interdisciplinaridade; iv) alterações que efetuará na planificação; v) atividade de matemática; vi) atividade onde os alunos apresentaram maior dificuldade e, por fim, vii) referências bibliográficas dos livros e artigos científicos utilizados para a elaboração deste trabalho seguindo o modelo das normas APA- sétima edição.

No que diz respeito à planificação, esta foi a segunda vez que planeiei para este grupo e realmente tenho de confessar que me custou mais do que a primeira. Ao longo destes dias senti-me mais cansada e não tão à vontade como na primeira semana, o que é muito estranho. Julgo ter tido essa sensação visto não dominar tão bem os conteúdos. Além disso, achei complicado posicionar-me face aquilo que as crianças já sabiam ou não. Tentei ao longo dos dias variar as dinâmicas e abordagens, pois julgo que ao fazer atividades de forma diversificadas amplio o leque de aprendizagens. Uma das dinâmicas que escolhi implementar foi os trabalhos de grupo logo pelo período da manhã. Realmente, olhando com alguma retrospectiva apercebo-me que não funcionou, alias senti que a mesma influenciava o resto do dia, visto ter um grupo mais agitado. Acredito que esta agitação não se deve só a este fator, creio que no fundo seja uma mistura de fatores como por exemplo o calor, creio que as crianças ao brincarem na rua com temperaturas mais altas faz com que soam mais, vão para a sala com uma pulsação cardíaca bem acelerada o que as leva a ter essa agitação demorando mais tempo para um retorno à calma. Ao longo destes dias sinto que fui menos rígida e mais flexível e creio que é por isso que as crianças estavam mais distraídas, a testar limites, etc. Considero que para as próximas implementações terei de voltar a ter a atitude da primeira semana para elas perceberem que há espaços para brincarem comigo, como também deve haver espaços para focar, trabalhar e ouvirem. Também considero que o facto de me conhecerem um pouco mais já não há a sensação de “estranha na sala”, já se sentem mais à vontade e já testem limites, comportamento totalmente natural nas crianças a fim de perceberem até onde podem ir. La Taille (2001) alega dizendo que é essencial construir limites para o bem-estar não só do indivíduo como também da sociedade. O autor ainda ressalva que é natural a criança testar o adulto, em contrapartida esse é quem é responsável por guiá-los para o bem-estar mútuo.

A professora Clarinda veio supervisionar-me num dia de intervenção tenho de confessar que ao vê-la naquele contexto pela primeira vez fez-me entrar numa angústia que tentei disfarçar, mas que não consegui controlar muito bem, sinto que me deixei ultrapassar um pouquinho. Primeiro por ser a primeira vez que a professora vinha ao contexto observar uma aula. Apesar de saber que não estou a ser avaliada,

isto é, não será aquilo que determinará a nota final vista ainda estar numa fase inicial ponho-me alguma pressão em cima desnecessariamente. Sei perfeitamente que tanto a professora Clarinda como a professora cooperante estão neste momento a tentar ajudar-me a crescer, evoluir e perceber efetivamente como é que se leciona aulas a um grupo do 3.º ano de escolaridade apesar disso, por vezes, sinto uma pequena pressão. A atividade que lecionei nessa altura foi os quantificadores, ao longo da aula fui explicando o que era, para que serviam e como eram utilizados, na altura de efetuar o registo no caderno, escrevi no quadro a letra <Q> em letra de imprensa e isso levou à confusão para três crianças. Pus-me a refletir sobre esse episódio e percebi que algumas crianças ainda estavam com dificuldade em identificar letras de imprensa. A minha resposta quando as crianças vieram perguntar que letra é que era foi apagar o que tinha escrito e escrever a letra manuscrita como eles conhecem. Depois disso, expliquei-lhes que era importante elas saberem identificar não só as letras manuscritas como também as impressas, porque mais tarde terão de contactar na sua vida quotidiana com este tipo de letra. Isso levou-me a pensar num aspeto controverso que é a ortografia. Apesar de pedir sempre aos alunos para escreverem de forma clara e cuidada para mim a ortografia é muito própria a cada um. Conheço colegas que avaliam a ortografia como um parâmetro chave de uma atividade não considero que seja assim tão valoroso, julgo que não é necessário “obrigar” as crianças a escreverem todas da mesma forma, visto que mais tarde terão a tendência a ganhar o seu hábito de escrita. Por isso, julgo não ser um critério crucial para perder tempo. Isso não quer dizer que não me faz diferença que escrevam bem ou mal, antes pelo contrário, desde que se perceba aquilo que quiserem transmitir de uma forma clara.

Durante esta atividade apresentei um vídeo que a meu ver após alguma reflexão e discussão com as professoras não ter sido muito útil. Este vídeo poderia ter sido usado de forma diferente como por exemplo numa terceira abordagem da temática, como solidificação de conteúdo, por exemplo. Acho que teria sido mais proveitoso realizar um tipo de aula invertida em que deixava o grupo encontrar os fenómenos e perceber qual era cada um dos quantificadores e explicá-los por suas palavras dando assim mais significado à tarefa.

Outro item que foi abordado na reunião conjunta foi a escolha da fundamentação. Como referido os quantificadores numerais não era um conteúdo que dominava tão bem apesar de os ter treinado várias vezes em casa. A escolha de fundamentar o conteúdo de estudo do meio foi porque era um conteúdo que abarcava os três dias de intervenção e visto o grupo ser muito curioso, ativo, questionador achei por bem estender essa pesquisa e aprofundar ainda mais conceitos e conhecimentos caso houvesse alguma questão, de forma a me sentir preparada e segura. Apesar disso, e como qualquer outro conteúdo, mesmo não sendo o escolhido para ser aquele que irei fundamentar sinto sempre a necessidade de ir estudá-lo e isso aconteceu com os quantificadores, só que não sei bem porquê, mas senti alguma dificuldade no momento da implementação. Apesar de não ter gostado nada da forma como lecionei este conteúdo fiquei muito surpreendida com a capacidade que os alunos tiveram para perceber. Sinto que poderia ter feito melhor a nível da minha prestação, mas fiquei satisfeita por perceber que houve uma transmissão de conteúdo recetiva e positiva. Julgo ter conseguido essa transmissão quando após efetuar os exercícios fui perguntando aos alunos o que era “metade”, “um terço”, etc. e todos conseguiram me responder.

Como referido tive a necessidade de aprofundar os meus conhecimentos científicos não só na temática de estudo do meio, como nas outras temáticas. Creio que o facto de não ter realizado o meu percurso de 1.º ciclo aqui em Portugal faz com que tenha de redobrar os esforços para perceber o que é suposto eu saber visto o ter aprendido nessa altura como também perceber como ensinar estes conteúdos.

Outro aspeto que sinto que estou a conseguir fazer e que tinha dificuldade o semestre passado é interligar os conteúdos entre si, isto é, efetuar uma intervenção integradora com existência de uma interdisciplinaridade. Este conceito está relacionado com a diversificação das disciplinas e a interação entre elas, isto é, a essência é conservada como um todo, sem que sejam retiradas as características específicas de cada uma, mas sim com o facto de os conteúdos serem abordados de uma forma transversal (Pacheco, 1996). Como relatam as OCEPE (2016), o desenvolvimento da criança processa-se de uma forma holística, ou seja, a criança aprende e desenvolve-se como um todo, interligando várias dimensões (cognitivas, sociais, culturais, físicas, entre outras) o que contribuirá para o conhecimento sobre o mundo que a rodeia, bem como a construção da sua identidade e das relações que irá estabelecer com os outros. Por essa razão a definição das “áreas de desenvolvimento e aprendizagem representa apenas uma opção possível de organização da ação pedagógica, constituindo uma referência para facilitar a observação, a planificação e a avaliação, devendo as diferentes áreas ser abordadas de forma integrada e globalizante” (p. 10).

Outro item que gostaria de deixar espelhado nesta reflexão é a dificuldade que tive em realizar o plano. Segunda-feira não consegui realizar tudo o que estava planeado não sei se foi por ser muito ambiciosa aquando da realização da planificação ou por ter demorado muito tempo a dar espaço às crianças e deixá-las falar não centrando o foco daquilo que era planeado. Apesar disso, ao longo dos outros dias consegui encaixar aquilo que faltava fazer e tenho de confessar que estou feliz por ter conseguido. Apesar disso,

e pensando sobre este assunto julgo ser importante perceber o ritmo do grupo, mesmo estando numa fase inicial acho que devo forçar-me ainda mais a tentar perceber qual é o andamento do grupo a fim de realizar propostas mais adequadas.

Após reflexão acho que alterava um pouco a planificação. Como referido ainda não consigo perceber se foi por ter sido muito ambiciosa ou se foi por ter dado tempo ao grupo para poder conversar e realizar as tarefas com a maior calma possível. No fundo, julgo ter sido um pouco as duas coisas. Por isso, tenho de admitir que efetuará algumas alterações do plano, como por exemplo não colocar tantas atividades na segunda-feira. Sinto que este dia é particularmente diferentes dos outros, visto ser necessário voltar à rotina após uma interrupção de dois dias (fim de semana). Como nós adultos, as crianças são pessoas e necessitam de tempo para se readaptarem e voltar a entrar num ritmo e considero, após ter vivenciado isso em vários contextos, que a adaptação no primeiro dia da semana custa sempre mais. As alterações que efetuará seriam aliviar um pouco o plano não colocar tantas atividades, o facto de ter atrasado um pouco no primeiro dia de implementação fez com que algumas atividades sofressem alterações. A atividade que falhou foi uma que era prevista realizar após o intervalo, para não prejudicar as crianças o que optei por fazer foi realizar o plano inicial como tinha idealizado e tentar encaixar aquilo que tinha faltado quando via que era mais oportuno. E, realmente foi o que aconteceu consegui realizar todas as atividades que tinham ficado “para trás” ao longo dos três dias. Refletindo sobre isso, não acho que tenha sido a melhor opção, pois considero que algumas atividades foram feitas muito superficialmente ou até feitas “à pressa”, como por exemplo a atividade de matemática. Na quarta-feira tinha meia hora para concluir propostas que tinham ficado pendentes e escolhi realizar a última que faltava nessa altura, só que me apercebi que meia hora é muito pouco tempo sobretudo para este tipo de atividades. Sinto que a mesma tinha imenso potencial para transmitir conteúdo passando para uma abordagem exploratória. Este tipo de ensino é riquíssimo, pois permite que os alunos descubram sozinhos os conceitos matemáticos sem o apoio do docente. Esta metodologia começa com a escolha rigorosa de tarefas desafiantes que o docente aplica aos seus alunos Canavarro (2011). A mesma autora destaca que os alunos “aprendem a partir do trabalho sério que realizam com tarefas valiosas que fazem emergir a necessidade ou vantagem das ideias matemáticas que são sistematizadas em discussão colectiva” (p. 11). Neste momento de aprendizagem o professor tem as funções de “gerir o trabalho de grupo, compreender como eles resolvem a tarefa e de explorar as suas respostas de modo a aproximar e articular as suas ideias com aquilo que é esperado que aprendam” (Canavarro, 2011, p. 11). Uma aula que vise a prática do ensino exploratório em matemática é usualmente organizada entre três e/ou quatro fases, sendo estas, a fase de lançamento da proposta, a fase de exploração dos alunos e a fase de discussão e sintetização (Stein et al., 2008, citado por, Canavarro et al., 2011). Na primeira fase o professor lança o desafio aos alunos, onde é trabalhada a interpretação da tarefa que tem de resolver. O docente tem de ter a certeza que os alunos fizeram a devida interpretação para avançar para a fase seguinte, tem de organizar o desenvolvimento do plano de aula e orientar os recursos que serão utilizados para a resolução da tarefa (Anghileri, 2006, citado por, Canavarro et al., 2012). Na segunda fase o docente dá suporte aos alunos durante o trabalho autónomo, de forma, a ter a certeza que todos estão envolvidos na tarefa a realizar. Durante este momento é crucial que o professor não reduza o grau de exigência da tarefa ao responder às dúvidas dos alunos, pois poderá uniformizar as diferentes formas de resolução e, conseqüentemente, não surgir uma discussão interessante sobre as resoluções feitas pelos alunos. Posteriormente, deve garantir que os alunos se preparem para justificar à turma a sua forma de resolução e o porquê de terem feito de determinada forma. Após a fase da resolução autónoma dos alunos, o docente inicia a discussão coletiva das estratégias e resoluções dos mesmos. Este deve ouvi-los moderando o diálogo de discussão, de modo, a promover argumentações com qualidade tendo em vista os conteúdos matemáticos. O maior desafio do docente apresenta-se no momento da mediação dos argumentos e da discussão em grande grupo aquando da exposição e justificação das respostas dos alunos com o objetivo final de que os mesmos aprendam o que é esperado (Canavarro et al., 2012). A função do docente nesta abordagem é o inverso da abordagem convencional. Na abordagem convencional “o professor começa por apresentar um novo conceito ou procedimento, mostrando um ou mais exemplos, e depois passa «exercícios» para os alunos resolverem” (Ponte & Mata-Pereira, 2018, p. 45), passando para a sua correção e, posteriormente, para a realização de mais exercícios e, assim consecutivamente. Enquanto numa abordagem exploratória os mesmos autores dizem-nos que o docente em vez de apresentar um procedimento, apresenta um problema que deve servir como ponto de partida para a exploração da resolução do mesmo. Desta forma, “os alunos têm de assumir um papel ativo na interpretação das questões propostas e na construção de estratégias de resolução próprias, usando para isso diversas representações matemáticas” (Ponte & Mata-Pereira, 2018, p. 45). Após estas resoluções os alunos são incentivados a apresentar e justificar as suas ideias, desenvolvendo “a sua capacidade de comunicação e argumentação” (Ponte & Mata-Pereira, 2018, p. 45). Apesar de todo esse potencial não houve tempo suficiente para efetuar na totalidade esta abordagem, na tarefa foi possível fazer uma interpretação da mesma, onde houve um envolvimento e uma

apropriação. Posteriormente, houve ainda tempo para o trabalho dos alunos em que em pares começaram a resolver a tarefa. Fui nesse momento apoiando os alunos nas suas dificuldades e acompanhar os seus raciocínios. Infelizmente, tive de parar a atividade e não houve espaço para realizar o resto das etapas, sendo elas: a discussão e a síntese final. Além disso, julgo que teria sido uma atividade com muito potencial, visto ter disponibilizado material manipulável para acompanhar a mesma. Esta escolha foi por perceber que muitos alunos ainda necessitam de uma representação para efetuar determinados cálculos. Apesar de ter referido no início da atividade que o material era apenas para apoiar os alunos que tinham alguma dificuldade em efetuar os cálculos que lhes eram pedidos, ao acompanhar os grupos apercebi-me que todos os grupos tentaram usar esse recurso. Observei nessa altura que para alguns o material foi muito facilitador. Em contrapartida também pude observar o contrário, para os alunos que apresentam mais facilidade neste tipo de tarefa foi difícil perceber a utilidade dos mesmos e a sua utilização. Como afirmam Ponte e Sarrazina (2000) a manipulação do material pelos alunos de forma orientada facilita a construção de certos conceitos. Além disso, também servem para representar conceitos que já conhecem por outras vivências e experiências, permitindo assim melhor estruturação. Marques (2013) acrescenta ainda que este tipo de material vai complementando as aulas do professor. Por todas as razões supramencionadas é que creio que esta atividade tinha inúmero potencial, sinto a necessidade de voltar a realizar esta tarefa e completá-la de forma mais serena e não “a correr”.

Outro aspeto que gostaria de frisar é a atividade que os alunos demonstraram ter maior dificuldade. Esta ocorreu na ficha de revisões da Europa e da União Europeia (UE). A mesma era composta por vários exercícios e um deles tinha por objetivo encontrar os países da UE. Durante esta atividade houve um pouco de agitação, alguns alunos pintaram a Albânia como sendo país pertencendo a UE, quando me apercebi disso fui pedindo à turma para que parassem um pouco o que estavam a fazer para olharem para mim. Fui explicando que a Albânia apesar de ter feito um pedido de adesão à UE em 2009 a mesma não tinha conseguido entrar visto não ter atingido o grau necessário consoante os critérios de adesão para poder pertencer a esta união. Também expliquei que apesar de ter sido uns anos depois recomendado para o estatuto de país candidato ainda não era aceite e por isso não pertencia a União Europeia. Alguns alunos não acreditaram no que estava a dizer exprimindo-se e argumentando que tinham realizado um trabalho com a professora de substituição e que a mesma tinha dito e escrito nos seus cadernos que a Albânia pertencia à UE. Apesar de ter feito uma fundamentação mesmo aprofundada sobre o tema e ter 90% de certeza daquilo que estava a dizer, visto ter dado uma vista de olhos logo de manhã antes da intervenção nas resoluções das atividades que tinha efetuado, os mesmos conseguiram pôr-me na dúvida. Fui verificar e expliquei abertamente que iria averiguar a situação, para continuarem a atividade que depois explicasse a conclusão à qual tinha chegado. E como pensava inicialmente, verifiquei e confirmei que este país não pertencia. Mesmo dizendo aos alunos e mostrando a prova foi um pouco difícil acreditarem. Pedi à professora cooperante para poder também verificar e dizer ao grupo aquilo que ia descobrindo. Mesmo assim, julgo que alguns alunos particularmente 2, continuaram na dúvida. Foi um pouco complicado para mim gerir a situação, primeiro porque não queria de todo expor algum erro ou falha da professora que lhes tinha dado o esquema, como também não queria lhes pôr na dúvida de quem acreditar. A atitude que tomei quando isso aconteceu foi dizer que ninguém é perfeito, que até nós professores erramos e que estamos sempre a aprender, disse-lhes mesmo que tinha estudado todos os países antes de lhes dar a aula e que mesmo assim tinham conseguido pôr-me na dúvida. Tentei lhes transmitir a possibilidade das falhas e fragilidades que um professor também possa ter. Acho importante sermos transparentes com o grupo, explicar-lhes de forma clara que somos todos seres humanos e que o erro é natural para todos nós, para perceberem isso e tornarem-se mais humildes e compreensíveis em relação a estes aspetos. Julgo que de forma geral, as outras atividades foram feitas com alguma facilidade. Ao longo das mesmas fui acompanhando as crianças, tentando ajudar-lhes percebendo as suas dificuldades e lacunas.

Ao longo dos dias fui utilizando o mapa de comportamento com os alunos e sinto que efetivamente para aquele grupo faz sentido e funciona. Gostaria também de tentar implementar algo inverso, isto é, louvar os bons comportamentos, ou quando conseguem realizar uma atividade como deve ser e de forma correta felicitar dando assim outro tipo de motivação ao grupo, numa atitude mais positiva. Além disso, terei outras considerações nas próximas aulas como por exemplo o tempo que disponibilizo para cada atividade, isto é, tentarei avaliar melhor o tempo que é facultado para cada tarefa. Também tentarei realizar vários tipos de abordagens diferentes e várias as estratégias de forma a diversificar a aprendizagem dos conteúdos.

Como espelhadas nesta reflexão foram inúmeras as aprendizagens realizadas até então. Além das referidas acima gostaria também de destacar o facto de ter percebido e confirmado que o grupo é muito mais produtivo de manhã e que não funciona “desperdiçar” esse tempo realizando atividades de grupos nesse período, pois como se pode observar num dos dias o facto de ter escolhido essa dinâmica fez com

que se criasse uma agitação difícil de colmatar ao longo do dia. Por essas razões, todas as atividades que requerem maior concentração serão realizadas no período da manhã.

Em suma, tentarei para as próximas planificações ter mais em consideração os diferentes percalços que possam acontecer de forma a antecipar mais e melhor o tempo de cada atividade. Infelizmente, sinto que não houve muita evolução da minha primeira atuação para esta. Senti-me muito mais ultrapassada e fragilizada. Acredito que isso tenha sido por estar numa fase mais stressante, como também por não me sentir tão à vontade com os vários conteúdos que ia abordar. Apesar disso, creio que isso mudará ao longo das semanas, continuarei a esforçar-me e a preparar-me cada vez mais e melhor para que este tipo de sensação não volta a acontecer.

Referências Bibliográficas

Canavarro, A. P. (2011). *Ensino Exploratório da Matemática: Práticas e Desafios*.

Canavarro, A. P., Oliveira, H., & Menezes, L. (2012). Práticas de ensino exploratório da matemática: o caso de Célia. *Investigação em educação matemática*, 255-266.

La Taille, Yves (2001). *Limites: Três dimensões educacionais*. Ática.

Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis* (3.ª ed.). Porto Editora

Ponte, J. P & Serrazina, L. (2000). *Didática da Matemática no 1.º Ciclo*. Universidade Aberta.

Ponte, J. P., & Mata-Pereira, J. (2018). A matemática no 3.º Ciclo da Educação Básica. Em Veiga, H (Orgs.), *O ensino na escola de hoje: teoria, investigação e aplicação*. (43- 70). Climepsi Editores.

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

APÊNDICE 14- 3.ª REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO 3.º ANO DO 1.º CEB

Para dar continuidade ao trabalho realizado ao longo da prática pedagógica, é necessário realizar uma reflexão da semana, esta abarca a concretização das propostas do dia 17, 18 e 19 de abril.

De forma a facilitar a leitura e tornar este documento mais organizado, este encontra-se dividido em partes, sendo elas: i) planificação; ii) intervenção; iii) dinâmicas e estratégias; iv) aspetos a melhorar; v) aspetos que correram bem e menos bem; vi) *feedback*; e, por fim, vii) referências bibliográficas dos livros e artigos científicos utilizados para a elaboração deste trabalho seguindo o modelo das normas APA- sétima edição.

No que diz respeito à planificação, esta foi a terceira vez que planeiei para o grupo e devido a ter tido mais tempo para a realização da mesma achei que fosse mais fácil pensar nas atividades de uma forma coesa e fundamentada, como também preparar-me para a mesma. Sinto que esta semana foi muito mais fluida do que a anterior. Tenho de admitir que um dos meus receios era que o grupo iria vir um pouco “descontrolado” visto regressar de um longo período de férias, mas não foi o que aconteceu, conseguiram voltar à sua rotina e aos hábitos da turma de forma muito facilitada. Um dos pontos que mantive da última planificação foi o continuar a dinâmica de implementar trabalhos que exigem maior grau de concentração no período da manhã, acredito fortemente que isso facilita imenso o trabalho e a motivação ao longo do dia.

No que diz respeito à minha postura e à minha intervenção, sinto-me muito bem na turma, posso afirmar que encontrei o “meu lugar”. Ao longo dos dias mantive-me flexível, mas ao mesmo tempo fui estabelecendo os limites, de forma a perceberem que há espaços para brincarem comigo, como também deve haver espaços para focar, trabalhar e ouvirem. A propósito disso, La Taille (2001) defende que é essencial construir limites para o bem-estar não só do indivíduo como também da sociedade. O autor ainda ressalva que é natural a criança testar o adulto, em contrapartida esse é que é responsável por guiá-los para o bem-estar mútuo.

Ao longo dos dias continuei a usar o mapa de comportamento da sala, mas também como enunciado na minha última reflexão implementei o inverso, ou seja, o louvar os bons comportamentos. Expliquei à turma como funcionaria essa nova dinâmica e os mesmos mostraram-se muito entusiasmados e pude perceber que esforçaram-se tendo uma atitude mais positiva, cooperativa perante os colegas e ouvirem o outro de uma forma mais atenta. Acredito que isso é essencial, pois além de formar cidadãos mais unidos e respeitosos, também ajuda a criança a adquirir conhecimento com o outro, pois existe maior escuta ativa dos colegas. Este conceito de interações com os outros relaciona-se com a perspetiva de Vygotsky, este considerava que as crianças construam o seu conhecimento a partir das interações que estabeleciam para com os outros e dos estímulos que recebiam do meio social que as rodeava. Nessa linha de pensamento, o desenvolvimento humano é visto como uma progressão na construção do ser. De mãos dadas com as transformações que se vão desenvolver e regulando dentro da sua estrutura enquanto

pessoa. Essa vai se tornando cada vez mais competente, mais eficiente e mais compreensível do que está ao seu redor (Tavares & Alarcão, 1999).

Outra estratégia que tentei implementar esta semana foi a diversidade das propostas apresentadas aos alunos, isto é, pedi tarefas para realizarem individualmente, tarefas para realizarem em pares e outras em grupo. Creio que as implementações das diferentes estratégias implicam um conhecimento por parte do professor, para que consiga dinamizar atividades variadas baseadas nas “capacidades de comunicação, tomada de decisão, de empatia com os outros e (...) valores como o respeito, cooperação e aceitação” (Carromeu, 2017, p. 24).

Julgo que todas estas estratégias são válidas e essenciais, pois todas acarretam vantagens. No trabalho individual, os alunos têm de estar atentos e focados nas suas tarefas, aí o professor consegue perceber onde e quais as maiores dificuldades do aluno de uma forma muito personalizada. O trabalho em pares já necessita de alguma capacidade de trabalhar com o outro, de ouvir o outro e respeitá-lo. Neste já começa a haver a necessidade de cooperar com o colega, o que oferece várias vantagens como por exemplo, bases para que as crianças consigam integrar e viver em sociedade, tendo uma participação ativa na mesma. Em relação ao trabalho de grupo, a mesma coisa do que em pares só que complica visto estarem mais crianças, aumentando assim a capacidade de gerir conflitos e respeitar opiniões/ ideias opostas. Neste tipo de atividades, os alunos estão a conhecer-se uns aos outros, criando empatia pelos colegas. O ambiente positivo proporciona também um maior respeito pelo outro e pelas diferenças quebrando preconceitos, assim sendo, creio que a implementação desta estratégia tem um papel fulcral no que diz respeito ao combate à discriminação social. Além de que, se verifica “o desenvolvimento da autonomia e do empenho nas tarefas, assim como uma melhoria nas habilidades sociais (...), potenciando condutas de ajuda mútua e criando oportunidades para a existência de uma liderança partilhada.” (Moreira, 2019, p. 3).

Desta opinião partilha também Afonso (2007) reforçando a ideia de que o docente deve ser capaz de promover momentos que:

Favoreçam a aprendizagem entre pares, pela troca de experiências pessoais e sociais diversas, cada um colocando ao serviço de todos as suas competências individuais. Um trabalho organizado, sem qualquer tipo de competição com regras negociadas, claras e simples que possam ser cumpridas e promovam atitudes e comportamentos democráticos... trabalhos de grupo para debater qualquer tipo de questões, procurar consensos, resolver problemas, fazer trabalhos de investigação, etc. (p. 24)

Por isso, podemos afirmar que a interação entre os alunos vai sempre promover o seu crescimento individual, principalmente no que concerne a autonomia, independência, cooperação, humildade, etc.

Conforme Cadima (1996), é assim necessário também criar um ambiente na sala de aula para que o docente partilhe o “poder” com os alunos e lhes dê um tempo para o desenvolvimento de trabalho autónomo, ou seja, dar-lhes uma oportunidade de serem responsáveis e gerirem as suas próprias aprendizagens.

Costumo realizar após cada dia de intervenção uma reflexão oral comigo mesma, para perceber como foi a minha atuação, perceber se os alunos tiveram dificuldade numa atividade e entender o porquê das mesmas. Perceber se consegui ou não cativar todos os alunos, e perceber o porquê de não ter conseguido motivar alguns. Perceber que alterações faria caso pudesse voltar atrás, etc. Uma das atividades que após essa reflexão fiz foi a atividade da ilha periscópio, essa falava dos estados da água e das modificações (conteúdo que iria sair no teste), as primeiras questões estavam pertinentes, mas a partir da terceira já “fugia” um pouco daquilo que eles precisavam de saber, não que não seja importante, sobretudo visto ser um grupo muito curioso e participativo, mas visto terem um teste no final da semana convinha trabalhar mais concretamente sobre isso. Outro parâmetro que teria sido significativo relativo a esta atividade seria realizar a experiência ao mesmo tempo do que as perguntas iam surgindo, pois acredito que ao ver aquilo que estava a ser estudado os alunos iriam efetivamente perceber e reter essas informações, de uma forma mais significativa.

Após pensar sobre as atividades, outro parâmetro que fui tendo em conta e que poderia ter melhorado foi na atividade das apresentações dos trabalhos sobre os países da União Europeia.



Figura 1- Apresentações dos trabalhos sobre os países da União Europeia

Foi a primeira vez que presenciei apresentações *powerpoint* realizadas por alunos e estava um pouco perdida no que deveria fazer, mas aos poucos fui ganhando confiança e tentei dar o meu melhor. Apesar disso, acho que teria sido proveitoso dar um *feedback* aos alunos. Tentei ao longo das apresentações acompanhá-los, fazer pequenas perguntas, apreciar aquilo que era apresentado, repetir algumas palavras que não eram tão perceptíveis, só que faltou o *feedback* no final. Arruda, Chrisóstomo e Rios (2010) referem que “*feedback* significa realimentação, regeneração e é compreendido como um importante instrumento para a aprendizagem independentemente da área a qual seja aplicado”. Além disso, salientam que o *feedback* “apresenta importância central no processo de aprendizagem, ao maximizar resultados e motivar o sujeito que aprende.” (p. 2). Sá-Chaves (2002) reforça dizendo que o *feedback* é “toda a reação verbal ou não verbal do professor à prestação do aluno (motora ou cognitiva) com o objetivo: de o interrogar sobre o que fez e como o fez; de avaliar, descrever e/ou corrigir a sua prestação” (p. 393), daí a sua importância para o aluno, pois ajuda-o a perceber o que fez bem e o que poderia ter melhorado, dando assim, uma noção do trabalho prestado. Na segunda intervenção desta atividade já tive mais esse cuidado e já fui dando *feedback* aos alunos sobre a apreciação dos seus trabalhos. Referi os pontos positivos das suas apresentações e os pontos a melhorarem.

Um aspeto que me orgulho de ter feito foi ter conseguido criar uma cantilena sobre os países da União Europeia, tenho de confessar que não foi fácil, pois queria colocar os 27 países no hino oficial da União Europeia, mas após várias tentativas e a ajuda da professora cooperante consegui. Na segunda-feira foi apresentada a cantilena aos alunos e posso afirmar que no final da semana todos conseguiam perfeitamente cantar a mesma. Algo que me surpreendeu, pois pensava que iria apresentar alguma dificuldade. Isto só reforçou aquilo que pensava, os alunos gostam imenso de conteúdo feito através de cantilenas, por isso, nas próximas planificações/intervenções terei isso em consideração. Um dos aspetos que acho estar a melhorar são as fichas que vou propondo aos alunos. Estas últimas, por exemplo, já tinham no final uma pequena frase para incentivar os alunos e uma autoavaliação, de forma a perceber como é que se tinham sentido em relação à realização da mesma. Também pedi ao grupo para me avaliar e perceber os parâmetros que teria de melhorar a fim de tentar aperfeiçoar pequenos defeitos visto por eles. Fiquei muito surpreendida com as respostas dos mesmos, não estava à espera deste tipo de resposta.



Figura 2- Avaliações do meu trabalho realizado pelos alunos

Tenho de admitir que soube muito bem receber este tipo de *feedback*. Acredito que é uma das facetas que mais nos motiva a dar o nosso melhor. Apesar das respostas deles tentarei melhorar parâmetros que

a meu ver têm de ser melhorados, como por exemplo, o dar *feedback* ao grupo após as suas atividades e a gestão de tempo. Este último item que gostaria de deixar espelhado nesta reflexão é a dificuldade que tive e tenho em realizar o plano no momento da atuação, um exemplo disso foi que tinha idealizado realizarem 5 apresentações e só pôde ser 4. Neste momento, a gestão das atividades continua a ser uma das minhas maiores dificuldades, apesar de achar ter conseguido melhorar muito este parâmetro e ter tido a confirmação disso pela professora cooperante. Apesar disso, sinto que ainda me falta dar um passo maior nesse critério. Acredito que isto deve-se ao facto de querer realizar tudo o que planifico e deixar muito tempo aos alunos para se poderem expressarem-se e exprimirem-se, só que como sabemos o professor tem o papel de saber gerir, delimitar e conduzir as atividades para que o processo de desenvolvimento e aprendizagem seja bem-sucedido.

Em suma, tentarei para as próximas intervenções gerir melhor o tempo de cada atividade e tentarei dar sempre *feedbacks* aos alunos sendo eles escritos ou orais. Ao contrário do que foi dito na última reflexão, nesta semana, já senti uma evolução da minha parte. Tanto na gestão do grupo, como também na intervenção. Continuarei a esforçar-me e a preparar-me cada vez mais e melhor para o meu grupo. Continuarei também com a nova dinâmica implementada com esperança de que os alunos se tornam cada vez mais bondosos, humildes e cooperativos, apesar de já o serem acho que são critérios essenciais para mudar a nossa sociedade e fazer com que a mesma seja cada vez melhor. Continuarei de usar vários tipos de abordagens diferentes e variar as estratégias de forma a diversificar as aprendizagens dos conteúdos.

Referências Bibliográficas

Arruda, A., Chrisóstomo, E. & Rios, S. (2010). *Feedback em processos educativos e organizacionais. 1 (1)*. Disponível em <http://institutoateneu.com.br/ojs/index.php/RRCF/article/view/6/8> (acedido a 21 de abril de 2023).

La Taille, Y. (2001). *Limites: Três dimensões educacionais*. Ática.

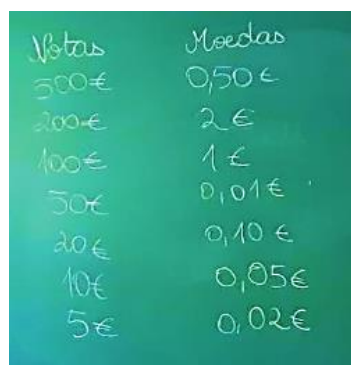
Moreira, S. (2019). *Cooperar para o sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Pactor.

Sá-Chaves, I. (2002). Estudo multicaso da evolução verificada na gestão de ensino Gestão de classe e *Feedback* pedagógico (381-399). In: A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Tavares, J., & Alarcão, I. (1999). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Livraria Almedina.

APÊNDICE 15- 4.ª REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO 3.º ANO DO 1.º CEB

A atividade que escolhi para refletir foi a do dinheiro. Essa escolha foi feita porque a meu ver foi uma das mais significativas para os alunos e uma das que me inquietou mais. Julgo que sentir isso é bom sinal, pois significa que estava preocupada na melhor forma de proporcionar esse conteúdo aos alunos. No que diz respeito à atividade em si, a mesma tinha sido pensada como uma sequência, ou seja, houve um momento de introdução da tarefa, no qual recordou-se quais as notas existentes, quais eram as moedas (Como ilustra a figura 1 abaixo). Relembrou-se também a forma como se escreviam essas quantias e levou-se para operações de adição e subtração, como por exemplo que $0,50€ + 0,50€ = 1€$ e que “se tiver 2€ posso comprar 2 coisas que custam 1€” (A, 9 anos). Os alunos fizeram isso com várias quantias. Após perceber que de forma geral conseguiam ter essa noção deu-se início à atividade



Notas	Moedas
500€	0,50€
200€	2€
100€	1€
50€	0,01€
20€	0,10€
10€	0,05€
5€	0,02€

Figura 1- Relembrar no quadro as notas e moedas existentes

Esta atividade surpreendeu-nos imenso, tanto eu como a professora cooperante, pois conseguimos ver alunos que habitualmente demonstram alguma dificuldade e/ ou reticência nas operações, através do material manipulável conseguiram perfeitamente gerir o seu mercado realizando todos os trocos com facilidade e convicção. Na explicação da atividade foram dadas algumas regras como constam na planificação, foi muito engraçado observar que apesar de não ter sido referido o comportamento ou atitude esperada dos alunos, estes demonstraram que estavam muito empenhados nessa tarefa e o quanto assumiam esse seu papel enquanto vendedor. Ouviu-se frases como: “boa tarde, minha senhora, o que deseja comprar?” (G, 9 anos); “Obrigado, volte sempre” (A, 9 anos); “Muito obrigada aqui tem o seu troco” (I, 9 anos); “agradecido, até já” (A, 9 anos); etc. Foi mesmo agradável ver o quanto estavam dedicados à atividade e como mobilizaram outros papéis sociais.

O que tinha sido pedido primeiro é enquanto os comerciantes arrumavam o seu dinheiro antes de abrir a loja, os grupos tinham de fazer uma lista de compras com aquilo que desejavam comprar consoante os 8,70€ dados inicialmente a cada grupo. À medida que uma das equipas comprasse um produto, este já não seria repostado na loja, fazendo assim com que todos tivessem de estar atentos e reinventar as suas listas, ou seja, encontrar outros produtos, voltando assim a terem constantemente de fazer operações para ver se têm dinheiro suficiente para comprar outro produto. Foi também muito curioso ver essa parte da tarefa, pois todos estavam muito atentos àquilo que estava a desaparecer e tentavam rapidamente encontrar outra solução, ou seja, um plano b que não lhes fosse muito dispendioso. As fotografias abaixo mostram essa etapa da atividade (figura 2).



Figura 2- Os vendedores a arrumarem e organizarem o seu dinheiro e os grupos a prepararem as suas listas de compras

Nesse momento também foi possível observar diversas estratégias utilizadas pelos alunos para efetuarem os trocos dos colegas. O que tinha sido referido aquando da explicação da atividade é que a forma como efetuavam a troca era feita consoante os seus critérios, tinham apenas é de dar o troco certo aos clientes. No momento das compras pôde-se observar um leque de estratégias desde cálculo mental, ao algoritmo da adição, passado por pequenos apontamentos para auxiliar o cálculo. Como se pode observar nas imagens abaixo (figura 3).

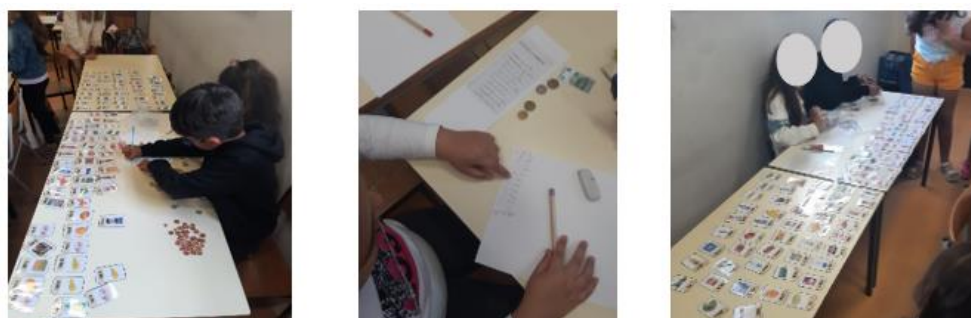


Figura 3- Diferentes estratégias utilizadas pelos alunos para realizarem o troco

Um dos alunos perguntou-me se podia comprar produtos a outro grupo, pois só tinha alguns cêntimos e já não havia produtos desse valor na loja. A minha resposta foi que não podia acontecer, pois não tinham sido essas as regras estabelecidas em conjunto antes do jogo, mas que seria uma excelente sugestão para uma próxima vez. Isso levou-me a refletir o quanto é importante dar voz aos alunos, pois vão nos dando sugestões que irão enriquecer as atividades e levar para outras intencionalidades. A sua intervenção também me fez entender que este grupo tinha realmente percebido o objetivo da atividade, pois como dito inicialmente, queria-se é que comprassem o máximo de produtos com aquela quantidade de

dinheiro. Ao pensar neste episódio, refleti noutras intencionalidades para uma futura atividade parecida como por exemplo, ter como condição a compra de produtos de primeira necessidade, ou comprarem produtos apenas abaixo dos 3€, ou dar mais dinheiro no início da atividade, etc. restringindo assim e dando condições diferentes, de modo a perceber se os alunos conseguem interpretar aquilo que lhes é pedido.

Após algum momento de atividade, a professora cooperante pediu-me se não queria trocar os vendedores, pois eles é que tinham o maior papel na atividade. Tenho de referir que era uma opção que tinha pensado quando planifiquei esta atividade, não achei justo na altura colocar essa condição, pois um aluno que estaria num dos grupos e que depois passaria para vendedor e trocava de novo de grupo era a meu ver um pouco difícil para esse aluno, visto não ter o seu lugar bem definido correndo o risco de ir para um grupo que não tinham a mesma dinâmica que aquele que tinha conseguido estabelecer inicialmente. Apesar disso, no momento da atividade aproveitei e disse a professora que sim, pois assim também tinha outra perspetiva e conseguia ver se aquilo que tinha pensado iria se confirmar ou não. E, foi exatamente o que aconteceu. Um dos alunos que tinha tido imenso cuidado ao longo da atividade, isto é, tinha conseguido gerir bem o seu dinheiro ao comprar os “bons” produtos, passou para vendedor, conseguiu perfeitamente realizar os trocos dos clientes que lhe vinham à loja, o problema foi quando se trocou os “papeis” que tinha de fazer, como decidiu-se que seria rotativo, calhou num grupo que já tinha 5 produtos comprados e pouco dinheiro, ou seja, um grupo que não tinha tido tanto cuidado na escolha dos produtos e vi realmente a frustração que ele teve e a injustiça que ele sentiu. Fui ter ao pé dele quando me apercebi disso e ele disse-me: “professora, isto não é justo, a I. só comprou produtos que gosta, poucos saudáveis e muito caros, assim vou estar num grupo que tem muito poucos produtos e o meu verdadeiro grupo tem muito mais” (A, 9 anos). Foi isso que tinha pensado quando estava a planificar, apesar disso tentei dar a volta e explicar que era apenas um jogo e que o objetivo era perceber se conseguiam ou não fazerem aquilo que tínhamos pensado, e que tinha observado aquilo que ele tinha feito até então e que no fundo eu sabia que ele tinha percebido muito bem esta atividade. Após esta explicação continuou a atividade incentivando o restante grupo a comprar coisas mais baratas. Julgo que foi muito benéfico ter feito essa escolha de alterar os protagonistas da atividade, pois distribuiu o papel mais importante por vários alunos e os alunos a quem aconteceu este tipo de situação apesar de estar um pouco revoltados, com as explicações que fui dando perceberam que era apenas um jogo e que tinha conseguido ver as suas capacidades para o mesmo que não precisavam estarem tristes com a situação. Isto tranquilizou-me imenso, pois achei que não seria aceite tão facilmente por eles.

Esta atividade ocorreu de forma muito fluida e dinâmica, o facto de ter como regra comprar apenas um produto de cada vez e ser rotativo, ou seja, apenas 1 elemento do grupo deslocava-se até à loja fez com que todos estivessem constantemente ocupados e a acompanhar as compras uns dos outros, visto ter de estar atentos para alterarem alguns produtos da sua lista. Essa regra fez com que quase todos os grupos acabassem ao mesmo tempo não existindo assim nenhum momento de “tempo morto” que era uma das condições a qual era intransigente, pois não queria que isso acontecesse. Quando me apercebi que todos estavam a concluir esta tarefa, houve o momento de conclusão da mesma em que formaram uma roda no chão e estivemos a discutir sobre a atividade, contabilizando os produtos comprados e o dinheiro que lhes restavam. Estes dados foram escritos no quadro, como ilustra a figura 4 abaixo.

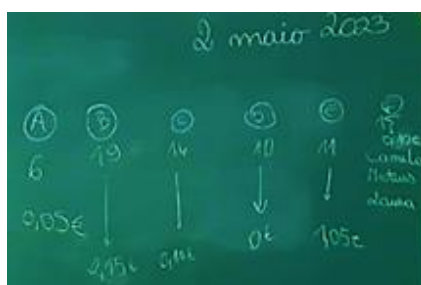


Figura 4- Produtos comprados e restante dinheiro que sobrou nos respetivos grupos

Apesar de ter tido a ajuda da professora cooperante nesta atividade, também achei essencial refletir sobre a minha atuação caso estivesse responsável e sozinha numa sala de aula. O que acho que teria feito seria dividir a turma à mesma, pois julgo ser uma atividade riquíssima se for bem aproveitada, por isso, dividiria a turma, metade iria estar a realizar o jogo sob a minha supervisão, enquanto o restante estaria a fazer a ficha que dei como consolidação da tarefa nesse mesmo dia. Neste caso, seria utilizada mais como uma iniciação de conteúdo. Depois trocar-se-iam os grupos, os que estivessem a fazerem o jogo

iriam fazer a ficha como consolidação e os outros iriam aplicar aquilo que tinham feito na ficha. Porque na verdade a intencionalidade que damos às atividades vão ser o foco daquilo que pretendemos.

Falando do meu ponto de vista, no início da atividade estava bastante nervosa, pois tinha colocado muita pressão em cima dos ombros desnecessariamente. O facto de sentir-me nervosa levou-me a ter alguns momentos de inseguranças que fizeram com que apressasse um pouco o início do jogo. Apercebi-me após ter o jogo montado e ter olhado para o sorriso e o brilho nos olhos dos alunos que tinha sido desperdício da minha parte não aproveitar o processo. Apercebo-me que muitas vezes tenho mais por objetivo olhar a longo prazo e estabelecer metas altas, de forma a conseguir alcançar do melhor que puder aquilo que pretendo, em vez de olhar a pequeno prazo e valorizar não só o resultado, mas também o processo realizado para chegar até lá. Esta atividade confirmou-me este traço característico da minha personalidade. Julgo ser bom termos essa motivação, essa ambição e esse querer sempre mais e melhor, pois não nos contentámos apenas daquilo que conseguimos, só que a verdade é que cansa imenso e por vezes desmotiva, pois temos de lidar com algumas pequenas frustrações de coisas que não correm tão bem, mas que no fundo não são tão relevantes, somos apenas nós que lhes damos muita importância. Ao longo da atividade apercebi-me do meu comportamento então tentei aos poucos relaxar, de forma a aproveitar as conquistas dos alunos, pois muitas vezes é quase tão mecanizado que proporcionamos coisas muito enriquecedoras e diferenciadoras só que não aproveitamos delas.

No ponto de vista dos alunos, como supramencionado foi uma atividade que gostaram imenso e pediram para repetir logo quando esta terminou. Viu-se sorrisos e brilhos nos olhos deles, ouviram-se gargalhadas nalguns momentos da atividade. A meu ver foi um trabalho que visto ser apresentado em formato de jogo passou mais por um trabalho divertido sem se aperceberem efetivamente os conteúdos que estavam por detrás.

Em suma, esta atividade foi riquíssima e cheia de potencial. Pretendo recorrer a ela noutros momentos, pois julgo ser um material muito concreto para trabalhar a questão do dinheiro e as operações matemáticas inerentes ao mesmo. A mesma permitiu perceber quais eram os alunos que ainda demonstraram dificuldade nas operações e quais os que dominam melhor este conteúdo. Além disso, o facto de ter escolhido toda esta dinâmica fez com que se aproximasse muito da realidade e do quotidiano dos alunos fazendo-os perceber a importância que a matemática tem nas suas vidas. O facto de ter feitos momentos de introdução, desenvolvimento e fecho fez com que os alunos percebessem a sequencia lógica das várias etapas da atividade, ajudando assim a encadear e enquadrar todas as fases. Posso afirmar que faço um balanço positivo desta atividade, rico em aprendizagens e memórias.

Referências Bibliográficas

Direção-Geral da Educação (2021). Aprendizagens Essenciais: 3.º Ano | 1.º Ciclo Do Ensino Básico Matemática. Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_3.o_an_o.pdf

Anexos

Anexo 1- Imagens da atividade



APÊNDICE 16- 6.^a REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO 3.^o ANO DO 1.^o CEB

A atividade que escolhi para refletir foi a atividade de pesquisa relacionada com os astros. Optei por esta porque apesar de ser a minha última reflexão, não queria concluir este capítulo de prática pedagógica com uma atividade que correu perfeitamente bem, mas sim escolher a atividade que me levou a refletir e aquela que não correu tão bem, dando assim a pensar sobre o que teria feito diferente e onde poderia ter melhorado, porque acredito realmente e convictamente que estamos em constante aprendizagem e construção.

Esta atividade foi pensada respeitando uma estrutura contemplando momentos de introdução, desenvolvimento e fecho das várias atividades que incidiam sobre uma mesma temática. Quando me apercebi do que iria ser necessário abordar nessa semana de intervenção, pensei que seria complicado visto não dominar de todo este conteúdo, mas como tenho feito até agora, agarrei esse desafio com toda a força e garra e segui em frente, estudei bastante sobre esta temática, tenho de confessar que realizar fundamentações semanalmente ajuda imenso para nos sentirmos mais preparadas e seguras daquilo que vamos abordar. No momento da planificação, ponderei muito bem quais eram as atividades que queria proporcionar ao grupo e qual seria a sequência da mesma. Fui percebendo ao longo das semanas que facilita imenso aos alunos quando as atividades estão interligadas e quando há conexões feitas entre elas. Desta forma tentei proporcionar todo um processo que se relacionasse de forma coesa e harmoniosa, ajudando assim a acompanhar as descobertas que os alunos iam fazendo por eles.

Um dos itens que gostaria de deixar espelhado nesta reflexão e relacionando que este tópico da preparação de atividade, ou seja, da planificação, é que me foi extremamente difícil ao longo das semanas escrever efetivamente aquilo que estava a pensar. Isto é, passar para escrito aquilo que efetivamente ia proporcionando ao grupo, apercebi-me ao longo das semanas que ao ler as minhas primeiras planificações estas estavam centradas no papel da mestranda, dando assim pouca voz aos alunos e não foi o que aconteceu, aliás ocorreu mesmo o contrário, ao longo dos dias os alunos é que iam dirigindo as suas aprendizagens, eles é que tinham um papel central e significativo dentro da sala de aula. Porque na verdade é nesta forma de fazer que acredito que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem. Assim sendo, tentei ao longo das planificações transmitir essa ideia de os alunos terem vozes e serem os agentes principais dessas aprendizagens, só que infelizmente consegui espelhar isso apenas nas duas últimas planificações.

Antes de falar na atividade em si, importa salientar que houve toda uma sequência como referido acima para a apresentação da mesma. Tentei criar um contexto para motivar os alunos (como se pode observar na figura 1) e, realmente, sinto que funcionou, todos sem exceção estavam encantados com o que íamos fazer e abertos para começarmos a falar desta temática.



Figura 1- Disposição dos planetas do sistema solar

No que concerne à atividade em si, esta tinha como objetivo os alunos pesquisarem em grupos, ou em pares sobre os planetas do sistema solar. A atividade em si correu muito bem, foi visível as melhorias no que concerne à utilização do computador como ferramenta de apoio, como também a própria pesquisa, numa das primeiras feitas com o grupo existia muito “*copy paste*” de artigos disponíveis na internet. O facto de ter falado com o grupo no início da atividade sobre a importância de se ler bem aquilo que se vai escrever, como também cruzar informações nas diferentes fontes fez com que as escolhas das suas informações fossem mais corretas e mais centradas naquilo que se pretendia. Como digo sempre e acredito mesmo, existem sempre coisas para melhorarmos e neste caso, consigo ver algumas atitudes, como por exemplo, deveria ter corrigido alguns erros ortográficos que os alunos iam escrevendo à medida que iam construindo a sua apresentação, pois isso evitaria que no momento da apresentação fosse chamada a atenção para alguns erros, só que isso poderia ter sido evitado. Também poderia ter dado mais tempo para a realização da atividade. Ao longo da pesquisa fui apressando um

pouco o grupo, pois um dos parâmetros pelo qual somos, a meu ver avaliados é a gestão de tempo, e ao dar mais tempo ao grupo não iria cumprir esse parâmetro apesar de o ter conseguido sempre fazer desde a reunião intercalar. Como estava presente a professora supervisora, queria de qualquer forma respeitar os tempos pensados para a atividade, e apercebi-me que ao fazer isso não tinha naquele momento respeitado o ritmo das crianças. Acelerei-as num momento que se calhar precisavam para concluir e fomentar ainda mais as suas apresentações. Por isso, uma modificação que faria seria mesmo essa, deixar mais tempo ao grupo para este tipo de atividades. Apesar de já dominarem bem esta ferramenta informática, é importante lhes dar tempo para não só fazer o que é pretendido, mas também para irem mais além, procurar e “perderem-se” um pouco de forma a dar o gosto por este tipo de tarefas. Acredito que esta atividade precisava de ser mais “saboreada”. Se alterava algo nesta planificação seria isso mesmo, daria mais tempo para não estar preocupada em conseguir gerir atividade/tempo, mas sim aproveitar bem e disfrutar aquele momento, porque mais vale aproveitar bem de que querer fazer tudo e depois não aproveitar bem o processo que nos levou até lá.

Em relação à minha postura, apesar destas melhorias que poderia fazer, aconteceram também coisas positivas, como o facto de me sentir mais confiante. O facto de trabalhar bem e ter aprofundado mesmo a temática, fez com que me sentisse preparada para qualquer questão que poderiam surgir no momento da descoberta que os alunos iam fazendo sobre este conteúdo. O estar bem preparada e fundamentada fez com que sentisse que dominava efetivamente bem o tema e ao sentir-me assim, consequentemente, fez com que estivesse mais segura.

No ponto de vista dos alunos, julgo que esta atividade e as que realizaram anteriormente e posteriormente foram muito benéficas para entenderem como funciona o sistema solar e todos os movimentos existindo, bem como os satélites presentes. Ao entrar na sala de aula houve reações como: “*Waouh*, que lindo” (S, 9 anos); “Venham ver, venham rápido” (R, 9 anos); “Professora foste tu que fizeste? Tu não dormes?” (D, 8 anos), “Que lindo, eu sei que este é o sol porque é gigante” (L, 9 anos); “Isto são os planetas” (M, 9 anos); “Vamos trabalhar os planetas? Eu adoro isto!” (A, 9 anos), demonstrando assim, terem sido de alguma forma cativados e motivados para o conteúdo que iríamos abordar. Foi visível o brilho nos olhos e o entusiasmo demonstrado ao longo das atividades.

Em suma, uma das etapas da minha vida está a acabar e tantas aprendizagens levo deste contexto e desta prática. Como visto ao longo destas semanas e falado nas várias reuniões com a professora supervisora, vou ser educadora ou professora e isso implica ser modelo, por isso, terei de ter muito cuidado e tentar colmatar as minhas dificuldades no que diz respeito aos pequenos erros ortográficos, pequenas gralhas etc., de modo a ter alguma credibilidade. Uma das primeiras aprendizagens que conquistei durante este semestre foi perceber quais as aprendizagens esperadas para este nível de escolaridade e qual o conhecimento científico que um professor deve ter para aspirar a ensinar da melhor forma ao seu grupo.

Queria agradecer imenso à professora cooperante, a atenção dela perante os alunos, as estratégias utilizadas para determinado conteúdo, os cuidados que teve para todos os elementos da turma sem exceção. Os sorrisos trocados entre alunos e professora, o ambiente, as piadas e as tentativas de negociações. Achei muito bonito. Todos bastantes respeitadores em relação à professora, e isso apenas demonstra o excelente trabalho feito pela mesma. A meu ver, uma boa professora é aquela que ouve as necessidades dos alunos, conseguindo ter respeito e ao mesmo tempo uma relação de afetividade tão verdadeira e natural, e acredito que a professora foi um grande exemplo disso. É certo que a terei como modelo quando estiver no meu futuro contexto educativo. Posso afirmar que tive a sorte de não só conhecer uma excelente professora, um excelente modelo a qual inspiro a ser, mas também uma excelente personalidade e pessoa.

Também agradeço imenso à professora supervisora pelo tempo disponibilizado para ler os meus documentos e dar-me um *feedback* que me ajudasse a melhorar ao longo das semanas. Aprendi bastante. Gostaria de terminar com uma citação de Saint-Exupéry (2013), que disse: “aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós. Por isso, o meu obrigada, por terem feito parte deste percurso.

APÊNDICE 17- AUTORIZAÇÃO DE RECOLHA DE DADOS (ELABORAÇÃO PRÓPRIA)

Pedido de Autorização

No âmbito da realização do Relatório Final de Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada, necessária para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e enquanto estagiária da Sala B2, venho por este meio solicitar a vossa autorização para a realização de registos audiovisuais dos vossos educandos. Estes registos audiovisuais serão utilizados durante a realização do ensaio investigativo, podendo, eventualmente, serem utilizados no relatório final do mestrado.

Neste ponto, torna-se importante esclarecer o âmbito em que irá ocorrer este ensaio investigativo, onde procurar-se-á estudar “Qual o impacto da sequência didática promotora de desenvolvimento sensorial da criança num Jardim de Infância”.

Por fim, considera-se imprescindível esclarecer que o nome, imagem ou outra qualquer informação relativa à criança será reservada, resguardando, impreterivelmente, a sua identidade, salientando-se que este trabalho tem objetivos meramente académicos.

Cabe-me agradecer, antecipadamente, a vossa valiosa colaboração.

Atenciosamente,

Sophie Martins Silveiro.

.....

Eu _____, encarregado de educação do
_____, declaro que autorizo /não autorizo (riscar o
que não interessa), a recolha de registo audiovisuais do meu educando e a comprometida utilização dos
mesmos, no âmbito do ensaio investigativo a realizar peça mestranda Sophie Martins Silveiro.

O/A Encarregado (a) de Educação

Data: ___/___/2022

APÊNDICE 18- NOTAS DE CAMPO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Notas de campo I

19-04-2022

Atividade brincadeira adaptação do jogo da “cabra-cega”

“A” com venda nos olhos: colocou a venda e tentou adivinhar quem era a colega que estava à sua frente, apesar de ter tocado no corpo da mesma com alguma timidez afirmou que era a I, visto sentir o seu perfume. [Demonstrando assim que o olfato foi um grande alicerce para a sua descoberta].

“A” como estátua: através das suas expressões faciais deu a entender que não se estava a sentir muito confortável na atividade quando uma colega lhe tocava. Quando a investigadora lhe perguntou se estava bem e não se importava de dar mais tempo à colega para tentar adivinhar quem era, disse que sim. Apesar disso, notou-se através das suas expressões faciais e corporais que não estava bem, a investigadora pediu novamente se se estava a sentir bem e se queria continuar, mas desta vez no seu ouvido e o mesmo afirmou que não queria continuar. A mesma pediu a quem estava a apalpar se não se importava de ter outra pessoa à sua frente e visto a resposta ser positiva trocou-se então de colega. A investigadora tentou afastar-se um pouco do grupo e falar com o “A” perguntando-lhe o porquê de não se sentir confortável, o mesmo respondeu-lhe que a pessoa lhe estava a tocar com muita força principalmente na barriga.

“I” com venda nos olhos: A primeira coisa que fez a I foi cheirar a pessoa que estava à sua frente, sem usar o sentido tátil, exclamou que sabia quem era. Apesar disso não disse logo o nome da pessoa, preferiu apalpar e confirmar a sua intuição. Das únicas que mexeu da cabeça aos pés a pessoa que estava à sua frente. [Visto a investigador conhecer algumas características das pessoas da sala, optou quando foi a vez da I pedir à pessoa que fazia de estátua meter-se de joelhos dobrados, de forma a parecer mais pequeno e disfarçar um pouco a sua altura, de modo a confundir um bocado]. A I ficou muito surpreendida, pois não estava a perceber a posição em que estava a pessoa à sua frente, após alguns segundos é que disse com um sorriso na cara: “oh, esta pessoa não está em pé!” (I, 6 anos). Continuou de tatear afirmando que ia conseguir encontrar quem era a pessoa. Voltou a cheirar a pessoa e conseguiu finalmente adivinhar quem era. A investigadora perguntou-lhe se era a pessoa que tinha pensado que era inicialmente a mesma disse que não, pois o fator pelo qual se guiou foi principalmente a altura e o cheiro, a mesma afirmou que “visto suar muito só podia ser um rapaz, porque as meninas não transpiram”.

“I” como estátua: não se sentiu incomodada com esse papel de estátua. A mesma pediu a investigadora para lhe atar o cabelo para disfarçar um pouco a sua identidade. Após ser tateada na cara, tirou o elástico do cabelo comprido e colocou o mesmo dentro da sua camisola. A investigadora perguntou o porquê de ter feito isso, a mesma respondeu que “era para disfarçar, porque se tivesse o rabo-de-cavalo conseguiam logo ver que era eu porque tenho o cabelo muito comprido” (I, 6 anos).

“L” com venda nos olhos: adorou fazer a atividade. Mexeu com muito à-vontade na criança que estava à sua frente. Usou muito as duas mãos e mexeu em várias zonas do corpo. Usou quase de imediato o olfato para tentar descobrir quem estava à sua frente e foi através desse sentido que conseguiu dar o nome da criança, acertando no nome.

“L” como estátua: deixou-se mexer, mas com menos À-vontade, sentiu-se por vezes muito alegre e muito eufórico, mas outras vezes menos À vontade, principalmente quando o colega passava na zona da cara.

“T” com venda nos olhos: alguma dificuldade em aceitar a venda nos olhos, a investigadora perguntou se o mesmo queria que ela colocasse as suas mãos para ocultar o sentido da visão que era o objetivo da atividade e ele afirmou que não. Passado algum tempo disse que não desejava realizar a atividade. A investigadora aceitou e tentou quando a atividade estava quase a terminar, isto é, faltavam apenas duas crianças voltar a perguntar, e esse aceitou o desafio. Colocou sozinho a venda [surpreendendo a investigadora, pois a mesma achava que este iria preferir as mãos]. [O facto de ter aceitado o desafio julgue-se ser por ter apercebido a euforia dos colegas tanto ao adivinhar o colega, como ao fazer de estátua, pois este transmitiu muita felicidade quando os colegas eram descobertos durante a atividade]. Começou a tocar na colega que estava à sua frente, afirmando ser uma “rapariga” (M, 3 anos) quando tocou a cara e sentiu o cabelo. [Esse toque foi sempre realizado com a ponta dos dedos de uma forma muito tímida. Não demonstrou ter usado outro sentido na busca da identidade da colega].

Passado alguns segundos retirou a venda afirmando que não queria mais participar à atividade.

“T” como estátua: não quis fazer de estátua. A investigadora foi ter com o ele e perguntou o porquê de não querer realizar a atividade afirmando que o mesmo poderia gostar. Este apenas referiu que não queria, não explicando o porquê dessa decisão.

“M” com venda nos olhos: colocou a venda nos olhos e foi tocando o colega que estava à sua frente, bateu várias zonas do corpo, usou também o olfato para tentar adivinhar quem estava à sua frente. Disse “é muito difícil, a “M” não vê” (M, 3 anos). Apesar disso, continuou a tocar no colega e pediu para o mesmo falar. A pessoa que estava a fazer a atividade deixou-se convencer e ela através da voz conseguiu identificar a pessoa. [Apesar de não ter sido isso o objetivo, pois tinha sido dito às crianças sempre que fossem estátua não podia falar durante a atividade, mas visto a mesma ter demorado algum tempo e ter tentado descobrir quem era e visto também a idade da mesma a investigadora não interferiu nesse momento observando a estratégia utilizada pela mesma].

“M” como estátua: deixou-se tocar com muita facilidade. Sem nunca demonstrar alguma insegurança perante a atividade. Sentiu-se sempre dedicada no papel de estátua.

“N” com venda nos olhos: timidamente foi tocando o colega que estava à sua frente com a ponta dos dedos bateando somente na cara e no tronco, de forma precipitada (visto ter sido logo após alguns segundos) disse o nome de uma criança, não sendo o nome do colega que estava à sua frente em estátua [julgo ter sido dado um nome ao acaso acreditando que isso aconteceu por ter sido a primeira a realizar a atividade]. Foi-lhe dada oportunidade para tentar novamente caso o pretende-se, a mesma aceitou, a investigadora lembro que esta podia usar os outros sentidos caso achasse pertinente. Desta vez tocou não só com os dedos, mas as mãos na sua totalidade apalpando especialmente a parte do corpo cabeludo sorrindo e exclamado que era um rapaz por ter o cabelo curto. A mesma não conseguiu identificar o colega que estava à sua frente, [Não demonstrou ter usado outro sentido para encontrar a pessoa que estava à sua frente] apesar de ter usado perfeitamente o sentido do tato nesta atividade. Acabou dizendo “é muito difícil porque não conseguia ver” (N, 4 anos).

“N” como estátua: quando foi a sua vez de ser estátua deixou-se completamente mexer e estava à vontade, rindo-se por vezes [pela exaltação do jogo]. Foi descoberta pela pessoa que estava a tentar adivinhar por causa do seu riso característico. Quando foi tirada a venda do colega a mesma voltou com uma boa gargalhada.

Importa salientar que todas as crianças estavam entusiasmadas e excitadas para realizar a atividade. A “N” e o “L” realizaram primeiro a atividade com a venda nos olhos e posteriormente, fizeram de estátua. Enquanto o “A”, a “M” e a “I” fizeram primeiro de estátua e só depois é que foram tentando adivinhar quem era os colegas que estavam à sua frente. O “T” não quis fazer de estátua, realizou a atividade com os olhos vendados quase no fim da mesma.

Notas de campo II

20-04-2022

Atividade pedaços de cartão com olhos vendados e desenho da cara do colega

O “A” na atividade dos pedaços de cartão de olhos vendados: colocou a venda nos olhos e procedeu à atividade. Inicialmente, observou todo o espaço e a disposição do material, num segundo momento realizou a atividade com uma certa convicção. Recorreu ao sentido do tato para tatear as peças que representavam elementos da cara. Afirmou que “é difícil porque não consigo perceber o tamanho das peças” (A, 5 anos). Apesar disso, a investigadora incentivou para continuar e o mesmo embora a sua dificuldade conseguiu acabar a atividade. Quando retirou a venda, notou-se imediatamente na sua expressão facial o espanto daquilo que tinha realizado, pois os olhos estavam nas bochechas, o nariz na testa e a boca perto de um dos olhos.

O “A” na atividade do desenho da cara do colega: O “A” tem 5 anos e encontra-se segundo o desenvolvimento do desenho infantil de Viktor Lowenfeld numa fase mais pormenorizada, isto é, já na etapa esquemática onde consegue representar tudo o que vê de uma forma mais fiel e referenciada. Essa fase foi confirmada quando representou o colega que estava à sua frente, pois conseguiu colocar todos os elementos da cara e de uma forma proporcional à realidade.

A “I” na atividade dos pedaços de cartão de olhos vendados: colocou a venda e procedeu à atividade. Quando estava a colocar os elementos ia exprimir-se sobre o que estava a tocar, dizendo por exemplo “isto são os olhos porque vi que havia vários olhos diferentes” (A, 6 anos) [referindo-se às diversas formas que a investigadora tinha disponibilizado, pois todas as atividades tendem para uma sensibilização do outro e da diferença]. Quando pegou na boca percebeu que estava a tocar nesse elemento afirmando “isto é a boca porque ao tocar consigo sentir os cantos, por isso, é que sei que é a boca” [ao mesmo tempo do que falava tocava no contorno da peça]. Embora a “I” demonstrou uma excelente estratégia para perceber de que elemento se tratava a mesma teve dificuldade em colocar os mesmos no cartão que representava o rosto. Nenhum dos elementos estava na posição “habitual”.

A “I” na atividade do desenho da cara do colega: A “I” tendo já 6 anos encontra-se segundo o desenvolvimento do desenho infantil de Viktor Lowenfeld numa fase mais pormenorizada, isto é, já na

etapa esquemática onde consegue representar tudo o que vê de uma forma mais fiel e referenciada. Essa fase foi confirmada quando a mesma desenhou a colega que estava à sua frente.

O “L” na atividade dos pedaços de cartão de olhos vendados: colocou a venda nos olhos e com alguma convicção foi colocando os elementos num rosto do cartão. Após ter todos os elementos, abriu as suas duas mãos tentando perceber a proporção realizada entre cada elemento, alterado um dos olhos, e, realmente, após essa estratégia conseguiu colocar os olhos no sítio “habitual”. A boca também estava proporcional à cara, apesar do nariz estar quase em cima dela. De forma geral, foi a criança que melhor conseguiu esta atividade.

O “L” na atividade do desenho da cara do colega: o “L” tinha como colega o “T” inicialmente não foi muito fácil, pois o “T” não queria colocar a moldura perto da sua cara dificultando assim a representação do “L”. Apesar disso e após várias tentativas lá conseguiu aproximar a moldura e estar mais à vontade no seu desenho. O “L” foi o único que começou por representar primeiro os elementos da cara antes do contorno do rosto, apesar disso conseguiu perfeitamente representar uma versão mais aproximada da realidade demonstrando assim estar numa fase mais pormenorizada segundo Viktor Lowenfeld.

O “T” na atividade dos pedaços de cartão de olhos vendados: Não quis colocar a venda nos olhos. Apesar disso, a investigadora pediu se queria fazer a atividade sem a venda com os olhos fechados por ele. O mesmo aceitou, mas não resistiu e de vez enquanto abria-os para perceber se estava ou não a fazer bem. Acabando por conseguir colocar todos os elementos no sítio pretendido.

Nesta atividade surgiram perguntas como “e se desde a nossa nascença não tivéssemos esse sentido, será que seria assim tão difícil?”, “será que deveríamos fazer mais atividades em que o sentido da visão seja ausente?”, “será que temos de treinar mais o nosso tato”, etc. Após essa reflexão também falamos sobre as diferentes pessoas que existem e as dificuldades que essas possam ter de enfrentar. Seguidamente, a investigadora perguntou se as crianças sabiam o porquê de existirem diversas formas de elementos na atividade, dizendo que poderia ter feito os mesmos olhos para a atividade, os mesmos narizes, etc. A “T” afirmou logo que “não, porque as pessoas também não têm os mesmos olhos, as cores dos meus olhos não é a mesma que tu”. A investigadora aproveitou para a chamar ao pé dela e pediu ao grupo para observar os olhos da “T” e os seus perguntando se além da cor viam alguma diferença. A “N” disse: “sim, é diferente os da Sophie [nome da investigadora] são maiores e os da “T” são mais fechados nas pontinhas”. A investigadora afirmou que isto teve uma intenção de percebermos que todos somos diferentes. Concluiu-se esta atividade lembrando que existiam pessoas por diversas razões que não tinha todos estes elementos na cara e que apesar de não estarmos tão habituados é crucial respeitar o outro na sua individualidade e diferença.

O “T” na atividade do desenho da cara do colega: O “T” não tem ainda a lateralidade definida, por isso, demonstrou muita dificuldade no início da atividade, ora pegava na caneta com a mão direita, ora com a esquerda. As capacidades de desenho também eram muito rudimentares. Devido à sua faixa etária e baseado em Viktor Lowenfeld o “T” encontra-se ainda na etapa da garatuja desordenada seguindo o lápis. Embora encontrar-se nesta fase conseguiu através de bolinhas representar os elementos da cara do colega.

A “M” na atividade dos pedaços de cartão de olhos vendados: colocou a venda nos olhos e começou a realizar a atividade, pousou os olhos na cara do cartão, passado uns minutos retirou a venda dizendo “a “M” está cansada não quer mais”.

A “M” na atividade do desenho da cara do colega: A “M” encontra-se na fase da garatuja desordenada no desenvolvimento do desenho infantil baseado em Viktor Lowenfeld. Visto ter apenas 3 anos, a capacidade que a mesma tem é muito reduzida, apesar de gostar imenso de desenho e empenhar-se na atividade. Não conseguiu realizar os elementos da cara da colega que estava à sua frente, mas conseguiu fazer o contorno do seu rosto.

A “N” na atividade dos pedaços de cartão de olhos vendados: colocou a venda nos olhos e realizou a atividade até ao fim, demonstrou ter muito à vontade com a atividade foi colocando as peças e ao mesmo tempo justificava-se dizendo “A “N” não vê, por isso não sei se está bem” (N, 4 anos). Quando retirou a venda riu-se do trabalho que tinha feito, pois nenhum dos elementos estava no sítio que pretendia. Antes de voltar para o seu lugar e deixar outro colega realizar a atividade, fez questão de colocar os elementos todos “como deve ser”.

A “N” na atividade do desenho da cara do colega: começou por realizar o contorno da cara e, posteriormente, colocar os cabelos do colega. Após isso, colocou os elementos da cara, começou pelo nariz, os olhos e por fim, a boca. Ao mesmo tempo que desenhava estava a excluir que gostava muito desta atividade. A “N” demonstrou estar numa transição entre a garatuja descontrolada e a garatuja intencional, uma vez que seguia o lápis sem propriamente uma intenção e realizava traços fracos e concentrados, mas também, por vezes controlava melhor os seus movimentos.

Notas de campo III

26-04-2022

Atividade do desenho de olhos vendados relatando o que estava a fazer e desenho do colega através da observação

O “A” na atividade do desenho de olhos vendados: o “A” nesta atividade sentiu-se à vontade. Colocou de forma autónoma a venda nos olhos e começou o seu desenho. Quando a investigadora lhe perguntou o que estava a representar o mesmo disse que era uma saída no parque com os pais e que estava naquele momento a fazer a relva [fazendo pequenos traços no meio da folha branca].

A “I” na atividade do desenho de olhos vendados: A “I” colocou a venda com muita facilidade aceitando o desafio de desenhar sem conseguir ver aquilo que iria ser feito. Esta recorreu a várias estratégias, uma delas foi tocar nos vários lápis de cor que tinha à sua disposição. Quando a investigadora lhe perguntou o que estava a fazer e o porquê de estar constantemente a tocar nos lápis da mesma forma, esta respondeu que era para perceber qual era o lápis de carvão, pois este tinha uma textura diferente na sua ponta, através disso conseguia perceber qual era a cor que estava a usar. Nessa mesma conversa, ainda pegou num lápis de carvão afirmando que era um lápis cinzento e que era a cor que precisava para o seu desenho. Além disso, delimitou com lápis de cores os cantos da folha branca.

O “L” na atividade do desenho de olhos vendados: o “L” nesta atividade sentiu-se confortável, começou por fazer bolinhas na totalidade da folha dizendo que estava a fazer a chuva a cair. Outra estratégia utilizada pelo “L” nesta atividade foi colocar a mão que não tinha lápis achatada em cima da folha branca, de forma a delimitar a zona de desenho. A investigadora perguntou-lhe o que estava a representar e o mesmo respondeu que era o irmão. Quando lhe foi questionado de que cor estava a fazer o irmão o mesmo respondeu: “vermelho porque é a sua cor favorita” [a cor utilizada nesse momento era um feltro preto] passado um pouco chamou a investigadora dizendo: “Sophie enganei-me, não sei qual era a cor que estava a usar, mas não faz mal agora vou colocar aqui para não repetir essa cor” (L, 4 anos).

O “T” na atividade do desenho de olhos vendados: o “T” teve imensa dificuldade em realizar a atividade. Inicialmente, não queria colocar a venda, a investigadora perguntou-lhe o porquê de não querer colocar a venda, dando várias razões para tal, perguntando se era por ter medo do escuro, se era pelo tecido, se era por ser uma venda e ele ter preferência por outro material ou até mesmo os dedos de alguém a tapar, se era por ter essa cor, entre outras hipóteses. O mesmo apenas exclamou “não gosto, não quero” (T, 3 anos). Apesar disso, a investigadora foi lhe dando uma folha e ofereceu-lhe uma venda que guardou à volta do seu pescoço durante a atividade. Mesmo não a tendo nos olhos realizou a atividade.

A “M” na atividade do desenho de olhos vendados: começou por fazer um círculo na sua folha. Este estava quase perfeito, o que alertou a investigadora. Quando esta lhe perguntou se estava a ver o seu desenho, começou-se a rir. Foi-lhe então concertado a venda e a partir daí a segurança com a qual estava a desenhar foi diminuindo. A “M” de vez em quando baixava a venda para observar aquilo que estava a ser feito e como estava a ficar o seu desenho. Quando lhe foi perguntado o que estava a representar, levantou a venda e disse: “aqui é a mamã, aqui o papa, a mana e eu” (M, 3 anos) apontando com o seu dedo para pequenas bolinhas.

A “N” na atividade do desenho de olhos vendados: A “N” sentiu-se muito confiante e à vontade na atividade. Quando foi questionada sobre o desenho que estava a fazer disse que era a casa dela. Não usou nenhuma estratégia aparentemente na realização do mesmo. Importa frisar que não só desenho na sua folha como também na mesa não tendo noção espacial.

O “A”, a “I”, o “L” e a “N” conseguiram perfeitamente representar o seu colega através das suas observações, pois estes alunos como referido na nota de campo anterior encontram-se mais desenvolvido no desenho infantil. Em contrapartida, a “M” e o “T” tiveram mais dificuldade na tarefa apesar de terem conseguido representar alguns elementos da cara.

Notas de campo IV

27-04-2022

Filme do Charlie Chaplin- Tempos modernos de 1936, observação de imagens de ilusão ótica e apresentação do alfabeto braile.

No dia 27 de abril de 2022, as crianças tiveram oportunidade de visualizar o filme do Charlie Chaplin “Tempos modernos” de 1936. Todas estavam entusiasmadas. Este entusiasmo deve-se ao facto de nunca terem tido oportunidade de o fazer ao longo destas semanas. Apesar de utilizarem a televisão da sala para pesquisas ou visualização de pequenos vídeos nunca lhes foi proposto ver um filme. Quando este foi colocado notaram-se algumas expressões faciais, pois muitas relataram que nunca tinham visto um filme a preto e branco e que era estranho não ter cores.

O “A” na observação de imagens de ilusão ótica: o “A” teve imensa dificuldade em olhar para as imagens de ilusão ótica dizendo “está-me a doer os olhos” (A, 5 anos). Apesar disso, tentou por várias vezes observar, de modos diferentes, isto é, afastou a imagem, aproximou, fechou um dos olhos, virou a imagem noutros ângulos, etc. Quando a investigadora lhe perguntou se tinha mais facilidade agora passado algum tempo em olhar para este tipo de imagens ele disse que sim, descobriu que a inclinação da imagem e o fechar um dos olhos o ajudava a não ter esse efeito tão prenunciado.

A “T” na observação de imagens de ilusão ótica: A “T” quando lhe foi apresentado as imagens afirmou logo que: “conheço isto, já vi”, explicando que quando foi a uma consulta de oftalmologia e a oftalmologista lhe tinha apresentado imagens parecidas e tinha de tentar dizer o que estava a observar. Quando viu o “A” a virar as imagens em várias perspetivas fez o mesmo e começou-se a rir dizendo: “isto mexe muito”.

O “L” na observação de imagens de ilusão ótica: quando viu as imagens de ilusão ótica sorriu. Aproximou-se aos poucos e foi pegando nas imagens uma a uma observando-as. Colocou várias imagens ao lado umas das outras dirigindo o seu olhar da direita para a esquerda e da esquerda para a direita com o movimento rápido e, posteriormente, moderado expressando um “uau”.

O “T” na observação de imagens de ilusão ótica: o “T” sentiu imensa confusão quando contactou com as imagens pela primeira vez, mas após os seus colegas passarem e ver os mesmos, foi de novo perto delas observá-las. Realizou várias expressões faciais associadas ao espanto, a confusão, ao alívio, a inquietação e ao encanto.

A “M” na observação de imagens de ilusão ótica: a “M” ficou absorvida com as imagens. Olhou para elas durante uns segundos, estabeleceu contacto visual com a investigadora e disse: “olha” sorrindo. Após esse momento ficou a observar as imagens durante um tempo sem expressar nada, apenas vendo.

A “N” na observação de imagens de ilusão ótica: quando a “N” teve as imagens de ilusão ótica na sua mão riu-se demonstrando alguma excitação. Expressou-se logo dizendo “isto mexe, mexe muito” rindo-se da situação. Continuou por vários momentos a observar as imagens e o efeito que estas faziam.

Apresentação do alfabeto braile

Na apresentação do alfabeto braile, as crianças exibiram uma variedade de comportamentos. O “A” conhecido pela sua liderança, tentou, rapidamente, explicar aos outros o que percebia, como se estivesse a traduzir a experiência para o grupo. Enquanto a “N” demonstrou um comportamento mais reflexivo, ao querer tocar cada letra lentamente e balbuciando as correspondentes. A “M”, sempre curiosa e exploradora, foi logo tocar nos pontos de relevo com entusiasmo, fazendo perguntas sobre como é que eles tocavam nas letras. Por outro lado, o “T”, um pouco mais tímido, observou atentamente os colegas antes de se aproximar e tocar o alfabeto com cuidado, expressando um leve sorriso ao sentir a sensação com os dedos. O “L”, sempre atento aos detalhes, examinou os pontos com uma curiosidade analítica, questionando-se como cada padrão formava diferentes letras e pediu se podia repetir o toque. A “I” por sua vez, mais aventureira, tocou para o alfabeto com os dedos e fechou os olhos por vários momentos expressando-se dizendo: “estou a tentar sentir como os cegos”, “com os olhos fechados sentimentos mais os pontinhos”. Alterou entre o toque nas letras e as brincadeiras com os colegas, embora mostrasse um genuíno interesse, quando a atenção do grupo era direcionada para ela. A mesma também pediu se podia reproduzir o alfabeto braile, usando as letras do seu nome. Quase no fim da atividade, as crianças estavam a comunicar entre elas e fazer reparos como: “olha aqui as bolinhas”, “toca, mas toca, tu não sentiste bem”, “como é que eles conseguem ler com os dedos?”, “tu sabes ler? Eu ainda não”, “conseguiste sentir as três bolinhas aqui, acho que é uma letra grande porque olha este só tem uma bolinha”, “Este deve ser o L, como o meu nome”, “tu queres escrever o teu nome assim, vamos pedir à Sophie [nome da investigadora], pode ser que ela deixa”, “quero aprender mais letras para ensinar aos meus pais”.

Notas de campo V

02-05-2022

Pesquisa sobre o sentido do tato e realização de piões de ilusão ótica

Pesquisa sobre o sentido do tato: As crianças demonstraram curiosidade e envolvimento na pesquisa. Houve inúmeros comentários espontâneos com ideias sobre o que já sabiam. Houve crianças que assumiram um papel mais ativo, como sugerir perguntas e explicar perceções anteriores, enquanto outras escutavam atentamente. A maioria das crianças contribuiu com perguntas relevantes como “Como é constituída a pele?” e “Por que temos pelos nos braços?”. Houve momentos de discussão coletiva em que uma criança mencionava uma ideia e outras complementavam, mostrando um processo de pensamento colaborativo. As mesmas sugeriram fontes de pesquisa, como o uso de livros e computadores. Algumas mencionaram procurar respostas no *Google*, enquanto outras propuseram perguntar a especialistas, como médicos. Durante essa fase, observou-se que o “A” e a “I” tomaram a liderança para dividir as tarefas, enquanto outras demonstraram atitudes de empatia ajudando os colegas

a formar as perguntas ou encontrar informações. Quando uma resposta inesperada era encontrada, notou-se expressões de surpresa e admiração. Comentários como “Eu não sabia que a pele tinha tantas camadas!” foram acompanhados de olhares curiosos e fascinados. Algumas crianças demonstraram gestos táteis ao passar as mãos em diferentes superfícies para ilustrar o conceito de sentir texturas, incentivando os colegas a fazerem o mesmo. Houve um forte senso de cooperação, entre as crianças. O diálogo, ao mesmo tempo do que as pesquisas, levou a respostas conjecturais, como “É porque sentimos frio, não é?”, e outros complementaram com informações baseadas em experiências pessoais. Notou-se que algumas crianças agiam como “exploradores”, procurando informações em fontes sugeridas, enquanto outras faziam anotações no quadro, assumindo o papel de “registadores”. Esta atividade fomentou a curiosidade e o envolvimento das crianças, promovendo a aprendizagem colaborativa e incentivando a expressão de ideias. O ambiente foi marcado por atitudes de apoio mútuo, lideranças emergentes e momentos de surpresa que enriqueceram o processo de descoberta.

O “A” na realização de piões de ilusão ótica: quando foi proposta a atividade o “A” ficou muito entusiasmado. O facto de nas sessões anteriores ter sido persistente e ter tentado arranjar estratégias para conseguir observar as imagens de ilusão ótica sem se sentir desconfortável, fez com que começasse a gostar muito deste tipo de efeito. O mesmo exclamou “yes, vou poder mostrar à mãe aquilo que lhe tinha falado”. Quando a investigadora lhe perguntou o que é que queria mostrar à mãe, ele explicou que após a sessão anterior quando chegou a casa, contou o seu dia e disse que tinha visto umas imagens, só que não se recordava do nome que dávamos a essas imagens. Isso fez com que a mãe não percebesse bem aquilo que tinha feito. Ao levar o seu pião de ilusão ótica conseguiria mostrar à mãe e assim a mesma entenderia aquilo que estava a tentar explicar naquele dia. No momento da atividade o mesmo disse que ia pintar o seu pedaço de cartão com as suas duas cores favoritas (laranja e azul). Afirmando que o efeito iria ser ainda mais visível, pois ia usar uma cor clara e uma escura, sendo que a mistura das duas ia fazer uma cor parecida ao preto.

A “I” na realização de piões de ilusão ótica: quando a “I” percebeu que podia levar o pião para casa ficou muito contente. Tem demonstrado ao longo das sessões gostar de guardar todo o material realizado em sala para poder, noutro momento, brincar com ele. Durante a realização da atividade demonstrou estar muito concentrada querendo fazer o seu melhor. A seleção das cores para o seu pião foi muito criteriosa dizendo: “Sophie, tem de ser uma caneta clara e uma escura, assim quando as duas se misturarem criam uma cor completamente nova. E se calhar essa cor não existe, vou ser eu a inventar” dando a entender que percebeu o efeito que o seu pião iria dar.

O “L” na realização de piões de ilusão ótica: no momento da explicação da atividade o “L” ficou muito feliz, pois adora realizar atividades artísticas. Quando percebeu que nesse mesmo dia tinha a possibilidade de levar o seu pião para casa ficou ainda mais contente, afirmando que iria mostrar aos seus irmãos. Realizou a atividade com muita precisão e empenho, pintando todo o cartão de forma a preencher o mesmo o mais possível, dando assim, segundo ele, um melhor efeito.

O “T” na realização de piões de ilusão ótica: quando o “T” percebeu que poderia levar o seu pião para casa ficou muito feliz, pois disse que queria mostrar à mãe. Ao abrir a tampa da caneta de feltro sujo a sua mão o que lhe perturbou imenso. Não dizendo nada tentando apenas apagar o traço que se tinha feito sem querer. A investigador ficou a observar sem intervir num primeiro momento, o “T” estava mesmo preocupado por ter a mão suja e não estava descansado, isso refletiu-se ainda mais quando o colega do lado lhe perguntou o porquê de não estar a pintar o seu pião e este lhe responder: “tá sujo”. A investigadora continuou de observar as ações que iam ser feitas e passou aproximadamente 7 minutos a tentar apagar os riscos feitos pela caneta na sua mão. A investigadora foi ter com ele perguntando o porquê de não ter começado a pintar o seu pião o mesmo fez entender que tinha a mão suja e que queria limpar. Foi então lavar a sua mão e no regresso à sala pôde começar a atividade, demonstrando alguma frustração através da sua expressão facial quando se apercebeu que ia começar a pintar o seu pião e que a maioria das crianças na sua mesa já estavam quase a concluir. Apesar disso, pintou o seu pião e de vez em quando parava para observar o efeito que o mesmo tinha ao ser virado com alguma velocidade.

A “M” na realização de piões de ilusão ótica: quando a “M” soube que ia pintar ficou muito feliz. Com alguma precipitação escolheu as cores que queria usar, pintou de uma forma precipitada afirmando logo que tinha acabado [mesmo tendo imenso cartão à vista, não tendo pintado toda a área inicialmente estabelecida]. Quis logo experimentar o efeito do seu pião dizendo: “agora é a “M”, Sophie sou eu, sou eu”.

A “N” na realização de piões de ilusão ótica: no momento da explicação da atividade a “N” demonstrou muito entusiasmo e quando lhe foi oferecido o material começou a pintar com alguma precipitação sem pensar realmente no efeito que a roda de cartão daria. Essa aceleração levou a que pintasse várias zonas seguidas com a mesma cor prejudicando assim o efeito esperado. Quando a investigadora lhe perguntou o porquê de não ter respeitado aquilo que tinha sido combinado a mesma referiu que se tinha esquecido e que queria muito ver o efeito que o seu pião iria fazer.

Pesquisa sobre o sentido do tato: todas as crianças demonstraram-se interessadas ao realizar esta atividade. O “A”, a “I”, o “L” demonstraram maior empenho e curiosidade, acredita-se ser por causa da idade, pois a “N”, a “M” e o “T” são mais pequenas e, conseqüentemente, o seu tempo de concentração é muito menor. Apesar disso, notou-se o trabalho de grupo, e o esforço que os mais velhos faziam com os mais novos explicando, por vezes, alguns fenómenos que tinham percebido ou a sua interpretação feita em determinados esquemas nos diversos livros presentes na sala.

Notas de campo VI

04-05-2022

Atividade da descoberta dos objetos e construção do jogo da memória

O “A” na atividade da descoberta dos objetos: inicialmente, não quis realizar a atividade, pediu para poder estar ao pé da investigadora. A mesma aceitou e notou-se a excitação dele quando via as mãos do colega a mexer no objeto/ alimento apresentado afirmando o que era. Nalguns momentos até tentava ajudar os colegas dando pistas para relacionarem aquilo que estavam a mexer e o que era. Seguidamente a investigadora perguntou-lhe se queria ser ele a tentar adivinhar o mesmo aceite e, de forma bastante serena colocou os braços nos orifícios e tateou com a pontinha dos dedos a gelatina. Ao mesmo tempo que ia tocando disse: “ui, é mole e frio”. Acabou por afundar um pouquinho mais os dedos e exclamou com um sorriso na cara que era gelatina.

A “I” na atividade da descoberta dos objetos: a “I” demonstrou imensa agitação no início desta atividade. Quis ser a primeira a realizar a atividade. Quando colocou as mãos nos dois orifícios do cartão começou-se a rir dizendo: “é mesmo engraçado”. Tocou logo com muita segurança o objeto e disse: “isto é muito difícil”, não só tocou no objeto deixando-o em cima do suporte onde estava pausado como também tentou perceber as delimitações que o mesmo tinha. Tentou perceber a dimensão que o objeto tinha, virou em vários lados e passou-o de uma mão para a outra. Após algum tempo descreveu o que estava a sentir dizendo: “isto tem buracos pequeninos”. Passado algum tempo afirmou: “é uma rede porque tem muitos buracinhos pequeninos e o pai também usa isto”. Depois de ter descoberto alguns objetos/alimento, tentou negociar para ser ela a continuar a atividade.

O “L” na atividade da descoberta dos objetos: ficou muito eufórico em realizar a atividade, colocou a mão toda para sentir melhor o objeto. Quando tocou o objeto escolhido, disse logo: “é roupa”, através do tato conseguiu perceber que era tecido. O “L” demonstrou ao longo desta atividade sentir-se muito confortável e usar muito a mão na sua totalidade, isto é, não tocou apenas com a ponta dos dedos, mas sim com a mão toda, colocando até o tecido em cima do braço.

O “T” na atividade da descoberta dos objetos: inicialmente muito observador, quando foi a sua vez, isto é, quando foi chamado para realizar a atividade conseguiu de forma serena colocar os braços nos orifícios. Demorou algum tempo até tocar no objeto, ficou com as mãos suspensas em cima dele demonstrando algum receio. A investigadora foi tranquilizando-o dizendo que não colocaria nada que o pudesse magoar, após essa frase deixou as mãos irem para baixo tocando assim no objeto. Quando as mesmas entraram em contacto com o objeto disse: “ui, ui, pica”. Tateou sempre com a pontinha dos dedos e nunca tentou levantar o objeto para perceber algumas das suas características. Também nunca conseguiu adivinhar quais eram os objetos, após tocar nos mesmos e lhe ser apresentado aquilo que tinha de adivinhar a sua expressão facial demonstrou que conhecia e realmente a textura que tinha tocado antes correspondia aos mesmos.

A “M” na atividade da descoberta dos objetos: colocou os braços nos orifícios com muito à-vontade e começou a tatear dizendo: “não sei o que é”. Apesar de nunca ter conseguido adivinhar o que era sentiu-se que estava a gostar da atividade através da sua expressão facial, a mesma estava constantemente a sorrir e a pensar na textura que estava a apalpar.

A “N” na atividade da descoberta dos objetos: a “N” estava muito feliz quando viu a atividade a ser preparada, mas no momento de colocar as suas mãos nos orifícios teve uma pequena hesitação, estabeleceu contacto visual com a investigador como se precisas de ser tranquilizada, apenas com o contacto visual a expressão facial da mesma mudou e colocou os braços e as mãos tocando no objeto colocado para tal. Inicialmente, com as pontinhas dos dedos e, posteriormente, com toda a mão teve durante algum tempo a mexer em massa de esparguete cozida. Quando se apercebeu da textura riu-se dizendo: “parece gelatina, mas não cheira à gelatina”. “Ui é mole e comprido”. Após algum momento exclamou com uma pequena excitação “é esparguete, é esparguete”.

Crianças na construção do jogo da memória: as crianças de modo geral demonstraram entusiasmo em realizar um jogo da memória que iria ficar dentro da sua sala. Algumas perguntaram se poderiam jogar com o mesmo durante os próximos dias. As crianças mais velhas tomaram mais iniciativa tanto na colagem do material, como no toque do mesmo. A “M” e o “T” começaram por observar durante um

momento os colegas e só passado alguns segundos quando a “N” disse a “M” “toca é engraçado” a “M” tocou num dos compartimentos.

Notas de campo VII

09-05-2022

Atividade das bacias e pintura coletiva

O “A” na atividade das bacias: o “A” demonstrou alguma insegurança no início da atividade. Fez algumas perguntas, tais como: “não há nada de perigoso?”; “não mete medo?”; “isso pode aleijar?”, etc. tentando sempre reconfortar-se e convencer-se que estava em segurança. Colocou os dois pés na primeira bacia e continuou a realizar o percurso dialogando com a investigadora, de forma a estar mais tranquilo e sereno. Realizou o percurso colocando os pés timidamente nas bacias, isto é, apenas colocava os pés na bacia e não os mexia, posteriormente, quando se sentiu mais confortável foi tateado o material, afastando e aproximando os dedos dos pés. Até exclamou que tinha de fazer assim para sentir melhor o que estava a tocar e que era mais difícil, pois estava mais habituado a tocar coisas com as mãos do que com os pés.

A “I” na atividade das bacias: quando a “I” percebeu qual era a atividade que lhe esperava sorriu e disse “obrigada, obrigada, obrigada”. A mesma estava tão excitada que não estava a ouvir as instruções dadas para a realização da atividade. A investigadora pediu-lhe para fazer uns exercícios de respiração e com calma voltou a explicar aquilo que a mesma teria de fazer antes da atividade (retirar os sapatos e as meias e colocar a venda nos olhos). Quando a “I” se encontrou no início da fila de bacias estava a sorrir dizendo “adoro fazer isto, obrigada”. A mesma efetuou vários movimentos com os seus pés, levantou-os alternadamente, de seguida tateou com os pés abrindo bem os dedos, de forma a ter mais sensação daquilo que estava a tatear. Ao longo das bacias a sua expressão facial ia mudando consoante o material que estava a ser tateado. Importa salientar que no início da atividade a mesma foi acompanhada pela investigadora, mas ao longo das descobertas pediu para soltar a mão, estando sozinha a realizar esse processo. A mesma ia se apoiando na parede ao lado. A “I” conseguiu encontrar diversos conteúdos dentro das bacias, nomeadamente, a relva, as pedras, os blocos refrigerantes e cubos de gelos, as folhas, a terra, o jornal, os ramos, o plástico bolha e a areia.

O “L” na atividade das bacias: quando o “L” soube que ia fazer uma atividade que necessitava sentir através dos pés o mesmo começou a saltar e a abraçar a investigadora dizendo “adoro, adoro, adoro-te” demonstrando assim um grande entusiasmo e vontade de realizar a atividade. Quando posto de costas às bacias foi lhe dado a venda e foi lhe pedido para retirar as sapatilhas e as meias e colocar a venda. A excitação era tanta que a primeira coisa que o “L” fez foi colocar a venda nos olhos de seguida sentou-se no chão e retirou as sapatilhas e as meias (continuando com a venda nos olhos). Foi com muito à-vontade e segurança que colocou os seus pés na primeira bacia. Notou-se que o mesmo fazia movimentos de vai e vem com os mesmos a fim de perceber a textura que estava a sentir. Quando chegou à bacia das pedras exclamou logo: “é muitas pedras, porque doi me os pés e faz doer” demonstrando ter reconhecido o material utilizado. Quando chegou aos blocos refrigerantes e cubos de gelos afirmou que era muito frio levantando alternadamente os seus pés. Ao longo da atividade apresentou uma postura muito assertiva e confiante, sem receio de colocar o pé na bacia seguinte. Quando chegou ao fim do percurso pediu se podia ir ver todas as bacias pelas quais tinha passado e quando esse pedido lhe foi autorizado ao ver o material que tinha pisado disse: “uau, tanta coisa” acompanhando de uma expressão facial de espanto.

O “T” na atividade das bacias: o “T” demonstrou alguma hesitação no início da atividade. A investigadora respeitou o seu ritmo e quando se sentiu pronto iniciou-se a atividade. Colocou de forma autónoma a venda nos olhos e deu a mão à investigadora. Colocou os pés na primeira bacia e não os mexeu. As primeiras bacias foram tateadas principalmente com um dos pés, deixando o outro fora (assente no chão), por vezes colocava-o dentro da bacia apenas para ter perceção, mas automaticamente o retirava voltando a colocá-lo no chão. Importa salientar que no início do percurso o “T” apenas usava um dos seus pés sem tatear o material que estava à sua disposição, a meio do percurso já se sentiu mais confortável colocando os seus dois pés. Nas últimas bacias notava-se o esforço feito para tentar adivinhar qual era o material que estava a sentir.

A “M” na atividade das bacias: quando soube que ia realizar esta atividade estava muito contente. Foi para o local da atividade com muita vontade e convicção até afirmou que iria descobrir tudo o que estava nas bacias. Colocou a venda nos seus olhos e com a ajuda da investigadora foi para cima da primeira bacia. Ao longo do percurso a mesma sentiu-se confortável, e notou-se que estava a tentar adivinhar aquilo que ia tateando com os pés. Além disso, também se notou que a mesma estava a tentar ver com os seus olhos debaixo da venda, facilitando assim a descoberta do material exposto.

A “N” na atividade das bacias: a “N” quando percebeu em que consistia a atividade fez o seu sorriso característico e abraçou a investigadora. Descalçou-se logo após a mesma explicar em que consistia a atividade. Exclamou várias vezes que queria fazer a atividade. Quando posta no início do percurso colocou a venda nos olhos com muita determinação e à-vontade. Quando colocada em cima da bacia das pedras disse: “ajuda, ajuda, isto pica muito”. Quando chegou na bacia da massa crua exclamou: “outra vez pedras? Mas não aleijam muito”. Ao longo do percurso sorriu várias vezes e, por vezes, baixava-se para tocar com as suas mãos aquilo que lhe era apresentado. No fim do percurso sorriu, abraçou a investigadora e pediu para fazer de novo.

As crianças na atividade da pintura coletiva: esta atividade dividiu um pouco as crianças. A “I”, a “N”, a “M” e o “L” demonstraram ter muita vontade de realizar a atividade, enquanto o “T” e o “A” estavam mais céticas. As primeiras crianças mencionadas realizaram a atividade de uma forma muito natural e divertida, a “N” exclamou que tinha sido a primeira vez que pintava com muitas partes do seu corpo. A “I” afirmou: “é magnífico pintar com outras zonas, nunca tinha pintado com o meu cotovelo”. O “T” apenas quis pintar com os seus pés, quando a investigadora lhe propôs se queria tentar pintar com outra zona o mesmo recusou dizendo: “não, eu não quero”. O “A” reagiu de forma diferente, pois notou-se que não estava nada confortável com a atividade. O tocar no corpo ou a exposição do mesmo provoca-lhe desconforto e sente-se incomodado estes sentimentos são visíveis através da sua posição corporal e expressão facial.

Notas de campo VIII

10-05-2022

Decoração das cadeiras sensoriais e fluido não-newtoniano

Atividade da decoração das cadeiras sensoriais: todas as crianças estiveram envolvidas na atividade. Foi notório o apoio que os mais velhos deram aos mais novos, ajudando sempre no que era preciso, auxiliando no manuseamento de material colocado na cadeira, etc. O facto de as mesmas saberem que estas iriam ser expostas dentro da sala, fez com que se criasse um ambiente em que todos queriam participar e sentiam-se valorizado ao fazê-lo.

O “A” na atividade do fluido não-newtoniano: demonstrou muita curiosidade e entusiasmo aquando da explicação e apresentação do fluido. Demorou algum tempo para tocar no mesmo, inicialmente, observou-o e observou os colegas mexerem no mesmo. Após alguns momentos optou por tocar no fluido apenas com a ponta dos dedos. Seguidamente, começou a tentar “apanhar” o fluido todo na sua mão. Nunca se precipitou, fez questão de observar todas as causa-efeito das suas ações. Fez diversas bolinhas e expos a sua descoberta em voz alta dizendo: “olha Sophie, consigo fazer uma bola, mas vê agora, ela desfaz-se”.

A “I” na atividade do fluido não-newtoniano: quando olhou para as mesas e percebeu que havia um fluido pediu de imediato se podia tocar. Quando sentada no seu lugar fez um sorriso e colocou as duas mãos em cima do fluido observando aquilo que ia acontecendo. Depois realizou várias ações desde desenhar com as suas unhas na mesa a realizar linhas para dividir o fluido em várias zonas contando o tempo que o mesmo ia demorar a juntar-se. Além disso, também pegou no fluido todo na sua mão para fazer uma bola com ele exercendo pressão no mesmo. A mesma fez uma descoberta e exclamou em voz alta: “uau, Sophie olha aqui. Quando faço uma bola com o líquido consigo segurar muito bem, fica rijo e olha agora” [esticando a mão e deixando o fluido escorregar pelos seus dedos]. A mesma ficou maravilhada por essas descobertas e foi fazendo de novo observando aquilo que ia acontecendo.

O “L” na atividade do fluido não-newtoniano: quando olhou para o fluido em cima da mesa sorriu dizendo: “uau, o que é isto”. Após a explicação da atividade o “L” observou o fluido e foi tentando reagrupar o mesmo delimitando assim a área do fluido na mesa. Num primeiro momento colocou a sua mão espalmada em cima do fluido observando aquilo que ia acontecendo. A percebeu-se que o fluido fazia com que a sua mão se enterrasse. Num segundo momento, usou as unhas para esgravatar o fluido na mesa tentando assim realizar desenhos. Seguidamente, colocou uma grande porção de fluido na sua mão fazendo pressão, de modo a fazer uma bola e apercebeu-se que o fluido mudava as suas propriedades alterando assim a sua viscosidade consoante a tensão realizado no mesmo. Por fim, explorou a massa colocando pequenas porções e grandes porções nas mãos, alternando a força exercida na mesma. Ao longo da atividade demonstrou muito interesse, foi o último a sair do seu lugar, pois queria ficar a brincar.

O “T” na atividade do fluido não-newtoniano: quando olhou para o seu lugar disse: “está sujo”. Durante alguns segundos, sentado no seu lugar apenas observou o fluido sem nunca o mexer. Após algum tempo e vendo os colegas brincarem com o mesmo decidiu tocar, mas apenas com a pontinha dos dedos. Passado algum tempo colocou as duas mãos espalmadas em cima da massa observando a causa-efeito da sua ação. Continuou a tocar no fluido com a pontinha dos dedos sem nunca colocar o fluido na sua

mão a fim de entender as suas propriedades. Quando se apercebeu que uma criança tinha ido a casa de banho (perto do fim da atividade) pediu se também podia ir a fim de lavar as suas mãos que estavam sujas. Após voltar para a sala, sentou-se de novo no seu lugar e continuou a explorar o fluido. Pediu para colocar corante alimentar de duas cores e começou a separar o fluido em vários pedaços. Sempre com a pontinha dos dedos e com auxílio das unhas foi fazendo linhas no fluido.

A “M” na atividade do fluido não-newtoniano: não esteve muito atenta no momento da explicação da atividade, pois olhava constantemente nas mesas e questionava o porquê de aquilo estar assim. Quando sentada no seu lugar colocou de imediato as suas mãos em cima do fluido e começou a mexer no mesmo. Os seus movimentos foram acompanhados imediatamente de sons, exclamou em voz alta “uau, isto é lindo”. Passou o fluido de uma mão para a outra deixando o mesmo escorregar pelos dedos.

As suas expressões faciais foram acompanhando as descobertas que a mesma fazia quando mexia no fluido. Quando observou colegas de mesa tentarem fazer bolas tentou também fazer e não percebeu o porquê de não conseguir fazer uma bola, afirmando que o líquido dela estava estragado porque não dava. Ao longo da atividade observou os colegas e tentou reproduzir o que eles faziam.

A “N” na atividade do fluido não-newtoniano: na explicação da atividade a “N” demonstrou imensa concentração e alegria. Ouviu de forma muito atenta tudo o que era dito. Quando sentada à frente da sua mesa olhou para o fluido com muita exaltação e colocou de imediato as suas duas mãos espalmadas em cima do fluido. Chapinou em cima dele durante alguns segundos e mostrava as suas mãos aos colegas dizendo: “olha estão sujas”. Passado alguns segundos voltou a tocar no fluido e tentou perceber o porquê da sua consistência. Notou-se que a “N” exercia diferentes tipos de forças com as suas mãos em cima do fluido. A mesma observou que quando mais exercia pressão em cima do fluido mais a mão se enterrava. Tentou por várias vezes separar o fluido em diferentes zonas, de modo a conseguir fazer coisas diferenciadas com cada um deles. Com uma pequena porção de fluido desenhou em cima da mesa e exclamou que não conseguia, pois, o fluido voltava a cobrir todo o seu desenho. Realizou outra tentativa e disse: “Sophie, vê. Se fizer assim rápido [desenhando um círculo em cima do fluido ao mesmo tempo do que se exprimia] consegues ver o meu desenho antes que isto apaga. Mas tem de ser muito, muito rápido. Olha agora um coração”. Com o outro monte fez uma bola e ao querer colocar a bola para cima da mesa apercebeu-se que a mesma já tinha escorregado pelas mãos. Repetiu esse processo várias vezes até entender que sempre que deixava de fazer força no fluido o mesmo passava para outro estado físico. Por fim, com o último pedaço do fluido tentou delimitar a área e fazer linhas observando se conseguia separar ainda mais o fluido. Optou por juntar todo o fluido que lhe tinha sido dado e continuou a observar a reação do mesmo em relação a movimentos que exercia.

Notas de campo IX

11-05-2022

Atividade do pega-monstro

O “A” na atividade do pega-monstro: quando soube que iria realizar um pega-monstro ficou muito feliz e entusiasmado. Malaxou durante algum tempo a massa observando assim a relação causa-efeito de determinadas ações que ia exercendo. Dividiu a massa em vários pedaços e voltou a juntá-los todos. Brincou com a viscosidade e elasticidade da mesma. Recorreu ao jogo simbólico reproduzindo objetos e ações com a sua massa, como por exemplo fingir que a massa era o seu colar ou até uma cobra de estimação que estava constantemente no seu braço.

A “T” na atividade do pega-monstro: foi colocando os ingredientes à medida que estes eram enumerados pela investigadora de forma muito atenta e cautelosa. Quando se aproximava de uma textura mais viscosa a mesma dizia: “é um pega-monstro”. Esteve sempre muito atenta ao longo da atividade demonstrando muito entusiasmo. Após chegar à textura que era desejada brincou com o pega-monstro observando aquilo que ia acontecendo. Conseguiu observar a sua textura, as suas características e percebeu as inúmeras possibilidades de manipulação que esta massa tinha, colocando-a primeira na sua mão, passando por espalhá-la completamente na sua mesa e pegando numa ponta deixando a força da gravidade atuar observando como a massa se transformava. Por fim, colocou a massa em cima da sua cara dizendo que queria sentir de outra forma sem ser só com as mãos.

O “L” na atividade do pega-monstro: foi colocando os ingredientes aos poucos para realizar o seu pega-monstro. Após chegar à textura desejada colocou a massa em cima da sua mesa e observou-a durante alguns segundos. Pegou na massa e repetiu o processo, mas colocando desta vez em cima da sua mão direita cobrindo os seus dedos e observou de novo. Seguidamente esticou a massa e foi enrolando-a dizendo: “vou fazer uma cobra, vê”. Quando viu a colega ao lado levantar-se e segurar apenas numa ponta da sua massa quis fazer a mesma coisa e exclamou “olha, vai descer”, “desce devagar”. Após optou por espalhar a massa na sua mesa de forma a ter uma camada muito fina e descobrir se conseguiria

ver através da mesma. Esta formou uma bolha de ar e o “L” aproveitou e disse: “é para eu poder ver aqui com um olho”. Além disso, o “L” realizou colares e pulseiras com a sua massa. Teve muita dificuldade em voltar à rotina e deixar o seu espaço arrumado, pois queria continuar a atividade.

O “T” na atividade do pega-monstro: o “T” conseguiu de forma autónoma colocar os ingredientes à medida que estes eram enumerados. Tomou a iniciativa de os ir misturando com as suas mãos, quando chegou a uma textura mais fluida disse: “está muito mole” foi-lhe acrescentado mais ingredientes, de modo a chegar à textura desejada. Teve sempre a mexer na sua massa e acompanhou a evolução que esta teve a nível de textura e características. Dividiu a massa em vários pedaços, para mexer numa pequena quantidade de cada vez e apercebeu-se que a massa ficava colada à sua mão pedindo para lhe tirar uma fotografia, para poder mostrar à sua mãe. Com outro pedaço enrolou a massa formando assim, segundo ele, “uma cobra”. Após ter um longo pedaço de massa pegou numa ponta e deixou a gravidade exercer a sua força. Repetiu este procedimento várias vezes com diferentes pedaços.

A “M” na atividade do pega-monstro: misturou os ingredientes que eram enumerados pela investigadora e demonstrou estar muito impaciente para brincar com a sua massa. Não percebeu qual era a textura que era desejada, pois continuou a acrescentar ingredientes de forma autónoma, apesar disso, com o apoio do colega do lado e da investigadora chegou à textura que era desejada para obter um bom pega-monstro. Malaxou a massa durante um momento e achatou a mesma dizendo que estava a fazer uma tarte de maçã. Continuou a mexer na massa e perceber as características da mesma. Houve alturas em que a “M” se aproximava da massa e cheirava dizendo que parecia ser bom e que era como a gelatina. Também fingiu que estava num salão de estética e que estava a fazer as suas unhas, dizendo: a “M” está a fazer as unhas”. Além disso, aproveitou e colocou a massa em cima das suas mãos e braço dizendo que era para ver se estava quente ou frio. Demonstrando assim, ter recorrido muitas vezes ao jogo simbólico e percebido que cada material tem umas características específicas que podem ser sentidas não apenas com um dos sentidos, neste caso o tato.

A “N” na atividade do pega-monstro: colocou de forma autónoma e segura todos os ingredientes enumerados pela investigadora. O entusiasmo e o sorriso característico da “N” estavam presentes durante esta atividade, a mesma repetiu por várias vezes: “adoro isto, adoro isto”. Começou por mexer na sua massa fazendo pequenos buracos com os seus dedos na mesma e observou que se formavam bolinhas de ar. Repetiu este processo inúmeras vezes estando sempre atenta àquilo que ia acontecer. De seguida, colocou a massa em cima, observou e riu-se da situação. Além disso, estendeu a massa em cima da sua mesa e tentou formar a cabeça de um monstro, moldando a massa consoante aquilo que tinha idealizado fazer. Além disso, pegou na massa e esticou-a, colocou à frente da sua cara e chamou os colegas para olharem para ela, dizendo que era um bigode. Por fim, espalmou a massa em cima da sua mesa e levantou a mesma segurando em duas pontas observando na transparência da mesma e no seu comportamento. Exclamou dizendo: “consigo ver”, “olha, olha está a descer”.

Notas de campo X

16-05-2022

Pesquisa sobre o sentido da audição e atividade da escuta dos sons

Pesquisa sobre o sentido da audição: todas as crianças demonstraram-se interessadas ao realizar esta atividade. O “A”, a “I” e o “L” demonstraram maior envolvimento na tarefa, acreditando que seja devido ao fator de idade e por serem mais velhos terem um tempo de concentração diferente das outras crianças. O “A” demonstrou grande à-vontade com este sentido, conseguindo responder a muitas perguntas feitas no momento da realização da tabela. Apesar disso, todos conseguiram dar uma opinião/ reflexão sobre este sentido, chegando até a partilhar experiências vivenciadas.

Atividade da escuta dos sons: todas as crianças demonstraram grande entusiasmo em realizar esta atividade, a euforia era tanta que, por vezes, não eram perceptíveis os sons ou antecipavam-se e diziam logo o que pensavam que era antes de deixar acabar o som que estavam a escutar, sem esperar a sua vez para responder. Quando a investigadora perguntou às crianças qual era o som que mais gostavam e menos gostavam estas de forma quase unânime tiveram preferência para sons do quotidiano, como por exemplo: o ladrar do cão, o miar do gato, a música do rádio, o som do piano, etc. e afirmaram não gostar de sons como o da trovoada, de tachos a bater etc. Sons que possam estar associados a medos ou por ter uma intensidade sonora forte. Importa salientar que estas perguntas foram feitas de forma individual, de modo a não alterar ou serem influenciadas pelas respostas dos colegas.

Notas de campo XI

17-05-2022

Adivinhar a voz do colega e construção de instrumentos musicais

Durante a gravação das suas vozes as crianças demonstraram felicidade e quando a mesma era passada para os colegas adivinharam de quem era tinham uma reação a nível não verbal, notava-se a alegria e a excitação que estavam a sentir naquele momento.

O “A” na atividade de adivinhar a voz do colega: estava empolgado para tentar adivinhar a voz dos colegas, mas não conseguiu acertar nenhuma.

A “I”, o “L” e a “N” na atividade de adivinhar a voz do colega: estavam muito felizes por realizar esta atividade e conseguiram reconhecer várias vozes dos colegas.

O “T” na atividade de adivinhar a voz do colega: não demonstrou grande entusiasmo na realização da atividade nem quis participar muito.

A “M” na atividade de adivinhar a voz do colega: teve imensa dificuldade em reconhecer a voz do colega. Ao longo da atividade foi falando de coisas que não estavam relacionadas com a atividade.

Na atividade da construção dos diferentes tipos de instrumentos musicais, todos sem exceção gostaram de realizar esta atividade e conseguiram fazer vários instrumentos.

Notas de campo XII

18-05-2022

Escuta dos sons musicais, jogo da memória com sons e colocação do novo espaço na sala

Na atividade da escuta dos sons musicais as crianças sentiram-se confortável à exceção do “A” e da “M” mais tímidos e não muito à-vontade para dançar ou movimentarem-se em relação ao som que era projetado.

O “A” no jogo da memória com sons: conseguiu identificar quatro sons. Demonstrou sempre muito entusiasmo e foi verbalizando aquilo que estava a sentir durante a atividade dizendo: “adoro isto”, “gosto muito deste jogo”, “é muito fácil”, “eu conheço este som!” etc.

A “I” no jogo da memória com sons: conseguiu associar rapidamente os sons idênticos. A cada chocalhar prestava muita atenção, ouvindo atentamente os sons emitidos. Assim que identificava o som, analisava cuidadosamente os outros sons espelhados de que já tinha ouvido, conectando os pares com confiança. A cada acerto, a sua expressão iluminava-se de satisfação e alegria, demonstrando não só concentração, como também um progresso notável na sua capacidade de memória auditiva.

O “L” no jogo da memória com sons: mesmo começando de maneira hesitante, foi ganhando mais confiança conforme o jogo avançava. Inicialmente, chocalhava com cautela, mas aos poucos notava-se a sua concentração e tentava lembrar-se das combinações. Quando encontrava um par correspondente, os seus olhos brilhavam de felicidade, e um sorriso largo surgia no seu rosto. A cada acerto, animava-se ainda mais, comemorando com entusiasmo.

O “T” no jogo da memória com sons: demonstrou interesse e sentiu-se à vontade durante o jogo, enfrentou dificuldades em encontrar os pares correspondentes. Ouvia atentamente cada som, mas parecia ter problemas para identificar o som correspondente. Mesmo quando os sons eram idênticos, continuava à procura. Manteve a calma e a curiosidade, participando de forma ativa e demonstrando perseverança. Em vez de se frustrar, “T” continuou explorando as combinações com paciência, revelando uma atitude positiva e disposição para aprender, independentemente dos resultados imediatos. Apesar de todo o esforço não conseguiu identificar/ associar nenhum som idêntico.

A “M” no jogo da memória com sons: sendo a mais nova do grupo, surpreendeu toda a gente ao conseguir acertar dois pares de sons no jogo. Mesmo diante de um desafio que exigia bastante atenção e concentração, manteve-se focada e determinada. Cada vez que encontrava um par correto, os seus olhos iluminavam-se de alegria, e sorria com orgulho, mostrando que, apesar de ser a menor, também era capaz de participar e obter sucesso. Os outros aplaudiam e incentivavam, reforçando sua confiança e motivação para continuar explorando o jogo.

A “N” no jogo da memória com sons: ficou muito feliz por perceber qual era o objetivo e disse logo: “eu consigo fazer isto, é fácil” só que no momento de realizar a atividade a mesma teve alguma dificuldade acabando por encontrar apenas um par de som igual.

Quando se colocou o jogo no novo espaço da sala, todos demonstraram entusiasmo e curiosidade. Pediram para brincar nele e começaram a explorar o ambiente, descobrindo cada detalhe do novo espaço. Algumas correram para apreciar o espaço, enquanto outras apressaram para brincar novamente com os jogos expostos. Sorrisos e risadas encheram a sala, revelando a alegria e o encanto de brincar num lugar

novo. Aos poucos, organizaram-se em pequenos grupos, sozinhos, criando novas formas de interagir com o jogo, demonstrando como a novidade despertou a criatividade e a cooperação entre elas.

Notas de campo XIII

23-05-2022

Curta-metragem e jogo interativo na escuta dos instrumentos musicais

Durante a visualização na curta-metragem: todas as crianças estavam atentas e envolvidas, com os olhares fixos na televisão da sala e expressões curiosas. Cada uma reagia de forma única às cenas, algumas riam com momentos engraçados, outras mostravam surpresa ou até mesmo um leve suspense em determinadas partes. Durante a exibição, podia-se notar alguns movimentos, como inclinações para a frente, mãos apoiadas no queixo e suspiros de encantamento, indicando que estavam imersas na história. Após o término, surgiram comentários animados e conversas entre elas, refletindo o impacto do vídeo e o quanto ele estimulou a imaginação e a reflexão.

Escuta dos instrumentos musicais: para encerrar essa experiência de forma significativa, foi proposto um jogo interativo às crianças, no qual tinham a oportunidade de ouvir e identificar os sons de diversos instrumentos musicais. A atividade era dinâmica e envolvente, permitindo que as crianças explorassem as diferentes sonoridades e associassem cada som ao instrumento correspondente. Ao ouvir a melodia, eram desafiadas a apontar o instrumento correto, promovendo assim uma experiência divertida e educativa que estimulasse a percepção auditiva. Todas gostaram muito da atividade e mostraram bastante entusiasmo ao identificar os vários instrumentos musicais. Animadas, pediram para repetir a brincadeira, demonstrando o quanto se divertiram e aprenderam. No fim da atividade, quando discutimos sobre a mesma, algumas ainda compartilharam experiências realizadas em casa com os pais, contando como exploraram o sentido da audição, dizendo que tinham pedido aos pais para meter várias músicas no telefone. Outras afirmaram que estiveram a dançar no som da guitarra e depois da bateria. Esses relatos mostraram como a atividade despertou interesse e curiosidade, levando o aprendizado para além da sala de aula.

Notas de campo XIV

24-05-2022

Atividade das pupilas gustativas à prova

Pesquisa sobre o sentido do paladar: ainda não tínhamos começado que o “A” exclamou a sua felicidade a dizer “yes, vamos começar o melhor sentido!” continuando com “é agora que vamos provar coisas?”. Demonstrando assim o entusiasmo por iniciar o sentido do paladar. Assim que ouviram a “I” perguntou: “vamos provar coisas, a sério?” acompanhado de um grande sorriso. Ao ouvir isso, as restantes crianças aproximaram-se para ver se efetivamente trazíamos algo para comer/provar. Uma vez todos sentados no tapete, começamos por realizar a tabela sobre este novo sentido e abrimos espaço para o diálogo e as vontades que tinham as crianças percebendo assim as expectativas que tinham em relação a estas atividades e este sentido. Juntos fizemos um ponto da situação daquilo que já sabiam sobre a temática, aquilo que gostaria de saber e descobrir e pensamos como iríamos chegar a isso, quais seriam as estratégias a utilizar para esse fim.

O “A” na atividade das pupilas gustativas à prova: O “A”, durante a atividade das pupilas gustativas, fez inúmeras caretas, revelando as suas reações espontâneas aos diferentes sabores que provou. Apesar das expressões engraçadas, conseguiu identificar vários alimentos, compartilhando as suas impressões de forma animada. A cada novo sabor, ele exclamava frases como: “Uau, é doce!” e “Isto tem açúcar, é uma goma!” Com um olhar de espanto, também disse: “Berk! Que horror, isto não é bom!” quando se deparou com um sabor mais forte, como o café. Lembrou com clareza dizendo: “Sei porque o pai bebe sempre café em casa, e já provei esse sabor!” As reações de “A” tornaram a atividade ainda mais divertida e dinâmica, mostrando o seu entusiasmo em explorar os diferentes gostos e aprendendo mais sobre as suas preferências.

A “I” na atividade das pupilas gustativas à prova: estava cheia de curiosidade e energia. Assim que começou a experimentar os sabores, ficou muito animada e pronta para o desafio. Quando provou o primeiro alimento, os seus olhos brilharam e ela exclamou: “Isso é tão bom! Já sei o que é. É uma goma”. Com um sorriso largo no rosto, divertiu-se tentando adivinhar o que estava a provar. No entanto, ao experimentar algo diferente, como o limão, a “I” fez uma careta engraçada, surpreendendo-se com a acidez. “Uau, isso é bem azedo!” disse ela, rindo da própria reação. A cada novo sabor que

experimentava, compartilhava as suas impressões de forma entusiástica, como “Este é doce, e aquele é salgado!” A “T” conseguiu encontrar três alimentos, sendo o doce, o limão e o cacau em pó.

O “L” na atividade das pupilas gustativas à prova: estava muito feliz de ter oportunidade de fazer esta atividade. Disse várias vezes: “obrigada, adoro este jogo”, “podemos jogar mais vezes a isto” até antes de começar a atividade. Quando começamos a colocar alimentos na sua boca fez várias caretas, mas conseguiu perfeitamente identificar aquilo que estava a sentir perante cada alimento. Dizia por vezes que era algo muito amargo e dava vários alimentos amargos, seguidamente quando colocamos uma goma na sua boca disse logo: “hum, isto é doce, eu gosto muito. São gomas”. Quando colocamos o limão, fez uma cara de surpresa, pois não estava à espera deste tipo de alimento e rapidamente afirmou que era ácido e que picava muito por isso era um limão. O “L” foi a única criança que conseguiu descobrir todos os alimentos que eram colocados na sua boca. Além disso, sentiu-se extremamente confortável sem o sentido da visão.

O “T” na atividade das pupilas gustativas à prova: inicialmente mostrou imenso medo ao ver a venda para tapar os olhos, embora estivesse curioso e quisesse participar. Após explicar a importância de tapar a visão para experimentar apenas com o paladar, houve uma negociação. Chegamos a um consenso em que eu taparia os olhos dele com as minhas mãos, permitindo que ele se sentisse mais seguro.

Quando a atividade começou, “T” começou a provar o primeiro alimento, após o ter na boca com os seus dedos retirou os seus dos seus olhos. Tentando observar o que estava ao seu redor para ver se encontrava pistas sobre aquilo que tinha na sua boca. Repetiu esta ação em todos os alimentos introduzidos, demonstrando necessitar muito do auxílio da visão. Não conseguiu descobrir nenhum alimento, mas fez várias expressões faciais demonstrando desgosto ou antes pelo contrário gosto daquilo que estava a provar. Posteriormente, ao perguntar por que não queria usar a venda, compartilhou que tinha medo, pois achava que tudo ficava escuro quando a colocava. Essa revelação mostrou o quanto é importante respeitar os sentimentos das crianças e adaptar as atividades para que elas se sintam confortáveis, ao mesmo tempo em que aprendem e se divertem. A coragem de “T” em enfrentar seu medo e participar da atividade foi uma conquista significativa para ele e para todos nós.

A “M” na atividade das pupilas gustativas à prova: estava animada, mas hesitante ao ver a venda para tapar os olhos. Embora quisesse participar, demonstrou um certo receio e preferiu não usar a venda. Para ajudar, expliquei a importância de tapar os olhos para experimentar os sabores de forma mais intensa, sem a interferência da visão. Após um breve momento de hesitação, chegamos a um acordo (como para o “T”) em que eu taparia os seus olhos com as minhas mãos, tornando a situação mais confortável. Assim que começou a atividade, a “M” mostrou-se cada vez mais confiante e divertida, provando os alimentos com entusiasmo. Tentou várias vezes fazer “batota” tentando abrir os seus dedos para auxiliar-se com o sentido da visão. Foi dizendo: “hum, a [seu próprio nome] gosta disto”, “hum, é bom”, “ui, não gosto” (cuspindo o que tinha na boca). Apesar de ter conseguido identificar o que gostava daquilo que não gostava, não conseguiu identificar nenhum alimento. No fim da atividade perguntei-lhe o porquê de não querer colocar a venda, a mesma respondeu: “porque senão não consigo ver”. Após ter dito novamente que o objetivo era mesmo descobrir sem ver qual era o alimento, exclamou: “mas a [“M” dizendo o seu nome] não gosta disto”.

A “N” na atividade das pupilas gustativas à prova: Estava muito impaciente, a cada criança que passava e se sentava na cadeira para realizar a atividade vinha perguntar se já era a sua vez. Quando finalmente chegou a vez dela, demonstrou grande entusiasmo ao experimentar os vários alimentos. Ficamos impressionadas de ver que quando provou o limão, exclamou: “Hum, eu gosto muito disto! Pica!” Sua alegria ao provar o cítrico era evidente, e ela fez questão de mencionar que a irmã não compartilhava o mesmo gosto, dizendo: “a mana não gosta disto”. Quando perguntamos qual era o nome do alimento que estava a provar disse: “não me lembro do nome, mas é aquilo que a mãe mete no chá à noite.” Aos poucos fomos fazendo perguntas para perceber se efetivamente estava a pensar no limão e sim, era isso, num momento posterior, conseguiu dizer que era uma fruta da cor o sol. A “N” também conseguiu identificar o cacau, dizendo que era o que o pai metia no leite de manhã antes de vir para a escola. Todas as observações mostraram não só o seu gosto pessoal, mas também a conexão que ela faz com as experiências em casa, revelando como a atividade estimulou suas lembranças e preferências.

As crianças mostraram-se bastante curiosas e entusiasmadas ao participar nesta atividade de exploração do paladar. A proposta de provar diferentes sabores com os olhos vendados gerou surpresa e risos, especialmente ao sentirem sabores mais intensos, como o amargo e o ácido. Algumas fizeram caretas engraçadas, enquanto outras se concentraram para identificar cada gosto, tentando nomeá-los. A experiência de ter os braços apoiados nos joelhos e não poder mexer em nada foi um desafio, mas ajudou a focar exclusivamente no paladar, tornando a dinâmica ainda mais envolvente. No final, várias crianças acertaram os sabores, vibrando com as descobertas e compartilhando as sensações com os colegas. Essa experiência não apenas estimulou o gosto por experimentar coisas novas, mas também despertou o interesse em conhecer mais sobre os alimentos e demonstrou que por vezes os outros sentidos ajudam-

nos a descobrir, pois o facto de apenas recorrer ao paladar dificultou um pouco a experiência. O “A”, a “I”, a “N” e a “M” após algum tempo e várias tentativas de prova sem conseguirem descobrir qual era o alimento, pediram se podiam cheirar, demonstrando assim o quanto esses sentidos estão interligados. Essa interação evidenciou a curiosidade delas e a compreensão de que a experiência gustativa vai além do paladar. Ao cheirar o alimento, elas perceberam como os aromas influenciam a percepção dos sabores, refletindo a importância da combinação dos sentidos na exploração. Essa experiência não apenas ampliou o entendimento sobre a degustação, mas também fortaleceu a noção de que o olfato e o paladar trabalham juntos para criar as sensações que sentimos ao comer.

Notas de campo XV

25-05-2022

Atividade do chocolate derretido e decalque e provar as diversas frutas

O “A” na atividade do chocolate derretido e decalque: quando percebeu que era chocolate a sua expressão facial mudou, sentiu-se muito mais à-vontade e pediu se podíamos começar a atividade, demonstrando uma impaciência e uma vontade de explorar o chocolate com as suas mãos. Desde o momento em que começou a espalhar o chocolate, percebeu-se o seu interesse e curiosidade em experimentar novas formas e texturas. Ao desenhar com os dedos, expressou as suas ideias de maneira única, aproveitando cada detalhe e divertindo-se no processo. Quando chegou a hora do decalque, demonstrou ter muito cuidado e concentração, evidenciando o quanto estava envolvido na atividade.

A “I” na atividade do chocolate derretido e decalque: foi pura alegria e entusiasmo quando percebeu em que consistia a atividade. Com um sorriso no rosto, mergulhou na experiência, sem medo de sujar as mãos. Mostrou muita criatividade ao fazer formas inesperadas e encantou-se ao ver o desenho ganhar vida no papel com o decalque. Quando percebeu que tinha concluído a atividade começou por lambear os dedos e, posteriormente, foi apanhada a lambear o seu lugar na mesa. Quando percebeu que estávamos a olhar disse: “disseram que era para limpar, estou a limpar, mas de uma maneira mais divertida” (com um sorriso nos lábios).

O “L” na atividade do chocolate derretido e decalque: quando percebeu em que consistia a atividade começou por dizer: “Yes, adoro fazer isto”, “hum... chocolate é tão bom”. Seguidamente, colocou as duas palmas das mãos no chocolate derretido na mesa e começou a espalhar dizendo: “isto é a base para o meu desenho”. (Não houve reação da nossa parte, apenas estávamos focadas a observar as suas ações e interações). Passado pouco tempo disse: “agora sim, já posso usar os dedos para fazer de caneta” (e começou a desenhar a sua casa). Cada elemento novo que desenhava era acompanhado pela sua explicação, como por exemplo quando desenhava uma figura humana e exclamou: “esta é a mãe que está ao pé da nossa casa”, “agora vou fazer o pai”, etc... O “L” esteve completamente envolvido na atividade, foi muito metódico e teve em consideração vários pormenores do desenho. Quando realizou o decalque, ficou atento e impaciente para ver o resultado (notava-se claramente a excitação que tinha naquele momento). Admirou durante uns segundos o resultado final com um sorriso satisfeito e foi dizendo: “que lindo”, “oh a casa não ficou muito bem, mas não faz mal. É uma casa mágica, porque é feita de chocolate”. Foi um momento bonito onde pôde-se observar o entusiasmo que teve na realização desta tarefa onde conseguiu expressar o seu lado artístico de maneira deliciosa e divertida.

O “T” na atividade do chocolate derretido e decalque: quando começamos a atividade estávamos com vontade de perceber qual iria ser a reação dele. Uma das crianças que, no início, demonstrava certa dificuldade em mexer e explorar texturas, surpreendeu positivamente durante a atividade com o chocolate derretido. Mostrou-se mais confiante e à vontade, participando de maneira ativa e mergulhando na experiência sem receios. Foi maravilhoso observar como se sentiu mais confortável, mexendo e desenhando com precisão. No momento do decalque, foi emocionante acompanhar a sua expressão de surpresa e orgulho ao perceber que aquilo que tinha representado na sua mesa tinha passado para a folha. Um momento de descoberta que certamente trouxe um brilho especial aos olhos do “T”.

A “M” na atividade do chocolate derretido e decalque: ficou muito contente quando percebeu que iria ter oportunidade de espelhar, mexer, provar e desenhar com o chocolate. Começou por tocar só com uma mão, mas passado pouco tempo espalhou com as duas mãos todos os chocolate. Posteriormente, representou a sua família. No momento de fazer o decalque, ficou encantada ao perceber que sua obra se transferia para o papel como por magia. Foi maravilhoso ver o quanto se divertiu e o orgulho que sentiu ao finalizar o trabalho.

A “N” na atividade do chocolate derretido e decalque: esteve completamente envolvida na atividade. Explorou a textura com curiosidade, experimentando diferentes formas e padrões. Fez vários desenhos e apagava os mesmos, isto é, com as palmas das mãos espalhava o chocolate na mesa até obter uma zona mais lisa e sem desenhos, posteriormente, desenhava novamente. Repetiu esta ação várias vezes

demonstrando sempre gostar muito da atividade e tentar usufruir ao máximo dela. Quando chegou a hora de transferir o desenho para o papel, ficou bastante empolgada e pediu ajuda para o fazer. Aquando estava a levantar o papel repetia várias vezes: “mostra”, “mostra, mostra a mim”, “quero ver”. Quando finalmente conseguiu ver o resultado fez um sorriso de satisfeita e começou a rir-se com um riso contagiante.

Atividade da prova das várias frutas: A reação das crianças durante a atividade de degustação foi cheia de curiosidade e alegria. Assim que entraram na sala e viram a quantidade de fruta espalhada nas mesas demonstraram imediatamente muito excitação e euforia. Fizeram logo inúmeras perguntas, tais como: “é para nós?”, “vamos poder comer?”, “posso tirar uma?”, “posso tocar?”. Também houve pequenos comentários como: “yeah, mais uma atividade muito gira”, “gosto muito de vocês, fazem sempre atividades boas”, “adoro fruta”, “uau, tantas cores”, “hum... a sala cheira mesmo bem”. Quando se aproximaram da mesa e tiveram oportunidade de provar as frutas, foi notório perceber através das expressões faciais, as diferenças de sabor, desde os sabores mais doces aos mais amargos, cada mordidela era uma nova descoberta. Houve caretas ao provar sabores mais amargos, enquanto outras riam-se ao descobrir a doçura inesperada de algumas frutas. Essa atividade não só despertou a curiosidade pelas frutas menos conhecidas, mas também trouxe as preferências e familiaridades de cada um, mostrando como o contato prévio influencia as suas escolhas e gostos alimentares, muitas crianças relataram que queriam comer aquela fruta porque sabiam que era boa, visto ser a que comem muitas vezes em casa. Apesar disso, nesta atividade todas as crianças, sem exceção provar várias frutas e demonstraram felicidade na descoberta e na ingestão das mesmas.

Notas de campo XVI

30-05-2022

Atividade de narizes de ligaduras

O “A” na atividade de narizes de ligaduras: demonstrou medo e relutância quando percebeu em que consistia a atividade, preferindo observar de longe enquanto os colegas faziam a sua ligadura e colocassem depois em cima dos seus narizes. Mesmo com incentivo, manteve-se hesitante e não quis juntar-se ao grupo naquele momento. Quando voltamos a perguntar se queria fazer a atividade disse que não e foi se esconder debaixo da zona da casinha. Quando fui perguntar o porquê de não querer fazer a atividade, respondeu: “não gosto de ter isso no nariz” questionei sobre o que não gostava se era por ter medo de não conseguir respirar, se era por ter medo que não saísse do seu nariz, se era por ter medo da reação dos colegas, etc. O mesmo respondeu que não gostava de tapar o nariz. Com calma expliquei que ao colocar a ligadura no nariz iria conseguir respirar perfeitamente, visto não taparmos as narinas explicando que é através delas que conseguimos respirar como tínhamos visto inicialmente aquando da realização da tabela. Quando estávamos a dialogar, o “A” afirmou que não queria que os amigos o vissem com isso no nariz. Expliquei que ninguém iria gozar com isso, pois, todos os colegas já tinham realizado a atividade e não tinha havido comportamentos como esses, os risos eram apenas da situação em si, nunca num sentido de gozo ou humilhação. Também afirmei que apesar disso, se não se sentisse confortável em realizar a atividade poderia escolher de não a fazer. A partir daí, com um olhar ainda um pouco tímido, disse que gostaria de tentar, mas preferia fazer a atividade quando estivesse sozinho sem nenhum colega na sala. Por essa razão e respeitando o seu ritmo e vontade a atividade com o “A” foi realizada no intervalo, com calma. O mesmo estava muito contente de conseguir ter o seu nariz sem ser visto pelos colegas. Quando estava com ele a realizar a atividade voltei a perguntar o que se tinha passado para ele não querer realizar a atividade com os colegas na sala, como todos eles fizeram e desviou a conversa, por isso, não insisti mais e continuamos a falar daquilo que estávamos a fazer à medida que o estávamos a fazer. Quando acabado foi felicitado pela sua coragem e chegamos juntos à conclusão de que não havia necessidade de ter medo, o “A” afirmou: “consegui, olha aqui o meu nariz, não tive medo”, com um sorriso e orgulhoso de ter conseguido ultrapassar o seu receio no seu próprio tempo e no seu próprio espaço.

A “I” na atividade de narizes de ligaduras: pediu várias vezes para ser a primeira a realizar a atividade (demonstrando assim muito impaciência e vontade de realizar a mesma). Quando chegou a sua vez, a excitação era tanta que não ouvia a explicação que lhe era dada. Parámos um pouco, fizemos um exercício de respiração e sem tocar em nada, foi lhe explicado como iríamos proceder para a realização da atividade. Só depois dessa explicação é que passamos à ação. Quando colocava as ligaduras no nariz ria-se, pediu também ajuda para que ficasse melhor. Auxiliei-a a colocar as tiras de ligaduras e sempre que olhava para o espelho começava-se a rir num riso contagiante e exclamava: “olha, pareço um palhaço!” Com os olhos brilhantes de entusiasmo, começou a mexer o nariz por todo lado, divertindo-se com a sensação de ter algo em cima do mesmo. Seguidamente, levantou-se e chamava os colegas para

que vissem o seu nariz com as ligaduras, foi ter ao pé do “A” e disse: “olha aqui [dizendo o nome do A] estas a ver não doi e tem graça” os dois riram-se. A “I” ficou tão contente que pediu para ficar com aquilo no nariz mais tempo e continuou a mostrar e a chamar os colegas para que a vissem com aquilo, rindo-se cada vez mais ao ver as reações dos outros. Foi lindo ver como se envolveu e transformou a atividade num momento de pura alegria e brincadeira.

O “L” na atividade de narizes de ligaduras: ficou absolutamente encantado com a atividade. Assim que colocou o nariz de ligadura, começou a rir-se e pulou de alegria, dizendo: “Que divertido, pareço outra pessoa!”. Com muito exaltação, foi até cada colega mostrar o seu “novo nariz”, fazendo caretas e poses engraçadas. Não queria tirar o acessório e até sugeriu que pudessemos fazer novamente esta atividade com outras partes do corpo.

O “T” na atividade de narizes de ligaduras: inicialmente ficou muito receoso, observando de longe e encolhendo-se cada vez que via um colega com o nariz de ligadura. Disse que tinha medo e preferiu não se aproximar das mesas onde era feita a atividade. No entanto, conforme via os amigos rindo e divertindo-se, foi ganhando coragem. Depois de um tempo, olhou curiosamente e, com uma voz baixinha, perguntou: “também queio?”. Quando finalmente colocou o nariz, o medo deu lugar a um sorriso tímido. Os colegas à volta da mesa encorajaram-no dizendo: “boa”, “viste conseguiste”, “muito bem [dizendo o nome do colega]”, etc. Ficou tão contente com a própria coragem e com o incentivo dos colegas que disse: “este nariz é o meu” e “gosto do meu nariz”. Foi um momento de superação emocionante.

A “M” na atividade de narizes de ligaduras: no começo, ficou apenas a observar com os olhos bem atentos e curiosos aquilo que estava a acontecer. Quando finalmente decidiu participar, pediu ajuda para colocar as fitas de ligaduras e dizia: “ui, esta fia” rindo-se suavemente. Durante o processo não se olhava no espelho, quando finalmente disse que já estava aí foi ver-se ao espelho e começou a bater palminhas e a dizer, toda contente: “Olha, eu aqui”, “olha o meu nariz” (com um dedo a apontar o seu reflexo no espelho e outra mão a tocar as ligaduras no nariz). Foi ter com a sua amiga “N” e disse: “olha eu” rindo-se. Posteriormente, fez uns sons acompanhando de uns gestos olhando sempre o seu reflexo no espelho. Dramatizando e inventando personagens.

A “N” na atividade de narizes de ligaduras: ficou empolgada assim que colocou o nariz de ligadura e, com um grande sorriso no rosto, exclamou: “Olha, estou muito engraçada!”. Em seguida, começou a andar pela sala, fazendo vozes diferentes e imitando personagens. Não parava de se olhar no espelho, encantada com a mudança, e ria alto toda vez que mexia o nariz de um lado para o outro. A cada olhar curioso de um colega, respondia com entusiasmo: “Tens de experimentar, é muito fixe!”. Foi evidente o quanto aproveitou a atividade, mergulhando de cabeça na brincadeira.

Notas de campo XVII

31-05-2022

Atividade de identificação dos vários cheiros

O “A” na atividade de identificação dos vários cheiros: quando percebeu em que consistia a atividade ficou muito curioso em saber o que se escondia atrás das garrafas forradas com sacos. Tentou, por várias vezes, perguntar e arranjar estratégia para descobrir o que continham as garrafas, como por exemplo quando fazia perguntas para lhe darmos pistas sobre o que poderia ser. Também ia dizendo: “já sei o que é, é amarelo” (olhando para nós e observando as nossas expressões faciais para ver se, realmente, era amarelo). Quando chegou a sua vez, hesito e disse: “tenho medo, não há nada que me pode magoar?”. Ao qual respondemos que obviamente que não e que como tínhamos enunciado na altura da explicação da atividade apenas estavam presentes nas garrafas eram cheiros prevenindo de alimentos ou substâncias que não possuíam vida. Acenou da cabeça e disse: “então não há nada que mexe”. Esclarecemos e dissemos que os cheiros são sensações químicas que o nosso olfato deteta, resultante de pequenas partículas que voam em toda a garrafa e que ao abrir a tampa da mesma essas pequenas partículas vão entrar em contacto com os recetores olfativos do nosso nariz. O que queremos é perceber se através do teu olfato, consegues identificar qual é o cheiro presente na garrafa. Após essa explicação, aproximou-se timidamente das garrafas e, com um olhar curioso, respirou fundo. Fechou os olhos enquanto cheirava a primeira garrafa e, em seguida, fez um grande sorriso, exclamando: “Já sei, já sei o que é!”. Embora ainda um pouco inseguro, foi ganhando confiança e, com cada cheiro, tornava-se mais determinado a acertar, analisando com atenção e até arriscando palpites ousados. O “A” conseguiu descobrir mais de metade dos cheiros apresentados.

A “I” na atividade de identificação dos vários cheiros: notou-se claramente o seu entusiasmo e disse logo: “adoro estes jogos assim”, “posso ser a primeira?”. Quando chegou a sua vez, foi visível a sua excitação e a sua vontade de descobrir. Com curiosidade e sem medo colocou o seu nariz nas garrafas

com muita determinação. As suas reações foram engraçadas e inesperadas. Por vezes, fechava os olhos, outras vezes franzia o nariz, sorria e ria-se. Também houve outras reações como o inclinar o corpo para trás, enrugar a testa, inspirar profundamente, pedir para repetir e cheirar novamente, tapar o nariz, etc. Foi sem dúvida muito expressiva com todos os cheiros propostos. Durante a atividade a “I” demonstrou algumas reações emocionais, como quando ficou surpresa quando reconheceu o perfume que a tia usava. Além disso, quando cheiro o eucalipto notou-se uma sensação de conforto e calma, mudou imediatamente o seu comportamento. A mesma afirmou quando cheirou: “ah isso eu sei, é uma folha de uma árvore que há na floresta e cheira tão bem. Eu sei porque da outra vez fui com o pai e a mãe e cheirava a isso” (quando cheirou os botões de eucalipto). Quando cheirou chocolate também disse logo: “isso é chocolate e adoro chocolate”, afirmando que este cheiro lhe tinha despertado o apetite e, posteriormente, confessou que a sua boca estava a salivar. A “I” conseguiu descobrir a maioria dos cheiros apresentados e quando concluiu a atividade disse: “viste, eu disse que tinha o nariz apurado e que conseguia cheirar e reconhecer quase, quase, tudo”.

O “L” na atividade de identificação dos vários cheiros: quando chegou a sua vez, sentou-se corretamente e disse: “estou pronto”. Foi lhe dado as garrafas uma a uma para cheirar. Houve muitas reações verbais durante as descobertas. Quando cheirou o caril, exclamou com surpresa: “ui, isto tem um cheiro muito forte” depois afirmou que era algo relacionado com a comida porque já tinha cheirado isso na cozinha quando a mãe cozinhava. Além disso, expressou o seu desagrado quando cheirou vinagre dizendo: “que cheiro é esse? Não gosto nada disso”. Também foi visível que tentava muitas vezes identificar e perguntar para validar de certo modo aquilo que estava a pensar, como quando cheirou a salsa e disse: “não consegue adivinhar este, será que é relva? Ou é um perfume?” Em contrapartida acertou de forma bem clara quando cheirou a canela, quando lhe perguntamos o porquê de ele dizer logo que era a canela o mesmo afirmou que a mãe colocava muitas vezes canela no seu chá à noite e que o pai gostava muito de meter canela nos pasteis de nata. De modo geral, foi visível que “L” associava muitas vezes o cheiro a uma experiência, a uma sensação e à sua memória.

O “T” na atividade de identificação dos vários cheiros: quando chegou a sua vez aproximou-se com um ar confiante, pois já tinha assistido aos colegas a fazerem a atividade e tinha visto as suas reações. Apesar de toda a confiança, rapidamente mudou de expressão ao cheirar a primeira garrafa. Fez uma cara de espanto e murmurou: “Ugh, cheira mal... não gosto?” — era o cheiro do caril. Assim que afastamos a garrafa tapou o nariz e abanava a mão como se quisesse afastar o cheiro. Alguns colegas riram-se da sua reação e incentivá-lo a continuar a atividade. O mesmo encheu-se de coragem e continuou. Logo depois, ao cheirar a garrafa com o chocolate, os olhos dele brilharam. Inspirou profundamente de forma curta e, posteriormente, de forma mais prolongada e, com um sorriso, disse baixinho: “Esse é o chocolate que se põe no leite, como a mama prepara a mim” Ficou tão contente que pediu para cheirar de novo, dizendo que era o seu favorito. Por fim, ao cheirar o aroma de canela, inclinou a cabeça e franziu a testa. Disse pensativo: “Eu já senti isso antes... é o cheiro das bolachas que a avó faz quando vem o pai natal” Quando acertou, fez um sorriso enorme, orgulhoso e disse: “Vou dizer à avó que reconheci o cheiro dela!” Foi uma reação cheia de entusiasmo e memórias especiais, mostrando como certos aromas trazem consigo momentos inesquecíveis.

A “M” na atividade de identificação dos vários cheiros: quando chegou a sua vez, a “M” parecia um pouco hesitante, mas, com um leve sorriso no rosto, decidiu experimentar. Aproximou-se das garrafas e começou a cheirar cada uma com cuidado, inspirando profundamente. Ao sentir o perfume de homem, os seus olhos arregalaram-se e exclamou: “Isto cheira ao pai” Ficou animada ao perceber que tinha conseguido encontrar o primeiro cheiro. No entanto, ao cheirar o alho, fez uma careta engraçada e rapidamente afastou o rosto, dizendo com um sorriso: “Que cheiro estranho! Não gosto nada disso, deve ser aquela coisa que deixa a boca a arder!”. Apesar do desagrado, continuou curiosa, tentando adivinhar e relacionar cada cheiro a algo familiar. No final, “M” estava tão entusiasmada que queria repetir alguns aromas para ter certeza das suas respostas, mostrando que a atividade despertou nela não só o olfato, mas também muitas memórias e emoções.

A “N” na atividade de identificação dos vários cheiros: quando chegou a sua vez, a “N” mostrou-se muito entusiasmada e pronta para o desafio. Ao receber a primeira garrafa, cheirou com os olhos fechados e, de repente, abriu um sorriso largo, dizendo: “Hmmm, cheira a bolo de chocolate!” — era chocolate. Em seguida, quando cheirou a canela, fez uma expressão de surpresa e perguntou: “é aquilo que a mãe bebe de manhã?”. Assim que perguntamos mais informação sobre o que a mãe bebia de manhã a mesma afirmou que era um chá e metia lá uns paus. Daí confirmamos, que podia então ser isso pensando nos paus de canela. A “N” riu-se e disse: “Sabia! Esse cheiro está sempre lá quando me dá um beijinho e diz me bom dia na cozinha.” Mas o momento mais divertido foi ao cheirar o vinagre: franziu o nariz, afastou-se e disse, com uma voz engraçada: “Que horror! Cheira muito forte, parece que está estragado!”. Mesmo não gostando, ficou curiosa para descobrir o que era e, no final, riu da própria careta,

mostrando que, para ela, a brincadeira de identificar os cheiros era quase tão divertida quanto acertar as respostas.

Notas de campo XVIII

06-06-2022

Leitura da história “Os cinco sentidos” de Françoise de Guibert, colocação dos trabalhos realizados no novo canto da instituição e recolha e colocação das ervas aromáticas da nossa horta

A reação das crianças ao ouvirem a história “Os Cinco Sentidos” de Françoise de Guilbert foi um reflexo vivo de como a aprendizagem sensorial desperta um verdadeiro entusiasmo e uma verdadeira curiosidade. Durante a leitura, elas não apenas ouviram passivamente, mas envolveram-se de forma intensa, interagindo e relacionando o que ouviam com as experiências que tinham vivido em atividades anteriores. A cada página, era possível ver olhinhos a brilhar de reconhecimento e excitação, com exclamações como “Eu já senti isso!”, “É como quando fizemos aquilo de provar os alimentos” ou “Também ouvi esse barulho!” surgindo espontaneamente. Essa participação ativa, cheia de imitações e tentativas de adivinhar o que viria a seguir, mostrou o quanto o tema já estava enraizado no grupo, transformando o momento da história numa verdadeira extensão de suas descobertas. As expressões de surpresa e as risadas diante de descrições inesperadas reforçaram que a leitura não só solidificou o conhecimento, mas também trouxe novas camadas de exploração, conectando as aprendizagens, as emoções e as memórias pessoais. No fim, da leitura, abrimos asa ao diálogo e quando começaram a partilhar as próprias experiências sensoriais, foi claro perceber que cada criança, à sua maneira, vivenciava os sentidos com uma nova consciência e curiosidade, compreendendo que o mundo ao seu redor é cheio de nuances a serem descobertas.

Ao longo das semanas, trabalhamos intensamente com as crianças os cinco sentidos, realizando diversas atividades que permitiram a exploração e a vivência de cada um deles. No final desse processo, como tínhamos falado no início deste projeto, todos os trabalhos realizados foram reunidos e organizados num novo canto da instituição, um espaço dedicado a celebrar as descobertas sensoriais. Quando o grupo reuniu-se para montar o novo canto, a reação das crianças foi contagiante. Os olhos brilhavam de entusiasmo ao verem os resultados do seu trabalho expostos de forma tão criativa e colorida. Todas envolveram-se ativamente na organização, apontando as suas criações e comentando sobre cada uma delas. As conversas intensificaram-se, repletas de lembranças sobre as atividades: “Olhem, aqui são as ervas aromáticas que colhemos da nossa horta! Cheira mesmo bem, usa o teu olfato” e “acho que o meu instrumento ficou muito bonito e muito parecido ao som do tambor!”. As crianças mostraram-se muito orgulhosas de ver suas experiências coletivas materializadas num espaço que poderiam explorar e revisitar. Quando tocou para o recreio, o grupo da sala foi automaticamente buscar os amigos das outras salas para apresentar aquilo que tinham feito. Foi visível o impacto que este novo canto teve na escola, muitos alunos de várias salas distintas passaram o recreio a querer explorar esse canto e a chamar os amigos das suas salas para observarem com eles. Muitas crianças sentaram-se em volta do novo canto, tocando e analisando cada item com curiosidade, enquanto compartilhavam as suas impressões e histórias relacionadas. O ambiente rapidamente encheu-se de risadas e sorrisos, criando uma atmosfera de celebração e realização. Esse momento reforçou não apenas a importância da aprendizagem sensorial, mas também o valor do trabalho em grupo, da criatividade e da construção de memórias significativas ao longo do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A reação das crianças ao recolherem as ervas aromáticas da horta foi de pura alegria e euforia. Com as mãos pequeninas e cuidadosas, cada uma colheu folhas de hortelã, alecrim e manjerição, comentando os diferentes cheiros que se desprendiam das plantas. A curiosidade era evidente quando, concentradas, iam colocando as ervas nas garrafas para depois organizá-las no novo canto da escola. Enquanto enchiam cada garrafa, as crianças trocavam sorrisos e pequenos gritos eufóricos de felicidade. Além disso, também exclamavam frases como “Este cheira tão bem!”, “ui, é a minha erva favorita” ou “sabes qual é este cheirinho?”. O momento de cortar e arrancar algumas ervas aromáticas da nossa horta foi muito especial. As crianças sentiram-se responsáveis e sentiram-se a fazer parte integrante do processo, percebendo que estavam a construir algo que poderiam revisitar e mostrar aos outros. No final, ao verem as garrafas prontas, o orgulho era visível em cada rosto, e já imaginavam como seria partilhar esses aromas com os colegas e professores no espaço sensorial criado por elas.

Atividade do percurso motor

A última atividade do nosso projeto sobre os 5 sentidos foi recebida com grande entusiasmo pelas crianças. O percurso motor, pensado para estimular todos os sentidos, transformou-se numa verdadeira aventura para o grupo. À medida que percorriam o circuito, era visível a felicidade no rosto de cada uma: corriam, pulavam e equilibravam-se enquanto exploravam texturas com as mãos, identificavam sons escondidos, cheiravam diferentes aromas e até provavam no fim do percurso. As reações eram de pura surpresa e curiosidade. As crianças comentavam animadamente sobre cada etapa: “Não consigo encontrar nada nesta farinha!” ou “ui, há tanta farinha nesta bacia!”. O som que tinham de encontrar despertou risadas, enquanto os olhos se enchiam de admiração ao descobrir e acertar cada estação. A cada nova descoberta, os sorrisos ficavam maiores e as perguntas mais constantes, mostrando como cada atividade os envolvia por completo. No final, juntaram-se para partilhar o que mais gostaram, apontando as partes que lhes pareceram mais engraçadas ou desafiadoras. Foi um momento de realização e alegria, onde puderam aplicar tudo o que aprenderam de forma prática e divertida, reafirmando que aprender com os sentidos é mais do que uma tarefa: é uma experiência para ser sentida e vivida plenamente.

O “A” no percurso motor: nesta atividade o “A” sentiu-se completamente à vontade. Quando iniciou o percurso percebeu que teria de colocar as mãos na farinha regressou logo as magas e disse: “vamos lá!” com um sorriso nos lábios. Encontrou de forma muito rápida os objetos presentes na mesma. Quando percebeu que encontrou uma mensagem secreta na farinha saltou de euforia e começou a saltar abanando as mãos. Quando lemos a perguntar o mesmo respondeu muito rapidamente demonstrando ter plena consciência do sentido que estava mais presente nessa primeira tarefa. Seguiu para a segunda etapa e apercebeu-se que estava espalhada bolas saltitonas no chão, ficou ainda mais eufórico e correu perto delas virou-se para nos e disse: “o que é para fazer agora?” perguntamos se não tinha reparado em mais nada no campo de basquete. Virou a cabeça de um lado ao outro e disse: “olha ali, olha ali. Estão ali umas coisas” acrescentou: “é o quê?” Informamos que o objetivo era dirigir-se com a bola saltitona até esses frascos e descobrir o que era. Assim que chegou ao primeiro frasco disse: “eu sei o que é, tenho de usar o sentido do olfato para cheirar e dizer o qual é o cheiro” Confirmamos que era mesmo isso que se pretendia. Identificou quase todos os aromas à exceção da banana dizendo que era baunilha. Posteriormente, deslocou-se até os pneus e viu que estavam uns óculos 3D colocou-os de imediato e disse: “estou pronto” foi-lhe apresentado várias imagens e o pretendido era através da ajuda dos óculos conseguir interpretar as imagens que ia descobrindo. Foi de seguida até ao relvado e exclamou: “aqui não vejo nada, não há nada” sem dizermos nada colocamos um som no telemóvel, riu-se e disse: “ah, apanharam-me de surpresa. Afinal já sei aqui é o sentido da audição. Tenho de estar atento e ouvir com atenção”. Conseguiu identificar todos os sons apresentados. Por fim, correu até aos baloiços, a última estação e quando viu que estava pendurado um filipino e uma rodela de maçã saltou de alegria, dizendo: “adoro muito isto tudo que fizeram. É muito fixe estes jogos é, por isso, que hoje disse a mãe que queria muito vir à escola”. Conseguiu apanhar apenas com a sua boca os dois alimentos e a saboreá-los classificando os mesmos, dizendo: “isto sem dúvida é doce e gosto muito”.

A “I” no percurso motor: Desde o início, a “I” estava tão entusiasmada que quase não conseguia ficar parada. Assim que viu a primeira estação, onde tinha de mexer na farinha, gritou animada e correu até lá. “Uau, farinha! Posso mergulhar as mãos até ao fundo?” perguntou, já enfiando as mãos até aos cotovelos antes de receber a resposta. Começou a remexer na farinha com uma energia contagiante, rindo e espalhando a farinha para todos os lados. De repente, sentiu algo e parou, olhos arregalados: “Encontrei uma coisa!” gritou, puxando o objeto como sendo uma grande descoberta e mostrando-nos. Quando encontrou a mensagem, saltou no mesmo lugar e declarou em voz alta: “Consegui! Eu sabia que era o meu *super* sentido do tato!” enquanto imitava um super-herói com uma capa imaginária. Na estação das bolas saltitonas, não conseguiu conter a emoção. Assim que as viu, começou a dar pequenos pulos e disse: “Bolas! Bolas por todo o lado! Adoro-vos, adoro-vos!” (abraçando-nos). Correu de um lado para o outro, rindo e fazendo caretas. Quando se aproximou dos frascos, inclinou-se para cheirar, ainda com um sorriso no rosto. “Esse, cheira a... doce? Não, espera! É morango!” gritava, gargalhando alto, mesmo quando errava. E confundia-se tanto que a cada aroma exclamava: “É banana! Não... é... hmm... é o quê mesmo?!” No final, apontou para o último frasco e disse em tom de mistério: “Se eu errar este, vou ter de repetir, só para ter mais uma chance de acertar!” fazendo-nos rir. Quando chegou aos pneus e viu os óculos 3D, não conseguiu esconder o entusiasmo. Colocou-os rapidamente e começou a mover a cabeça para todos os lados, exclamando: “Uau, parece que as imagens estão a sair do papel!” Cada vez que identificava uma imagem corretamente, fazia uma pequena dança de vitória, levantando os braços no ar. “Estou a ver melhor que nunca!” dizia, rindo, enquanto continuava a observar atentamente cada detalhe. Ao chegar ao relvado, parou por um segundo, mãos na cintura, como se estivesse a avaliar a

situação. “Hmm, isto está muito calmo... Algo está a acontecer!” disse com um ar de detetive. Quando o som inesperado surgiu, gritou de forma exagerada e caiu no chão de propósito, fingindo um susto. Passado pouco tempo, levantou-se rapidamente e começou a dançar ao ritmo do som. Conseguiu identificar todos os sons com muita facilidade. Na última estação, ao ver os alimentos pendurados, a euforia voltou em cheio. “Comida!!! Finalmente, é a minha zona favorita!” gritou, correndo até lá. Parou um pouco pensativa e disse: “hum... já sei. Todas as zonas era um sentido, o primeiro era o tato, depois foi o olfato, depois com os óculos e aquelas imagens malucas foi a visão. Quando ouvi aqueles sons foi a audição e agora é aquilo da boca, o sabor” (relatando de forma sucinta todas as estações). Fizemos um sorriso e dissemos que tinha resumido perfeitamente a atividade. Também aproveitámos e declaramos: “agora vamos ao sentido do paladar! Estás pronta?” Sorriu e tentou pegar a maçã com a boca, mas falhou várias vezes, rindo tanto que quase não conseguia parar. Quando finalmente conseguiu, deu uma grande trinca e mastigou teatralmente, como se estivesse num anúncio de televisão. “Hmm... isso é muito bom!” brincou, abanando a cabeça de um lado para o outro. Antes de sair, fez uma vénia, como se tivesse acabado de completar uma grande performance, e exclamou: “Foi tão bom, gostei tanto deste jogo. Gosto muito de vocês! Quero fazer tudo outra vez!”

O “L” no percurso motor: o “L” começou o percurso com uma postura calma e pensativa. Assim que viu a primeira estação com a farinha, ficou parado por alguns segundos, analisando tudo em silêncio. Aproximou-se devagar e, em vez de mergulhar as mãos de imediato, passou um dedo suavemente pela superfície da farinha, como se estivesse a testar a textura. Com um olhar atento, começou a mexer de forma meticulosa, movendo a farinha de um lado para o outro até que, finalmente, sentiu algo sólido. “Hmm... encontrei qualquer coisa aqui,” murmurou, quase como se falasse consigo mesmo. Quando puxou o objeto para fora, olhou-o atentamente antes de o limpar completamente, observando cada detalhe com curiosidade. Só depois de verificar que não havia mais nada escondido, mostrou a mensagem com um sorriso discreto e afirmou: “Aqui, o sentido é o tato, porque tive de perceber com as mãos o que estava escondido.” Na estação seguinte, cheia de bolas saltitonas, ficou parado a observar, analisando a posição de cada frasco. “Se tenho de usar a bola para chegar aos frascos... então, é melhor fazer assim,” (apontando com o dedo o percurso que iria fazer). Avançou devagar, controlando a bola com cuidado até se aproximar do primeiro frasco. Quando começou a cheirar, franziu o nariz e ficou pensativo, inclinando a cabeça ligeiramente para o lado. “Este cheiro... é algo que já senti antes, mas... não sei o nome.” Ficou quieto por um instante, absorvendo o aroma. Depois, acenou com a cabeça e disse: “já sei, eu acho que é banana”. Conseguiu encontrar a maioria dos cheiros. Posteriormente, deslocou-se até os pneus, ao encontrar os óculos 3D, não os colocou de imediato. Segurou-os na mão e olhou para nós, intrigado. “É para meter os óculos?” perguntou calmamente. Assim que percebeu o objetivo, colocou-os cuidadosamente e começou a mover-se devagar, olhando cada imagem com atenção. “Uau, isto é dinossauro, e é bem gigante”. A cada nova imagem, descrevia com precisão, como se estivesse a tentar encontrar pequenos detalhes ocultos. “Ah, este é fácil, é uma bicicleta, mas parece que está a sair do papel,” disse com um leve sorriso, mostrando que estava realmente a analisar a profundidade que os óculos criavam. Quando chegou ao relvado, não disse uma palavra. Parou e fechou os olhos por um momento, ouvindo o ambiente. Ficou assim até que o som inesperado surgiu. Imediatamente abriu os olhos e ergueu uma sobranceira, como se já estivesse à espera de algo. “Esse som... é água a correr?” perguntou, mas sem se apressar a responder. Escutou mais um pouco, inclinando a cabeça, e só então confirmou: “Sim, é isso. Deve ser uma fonte ou assim.” A cada som, demorava-se mais do que o habitual, absorvendo cada detalhe com um ar tranquilo. Na última estação, ao ver os alimentos pendurados, olhou para nós, como se quisesse ter certeza do que se esperava. “Tenho de apanhar isto sem as mãos, é isso?” perguntou, e só depois inclinou-se cuidadosamente. Em vez de se lançar com entusiasmo, foi calculando a distância e os ângulos até conseguir apanhar a maçã com uma trinca precisa. Mastigou devagar, como se estivesse a degustar, e depois declarou: “É maçã, mas esta não é como a que temos em casa... é mais ácida. Gostei, mas prefiro as mais doces.” Depois, virou-se para nós e acrescentou: “E o filipino? Vou experimentar também, mas eu já sei o sabor.” Após comer o segundo alimento, cruzou os braços e disse, com um tom conclusivo: “É exatamente como pensei, muito bom”.

O “T” no percurso motor: durante a atividade, o “T” demonstrou curiosidade desde o início e muito mais à-vontade do que o habitual. Ao perceber que a primeira estação envolvia mexer na farinha, aproximou-se cautelosamente e tocou levemente com as pontas dos dedos, como se quisesse sentir a textura primeiro. Com um olhar concentrado e a língua ligeiramente de fora, começou a explorar a farinha com movimentos delicados. De repente, quando sentiu algo diferente, levantou a cabeça e sussurrou: “Encontrei uma coisa!” Parou durante uns segundos e tirou o objeto da farinha e, ao ver a mensagem, sorriu e olhou para nós, orgulhoso: “Fui eu que encontrei, fui eu!” Assim que lhe perguntámos qual era o sentido principal envolvido, respondeu com um ar pensativo: “Usei as mãos para encontrar isto, foi as mãos”. Apesar de não conseguir dizer que tinha sido o tato o mesmo fez entender que tinha sido através

das mãos que tinha conseguido encontrar os objetos. Na etapa seguinte, ao ver as bolas saltitonas espalhadas pelo chão, sorriu novamente e começou a empurrar uma com o pé, quase como se quisesse brincar antes de iniciar a tarefa. Dissemos que podia se colocar em cima de uma bola e deslocar-se com ela até aos objetos que havia no chão espelhados. Assim que acabamos de falar dirigiu-se diretamente aos frascos e parou subitamente. Ajudamos a abrir a tampa dos frascos e quando viu os pequenos orifícios presentes no mesmo aproximou o seu nariz e respirou fundo. “Hum... é laranja!” disse confiante, mas ao cheirar os próximos hesitou acabando por apenas encontrar o aroma de laranja. Cada vez que cheirava algo levantava os ombros com ar de dizer que não sabia aquilo que estava a cheirar. Quando chegou aos pneus e viu os óculos 3D, não se mexeu, nem os colocou. Explicamos em que consistia esta bancada e só após explicar e pô-lo à vontade experimentando nós mesmas os óculos é que os colocou. Sempre que observava uma imagem tirava os óculos poucos segundos depois. Durante esse momento começava a mover a cabeça para todos os lados, exclamando: “aí, tenho medo. É um leão”. Explicamos que íamos colocar uns sons através do telemóvel e que o objetivo era descobrir o mesmo, assim que ouviu o primeiro som acalmou. Apesar de tentar, apenas conseguiu identificar dois sons, sendo eles: a chuva e os passarinhos. Na última estação, ao ver os alimentos pendurados, inclinou-se ligeiramente para a frente, observando-os. Quando acrescentamos o desafio de ter apenas de usar a boca para esta estação, olhou para nós com os olhos arregalados e disse: “Não consigo”. Fizemos vários reforços positivos e só aí é que foi tentando. Como ia de forma muito bruta à maça, o fio que a segurava mexia muito acabando por dificultar a ingestão da mesma. Sempre que o fio mexia muito, voltava a colocá-lo direito. Uns segundos depois, com auxílio das suas mãos colocou a maça na boca e, posteriormente, o filipino. Mastigou devagar os dois alimentos e declarou: “hmm é bom”.

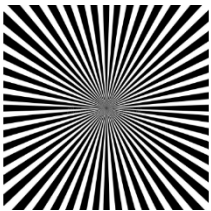

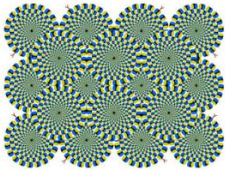
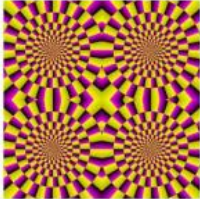
A “M” no percurso motor: a “M”, começou o percurso com um ar curioso, mas um pouco hesitante. Aproximou-se lentamente da primeira estação, onde estava a farinha, e olhou para nós com um sorriso tímido. “Posso pôr a mão?” perguntou baixinho, como se quisesse ter certeza de que era permitido. Quando lhe demos um incentivo, esticou um dedinho e tocou suavemente na farinha, rindo-se ao sentir a textura macia. Com um olhar maravilhado, mergulhou as duas mãozinhas e começou a espalhar a farinha em movimentos lentos, como quem explora um novo mundo. Assim que sentiu algo, arregalou os olhos e murmurou: “Tem uma coisa aqui!” Puxou o objeto, limpou-o devagarinho e, com uma expressão séria, olhou para nós como se esperasse aprovação: “encontrei isto!” disse baixinho, e depois sorriu, abraçando o pequeno tesouro como se fosse um prémio. Na estação das bolas saltitonas, ficou parada por um instante, observando tudo à sua volta com os olhos bem abertos. “Tantas bolas...” murmurou, com um tom de encantamento. Não correu atrás delas, foi até à mais próxima e, muito cuidadosamente, pegou numa bola com as duas mãos, trazendo-a para junto de si. “Vou levá-la até ali,” disse, caminhando devagarinho até aos frascos. Quando chegou ao primeiro, inclinou-se para cheirar, e o narizinho enrugou-se todo. “Cheira... forte!” exclamou, quase como se estivesse a lutar para entender o aroma. Hesitou um pouco antes de dizer: “Será que é... comida?” Quando o aroma seguinte lhe parecia desconhecido, sorriu envergonhada e perguntou: “O que é isto? Eu não sei...” olhou para nós em busca de pistas e depois levantou os ombros, aceitando a incerteza com um sorriso tranquilo. Ao chegar aos pneus e ver os óculos 3D, olhou para cima, depois para baixo, e aproximou-se devagar. Colocou os óculos nos olhos, mas sem se aperceber tinha-os posto ao contrário, quando se apercebeu disse: “Ups!”, rindo junto connosco e corrigindo a posição. Assim que colocou os óculos da forma correta, abriu a boca em espanto. “Uau! Tudo grande!” exclamou, apontando para uma das imagens. Tentava tocar nas figuras como se elas fossem saltar para fora e, a cada imagem nova, dizia: “Oh, é um carro!” ou “É um tigre!” com uma alegria pura e genuína. No relvado, parou e olhou ao redor com um ar pensativo. “Aqui não tem nada...” murmurou, quase como se estivesse a falar consigo mesmo. De repente, quando ouviu o som, deu um saltinho e virou-se para trás rapidamente. “O que é isso?” perguntou, com os olhos arregalados de surpresa. Quando percebeu que era apenas um som, riu baixinho. A cada novo som, fazia uma expressão engraçada, franzia a testa ou tapava os ouvidos, como se estivesse a ajudá-la a descobrir qual era o som projetado. “Passarinhos!” gritou, sorrindo, quando identificou o canto, e depois olhou para nós, esperando confirmação. Nesta estação apenas conseguiu identificar um som. Na última estação, quando viu os alimentos pendurados, exclamou o seu espanto com um “Oh!” de surpresa e apontou com o dedinho. “A “M” pode comer?” perguntou, inclinando-se devagarinho como se estivesse prestes a apanhar um brinquedo. Quando dissemos que sim, sorriu radiante e tentou apanhar a maça, mas falhou várias vezes. Em vez de se frustrar, riu e disse: “É difícil! Está a fugir!” Após algumas tentativas, conseguiu dar uma pequena dentada e fez um “Hmm!” prolongado, fechando os olhos como se estivesse a saborear a melhor maça do mundo. “Doce!” disse, limpando a boca com a manga da camisola e dando um pequeno salto de alegria. Depois olhou para nós e perguntou: “Posso levar mais uma para casa?”

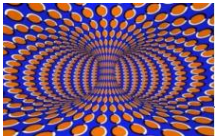
A “N” no percurso motor: durante a atividade, a “N” mostrou-se confiante e entusiasmada desde o início. Quando viu que a primeira etapa envolvia colocar as mãos na farinha, não hesitou. Aproximou-se rapidamente, esfregou as mãos com energia e exclamou: “vou começar!” com um brilho de determinação

no olhar. Mexeu na farinha com agilidade e, ao encontrar um pequeno objeto escondido, fez um grande sorriso e olhou para nós, como se esperasse que confirmássemos a sua descoberta. Ao perceber que havia uma mensagem secreta escondida, deu uma volta nela mesma com a mensagem nas mãos e riu-se novamente. Posteriormente deu uns pequenos saltinhos de alegria, agitando as mãos no ar com a mensagem. Ao ler a mensagem, respondeu prontamente, com confiança, sabendo exatamente qual sentido estava a explorar. Ao seguir para a próxima estação, notou logo as bolas coloridas espalhadas pelo chão e, com um ar divertido, começou a saltitar de um lado para o outro. “E agora, o que faço?” perguntou, ainda com a bola nas mãos, olhando para nós com expectativa. Quando se apercebeu que estavam também pequenos frascos no chão disse logo: “ah tenho de ir ali buscar aquilo”. Foi então com através da bola saltitona e recolheu o primeiro frasco. Observou durante um tempinho e disse: “e agora? Eu não sei o que é para fazer”, perguntamos se ela tinha uma ideia do que poderia ser para fazer e relembramos qual era o projeto que estávamos a trabalhar. A mesma disse: “é para usar um sentido, mas qual?” (lambeu o frasco e exclamou: “não sabe a nada, por isso, não é o sabor” depois acrescentou: “eu vejo logo o que é por isso não é a visão e também não pode ser o tato porque já fiz há bocado, ali”. Passado alguns segundos compreendeu que lhe faltava dois sentidos abanou o frasco encostando o mesmo à orelha e viu que não estava relacionado com a audição. Observou novamente o frasco e percebeu que o mesmo continha uma tampinha, abriu e viu que tinha algo com pequenos orifícios na superfície do frasco. Aproximou o nariz e com muito euforia disse: “consegui!”. Identificou quase todos os aromas corretamente, mas ficou confusa com o cheiro do kiwi, hesitando antes de dizer: “Será... que também é uma fruta?” Após algum tempo disse: “este não sei, podemos passar para outro sentido?”, ansiosa por continuar. Quando chegou aos pneus e encontrou os óculos 3D, pegou imediatamente neles e colocou-os no rosto. “Estou a ver tudo diferente!” exclamou, girando a cabeça de um lado para o outro, curiosa com o efeito das imagens. Cada vez que uma nova imagem surgia, ficava encantada e esforçava-se para descrever o que via com entusiasmo. Depois, avançou para o relvado e olhou à volta, coçando a cabeça com curiosidade. “Aqui é para usar a visão e observar a natureza? É isso?” perguntou, como se estivesse a tentar desvendar um mistério. Sem avisar, ligámos um som no telemóvel e ele riu-se alto. “Ah, já sei! É para usar os ouvidos!” disse, concentrando-se para ouvir cada som. Identificou-os um por um, acenando satisfeita a cada acerto. Na última estação, correu até aos baloiços e, ao ver os alimentos pendurados, fez um grande sorriso. “Maçã e... filipinos? Que giro!” disse, quase sem conseguir conter a excitação. Saboreou os dois, fechou os olhos e balançou a cabeça de um lado para o outro, como um verdadeiro especialista. “Hum, a maçã é mesmo boa, mas o filipino é melhor. Este é mais doce e eu adoro!” Ainda acrescentou: “sabes porquê que acho que é melhor?” acabando por responder imediatamente a seguir dizendo: “porque tem chocolate” No final, disse-nos com sinceridade: “Este foi o melhor dia de todos. Quero fazer isto mais vezes!”.



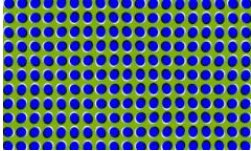

APÊNDICE 19- OBSERVAÇÃO DE IMAGENS DE ILUSÃO ÓTICAS REFERENTE À ATIVIDADE NO APÊNDICE 3 (ELABORAÇÃO PRÓPRIA)

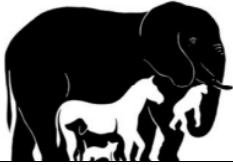

O quadro a seguir ilustra as respostas das crianças, destacando como cada uma interpretou as imagens de forma distinta, refletindo os diversos níveis de atenção e foco dedicados a cada estímulo visual.

Figura apresentada	Questão	Respostas das crianças	Criança
	Que cores vez?	“É preto e branco”	A, I, L, M, N, T
	O que vez?	“São linhas”	A, I, L, N
		“É aquilo do animal”	M
		“Não sei”	T
	Como está a imagem? Está a mexer-se ou está parada?	“Está a mexer”	A, T
		“Não mexe”	M
“Aquilo do meio está a crescer”		L, N, I	
	Que cores vez?	“É amarelo”	T
		“Amarelo, branco, azul, vermelho e roxo”	A, I, N, L
		“Tem rosa e amarelo	M
	O que vez?	“É um túnel”	A, I, N
		“É um círculo	L, M
		“É uma coisa que mexe”	T
Como está a imagem? Está a mexer-se ou está parada?	“Está a mexer-se”	A, I, L, N, T	
	“Está parado”	M	
	Que cores vez?	“É verde”	T
		“É verde e azul”	M, A, I, L
		“É verde, azul e branco”	N
	O que vez?	“São círculos”	A, I, L
		“São muitas bolas”	M, T, N
	Como está a imagem? Está a mexer-se ou está parada?	“Está a mexer”	A, I, N, L, T
“Está parada”		M	
	Que cores vez?	“É amarelo e rosa”	M
		“É verde, roxo e preto”	A, I, L, N
		“É verde e rosa”	T
	O que vez?	“São quatro círculos, um, dois, três e quarto” [criança a apontar os círculos]	A, I, L, N
		“Vejo isto a mexer”	T, M
	Como está a imagem? Está a mexer-se ou está parada?	“Está a mexer”	A, I, N, T, M, L

	Que cores vez?	“É laranja e azul”	A, L, T, M, N
		“É laranja e roxo, ah não, não é azul, mas parece roxo”	I
	O que vez?	“Vejo dois tubos, um em pé e outro deitado”	A
		“Vejo duas coisas, uma aqui e outra aqui” [apontar na imagem]	I, L, N, M, T
Como está a imagem? Está a mexer-se ou está parada?	“Está a mexer”	A, I, L, T, M, N	

Quadro 5- Imagens de ilusão ótica com movimento

Figura apresentada	Questão	Respostas das crianças	Criança
	Que cores vez?	“Cinzento e laranja”	A, I, L
		“Cinzento, laranja e azul”	T, M, N
	O que vez?	“São vários círculos”	L, A
		“São duas flores”	N, T, M, I
Como está a imagem? Está a mexer-se ou está parada?	“Está parada”	A, I, L, M, T, N	
	Que cores vez?	“São muitas cores”	M, T
		“Azul, amarelo, castanho, branco e preto”	A, I, L, N
	O que vez?	“É uma pessoa”	T
		“Uau, vejo muita coisa, aqui é uma pessoa, mas também tem um cavalo e outra pessoa”	A
Como está a imagem? Está a mexer-se ou está parada?	“São muitas imagens juntas numa”	A, N, I, L	
	Que cores vez?	“Azul e verde”	A, I, L, M, N, T
	O que vez?	“São vários redondos”	L, M, N, T
		“São vários círculos azuis numa base verde”	A
	Como está a imagem? Está a mexer-se ou está parada?	“Parece aquele jogo que temos na sala”	I
“Está a mexer”		T	
	Que cores vez?	“Está parada”	A, I, L, T, M, N
		“Não está a mexer”	A, I, L, M, N
	O que vez?	“Preto e branco”	A, I, L, T, M, N
		“São vários animais, vejo um elefante, um cavalo, um macaco, um cão, um gato e um rato”	A, I, L, N
Como está a imagem? Está a mexer-se ou está parada?	“Vejo muitos animais, olha aqui” [apontou]	T, M	

		para vários animais presentes na imagem]	
	Como está a imagem? Está a mexer-se ou está parada?	“Não está a mexer”	A, I, L, T, M, N
	Que cores vez?	“Preto e branco”	A, I, L, T, M, N
	O que vez?	“Vejo um vaso branco”	T, N, M
		“Vejo duas coisas, uma coisa branca e duas caras pretas”	A, I, L
Como está a imagem? Está a mexer-se ou está parada?	“Está parada”	A, I, L, T, M, N	

Quadro 6- Imagens estáticas de ilusão ótica

APÊNDICE 20- QUADRO QUE SINTETIZA A EXPLORAÇÃO DAS ATIVIDADES RELACIONADAS COM O SENTIDO DA VISÃO

O seguinte quadro sintetiza a exploração das atividades relacionadas com o sentido da visão salientando o mais significativo por criança, traçando assim o seu progresso ao longo das sessões.

Notas- Visão	
“A”	<ul style="list-style-type: none"> - O “A” iniciou as atividades com alguma timidez e incerteza. Demonstrou não estrá muito confortável ao tocar no seu colega, o que indicou uma certa reticência em relação à proximidade física. - Notou-se maior à-vontade na colocação da venda nos olhos ao longo das sessões, isto porque inicialmente, colocava a venda com alguma hesitação e tentava realizar a atividade rapidamente, de modo a retirá-la o quanto antes. Contudo, ao longo das sessões, foi visível a sua adaptação, conseguia usá-la por mais tempo, estando mais sereno, refletindo assim uma evolução no seu comportamento e no seu estado emocional. - Para lidar com as várias propostas, o “A” recorreu frequentemente à mesma estratégia que era: concentrar-se nos outros sentidos, essencialmente no olfato. Apesar de saber que poderia usar o tato, evitava este sentido, demonstrando uma certa resistência ao contacto direto. - Mesmo com algumas dificuldades, o “A” demonstrou resiliência e tentou encontrar formas alternativas para superar os seus obstáculos e ultrapassar essas adversidades.
“T”	<ul style="list-style-type: none"> - A “T” demonstrou-se sempre muito confortável com a colocação da venda nos olhos e com as atividades propostas. Demonstrou uma grande disposição para enfrentar os desafios propostos encarando-os com serenidade e boa disposição. - Esteve sempre muito à-vontade sem o sentido da visão. Usou principalmente os sentidos do olfato e do tato para explorar as atividades, relatando de forma constante as sensações que estava a vivenciar e as informações que conseguia obter por meio desses sentidos. - A sua impaciência, por vezes, levou a enganos, mas uma das suas maiores aprendizagens foi perceber a importância de refletir antes de tomar decisões. - A “T” revelou ter uma grande capacidade de resolução de problemas, a cada desafio conseguia arranjar estratégias para resolver os mesmos, como foi na atividade do desenho com os olhos vendados, em que encontrou uma forma de identificar o lápis de carvão tocando nas extremidades ou até na colocação de lápis de cor para delimitar a área da folha.

“L”	<ul style="list-style-type: none"> - O “L” revelou grande entusiasmo quando lhe era apresentado as atividades, como também quando começava a usufruir das mesmas. - Demonstrou ter uma grande capacidade de recolher informações, essencialmente através do tato. Sentiu-se, sempre, muito à-vontade e usou a suas mãos como ferramenta para explorar. Em várias atividades, como na do desenho, espalmou-as para delimitar zonas específicas, afirmando que aumentava a sua percepção, visto que permitia maior contacto da pele com os objetos. - A colocação da venda não foi um problema, antes pelo contrário, levou-o à euforia e à excitação em certos momentos, comprovando assim a sua facilidade e alegria face a esta “condição”.
“T”	<ul style="list-style-type: none"> - O “T” foi o que mais dificuldades teve nas atividades. A colocação da venda foi especialmente desafiadora para ele, e, nalgumas atividades até desistiu. - Fez oposição a várias atividades, mas a investigadora tentou sempre incentivá-lo a participar, respeitando as suas limitações, o que o ajudou a ganhar mais confiança e sentir-se mais seguro e ouvido ao longo das sessões. - Apesar da resistência, o “T” esforçou-se progressivamente, embora ainda apresentasse dificuldades, como na atividade da ilusão ótica. Inicialmente, ficou confuso ao observá-las, mas voltou a fazê-lo noutros momentos, mostrando assim uma evolução e uma vontade de querer participar nas atividades. - A idade do “T” parece ter sido um fator que influenciou as suas respostas e atitudes, sendo uma consideração importante para a interpretação do seu comportamento.
“M”	<ul style="list-style-type: none"> - A “M” teve algumas dificuldades com a colocação da venda, mas com o tempo, sentiu-se um pouco mais confortável. Tentou, várias vezes, contornar as regras estabelecidas para as atividades, essencialmente nas que tinha os olhos vendados. - Na atividade de olhos vendados, onde tinha de adivinhar o colega repetiu esse comportamento, pedindo para que o mesmo falasse. O mesmo aconteceu no desenho, onde colocou mal a venda, de forma a conseguir ver o que estava a fazer através de uma pequena abertura em baixo. - Quando se apercebia que não conseguia realizar a atividade ou quando perdia a noção espacial e temporal, a “M” acabava por dizer que estava cansada, demonstrando resistência ao querer continuar a atividade e concluí-la. - A idade também parece ter sido um fator relevante para as dificuldades apresentadas, influenciando as respostas e atitudes que a “M” ia tendo.
“N”	<ul style="list-style-type: none"> - A “N” demonstrou imenso entusiasmo na realização das atividades. Sentiu-se confortável com a venda nos olhos e conseguiu realizar todas as atividades sem nenhum obstáculo aparente. - Por vezes, a sua euforia era tanta que não conseguia aproveitar plenamente o momento, pedindo para repetir as atividades várias vezes. - Uma das principais aprendizagens da “N” ao longo das sessões foi a sua capacidade de gerir as suas emoções e aprender a valorizar o momento presente, disfrutando melhor da experiência que está a vivenciar.

Quadro 7- Tabela síntese da exploração das atividades relacionadas com o sentido da visão

APÊNDICE 21- QUADRO QUE SINTETIZA A EXPLORAÇÃO DAS ATIVIDADES RELACIONADAS COM O SENTIDO DO TATO

O seguinte quadro sintetiza a exploração das atividades relacionadas com o sentido do tato salientando o mais significativo por criança, traçando assim o seu progresso ao longo das sessões.

Notas- Tato	
“A”	<p>- Durante as atividades relacionadas com o sentido do tato, o “A” apresentou uma evolução significativa, refletindo o seu processo de adaptação e superação. Inicialmente, apresentava um comportamento reservado e cauteloso, evidenciando uma insegurança ao lidar com texturas e ao interagir com os colegas, especialmente nas situações de contacto físico. Esse comportamento reflete a sua tendência de explorar o ambiente e o que está à volta antes de explorar a atividade.</p> <p>- Ao longo das sessões, ocorreu uma mudança significativa da sua postura. A observação dos colegas e o suporte proporcionado pelo grupo desempenharam um papel fundamental, ajudando-o a ganhar confiança e a envolver-se de forma mais aberta nas atividades. Essa transição foi possível observar através do seu comportamento face à utilização da venda, demonstrando mais à-vontade, como também à sua disposição para participar nas atividades por períodos mais longos, sugerindo assim uma atitude cada vez mais positiva ao estímulo sensorial e maior serenidade no seu comportamento.</p> <p>- À medida que se sentia mais seguro, o “A” demonstrou uma maior curiosidade e criatividade na manipulação dos materiais, evidenciado mais implicação. Durante os jogos simbólicos, como a modelagem de figuras e a criação de objetos, mostrou-se mais envolvido e confiante, refletindo uma atitude de maior abertura e entusiasmo perante as atividades sensoriais.</p> <p>Esta abertura ao estímulo tátil não só fortaleceu a sua capacidade de exploração como revelou um prazer crescente na descoberta de novas texturas e formas, promovendo uma maior precisão e intencionalidade nos seus movimentos.</p> <p>- A sua capacidade de adaptação foi também visível na forma como desenvolveu estratégias para “aliviar” a sua apreensão inicial, como recorrer ao olfato para complementar a experiência tátil em determinados momentos. A sua forma de fazer e interagir revelaram a sua capacidade reflexiva, indicando maior capacidade de exploração sensorial, como também maior predisposição ao longo das sessões.</p>
“T”	<p>- O comportamento da “T” nas atividades relacionadas com este sentido evidenciou segurança, curiosidade e envolvimento. Desde o início, demonstrou conforto e confiança, inclusive ao realizar as atividades com os olhos vendados, evidenciando uma elevada confiança na sua capacidade de utilizar o tato para explorar o meio. Esta predisposição natural para enfrentar desafios sensoriais sem hesitação refletiu o seu interesse genuíno pela exploração e uma atitude aberta à descoberta.</p> <p>- Nalgumas atividades que envolviam seleção de cores e composição visual, a “T” evidenciou uma sensibilidade estética apurada, demonstrando um olhar atento ao detalhe e um potencial criativo que se expressava na organização cuidadosa dos elementos. Além disso, destacou-se pela sua atitude competitiva e pelo desejo de ser uma das primeiras a participar, um traço que revela confiança nas suas capacidades e um forte entusiasmo pelas atividades propostas.</p> <p>- A sua abordagem à exploração tátil foi marcada por uma interação ativa e curiosa, utilizando as mãos e os pés para investigar diferentes superfícies e materiais. Essa postura revelou o seu espírito investigativo e o seu bom desenvolvimento sensorial. A forma como verbalizou as suas experiências foi outro aspeto notável, pois demonstrou não só entusiasmo, mas também a sua capacidade de expressar as suas perceções sensoriais em palavras, criando uma conexão entre pensamento, emoção e linguagem. Essa capacidade comunicativa fortaleceu a sua interação com os colegas e enriqueceu o seu processo de aprendizagem.</p> <p>- Apesar da sua vontade de ação imediata e do seu envolvimento direto, a “T” também demonstrou momentos de concentração e escuta atenta, equilibrando entusiasmo com foco quando necessário. A sua disposição para vivenciar novas experiências sem hesitação destaca uma ligação saudável entre o prazer da exploração e a aprendizagem, promovendo um desenvolvimento sensorial sólido e enriquecedor.</p>

<p>“L”</p>	<p>- O “L” nas atividades associadas ao tato revelou um interesse genuíno e uma conexão profunda com os estímulos sensoriais. Desde o início, manifestou uma atitude exploratória confiante, abordando cada experiência com entusiasmo e curiosidade. A sua predisposição para manipular diferentes materiais foi acompanhada por um olhar analítico, revelando um desejo não só de sentir, mas também de compreender as propriedades das texturas e os seus efeitos.</p> <p>- A maneira como interagiu com as massas e os fluídos ilustrou a sua abordagem minuciosa e criativa, sendo notória a atenção que dedicou à transformação dos materiais e às suas variações físicas. A sua concentração levou-o a ser, quase sempre, o último a concluir as atividades, pois queria constantemente aprofundar cada experiência. Essa persistência permitiu revelar o perfil do “L” como sendo alguém de reflexivo com uma capacidade de manter o foco por longos períodos de tempo.</p> <p>- O envolvimento emocional do “L” nas experiências táteis permitiu estabelecer uma ligação mais expressiva com os materiais, utilizando o tato como meio de aprendizagem. A interação contínua e o prazer na exploração consolidaram a sua relação com o mundo sensorial, demonstrando que para ele, o tato não se limita a uma experiência passiva, mas constitui um verdadeiro canal de descoberta e expressão.</p>
<p>“T”</p>	<p>- O percurso do “T” nas atividades táteis foi marcado por uma evolução significativa. No início, apresentou uma dificuldade grande com este tipo de atividades, revelando um certo desconforto face ao contacto com materiais desconhecidos. A sua relutância inicial, manifestada ao tocar nas texturas pegajosas ou viscosas, sugeriu uma maior sensibilidade tátil e uma necessidade de controlo sobre o ambiente sensorial.</p> <p>- No entanto, com uma exposição gradual, o “T” demonstrou uma adaptação crescente, passando de uma exploração inexistente ou, por vezes, limitada a toques superficiais, para um envolvimento mais ativo. Um dos momentos mais reveladores da sua progressão foi quando explorou as massas e os fenómenos das mesmas para apresentarem essas características. Esta transição marcou um ponto de viragem no seu processo de aprendizagem, demonstrando que, quando se sentia seguro era capaz de explorar com mais serenidade.</p> <p>- A interação que foi tendo com os materiais revelou um desenvolvimento no domínio sensorial, como também na sua confiança e na sua capacidade de superação. O suporte contínuo e o incentivo foram determinantes para que ele conseguisse ultrapassar a sua hesitação inicial e envolver-se de forma mais livre e expressiva nas atividades.</p>
<p>“M”</p>	<p>- As reações da “M” nas atividades táteis revelaram que era uma criança entusiasmada e dinâmica, porém com tendência a concentrar-se mais no resultado final do que no processo sensorial em si. A sua abordagem apressada, caracterizada por momentos de impaciência, impactou parcialmente a sua experiência tátil. Essa impaciência pode ser atribuída tanto à sua faixa etária quanto a características individuais de personalidade, sugerindo uma inclinação para metas tangíveis e rápidas. Um exemplo claro disso, foi a sua tentativa de espreitar por debaixo da venda ou a frustração expressa ao tentar moldar o fluido numa bola sem sucesso. Esses episódios evidenciaram as suas expectativas elevadas em relação aos resultados, o que, nalguns momentos, a afastou de apreciar plenamente determinadas explorações.</p> <p>- Apesar desses desafios, a “M” manteve o seu entusiasmo durante as atividades. Os seus sorrisos e o prazer evidente demonstraram que o tato é, para ela, uma fonte de diversão e satisfação. Mesmo quando não alcançava os resultados desejados, a sua energia e alegria permaneciam presentes, demonstrando uma capacidade de resiliência e um interesse nas experiências sensoriais.</p> <p>- A partir destas atividades, a sua criatividade emergiu de forma expressiva, especialmente nas brincadeiras simbólicas, como “fazer uma tarte de maçã” ou “fazer as unhas”. Esses momentos indicaram que, quando guiada e apoiada, a mesma conseguia transformar materiais sensoriais em experiências imaginárias, demonstrando um rico potencial criativo.</p> <p>- O seu comportamento refletia uma curiosidade natural e uma forte vontade de experimentar, mas também apontava para a necessidade de trabalhar o seu desejo por resultados imediatos. Foi possível observar que ao proporcionar atividades que valorizassem o processo e que a incentivassem a desacelerar ajudava-a a desenvolver maior paciência e foco.</p>
	<p>- A “N” destacou-se nas atividades táteis por uma combinação de entusiasmo, curiosidade e momentos de impaciência. Essa característica, por vezes, interferia na qualidade dos resultados das suas ações, como observado na atividade do pião, onde a pressa em finalizar o seu pião a levou à repetição de cores e à falta de planificação, comprometendo o efeito visual desejado. Esse comportamento refletiu uma tendência de priorizar a obtenção de resultados rápidos, em detrimento de uma maior apreciação do processo.</p>

“N”	<p>- Com o devido incentivo, a “N” demonstrou maior envolvimento e interesse em explorar texturas, revelando uma habilidade significativa ao relacionar essas sensações a memórias sensoriais. Um exemplo marcante foi o caso do esparguete, onde utilizou vivências anteriores para compreender e atribuir significado a novos estímulos. Essa capacidade de conectar experiências passadas e presentes reflete um progresso importante no desenvolvimento cognitivo e sensorial, evidenciando um comportamento reflexivo e atento.</p> <p>- Apesar de inicialmente sentir desconforto ao manusear certos materiais, a “N” manteve uma atitude positiva e chegou a pedir para repetir a atividade. Essa resposta demonstrou resiliência e abertura para enfrentar desafios sensoriais, ampliando a sua tolerância e familiaridade com a diversidade de estímulos.</p> <p>- Durante a exploração do fluido, revelou um interesse especial pelas transformações físicas, observando como a pressão alterava a consistência do material.</p> <p>- Nas atividades de mistura de ingredientes, a “N” destacou-se pela criatividade e confiança, moldando formas simbólicas como uma cabeça de monstro e um bigode. Essas interações demonstraram uma imaginação rica e a habilidade de transformar experiências sensoriais em narrativas lúdicas, contribuindo para o enriquecimento do seu processo exploratório. Além disso, essas atividades promoveram momentos de interação social significativos, ampliando a sua capacidade de comunicação e expressão.</p> <p>- Embora a impaciência da “N” possa ter ocasionalmente limitado a profundidade da sua exploração, o seu entusiasmo e curiosidade garantiram um aproveitamento eficaz das atividades sensoriais, especialmente quando guiada de forma adequada. A sua resiliência, aliada à criatividade e à capacidade de integrar diferentes dimensões sensoriais, destacou o quanto essas experiências contribuíram para enriquecer o seu desenvolvimento e ampliar as suas competências.</p>
-----	---

Quadro 8- Tabela síntese da exploração das atividades relacionadas com o sentido do tato

APÊNDICE 22- QUADRO QUE SINTETIZA A EXPLORAÇÃO DAS ATIVIDADES RELACIONADAS COM O SENTIDO DA AUDIÇÃO

O seguinte quadro sintetiza a exploração das atividades relacionadas com o sentido da audição salientando o mais significativo por criança, traçando assim o seu progresso ao longo das sessões.

Notas- Audição	
“A”	<p>- O "A" apresentou um perfil confiante durante as atividades relacionadas com o sentido da audição. Desde o início, demonstrou um alto nível de envolvimento, especialmente durante o jogo da memória com sons, onde expressou claramente o seu prazer a dizer: "adoro isto" e "é muito fácil". Estes tipos de comentários sugeriram uma atitude positiva em relação às atividades, mas também uma percepção positiva das suas próprias capacidades e um sentido de segurança perante os estímulos apresentados.</p> <p>- A sua confiança foi evidente na identificação de sons, onde verbalizou claramente e abertamente as suas percepções, demonstrando assim a sua assertividade e maior autoestima na partilha das suas opiniões em grande grupo.</p> <p>- Destacou-se pela motivação persistente na atividade da advinha das vozes, mantendo-se entusiasmado mesmo quando não obtinha respostas corretas. Esta capacidade de lidar com o insucesso sem desmotivar sugeriu uma resiliência emocional.</p> <p>- O “A” evidenciou uma escuta ativa e um elevado nível de concentração, refletindo um interesse autêntico pelo que estava a explorar. Ao mesmo tempo, destacou-se pela habilidade em interagir socialmente com os colegas. Foi capaz de partilhar as suas emoções e as experiências, mostrando-se aberto à conexão social e à troca de ideias. Essa capacidade de se relacionar positivamente com os outros revelou uma boa competência social e indicou que o "A" valoriza a cooperação e a partilha no contexto das atividades em grupo.</p>

<p>“I”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A "I" demonstrou um perfil altamente ativo e envolvido nas atividades auditivas, destacando-se tanto pelo seu interesse quanto pelas habilidades que apresentou. - A sua participação no jogo da memória auditiva, onde rapidamente associou sons idênticos, revelou uma forte habilidade de escuta ativa e uma memória auditiva bem desenvolvida. Foi capaz de prestar atenção aos detalhes dos sons e fazer conexões precisas, mostrando um alto nível de concentração e atenção seletiva. - Durante a atividade da gravação e adivinha das vozes, demonstrou satisfação ao reconhecer os colegas, um comportamento que, para além da capacidade auditiva, sugere uma forte conexão social e um vínculo emocional positivo. O seu entusiasmo nas respostas corretas revelou um sentimento de realização que reforçou o seu envolvimento, demonstrando uma associação direta entre esforço e sucesso. - Outro aspeto marcante foi a sua capacidade de equilibrar a participação individual com a colaboração em grupo. A "I" interagiu de forma harmoniosa com os colegas e a sua atitude serviu de modelo, incentivando aqueles que estavam mais receosos a envolverem-se mais. Esse impacto positivo sobre o grupo indicou que, além do seu bom desempenho, a mesma também consegue influenciar de forma construtiva a dinâmica da sala. - A sua curiosidade natural manifestou-se na sua vontade de explorar diversos sons e partilhar as suas preferências e desconfortos durante a atividade da escuta dos sons. Essa vontade de expressar as suas impressões revelou uma abertura de espírito, como também um interesse em entender melhor o ambiente sonoro à sua volta. Demonstrou interesse em aprender, mas também a habilidade de refletir sobre o que estava a ser explorado. - Ao partilhar experiências pessoais sobre os sons do seu dia-a-dia, a "I" demonstrou uma habilidade notável de relacionar o que aprendia na sala com as suas próprias experiências. Essa capacidade de transferir conhecimento entre contextos diferentes foi sinal de que as suas experiências auditivas estavam a contribuir para o seu desenvolvimento.
<p>“L”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O "L" demonstrou um perfil de crescimento e envolvimento contínuo ao longo das atividades relacionadas com o sentido da audição. Inicialmente hesitante, rapidamente começou a ganhar confiança, evidenciando resiliência e uma atitude positiva ao enfrentar desafios. - Destacou-se pelo alto nível de envolvimento e interesse nas atividades todas. A sua vontade de participar foi evidente, revelando uma conexão clara com a atividade que estava a ser explorada. Esse comportamento demonstrou um desejo de aprender, mas também uma excelente capacidade de concentração e foco, permitindo-lhe aproveitar ao máximo as atividades propostas. - Ao longo das atividades, ficou nítido o crescimento gradual da sua confiança, mostrando que está num processo de desenvolvimento contínuo, superando desafios e adaptando-se com segurança a novas situações. As suas reações emocionais, como sorrisos e brilho nos olhos ao alcançar êxito como no jogo de memória, por exemplo, revelou uma forte capacidade de sentir alegria e satisfação com as suas conquistas. Em muitas situações foi visível ver o “L” envolvido de forma afetiva nas atividades. - Além do seu desenvolvimento pessoal, o "L" demonstrou uma excelente capacidade de socialização e cooperação. Interagiu de maneira positiva com os colegas, especialmente nas atividades que envolviam reconhecer vozes e colaborar em grupo. Essa habilidade de se relacionar com os outros e de sentir-se à-vontade num ambiente colaborativo destaca a sua consciência social e a sua facilidade de adaptação com o trabalho em equipa. - Ao longo das atividades, foi possível perceber que a sua curiosidade era um dos seus pontos fortes, especialmente no que diz respeito à adaptação a novos ambientes e desafios, como a mudança do espaço da sala. O "L" mostrou-se disposto a explorar e descobrir novas experiências, o que evidencia uma mente aberta e uma abordagem aventureira diante de novas situações. - Por fim, a sua capacidade de refletir sobre o que vivenciou e partilhar as suas impressões e experiências, tanto na sala quanto em casa, indicou um bom nível de autoconsciência e reflexão crítica.
<p>“T”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O "T" apresentou um perfil mais introspetivo, marcado por uma combinação de curiosidade, timidez e perseverança. Apesar da sua participação inicial ser mais observadora, manteve-se atento aos estímulos sonoros e envolveu-se progressivamente de forma mais ativa. A sua abordagem cautelosa pode estar relacionada com a necessidade de se sentir mais seguro antes de se expor aos ambientes sociais. - Uma característica admirável do "T" é a sua perseverança diante dos desafios, como na atividade de memória auditiva. Mesmo quando teve dificuldades em identificar os sons corretos, manteve a calma e continuou a tentar, demonstrando resiliência e paciência, qualidades importantes para o seu desenvolvimento refletindo uma capacidade de lidar com a frustração de maneira equilibrada, sem desistir facilmente.

	<p>- Apesar das suas expressões emocionais serem mais contidas em comparação a outras crianças, foi possível observar a sua satisfação nos momentos de sucesso, indicando que a sua participação embora menos expansiva, foi significativa e envolvente.</p>
“M”	<p>- A "M" apresentou um perfil caracterizado por uma mistura de desafios e conquistas ao longo das atividades. A sua reserva nas atividades que envolviam maior expressão corporal e interação social foi evidente, mas não impeditiva. Ao longo das experiências auditivas, revelou maior concentração e uma progressiva capacidade de superação, especialmente quando obteve êxito em desafios mais exigentes.</p> <p>- O ambiente social também desempenhou um papel importante no seu desempenho. A "M" respondeu bem aos incentivos dos colegas, mostrando que um contexto acolhedor e estimulante pode contribuir para aumentar a sua confiança e participação.</p> <p>- A “M” também foi uma das crianças que levou as aprendizagens para a sua casa. Pode-se afirmar que a mesma, embora inicialmente mais tímida e com dificuldades, demonstrou um grande potencial de desenvolvimento, especialmente quando incentivada e apoiada pelos outros.</p>
“N”	<p>- A “N” apresentou um comportamento multifacetado durante as atividades relacionadas com o sentido da audição. Evidenciou uma participação marcada pelo entusiasmo e pela sua confiança, demonstrando uma predisposição positiva para as atividades. No entanto, apesar da segurança verbal expressa no início, enfrentou desafios na execução de determinadas tarefas, o que sugeriu um possível desfasamento entre a percepção das suas capacidades e a sua efetiva destreza auditiva.</p> <p>- Durante as atividades de reconhecimento de vozes, a “N” demonstrou felicidade ao conseguir identificar várias vozes dos colegas. Essa capacidade revelou habilidades auditivas e indicou um bom nível de empatia e conexão social. O facto de se alegrar ao reconhecer os colegas mostra que a “N” valoriza as relações interpessoais e a interação em grupo.</p> <p>- Na atividade da escuta dos sons, a “N” sentiu-se à-vontade e envolvida, o que sugere que a mesma consegue adaptar-se em ambientes que a estimulam.</p> <p>- Ao longo das atividades, foi possível perceber que a “N” gosta e precisa da colaboração e do apoio dos colegas. A sua disposição para participar em grupo e a alegria expressa nos momentos de interação destacaram a importância desse aspeto social no seu desenvolvimento.</p>

Quadro 9- Tabela síntese da exploração das atividades relacionadas com o sentido da audição

APÊNDICE 23- QUADRO QUE SINTETIZA A EXPLORAÇÃO DAS ATIVIDADES RELACIONADAS COM O SENTIDO DO PALADAR

O seguinte quadro sintetiza a exploração das atividades relacionadas com o sentido do paladar salientando o mais significativo por criança, traçando assim o seu progresso ao longo das sessões.

Notas- Paladar	
“A”	<p>- O “A” demonstrou, ao longo das atividades, curiosidade e entusiasmo, destacando-se pelo seu interesse em explorar novas sensações gustativas. Desde o início do projeto, expressou a sua excitação, considerando o paladar o “melhor sentido”, e revelou prontidão para participar nas explorações sensoriais, particularmente aquelas relacionadas com a alimentação.</p> <p>- Durante a atividade das “pupilas gustativas”, a sua resposta foi marcada por reações espontâneas e expressivas aos diferentes sabores, articulando as suas impressões de forma clara, como evidenciado pelas suas exclamações, como “Uau, é doce!” ou “Berk! Que horror, isto não é bom!”. Essas manifestações evidenciaram a sua capacidade de discernir preferências alimentares como também refletiram a sua habilidade em relacionar novas experiências ao seu dia-a-dia, como a observação dos hábitos alimentares familiares.</p> <p>- Além disso, o "A" mostrou um interesse profundo em perceber os alimentos através de múltiplos sentidos, ao solicitar o uso do olfato durante a atividade de degustação com os olhos vendados, evidenciou uma compreensão precoce da interdependência entre o paladar e o olfato, antecipando a importância da combinação sensorial na percepção gustativa.</p>

	<p>- Na atividade com o chocolate derretido mostrou uma grande disposição para explorar, especialmente ao interagir com algo que lhe era familiar e apreciado. A expressão de impaciência e o cuidado demonstrado ao espalhar o chocolate e fazer o decalque revelaram um verdadeiro entusiasmo por aprender e descobrir. Este momento reforçou a sua atitude proativa e criativa, destacando a forma genuína como se envolveu na atividade.</p>
“I”	<p>- A "I" ao longo das atividades revelou ser uma criança altamente curiosa, comunicativa e entusiasmada em experimentar novas sensações. Desde o início, demonstrou uma abertura para descobrir diferentes sabores, reagindo com alegria e espontaneidade a cada experiência.</p> <p>- A sua expressão ao provar alimentos doces, como o sorriso de prazer e a careta ao provar o limão, exemplificaram a intensidade com que vivencia cada descoberta.</p> <p>- Na atividade das “pupilas gustativas”, a “I” destacou-se pela capacidade de se concentrar e de identificar cada sabor com grande precisão, o que evidenciou um desenvolvimento sensorial apurado e uma percepção detalhada dos sabores. Mesmo nas situações mais desafiadoras, manteve uma atitude aberta e intuitiva, utilizando o olfato para complementar a exploração gustativa.</p> <p>- Na atividade com o chocolate derretido, a sua autonomia foi notável, explorando as texturas e os sabores de forma despreocupada. Esse comportamento reforçou o seu perfil investigativo e exploratório, onde o prazer e a descoberta impulsionaram o seu envolvimento nas atividades.</p> <p>- A “I” mostrou ser uma criança profundamente imersa no processo de aprendizagem sensorial, que enriquece cada experiência com a sua curiosidade e capacidade de expressar o que sente de maneira autêntica.</p>
“L”	<p>- O "L" destacou-se pela sua participação atenta e entusiasmada nas diversas atividades, mostrando-se motivado para explorar novos sabores e sensações. Desde o início, evidenciou uma grande sensibilidade e interesse pelos detalhes sensoriais de cada experiência.</p> <p>- A sua capacidade de identificar e descrever com precisão os sabores, mesmo quando os seus olhos estavam vendados, demonstrou ter um paladar apurado e uma familiaridade com o processo de descoberta sensorial.</p> <p>- Na atividade com o chocolate derretido, o “L” revelou uma grande criatividade, criando histórias para os elementos do seu desenho e evidenciou um cuidado meticuloso a cada detalhe. Esta capacidade de integrar narrativa e arte demonstrou um vínculo emocional com o processo e uma forma única de se expressar.</p> <p>- A sua capacidade de transformar cada etapa da atividade numa história pessoal refletiu uma rica imaginação e uma conexão emocional com o processo, tornando cada experiência significativa e prazerosa para ele.</p> <p>- Durante a degustação das frutas, evidenciou um equilíbrio entre o prazer pelas frutas que já conhecia e a curiosidade pelas opções menos familiares. Esta abertura para experimentar novos alimentos, mesmo com preferências previamente estabelecidas, sublinhou a sua atitude exploratória e a disposição para ampliar os seus horizontes sensoriais.</p>
“T”	<p>- O "T" nas atividades sensoriais centradas no paladar, revelou uma personalidade sensível e curiosa, conseguindo mostrar um desenvolvimento gradual e confiante quando as suas necessidades emocionais eram respeitadas.</p> <p>- A participação do "T" demonstrou uma combinação de cautela inicial e um desejo crescente de se envolver nas experiências propostas. Embora tenha mostrado receio no início, especialmente ao ter o sentido da visão restringido, também revelou resiliência e disposição para experimentar, especialmente quando o ambiente lhe transmitia segurança.</p> <p>- Passou de uma postura hesitante para uma atitude mais relaxada e confiante. Esse avanço destaca o valor e a importância que teve para ele o apoio individualizado e da adaptação das atividades para atender às suas necessidades.</p> <p>- Foi evidente que o “T” reagiu positivamente ao estímulo gradual e ao apoio prestado, ajudando-o a superar os seus receios e a explorar o mundo dos sabores e das texturas de forma cada vez mais confiante.</p>
	<p>- A "M" mostrou-se, inicialmente, hesitante, mas à medida que as atividades avançavam, revelou um grande interesse e envolvimento nas experiências sensoriais propostas.</p> <p>- No início a sua insegurança ao usar a venda durante a atividade das pupilas gustativas foi visível, mas após uma explicação detalhada sobre a importância dessa restrição para a intensificação da percepção gustativa, aceitou o desafio de forma mais confortável e com maior entusiasmo.</p> <p>- Durante a atividade de degustação, a “M” expressou de forma clara as suas preferências e, mesmo quando não conseguiu identificar corretamente os alimentos, evidenciou uma curiosidade persistente. A interação com os colegas e o desejo de utilizar o olfato para</p>

“M”	<p>complementar a experiência destacaram o seu entendimento intuitivo sobre a interconexão sensorial.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Na atividade com o chocolate derretido, envolveu-se de forma espontânea e criativa, representando a sua família. - Durante a degustação, demonstrou uma disposição para experimentar e explorar novos sabores, independentemente das suas preferências anteriores, o que revelou uma curiosidade e um verdadeiro prazer na descoberta de novos alimentos.
“N”	<ul style="list-style-type: none"> - A “N” destacou-se ao longo das atividades pela sua curiosidade e entusiasmo, especialmente ao explorar o sentido do paladar. Desde as primeiras semanas, demonstrou grande impaciência em participar, transmitindo uma alegria contagiante ao experimentar novos sabores. - Na atividade das “pupilas gustativas”, a “N” mostrou uma excelente capacidade de fazer conexões entre os sabores e as suas experiências familiares, como quando identificou o limão associando-o ao chá da mãe. Essas observações ilustraram a importância das memórias e referências familiares na construção das suas preferências gustativas. - Na atividade do chocolate derretido, a “N” demonstrou total envolvimento, explorou com criatividade as texturas e expressou uma grande satisfação ao ver o seu trabalho finalizado. A sua alegria e o sorriso ao concluir a atividade evidenciaram o prazer que sentiu nesse processo. - Na degustação das frutas, participou com entusiasmo e as suas reações indicaram um forte desejo de explorar e descobrir novos sabores. A sua curiosidade pelas frutas menos conhecidos, juntamente com a influência das suas experiências alimentares, destacou como o passado pode moldar as escolhas alimentares e as preferências sensoriais.

Quadro 10- Tabela síntese da exploração das atividades relacionadas com o sentido do paladar

APÊNDICE 24- QUADRO QUE SINTETIZA A EXPLORAÇÃO DAS ATIVIDADES RELACIONADAS COM O SENTIDO DO OLFATO

O seguinte quadro sintetiza a exploração das atividades relacionadas com o sentido do olfato salientando o mais significativo por criança, traçando assim o seu progresso ao longo das sessões.

Notas- Olfato	
“A”	<ul style="list-style-type: none"> - O “A” inicialmente apresentou um padrão de hesitação e receio, especialmente durante a atividade dos narizes de ligaduras, o que pode ser interpretado como uma reação de defesa face à novidade e à imprevisibilidade da experiência. Este comportamento não foi apenas um reflexo de medo, mas também uma evidência da sua necessidade de segurança, sugerindo que é uma criança que precisa de mais tempo para se ajustar a novas situações. A sua resistência ao participar e a escolha de se esconder podem ser vistas como uma forma de proteção, manifestando a sua sensibilidade a estímulos sociais ou a estímulos olfativos. - No entanto, a evolução dessa hesitação para uma atitude curiosa e envolvida durante a atividade de identificação de cheiros reflete um progresso positivo em termos de desenvolvimento emocional. O momento em que expressou orgulho por conseguir realizar a atividade refletiu um crescimento significativo da sua autoestima, revelando uma capacidade de enfrentar os desafios e da confiança que tinha nas suas próprias capacidades. - Demonstrou uma forte curiosidade ao longo das atividades. A sua vontade de fazer perguntas e procurar pistas sobre os cheiros eram sinais de envolvimento e de um desejo de aprender. - A sua habilidade em fazer conexões entre os cheiros e as suas experiências passadas, como o chocolate relacionado à preparação da mãe, demonstrou um desenvolvimento cognitivo saudável, pois envolvia memória, associação e lógica. - Apesar da relutância inicial, a participação do “A” nas atividades e a sua eventual integração no grupo, embora com ritmo mais lento, evidenciaram a sua resiliência. O papel da investigação foi fundamental neste processo, ofereceu um ambiente seguro que possibilitou ao “A” superar os seus receios. Além disso, as interações com os colegas, mesmo que indiretas, contribuíram para a sua evolução social. O “A” revelou, ao longo das semanas, um percurso de desenvolvimento que harmoniza desafios e superações.
	<ul style="list-style-type: none"> - A “I” demonstrou um entusiasmo contagiante desde o início da primeira atividade relacionada com este sentido, revelando a sua personalidade extrovertida e brincalhona. Demonstrou muito

<p>“I”</p>	<p>alegria em experimentar sensações novas, como usar ligaduras no nariz. A sua reação e a sua autoidentificação como “palhaço” durante a atividade foi uma expressão de alegria, mostrando a sua capacidade de rir de si mesma e a leveza com que lida com situações novas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durante a atividade de identificação dos cheiros, a “I” demonstrou reações emocionais marcantes, como a surpresa ao reconhecer o perfume da tia e a sensação de conforto ao cheirar o eucalipto. Indicando assim, uma forte conexão emocional com as suas próprias experiências sensoriais, mostrando que os cheiros não são apenas estímulos, mas também catalisadores de memórias e sentimentos. - A disposição para explorar, tanto em termos de cheiros como de interações sociais, foi uma constante. A “I” não só demonstrou uma curiosidade insaciável, como também se destacou pelo seu comportamento social. Ao envolver os colegas na sua experiência, partilhando o seu entusiasmo e procurando a aprovação dos outros, demonstrou ter uma excelente capacidade de integração social. A empatia demonstrada ao querer partilhar as suas vivências sensoriais com os outros ajudou a criar um ambiente inclusivo, fomentando a comunicação e a cooperação entre os colegas. - Em termos de desenvolvimento emocional, cognitivo e social, a “I” revelou um perfil com uma capacidade de adaptação rápida a novas experiências, uma boa capacidade de processamento emocional e um forte desejo de aprender, explorar e socializar. A sua capacidade de transformar desafios em momentos lúdicos e de construir conexões sociais reforça a sua resiliência e adaptabilidade.
<p>“L”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O “L” revelou um perfil dedicado nas atividades, refletindo o seu entusiasmo, a sua curiosidade e a sua capacidade de fazer conexões significativas entre experiências sensoriais e as suas memórias. - Através das suas reações e comportamentos nas atividades deste sentido, podemos destacar que o “L” se mostrou maravilhado com a atividade dos narizes de ligaduras, expressando a sua felicidade ao rir e saltar de alegria. Essa resposta demonstrou uma capacidade de se envolver emocionalmente com a atividade. A frase “pareço outra pessoa!” indicou a forte imaginação e capacidade de brincar com a sua identidade. - O desejo de continuar a atividade e de sugerir experimentá-la com outras partes do corpo revelou não só um entusiasmo pelo que estava a fazer, mas também uma orientação para a criatividade e a exploração. - Durante a atividade de identificação dos cheiros, o “L” manteve uma atitude investigativa, realizando comentários como “ui, isto tem um cheiro muito forte” ao cheirar o caril, o que sugere uma postura ativa na exploração sensorial. A sua capacidade de associar os cheiros a experiências passadas, como o cheiro do caril à comida preparada pela mãe, revelou uma boa memória e uma capacidade de estabelecer relações significativas entre experiências sensoriais e afetivas. - O comportamento do “L” ao querer mostrar o “novo nariz” aos colegas e ao fazer caretas para os divertir demonstra uma habilidade social desenvolvida, evidenciando um conforto nas interações sociais e uma tendência para a validação positiva dos outros. O seu entusiasmo e a sua criatividade nas atividades refletem um perfil positivo, não só do ponto de vista emocional e cognitivo, mas também a nível social, destacando-se pela sua participação ativa e pela sua capacidade de promover interações lúdicas e colaborativas.
<p>“T”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O “T” começou a atividade de narizes de ligaduras com receio, o que pode ser natural, visto ser uma situação nova que exige algum desafio. O seu comportamento de observar de longe e encolher-se ao ver os colegas usando as ligaduras reflete uma resposta emocional de timidez ou ansiedade. No entanto, a transformação do medo num sorriso tímido ao experimentar a atividade demonstrou a sua capacidade de superação. Essa transição foi crucial, pois permitiu construir resiliência e ganhar em confiança. - A frase “este nariz é o meu” e “gosto do meu nariz” indica um momento de orgulho e um sentimento de pertença. Ao apropriar-se da experiência e expressar satisfação, o “T” demonstrou um aumento significativo na sua autoestima e aceitação. - A sua evolução durante a atividade de identificação dos cheiros refletiu um progresso. Inicialmente, a sua expressão de espanto ao cheirar o caril demonstrava que estava a processar a sua experiência sensorial. O facto de abanar a mão e tapar o nariz indicaram uma resposta imediata ao estímulo olfativo, sugerindo que estava a desenvolver uma consciência crítica relacionada com os cheiros. Ao cheirar chocolate, a sua reação positiva e a capacidade de fazer uma associação direta com a forma como a mãe o preparava mostrou que começava a ligar experiências sensoriais a memórias afetivas.

	<ul style="list-style-type: none"> - A resposta ao cheiro da canela, onde o “T” conseguiu identificar o aroma relacionado às bolachas que a avó fazia, demonstra um nível elevado de memória associativa. A frase “Vou dizer à avó que reconheci o cheiro dela!”, testemunhou da capacidade de recordar e valorizar momentos significativos, indicando que não só identificou o cheiro, mas também o relacionou a um sentimento positivo e a uma memória especial. - O papel dos colegas no envolvimento do “T” durante a atividade foi essencial. Foi visível os benefícios que os apoios dos colegas promoveram como também a disposição de entrega ao grupo quando recebeu elogios. Essa interação social foi vital para o desenvolvimento de habilidades sociais e para a construção de relacionamentos saudáveis. - O facto de se ter sentido à-vontade para partilhar as suas experiências e expressar as suas emoções em relação aos cheiros também sugeriu que estava a aprender a comunicar os seus sentimentos, sendo uma habilidade importante para a interação social.
“M”	<ul style="list-style-type: none"> - A “M” começou a atividade do nariz de ligadura com um olhar curioso e atento, observou antes de participar. Essa hesitação inicial permitiu avaliar a situação antes de ser a sua vez, indicando através deste comportamento um nível de autoconhecimento e controle emocional. - Quando decidiu participar, as suas expressões de diversão ao experimentar as ligaduras demonstraram a sua capacidade de se deixar levar pela alegria e pelos risos, essenciais para o desenvolvimento emocional saudável. - A transformação da sua hesitação para a alegria ao ver-se no espelho, a bater palmas e exclamar “Olha, eu aqui”, reflete um aumento significativo da sua autoimagem e autoestima. Esse momento de celebração pessoal, junto com a interação com a amiga “N”, indicaram um desejo de partilhar as suas experiências e conquistas. - Durante a atividade de identificação dos cheiros, a “M” demonstrou algum receio, mas logo permitiu-se explorar as garrafas com curiosidade. O facto de inspirar profundamente cada aroma sugeriu que estava ativamente envolvida no processo de descoberta e aprendizagem. - A sua capacidade de associar o cheiro do perfume ao pai demonstrou um desenvolvimento positivo na memória e no reconhecimento sensorial. Essa ligação emocional com uma figura importante na sua vida enriqueceu a atividade e proporcionou um contexto pessoal ao que estava a aprender. - Ao cheirar o alho e fazer uma careta, a “M” expressou de forma clara e divertida as suas preferências e aversões, sendo essa expressão emocional fundamental para o desenvolvimento da sua capacidade de comunicação e de reconhecimento de sentimentos. - O desejo de repetir alguns aromas no final da atividade indicaram um compromisso profundo e um verdadeiro interesse em confirmar as suas descobertas. - Os sons e gestos dramatizados, como a dramatização e invenção de personagens que fez enquanto observava-se no espelho mostraram um lado criativo e imaginário, essencial para o desenvolvimento social e para a formação de identidade. Essa capacidade de criar narrativas a partir das suas experiências sugere que a “M” está numa fase de exploração onde se sente confortável para expressar-se.
“N”	<ul style="list-style-type: none"> - A “N” mostrou-se imediatamente alegre ao participar na atividade dos narizes de ligaduras, expressou essa alegria com um grande sorriso dizendo: “Olha, estou muito engraçada!”. Essa resposta inicial demonstrou um bom nível de autoestima e autoaceitação, além de uma disposição positiva para novas experiências. - A sua habilidade de rir-se e divertir-se ao olhar-se no espelho revela uma conexão saudável com a sua autoimagem e um forte senso de identidade. O facto de se sentir “engraçada” e partilhar essa sensação com os colegas indica um desenvolvimento positivo do seu amor próprio. - Durante a atividade de identificação de cheiros, demonstrou um leque de emoções. Desde a felicidade ao reconhecer o cheiro do chocolate até a surpresa com o cheiro da canela, a sua expressividade emocional revelou que era capaz de vivenciar e articular as suas reações de forma eficaz. - A sua capacidade de identificar rapidamente o cheiro de chocolate e associá-lo a algo prazeroso, como bolo de chocolate, demonstrou ter um bom nível de percepção sensorial e memória associativa. - A conexão que a “N” fez entre cheiros e as suas experiências familiares (como o cheiro do chá com canela que a sua mãe faz) mostraram que estava a começar a formar uma identidade mais rica, onde as memórias sensoriais desempenham um papel importante. - A “N” mostrou curiosidade mesmo em relação aos cheiros que não gostou, como o vinagre. A disposição para continuar a explorar apesar da aversão ao cheiro foi um sinal positivo de abertura à experiência. A sua habilidade de rir-se dela mesma também sugere um bom senso de humor e uma atitude resiliente face às experiências desagradáveis.

	<ul style="list-style-type: none"> - O entusiasmo da “N” ao incentivar os colegas a experimentar a atividade demonstraram uma habilidade social forte. Ao dizer “tens de experimentar, é muito fixe!”, ela não só compartilhava a sua própria alegria, mas também convidava os outros a envolverem-se, criando um ambiente social positivo. - A maneira como se expressava, imitando vozes e personagens durante a atividade das ligaduras mostrou a sua criatividade e capacidade de interagir de forma lúdica com os colegas, promovendo a cooperação e o espírito de grupo. - Ao reagir de forma engraçada e leve aos cheiros que não gostava, a “N” demonstrou uma resiliência social que é crucial para interações saudáveis. Essa habilidade de lidar com desconfortos de forma leve e divertida ajudou-a a desenvolver relacionamentos mais profundos com os outros, pois parecia capaz de transformar situações potencialmente negativas em experiências divertidas.
--	---

Quadro 11- Tabela síntese da exploração das atividades relacionadas com o sentido do olfato

APÊNDICE 25- QUADRO QUE SINTETIZA A EXPLORAÇÃO DAS ATIVIDADES RELACIONADAS COM TODOS OS SENTIDOS

O seguinte quadro sintetiza a exploração das atividades relacionadas com todos os sentidos, salientando o mais significativo por criança, traçando assim o seu progresso ao longo das sessões.

Notas- Todos os sentidos	
“A”	<ul style="list-style-type: none"> - O "A" destacou-se na última semana do projeto, revelando um envolvimento exemplar e uma resposta ativa às experiências sensoriais. Desde o início do percurso motor, a sua confiança foi visível, expressando entusiasmo pela exploração e segurança nas suas habilidades. Ao exclaimar “vamos lá!” ao tocar na farinha demonstrou prontidão, mas também segurança crescente nas suas próprias capacidades. A rapidez com que identificou objetos na farinha mostrou uma perspicácia sensorial e uma disposição para experimentar, evidenciando a sua confiança na exploração. - O momento de descoberta da mensagem secreta na farinha foi revelador do seu espírito curioso e da sua capacidade de se envolver emocionalmente com o processo de aprendizagem. A alegria evidente, expressa através dos saltos e dos gestos, confirmou a importância de associar o prazer à aprendizagem, o que facilitou a retenção de informações e aprofundou o seu envolvimento. - A sua capacidade ao reconhecer os aromas evidenciou uma consciência sensorial apurada. Embora tenha confundido baunilha com banana, este erro foi uma oportunidade de reflexão e aprendizagem, reforçando a ideia de que a experiência sensorial vai além da simples identificação correta, sendo também um caminho de descoberta e exploração. - Durante a atividade, seguiu as instruções, mas também fez perguntas, demonstrando um pensamento interrogativo e uma procura ativa por compreensão. Ao perceber a necessidade de dirigir-se aos frascos com a bola saltitona, mostrou raciocínio lógico e habilidades de resolução de problemas. Essa postura ativa evidenciou o seu envolvimento e a sua vontade de entender cada etapa da atividade. - A interação com os agentes educativos e com a investigadora ao longo do percurso reforçou a sua capacidade de comunicação e de partilhar experiências, um aspeto essencial para o desenvolvimento social. Expressou alegria ao comentar as suas preferências alimentares no fim do percurso, evidenciando um desenvolvimento emocional equilibrado. O facto de ter dito à mãe que queria muito ir à escola revelou uma relação positiva com o ambiente educativo e o prazer que sentia em aprender. - Pode-se afirmar que o "A" foi um exemplo claro do impacto transformador da aprendizagem sensorial. No início, demonstrava dificuldades nas atividades sensoriais, mas ao longo do projeto, superou desafios e progrediu de forma notável. A sua evolução revelou um crescimento individual significativo, mas também contribuiu para enriquecer a experiência coletiva. Ao envolver-se ativamente, fortaleceu a sua autoconfiança, curiosidade e capacidade de interação

	<p>social. Além de reconhecer os cinco sentidos, adquiriu novas habilidades e valores fundamentais para o seu percurso enquanto pessoa. O entusiasmo e o progresso demonstrados reforçaram a importância de oferecer experiências práticas e envolventes, que respeitem o ritmo e as necessidades individuais de cada criança.</p>
<p>“T”</p>	<p>- A "T" demonstrou um entusiasmo contagiante que foi visível desde o início do percurso motor. A sua energia e curiosidade permitiram-lhe interagir de forma proativa com as diversas estações, destacando-se como uma líder natural. Esta postura de liderança refletiu-se no seu comportamento ativo e na sua vontade de explorar cada sentido de forma intensa e consciente.</p> <p>- A "T" teve uma capacidade visível de associar os diferentes elementos sensoriais aos sentidos correspondentes. Ao tocar, cheirar e explorar as diversas texturas e aromas, revelou uma grande capacidade de exploração, como também uma compreensão clara e imediata dos conceitos trabalhados. O seu entusiasmo ao descobrir novos cheiros e texturas mostrou que a aprendizagem sensorial foi uma experiência significativa e eficaz.</p> <p>- A sua habilidade em resumir cada estação e identificar o sentido correspondente revelou um pensamento reflexivo apurado e uma capacidade de processamento ativa da informação. Não se limitou a participar, mas fez um esforço consciente para entender cada tarefa e consolidar o conhecimento de forma estruturada. Esse pensamento reflexivo refletiu-se também na sua interação com a investigadora e os colegas, o que fortaleceu as suas competências sociais.</p> <p>- Pode-se afirmar que a "T" exemplificou o impacto positivo das atividades sensoriais. As suas reações e interações reforçaram a importância de uma abordagem de aprendizagem holística, na qual os sentidos não são apenas ferramentas de exploração, mas também meios para construir ligações sociais e emocionais. As atividades permitiram-lhe expressar-se, interagir e criar memórias que certamente levará para futuras experiências. O entusiasmo e a participação ativa que demonstrou refletiram um ambiente educativo dinâmico, onde a curiosidade e a exploração foram incentivadas e celebradas.</p>
<p>“L”</p>	<p>- Desde o início do percurso motor, o "L" adotou uma abordagem reflexiva e ponderada em relação às atividades sensoriais. A sua postura calma, em contraste com o entusiasmo imediato dos colegas, sugeriu uma aprendizagem mais observacional, caracterizada pela análise do ambiente e pela assimilação gradual das informações. Este estilo de aprendizagem mais introspectivo permitiu-lhe explorar o conteúdo de forma mais profunda e com uma atenção cuidadosa aos detalhes.</p> <p>- Durante a estação da farinha, o "L" demonstrou cautela ao tocar a textura, inicialmente com o dedo, o que indicou uma preocupação com o processamento sensorial controlado. Esse comportamento reflete uma autoconsciência elevada, que se traduziu numa abordagem mais metódica e analítica às experiências sensoriais.</p> <p>- Na estação das bolas saltitonas, o "L" evidenciou uma capacidade de associar o cheiro a memórias sensoriais anteriores, mostrando uma habilidade de conexão e reflexão. Ao reconhecer um aroma familiar sem conseguir recordar o nome, o "L" revelou uma compreensão mais profunda da experiência sensorial, associando o presente ao passado e refletindo criticamente sobre as suas percepções.</p> <p>- O "L" ilustrou sempre uma abordagem analítica e reflexiva à aprendizagem sensorial. A sua calma, capacidade de observação e conexão entre novas experiências e conhecimentos anteriores demonstraram um desenvolvimento cognitivo significativo. A sua experiência no percurso motor reforçou os conceitos dos cinco sentidos, mas também contribuiu para a construção de uma mentalidade interrogativa e crítica, essencial para o seu crescimento e a sua aprendizagem.</p>
<p>T</p>	<p>- O "T" iniciou o percurso motor com uma postura de curiosidade e uma confiança crescente. Embora inicialmente hesitante, especialmente ao tocar na farinha, o "T" progressivamente envolveu-se de forma mais espontânea nas atividades. A sua hesitação inicial revelou uma necessidade de apoio e segurança, mas ao longo do projeto, o "T" foi capaz de superar gradualmente essas dificuldades, mostrando uma evolução clara no seu envolvimento.</p> <p>- A sua interação com os estímulos sensoriais foi marcada pela cautela, mas também por uma forte curiosidade. Quando foi confrontado com novos cheiros, como o de laranja, o "T" demonstrou uma necessidade de validação antes de se comprometer com as suas respostas, uma demonstração de procurar segurança nas suas percepções. Esta hesitação, no entanto, não impediu o seu progresso, e ao longo das atividades, foi possível observar uma maior disposição para explorar e enfrentar o desconhecido.</p> <p>- A sua experiência com os óculos 3D e a hesitação inicial ao encarar imagens, como a do leão, mostrou uma sensibilidade elevada aos estímulos visuais. No entanto, ao explorar as estações mais interativas, como a identificação dos sabores, o "T" foi gradualmente ficando mais confiante, avançando no processo de aceitação e exploração sensorial.</p>

	<p>- Concluiu-se que o "T" demonstrou uma evolução significativa ao longo do projeto. Se inicialmente recusava as atividades de imediato ou mostrava hesitação ao realizá-las, no final do percurso foi capaz de enfrentar os desafios propostos, ainda que ao seu próprio ritmo. A sua capacidade de superar receios e envolver-se gradualmente nas experiências sensoriais revelou um crescimento na sua segurança e na forma como lidava com o desconhecido. Esse progresso reforçou a importância de um ambiente seguro e estimulante, onde a exploração é valorizada e cada conquista, por mais pequena que seja, representa um passo essencial no seu desenvolvimento.</p>
"M"	<p>- A "M" iniciou o percurso motor com alguma hesitação, embora demonstrasse curiosidade em relação aos desafios propostos. A sua pergunta sobre a farinha indicou uma necessidade de compreender o ambiente e as regras antes de se lançar na experiência. Ao longo do percurso, foi gradualmente superando a incerteza inicial, mostrando um desenvolvimento crescente de confiança à medida que se entregava mais plenamente às atividades sensoriais.</p> <p>- Durante a exploração da farinha, a "M" demonstrou prazer na descoberta, refletindo no sorriso que surgiu ao encontrar o objeto escondido. Este momento de satisfação emocional foi crucial para a aprendizagem, pois ligou o processo educativo a memórias afetivas positivas, facilitando a construção de conhecimento.</p> <p>- A "M" também demonstrou uma grande capacidade de adaptabilidade, como quando se corrigiu ao colocar os óculos 3D ao contrário. Essa capacidade de autocorreção e a leveza com que encarou a confusão evidenciaram a sua capacidade de adaptação e resiliência. Ao longo do projeto, evoluiu na sua autonomia, sendo cada vez mais capaz de lidar com os desafios sensoriais sem a necessidade de validação externa.</p> <p>- Concluiu-se que a "M" demonstrou uma evolução significativa ao longo das sessões. Se, no início, apresentava alguma hesitação e uma tendência para procurar atalhos, confiando mais no estímulo visual para orientar as suas ações, com o tempo foi ganhando maior autonomia e confiança. Apesar de, por vezes, o seu comportamento voltar a ser hesitante, foi possível observar um envolvimento mais espontâneo e uma maior aceitação do processo exploratório, sem necessidade constante de validação externa. A experiência sensorial não só promoveu o desenvolvimento das suas competências cognitivas e motoras, como também contribuiu para uma maior confiança em si e da sua capacidade de enfrentar desafios de forma mais autónoma. Além disso, a construção de memórias afetivas positivas e o reforço das interações sociais evidenciaram a importância de um ambiente de aprendizagem ativo e lúdico para o seu desenvolvimento global.</p>
"N"	<p>- A "N" iniciou o percurso motor com um entusiasmo imediato, demonstrando estar pronta para participar com uma atitude energética e positiva. Ao exclamar "vou começar!" revelou uma vontade de se envolver ativamente, um traço marcante ao longo de todo o percurso. A "N" mostrou grande capacidade de observação e dedução, associando objetos e cheiros de forma rápida e eficaz, o que refletiu a sua habilidade de aplicar o conhecimento de forma prática.</p> <p>- A interação constante com a investigadora, ao tentar aprofundar a compreensão das atividades, e a sua capacidade de resolver problemas de forma lógica mostraram um grande desenvolvimento cognitivo. A sua alegria em reconhecer aromas e a excitação nas descobertas sensoriais indicaram uma forte ligação emocional com o processo de aprendizagem, criando um ambiente positivo e motivador.</p> <p>- Embora a "N" fosse muitas vezes a primeira a completar os desafios, a sua tendência para avançar rapidamente também trouxe momentos de reflexão sobre a importância de equilibrar a velocidade com a atenção aos detalhes. Com o tempo, a "N" desenvolveu uma maior capacidade de autorregulação, o que contribuiu para uma aprendizagem mais profunda e uma interação social mais respeitosa equilibrando o seu ritmo com o dos colegas.</p> <p>- De forma geral, a participação da "N" foi marcada pelo entusiasmo, curiosidade e uma forte motivação para ser a primeira a realizar cada desafio. A sua energia e iniciativa foram traços marcantes ao longo do percurso, embora, por vezes, a pressa em concluir as atividades levasse a pequenos erros. No entanto, esse desejo de avançar rapidamente não comprometeu o seu envolvimento, pois manteve sempre um interesse na descoberta e exploração sensorial. Para além do desenvolvimento sensorial e cognitivo, a experiência contribuiu para fortalecer as suas competências sociais, incentivando-a a interagir, partilhar descobertas e considerar o ritmo dos outros. O percurso motor revelou-se, assim, uma oportunidade valiosa não só para estimular os sentidos, mas também para promover o autoconhecimento e o seu desenvolvimento global.</p>

Quadro 12- Tabela síntese da exploração das atividades relacionadas com todos os sentidos