



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Investigação

Educação Sensorial: uma perspetiva ‘OUT OF THE BOX’

Relatório de investigação apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

DE:

Ana Sofia Rosário dos Santos

ORIENTADORA:

Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro

Porto,

fevereiro de 2019

Índice Geral

Índice Geral	2
Agradecimentos	6
Resumo	7
Abstract.....	8
Lista de Acrónimos e Siglas	9
Introdução.....	10
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
CAPÍTULO 1 – Educação Sensorial	14
1.1. Educação e a Integração Sensorial	14
1.2. Desenvolvimento dos Sistemas Sensoriais.....	15
1.2.1. Sistema Tátil.....	16
1.2.2. Sistema Vestibular.....	17
1.2.3. Sistema Propriocetivo.....	18
1.2.4. Sistema Gustativo	19
1.2.6. Sistema Olfativo	19
1.2.5. Sistema Auditivo	20
1.2.7. Sistema Visual.....	21
1.3. Desenvolvimento Cerebral e Neurológico da Criança	23
2. Promoção dos Sistemas Sensoriais	25
CAPÍTULO 2 – Conhecimento do Mundo	27
2.1. Construir o Conhecimento do Mundo	27
2.2. A Importância do Brincar como modo de Conhecer o Mundo	28
CAPÍTULO 3 – O Espaço, o Tempo e os Materiais	30
3.1. O Espaço e o Tempo enquanto promotores dos sistemas sensoriais.....	30
3.1.2. Os Materiais enquanto promotores dos sistemas sensoriais.....	32

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	34
CAPÍTULO 4 – Metodologia de Investigação	35
4.1. Contextualização do Estudo e Problemática de Pesquisa.....	35
4.2. Objetivos de Estudo.....	37
4.3. Procedimentos Metodológicos	37
4.3.1. Tipo de Investigação.....	37
4.3.2. Características do Estudo	39
4.3.3. Técnicas e Procedimentos de Pesquisa.....	39
4.3.4. Técnica de Análise dos Dados.....	40
4.3.4.1. Análise de Conteúdo dos Questionários.....	40
4.3.4.2. Análise de Conteúdo das Observações registadas no Quadro de Brinquedos Trazidos de Casa e das Fotografias das Propostas “OUT OF THE BOX”	41
4.3.5. Sujeitos de Investigação	41
4.3.5.1. Caracterização da Instituição de Jardim de Infância – Instituição A	41
4.3.5.2. Caracterização do Grupo de Crianças de Jardim de Infância – Crianças A.....	42
4.3.5.3. Caracterização das Famílias do grupo de Crianças de Jardim de Infância – Famílias A	43
4.3.5.4. Caracterização da Educadora Cooperante 1	44
4.3.5.5. Caracterização da Instituição de Creche – Instituição B	45
4.3.5.6. Caracterização do Grupo de Crianças de Creche – Crianças B.....	46
4.3.5.7. Caracterização das Famílias do grupo de Crianças de Creche – Famílias B.....	47
4.3.5.8. Caracterização da Educadora Cooperante 2	48
CAPÍTULO 5 – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	49
5A) – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados em Contexto de JI.....	49
5.1.A) Inquérito por Questionário aplicado às Famílias do Grupo de Crianças da Sala dos 3/4 anos da Instituição A	49
5.2.A) Questionário aplicado à Educadora Cooperante 1 da Instituição A.....	61
5.3.A) Quadro – Brinquedos trazidos de Casa pelas Crianças do Grupo de JI.....	68

5.4.A) Área “Jardim Sensorial”	69
5.5.A) Propostas “ <i>OUT OF THE BOX</i> ”	70
5.5.1.A) Massa <i>Slime</i>	70
5.5.2.A) Areia Cinética.....	70
5.5.3.A) Caixa de Luz.....	71
5.5.4.A) Caixa Tátil	71
5.5.5.A) Manhãs <i>ReCreativas</i> na Natureza	72
5.5.6.A) “Fundo do Mar”	72
5B) Apresentação, Discussão e Análise dos Resultados em Contexto de Creche	73
5.1.B) Questionário aplicado à Educadora Cooperante da Instituição B	73
5.2.B) Lista de Verificação dos Materiais da Sala da Instituição B	78
5.3.B) Propostas “ <i>OUT OF THE BOX</i> ”	81
5.3.1.B) Sessão de Movimento para Bebés	82
5.3.2.B) Tapete Sensorial	82
5.3.3.B) Exploração de Gelatina com Objetos	83
5.3.4.B) Piscina de Folhas	83
5.3.5.B) Cesto dos Tesouros.....	83
5.3.6.B) Audição de Sons do Nosso Corpo e do Ambiente	84
5.3.7.B) Almofadas Sensoriais	85
5.3.8.B) Caixa de Luz.....	85
5.3.9.B) Massagens Relaxantes para Bebés	86
Considerações Finais	87
Referências Bibliográficas.....	92
Sitografia	94
Legislação.....	96
ANEXOS.....	97
Anexo 1 – Gráficos do Contexto A	98

Anexo 2 - Conto Redondo - “Monstro das Cores”	101
Anexo 3 – Gráficos do Contexto B	102
Anexo 4 – Questionário aplicado às famílias do grupo de crianças da sala dos 3/4 anos da instituição A.....	105
Anexo 5 – Questionário aplicado à educadora cooperante 1.....	109
Anexo 6 – Questionário aplicado à educadora cooperante 2.....	112
Anexo 7 – Quadro dos Brinquedos trazidos de Casa pelas crianças do Grupo de JI...	115
Anexo 8 – Área “Jardim Sensorial (Antes e Depois)	120
Anexo 9 – Massa <i>Slime</i>	123
Anexo 10 - Areia Cinética	125
Anexo 11 – Caixa de Luz	126
Anexo 12 – Caixa Tátil.....	127
Anexo 13 – Manhãs <i>ReCreativas</i> na Natureza.....	129
Anexo 14 – “Fundo do Mar”	130
Anexo 15 – Lista de Verificação dos Materiais da Sala da Instituição B	131
Anexo 16 - Sessão de Movimento para Bebés	133
Anexo 17 - Tapete Sensorial	134
Anexo 18 - Exploração de Gelatina com Objetos	136
Anexo 19 - Piscina de Folhas	138
Anexo 20 - Cesto dos Tesouros.....	139
Anexo 21 - Audição de Sons do Nosso Corpo e do Ambiente.....	141
Anexo 22 - Almofadas Sensoriais	142
Anexo 23 - Caixa de Luz.....	144
Anexo 24 - Massagens Relaxantes para Bebés	148

Agradecimentos

“O mundo está nas mãos daqueles que têm a coragem de sonhar e de correr o risco de viver seus sonhos.” *(Paulo Coelho)*

Primeiramente agradecer aos meus progenitores – a vida! Todas as oportunidades que me ofereceram para realizar um grande sonho, que agora se concretiza. Agradecer pela compreensão e por estarem ao meu lado, todos estes anos de conquistas alcançadas e também pelo esforço árduo para que fosse possível alcançar este objetivo.

À minha grande família, pais, irmão, avós, tias, tios, madrinha, primas, primos e ao meu mais pequeno, o meu afilhado, um grandioso obrigada, pela capacidade de coadjuvarem comigo neste caminho, contributo fundamental para esta etapa.

Agradecer também aos meus amigos(as), pelo companheirismo, pelas partilhas, e pelo apoio prestado em todos os momentos deste percurso académico.

Um agradecimento especial à professora orientadora, Maria Clara Craveiro, pela cooperação prestada, pela disponibilidade e pela partilha de conhecimentos, que originaram a realização deste relatório de investigação.

Agradeço às instituições cooperantes de estágio e aos seus profissionais de educação, às crianças e às famílias, por permitirem que esta investigação se realizasse.

Assim, agradecer o dom da vida e a possibilidade de concretizar este percurso com o apoio de todas as pessoas que para tal se disponibilizaram. Muito obrigada!

Resumo

A pedra angular do presente estudo assenta no trabalho desenvolvido no âmbito dos estágios profissionalizantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este é um estudo desenvolvido nos contextos de creche e jardim de infância, em instituições privadas, localizadas na zona metropolitana do Porto.

Atualmente, a educação sensorial revela-se uma temática pouco abordada no sistema educativo, no entanto, na primeira infância o desenvolvimento dos sistemas sensoriais são fundamentais para o pleno desenvolvimento da criança. Deste modo, o relatório de investigação desenvolveu-se visando a promoção do conhecimento do mundo através da exploração dos sistemas sensoriais.

Sendo a educação sensorial promotora da aprendizagem ativa, procuramos promover nos diferentes grupos de crianças (da valência de creche e da valência de jardim de infância) a exploração e a descoberta de materiais e ambientes sensoriais ricos e significativos desconhecidos por parte das crianças e da equipa pedagógica, visto serem fundamentais para uma aprendizagem significativa e para o desenvolvimento da criança.

O processo investigativo foi construído, assente na investigação-ação, através de uma metodologia qualitativa. Neste sentido, utilizamos instrumentos com o intuito de proceder à recolha de dados, sendo eles, a análise bibliográfica e documental; a observação participante e a fotografia; e o inquérito por questionário aplicado às educadoras cooperantes e aos encarregados de educação.

Na análise e no tratamento dos resultados obtidos, constatou-se que é fundamental que o trabalho efetuado em ambiente de sala e também no seu exterior, seja promovido pelos profissionais de educação, de forma a facilitar o desenvolvimento dos sistemas sensoriais na criança, proporcionando, ao grupo e a cada criança, a possibilidade de explorar, através de materiais diversificados e de ambientes ricos, os sentidos.

Por fim, este estudo veio reiterar que a atenção e observação do profissional de educação perante o grupo de crianças com quem desenvolve o seu trabalho, é essencial para que este seja capaz de efetuar um trabalho de desenvolvimento dos sistemas sensoriais consciente e eficaz.

Palavras-chave: Educação de infância, materiais sensoriais, organização do ambiente, desenvolvimento sensorial.

Abstract

The cornerstone of this study is the work developed during my professional internships in the context of the Master Degree of Early Childhood Studies. This internship took place in several contexts: nursery and kindergarten both in private and public institutions in Porto.

Currently, sensorial education is a neglected subject when approaching education; nevertheless, in early childhood it is fundamental to achieve the child's full development. Hence, our research study was developed aiming to promote the knowledge of the surrounding world through the stimulation of the sensorial systems.

As the sensorial education stimulates an active learning, we have designed activities, both for nursery and kindergarten children, to help them and education professionals exploring and discovering rich and sensorial materials and environments since they are essential for a significant learning and for their development.

We implemented an action research qualitative methodology, thus we used several instruments for data retrieve: literature search and documentary, active and photo observation, and a teacher and tutor questionnaire.

All the collected data analysis showed the importance of implementing activities to ease the development of the sensorial systems so that the group and each child might explore the diversified environments through senses. This must be the basis of the work done by all the education professionals, in and out the classroom.

Finally, this study confirms that the education professionals must observe attentively the children they are working with in order to achieve an attentive and successful sensorial system development.

Key words: Early childhood education, sensorial materials, environment organization, sensorial development.

Lista de Acrónimos e Siglas

JJ – Jardim de Infância

EC1 – Educadora Cooperante 1 (Jardim de Infância)

EC2 – Educadora Cooperante 2 (Creche)

GCA – Grupo de Crianças de Jardim de Infância

GCB – Grupo de Crianças de Creche

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

Introdução

O presente relatório de investigação surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, realizada na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, com o intuito de responder à pergunta de partida *“Terão as crianças, de um grupo de 3/4 anos de uma instituição cooperante de estágio, um ambiente que lhes proporcione um brincar com experiências ao nível sensorial de qualidade em contexto familiar e em contexto de jardim de infância?”* após a realização da unidade curricular nos contextos de Jardim de Infância e de Creche.

Relativamente à Educação de Infância, salienta-se a importância da promoção da aprendizagem ativa, de vivências concretas de ação e interação com os outros e com o mundo para a construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências. Atendendo a que essa ação é mediada pelo corpo, mais especificamente pelos sentidos, o ponto de contacto do ser humano com o mundo que o rodeia (repleto de estímulos sensoriais), entende-se que é a partir dos sentidos que são absorvidas informações indispensáveis para compreender e dar sentido ao mundo, de forma cada vez mais complexa ao longo da vida (em função do desenvolvimento do indivíduo).

A abordagem para as crianças com necessidades/dificuldades ao nível sensorial tem como ponto fulcral o envolvimento em atividades sensorialmente enriquecidas, enquanto se facilita que estas consigam desenvolver respostas adaptadas aos desafios.

Compreende-se ainda que os sentidos sejam explorados segundo diferentes estratégias metodológicas, de forma a criar oportunidades para as crianças contactarem, explorarem e descobrirem o meio envolvente (fonte de aprendizagens relativas ao conhecimento do mundo) através dos sentidos, respondendo à sua curiosidade e desejo de saber, realizando aprendizagens significativas e o desenvolvimento integrado de competências sensoriais.

Desta forma, pretende-se a partir do conhecimento do grupo (interesses, capacidades e dificuldades identificadas) promover o conhecimento do mundo através das sensações e emoções, visto que hoje em dia “o conceito de integração sensorial nos ajuda (aos profissionais) a entender o desenvolvimento da criança e a forma como esta responde às diversas solicitações do meio, colocando o foco no processamento das sensações e a desenvolvermos abordagens que ajudem a criança a dar respostas cada vez mais adaptadas às exigências do meio.” (Serrano, 2016, p. 5)

Relativamente à organização deste relatório de investigação, este apresenta duas partes, sendo que numa fase inicial se apresenta o enquadramento teórico, onde é possível encontrar uma revisão da literatura sobre esta temática, com três grandes capítulos, o primeiro que aborda a educação sensorial, o segundo que nos explicita o conhecimento do mundo, e o terceiro que diz respeito ao espaço, tempo e materiais em sala; na segunda parte deste estudo, estão apresentados dois capítulos, sendo o primeiro referente à metodologia de investigação (4º capítulo) e o segundo que incide na apresentação e análise dos resultados obtidos (5º capítulo), bem como das propostas “*out of the box*” apresentadas pela autora para um melhor desenvolvimento das crianças ao nível desta temática.

Por fim, conclui-se este relatório com as considerações finais acerca dos resultados obtidos, das limitações encontradas e do valor do mesmo no desenvolvimento ao nível profissional e também pessoal.

Depois de um trabalho neste âmbito, de reflexão sobre a prática educativa à luz de conceções teóricas, será possível partir para reflexões e ações mais abrangentes, tendo em vista a melhoria da qualidade das atividades e dos materiais da sala de jardim de infância.

Definida a pergunta de partida deste relatório de investigação, surge a necessidade de definir etapas para a sua realização, que constituem por sua vez os objetivos a alcançar com este trabalho.

Assim sendo, os objetivos deste projeto são:

- ✓ Identificar vivências sensoriais das crianças;
- ✓ Perceber qual é o tipo de material predominante dos brinquedos trazidos pelas crianças de sua casa;
- ✓ Entender a perspetiva das educadoras cooperantes sobre o brincar e sobre as experiências sensoriais proporcionadas às crianças;
- ✓ Perceber as brincadeiras das crianças e que materiais utilizam, a partir de informação da família;
- ✓ Perceber se o tipo de brincadeiras na sala explora os diferentes sentidos;
- ✓ Entender quais são os materiais necessários às crianças (para além dos que já encontramos em sala) para um melhor desenvolvimento sensorial;

- ✓ Proporcionar a exploração de diferentes materiais do dia-a-dia que promovam experiências sensoriais através da criação de um espaço de exploração que proporcione o desenvolvimento sensorial global.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – Educação Sensorial

Este capítulo contém um enquadramento teórico acerca das temáticas relacionadas com o estudo. Assim, será apresentada uma abordagem aos temas *integração sensorial e sistemas sensoriais*.

1.1. Educação e a Integração Sensorial

Falamos de educação sensorial quando nos referimos ao conhecimento do mundo que nos rodeia como uma condição necessária à sobrevivência dos organismos vivos, uma vez que desde o início da vida do ser humano que a sua existência está ligada à sensação.

Segundo Fernandes (2015) falamos de integração sensorial quando nos referimos a um “processo neurológico que organiza a sensação vinda do corpo e do ambiente, permitindo respostas adaptativas ao ambiente, ou seja, uma reação e um comportamento adequados ao estímulo recebido.” (p.1)

De acordo com Sousa (2003), “A criança é curiosa por natureza, deseja conhecer, gosta de explorar, é naturalmente aventureira, desejando ardentemente ter experiências novas e diferentes. A criança sente necessidade imperiosa de descobrir, de investigar, de explorar, de realizar, de experimentar.” (citado por Macieira, 2015, p. 3)

O estudo da experiência sensorial teve origem num problema antigo: “qual a origem do conhecimento humano?”, em que uma grande parte dos filósofos defendia uma das duas posições opostas, sendo que os empiristas, defendiam que o conhecimento é adquirido a partir da experiência, enquanto que os inatistas, defendiam o contrário, que os vários aspetos do nosso conhecimento tinham origem em características inatas do cérebro.

Segundo Zabalda (1998), “O desenvolvimento das estruturas biológicas dos sujeitos é mais uma questão de maturação do que de crescimento” (p.28). Quanto aos sentidos, compreende-se que o aparecimento e a evolução das estruturas somáticas que dão lugar a estas funções sensoriais estão diretamente ligados desenvolvimento cerebral e neurológico do ser humano.

Jean Ayres (2016), terapeuta ocupacional, psicóloga educacional e neurocientista, foi a primeira a desenvolver o conceito de que

“a integração sensorial influencia os comportamentos e a aprendizagem mais complexa. Identificou a integração sensorial como um processo cerebral que leva à organização e interpretação de informação que recebemos dos sentidos (equilíbrio, gravidade, posição do corpo, movimento, toque, cheiro, paladar, visão e audição)

para que o mundo nos faça sentido e possamos agir sobre ele.”
(Serrano, 2016, p. 5)

Desde cedo, as crianças observam o ambiente, sendo os sentidos a abertura para o mundo, armazenando uma quantidade impressionante de dados. É a integração de todas as sensações recebidas que possibilita o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de competências necessárias para interagirmos com o mundo.

Compreende-se que ao integrar todos os dados recolhidos pelos sentidos através do próprio corpo, “dos objetos, do espaço e das pessoas, a criança desenvolve pouco a pouco uma percepção de si e do seu ambiente, construindo as bases necessárias para compreender o mundo circundante e para agir eficazmente” (Ferland, 2006a, p. 48).

1.2. Desenvolvimento dos Sistemas Sensoriais

As crianças desenvolvem os sistemas sensoriais através da interação com o mundo e adaptando o seu corpo e cérebro aos desafios que surgem durante a infância. “Quando a capacidade de integração sensorial do cérebro é suficiente para corresponder às exigências do ambiente, a criança responde de forma eficiente, criativa e satisfatória, e diverte-se com isso” (Ayres, 2016, s./p.).

Ainda na barriga da mãe, o bebé responde às sensações, uma vez que, “antes de reagir ao som ou às luzes responde à sensação de pressão do ventre materno e à resistência que este lhe oferece de cada vez que se movimenta.” (Serrano, 2016, p. 9)

Segundo Serrano (2016), quando a criança nasce “é «bombardeada» com novas sensações”, (p. 9) sendo que a força da gravidade é excessiva para que a criança reaja contra ela, os sons são “intensos, agudos e diversificados”, (p. 9) bem como se pode acrescentar o toque das pessoas, o cheiro, as roupas, as luzes e os sabores; desta forma, os anos seguintes do bebé serão de extrema exploração e aprendizagem para a regularização do seu comportamento perante estas e novas sensações, permitindo à criança agir de forma adaptada sobre o mesmo.

O processamento da informação sensorial ou desenvolvimento dos sistemas sensoriais é a capacidade de receber, classificar e processar as sensações recebidas através dos nossos sentidos: visão, audição, paladar, olfato, tato, proprioceptivo (posição e movimento do corpo) e vestibular (gravidade, movimento da cabeça e equilíbrio).

Cada informação recebida pela criança “através do tato, audição, visão, paladar e olfato, assim como através do seu corpo em movimento” (Ferland, 2006a, p. 48) desencadeia um estímulo que contribui para o desenvolvimento do cérebro.

Ainda neste processo, toda a informação que recebemos do mundo que nos rodeia provém do nosso sistema sensorial que por sua vez é processada pelo sistema nervoso. Este processamento ocorre de forma inconsciente e automática, tal como o batimento cardíaco e a digestão, por exemplo. É frequente algumas crianças apresentarem dificuldade em aprender e em comportar-se como o esperado, por apresentarem uma desordem de integração sensorial, isto é, têm dificuldade em processar a informação sensorial que recebem do ambiente. Contudo, todos nós temos dificuldade em processar determinados estímulos sensoriais, assim como todos temos preferências sensoriais.

No entanto, compreendendo que interagimos com o mundo pelos sentidos e através destes obtemos informações sobre o meio envolvente, é possível entender Maria Montessori (1987) quando defende que “os sentidos, sendo os exploradores do ambiente, abrem o caminho para o conhecimento” (citado por Macieira, 2015, p. 15), uma vez que a perceção do mundo não se realiza sem a interação dos diferentes sentidos.

Corroborando com Hohmann & Weikart (2009) “A aprendizagem ativa (...) começa quando as crianças manipulam os objetos e usam os seus corpos e todos os seus sentidos para descobrir coisas sobre esses objetos” (p.22).

Relativamente aos sistemas sensoriais, estes dizem respeito ao sistema tátil, vestibular, propriocetivo, gustativo, auditivo, olfativo e visual que serão descritos nos pontos que se seguem.

1.2.1. Sistema Tátil

Aprofundando cada um e começando pelo sistema tátil, que se localiza na nossa pele e que é a fronteira entre o nosso corpo e o mundo à nossa volta, “é um sistema que controla a reação a tudo o que nos toca. Todos nós necessitamos de toque para nos mantermos saudáveis.” (Serrano, 2016, p. 14)

Biel & Peske (2009) afirmam que, “O sentido do tato, ou toque, é um dos primeiros a desenvolver-se dentro do útero e o maior órgão sensorial do corpo” (citado por Hanscom, 2018, p. 54).

Segundo Ferland (2006a), “o tato é o sentido mais maturo à nascença e contribui para a segurança física do bebé.” (p. 49) Desde que nasce, o bebé precisa de conforto e controlo corporal, que são obtidos através do toque; esta necessidade de informação tátil mantém-se pela vida fora, mesmo em adultos se continua a ter esta necessidade de contacto físico.

Compreende-se assim, a importância que este sistema tem no bem-estar e regulação emocional, bem como se considera um sistema fundamental para o desenvolvimento da noção que a criança tem sobre o seu próprio corpo, sendo que esta vai tendo noção dos seus limites corporais e das partes que o constituem, permitindo progressivamente a descoberta do seu corpo.

Ainda durante o desenvolvimento da criança este sistema é fundamental no desenvolvimento da aprendizagem, sendo que na primeira infância, “a necessidade da criança obter informação sobre tudo o que a rodeia leva-a a tocar em tudo o que vê. É através do toque que é possível adquirir conceitos como as texturas dos objetos, a temperatura, as formas, etc.” (Serrano, 2016, p. 15)

Além disso, este sistema está diretamente relacionado com o estado emocional, a cada sensação do toque está associado um significado emocional, daí a importante discriminação do toque na maneira como percebemos o mundo e os que nos rodeiam, sendo que em função desta informação se dá a resposta adequada ao toque.

Outra função deste sistema são os recetores responsáveis por avisar quando nos encontramos em perigo, ou seja, sensações que nos levem a prestar atenção e a ter ações que nos protejam do que nos coloca nesta situação de perigo. Sendo que é a pele transmissora da informação tátil.

Por fim, “o sistema tátil permite que a criança pequena entre em contacto com os outros e com os objetos, que desenvolva um sentimento de segurança, que tome consciência do seu corpo e que registre as características dos objetos.” (Ferland, 2006a, p. 50)

1.2.2. Sistema Vestibular

O sistema vestibular diz respeito ao equilíbrio do corpo, às posições do mesmo e aos movimentos no espaço quando o indivíduo se desloca, o qual permite sentir que é o nosso próprio corpo que se movimenta e não o restante que está ao nosso redor. Para além disso, este sistema também regista os movimentos de aceleração “quando descemos um escorrega ou quando nos baloiçamos” (Ferland, 2006a, p. 55).

No entanto e segundo Serrano (2016),

“O sistema vestibular tem recetores no ouvido interno e é estimulado pelos movimentos da cabeça, pescoço, olhos e movimentos do corpo no meio. Responde à força de gravidade e regista a posição que os nossos corpos têm em relação à Terra” (p. 17).

Jean Ayres (1979) considerava esta informação como crucial quer para a nossa segurança física, quer para a emocional.

De acordo com Serrano (2016), “a informação vestibular ajuda-nos a manter o equilíbrio e informa-nos se estamos em movimento ou se estamos parados, a que velocidade estamos e em que direção nos movemos” (p.17).

Este sistema desenvolve-se ainda quando o bebé está no útero da mãe, no entanto, nos primeiros anos de vida o bebé sente pela primeira vez a força da gravidade e passa os primeiros meses a desenvolver as capacidades que lhe permitem manter-se e funcionar contra ela.

“A informação da gravidade e movimento junta-se à dos músculos, articulações e pele, e, em conjunto, completam a perceção que temos do corpo. A função do sistema vestibular é permitir-nos orientar o nosso «mapa» corporal quando nos movimentamos no espaço, à nossa volta, sendo o processamento da informação destes três sistemas que possibilita que o planeamento motor se desenvolva” (Serrano, 2016, p. 18).

Diferentes experiências e variedade de estímulos contribuem para que o sistema vestibular vá amadurecendo, ao mesmo tempo que a criança vai desenvolvendo a capacidade de controlar o seu corpo no espaço, em relação ao movimento e ao que a rodeia. “Esta experiência de autoeficácia no espaço é fundamental para a segurança emocional da criança e para a sua disponibilidade para se envolver em atividades desafiantes” (Serrano, 2016, p. 19).

Por fim, “o sistema vestibular permite que a criança desenvolva o seu equilíbrio e as suas reações de proteção” (Ferland, 2006a, p. 56).

1.2.3. Sistema Proprioceptivo

Serrano (2016, p. 20) refere o termo de proprioceção “à consciência do nosso próprio corpo”, sendo que através deste sentido nós sabemos a posição do nosso corpo, como está e que partes estão imóveis e quais as que estão em movimento.

Hanscom (2018) também afirma que “o cérebro analisa a informação dos recetores e dá-nos uma perceção da posição corporal e do movimento” (p.56).

Para além disso, “os recetores deste sistema estão localizados nos músculos, nas articulações e ligamentos” (Serrano, 2016, p. 20), os quais enviam informação ao cérebro sobre a posição do nosso corpo. Com isto, “o cérebro pode construir um mapa sobre a posição do corpo e do espaço que este ocupa” (Idem, p. 20).

Hanscom (2018) refere que “os recetores sentem quando os músculos e outros tecidos conjuntivos estão esticados ou em descanso” (Biel & Peske, 2009, citado por Hanscom, 2018, p. 55).

Este sistema ainda nos dá “a informação sobre a força que exercemos quando fazemos as nossas atividades” (Serrano, 2016, p. 20). Juntamente com a informação do sistema vestibular “tornam possível regular a postura e o tónus muscular” (Idem, p. 20).

Por outro lado, Serrano (2016) refere que

“o sistema propriocetivo também junta a sua informação no cérebro à do sistema tátil e, em conjunto, desempenham um papel muito importante na construção da noção do corpo e do esquema corporal, ao mesmo tempo que são a fundação para que o planeamento motor possa acontecer de forma coordenada” (p. 21).

1.2.4. Sistema Gustativo

O sistema gustativo localiza-se na boca, mais precisamente na língua, e é esta a responsável por nos conceder e discernir a sensação do sabor. A língua do ser humano, está preparada para averiguar diferentes sabores, como refere Gleitman (1991) existem “quatro qualidades gustativas básicas, sendo estas: *azedo, doce, salgado e amargo*” (p. 186). Todas as outras sensações gustativas são provenientes da mistura destas qualidades primárias. É através desta categorização que as pessoas definem os seus gostos pessoais, no entanto esta definição é afetada pelos hábitos familiares e pela própria cultura de cada um. Tendo em conta o referido anteriormente, de uma pessoa para outra, podem existir diferenças significativas, na forma como cada um reage a um determinado tipo de sabor.

De acordo com Gleitman (1991),

“O sentido do gosto fornece-nos várias interpretações de um princípio que se encontra na maior parte dos outros sentidos. Este princípio assenta no facto de ser raro que a resposta de um sistema sensorial a um determinado estímulo dependa apenas desse estímulo; de um modo geral, é afetada por outros estímulos que atuam sobre esse sistema” (p. 186).

1.2.6. Sistema Olfativo

O sistema olfativo oferece-nos a aptidão de sentirmos cheiro e está diretamente relacionado com o sistema descrito anteriormente, o sistema gustativo.

Hanscom (2018) indica que as experiências olfativas estão interligadas “às nossas emoções” (p.62), ou seja, com o sistema límbico. Biel & Peske (2009) referem que “Não

há sentido que toque tanto as nossas emoções como o cheiro” (citado por Hanscom, 2018, p. 62).

Primeiramente, o sistema olfativo atinge os hemisférios cerebrais, só depois se interliga com os restantes sistemas sensoriais. Toda esta relação olfativa e emocional, criada por estes dois sistemas, remete-nos para experiências passadas e que condicionam a comunicação e a interação da criança com o meio.

“O sistema olfativo tem ainda uma forte relação com o sistema gustativo, condicionando o sabor das comidas e bebidas que experimentamos” (Serrano, 2016, p. 25). O sistema olfativo tem uma função importante, que é de nos proteger e alertar de situações potencialmente perigosas. Para Hanscom (2018), “o olfato é um sentido primitivo que nos alerta para o perigo” (p.62).

Segundo Ferland (2006a) “a criança experimenta igualmente diversas emoções ligadas aos cheiros, pois os recetores situados nas narinas encaminham as sensações olfativas para as zonas do cérebro que estão associadas à memória e às emoções” (p. 57).

1.2.5. Sistema Auditivo

“Ouvir é um reflexo primitivo de sobrevivência que causa excitação, um estado de alerta e de atenção” (Frick & Young, 2012, citado por Hanscom, 2018, p. 60).

O sistema auditivo, engloba a interação do sistema vestibular, visual e proprioceptivo. Isto é, o sistema vestibular e auditivo, normalmente trabalham em consonância para que consigam organizar as sensações de movimento e de som, o que origina o desenvolvimento da linguagem. Uma criança que apresente uma falha entre estes dois sistemas, certamente irá ter problemas ao nível da linguagem e do processamento auditivo.

Como afirma Hanscom (2018), “Ouvir é uma experiência que envolve todo o corpo e todo o cérebro, conectando-nos com o nosso ambiente, e é o precursor para a interação, conversa, leitura e escrita (p. 60).

Para Serrano (2016), “A audição, ou ouvir, é a capacidade de receber sons” (p. 23). No entanto, “(...) esta capacidade não garante que se consigam entender os sons” (Idem, p. 24).

Durante o desenvolvimento humano, esta competência de decifrar os sons vai-se aperfeiçoando ao longo do tempo, o que permite uma criança ter determinadas reações aos sons do seu meio envolvente. “A maior parte do ouvido é composta por estruturas anatómicas cuja função é capturar o estímulo proximal.” (Gleitman, 1991, p. 193)

A audição permite igualmente que a criança esteja atenta às diferentes vozes e ao que lhe transmitem, pois, a partir do volume e do tom de voz, a criança descodifica e exprime um sentimento, mesmo não conhecendo as palavras utilizadas, compreende a intenção do adulto.

Por fim, devido ao sistema auditivo,

“a criança localiza a origem dos sons, avalia as distâncias, familiariza-se com o som ambiente, o que lhe proporciona um sentimento de segurança. Percebe igualmente a tonalidade afetiva de uma mensagem e desenvolve interesse pelas palavras e pelas vozes que ouve.” (Ferland, 2006a, p. 52)

1.2.7. Sistema Visual

Por último, mas não menos importante, o sistema visual é um dos sistemas mais completos, pois, como afirma Serrano (2016) “tem os recetores nos olhos, que captam as ondas de luz, que entram no sistema através da retina e depois viajam para o tronco cerebral (p. 25).

Para Hanscom (2018), “a visão é [também] um sentido intrincado e complexo” (p. 59).

“A visão ajuda-nos a determinar o que é o objeto, bem como algumas das suas propriedades, como o tamanho, a forma e a cor” (Hanscom, 2018, p. 59). Para além disso, a visão “Pode também ajudar-nos a recordar se é seguro tocar nesse objeto, como é tocar nele, e quão pesado é” (Roley, Blanche & Schaaf, citado por Hanscom, 2018, p. 59).

Serrano (2016), indica que “A perceção visual refere-se ao significado que o nosso cérebro dá à informação que vemos. Fazem parte da perceção visual, para além da discriminação de cores, formas e grandezas, outras competências” (p. 26).

Como a “perceção da figura-fundo” (Serrano, 2016, p. 26), que diz respeito “à capacidade de ver algo que faz parte de uma imagem maior ou mais confusa” (Idem, p. 26), como por exemplo, “destacar uma palavra ou letra num conjunto” (Idem, p. 26).

Outra perceção é a da “posição no espaço” (Serrano, 2016, p. 26), “ou seja, perceber o que está virado para cima, baixo ou para os lados” (Idem, p. 26), como por exemplo, “distinguir as letras ‘p’ e ‘q’” (Idem, p. 26).

Para além destas, a terceira perceção é a da “constância da forma” (Serrano, 2016, p. 26), “que nos permite reconhecer as formas, (...) independentemente do tamanho das figuras, de estarem decoradas ou não, da posição em que se encontram ou das restantes figuras que podem estar próximas a elas” (Idem, p. 26).

A quarta percepção, incide nas “relações espaciais” (Serrano, 2016, p. 26), a qual “permite perceber a orientação dos objetos, ou símbolos, uns em relação aos outros” (Idem, p. 26).

Relativamente à quinta percepção é designada por “memória visual, que se refere à nossa capacidade de recordar as características visuais de uma forma ou objeto” (Serrano, 2016, p. 26), sendo esta uma competência importante para a compreensão da leitura.

Já a sexta percepção, está relativamente interligada com a quinta, pois diz respeito à “memória visual sequencial, que é a capacidade de recordar uma sequência de objetos ou formas na ordem correta” (Serrano, 2016, p. 26), sendo esta competência importante para a ortografia.

Por fim, a sétima percepção é o “fechamento visual, que é a capacidade de reconhecer uma forma ou objeto, mesmo quando a imagem não está disponível na totalidade” (Serrano, 2016, p. 27), o que nos permite ler sem estar a fazer uma leitura silábica.

Com isto, percebemos a importância do controlo ocular e da percepção visual para realizar a maioria das tarefas do dia-a-dia. “O sistema visual começa a relacionar-se com os outros sistemas sensoriais logo desde o nascimento do bebé de forma a verificar, confirmar e construir percepções multidimensionais de tudo à nossa volta” (Serrano, 2016, p. 27).

Como afirma Hanscom (2018), “Um recém-nascido nasce com a capacidade de ver, mas o foco é vago e o bebé tem dificuldade em diferenciar entre formas e cores complexas” (p. 59).

Relativamente à capacidade que o sistema visual tem para orientar para os “estímulos visuais, de localização, de perseguição de alvos em movimento, e de percepção do espaço e das relações espaciais são funções relacionadas com o sistema vestibular propriocetivo” (Serrano, 2016, p. 27).

Já “As funções de orientação, localização e perseguição estão intimamente ligadas ao sistema auditivo, para a deteção do tipo de barulhos de fundo, e com o sistema vestibular e propriocetivo para a orientação espacial do corpo em relação às pessoas, objetos e meio” (Serrano, 2016, p. 28).

Como refere Ferland (2006a), “Tal como a audição, a visão informa a criança acerca das distâncias que a separam dos objetos e dos movimentos que ocorrem no seu ambiente” (p.53).

Por fim, as aptidões visuais da criança, originam

“a atenção num objeto, a fixá-lo, a seguir as suas deslocações, a registar as suas características, a avaliar as distâncias, a observar o rosto das pessoas, a decifrar a mensagem afetiva que transmite e a comunicar as suas necessidades e desejos” (Ferland, 2006, p. 54).

1.3. Desenvolvimento Cerebral e Neurológico da Criança

“A função principal dos sistemas sensoriais é realizar a tradução da informação contida nos estímulos ambientais (externos e internos) para a linguagem do sistema nervoso (sentir calor, detetar odores desagradáveis, etc.)” (Freitas, 2010, p. 3).

Segundo Serrano (2016, p. 11) “As sensações são peças dispersas de informação que devem ser organizadas e interpretadas pelo sistema nervoso central para que o nosso corpo e mente se possam adaptar ao mundo à nossa volta, em cada momento que passa.”, visto que o ser humano vive o mundo através da noção consciente do que vê, ouve, sente, cheira e saboreia.

Quando respondemos às sensações iniciam ou fortalecem ligações no cérebro que ajudam na formação do sistema nervoso do indivíduo, no entanto, “as conexões entre as células do cérebro são formadas em resposta aos diferentes estímulos e sensações corporais que a criança experimenta” (Serrano, 2016, p. 12).

O cérebro recebe estas mensagens sensoriais e distribui as mesmas pelas diferentes áreas do sistema nervoso, sendo que este processo acontece nos vários níveis do sistema nervoso, em que a informação sensorial é usada como o nutriente para que o cérebro se desenvolva e adquira as aprendizagens que acontecem ao longo da vida.

É necessário que o cérebro analise a informação de todos os sistemas sensoriais para que possa organizar uma resposta adequada. Dependendo do processamento da informação dos sistemas sensoriais assim será a adequação da resposta da criança, visto que a sua participação nas diferentes tarefas do dia-a-dia depende da capacidade do cérebro para processar a informação dos diferentes sistemas sensoriais.

Isto significa que “quando esse processo se realiza de forma adequada a criança desenvolve competências para se acalmar, estar atento e aprender, coordenar os movimentos e interagir com o ambiente, pessoas e objetos” (Santos, 2006, p. 24 citado por Macieira, 2015, p. 17).

As crianças, através de uma educação sensorial no domínio cognitivo, “alcançam novos conhecimentos e vocabulário e ainda desenvolvem competências de comparação

(descrever semelhanças e diferenças), classificação, resolução de problemas, observação, interpretação, relação causa-efeito, curiosidade, imaginação e raciocínio” (Macieira, 2015, p. 18).

Ao nível do desenvolvimento cognitivo, “a principal diferença entre a primeira infância (até aos 18-24 meses) e o período pré-escolar é o recurso ao pensamento simbólico, isto é, a criança passa a poder representar objetos ou ações por símbolos” (Resende, 2014, p. 14). Designa-se “este período por estágio pré-operatório ou simbólico-intuitivo (que ocorre entre os 2 e os 7 anos), correspondendo ao período antecedente ao pensamento operatório concreto, caracterizado pelo desenvolvimento sequencial de uma ideia, de acordo com determinados princípios lógicos” (Tavares, et al., 2007 citado por Resende, 2014, p. 14).

O pensamento pré-operatório reflete diversas características, entre as quais se destaca “o egocentrismo intelectual, isto é, o entendimento da criança de que o mundo foi criado para si, acompanhado pela incapacidade de compreender as relações entre as coisas” (Resende, 2014, p. 15). Além de egocêntrico, o pensamento pré-operatório é um pensamento denominado de pensamento mágico, graças à imaginação da criança em tornar os seus desejos realidade sem grande preocupação lógica. Este tipo de pensamento tem como base, a fantasia, sem diferenciar o essencial do superficial, a parte do todo e o geral do particular.

A presença da família, do educador e de outros adultos é fundamental para o sucesso da aprendizagem, pois a criança desenvolve o seu pensamento a partir de uma orientação externa num contexto social carregado de experiências a serem realizadas. Neste sentido, “a cognição pode ser considerada como algo que se desenvolve em interação social, através da orientação dos adultos que integram a esfera social da criança e, por isso, contribuem para a motivação e orientação da construção das suas aprendizagens.” (Ibidem)

Com isto, verificamos que a psicomotricidade está fortemente ligada com o desenvolvimento cerebral da criança, a qual ocorre ainda dentro da barriga da mãe. No entanto, o momento considerado inicial deste processo é quando se dá o nascimento da criança.

É real o mundo multissensorial no qual vivemos, em que para o desenvolvimento integral também é necessário que todos os sentidos sejam promovidos de forma interligada.

2. Promoção dos Sistemas Sensoriais

Falamos da promoção dos sistemas sensoriais, quando nos referimos às oportunidades de interação sensorial, em que as crianças devem ter liberdade para poder fazer escolhas sobre o que e como explorar, bem como liberdade para resolver os próprios problemas.

A dinamização de atividades práticas com dimensão lúdica promove, pelo prazer e caráter desafiante, a ação e o gosto pela aprendizagem, uma vez que “ampliam as experiências sensoriais e psicomotoras, promovem a independência e autonomia, a atenção, a formação de valores, aliando-se à promoção da satisfação e lazer que são essenciais ao bem-estar” (Carvalho & Zamith-Cruz, 2003 citado por Macieira, 2015, p. 19).

Assim, a educação sensorial pode ser explorada na sala, de creche ou jardim de infância, através de atividades que desenvolvam os sentidos, tais como jogos sensoriais ou através de materiais que invoquem aos sentidos como recurso para o desenvolvimento das iniciativas/propósitos das crianças.

Para Schiavo & Ribó (2009) “a criança quando estimulada torna-se mais ativa, criativa, autónoma, procura soluções, conhece os seus limites e forma a sua personalidade” (citado por Macieira, 2015, p. 20).

De forma a criar esse ambiente estimulante é preciso proporcionar às crianças material atraente e adequado para a educação sensorial, pois

“os materiais “oferecidos” às crianças devem ser apropriados à idade e em variedade com diferentes origens (naturais e não-naturais), características (cores, texturas, gostos, sons), etc. de forma a que as crianças tenham oportunidade de realizar escolhas e tenham diversas possibilidades de exploração, transformação e combinação, ou seja, para darem oportunidade à produção criativa.” (Hohmann & Weikart, 2009 citado por Macieira, 2015, p. 21)

Ainda que os materiais e os objetos novos desafiem e motivem as crianças com novas experiências e informações, na educação sensorial também se pode voltar aos materiais explorados em tempos anteriores, pois conforme vão desenvolvendo as suas competências, as crianças exploram cada vez com mais intenção e por sistema, uma vez que a exploração de materiais anteriormente utilizados promove a complexificação e alargamento de competências e aprendizagens significativas.

Para conseguirem a manipular, explorar, conhecer e criar as suas próprias soluções para os problemas encontrados, segundo Hohmann e Weikart (2009) “as crianças necessitam de tempo para trabalhar com os materiais ao seu próprio ritmo, de forma a

descobrirem por si próprias as relações entre as coisas.” (citado por Macieira, 2015, p. 21)

CAPÍTULO 2 – Conhecimento do Mundo

Neste segundo capítulo estará descrita a temática relativa à construção da ampla *Área de Conteúdo do Conhecimento do Mundo*, em que a criança aprende e interage com o mundo que a rodeia quando brinca e descobre diferentes espaços e materiais.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, os seres humanos “desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia” e é também fundamental que “as crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais.” (Silva et al., 2016, p. 85)

2.1. Construir o Conhecimento do Mundo

Na interação com o mundo,

“a criança constrói conhecimento sobre o mundo físico e social, e consequentemente sobre si mesma, conhecimentos que se enquadram na Área do Conhecimento do Mundo, mas que se estão diretamente ligados com a Área de Formação Pessoal e Social e com a Área da Expressão e Comunicação.” (Macieira, 2015, p. 13)

De forma a perceber como é que a criança constrói este Conhecimento do Mundo, importa compreender a noção de Área de Conhecimento do Mundo, a qual diz respeito

“à sensibilização das ciências, com introdução de elementos e aspetos do domínio do conhecimento humano (saberes sociais, saberes científicos e tecnológicos, educação para a saúde e educação ambiental); saberes esses importantes para a criança se adaptar ao meio, e que devem ser introduzidos com rigor científico, principalmente ao nível da linguagem (conceitos)” (Silva et al., 2016, p. 85).

Para que a criança construa este Conhecimento do Mundo, é necessário o contacto com espaços e materiais, explorando-os e experimentando-os ativamente. Desta forma, o adulto deverá possibilitar este processo oferecendo materiais/objetos que a criança explore livremente e descubra numa fase posterior potencialidades dos mesmos.

A curiosidade por parte das crianças,

“é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender. A criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia.” (Silva et al., 2016, p. 85).

As crianças deverão vivenciar situações diversas que permitam fomentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo, sendo que o adulto deverá também proporcionar aprendizagens conceptuais, harmonizando um sentimento de admiração e interesse pela descoberta.

De forma a explorar e descobrir o mundo através dos sentidos, tanto na creche como no jardim de infância, é necessário que se organize, de acordo com o desenvolvimento das crianças e os seus interesses, um ambiente propício e estimulante ao qual estas possuam bastantes oportunidades de ver, tocar, provar, cheirar e ouvir, e também de estabelecer interações sociais.

2.2. A Importância do Brincar como modo de Conhecer o Mundo

Segundo a Declaração dos Direitos da Criança (1959), o 7º princípio refere que: “A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos”.

De acordo com a Convenção dos Direitos da Criança, segundo Santos (2009) “brincar é, de facto, uma necessidade da criança, uma fonte de aprendizagens e até um direito da criança”, estando “a par das necessidades básicas de nutrição, saúde, habitação, educação e afeto” (Azevedo, 2001 citado por Galante, 2015, p. 13).

Vários autores defendem a importância do brincar como sendo um meio de desenvolvimento da criança,

“Brincando, a criança desenvolve os sentidos, adquire habilidades para usar as mãos e o corpo, reconhece objetos e suas características, textura, forma, tamanho, cor e som. Brincando, a criança entra em contato com o ambiente, relaciona-se com o outro, desenvolve o físico, a mente, a autoestima, a afetividade, torna-se ativa e curiosa.” (Siauly, 2006, p. 24)

Contudo, “há uma desvalorização do brincar em favor do conhecimento estruturado e formal” (Ferreira, 2010 citado por Galante, 2015, p. 13). Indo ao encontro dessa ideia, Galante (2015) afirma que:

“vivemos num mundo (...) que valoriza a rapidez, a performance, a competição e o êxito social. (...) De facto, desde o berço, estes são cercados por expectativas de rendimento; espera-se que se desenvolvam com rapidez, que realizem aprendizagens muito precocemente. Hoje em dia, a competição começa à nascença. Que a criança seja a melhor, ocupe o primeiro lugar, seja precoce na marcha,

na fala ou no funcionamento em grupo, eis o que deixará o seu meio feliz. De certa forma, esperamos que os nossos filhos envelheçam antes de tempo” (p. 13).

Desta forma, surge uma emergente necessidade de “resgate do brincar no mundo em que o quotidiano de muitas crianças se transforma numa acumulação de atividades extracurriculares que esse mundo pensa que abrirão às crianças as portas do sucesso” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.48).

Os contextos de Creche e Jardim de Infância, para serem inclusivos, precisam “de empurrar porta fora o currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único e criar diversificação de oportunidades de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 55).

Brincar revela-se uma necessidade desde que a criança inicia a sua vida e explora o seu próprio corpo, contudo, a criança não nasce a saber brincar, pois é através do contacto com os materiais, da observação e da intervenção da equipa educativa que a criança aprende e desenvolve as suas brincadeiras.

“É a brincar que a criança aprende o que mais ninguém lhe pode ensinar. A brincadeira permite que assimile a cultura do meio em que vive, integrando-se nele, adaptando-se às condições que o Mundo lhe oferece” (Gomes, 2010 citado por Galante, 2015, p. 17).

É a brincar que a criança desenvolve o saber-fazer e o saber-ser, através do desenvolvimento de atitudes e conhecimentos que lhes são necessários no seu dia-a-dia, pois ao experimentar um sentimento de controlo sobre o seu ambiente e as suas ações a criança sente-se capaz.

Por fim, o desenvolvimento do conhecimento do mundo por parte da criança “é melhorado na prática do “fazendo”, uma vez que através das experiências sensoriomotoras as crianças recolhem as primeiras informações do mundo externo e das suas próprias emoções” (Galante, 2015, p. 17). Assim, através da brincadeira por parte da criança, ocorre a descoberta de si e do outro.

Para existir um bom desenvolvimento do brincar por parte da criança “são necessárias certas condições, (...). Brincar está intimamente dependente do meio” (Galante, 2015, p. 42).

CAPÍTULO 3 – O Espaço, o Tempo e os Materiais

Iniciando agora este terceiro capítulo, serão exploradas temáticas relacionadas com *o espaço* (creche e jardim-de-infância) e *os materiais* oferecidos ao grupo de crianças.

Em relação à organização do ambiente, do espaço e dos materiais em contexto educativo, o educador precisa de pensá-lo “a montante e a jusante. A montante é pensada em coerência com a teorização educacional que sustenta a perspectiva pedagógica; a jusante com base na reflexão avaliativa sobre como têm sustentado no quotidiano a coerência da ação” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 112).

3.1. O Espaço e o Tempo enquanto promotores dos sistemas sensoriais

Relativamente ao espaço, as crianças

“têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 12).

É necessário que na sala existam espaços amplos, onde as crianças possam desfrutar de liberdade de movimentos. Por esse motivo elas gostam de desenvolver as suas explorações no chão, pois é uma superfície ampla.

Por outro lado, o espaço deve possibilitar ao educador visualizar todas as crianças no caso de ser necessária a intervenção e deve ainda possibilitar às próprias crianças a visualização da figura do adulto sempre que assim o desejarem. Ligando este aspeto à segurança física que o espaço deve oferecer, a criança pode desfrutar de grande autonomia em relação ao adulto, pois sente-se mais segura e confiante na medida em que sabe que se precisar do adulto o consegue encontrar no espaço da sala.

A sala está organizada pelas diferentes áreas, as quais

“permitem diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade. Assim, papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação – que constituem a textura social básica – são vividos, experienciados, perspectivados nas experiências que cada área específica permite, nas naturais saídas de uma área e entradas numa outra que o desenrolar do jogo educacional vai requerendo” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 11).

Através da observação reflexiva, o educador vai analisando e avaliando constantemente a influência que tem o ambiente nos comportamentos e nas vivências das

crianças para, posteriormente proceder a todas as alterações necessárias tendo em vista a aprendizagem e as necessidades das crianças.

No que concerne ao tempo pedagógico, este diz respeito à organização do dia e da semana “numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 72).

É importante salientar que “(...) a quantidade de tempo disponível afeta a atividade lúdica das crianças.” (Dempsey e Frost, 2002 citado por Galante, 2015, p. 47). Afeta, na medida em que, os comportamentos lúdicos complexos, que envolvem um planeamento ocorrem durante longos períodos. Por isso, quando possível e quanto mais tempo o educador possibilitar o desenvolvimento das brincadeiras espontâneas por parte das crianças, mais ricas e complexas serão essas mesmas brincadeiras. “A criança precisa de tempo (de qualidade) para iniciar, questionar, testar hipóteses, experimentar, experienciar, desenvolver e tirar conclusões” (Galante, 2015, p. 48).

Existem determinadas brincadeiras e/ou experiências que não se concluem na duração certa de um momento da rotina, de um dia, de vários dias.

“As brincadeiras das crianças precisam de ser exploradas ao máximo, precisam de ser também amadurecidas através do tempo até as próprias crianças, intervenientes dessas brincadeiras, as darem por concluídas e não que seja o adulto, muitas vezes externo a essas brincadeiras, a determinar quando devem findar” (Galante, 2015, p. 48).

A intencionalidade de permitir o não cumprimento do momento de arrumar constitui a possibilidade de as crianças darem continuidade às brincadeiras em momentos seguintes, possibilitando que as crianças as continuem. Segundo Galante (2015), “consagrar-se à brincadeira, ter prazer em brincar e extrair dela todo o potencial possível exige tempo. Dispor de apenas alguns minutos de cada vez não permite à criança desenvolver plenamente o seu repertório lúdico” (p. 48).

Por fim, o ideal é encontrar um equilíbrio nas atitudes educativas face ao momento de brincar e ao momento de arrumar, pois

“(...) a aprendizagem das crianças faz-se a partir das observações e não de atitudes meramente passivas ou receptoras, o que no âmbito pedagógico remete para a criação de ambientes onde a criança tenha liberdade para explorar, para tocar e experimentar. No fundo em que a criança tenha oportunidade para construir conhecimento por si própria e pelos seus próprios meios” (Marchão, 2015, p. 125).

3.1.2. Os Materiais enquanto promotores dos sistemas sensoriais

Existem brinquedos manufaturados e os materiais de exploração aberta, que consistem em materiais do dia-a-dia (por exemplo, caixas de cartão, trapos, rolos de cartão, revistas, ...). Estes materiais de exploração aberta são riquíssimos em possibilidades porque quanto mais polivalente é o brinquedo, mais tempo a criança se irá interessar por ele.

Segundo Ceppi (2013) “(...) a pele age como mediador entre nós e o mundo, de modo que o sentido do tato não pode ser visto com um artifício específico, mas como algo difuso e conectado fortemente com as experiências do indivíduo” (p.80).

Organizar, classificar e disponibilizar os materiais em ambiente de sala e nas respetivas áreas de atividade facilita ao grupo de crianças o seu reconhecimento, sendo que cada setor deve conter materiais suficientes e adequados ao espaço em questão.

Os materiais que se disponibilizam às crianças devem possibilitar diversas experiências lúdicas. São considerados “um segundo educador porque medeiam a mediação da profissional, fazem parte integrante do método. Estão carregados de ideologia: servem ou não as cem linguagens, as inteligências múltiplas, os sentidos plurais e inteligentes, todas as diversidades: pessoal, social e cultural” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 112).

Os materiais improvisados, como molas de roupa, embalagens vazias, pedaços de pano/tecido, cordas, etc... são muitas vezes superiores aos brinquedos de fábrica. Com isto, é importante referir que os brinquedos disponibilizados às crianças devem estar limpos, e devem ser de forma, tamanho e natureza que não possam proporcionar qualquer perigo às crianças.

Para além destes materiais, também os materiais naturais trazidos pelas crianças do exterior devem ser tidos em conta, tais como: pedras, folhas, flores, paus, entre outros.

O mobiliário e os materiais devem ser acessíveis às crianças para que elas possam utilizá-los de acordo com as suas vontades e necessidades, sem necessitar de recorrer a um adulto.

Apesar da variedade ser mais importante do que a quantidade, é importante que existam materiais em quantidade suficiente tendo em conta o número de crianças em sala para que seja possível efetuar brincadeiras em simultâneo.

Importa ainda referir o conceito de materiais versáteis, sendo a sua utilização uma mais valia para o desenvolvimento da criança. Assim sendo, segundo Post & Hohmann

(2011) “materiais versáteis são objetos ou brinquedos cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma ação ou um objeto; pelo contrário, podem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras” (p. 115).

Oferecer, às crianças de diferentes faixas etárias, este tipo de materiais (versáteis) faz com que elas explorem e manipulem de formas diversas e significativas e por sua vez, adequadas ao seu nível de desenvolvimento individual.

Outro aspecto relevante será o de proporcionar espaços e materiais para a necessidade intrínseca de movimento por parte das crianças. No caso de crianças pequenas, que iniciam a marcha, “aprender a movimentar-se, a controlar o corpo e a deslocar-se de um sítio para o outro constitui tarefas (...) importantes que ocupam muito do seu tempo e da sua energia” (Post & Hohmann, 2011, p. 119), assim, é relevante e indispensável criar espaços e materiais que apoiem as tarefas de movimentação que as crianças procuram desenvolver.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4 – Metodologia de Investigação

Uma investigação diz respeito ao processo pelo qual tentamos descobrir realidades, ainda que parciais, de um determinado ponto de vista.

Assim, neste estudo, estamos perante um paradigma qualitativo de investigação, uma vez que este tipo de investigação (qualitativa) “é indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias, entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses” (Sousa & Baptista, 2011, p. 56).

No processo de investigação deve-se esclarecer, os princípios metodológicos e métodos que serão utilizados, por isso, neste capítulo inclui-se, toda a explicitação e fundamentação no que diz respeito às opções metodológicas desta investigação.

Consultando diversas fontes bibliográficas, constata-se que existem várias conceções formais direcionadas numa abordagem, que podem servir de orientação para a organização desta investigação, demarcando a forma como a pesquisa se realizou.

Como afirma Pires (2016), “Os diferentes métodos de recolha de dados são estratégias que possibilitam aos investigadores obter dados empíricos e que permitem responder às suas questões de investigação” (p. 35). Para tal, “Os dados resultantes devem ser analisados e interpretados, de forma a poderem ser transformados em resultados e conclusões” (Idem, p. 35).

A estruturação deste capítulo de metodologia está dividida em três secções. Sendo que na primeira expomos a contextualização do estudo e a problemática de pesquisa, de modo a fundamentar a estratégia de investigação escolhida. Na segunda são descritos os objetivos de estudo, e por fim, na terceira secção são enunciados os procedimentos metodológicos.

Este capítulo apresenta a metodologia que enquadra este estudo, sendo este um estudo que pretende analisar e identificar *vivências sensoriais das crianças* bem como proporcionar-lhes diferentes formas de *desenvolver as sensações* através de um *ambiente em sala* favorável que lhes proporcione esse mesmo desenvolvimento.

4.1. Contextualização do Estudo e Problemática de Pesquisa

A importância do desenvolvimento e da exploração dos sentidos no ser humano é uma competência essencial e transversal, pelo facto da criança conseguir compreender e

realizar as atividades propostas de forma a contemplar uma aprendizagem significativa das mesmas.

Foi escolhido este tema, com vista a uma melhor compreensão acerca do desenvolvimento e da exploração dos sentidos em crianças em idade pré-escolar. Este interesse surgiu aquando da prática pedagógica ao longo do percurso académico, nas observações diretas realizadas, onde se verificou alguma dificuldade por parte das crianças no desenvolvimento dos sentidos. A algumas das crianças do grupo foi-lhes diagnosticado Transtorno de Processamento Sensorial (TPS), este transtorno diz respeito a uma desordem neurológica em que os sistemas sensoriais têm dificuldade na assimilação e no processamento das informações provenientes do meio externo e do nosso próprio corpo, em que o indivíduo responde de forma inadequada e desorganizada ao meio.

Antes de iniciar a educação pré-escolar as crianças já adquiriram certos conhecimentos sobre mundo que as rodeia, no entanto, é através da interação com ele que estas se desenvolvem, aprendem e encontram respostas às suas incertezas.

Tendo isto em consideração, devemos proporcionar às crianças oportunidades para contactarem com novas situações para que possam descobrir, investigar e explorar o mundo, “As crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais” (Silva et al., 2016, p. 85).

O objetivo principal da investigação é promover a exploração dos diferentes sistemas sensoriais, através do recurso a materiais diversificados dos quais as crianças não têm acesso diariamente em ambiente de sala de jardim de infância.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi considerada a seguinte questão: *“Terão as crianças, de um grupo de 3/4 anos de uma instituição cooperante de estágio, um ambiente que lhes proporcione um brincar com experiências ao nível sensorial de qualidade em contexto familiar e em contexto de jardim de infância?”*

Pretende-se com este relatório, compreender as conceções das famílias do grupo de crianças de jardim de infância, bem como das educadoras: Educadora Cooperante 1 (EC1) e Educadora Cooperante 2 (EC2), relativamente ao tema central.

A nível de informação da literatura teórica verificou-se que esta temática ainda está pouco abordada nos diferentes estudos, o que se torna importante aprofundar mais este tema.

4.2. Objetivos de Estudo

Esta investigação trata uma problemática que surge após a observação direta do grupo de crianças de jardim de infância, cujas crianças desse mesmo grupo apresentam dificuldade ao nível do desenvolvimento dos sentidos.

Sendo a estagiária uma futura profissional da educação de infância tem interesse em trabalhar e aprofundar este conhecimento, visto que este faz parte de um bom desenvolvimento quer cognitivo, quer físico das crianças. Segundo Hohmann & Weikart (2009) “A aprendizagem ativa (...) começa quando as crianças manipulam os objetos e usam os seus corpos e todos os seus sentidos para descobrir coisas sobre esses objetos” (citado por Macieira, 2015, p. 14).

Os objetivos foram formulados com base na análise da literatura teórica acerca do tema em estudo e do conhecimento de proximidade da investigadora com o contexto de pesquisa. Esta investigação, tem como objetivos específicos: 1) Identificar vivências sensoriais das crianças; 2) Perceber qual é o tipo de material predominante dos brinquedos trazidos pelas crianças de sua casa; 3) Entender a perspetiva das educadoras cooperantes sobre o brincar e sobre as experiências sensoriais proporcionadas às crianças; 4) Perceber as brincadeiras das crianças e que materiais utilizam, a partir de informação da família; 5) Perceber se o tipo de brincadeiras na sala explora os diferentes sentidos; 6) Entender quais são os materiais necessários às crianças (para além dos que já encontramos em sala) para um melhor desenvolvimento sensorial; e por último, 6) Proporcionar a exploração de diferentes materiais do dia-a-dia que promovam experiências sensoriais através da criação de um espaço de exploração que proporcione o desenvolvimento sensorial global.

4.3. Procedimentos Metodológicos

Nesta secção, iremos delinear os procedimentos metodológicos levados a cabo com a finalidade de atingir os objetivos anteriormente referidos, fundamentando assim as opções metodológicas deste estudo.

4.3.1. Tipo de Investigação

Numa primeira fase, procuramos descrever as opções metodológicas tomadas para o presente relatório, nomeadamente no que concerne às características do estudo, aos sujeitos de investigação, às técnicas e procedimentos de pesquisa e por fim, às técnicas de análise de dados.

A natureza do estudo aqui proposto preconiza a realização de um trabalho de metodologia qualitativa, visto que, como métodos de recolha de dados foram utilizados - a análise bibliográfica e documental, a observação participante, a documentação fotográfica e os inquéritos por questionários. Apesar da utilização de um inquérito por questionário, não foi realizado numa perspetiva quantitativa, nem uma análise estatística, mas sim numa perspetiva compreensiva dos significados dos sujeitos, uma análise e discussão do conteúdo e informações dos sujeitos de investigação.

Esta abordagem é aquela em que

“o pesquisador tende a basear seus pressupostos em campos pragmáticos. Emprega estratégias que envolvem a coleta de dados tanto simultaneamente ou sequencialmente para melhor entender os problemas de pesquisa. A coleta de dados envolve tanto informações numéricas quanto informações textuais” (Creswell, 2003, p. 19-20).

Assim, foram realizados dois inquéritos por questionário, o primeiro aplicado às famílias das crianças, com perguntas abertas e fechadas, e o outro questionário realizado às EC1 e EC2, essencialmente com questões abertas. Com o questionário aplicado às famílias pretendeu-se perceber as brincadeiras das crianças e que materiais utilizam, a partir da informação dos pais. Com o questionário aplicado às educadoras cooperantes, pretende-se entender a perspetiva destas, sobre o brincar e sobre as experiências proporcionadas ao grupo de crianças. A pergunta de resposta aberta possibilitou às famílias e às educadoras construir a resposta com as suas próprias palavras, permitindo deste modo a liberdade de expressão. Na pergunta de resposta fechada apenas se seleciona a opção (de entre as apresentadas), que mais se adequa à sua ideia.

Esta abordagem mostrou-se adequada a este projeto de investigação, pois pretende-se obter as opiniões e perspetivas de diferentes atores relevantes neste estudo, utilizando técnicas diversas que serviram para a melhor compreensão do problema em análise.

A conjugação de técnicas permite superar os entraves de ambas, e tem o objetivo de complementar os dados obtidos, de forma a compreender melhor o contexto em estudo. Os dados provenientes da abordagem utilizada possibilitam a complementaridade de informações.

Por fim, é notória a importância e utilidade dos diferentes procedimentos de recolha de informação utilizados, pois este estudo dá visibilidade à importância que as educadoras cooperantes atribuem ao ambiente proporcionado em sala, bem como à realidade descrita pelas famílias das crianças em ambiente particular, o que permitiu

perceber que não depende só da educadora nem só das famílias, mas que um trabalho conjunto entre escola-família, será fundamental para o pleno desenvolvimento dos sistemas sensoriais da criança.

4.3.2. Características do Estudo

O presente estudo incide, tal como referido anteriormente, em contextos formais de Educação de Infância, nomeadamente num contexto de segunda infância (Jardim de Infância) e num contexto de primeira infância (Creche) onde foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada I, II e III.

O benefício da abordagem empregue neste estudo assenta na possibilidade de se adquirirem informações qualitativas que posteriormente possam viabilizar uma quantificação dos dados e que possibilite no futuro novas investigações sobre este mesmo tema. Tendo em conta os aspetos mencionados teve-se em consideração o estudo dos sujeitos de investigação.

4.3.3. Técnicas e Procedimentos de Pesquisa

Segundo Bogdan e Biklen (1994), Tuckman (2002) e Quivy e Campenheoudt (2003), existem “três grandes grupos de métodos de recolha de dados que se podem utilizar como fontes de informação nas investigações qualitativas: observação, o inquérito, o qual pode ser oral – entrevista – ou escrito – questionário e análise de documentos” (citado por Barbosa, 2012, p. 79).

Assim, neste estudo foram utilizadas como técnica de recolha de dados nesta investigação a análise bibliográfica e documental, a observação participante e fotografias e os inquéritos por questionários.

A Análise Bibliográfica e Documental: é essencial o recurso à técnica de pesquisa bibliográfica e documental, para que suplementem as investigações, como refere Lee (2002), “é aconselhável que estes sejam complementados com métodos não interferentes, isto é, “dados obtidos por processos que não envolvem a recolha directa de informação a partir dos sujeitos investigados” (p.15).

Foram consultados livros, documentos e artigos científicos considerados importantes e pertinentes para o enquadramento teórico, como para o desenvolvimento da pesquisa e análise dos dados.

Observação Participante e Fotografias: como forma de registo, considerou-se o mais apropriado à investigação desta temática.

A observação participante implica que

“o investigador pode compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa. Ele é um ator social e o seu espírito pode aceder às perspetivas dos outros seres humanos, ao «viver» as «mesmas» situações e os «mesmos» problemas que eles” (Lessand-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p.155).

Para registar as informações observadas recorreremos à recolha de dados através da documentação fotográfica “(...) a observação permite efetuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade.” (Sousa, 2010, p. 109).

O *Inquérito por Questionário*: tendo em conta os sujeitos de investigação, a finalidade e os objetivos deste estudo, foi aplicado o questionário, pois era o mais adequado ao contexto e à abordagem utilizada.

Sendo os questionários “listas organizadas” de “perguntas que visam obter informações de natureza diversa, são um ótimo instrumento de diagnóstico e permitem uma rápida recolha de informação” (Cabral, 2003).

4.3.4. Técnica de Análise dos Dados

4.3.4.1. Análise de Conteúdo dos Questionários

Relativamente à análise de conteúdo dos questionários efetuados, corroborando com Coutinho (2013) a análise de conteúdo é “um método de interpretação de dados, recolhidos em formato escrito ou através de discurso oral” (citado por Sousa, 2016, p. 50). Assim, um questionário é “um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (Marconi & Lakatos, 2002, p. 98).

Neste tipo de técnica, é fundamental analisar o conteúdo na sua totalidade, contudo, após produzida a análise é indispensável a desfragmentação dos dados em categorias de forma a facilitar a sua interpretação final. Para assegurar os critérios, como a precisão, a objetividade e a sistematização, efetuou-se a análise dos dados obtidos, evidenciando-se de forma esquemática as linhas de pensamento divergentes e semelhantes de cada inquirido.

Neste estudo, optou-se por entregar os inquéritos individualmente a cada família e às EC1 e EC2 em particular, de forma a evitar constrangimentos no estudo.

4.3.4.2. Análise de Conteúdo das Observações registadas no Quadro de Brinquedos Trazidos de Casa e das Fotografias das Propostas “OUT OF THE BOX”

No que concerne à análise de conteúdo das observações efetuadas e registadas no quadro dos brinquedos trazidos de casa pelas crianças e às propostas “OUT OF THE BOX” registadas fotograficamente, foi realizada uma análise descritiva, de forma a compreender os materiais predominantes trazidos de casa pelas crianças de JI, e assim efetuar propostas de materiais e/ou atividades que promovam os sistemas sensoriais na criança, as quais eram desconhecidas para o grupo e para a equipa pedagógica em ambiente de sala.

4.3.5. Sujeitos de Investigação

Neste ponto torna-se pertinente destacar os sujeitos envolvidos no presente estudo. Os sujeitos são as crianças em contexto de JI, as suas famílias e a Educadora Cooperante de Jardim de Infância (EC1) e a Educadora Cooperante de Creche (EC2).

4.3.5.1. Caracterização da Instituição de Jardim de Infância – Instituição A

A instituição A está situada em Valongo, na área metropolitana do Porto e é uma instituição privada, que abrange a valência de creche e de jardim de infância, sendo que a valência de creche abrange uma capacidade para 30 crianças e a valência de jardim de infância abrange uma capacidade para 50 crianças.

Para que o acompanhamento prestado às crianças e às famílias seja o melhor, a instituição junta um conjunto de colaboradores que permitem que tudo seja feito da melhor forma, contando com um grupo formado por cinco (5) educadoras de infância, seis (6) auxiliares de ação educativa, duas (2) auxiliares polivalentes e uma (1) cozinheira.

Os modelos pedagógicos que inspiram a instituição A, tem por base três (3) dos modelos curriculares, o modelo pedagógico de Reggio Emília, o modelo curricular HighScope e o modelo curricular Movimento da Escola Moderna, os quais mostram formas de organização do ambiente educativo, em que o educador se inspira, permitindo que se desenvolva um melhor trabalho com as crianças, oferecendo-lhes um bom ambiente educativo com atividades e oportunidades diversificadas.

A instituição cooperante de estágio pretende promover os valores da solidariedade e cooperação para que as crianças os consigam aplicar na convivência do dia-a-dia, para que desenvolvam boas relações interpessoais, bem como os valores democráticos como: o respeito, o diálogo, a partilha e a responsabilidade.

Assim, organiza o seu espaço-sala de forma a permitir à criança aprendizagens ativas para que desenvolvam a autonomia, promovendo a interação adulto-criança e criança-criança e promovendo uma rotina diária organizada o que conduz segurança, tranquilidade e confiança à criança, permitindo ainda diversos momentos e atividades.

Como afirma Silva et al. (2016),

“O estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham. Estabelece procedimentos de interação entre os diferentes intervenientes (entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos), tem um papel na gestão de recursos humanos e materiais, o que implica a prospeção de meios para melhorar as funções educativas da instituição. O estabelecimento educativo tem uma influência determinante no trabalho que o/a educador/a realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias, bem como na dinâmica da equipa educativa” (pp. 24 e 25).

4.3.5.2. Caracterização do Grupo de Crianças de Jardim de Infância – Crianças A

O grupo de crianças de jardim de infância (GCA) observado está inserido na faixa etária dos 3/4 anos, sendo um grupo heterogéneo, constituído por vinte (20) crianças, das quais sete (7) crianças do sexo feminino e treze (13) crianças do sexo masculino, (ver anexo 1 – Gráfico 1) em que dezassete (17) crianças compreendiam três (3) anos de idade e três (3) crianças compreendiam quatro (4) anos de idade (ver anexo 1 – Gráfico 2).

Verificamos no gráfico 3 (ver anexo 1), que relativamente ao número de irmãos, a maior parte das crianças, doze (12), não têm irmãos e que oito (8) crianças têm entre um (1) e dois (2) irmãos, sendo que duas (2) crianças têm dois (2) irmãos e seis (6) crianças têm um (1) irmão.

O GCA compreendia crianças que já se encontravam na instituição no ano anterior, nesta sala e com esta educadora; compreendia outras crianças vindas da valência de creche desta mesma instituição; e também compreendia uma criança que frequentava a instituição pela primeira vez.

Tendo por base observações contínuas e sistemáticas, compreende-se que o GCA constitui capacidades de participação ativa, interesse, dinâmica e interação, reunindo assim um conjunto de características únicas e significativas de aprendizagem, no entanto, com algumas dificuldades no que concerne ao desenvolvimento dos sistemas sensoriais.

É um grupo que revela, no geral, alguma autonomia através da satisfação das necessidades básicas sem recorrer à ajuda do adulto, da escolha de atividades livres nos

momentos em que a rotina o permite, da arrumação de materiais, bem como na realização de algumas atividades orientadas.

A nível de desenvolvimento físico, este é um grupo que já dispõe dos mecanismos perceptivo-motores em possibilidades de utilização plena e precisa.

Quanto ao nível de desenvolvimento cognitivo, o GCA encontra-se “no estágio pré-operatório, na teoria de Piaget, é o segundo principal estágio do desenvolvimento cognitivo, no qual o uso do pensamento simbólico é mais sofisticado, mas as crianças ainda não são capazes de usar a lógica” (Papalia, Olds & Feldman, 2009, p. 269), o qual é bastante perceptível nas brincadeiras livres das crianças, sendo estas o jogo simbólico, o egocentrismo e o animismo.

No que diz respeito ao desenvolvimento afetivo e social, as crianças são capazes de brincar e interagir com outras crianças ou com um grupo de crianças, manifestando preferência pelas crianças do mesmo sexo, segundo Piaget, “À medida que o auto-conceito das crianças fica mais forte, elas aprendem qual é o seu sexo e começam a comportar-se de acordo com isso” (Papalia, Olds & Feldman, 2009, p. 351). No decorrer das brincadeiras, por vezes, existe disputa por causa dos brinquedos.

Por fim, torna-se importante referir que este foi um grupo muito desafiante, que exigiu um trabalho bastante árduo e articulado, no que diz respeito ao desenvolvimento dos sistemas sensoriais das crianças.

4.3.5.3. Caracterização das Famílias do grupo de Crianças de Jardim de Infância – Famílias A

O GCA é proveniente de famílias de cariz nuclear, residentes maioritariamente na zona metropolitana do Porto, com sete (7) e Valongo, com oito (8), como podemos observar no gráfico 4 (ver anexo 1), sendo que as restantes famílias residem em Gondomar (3), em Paredes (1) e no Fundão (1).

Neste sentido, a caracterização sociológica das famílias das crianças, demonstra meios socioeconómicos aparentemente estáveis, visto que as habilitações académicas dos 40 pais das crianças, são entre o grau de escolaridade – 12º ano, composto por dezasseis (16) pais; o grau de licenciatura, composto por vinte (20) pais; o grau de mestrado, composto por três (3) pais; e o doutoramento, composto por um (1) pai (ver anexo 1 – gráfico 5).

Depois de algum período de observação, constata-se serem famílias presentes e colaboradoras, uma vez que esta relação escola-família é fundamental, no sentido em que

“A relação que o/a educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são co-educadores da mesma criança. Esta relação assenta numa comunicação que se realiza através de trocas informais (orais ou escritas) ou em momentos planeados (reuniões com cada família)” (Silva et al., 2016, p.29).

É perceptível a colaboração das famílias com a instituição, visto que já foram realizadas atividades com a colaboração de familiares do grupo de crianças, pois “A colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.31).

De modo a que esta colaboração se tornasse mais rica, decidimos dar início ao conto redondo, realizado com o peluche “Monstro das Cores” e o seu caderno de forma a envolver a família no processo de educação e desenvolvimento da criança (ver anexo 2.1) Peluche “Monstro das Cores” e caderno para o conto redondo).

4.3.5.4. Caracterização da Educadora Cooperante 1

A EC1 com quem a estagiária contactou durante o seu estágio profissionalizante em sala na valência de JI, exerce a sua atividade profissional há doze anos.

4.3.5.5. Caracterização da Instituição de Creche – Instituição B

A instituição B, situa-se no Porto, sendo esta uma instituição privada e está inserido na tipologia de IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social). É constituído por três valências, a Creche, o Jardim de Infância e o 1ºCiclo, aceitando crianças a partir dos 5 meses até aos 10 anos ou idade, constituída aproximadamente por 170 crianças.

Esta instituição encontra-se localizada numa zona de ocupação predominantemente residencial e de comércio tradicional. Possui também uma boa acessibilidade ao nível dos transportes públicos, como o metro, autocarros e as camionetas.

Relativamente aos recursos humanos pertencentes à instituição, dizem respeito, o Corpo Docente – constituído por Educadoras de Infância, Professores do 1º Ciclo, Educadora Social, Professor de Educação Musical, Professor de Educação Física, Atelierista, vários docentes que lecionam as atividades extracurriculares (ballet, guitarra clássica, patinagem, inglês, entre outros) e estagiários da Licenciatura Educação de Infância da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti; o Corpo Não Docente – constituído por técnicas auxiliares, funcionários de cozinha e limpeza, funcionários administrativos e médica pediátrica; a Diretora Pedagógica; e os Encarregados de Educação.

No que diz respeito ao espaço que constitui a instituição, esta é ocupada por, 3 salas de atividades destinadas a creche, 4 salas de atividades destinadas ao jardim de infância e 4 salas de atividades destinadas ao 1º ciclo do ensino básico.

Os modelos pedagógicos utilizados pela instituição B, tem por base o modelo curricular HighScope, quer na valência de creche, quer na valência de jardim de infância. No entanto, são também inspiradas nos outros modelos curriculares que as profissionais de educação se inspiram de forma a organizar o ambiente educativo, permitindo que se desenvolva um melhor trabalho com as crianças.

A instituição B organiza o seu espaço de forma a permitir à criança aprendizagens ativas para que desenvolvam a autonomia, promovendo a interação adulto-criança e criança-criança e promovendo uma rotina diária organizada o que conduz segurança, tranquilidade e confiança à criança, permitindo ainda diversos momentos e atividades.

“Muitos estabelecimentos educativos, para além da educação pré-escolar, incluem outros níveis educativos como a creche ou os ensinos básico e secundário. Esta inserção num contexto organizacional mais vasto permite tirar proveito de recursos humanos e materiais, facilitando ainda a continuidade educativa” (Silva et al., 2016, p. 23).

4.3.5.6. Caracterização do Grupo de Crianças de Creche – Crianças B

O grupo de crianças de creche (GCB), é constituído por sete (7) crianças, todas elas do sexo feminino, (ver anexo 3 - gráfico 6) sendo que as idades variam entre os sete (7) e os dez (10) meses, em que três (3) crianças têm sete (7) meses, uma (1) criança tem oito (8) meses e as restantes três (3) crianças têm dez (10) meses, (ver anexo 3 – gráfico 7).

Relativamente ao número de irmãos do GCB, constata-se que quatro (4) crianças têm irmãos, das quais variam entre um (1) e dois (2) irmãos. As restantes três (3) crianças não têm irmãos, assim se verifica no gráfico 8 do anexo 3.

O GCB frequenta pela primeira vez uma instituição escolar – a creche, sendo este o primeiro contacto com outros adultos, outras rotinas, outros materiais e outros espaços, após o estado de nascimento e de licença de maternidade com o parente pai ou mãe, durante os seus primeiros cinco meses de vida.

Assim, o GCB encontra-se, “no estágio sensório-motor, na teoria de Piaget, é o primeiro estágio do desenvolvimento cognitivo, no qual as crianças aprendem por meio da atividade sensorial e motora” (Papalia, Olds & Feldman, 2009, p. 185), pois é a partir de reflexos neurológicos básicos que o bebé começa a construir esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio. A inteligência é prática. As noções de espaço e tempo são construídas pela ação. O contato com o meio é direto e imediato, sem representação ou pensamento, principalmente quando leva objetos à boca.

Relativamente ao desenvolvimento social, o grupo é constituído por crianças que interagem umas com as outras em diversos momentos, quando chegam à instituição, logo pela manhã, nas atividades livres e em momentos de refeições, o que proporciona um ambiente caloroso entre crianças e entre crianças-adultos.

No que concerne ao desenvolvimento afetivo, o GCB exprime e manifesta as suas emoções de forma firme e convicta, quando têm fome, quando estão desconfortáveis, quando têm sono, e até quando se sentem contentes, conseguem transmitir essas mesmas emoções de forma clara.

O desenvolvimento físico e motor são as capacidades relacionadas com a motricidade da criança, o qual, no grupo de sete (7) crianças da sala do berçário, duas (2) crianças gatinham, sendo que uma delas já alcança os primeiros passos sem auxílio do adulto. No entanto, as restantes cinco (5) crianças ainda permanecem sentadas sem auxílio, e demonstram vontade de iniciar o processo de gatinhar, movendo o tronco e os braços para a frente apoiando as mãos no chão.

“Conseguir ficar sentado sem ajuda representa um marco muito importante no desenvolvimento... Aos seis meses, já aprendeu a endireitar as costas e a dominar o equilíbrio antero-posterior. Mas os braços ainda lhe servem de apoios laterais” (Brazelton, 1995, p. 134).

Contudo, este desenvolvimento motor é gradativo, uma vez que em pouco tempo, as crianças evoluem e há uma maturação de todo o corpo do bebé.

Quanto às capacidades sensoriais das crianças, estas, desde muito cedo, reconhecem o mundo à sua volta, no entanto cada uma delas ainda se encontra a descobrir as sensações de que são capazes.

“Quando brinca, o bebé está a tentar as suas novas capacidades cognitivas” (Brazelton, 1995, p. 142). Estas são também crianças que reconhecem reflexos, perceptíveis através das suas reações involuntárias, desencadeadas por um estímulo.

“Nesta idade, a personalidade do bebé parece ser previsível – tanto para os pais como para qualquer outra pessoa que conviva com ele. As tendências e sinais de temperamento – o estilo da criança para lidar com o seu mundo - ..., exprimem-se agora plenamente” (Brazelton, 1995, p. 132).

As crianças com seis meses choram, sorriem, agarram objetos e necessitam de atenção por parte do adulto. Entre os seis e sete meses, a criança já produz alguns sons, ou seja, a chamada fala pré-linguística. Na sala apenas uma criança com dez meses pronuncia as palavras “*ma-mã, pa-pá e olá*”.

As crianças deste grupo são realmente curiosas, levando-as a explorar e descobrir o mundo à sua volta. Anseiam por experiências diversificadas e se estas envolverem exploração de materiais, estas ficam bastante empenhadas na exploração e descoberta.

Nesta fase, a criança apresenta um comportamento de desenvolvimento da inteligência quando percebe e age sobre o ambiente onde está inserida, segundo Lopes (2010), “as crianças têm um desenvolvimento muito rápido durante os primeiros quinze meses de vida. Quando ela nasce, é praticamente só reflexos e, poucos meses depois, já tem reações pensadas e, muitas vezes, complexas.” (p.12)

4.3.5.7. Caracterização das Famílias do grupo de Crianças de Creche – Famílias B

As famílias do GCB são na sua totalidade famílias nucleares/simples, resultantes da união entre adultos de sexos diferentes. São ainda famílias residentes no distrito do Porto, ainda que de diferentes freguesias, sendo elas duas (2) de Paranhos, duas (2) de

Bonfim, uma (1) de Cedofeita, uma (1) de Pedrouços e uma (1) de Ildefonso, como verificamos no gráfico 9 do anexo 3.

Quanto à caracterização sociológica das famílias, este grupo de pais evidencia meios socioeconómicos aparentemente estáveis. No gráfico 10 do anexo 3 é apresentado a habilitação literária que as famílias (14 pais) deste grupo de crianças apresentam, deste licenciaturas, mestrados e doutoramentos, sendo que cinco (5) pais são licenciados, quatro (4) adquiriram o mestrado e cinco (5) obtém o doutoramento.

Percebemos também que a instituição B, valoriza e facilita esta relação escola-família, quando organiza reuniões de pais focadas no aspeto de participação ativa das famílias quer nas atividades, quer no portefólio de cada criança, ou até no convite às famílias de participação no dia ou na atividade das crianças (realizada ou não pelas famílias) e também, quando torna o acolhimento diário das crianças, num momento de diálogo, neste caso, informal, mas de qualidade, para a transmissão de informações relativas ao desenvolvimento das crianças.

Atualmente, as famílias demonstram-se preocupadas em desempenhar este papel e relacionar-se com a escola e com a equipa educativo-pedagógica de forma a promover um bom desenvolvimento dos seus educandos.

“Os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Silva et al., 2016, p. 31).

4.3.5.8. Caracterização da Educadora Cooperante 2

A EC2 com quem a estagiária contactou durante o seu estágio profissionalizante em sala na valência de creche, exerce a sua atividade profissional há onze anos.

CAPÍTULO 5 – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Neste capítulo iremos proceder à descrição, à análise e discussão dos resultados obtidos nos inquéritos, quer dos que foram aplicados às famílias, quer os que foram aplicados às educadoras cooperantes. Numa fase seguinte será descrita a intervenção realizada com o grupo de crianças e explicadas as atividades pedagógicas implementadas nos contextos realizadas (creche e jardim de infância).

5A) – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados em Contexto de JI

5.1.A) Inquérito por Questionário aplicado às Famílias do Grupo de Crianças da Sala dos 3/4 anos da Instituição A

A implementação dos inquéritos por questionário às vinte e três famílias do contexto de JI, tiveram como objetivo perceber as brincadeiras e os materiais utilizados nas mesmas pelas crianças. Assim, obtivemos respostas a dezanove questionários, perfazendo 83%.

Iniciando a análise dos dados dos inquéritos por questionário, obtivemos as diferentes respostas, tais como, na primeira questão – “1. Enumere três brinquedos da preferência do seu educando” (ver anexo 4 – Questionário às famílias) e após a verificação das respostas dadas pelas famílias e agrupando a diversidade dos tipos de materiais de brinquedos utilizados pelas crianças, verifica-se que as preferências de brinquedos são:

1ª preferência – Bonecos e bolas de peluche e de plástico, respetivamente;

2ª preferência – Jogos (puzzle, legos e blocos)

3ª preferência – Carros (de diferentes materiais, como o metal, a madeira e o plástico).

Uma vez que o grupo (da qual obtive resposta) é constituído por treze meninos e seis meninas, o brinquedo preferido são “os bonecos de peluche”, resposta predominante das meninas, e “as bolas de plástico”, resposta predominante dos meninos. Poderemos considerar que ainda existe alguma preferência que pode estar relacionada com as diferenças de género. As brincadeiras podem ser entendidas como uma forma organizada das crianças se exprimirem. As crianças quando brincam representam o mundo pela forma como elas o olham. Assim, apesar de vivermos em pleno século XXI ainda existem mulheres que ainda são criadas para o papel de mulher (maternidade, cuidados e cozinha) e os homens que ainda são criados para o papel de homem (proteção, aventura e diversão), refletindo esta visão nas brincadeiras e nos brinquedos utilizados pelas nossas crianças.

Relativamente à segunda questão do inquérito, - “2. Durante a semana o seu educando brinca...” (ver anexo 4 – Questionário às famílias) que continha as diferentes possibilidades de escolha como - no quarto; na sala; na cozinha; na varanda; no jardim/terraço; no parque infantil público; no shopping; ou outro, verificamos que a maioria das crianças, das quais 17 brincam “na sala” e 9 “na cozinha” e por sua vez, nenhuma criança durante a semana brinca “no shopping” nem “na varanda”, como podemos verificar na figura 1.

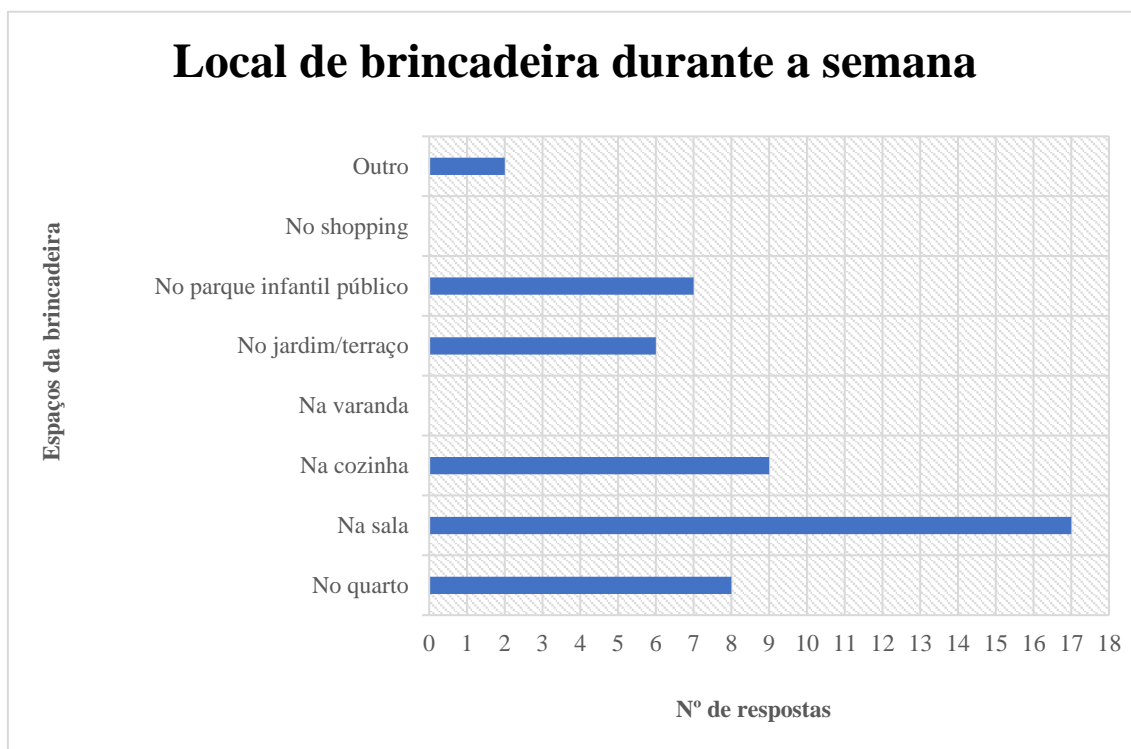


Fig. 1 – Resultado da 2ª questão do inquérito realizado às famílias.

A maioria das crianças durante a semana brinca na “sala”, no “quarto” ou na “cozinha”, como podemos constatar nos resultados expressos na questão 2, da figura 1. Esta situação pode dever-se às crianças saírem do jardim de infância pelas 18:00 horas, e quando chegam a casa, os seus pais têm de preparar a refeição do jantar, assim, os locais preferidos são aqueles em que as crianças possam estar a brincar com a supervisão dos seus pais.

Denota-se que existe uma preocupação dos pais em ter os seus filhos perto para os proteger de alguns perigos que possam surgir das diversas brincadeiras, ou então um dos progenitores possa ser o companheiro de brincadeira do seu filho.

Quanto ao tema, isto pode também explicitar que os objetos mais usados serão os preferidos e, portanto, feitos, de pelúcia e plástico, como é referido anteriormente, “bonecos de peluche e bolas de plástico”.

Quanto à terceira questão do mesmo inquérito, observamos que as respostas à questão – “3. Durante o fim de semana o seu educando brinca...” (ver anexo 4 – Questionário às famílias) que continha as diferentes possibilidades de escolha como - no quarto; na sala; na cozinha; na varanda; no jardim/terraço; no parque infantil público; no shopping; ou outro, constatamos que a maioria das crianças brincam “na sala” e “no parque infantil público”, de acordo com os dados da figura 2.

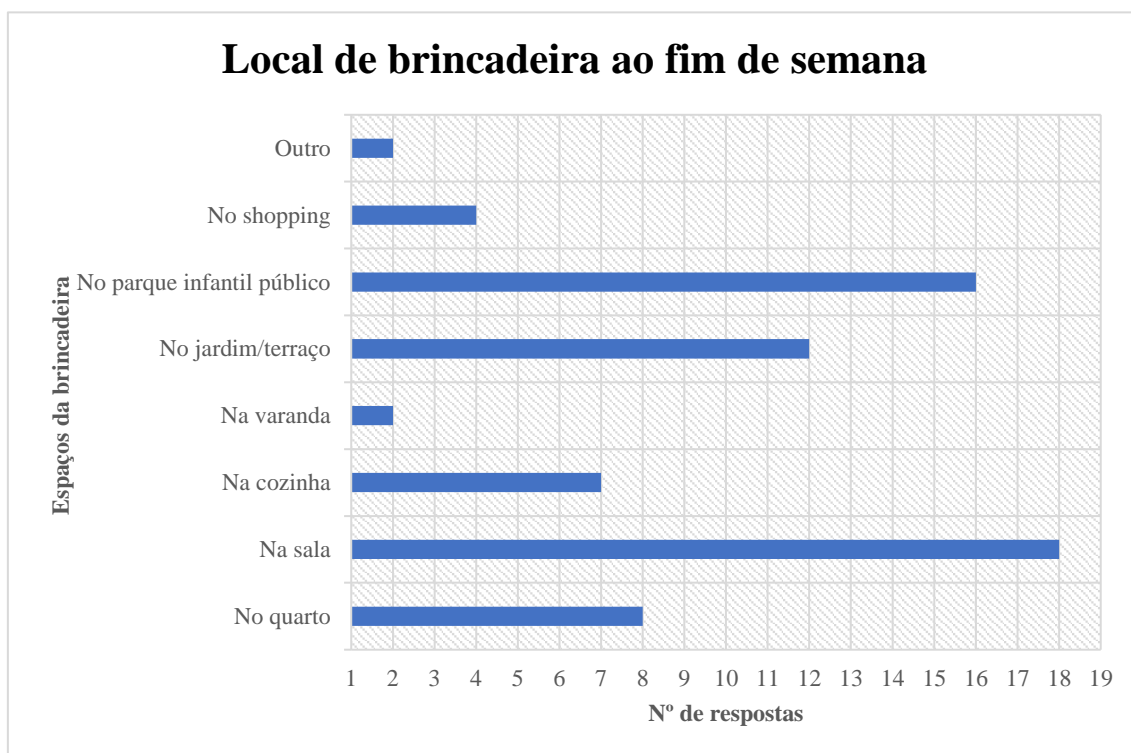


Fig. 2 - Resultado da 3ª questão do inquérito realizado às famílias.

Os locais de brincadeira mais predominantes, ao fim de semana são a “sala”, o “parque infantil público” e o “jardim/terraço”, de acordo com o expresso na figura 2.

Com estes resultados podemos verificar que existe alguma preocupação dos pais em proporcionar aos seus filhos algumas brincadeiras ao ar livre, pois dos 19 inquiridos, 16 responderam que durante o fim de semana levam os seus filhos a brincar no “parque infantil público” e 12 brincam no “jardim/terraço”. A brincadeira ao ar livre permite que a criança possa explorar a natureza que normalmente rodeia os parques, fortalecendo as

relações sociais e a união da família, mas no caso do tema de estudo pode indicar ainda que há crianças em contacto com materiais da natureza, pelo menos, ao fim de semana.

Na questão “4. O seu educando tem oportunidade de brincar...” (ver anexo 4 – Questionário às famílias) continha as opções de resposta – 1 vez por semana; 2 vezes por semana; 3 vezes por semana; mais de 3 vezes por semana ou todos os dias. Nesta questão obtivemos na totalidade a resposta “todos os dias”, como verificamos na figura 3.

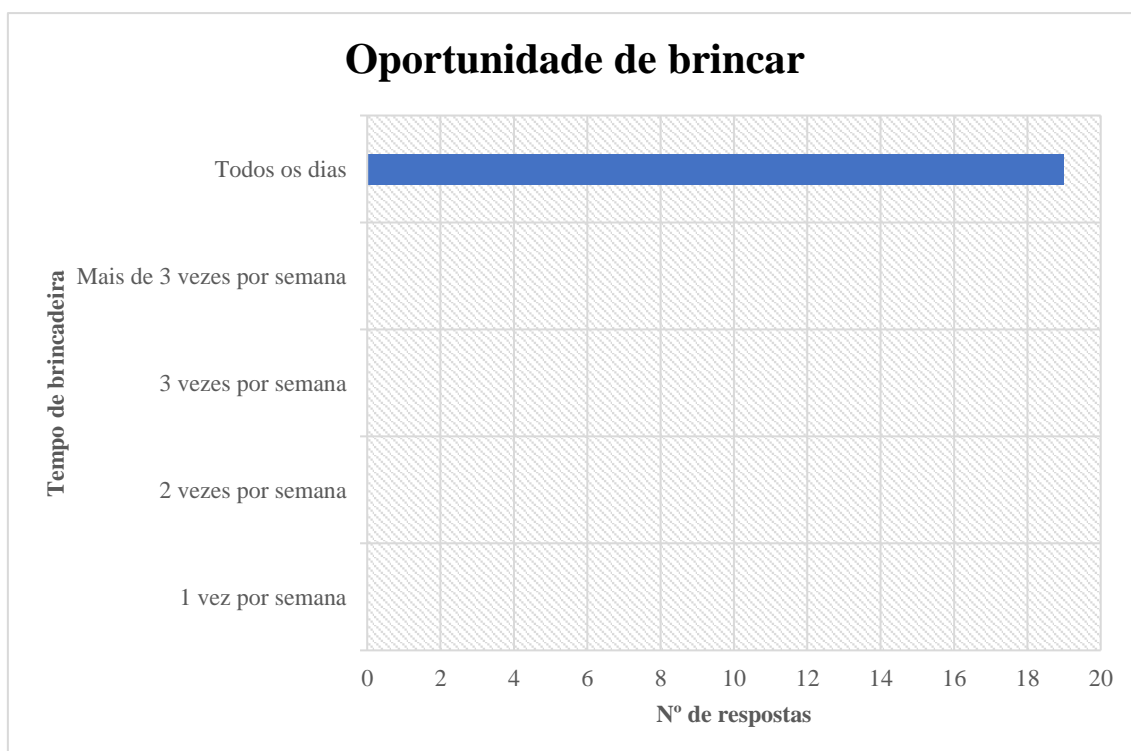


Fig. 3 - Resultado da 4ª questão do inquérito realizado às famílias.

Da análise à figura 3, podemos constatar que todas as famílias deixam os seus filhos brincarem todos os dias, pois é através das brincadeiras que as crianças exploram, aprendem e se desenvolvem. Assim, brincar todos os dias permite que a criança se desenvolva a nível emocional, cognitivo e social podendo desenvolver a sua imaginação e a criatividade.

Frequentemente ouvimos dizer que “as crianças só brincam” ou então “as crianças passam a maior parte do tempo a brincar”. A disponibilidade que os pais têm para brincar com os seus filhos é fundamental para o seu desenvolvimento, tal como Ferland (2006) defende “ao brincar, a criança progride nas diferentes esferas do seu desenvolvimento” (p.6). Daí a importância de diversificar os materiais e objetos do brincar.

No que concerne à questão “5. Qual o dia em que brinca livremente?”, (ver anexo 4 – Questionário às famílias) que consistia numa questão de resposta aberta, os encarregados de educação poderiam escrever o(s) dia(s) da semana de brincadeira livre. Assim, 9 dos encarregados de educação afirmam que os seus filhos brincam livremente aos fins de semana, 8 brincam livremente todos os dias, 1 brinca livremente todos os dias com exceção da quinta-feira e 1 não respondeu, como podemos observar na figura 4.

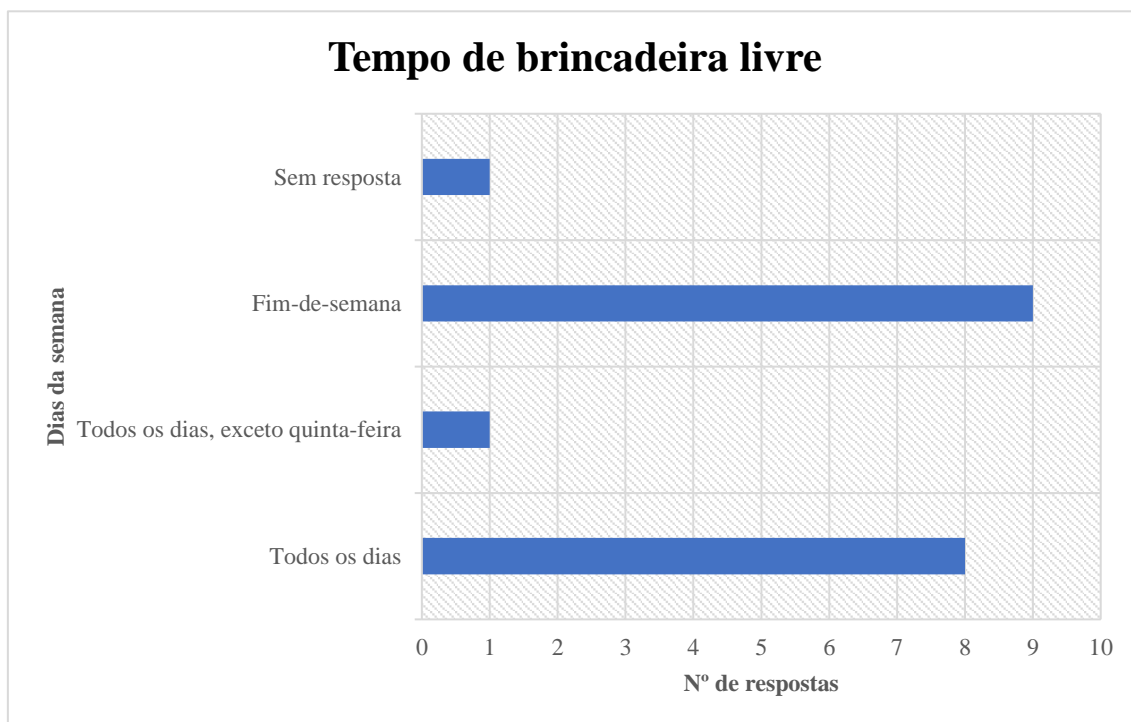


Fig. 4 - Resultado da 5ª questão do inquérito realizado às famílias.

De acordo com a figura 4, a grande maioria das crianças brinca livremente. Com estas respostas, nota-se uma preocupação, por parte dos pais, em deixar os seus filhos brincar de forma livre. Nestas idades esta é a principal atividade das crianças.

Autores como Vygotsky (1984), Huizinga (1990) e Negrine (1994) (cit. Dallabona & Mendes, 2004) defendem a ideia de que o brincar é uma atividade que contribui positivamente para o desenvolvimento da criança. Este pode ser linguístico, social, cognitivo, motor, físico, sensorial e afetivo.

No caso desta investigação, centrada sobretudo no estudo dos aspetos sensoriais, grande parte das crianças brinca todos os dias, mas com os materiais existentes em casa, certamente. Pois apenas aos fins de semana é que brincam no exterior e poderão ter contacto com outro tipo de materiais.

Relativamente à questão “6. Acompanha sempre as brincadeiras do seu educando?” (ver anexo 4 – Questionário às famílias) de resposta fechada, as opções possíveis eram – sim, não ou às vezes. Como mostra a figura 5, das famílias questionadas, 12 acompanhavam as brincadeiras dos seus filhos, 3 acompanham às vezes e 4 não acompanham.

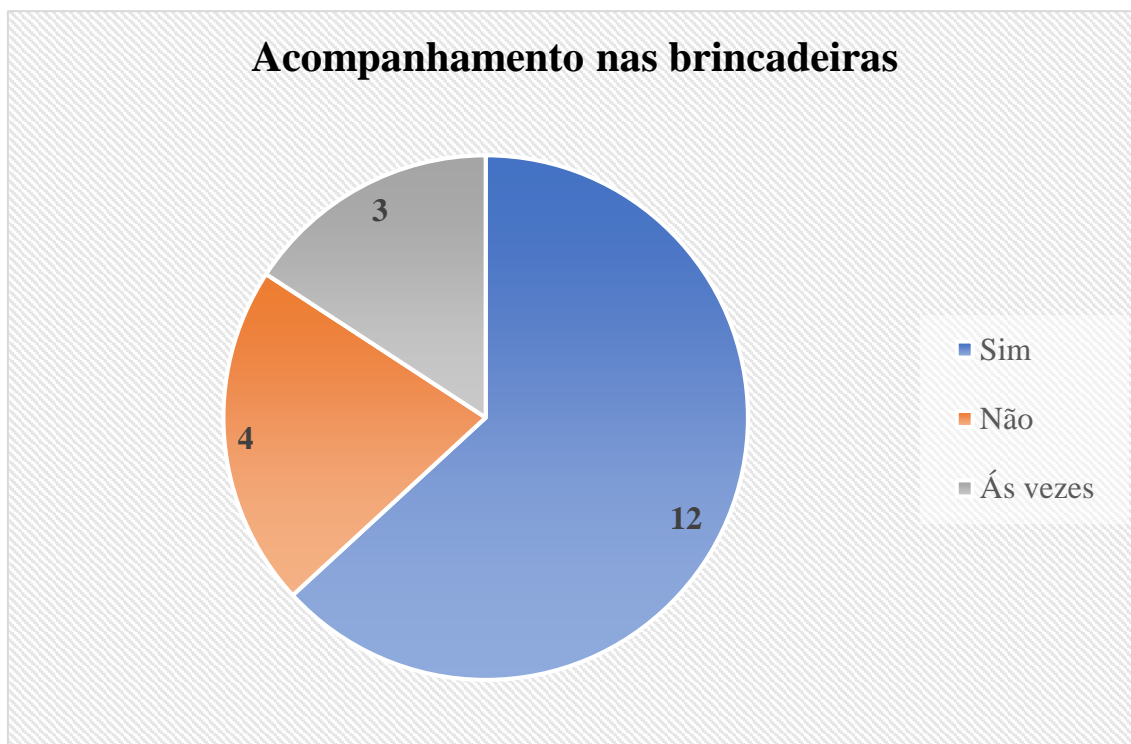


Fig. 5 - Resultado da 6ª questão do inquérito realizado às famílias.

De acordo com o gráfico podemos constatar que num universo de 19 respostas, a maioria (12) dos pais acompanham as brincadeiras dos seus filhos. Esta situação pode dever-se a diversas razões das quais destaco: preocupação quanto a riscos e perigos a que as crianças possam estar sujeitas, o facto de serem filhos únicos e precisarem de uma companhia para as suas brincadeiras e ainda não confiarem na própria autonomia dos seus educandos. Por estas razões aqui mencionadas, podemos verificar que apenas 3 dos pais não acompanham as brincadeiras dos seus filhos.

No que diz respeito à sétima questão, “7. Orienta as brincadeiras do seu educando?” (ver anexo 4 – Questionário às famílias) de resposta fechada, com opções de – sim, não ou às vezes, mais uma vez se verifica que a maioria das famílias (11) orientam as brincadeiras dos seus filhos, 6 não orientam, 1 orienta às vezes e apenas 1 não respondeu à questão, como podemos ver na figura 6.

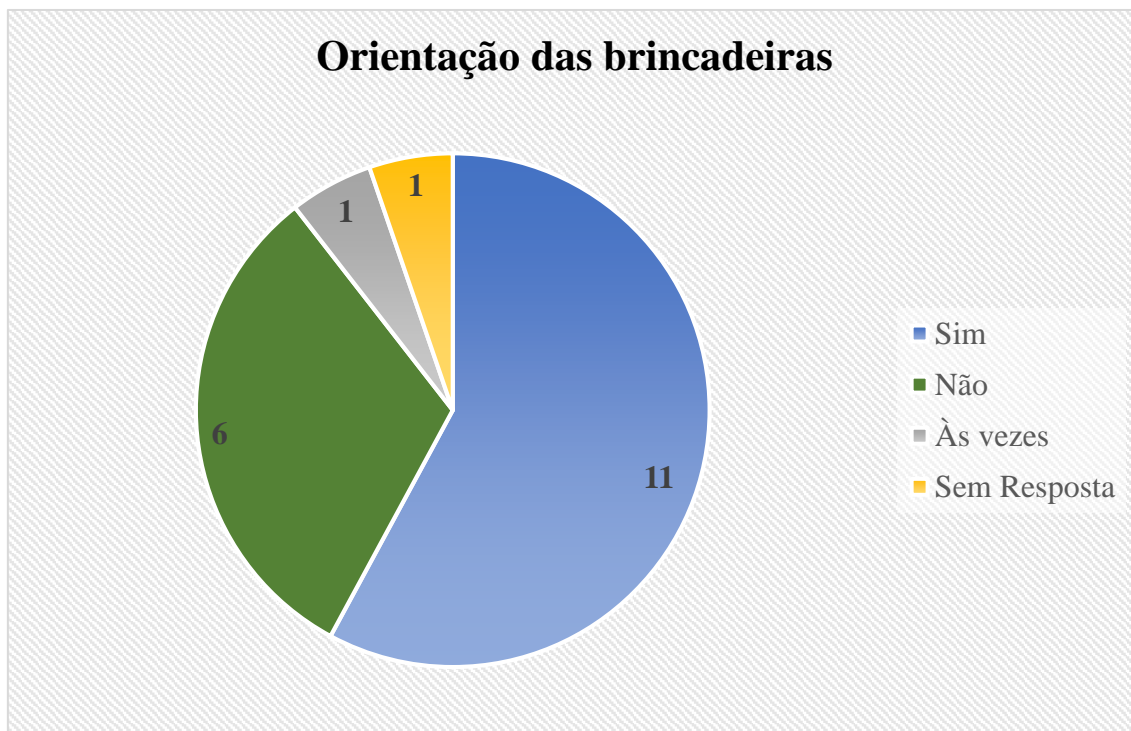


Fig. 6 - Resultado da 7ª questão do inquérito realizado às famílias.

Analisando as respostas à questão 7, podemos verificar que a minoria (6) das famílias deixa os seus filhos brincarem livremente, contrastando com a maioria (11) orienta as brincadeiras.

Tendo em conta uma das competências-chave – autonomia de desenvolvimento pessoal - referidas no documento “Perfil dos Alunos para o século XXI” (2017) deverá começar a ser colocada em prática desde a valência de creche. Na creche, os educadores proporcionam vários momentos de autonomia às crianças, em atividades planificadas, em atividades livres, como nas brincadeiras e rotinas diárias. Estas ações são transmitidas, através da relação escola-família, às famílias das crianças para as colocarem em prática nos seus lares. No entanto, pela análise do gráfico, podemos constatar que ainda existe uma resistência, talvez por receio, pois a maioria das famílias orienta os seus filhos durante as brincadeiras, limitando possivelmente a sua autonomia e talvez a escolha dos materiais para a atividade lúdica.

Quanto à oitava questão, esta divide-se em duas: “8.1. Qual o material **mais** predominante nos brinquedos do seu educando?” e “8.2. Qual o material **menos** predominante nos brinquedos do seu educando?” (ver anexo 4 – Questionário às famílias).

Na questão 8.1., as respostas poderiam ser – plástico, madeira, metal, tecido, papel/cartão, materiais naturais (terra, areia, água, plantas...) e/ou outro, e de acordo com a análise dos dados, é perceptível as diversas respostas, sendo que existe um material em que a maioria o selecionou – o plástico, com 19 respostas. No entanto, existem outros materiais predominantes nos brinquedos das crianças, como o tecido, com 13 respostas, o papel com 7 respostas, seguido de madeiras e metal com 5 respostas. Verifica-se uma minoria, de 3 respostas para os materiais naturais, de acordo com os dados da figura 7.

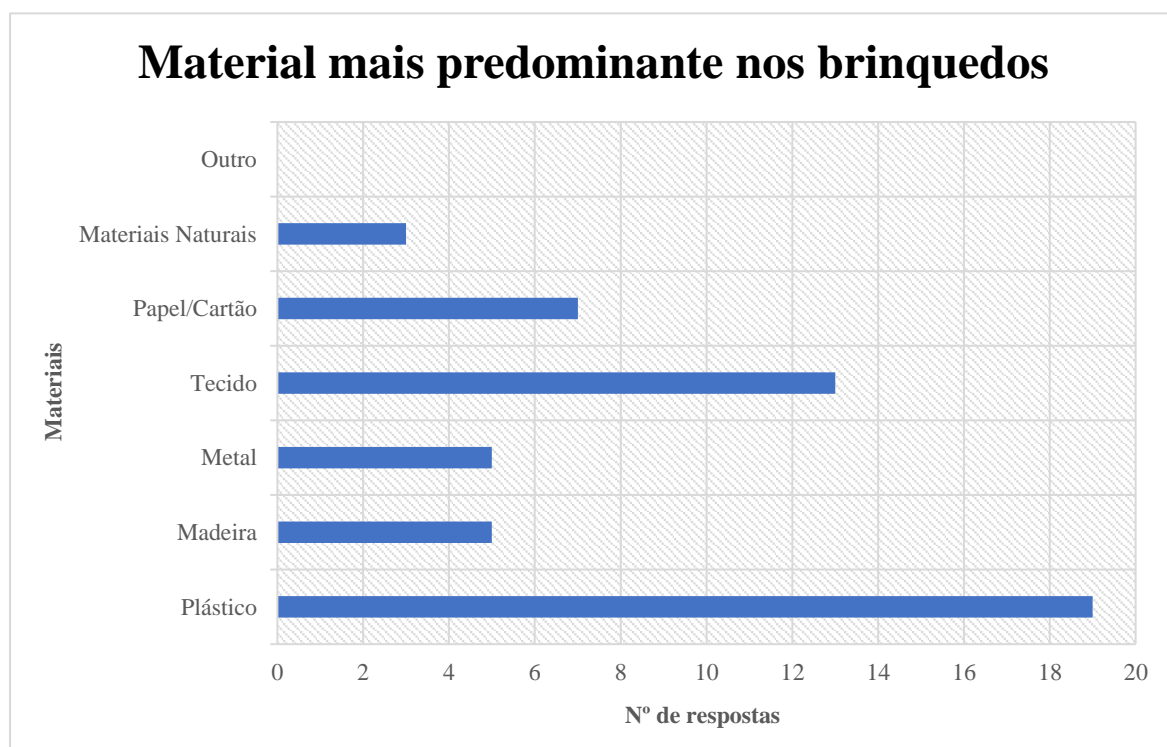


Fig. 7 - Resultado da 8ª questão (8.1.) do inquérito realizado às famílias.

Quanto à questão 8.2., as opções de respostas eram – plástico, madeira, metal, tecido, papel/cartão, materiais naturais (terra, areia, água, plantas...) e/ou outro. Os materiais menos predominantes nos brinquedos das crianças, segundo as suas famílias são o metal e os materiais naturais, ambos com 9 respostas, seguidos da madeira e do tecido com 3 respostas e o papel com apenas 2 resposta, de acordo com os dados descritos na figura 8.

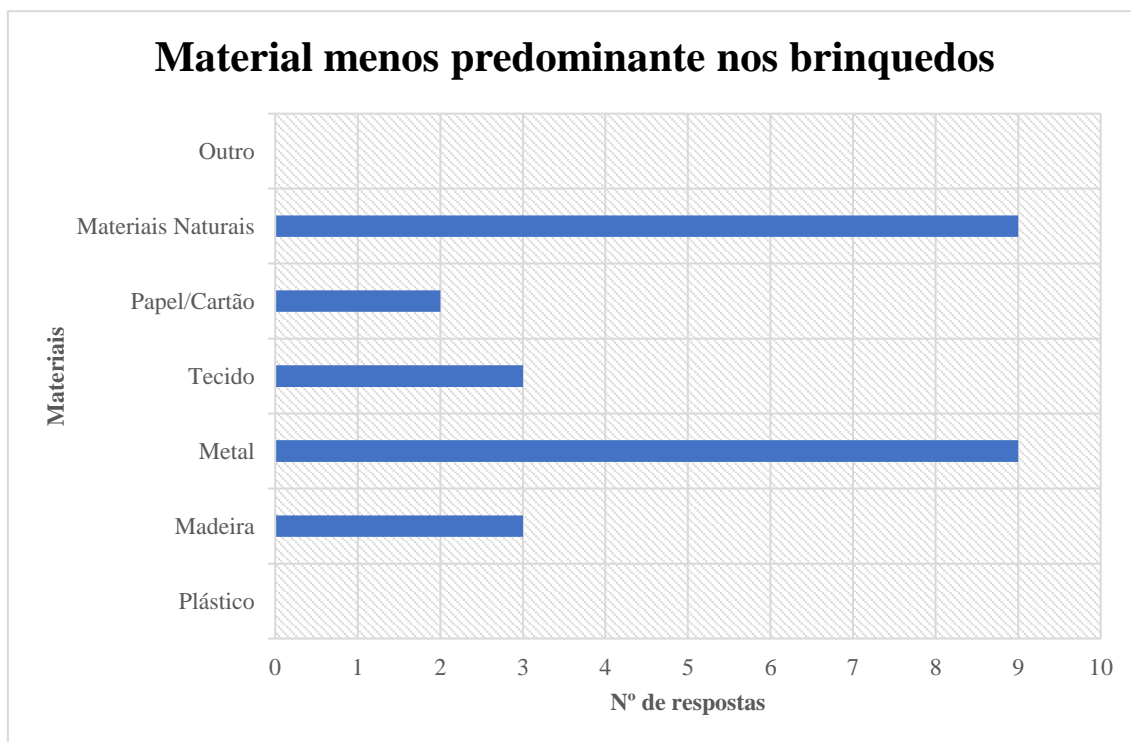


Fig. 8 - Resultado da 8ª questão (8.2.) do inquérito realizado às famílias.

O material que predomina nos brinquedos das crianças é o plástico, seguido do tecido e o material que menos predomina são os materiais naturais (de acordo com o exposto na figura 7). Ao analisarmos a figura 8, o material que menos predomina nos brinquedos são os materiais naturais e o metal. Analisando os gráficos da figura 7 e 8, verificamos que as crianças raramente brincam com materiais naturais.

Um dos fatores que poderá levar as famílias a não utilizarem os materiais naturais e preferirem o plástico poderá ser a sua vida na cidade e a agitação diária, levando-os à procura de locais facilitadores das suas necessidades diárias, os centros comerciais. Assim, nestes espaços com muita oferta ao nível dos brinquedos, os materiais que neles predominam é o plástico, o que resulta na compra destes brinquedos para os seus filhos. O metal foi considerado pelas famílias um dos materiais menos predominantes dos brinquedos dos seus filhos. Isto poderá dever-se ao facto de os brinquedos em metal terem

ficado em desuso (seria um material mais predominante em brinquedos do tempo dos avós destas crianças) ou o receio do perigo que o metal pode proporcionar a uma criança.

O contacto com a natureza é das coisas mais importantes para o desenvolvimento de uma criança saudável. Vários profissionais de saúde são da opinião de que quando uma criança brinca na terra são mais fortes, felizes, pois têm a possibilidade de criarem defesas e gastarem energia de uma forma natural. Assim, verificamos que uma percentagem significativa das famílias não proporciona aos seus filhos brincadeiras que englobem os materiais naturais, apesar de viverem numa grande cidade, estas cada vez mais têm a preocupação de oferecer às suas populações parques naturais, onde as crianças podem brincar de forma livre.

As brincadeiras das crianças influenciam fortemente a sua personalidade e ao brincarem estabelecem relações com quem brincam e com os materiais e objetos que estão presentes nas suas brincadeiras.

No que concerne à nona questão de resposta fechada (sim ou não) “9. O seu educando escolhe o brinquedo/objeto que quer levar para o jardim de infância?” (ver anexo 4 – Questionário às famílias) obtivemos como nos indica a figura 9, 17 respostas positivas (sim) e apenas 2 respostas negativas (não).



Fig. 9 - Resultado da 9ª questão do inquérito realizado às famílias.

Da análise do gráfico da figura 9, a maioria das crianças tem poder de escolha no que respeita ao brinquedo que leva para o jardim de infância, podendo demonstrar que os pais concedem alguma autonomia aos seus filhos. Porém ao brincar no JI com os materiais de casa estão a “ter mais do mesmo” no que diz respeito a experiências sensoriais.

A pergunta “10. Qual o brinquedo/objeto que o seu educando leva com mais frequência para o jardim-de-infância?” (ver anexo 4 – Questionário às famílias) foram obtidas as respostas seguintes – peluches (com 6 respostas), bolas (com 6 respostas) e carros (com 4 respostas). Os brinquedos menos frequentes foram os livros e nenhum brinquedo (com 2 respostas), balões e bonecos (com 1 resposta), como mostra a figura 10.

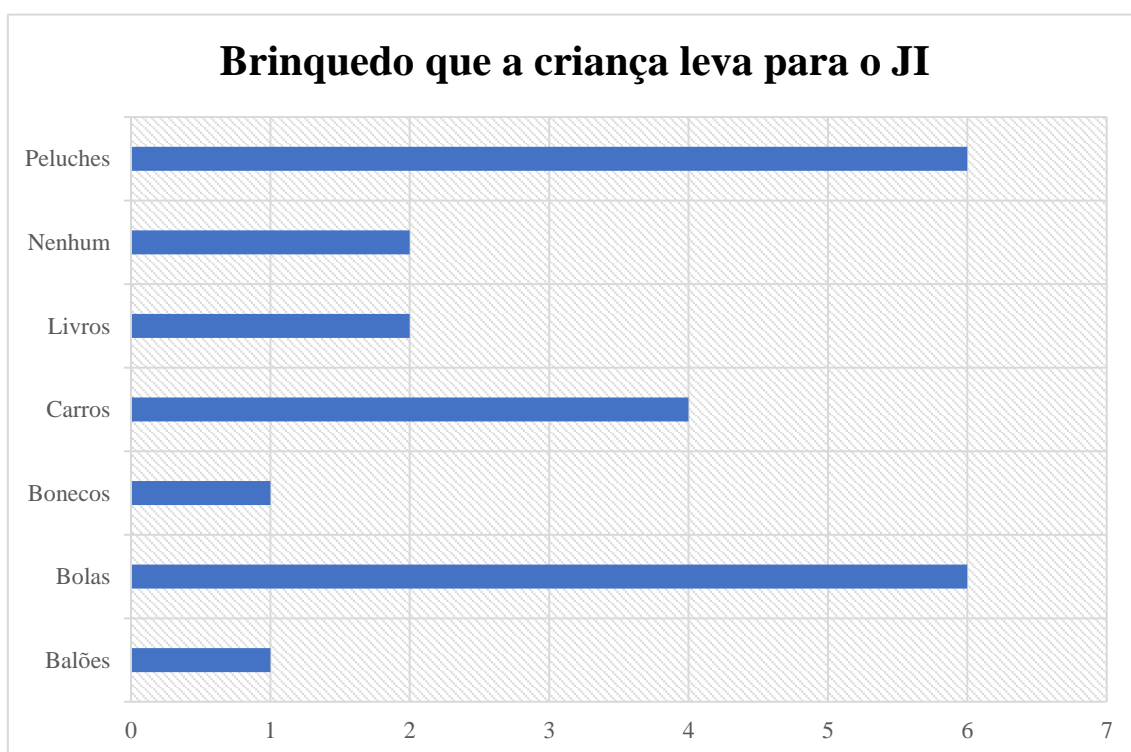


Fig. 10 - Resultado da 10ª questão do inquérito realizado às famílias.

A maioria das crianças leva para o JI peluches e bolas, que poderão ser os brinquedos que estão mais ligados às suas brincadeiras.

Os brinquedos são uma companhia para as crianças, quer durante o dia, quer durante a noite. Muitas crianças dormem agarradas a um peluche e por isso têm alguma dificuldade em se desprender deles, logo, de alguma forma “escolhem” e levam-no para o JI. Este brinquedo é utilizado no JI num dos momentos da rotina diária – a sesta.

Por outro lado, existem crianças que provavelmente já adquiriram outros gostos e optam por brinquedos, como a bola, que lhes proporcionem um momento mais dinâmico.

Por fim, a última questão “11. Em média, quantos brinquedos o seu educando possui?” (ver anexo 4 – Questionário às famílias) de resposta fechada com intervalos (1-5; 5-10; 10-20; mais de 20). É possível verificar com os dados expressos na figura 11, que a maioria das crianças possui “mais de 20” brinquedos, pois foi a resposta mais selecionada e apenas uma criança possui de “10-20” brinquedos.

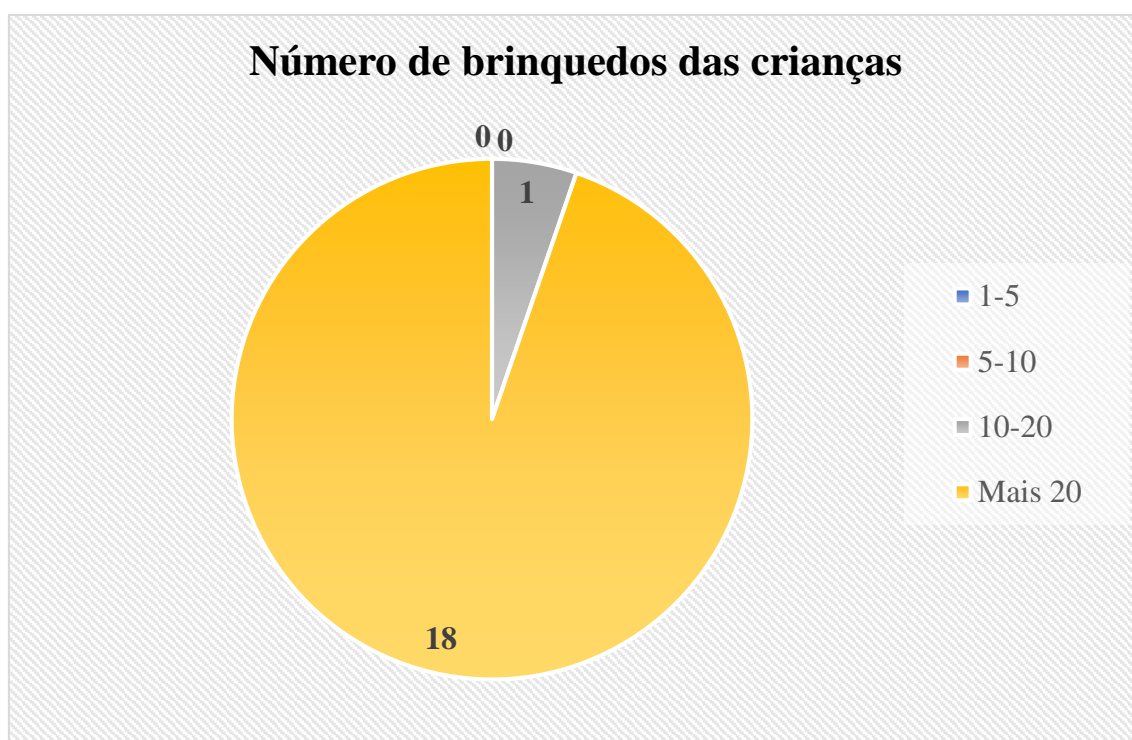


Fig. 11 - Resultado da 11ª questão do inquérito realizado às famílias.

Analisando as respostas da questão 11, a maioria das crianças possui mais de 20 brinquedos, o que provavelmente será em demasia, pois as crianças não têm tempo para se dedicar a todos os seus brinquedos.

Nos dias de hoje, os média e as superfícies comerciais apelam ao consumismo e as crianças são um “alvo fácil”. As cores apelativas, as dimensões, os materiais dos brinquedos chamam, cada vez mais, a atenção das crianças. Apesar de terem já muitos, a cada estação aparece sempre um brinquedo novo que desperta a atenção. Assim, as crianças possuem muitos brinquedos com os quais não lhes dão a devida utilidade. Ao possuírem brinquedos em demasia, as brincadeiras recorrendo a recursos naturais não são privilegiadas.

5.2.A) Questionário aplicado à Educadora Cooperante 1 da Instituição A

A aplicação do questionário à Educadora Cooperante 1 (EC1), (este diferenciado do questionário das famílias) pretendia perceber a perspectiva sobre o brincar e sobre as experiências sensoriais proporcionadas às crianças, de forma a aprofundar a temática em questão (ver anexo 5 – Questionário aplicado à educadora cooperante 1).

Tal como refere Quivy & Campenhoudt (1998) “O inquérito por questionário de perspectiva sociológica distingue-se da simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem” (p.188).

No que concerne à estrutura do questionário realizado à educadora cooperante, (ver anexo 5 – Questionário aplicado à educadora cooperante 1) este é constituído por uma parte introdutória, a qual explica o contexto em que se realiza este questionário e posteriormente questiona o tempo de serviço da educadora, pelo que respondeu “12 anos”.

Relativamente às questões efetuadas, sendo a primeira questão - “1. O que significa brincar? A criança tem tempo suficiente para brincar?” (ver anexo 5 – Questionário aplicado à educadora cooperante 1) a educadora respondeu “Brincar é a principal atividade que uma criança desenvolve na sua vida, este deverá ser um momento espontâneo, criativo e de exploração. Uma criança pode brincar sozinha, com o seu corpo, com os outros com objetos variados, ou brinquedos específicos. Exige tempo e investimento. Acho que a pressão das rotinas escolares/familiares bem como as exigências “académicas” e organização dos grupos (número de crianças) muitas vezes sobrepõe-se à atividade do brincar que deveria ser mais respeitada.”

Após esta resposta é importante refletir que durante o tempo de prática de ensino supervisionada da estagiária foi notória esta noção do conceito «brincar», uma vez que a criança adquire conhecimentos, valores e aprendizagens quando efetua as suas brincadeiras, que provêm de momentos diversos, na sua maioria até espontâneos, o que promove o seu desenvolvimento a todos os níveis; foram também visíveis fatores como as “rotinas/exigências/organização de grupos” descritos pela educadora cooperante como sendo impostos e obrigatórios de realização, os quais privam as crianças de um brincar mais livre e duradouro.

Na segunda questão “Quanto tempo por dia as crianças têm para brincar livremente no jardim de infância?” (ver anexo 5 – Questionário aplicado à educadora cooperante 1), a profissional de educação respondeu “Esta resposta varia de criança para

criança, pois tem muito a ver com a rotina de entrada e saída das crianças na instituição, bem como a frequência de atividades extracurriculares. Mas tomando como exemplo uma criança que entre às 9h e saia às 18:30h sem frequentar nenhuma atividade extracurricular, brinca livremente à volta de 5 horas (não consecutivas).”

Depois de refletir acerca desta resposta, dada pela educadora cooperante, é notório que o tempo dedicado ao ‘brincar’ das crianças da instituição é reduzido, uma vez que, e relativamente ao exemplo dado pela educadora, uma criança que passa diariamente 9h30m dentro da instituição, apenas brinca durante 5h, também estas horas de brincadeira dentro da sala de jardim de infância e apenas 30 minutos de brincadeira ao ar livre no parque exterior (no Verão), o que se reflete no comportamento e desenvolvimento da criança.

Apesar disto, com base nas observações realizadas, algumas destas 5 horas não são verdadeiramente livres, uma vez que neste tempo constam atividades orientadas como o acolhimento (cerca de 45 minutos) e outras como tempo de transição e arrumação da sala.

Hanscom (2018) defende que “crianças em idade pré-escolar também deveriam ter cinco a oito horas de atividade e brincadeira ao ar livre todos os dias”, para que possam aprender sobre a vida e ganhar importantes experiências sensoriais e de movimento através da brincadeira ativa. (pp. 93 e 94)

Passando agora à terceira questão “A rotina satisfaz a necessidade de brincar? Justifique.” (ver anexo 5 – Questionário aplicado à educadora cooperante 1), a educadora respondeu “Não satisfaz, porque não é dado tempo suficiente à criança de exploração livre dos espaços e materiais.”

Analisando assim esta resposta à questão, percebemos que o grupo obtém pouco tempo de exploração e descoberta no ato ao qual chamamos de «brincar», o que deveria ser o oposto, em que a rotina deveria responder ao grupo de crianças e as suas necessidades e interesses, o que não acontece em determinadas instituições, sendo esta uma rotina previamente estruturada para concílio de horários entre a equipa pedagógica e nem sempre de resposta às crianças.

Segundo Dempsey e Frost (2002) é importante clarificar “[...] a quantidade de tempo disponível afeta a atividade lúdica das crianças. [...] As tendências mais recentes apontam para uma redução da duração do tempo dedicado a atividades livres nos contextos de educação de infância” (p. 701).

Assim, quanto mais tempo o adulto possibilitar para o desenvolvimento das brincadeiras espontâneas por parte das crianças, mais ricas e complexas serão as brincadeiras, visto que a criança necessita de tempo (de qualidade) para iniciar, questionar, testar hipóteses, experimentar, experienciar, desenvolver e tirar conclusões.

À quarta questão “Considera que há constrangimento que impeça a alteração da rotina? Se pudesse alterava? O que sugeria?” (ver anexo 5 – Questionário aplicado à educadora cooperante 1), obtivemos a seguinte resposta – “Sim, o constrangimento diz respeito às regras gerais de funcionamento da instituição. Pois como solução alteraria o horário de entrada obrigatório das crianças até às 9h, com tolerância de 15min, isto implicaria, que as famílias colaborassem.”

Com esta questão, pretendemos refletir acerca de certas burocracias exigidas às profissionais e dirigentes das instituições de educação de infância, que acabam por impedir os seus funcionários de uma livre gestão da sua própria rotina diária e da rotina do seu grupo de crianças, de acordo com necessidades e interesses, bem como, a diversidade e experimentação de propostas diferenciadas proporcionadas ao grupo.

Relativamente à proposta efetuada pela educadora cooperante, seria alargado o horário de tempo em sala, no entanto, talvez não seria suficiente para efetuar uma rotina diferenciada do que a que está em vigor, no entanto poderia ser ajustada e assim possibilitado às crianças um tempo mais longo de brincadeira livre.

A brincadeira livre pode ser interpretada como a forma mais primitiva de expressão infantil, sendo por isso uma das fases mais importante da infância. É por meio da brincadeira que a criança realiza as primeiras descobertas, tornando-se assim o espaço onde a criança brinca, um meio fundamental para a criança se desenvolver, aprender e se expressar.

Quanto à quinta questão, “Tem materiais suficientes na sala para dar resposta às necessidades das crianças?” (ver anexo 5 – Questionário aplicado à educadora cooperante 1), a educadora respondeu “Acho que com crianças os materiais nunca são demais, há muita oferta e crianças com muitas especificidades a necessitar sempre de inovação”.

Um dos aspetos considerados pela estagiária após a observação do espaço, dos materiais e de acordo com o grupo de crianças com o qual cooperou, foi notória a pouca diversidade dos materiais em sala, a qual se verifica na dificuldade de resposta a esta questão por parte da educadora cooperante, que concorda com a oferta de materiais diversificados e inovadores mas com alguma dificuldade na seleção e produção desses mesmos materiais, os quais foram criados, aplicados e explorados por parte da estagiária

e do grupo de crianças nas propostas evidenciadas no subtópico - 5.5.A) Propostas “OUT OF THE BOX” - deste capítulo.

Considerando que a capacidade de a criança construir o seu conhecimento através das relações e interações com o seu meio próximo, é fundamental, que exista um espaço com uma panóplia de objetos com os quais a criança seja capaz de imaginar, criar e construir de distintas formas. Ou seja, há uma forte necessidade de organizar um meio ambiente propício, com objetos e materiais que desafiem a criança no ato de transformar e criar, acreditando que esta é uma necessidade fundamental para o seu desenvolvimento.

Na sexta pergunta do questionário “Quais os tipos de materiais predominantes na sala?” (ver anexo 5 – Questionário aplicado à educadora cooperante 1), obtivemos a resposta “Brinquedos de plástico”.

Com esta resposta curta e direta, percebemos a importância da variedade dos materiais, como referido anteriormente, pois estamos perante um grupo de criança que apenas contacta com materiais plásticos, quer no jardim de infância, quer em suas casas, como podemos verificar na questão “8.1. Qual o material **mais** predominante nos brinquedos do seu educando?” do questionário realizado às famílias, em que a resposta mais frequente foi o “Plástico”.

Assim, importa mencionar a pertinência da utilização de materiais versáteis, do quotidiano e diversificados no contexto de jardim de infância. Nesta perspetiva, Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), salientam a importância de os materiais pedagógicos “serem responsivos às diferenças, às motivações, aos ritmos [...] serem responsivos à pluralidade de experiências que se deseja que a criança possa viver” (p. 17).

À sétima questão “Que outro tipo de materiais acha que a sala deveria ter para um melhor desenvolvimento sensorial?” (ver anexo 5 – Questionário aplicado à educadora cooperante 1), a resposta obtida foi a seguinte “Materiais com diferentes texturas, diferentes tamanhos (XXL), mais naturais (cartão, madeira, cortiça, tecido, etc) e que impliquem mais criatividade da criança (caixas de cartão, tubos de cartão, etc)”.

Neste seguimento, a estagiária pretendeu dar resposta com a criação e execução de atividades que promovessem este tipo de desenvolvimento (sensorial). No entanto, o grupo de crianças talvez necessitasse de uma exploração ao nível sensorial desde a valência de creche, de forma a reduzir a necessidade a este nível na faixa etária em que se encontram (3 e 4 anos). Contudo, o desenvolvimento sensorial é também explorado nesta faixa etária, se adequarmos as atividades e os materiais que lhes são oferecidos.

Abordamos ainda nesta questão, a preparação do ambiente educativo, enquanto espaço e materiais disponíveis em sala de jardim de infância de forma a facilitar este desenvolvimento. Para tal, a equipa educativa (estagiária e educadora cooperante) criaram a área do “Jardim Sensorial” na sala, como é possível verificar no subtópico - 5.4.A) Área “Jardim Sensorial” - deste mesmo capítulo, de forma a desenvolver as necessidades sensoriais do grupo de crianças.

A criação de áreas, consoante as necessidades e os interesses das crianças promovem e auxiliam o desenvolvimento das crianças, consoante os materiais devidamente orientados e escolhidos com qualidade, bem como as oportunidades oferecidas nesse mesmo espaço, permitindo à criança explorar diversas aprendizagens significativas.

Na oitava questão “Através dos brinquedos que as crianças trazem de casa, considera que há diversidade de materiais nos brinquedos que são dados às crianças pelas famílias de modo a proporcionar experiências sensoriais diversas? Justifique.”, (ver anexo 5 – Questionário aplicado à educadora cooperante 1), a educadora respondeu “Não, poucas são as famílias que têm o cuidado de variar o género de brinquedos. São muito à base de bolas, carros, livros, peluches”.

Analisando a resposta a esta questão, percebemos a equidade das respostas entre a educadora cooperante, as famílias do grupo de crianças e a observação efetuada ao longo do ano pela estagiária. Assim como a resposta da educadora à oitava questão, e a resposta à primeira e a décima questão do questionário efetuado às famílias, a maioria respondeu que a preferência dos seus educandos, são as bolas e os bonecos de peluche. Comprovando estas respostas, a estagiária efetuou um registo, ao longo do ano letivo, de um Quadro dos Brinquedos trazidos de Casa pelas crianças do Grupo de JI - Anexo 7, em que se verifica que em todos meses observados (outubro, novembro, dezembro de 2017 e janeiro, fevereiro, março, abril e maio de 2018) as crianças trouxeram de suas casas predominantemente materiais plásticos (bolas e carros) e de tecido (bonecos de peluche).

Tudo isto indica, que deverá existir uma maior preocupação em proporcionar diversidade de materiais que proporcionem experiências sensoriais ao grupo de crianças em questão, pois os materiais trazidos de casa são pouco ricos a esse nível, contudo, importantes no desenvolvimento de outros níveis. Importa referir, mais uma vez, que a estagiária atuou combatendo estas questões nos materiais que disponibilizou ao grupo de crianças e ao espaço de sala, ao longo do percurso de estágio profissionalizante.

Relativamente à nona questão “Considera que o tipo de brinquedos na sala explora brincadeiras que proporcionam diversidade de experiências sensoriais às crianças? Justifique.” (ver anexo 5 – Questionário aplicado à educadora cooperante 1), à qual a educadora respondeu “Considero que os últimos anos tenho estado mais desperta para estas questões e que por isso tenho tentado criar situações de aprendizagem neste âmbito. No entanto, não faço tudo o que gostaria por falta de verba económica, disponibilidade de espaço/materiais, e devido ao número elevado de crianças por grupo torna-se inviável determinadas atividades”.

A análise a esta questão passa por discutir os pontos mencionados pela educadora cooperante, dos quais, o “a verba económica disponibilizada”, que por sua vez poderá ser combatido com materiais naturais e de desperdício que proporcionam diversas experiências sensoriais, os quais disponibilizamos no espaço da Área «Jardim Sensorial» – Anexo 8.2, 8.3, 8.4 e 8.5; a “disponibilidade de espaço e materiais”, sendo que se poderá alargar as experiências sensoriais aos espaços restantes da instituição, salientando o espaço exterior, alvo de uma atividade proporcionada pela estagiária - Anexo 13 - “Manhãs *ReCreativas* na Natureza”; e por fim, “o elevado número de crianças por grupo” que poderá ser solucionado com a realização de atividades, como foi o caso de algumas atividades realizadas pela estagiária, em pequenos grupos (anexo 9, 10, 13 e 14 – atividade realizada com pequenos grupos de 6 crianças), em pares (anexo 11) ou individualmente (anexo 12), pois a equipa pedagógica é constituída por uma educadora, uma auxiliar e uma estagiária, a qual se torna possível a concretização de atividades não só em grande grupo, mas de diversas formas (pequenos grupos, em pares e individualmente) que promovam o desenvolvimento sensorial na criança.

A décima questão “Que tipo de preocupações tem relativamente às vivências sensoriais que proporciona às crianças?” (ver anexo 5 – Questionário aplicado à educadora cooperante 1), obteve como resposta “Tento ter atenção à segurança dos materiais e à funcionalidade dos mesmos, de acordo com a maturidade das crianças, da área em que vão ser utilizados e do acompanhamento dos adultos”.

Corroborando com Paulino (2017)

“Tanto a organização do espaço como a seleção dos materiais são indispensáveis na ação pedagógica e, como tal, exigem dos educadores uma observação ativa e atenta sobre os interesses e as necessidades das crianças para o fazer, porque deles vão depender os estímulos e as múltiplas oportunidades de construção pessoal e social da criança.” (p. 20)

Na décima primeira e última questão “Considera importante existirem áreas/espços que promovam experiências sensoriais globais? Justifique.” (ver anexo 5 – Questionário aplicado à educadora cooperante 1), conseqüente da resposta “Sim, deveria haver uma área da sala destinada a este aspeto fundamental no desenvolvimento da criança, por isso criamos este ano esta área na sala. Esta poderia ser mais versátil e criativa, mas por questões de segurança, económicas e de disponibilização de adultos responsáveis pelas crianças nesta área nem sempre é viável a implementação das ideias. Outro dos problemas é a exigência de as famílias quererem crianças sempre limpas e sem nódoas. Uma criança feliz, que explora e brinca, naturalmente suja-se e é impensável a equipa estar a trocar as 25 crianças de cada vez que se proporcionam atividades que sujam. É fundamental também fazer um trabalho de mudança de perspetiva da infância com as famílias.”

Percebemos a concordância da educadora cooperante na proposta da estagiária, juntamente com as sugestões do grupo de crianças, da criação da área do “Jardim Sensorial” de forma a promover vivências sensoriais concretas no grupo de crianças e assim, proporcionar atividades, ainda que fora desta área, mas de desenvolvimento a este nível.

Outro aspeto ultrapassado, mencionado pela educadora cooperante foi a realização de uma atividade específica, que implicou a sujidade (problemática familiar solucionada com uma explicação acerca das vantagens do trabalho exploratório sensorial da atividade em questão para os seus educandos) e o trabalho em equipa bem organizado (a estagiária permanecia com os pequenos grupos à vez no exterior da instituição durante a atividade, a educadora cooperante orientava a deslocação das crianças desde a sala até ao espaço exterior onde se encontrava a estagiária e a auxiliar responsabilizava-se pela sala enquanto a educadora se deslocava para o exterior com os grupos e ainda realizava a troca de roupa das crianças que terminavam a atividade), que quando geridas em simultâneo resulta num momento de grande riqueza, como podemos verificar no anexo 13 - “Manhãs *ReCreativas* na Natureza”.

5.3.A) Quadro – Brinquedos trazidos de Casa pelas Crianças do Grupo de JI

Este subtópico, diz respeito à observação feita durante o ano letivo (Anexo 7 – Quadro dos Brinquedos trazidos de Casa pelas crianças do Grupo de JI) e que consiste em observar os brinquedos trazidos de casa pelas crianças do grupo e desta forma perceber qual é o tipo (material/textura/tamanho) mais frequente nos brinquedos utilizados nas diversas brincadeiras.

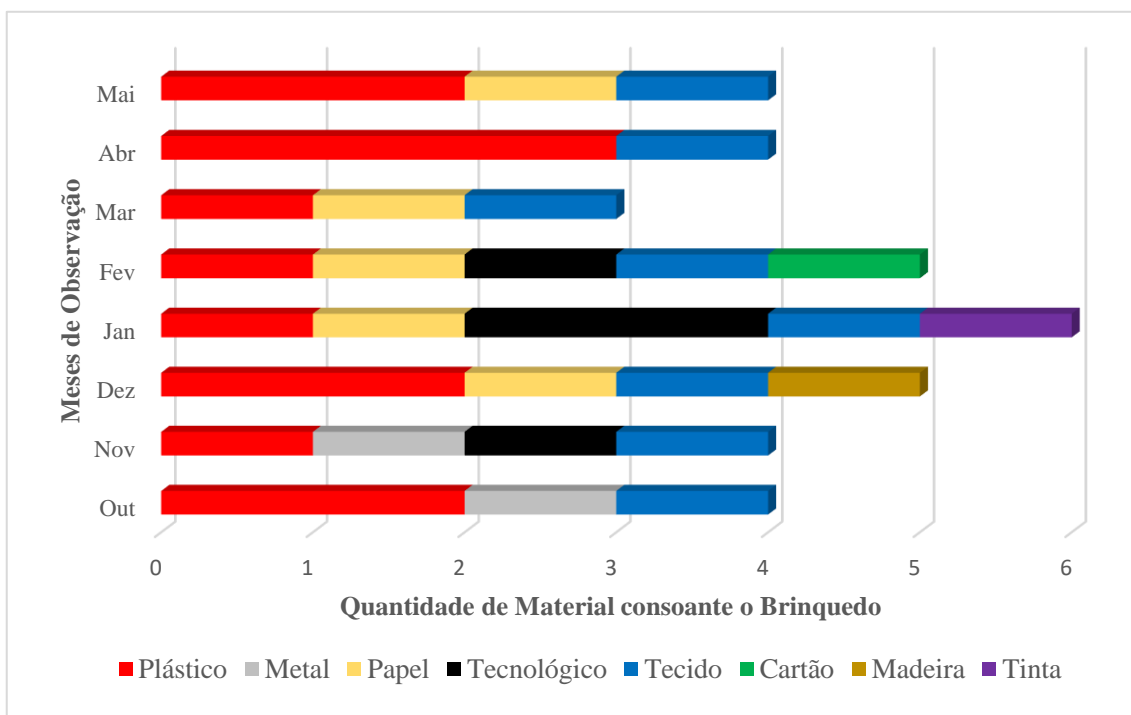


Fig. 11 - Resultado da observação dos brinquedos trazidos de casa.

Após a observação durante o ano letivo (35 diferentes observações – 4 em outubro, 4 em novembro, 5 em dezembro, 6 em janeiro, 5 em fevereiro, 3 em março, 4 em abril e 4 em maio) sobre os materiais/brinquedos trazidos de casa pelas crianças para o JI.

Verificamos que a maioria se instala no plástico, quando se percebe através da figura 11 que todos os meses foram observados brinquedos de plástico (como por exemplo: bonecos) levados pelas crianças para o JI, na mesma sequência estão os brinquedos de tecido (como por exemplo: peluches), também este observado (mensalmente) como um material frequente dos brinquedos levados pelas crianças para o JI.

Segue-se outro do material, o terceiro material mais levado para o JI, é o papel (como os livros de histórias) trazidos algumas vezes pelas crianças.

No entanto, compreende-se também que os materiais menos trazidos para o JI é o material tecnológico (como máquinas fotográficas – de brincar, computadores – de brincar), seguido do metal (como carros).

Por fim, os materiais considerados, através das observações, como sendo o menos levado pelas crianças são as madeiras, as tintas e o cartão.

Como forma de discussão dos resultados obtidos, compreende-se a necessidade do contacto mais frequente das crianças com outro tipo de materiais, como materiais naturais, de madeira, de metal, de cartão, outro tipo de tecido (que não peluches) e também, materiais tecnológicos educativos atuais.

Como referido anteriormente, pelas famílias, pela EC1 e pelas observações efetuadas pela estagiária, as crianças trazem de suas casas predominantemente materiais plásticos (bolas e carros) e de tecido (bonecos de peluche). Isto indica que deverá existir uma maior preocupação em proporcionar diversidade de materiais e experiências sensoriais às crianças, pois os materiais trazidos de casa não são suficientes e relevantes para o desenvolvimento dos sistemas sensoriais da criança.

Corroborando com Hohmann & Post (2011), “o envolvimento [das crianças] com adultos atentos e respondentes e materiais interessantes e desafiantes proporciona-lhes uma base de experiência para interpretar o Mundo” (p. 11).

Nesta dinâmica, em diálogo com a EC1, concluiu-se a necessidade de criar e construir uma área na sala, de forma a colmatar as dificuldades do grande grupo de crianças e assim explorar, descobrir e desenvolver os sistemas sensoriais das mesmas.

5.4.A) Área “Jardim Sensorial”

Depois de observados os materiais trazidos pelas crianças de casa para o JI, percebemos a necessidade de explorar materiais diversificados, que por sua vez explorasse e desenvolvesse os sentidos.

Como a biblioteca era um espaço muito pouco utilizado pelas crianças, (ver anexo 8.1) Área da Biblioteca (Antes)) decidimos criar nesse mesmo espaço uma área a que chamamos de “Jardim Sensorial”.

Nesta área, existem materiais/brinquedos de exploração dos diferentes sentidos, como por exemplo, a relva (Anexo 8.2) Área Completa do “Jardim Sensorial” – Relva (Depois)), ainda que artificial, promove na criança uma sensação diferente do chão a que estão habituados a pisar. Outros materiais escolhidos para o espaço, foram – rolhas,

folhas, tampas, bolotas, cordas, conchas, palhas e pinhas (Anexo 8.3) Materiais integrados na área do “Jardim Sensorial” – (Depois)), que se revelaram materiais naturais de muita criatividade para as crianças.

Para enriquecer esta área, construímos quadros com diferentes texturas e formas, podendo estes quadros ser utilizados de diversas maneiras.

Desta forma, tornou-se possível a diversidade de brincadeiras exploradas e criadas pelas crianças em geral (ver anexo 8.4) Brincadeiras no “Jardim Sensorial” e anexo 8.5) Brincadeiras no “Jardim Sensorial”).

Por fim, denota-se a importância desta área para o grupo de crianças em questão, visto que são crianças que não brincam frequentemente com este tipo de material, o que poderá dever-se a esta dificuldade no desenvolvimento sensorial das crianças.

5.5.A) Propostas “OUT OF THE BOX”

Por fim, neste subtópico desta investigação, são apresentadas algumas propostas realizadas com o grupo de crianças que se consideram “OUT OF THE BOX”, no sentido em que são momentos e/ou atividades diferentes do habitual na rotina e no espaço de sala das crianças, bem como são apresentados materiais bastante diversificados dos que se encontram em salas de educação de infância.

Estas atividades foram registadas e documentadas através de fotografias.

5.5.1.A) Massa *Slime*

Foi apresentado ao grupo uma “pasta mágica” - a massa *slime*, que trabalha e explora o sentido do tato, no seu manuseamento e que se revelou importante para desenvolver e trabalhar a necessidade sensorial grupo de crianças, mas também para crianças desenvolvidas a esse nível, pois este material transmitiu à maioria das crianças a sensação de calma e tranquilidade, quando contactavam com este material diversificado, proporcionando assim um momento de atividade produtivo e enriquecedor (ver anexo 9 – Massa *Slime*, 9.1), 9.2), 9.3), 9.4) e 9.5) Exploração da massa *slime*).

Desta forma foi possível trabalhar o desenvolvimento sensorial ao nível do tato, com as mãos.

5.5.2.A) Areia Cinética

Outro material explorado pelo grupo de crianças foi a areia cinética, diferente da areia a que estão habituados a tocar, uma areia semi-molhada, que após a junção de alguns

materiais com a areia se transformou em areia cinética. Assim as crianças em pequenos grupos exploraram a areia (ver anexo 10 – Areia Cinética, 10.1) Consistência da areia cinética, 10.2) e 10.3) Exploração da areia cinética).

Nesta atividade, também foi possível trabalhar o desenvolvimento sensorial ao nível do tato, com as mãos.

5.5.3.A) Caixa de Luz

Após a observação dos materiais presentes na sala de educação pré-escolar e depois de decidida a criação de uma área sensorial para a sala, por necessidade do grupo de crianças em questão, foi introduzido um novo material, diferente do habitual, uma “caixa de luz”, nunca antes vista nem utilizada na sala de JI deste grupo de crianças (ver anexo 11 – Caixa de Luz, 11.1) Apresentação da caixa de luz).

Logo após a preparação da sala para todo o envolvimento por parte das crianças, foi apresentada a “caixa de luz” e posteriormente, foi proposto à criança a utilização de um material também este novo para efetuar um jogo de correspondência, este com ligação ao projeto da sala, sobre as emoções, em que as crianças teriam de associar o conjunto do rosto correto, através da observação de cartões com vários rostos já formados e desta forma teriam de encontrar o par de olhos que correspondesse à boca da emoção representada (ver anexos 11.2) e 11.3) Exploração da caixa de luz).

Desta forma foi possível trabalhar o desenvolvimento sensorial ao nível da visão.

5.5.4.A) Caixa Tátil

De modo a continuar as diversas propostas, foi apresentado ao grande grupo uma caixa misteriosa – caixa tátil, que continha oito aberturas.

Cada abertura tinha um material diferente, como 1 – Areia; 2 – Esfregão; 3 – Algodão; 4 – Esparguete; 5 – Cascas de Ovos; 6 – Gelatina; 7 – Farinha; 8 – Espuma (ver anexo 12 – Caixa Tátil, 12.1) Materiais que continha a caixa tátil).

Desta forma, foram exploradas diferentes sensações através do tato, a qual em algumas crianças se revelou um ato de algum receio, contudo, todas as crianças combateram o medo e ao mesmo tempo a curiosidade da descoberta dos diferentes materiais que continha a caixa (ver anexos 12.3), 12.4), 12.5) e 12.6) – Exploração da caixa tátil).

Este material foi apresentado à família, como forma de envolvimento não só das famílias, mas também da comunidade em geral (ver anexo 12.2) Apresentação da caixa tátil às famílias).

5.5.5.A) Manhãs *ReCreativas* na Natureza

Para além dos momentos descritos anteriormente, também foram realizados momentos de muito prazer no espaço exterior.

O grupo de crianças foi dividido em três grupos de 8 crianças, durante duas manhãs, os grupos tiveram a oportunidade de explorar e brincar na terra (espaço exterior da instituição – parque – que contém uma mini-horta) no qual as crianças exploraram livremente a terra e a água de forma criativa com o auxílio de alguns materiais como baldes, pás, carros de mão, tachos, panelas, pratos, talheres, etc... (ver anexo 13 - Manhãs ReCreativas na Natureza, 13.1) Manhãs ReCreativas na Natureza).

Desta forma foi possível trabalhar o desenvolvimento sensorial ao nível do tato, não só com as mãos, mas com todo o corpo da criança (ver anexos 13.2) e 13.3) – Exploração).

5.5.6.A) “Fundo do Mar”

Por fim, foi proposto um momento de muita tranquilidade, (ver anexo 14 – “Fundo do Mar”, 14.1) Ambiente em sala para momento de calma) ou seja, proporcionamos ao grupo de crianças uma atividade diferente do habitual, onde todas as crianças se encontravam fora da sala (esta já preparada para a atividade) prontas a receber a “princesa da calma” (estagiária vestida de princesa da calma) para assim iniciar a atividade, que consistia em entrar na sala habitual mas que se encontrava modificada – tudo escuro com cheiro a óleo de alfazema e apenas com a projeção, num lençol e também num retângulo de tule branco rasgado entre duas colunas, de um vídeo do fundo do mar com uma música que proporcionava muita calma e serenidade, podendo cada criança ao seu próprio ritmo mergulhar nas profundezas do fundo do mar, vivendo assim uma aventura nunca antes vivida (ver anexo 14.2) e 14.3) Exploração do momento).

Desta forma foi possível trabalhar o desenvolvimento sensorial ao nível da visão, do olfato, da audição e até do tato, através de todo o corpo da criança.

5B) Apresentação, Discussão e Análise dos Resultados em Contexto de Creche

5.1.B) Questionário aplicado à Educadora Cooperante da Instituição B

Tal como o questionário aplicado à Educadora Cooperante 1 (EC1), foi aplicado o mesmo questionário (adaptando algumas questões) à Educadora Cooperante 2 (EC2), o qual pretendia perceber a perspetiva sobre o brincar e sobre as experiências sensoriais proporcionadas às crianças, de forma a aprofundar a temática em questão (ver anexo 6 – Questionário aplicado à educadora cooperante 2).

A estrutura deste questionário também vai ao encontro do questionário efetuado à EC1, pois é constituído por uma parte inicial introdutória, que expressa o contexto da realização deste questionário e encontra-se seguida de questões relacionadas com a temática deste estudo.

O primeiro campo de preenchimento, diz respeito ao tempo de serviço da educadora, à qual respondeu “11 anos”.

Posteriormente, à primeira questão “O que significa brincar na creche? A criança tem tempo suficiente para brincar?” (ver anexo 6 – Questionário aplicado à educadora cooperante 2), a profissional respondeu “Brincar na creche significa dar tempo à criança para que ela possa explorar o mundo que a rodeia de forma livre. O momento da brincadeira é uma oportunidade de desenvolvimento para a criança e através do brincar ela aprende, experimenta o mundo, possibilidades, relações sociais, elabora a sua autonomia de ação e organiza emoções”.

Esta resposta da EC1, corresponde às observações efetuadas ao longo do período de estágio profissionalizante, uma vez que foi proporcionado o ‘tempo’ às crianças para ‘brincar’ de forma livre. Ou seja, no contexto da pequena infância, é esperado que a equipa educativa proporcione um ambiente que permita às crianças uma livre exploração dos espaços e dos materiais, possibilitando assim o ‘brincar’ e proporcionando um bom desenvolvimento da criança.

Corroborando com Hanscom (2018), “brincar de forma autónoma ao ar livre com amigos é um desejo ainda maior e aumenta as competências socioemocionais. Primeiro, o ambiente natural cria um ambiente calmo, sensorialmente rico – mas não sobrecarregado – onde as crianças podem brincar energicamente” (p. 66).

Na segunda questão, “A rotina satisfaz a necessidade de brincar? Justifique.” (ver anexo 6 – Questionário aplicado à educadora cooperante 2), a educadora respondeu “Sim, a rotina satisfaz a necessidade de brincar na medida em que deve ser flexível e deve ser

pensada de forma a ir ao encontro dos interesses e necessidades do grupo e de cada criança em particular. As rotinas são fundamentais na vida dos bebés e das crianças”.

Perante esta resposta, compreende-se que nesta valência a rotina satisfaz a necessidade do conceito ‘brincar’, pois estamos perante um grupo de crianças com faixa etária inferior a 12 meses.

Assim como defende Cordeiro (1999) “brincar é um processo de desenvolvimento do bebé, da criança e para toda a vida, visto que o ser humano é uma continuação, desde que nasce até que morre” (p.82).

Já na terceira questão “Considera que há constrangimento que impeça a alteração da rotina? Se pudesse alterava? O que sugeria?” (ver anexo 6 – Questionário aplicado à educadora cooperante 2), a educadora respondeu “Não, não considero que haja constrangimento que impeça alteração da rotina. Como já referi, a rotina deve ser flexível e deve ser pensada e planificada no sentido de poder ser modificável, sempre que necessário”.

Assim, denota-se uma preocupação ao nível da gestão da rotina, tornando-a flexível e reflexiva no sentido de se adaptar ao grupo em questão e assim alterar sempre que necessário.

Corroborando com Post & Hohmann (2011) “Quando (...) se proporciona um horário diário previsível e se prestam cuidados segundo rotinas tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas ações e ideias”, (p. 83) tornando assim as suas aprendizagens ativas.

À quarta questão, “Tem materiais suficientes na sala para dar resposta às necessidades das crianças? Justifique.” (ver anexo 6 – Questionário aplicado à educadora cooperante 2), a profissional respondeu “Sim, a sala possui materiais suficientes e diversificados para dar resposta às necessidades das crianças e às suas especificidades”. Relativamente a esta resposta, compreende-se que, após a intervenção da estagiária durante o período de estágio profissionalizante, a sala possuía materiais diversificados e suficientes de forma a dar resposta à necessidade das crianças, pois antes da intervenção (da estagiária) a sala não continha objetos diversificados, mas sim uma grande quantidade de objetos, o que por vezes poderá não satisfazer a necessidade das crianças, visto que a maioria dos materiais eram plásticos.

Assim, para combater este aspeto, foram realizadas propostas de intervenção de atividades com diversidade de materiais, evidenciadas no subtópico 5.3.B – Propostas

“OUT OF THE BOX” (deste capítulo) que posteriormente foram completando os materiais da sala em questão.

Na quinta questão “Quais os tipos de materiais predominantes na sala?” (ver anexo 6 – Questionário aplicado à educadora cooperante 2), a educadora respondeu “Os materiais que predominam na sala são materiais específicos para a faixa etária, nomeadamente materiais de encaixe, materiais com diferentes cores, aromas, texturas, materiais que estimulam as capacidades motoras, livros diversificados e materiais que vão sendo realizados consoante os interesses do grupo.”

De acordo com esta resposta e como já foi referindo anteriormente, a sala constitui materiais desta natureza descrita pela EC2, após a intervenção da estagiária e em parceria com a equipa pedagógica, visto que materiais que desenvolvam os sistemas sensoriais na criança são fundamentais para um pleno desenvolvimento do ser humano.

No entanto, até esta intervenção, os materiais predominantes desta sala, consoante a observação da estagiária, eram predominantemente plásticos. Desta forma considera-se importante que o educador ao longo do ano letivo, mude o espaço e os materiais, dando possibilidade de novas explorações ao grupo de crianças.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “Os espaços de educação (...) podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Silva et al., 2016, p. 26).

Relativamente à sexta questão, “Que outro tipo de materiais acha que a sala deveria ter para um melhor desenvolvimento sensorial?” (ver anexo 6 – Questionário aplicado à educadora cooperante 2), a EC2 respondeu “A organização do ambiente educativo é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, no sentido em que desenvolve as suas potencialidades e propõe novas habilidades sejam elas: motoras, cognitivas ou afetivas. Assim, sempre que a equipa considera necessário, vai introduzindo novos e diferentes materiais para um melhor desenvolvimento global da criança.”

Consoante esta resposta, importa referir que ao longo do período de estágio, foram introduzidos materiais que desenvolvessem os sistemas sensoriais na criança, o qual se denota fundamental ser iniciado ainda na valência de creche.

Na sétima questão, “Considera que o tipo de brinquedos na sala explora brincadeiras que proporcionam diversidade de experiências sensoriais às crianças? Justifique.” (ver anexo 6 – Questionário aplicado à educadora cooperante 2), a

profissional respondeu “Sim, considero que o tipo de brinquedos na sala explora brincadeiras que proporcionam diversidade de experiências sensoriais às crianças pois como referi anteriormente, há um cuidado por parte da equipa de ir alterando o tipo de materiais existentes na sala consoante os interesses e necessidades do grupo.”

Apesar desta resposta, e corroborando com a EC2 considero que deveria existir uma maior preocupação e cuidado por parte das profissionais de educação na seleção e na escolha dos materiais, pois deverão ser materiais apropriados à faixa etária em que as crianças se encontram e de certa forma responder às suas necessidades e interesses.

A utilização de materiais versáteis e naturais do quotidiano poderá ser uma solução para combater este aspeto, pois são materiais considerados fundamentais para dar resposta ao grupo de crianças.

No que concerne à oitava questão “Que tipo de preocupações tem relativamente às vivências sensoriais que proporciona às crianças?” (ver anexo 6 – Questionário aplicado à educadora cooperante 2), a educadora respondeu “A maior preocupação por parte da equipa pedagógica é proporcionar às crianças um ambiente rico em aprendizagens diversificadas e significativas”.

Consoante esta resposta compreende-se que existe uma preocupação em promover ao grupo um ambiente benéfico de aprendizagens significativas e que assim proporcione um favorável desenvolvimento das crianças.

Para que isto fosse possível, a estagiária juntamente com a educadora cooperante 2, desenvolveu atividades que diferenciassem o espaço de sala, deixando este de ser apenas espaço de sala-parque e passando a ser um espaço com uma variedade de significados. Para além disso, foram proporcionadas atividades fora do ambiente de sala, noutros espaços da instituição, como na biblioteca (ver anexo 20 – Cesto dos Tesouros).

Corroborando com Ayres (2000), “apesar de todas as crianças nascerem com as competências necessárias a uma integração sensorial, devem desenvolvê-las através da exposição a muitos desafios físicos durante a infância” (citado por Hanscom, 2018, p. 64).

Consoante a necessidade do grupo de crianças, foram criados espaços/materiais que despertassem vivências sensoriais nas mesmas, como podemos consultar no subtópico 5.3.B – Propostas “OUT OF THE BOX” (deste capítulo).

Por fim, na nona questão, “Considera importante existirem áreas/espços que promovam experiências sensoriais globais? Justifique.” (ver anexo 6 – Questionário aplicado à educadora cooperante 2), a educadora respondeu “Mais do que áreas ou

espaços, considero ser fundamental perceber a importância que estas experiências sensoriais possuem no desenvolvimento global da criança e o que potencializam.”

Consoante esta resposta, compreende-se que existe alguma dificuldade na compreensão do conceito de experiências sensoriais e da importância deste para o pleno desenvolvimento da criança, pois “os sentidos trabalham em conjunto para ajudar a processar eficazmente a informação sobre o nosso corpo e o mundo à nossa volta” (Hanscom, 2018, p. 63)

Para integrar os sentidos é importante disponibilizar ao grupo de crianças uma variedade de experiências sensoriais de forma frequente, pois “quanto mais experiências sensoriais (...), mais integrado e organizado o cérebro, os sentidos e o corpo ficarão” (Hanscom, 2018, p. 64).

5.2.B) Lista de Verificação dos Materiais da Sala da Instituição B

Ao longo do período de estágio, foi realizada uma lista de verificação constituída por uma escala de avaliação do ambiente em educação de infância, executada pela estagiária com base nas leituras efetuadas ao longo desta investigação.

Com esta observação, pretende-se compreender se o espaço de sala na valência de creche se encontra suficientemente potenciador de vivências sensoriais.

Para além disso, importa referir que a promoção do desenvolvimento dos sistemas sensoriais na criança deverá iniciar ainda na valência de creche, pois uma das ‘linhas orientadoras para a organização do espaço e dos materiais’ segundo (Post & Hohmann, 2011, p. 102) é a de ‘apoiar a abordagem sensório-motora das crianças à aprendizagem’.

Neste seguimento, salienta-se que

“a fim de criar um ambiente que interesse e envolva bebés e crianças, é essencial que os educadores compreendam que os bebés e as crianças estão ávidos por explorarem e aprenderem diretamente utilizando o seu corpo e os seus (...) sentidos” (Post & Hohmann, 2011, p. 114).

Por um lado, o educador de infância tem um papel crucial no que respeita à organização do ambiente educativo e de acordo com o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto de Lei nº 241/ 2001) o educador de infância deve potenciar o:

“espaço e os materiais, (...) de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas; materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança; [proceder] a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, (...) [mobilizar e gerir] os recursos educativos, (...); [criar] as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.”

Por outro lado, o educador deve disponibilizar uma grande variedade de materiais com diferentes características ao grupo de crianças desde a valência de creche, de forma a que eles explorem e manipulem significativamente esses materiais, facilitando o processo de desenvolvimento dos sistemas sensoriais.

Corroborando com Hanscom (2018), “Quando as crianças se conseguem conectar com algo que lhes interessa, têm uma maior probabilidade de se envolverem com todos os seus sentidos. E, por sua vez, uma forte integração sensorial resulta numa maior incidência de aprendizagem” (p.67).

Antes de classificarmos os aspetos relativos aos materiais em ambiente de sala de educação infantil, importa classificar o espaço e o ambiente de sala. Para tal, a estagiária orientou a sua observação pelas três grandes linhas orientadoras para a organização do espaço e dos materiais referidas por Post & Hohmann (2011). Sendo estas, *‘criar ordem e flexibilidade no ambiente físico’*, *‘proporcionar conforto e segurança a crianças e adultos’* e *‘apoiar a abordagem sensório-motora das crianças à aprendizagem’* (p.102).

Assim, de forma a perceber se todos estes aspetos estavam em simultaneidade, verificou-se com a seguinte observação (ver anexo 15 - Lista de Verificação dos Materiais da Sala da Instituição B) que, relativamente à linha orientadora *‘criar ordem e flexibilidade no ambiente físico’* no aspeto *‘áreas distintas de cuidados e brincadeiras’* este foi classificado com o nível 7 (Excelente), pois o espaço está devidamente organizado por espaços de cuidados (ver anexo 15a) e 15b) Espaço de cuidados) e por espaços de brincadeira (ver anexo 15c) Espaços de brincadeira).

Relativamente ao segundo aspeto mencionado na lista de verificação, *‘um espaço de chão livre’*, a estagiária classificou o mesmo com o nível 7 (Excelente), pois esta é uma sala que dispõe de um espaço amplo para a brincadeira livre do grupo de crianças, como podemos observar no anexo 15c) Espaços de brincadeira – referido anteriormente.

No terceiro aspeto, *‘mobiliário, equipamento e caixas móveis’* este foi classificado com nível intermédio de 6, uma vez que este espaço se encontra mobilado e equipado com estantes e prateleiras que não estão acessíveis às crianças do grupo, no entanto, como falamos de um grupo de crianças com faixa etária inferior a 12 meses é importante que não exista perigos associados a este aspeto. No entanto, colmatando este aspeto, existem na sala materiais ao dispor das crianças, como almofadas, um túnel de esponja grossa onde as crianças (que se deslocam autonomamente) brincam.

Relativamente ao último aspeto desta primeira linha orientadora *‘acesso fácil ao exterior’*, este aspeto é classificado com o nível 1 (Inadequado), visto que este espaço não tem qualquer acesso ao exterior, para além de janelas altas, fora do alcance das crianças. Assim se verifica a dificuldade de brincadeira ao ar livre, a qual é fundamental para desenvolver os sistemas sensoriais na criança. Como afirma Hanscom (2018), “[crianças com idades compreendidas entre 1 a 12 meses] beneficiam de ter várias oportunidades durante o dia para estarem ativos e na rua. A atividade física promove a organização do sistema sensorial e o importante desenvolvimento motor” (p.94).

Passando à segunda grande linha orientadora *‘proporcionar conforto e segurança a crianças e adultos’* no aspeto ‘espaços limpos’ foi atribuída a classificação com o nível 7 (Excelente), visto que durante o período de estágio foi observado os tempos de limpeza deste espaço, sendo que existiam diferentes momentos de limpeza ao longo do dia, sempre pensando no bem-estar do grupo de crianças.

No segundo aspeto ‘locais acolhedores’ atribuiu-se uma classificação de nível intermédio 6, pois estamos perante um espaço com locais acolhedores, como o colchão de brincadeira livre, almofadas, mobiles e um túnel de esponja grossa.

Relativamente ao terceiro aspeto desta linha orientadora ‘luz natural suave’, este foi classificado com o nível 5 (Bom), pois é um local onde todos os espaços estão iluminados naturalmente, no entanto, falamos de janelas com dimensões pequenas, como referimos anteriormente, que não estão ao acesso da visibilidade das crianças.

Quanto ao quarto e quinto aspeto ‘mobiliário e equipamento à medida das crianças’ e ‘mobiliário à medida dos adultos’ respetivamente, estes foram classificados com o nível intermédio de 6, uma vez que estes aspetos estão interligados, logo o mobiliário que está à medida dos adultos, não está à medida das crianças por segurança e prevenção de eventuais perigos, no entanto o mobiliário e o equipamento que está à medida das crianças é de certa forma reduzido, pois na sala o único mobiliário à medida das crianças são uma mesa e três bancos, bem como os materiais plásticos que se encontram em cestos igualmente plásticos de acesso fácil às crianças.

Já no sexto e último aspeto desta segunda linha orientadora ‘arrumação para objetos dos educadores, das crianças, brinquedos e roupas’ foi atribuído o nível 5 (Bom), visto que existe uma boa organização ao nível das arrumações e dos locais para as efetuar, estando estes etiquetados e devidamente organizados, quer para os adultos, quer para as crianças.

Falando da terceira e última grande linha orientadora *‘apoiar a abordagem sensório-motora das crianças à aprendizagem’*, (sendo este o ponto de enfoque deste estudo – os materiais potenciadores de desenvolvimento dos sistemas sensoriais nas crianças), o primeiro, segundo, terceiro e quarto aspetos ‘apelos aos sentidos da criança’, ‘materiais para cheirar, ouvir, tocar, saborear e ver’, ‘materiais versáteis – de desperdício, naturais e comercializados’ e ‘ambientes com texturas variadas (superfícies interiores, exteriores e mobiliário), respetivamente, estes foram classificados com o nível intermédio

de 4, uma vez que existem na sala pouca variedade de materiais e objetos que apelem aos sentidos da criança, sendo os únicos materiais disponíveis (antes da intervenção da estagiária) os móveis como podemos ver no anexo 15d) Materiais estimulantes ao nível dos sentidos.

Após a intervenção da estagiária foi evidente o contacto com materiais diversificados e significativos para o grupo de crianças, como podemos observar no subtópico seguinte deste capítulo 5.3.B) Propostas “OUT OF THE BOX”.

Ainda dentro desta terceira linha orientadora, está o aspeto ‘acesso visual para o exterior’, o qual se classificou com nível intermédio 2, visto que o grupo de crianças não tem, dentro da sua linha de visão, acesso visual ao espaço exterior, no entanto, como referido anteriormente, existem várias janelas, no entanto, de pequenas dimensões e ao nível dos adultos, dificultando assim este acesso ao nível das crianças.

Por fim, o último aspeto desta lista de verificação do ambiente, ‘proporcionar espaço e materiais para as crianças se movimentarem (túneis, tapetes, barra)’ e referindo novamente as propostas realizadas na intervenção da estagiária, visto que este grupo de crianças de faixa etária inferior a 12 meses não continha qualquer atividade de desenvolvimento ao nível do desenvolvimento motor, foi desenvolvida uma estratégia de intervenção, em concordância com as famílias das crianças, a execução de uma sessão de movimento quinzenalmente (ver anexo 16 – Sessão de Movimento para Bebés), de forma a estimular a movimentação de diversas partes do corpo, promovendo a aquisição de formas diversificadas de movimentação (gatinhar, caminhar...).

5.3.B) Propostas “OUT OF THE BOX”

Neste subtópico desta investigação, são apresentadas algumas propostas realizadas com o grupo de crianças que se consideram “OUT OF THE BOX”, no sentido em que são momentos e/ou atividades diferentes do habitual na rotina e no espaço de sala das crianças, bem como são apresentados materiais bastante diversificados dos que se encontram em salas de educação de infância.

Estas atividades foram registadas e documentadas através de fotografias.

5.3.1.B) Sessão de Movimento para Bebés

A atividade intitulada de ‘Sessão de Movimento para Bebés’ (ver anexo 16.1) Sessão de Movimento para Bebés) foi uma atividade criada pela estagiária, visto que todas as faixas etárias da instituição, à exceção do berçário, realizavam uma vez por semana expressão motora, sendo esta uma atividade extracurricular.

Assim, a estagiária planeou uma sessão adaptada ao grupo de crianças em questão, recorrendo a um material específico (bola de *fitness*) e também a materiais dispostos na sala parque, mas raramente utilizados pelas crianças do grupo.

Foi executado um circuito de 4 estações (a barra, a bola de *fitness*, o túnel e o colchão), visto que se encontravam 4 adultos responsáveis (1 educadora, 1 estagiária e 2 auxiliares), cada adulto ficou responsável por 1 estação.

Nesta atividade foi possível explorar os sistemas vestibular e proprioceptivo da criança, no desenvolvimento da motricidade grossa, quando esta exercita a postura e o equilíbrio do próprio corpo, utilizando para isso diferentes músculos. São executados diversos exercícios com a criança sob a bola, como podemos observar no anexo 16.2), 16.3) e 16.4) Posturas na bola *fitness*. E desta forma desenvolver e adquirir força no pescoço, nos braços, nas costas e nas pernas e assim promover o desenvolvimento físico da criança (como a movimentação do corpo através do gatinhar e do andar).

5.3.2.B) Tapete Sensorial

Nesta atividade, foi realizado pela estagiária, um tapete sensorial, que consistiu na escolha de diversos materiais com diferentes texturas (todos estes escolhidos visando a segurança máxima das crianças) e assim colar em peças de fácil manuseamento e limpeza.

Para tal, foram escolhidos materiais como – caixa de ovos, placa de espuma, pele de verniz, pele arenosa, pele com pelo, cartolina canelada, penas e pompons (ver anexo 17.1) Peças do Tapete Sensorial).

Assim, proporcionou-se às crianças uma exploração rica, ao nível dos sistemas sensoriais (principalmente o tato), bem como, a aquisição de um material diferente para a sala, presente diariamente no espaço e de utilização livre. (ver anexo 17.2), 17.3), 17.4), 17.5), 17.6) e 17.7) Exploração dos materiais).

Este tapete foi sofrendo alterações de materiais, promovendo um alargamento do conhecimento de diferentes tipos de materiais e texturas (ver anexo 17.8) Alterações efetuadas).

5.3.3.B) Exploração de Gelatina com Objetos

A exploração da gelatina com objetos, (ver anexo 18.1) Exploração de Gelatina com objetos) foi uma atividade conjunta com a professora de atividades extracurriculares, de expressão plástica, que consistiu na exploração dos sentidos do tato, do olfato, do paladar e da visão, sendo a gelatina um alimento com uma textura diferente, que produz o cheiro do fruto escolhido (neste caso morango e multi-frutos), com sabor característico e apelativo visualmente, de acordo com a escolha do adulto responsável.

Para além disso, também foram colocados objetos/brinquedos na gelatina em estado líquido, de forma a que, quando solidificada a gelatina, estes objetos permanecessem na mesma e tornassem esta exploração livre mais rica para o grupo de crianças e assim desenvolver a motricidade fina nas crianças (ver anexos 18.2), 18.3), 18.4), 18.5), 18.6) e 18.7) Exploração livre).

Desta forma, foi proporcionado ao grupo a oportunidade de exploração e de descoberta de novos conhecimentos ao nível dos sistemas sensoriais.

5.3.4.B) Piscina de Folhas

Com esta atividade, pretendeu-se utilizar materiais naturais – as folhas de outono caídas das árvores), a qual iniciou numa piscina de bolas (material este arrumado e inutilizado pelas crianças da sala) com as folhas inseridas na mesma (ver anexo 19.1) Piscina de Folhas - Exploração).

Após a observação das crianças à preparação da atividade, foram transportadas para o interior da piscina. Visto que era uma atividade em grande grupo, todas as crianças foram para o interior da piscina.

Assim, iniciaram a exploração deste material natural – as folhas – com diferentes cores, texturas, cheiros e tamanhos. Com isto, foi possível explorar e desenvolver os sistemas sensoriais das crianças do grupo (ver anexo 19.2) Exploração de materiais naturais).

5.3.5.B) Cesto dos Tesouros

Compreende-se que a prática e execução da atividade do cesto de tesouros proporciona o desenvolvimento dos sentidos, promove descobertas e aflora curiosidades nas crianças.

Por esta razão, foi realizada esta atividade num espaço fora do contexto de sala da valência de creche, e sim num espaço da instituição aberto a todas as valências – a biblioteca. (ver anexo 20.1) Cesto dos Tesouros – Espaço)

Este espaço foi escolhido, visto que não é habitual a utilização do mesmo pelas crianças da sala em questão. Assim, foram transportadas as crianças pela educadora cooperante até ao espaço da biblioteca para dar início à execução da atividade.

Esta atividade foi realizada em pequenos grupos com materiais temáticos relativos à época festiva em questão (o Natal). Para isso foram escolhidos materiais desconhecidos por parte das crianças e que despertassem para o desenvolvimento dos sistemas sensoriais, como a visão – na cor, a audição – no som produzido pelos objetos e o tato – pela exploração dos diferentes materiais. Ver anexos 20.2), 20.3), 20.4), 20.5) e 20.6) Exploração dos materiais).

5.3.6.B) Audição de Sons do Nosso Corpo e do Ambiente

As atividades de audição de sons do nosso corpo e do ambiente foram executadas em dois dias distintos, e separadamente, primeiramente foram escutados os sons produzidos pelas diversas partes do nosso corpo, sons como o coração, palmas, espirro, passos, gargalhada, choro, assobiar, estalar dos dedos, cantar, tossir, assoar o nariz e ressonar.

Posteriormente foram escutados sons do ambiente, do quotidiano e de animais (ver anexo 21.1 – Momento de audição dos sons diversos).

Os sons do quotidiano, foram sons como uma queda de água, o rio, tambores africanos, a chuva, a varinha mágica, o relógio de cuco, o sino, a porta a bater, a televisão, o chuveiro, uma motosserra, uma buzina, uma ambulância, um trator, um avião, um barco e um camião.

Relativamente aos sons dos animais, estes foram o lobo, o leopardo, o macaco, a abelha, o pássaro, o pica-pau, o corta-mato, o elefante, o rinoceronte, o hipopótamo, a foca, o golfinho, o pinguim, a gaivota, a baleia, o gato, o cão, o burro, o porco, o galo, o peru, o pato, a vaca, ovelhas e galinha.

Com esta atividade pretendeu-se desenvolver o sentido da audição, da destreza de perceção do som e das direções do som, de forma a proporcionar à criança a oportunidade de escutar diferentes sons comuns ao seu próprio corpo, bem como de sons do quotidiano e de animais, os quais não teriam sido explorados anteriormente com o grupo de crianças.

5.3.7.B) Almofadas Sensoriais

Com esta atividade pretendia-se a exploração de almofadas sensoriais diversas.

Para a execução das almofadas foram utilizados materiais como tinta, espuma de barbear, gel de cabelo, corante alimentar, purpurinas, bolas de esferovite e cola de *glitter* (ver anexo 22.1), 22.2), 22.3), 22.4), 22.5) e 22.6) Almofadas Sensoriais).

Sabendo que estes materiais desenvolvem capacidades sensoriais como o olfato, a visão e o tato, foi possível observar a forma livre e espontânea com que as crianças exploraram as diferentes almofadas sensoriais, também estas temáticas com a época festiva em questão – o Natal (ver anexo 22.7), 22.8), 22.9) e 22.10) Exploração das Almofadas Sensoriais).

5.3.8.B) Caixa de Luz

Em seguimento à atividade anterior, foram construídas almofadas sensoriais ‘fluorescentes’, com o intuito de serem exploradas sob a caixa de luz apresentada ao grupo de crianças (ver anexo 23.1) Caixa de Luz).

Posteriormente, foi preparado o ambiente da sala parque, apagando as luzes e fechando as cortinas das janelas, de forma a escurecer a sala e apenas ficar iluminada com a caixa de luz.

Assim, as crianças exploraram livremente as almofadas sensoriais que refletiam a cor fluorescente do que estavam a observar. (ver anexo 23.2), 23.3) e 23.4) Exploração dos materiais).

Para além disto, foi apresentado às crianças, um tubo refletor de 3 cores diferentes (azul, vermelho e verde), de forma a enriquecer esta atividade de promoção do desenvolvimento sensorial na criança, sobretudo a estimulação visual (ver anexo 23.5) Tubo refletor).

Por outro lado, foi realizada outra atividade de estimulação visual sob a caixa de luz, a exploração de imagens de animais reais e da silhueta dos mesmos, originando assim um jogo.

Esta atividade consistiu na apresentação das silhuetas dos animais e, posteriormente, no som produzido pelos mesmos e seguido da apresentação da fotografia do animal correspondente à silhueta e ao som produzido (ver anexo 23.6), 23.7) e 23.8) Exploração das imagens reais dos animais).

Desta forma foi explorado o sistema sensorial visual e auditivo da criança, despertando-a para a descoberta e aprendizagem de novos conhecimentos.

5.3.9.B) Massagens Relaxantes para Bebés

Finalizando o período de estágio, foi realizada uma atividade intitulada de ‘Massagens Relaxantes para Bebés’, que consistia no relaxamento das crianças do grupo em questão.

Assim, foram preparados o espaço e o ambiente para a realização da mesma, de forma a promover um momento de tranquilidade e de vinculação entre adulto-criança. Foi colocado um colchão no chão, com uma manta aconchegante por cima, bem como, uma música relaxante e um óleo perfumado para bebés (ver anexo 24.1) Preparação do ambiente).

Depois de iniciada a atividade, as crianças individualmente eram massajadas em diferentes partes do corpo – cabeça, braços/mãos e pernas/pés (ver anexo 24.2), 24.3) e 24.4) Massagem relaxante individual nas diferentes partes do corpo).

Desta forma, foi promovida a exploração dos sistemas sensoriais vestibular e proprioceptivo, visto que a criança através do toque do adulto, desenvolve certas competências respetivas ao seu corpo, como o equilíbrio, a segurança durante o movimento e a força dos músculos.

Considerações Finais

O presente estudo retrata uma temática que se vem revelando fundamental refletir e debater, visto que “Todos os nossos sentidos afetam a nossa capacidade de funcionar no nosso meio ambiente. Aliás, a nossa sobrevivência do ponto de vista evolutivo depende deles! Podem alertar o corpo para perigos, ajudar-nos a manter a calma e até equilibrar-nos” (Hanscom, 2018, p. 53).

Como afirma Hanscom (2018), “A integração sensorial começa no útero, à medida que o feto sente os movimentos da mãe. É necessária muita integração sensorial no primeiro ano de vida [da criança] (...) As crianças continuam a integrar os seus sentidos à medida que crescem através de uma variedade de movimentos e brincadeiras” (p.63 e 64).

Este relatório de investigação teve como origem a questão de partida – “Terão as crianças, de um grupo de 3/4 anos de uma instituição cooperante de estágio, um ambiente que lhes proporcione um brincar com experiências ao nível sensorial de qualidade em contexto familiar e em contexto de jardim de infância?”

Consoante esta questão, desenvolveu-se uma pesquisa com a finalidade de obter uma resposta, percebendo, através de observações do espaço e dos recursos materiais, se era proporcionado ao grupo de crianças um ambiente potencializador de experiências sensoriais ricas e se no contexto familiar eram disponibilizados materiais de qualidade ao nível do desenvolvimento dos sistemas sensoriais da criança.

No decorrer desta investigação, foram realizadas propostas de intervenção, em contexto de creche e de jardim de infância, tendo em conta os diferentes grupos e de forma a responder aos objetivos estabelecidos neste estudo. Para o enriquecimento e aprofundamento desta investigação foi realizada uma análise e discussão dos resultados obtidos nos questionários executados à EC1, à EC2 e às famílias do grupo de crianças da instituição A. Para além disto, foram realizadas observações diferentes ao longo do percurso de estágio profissionalizante pela estagiária.

Assim, importa salientar aspetos relevantes deste relatório de investigação.

Constata-se que a promoção dos sentidos enquanto mediadores da aprendizagem estimula o interesse pelos conhecimentos científicos e, conseqüentemente, contribui para a formação de cidadãos capazes de lidar com desafios diversos, na sociedade atual.

Deste modo, podemos concluir que as propostas de intervenção “OUT OF THE BOX” promoveram o desenvolvimento dos sistemas sensoriais das crianças dos grupos das valências de creche e jardim de infância, pois foram observadas as vivências

sensoriais das crianças em ambiente de sala, como sendo pouco diversificadas, a qual originou esta variedade de propostas.

Estas propostas visaram-se pela manipulação de materiais diversificados não comuns a salas de educação de infância, pelas suas características específicas e únicas.

Com estas propostas conseguimos dinamizar o tempo (de rotinas) e o espaço (de sala) de forma a colmatar algumas ausências de recursos materiais fundamentais para o desenvolvimento global das crianças.

Salienta-se as seguintes propostas efetuadas na instituição A – a criação da área do “Jardim Sensorial” onde foram disponibilizados materiais diversificados aos materiais presentes na sala da instituição e onde também se proporcionaram atividades (como a atividade da “Caixa Tátil” e da “Caixa de Luz”) e brincadeiras abrangendo as diferentes áreas de conteúdo, desde a Área de Conhecimento do Mundo, a Área de Formação Pessoal e Social e a Área de Expressão e Comunicação e os seus respetivos domínios.

Por outro lado, salientamos as propostas de atividades realizadas fora do contexto de sala, realizadas noutros locais da instituição e no seu exterior, ao ar livre, como foi o caso das “Manhãs ReCreativas na Natureza”, que se evidenciou pelas reações das crianças quando lhes foi permitida a exploração de materiais naturais em ambiente natural. E ainda salientar atividades em contexto de sala, mas com uma organização diferente, como foi o caso da atividade do “Fundo do Mar”.

Não menos importante, foram os materiais produzidos pela estagiária, como a “Massa Slime” e a “Areia Cinética” que potencializaram em cada criança a oportunidade de explorar e manipular um tipo de material – novidade – no contexto de jardim de infância, sendo estes facilitadores do processo de desenvolvimento dos sistemas sensoriais da criança.

Relativamente às propostas de intervenção em contexto de creche, estas salientam-se também pela potencialidade de desenvolver os sentidos da criança, entre elas a “Sessão de Movimento para Bebés”, a utilização de materiais não comuns na sala em questão, como a bola de fitness, comum em utilizações realizadas por adultos, mas que contém muitas vantagens na utilização para crianças pequenas, em idade inferior a 12 meses, pelo fortalecimento dos músculos do pescoço, do tronco e dos membros superiores e inferiores; sendo estes necessários para o desenvolvimento físico da criança.

Outra proposta, foi a criação de um tapete sensorial para a sala de educação de infância, pela relevância do contacto tátil com diferentes texturas, o qual foi proporcionado com esse mesmo “Tapete Sensorial” e a sua enriquecedora exploração,

para além de ser um material incomum em sala, complementou a diversidade dos materiais anteriormente disponibilizados para o grupo de crianças.

Para além deste novo material, foram apresentados ao grupo outros materiais como no caso das “Almofadas Sensoriais” e das “Almofadas Sensoriais Fluorescentes” que promoveram mais uma vez a exploração dos sistemas sensoriais. Para além desta última (“Almofadas Sensoriais Fluorescentes”), uma atividade que envolveu um outro material – a caixa de luz – foi a “Exploração de imagens reais dos animais e das silhuetas” que demonstrou (a caixa de luz) ser um material bastante útil nas salas de contexto de educação de infância e que, por sua vez, pode ser utilizada de diversas formas, enriquecendo assim o desenvolvimento dos sistemas sensoriais na criança.

Como em contexto de jardim de infância, na valência de creche, foi proporcionado ao grupo o contacto com materiais naturais, como na atividade proporcionada da “Piscina de Folhas”. Contudo, outros materiais foram explorados, principalmente, alimentos, visto que se trata de um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 12 meses. De entre os alimentos, a equipa educativa escolheu a gelatina, que originou na atividade intitulada de “Exploração de Gelatina com Objetos”, que para além de desenvolver os sistemas sensoriais, promoveu a motricidade fina nas crianças, quando retiravam o objeto de entre a gelatina.

No entanto, foram realizadas atividades fora do contexto de sala, como foi o caso da atividade do “Cesto dos Tesouros”, realizada na biblioteca da instituição B. A qual promoveu o contacto com materiais versáteis, de utilização previamente definida, mas que, utilizada pelas crianças, teve uma utilidade diversificada e significativa de aprendizagens.

Para além destas, foi realizada uma atividade de exploração de sons “Audição de Sons do Nosso Corpo e do Ambiente”, a qual foi fundamental, visto que a criança nesta faixa etária já procura direcionar-se perante um som, rodando a cabeça, balançando-se... e assim reconhecer determinados sons, pois estamos a falar de sons comuns – do corpo e do ambiente, ou seja, do quotidiano.

Por último, realizamos a atividade intitulada de “Massagens Relaxantes para Bebés”, que se revelou importante no que diz respeito à interação entre adulto-criança, pois este foi um momento particularmente relaxante e tranquilo em que existiram trocas de olhares e sorrisos, bem como, a criança, através de expressões faciais deu feedback do que estava a sentir naquele momento. Mais uma vez foram estimulados os sistemas sensoriais na criança ao realizar esta atividade.

Tudo isto revela a importância da execução deste tipo de propostas de atividades e da sua reflexão acerca da adequação ao grupo com quem desenvolvemos o nosso trabalho.

Através dos questionários realizados às famílias do grupo de jardim de infância, percebemos a necessidade de diversificar os materiais proporcionados aos educandos, uma vez que os materiais predominantes dos brinquedos dos seus filhos são na sua maioria plásticos.

Para além dos materiais, as brincadeiras realizadas pelas crianças eram maioritariamente repetidas, visto que, se não forem disponibilizados materiais diversificados às crianças, é menos provável proporcionar-se brincadeiras ricas e significativas que desenvolvam os sistemas sensoriais nas crianças.

Compete às famílias e aos profissionais de educação (cuidadores da criança) em casa e em ambiente de sala, respetivamente, disponibilizar recursos materiais diversificados para o pleno desenvolvimento dos sentidos, nas brincadeiras e nas atividades e /ou tarefas efetuadas pelas crianças.

No entanto, denota-se uma preocupação por parte da educadora cooperante 1, de proporcionar cada vez mais ao seu grupo, espaços e materiais devidamente adequados e que promovam o desenvolvimento sensorial da criança.

Relativamente ao contexto de creche, importa salientar que a observação feita antes da intervenção da estagiária revelou que os espaços e os materiais oferecidos às crianças necessitavam de alguns ajustes, no que concerne, à promoção dos sistemas sensoriais na criança, no entanto, a educadora cooperante 2 afirmou a existência de diversidade de materiais, o que não se verificou nas observações efetuadas. No entanto e uma vez que este questionário foi aplicado no final do período do estágio profissionalizante, a profissional poderá referir-se ao pós-intervenção da estagiária, que se revelou favorável no que diz respeito ao desenvolvimento dos sentidos.

Após esta análise, torna-se pertinente salientar o que poderia ter sido realizado de forma diferente ao longo desta investigação, que seria a realização de outras atividades significativas e diversificadas, para além dos materiais e recursos utilizados para estas atividades.

Outro aspeto seria o de questionar as educadoras que acompanharam as crianças na valência anterior, neste caso, a educadora que acompanhou as crianças da instituição A – de jardim de infância, de forma a perceber como é que foram explorados e desenvolvidos os sistemas sensoriais nas crianças.

No que diz respeito às limitações, a estagiária debateu-se nomeadamente com a bibliografia, uma vez que, relativamente a esta temática, existe pouca bibliografia disponível para consulta, bem como poucos estudos realizados acerca da educação sensorial.

Este desafio, fez com que desenvolvesse as capacidades de resolução de problemas, de ultrapassar obstáculos e lidar com o inesperado. Existiu também uma evolução das aprendizagens, das capacidades e das atitudes no domínio profissional, pois é fundamental a procura constante do conhecimento sobre o tema e ainda haver critérios específicos na seleção dos recursos, materiais e estratégias implementados.

A fim de dar continuidade a este estudo, seria importante estudar com maior profundidade as potencialidades (para crianças e profissionais) da promoção dos sentidos enquanto mediadores de aprendizagens significativas.

Com este relatório de investigação foi possível formar conceitos, entre o «fazer» e o «refletir» na e sobre a prática profissional. Assim, acreditamos que estes conhecimentos servirão de base ao desenvolvimento da prática profissional, tanto como suporte a decisões, como base para reflexões.

Em suma, ao longo desta investigação foram desenvolvidas diferentes propostas e estratégias de intervenção com os diferentes grupos de crianças, a fim de promover o seu desenvolvimento global, com enfoque na promoção do desenvolvimento dos sistemas sensoriais.

De acordo com Gabriela Portugal (2012) “o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório envolve o sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer” (p. 6), no entanto para que haja um desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório é necessário primeiramente criar um ambiente rico em estímulos, bem como disponibilizar materiais diversificados e desafiadores para todas as crianças, fomentando os interesses e as necessidades de cada uma, como foi possível compreender ao longo desta realização deste relatório de investigação.

Referências Bibliográficas

- Abeu, M. V. et al. (1985, julho/agosto). O Comportamento do Recém-Nascido: Os 5 Sentidos e a Habituação. *Jornal de Psicologia*, 4 (3), 8-17.
- Ayres, J. (2016). *Sensory Integration and the child*. (25ª ed.) USA: wpsublish. Case-Smith, J. (2005). *Occupational Therapy for Children*. (5a ed.) USA: evolve.
- Brazelton, T. B. (1995). *O grande livro da criança: o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Editorial Presença.
- Cabral, N. (2003). *Avaliação no Ensino Básico*. Porto Editora.
- Ceppi, G. & Zini, M. (2013). *Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Penso.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed method approaches*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Dallabona, S. & Mendes, S. (2004). *O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar*. Revista de divulgação técnico científica do ICPG. Vol. 1 nº4. Janeiro-Março/2004, pp.107-112.
- Dempsey e Frost (2002). *Contextos lúdicos na educação de infância*. In. B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.687-724). Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian.
- Ferland, F. (2006a). *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia: Do berço à escola primária*. (1ªEd.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Ferland, F. (2006b). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. (1ª Ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Gleitman, H. (1991). *Psicologia* (2ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hanscom, A. J. (2018). *DESCALÇOS E FELIZES*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Hohmann, M., & Post, J. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens: um guia para pais e educadores*. (1ªed.). Lisboa: Grafiasa.
- Lessard-Hébert, M. Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. (5ªEd.). Brasil: São Paulo: Atlas.
- Miller, L., Anzalone M.E., Lane, S.J., Cermak S.A. & Osten, E.T. (Março/Abril 2007). *Osten Concept Evolution in Sensory Integration: A Proposed Nosology for Diagnosis*. The American Journal of Occupational Therapy. 61 (2). 135-140.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.), J., Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2016), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (4ªed.). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2009). *O Mundo da Criança*. McGraw Hill.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Roley, S., Mailloux, Z., Miller-Kuhaneck, H., & Glennon, T. (2007, setembro). *Understanding Ayres Sensory Integration*, AOTA Continuing Education Article, 12(7), 1-7.
- Schaaf, R. C., & Mailloux Z. (2015). *Clinician's Guide for Implementing Ayres Sensory Integration*. USA: AOTA Press.
- Serrano, P. (2016). *A Integração Sensorial: No Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança*. (2ªEd.). Lisboa: Papa-Letras.

- Silva, I. et al. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios – Segundo Bolonha*. Lisboa: PACTOR.
- Torrado, A. (2002). *Da Escola sem Sentido à Escola dos Sentidos*. (3ªEd.). Lisboa: Caminho.
- Vila, B., & Cardo, C. (2005). *Material Sensorial (0-3 anões)*. Manipulación y experimentación. Barcelona: Editorial Graó.
- Zabalda, M. A. (1998). *Didática da Educação Infantil*. (2ªed.). Rio Tinto: Coleção Horizontes da Didática: Edições ASA.

Sitografia

- Barbosa, A. M. S. F. V. A. (2012). *A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário*. (Relatório apresentado à Escola Superior João de Deus). Escola Superior de Educação João de Deus. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2472/1/AnaMariaBarbosa.pdf>.
- Craveiro, M. C.; Ferreira, I. F. P. (2007). *A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro*. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti. (6), 15-21. Disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/911/2/Cad_6EducacaoPreEscolarFuturo.pdf.
- Fernandes, M. J. (2015). *Compreender o comportamento do seu filho/aluno*. ACIP. Ave Cooperativa Intervenção Psico-Social. Disponível em <http://www.acip.com.pt/index.php/news/37/93/Integracao-Sensorial-Compreender-o-comportamento-do-seu-filho-aluno>.
- Freitas, R. (2010). *Integração Sensorial - O que é?* Cuidar Criança: Kreativsites. Disponível em http://www.cuidarcrianca.com/index.php?option=com_content&view=article&id=192:integracao-sensorial-o-que-e&catid=3:biblioteca&Itemid=5.

- Gabinete de Documentação e Direito Comparado (GDCC). *Convenção sobre os direitos da criança*. Disponível em http://direitoshumanos.gddc.pt/3_3/IIIPAG3_3_1.htm.
- Galante, A. (2015). *O Brincar Espontâneo em Contexto de Creche e Jardim de Infância*. (Relatório do Projeto de Investigação). Instituto Politécnico de Setúbal (IPS) – Escola Superior de Educação. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8262/1/Tese%20%28Vers%C3%A3o%20Definitiva%29.pdf>.
- Lima, N. A. (2014). *INTEGRAÇÃO SENSORIAL NOS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM E NEUROLÓGICOS DA INFÂNCIA*. Portal Ciências e Cognição. Disponível em <http://cienciasecognicao.org/neuroemdebate/?p=1327>.
- Lopes, R. M. F., Nascimento, R. F. L., Souza, S. G. & Mallet, L. G. (2010). *Desenvolvimento Cognitivo e Motor de Crianças de Zero a Quinze Meses: Um estudo de revisão*. Consultado em 10/10/2018, <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0529.pdf>.
- Macieira, P. (2015). *À Descoberta do Mundo pelo Jogo dos Sentidos*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/38138/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20Patr%C3%ADcia%20Macieira.pdf>.
- Paulino, A. (2017). *OS MATERIAIS NATURAIS NO JARDIM DE INFÂNCIA: Descobrir, experimentar e aprender*. (Relatório de Prática Profissional Supervisionada). Escola Superior de Educação de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa. Disponível em https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/8236/1/OS%20MATERIAIS%20NATURAIS%20NO%20JARDIM%20DE%20INF%C3%82NCIA_Rafaela%20Paulino.pdf.
- Pires, L. (2016). *Contributos para a atuação do SEPNA no âmbito da Educação Ambiental*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em <http://docplayer.com.br/76468342-Contributos-para-a-atuacao-do-sepna-no-ambito-da-educacao-ambiental.html>.
- Resende, A. C. F. (2014). *Desenvolvimento de competências sociais no jardim de infância*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro. Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14630/1/Tese.pdf>.

- Rodrigues, N. & Prado, G. (2015). *Investigação Narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação*. Revista Lusófona de Educação, V. 29, (29), 89-103. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/5096>.
- Sensory Integration Global Network (s.d.). *Resources/ Parents*. Disponível em <https://www.siglobalnetwork.org/3-parents-resources-page-3>.
- Siaulys, M. (2006). *Brincar para todos*. Brasília: Ministério da Educação, disponível em http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1874/2/relatorio_final_estagio.pdf.
- Sousa, A. (2016). *Na Senda de Respostas Inovadoras: Perceções sobre o Serviço de Apoio Domiciliário no Concelho de Oliveira de Azeméis*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/33116/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Ana%20Catarina%20Sousa%20-%20202016.pdf>.
- Sousa, M. & Sarmiento, T. (2010). *Escola – Família - Comunidade: uma relação para o sucesso educativo*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa. Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais. Disponível em https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9117/1/gestaodesenvolvimento17_18_141.pdf.

Legislação

- Decreto Lei 241/2001 de 30 de Agosto. *Diário da República nº 1/2001 - I Serie-A*. Ministério da Educação, Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico. Lisboa.

ANEXOS

Anexo 1 – Gráficos do Contexto A

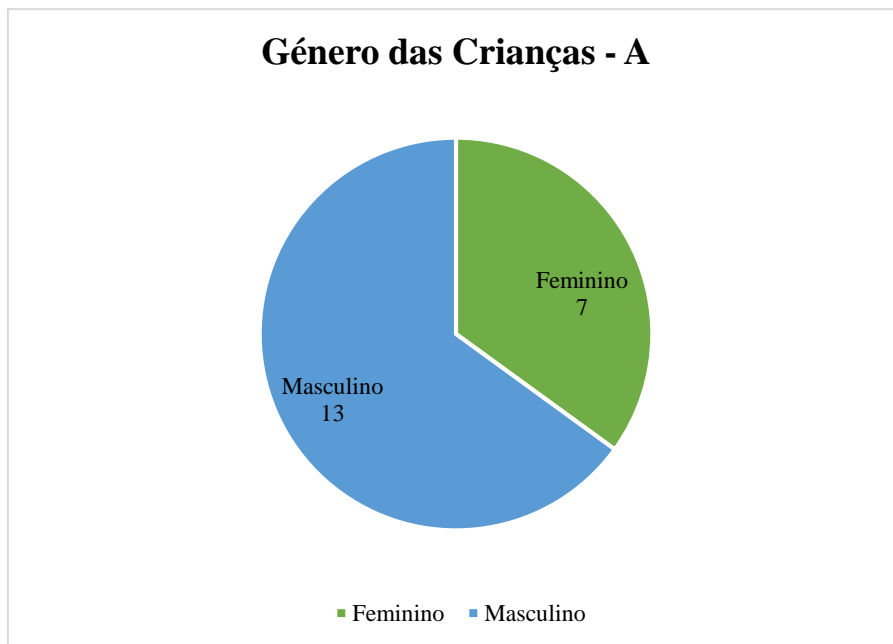


Gráfico 1 – Género das Crianças – A

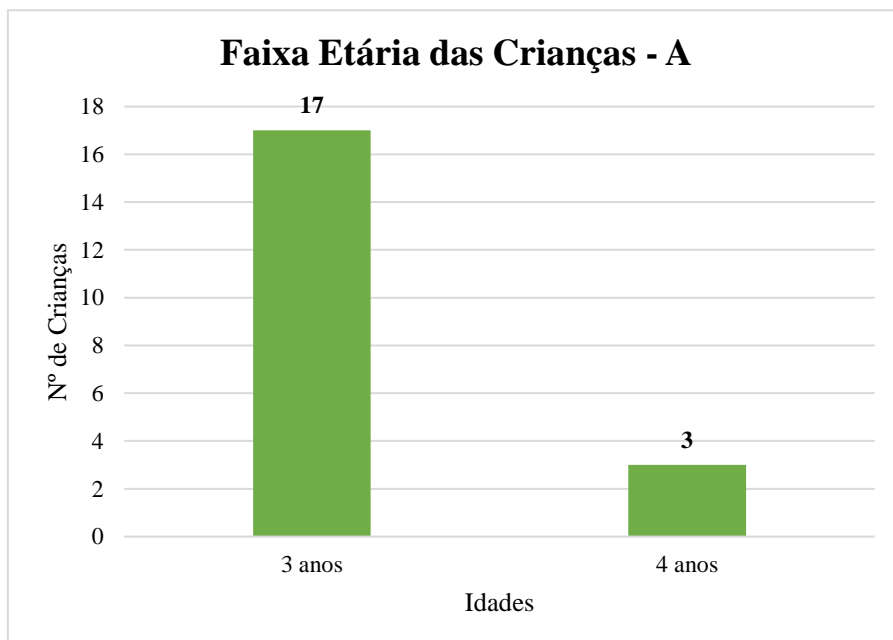


Gráfico 2 – Faixa Etária das Crianças – A

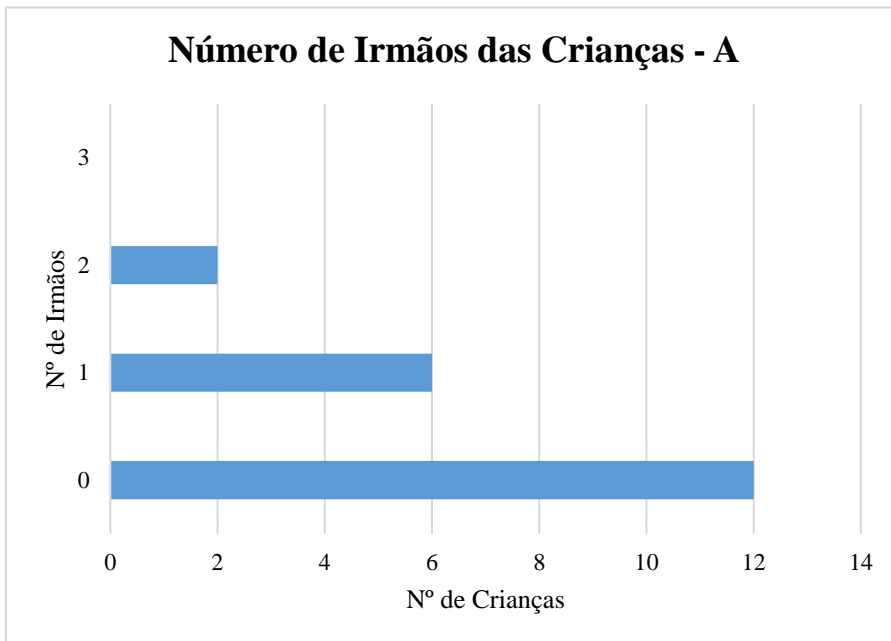


Gráfico 3 – Número de Irmãos das Crianças – A

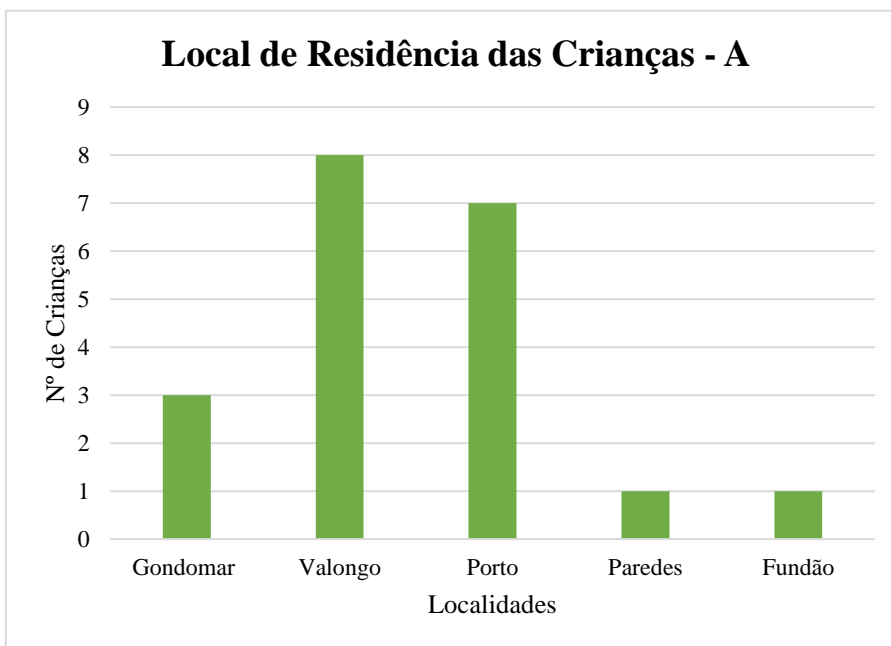
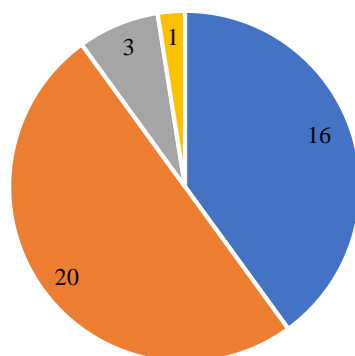


Gráfico 4 – Local de Residência das Crianças – A

Habilitações Literárias das Famílias das Crianças - A



■ 12º Ano ■ Licenciatura ■ Mestado ■ Doutoramento

Gráfico 5 – Habilitações Literárias das Famílias das Crianças – A

Anexo 2 - Conto Redondo - “Monstro das Cores”



Anexo 2.1) Peluche “Monstro das Cores” e caderno para o conto redondo

Anexo 3 – Gráficos do Contexto B

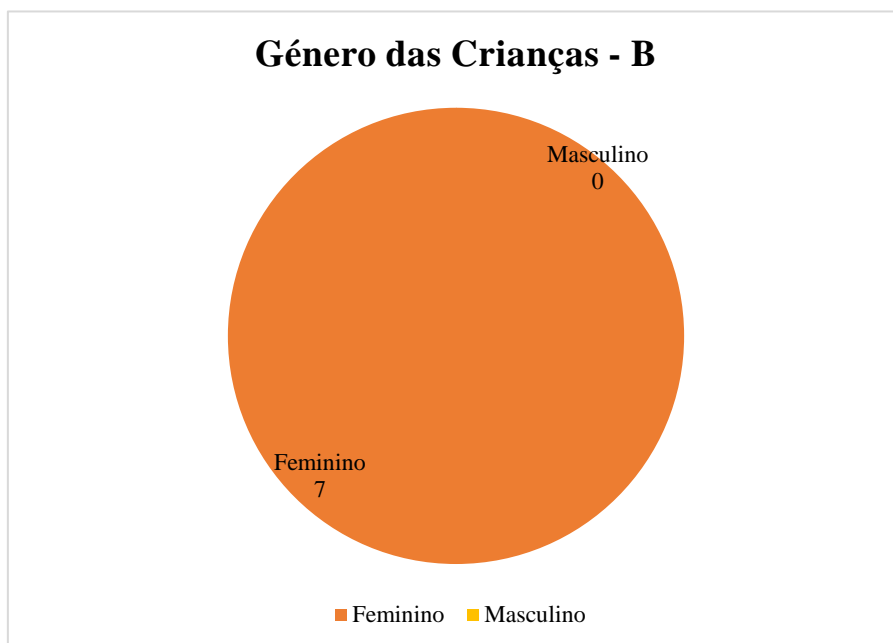


Gráfico 6 – Género das Crianças – B

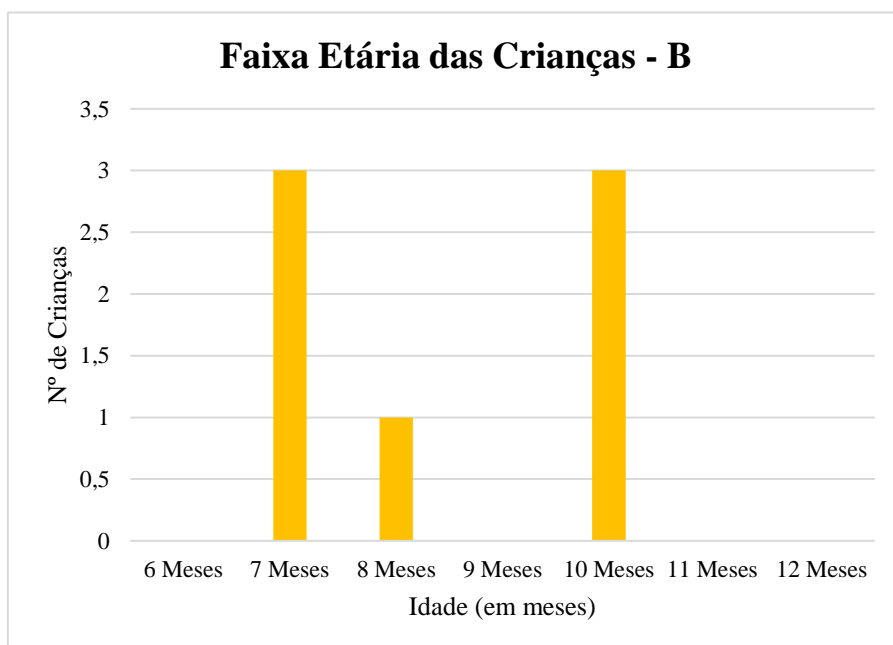


Gráfico 7 – Faixa Etária das Crianças – B

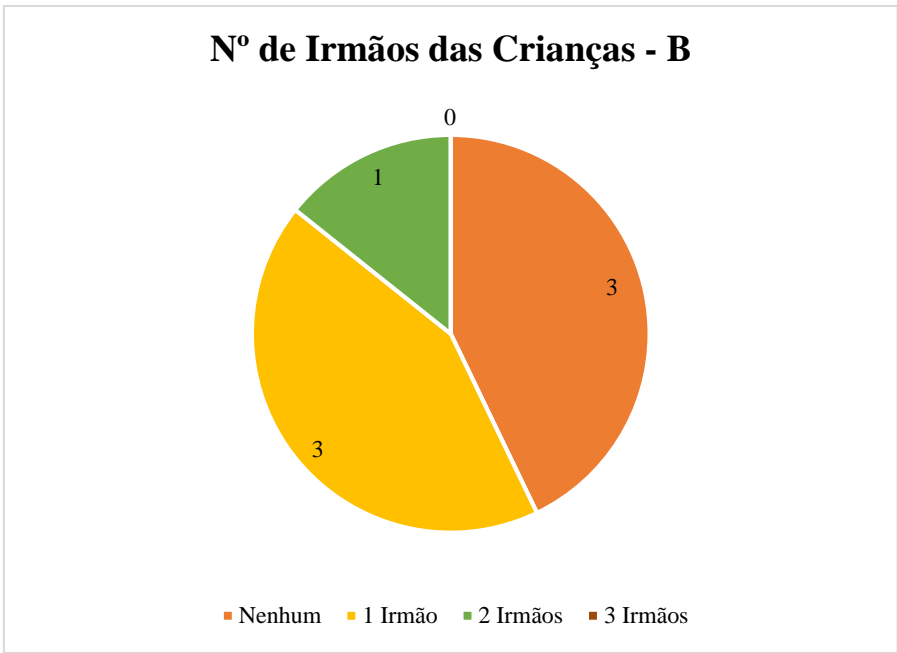


Gráfico 8 – Nº de Irmãos das Crianças – B

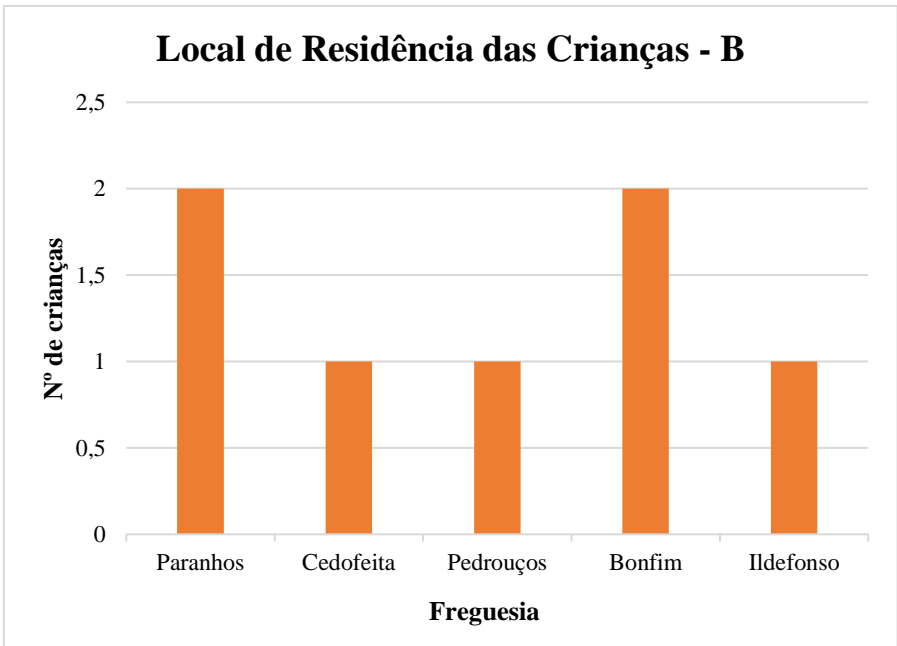
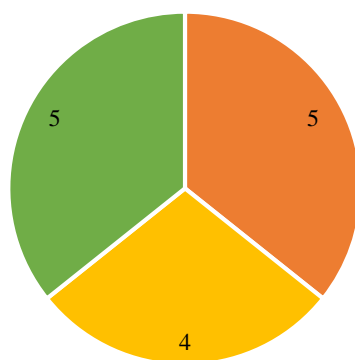


Gráfico 9 – Local de Residência das Crianças – B

Habilitações Literárias das Famílias das Crianças - B



■ Licenciatura ■ Mestrado ■ Doutoramento

Gráfico 10 – Habilitações Literárias das Famílias das Crianças – B

Anexo 4 – Questionário aplicado às famílias do grupo de crianças da sala dos 3/4 anos da instituição A

Como aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar na escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, gostaria através deste questionário, perceber quais os brinquedos predominantes do seu educando, bem como os materiais que utilizam para as diversas brincadeiras.

Nome da Criança: _____

Idade da Criança (em meses): _____

1. Enumere três brinquedos da preferência do seu educando:

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____

2. Durante a semana o seu educando brinca...

- No quarto.
- Na sala.
- Na cozinha.
- Na varanda.
- No jardim/terraço.
- No parque infantil público.
- No shopping.
- Outro. Qual? _____

3. Durante o fim de semana o seu educando brinca...

- No quarto.
- Na sala.
- Na cozinha.
- Na varanda.
- No jardim/terraço.
- No parque infantil público.
- No shopping.
- Outro. Qual? _____

4. O seu educando tem oportunidade de brincar...

- 1 vez por semana.
- 2 vezes por semana.
- 3 vezes por semana.
- Mais de 3 vezes por semana.
- Todos os dias.

5. Qual o dia em que brinca livremente?

6. Acompanha sempre as brincadeiras do seu educando?

- Sim Não Às vezes

7. Orienta as brincadeiras do seu educando?

Sim Não Às vezes

8. 8.1. Qual o material **mais** predominante nos brinquedos do seu educando?

- Plástico
- Madeira
- Metal
- Tecido.
- Papel/Cartão
- Materiais naturais (terra, areia, água, plantas...)
- Outro. Qual? _____

8.2. Qual o material **menos** predominante nos brinquedos do seu educando?

- Plástico
- Madeira
- Metal
- Tecido.
- Papel/Cartão
- Materiais naturais (terra, areia, água, plantas...)
- Outro. Qual? _____

9.O seu educando escolhe o brinquedo/objeto que quer levar para o jardim-de-infância?

Sim Não

10. Qual o brinquedo/objeto que o seu educando leva com mais frequência para o jardim-de-infância?

11. Em média, quantos brinquedos o seu educando possui?

- 1-5
 5-10
 10-20
 Mais de 20.

Obrigada pela sua colaboração!

A Estagiária,

Ana Sofia Santos

Anexo 5 – Questionário aplicado à educadora cooperante 1

Como aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar na escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, gostaria através deste questionário, perceber qual a sua perspectiva como educadora cooperante sobre o brincar e sobre as experiências sensoriais proporcionadas às crianças.

Tempo de serviço: _____

1. O que significa brincar? A criança tem tempo suficiente para brincar?

2. Quanto tempo por dia as crianças têm para brincar livremente no jardim-de-infância?

3. A rotina satisfaz a necessidade de brincar? Justifique.

4. Considera que há constrangimento que impeça a alteração da rotina? Se pudesse alterava? O que sugeria?

5. Tem materiais suficientes na sala para dar resposta às necessidades das crianças?

6. Quais os tipos de materiais predominantes na sala?

7. Que outro tipo de materiais acha que a sala deveria ter para um melhor desenvolvimento sensorial?

8. Através dos brinquedos que as crianças trazem de casa, considera que há diversidade de materiais nos brinquedos que são dados às crianças pelas famílias de modo a proporcionar experiências sensoriais diversas? Justifique.

9. Considera que o tipo de brinquedos na sala explora brincadeiras que proporcionam diversidade de experiências sensoriais às crianças? Justifique.

10. Que tipo de preocupações tem relativamente às vivências sensoriais que proporciona às crianças?

11. Considera importante existirem áreas/espacos que promovam experiências sensoriais globais? Justifique.

Obrigada pela sua colaboração!

A Estagiária,

Ana Sofia Santos

Anexo 6 – Questionário aplicado à educadora cooperante 2

Como aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar na escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, gostaria através deste questionário, perceber qual a sua perspectiva como educadora cooperante sobre o brincar e sobre as experiências sensoriais proporcionadas às crianças.

Tempo de serviço: _____

1.O que significa brincar na creche? A criança tem tempo suficiente para brincar?

2.A rotina satisfaz a necessidade de brincar? Justifique.

3.Considera que há constrangimento que impeça a alteração da rotina? Se pudesse alterava? O que sugeria?

4. Tem materiais suficientes na sala para dar resposta às necessidades das crianças?
Justifique.

5. Quais os tipos de materiais predominantes na sala?

6. Que outro tipo de materiais acha que a sala deveria ter para um melhor desenvolvimento sensorial?

7. Considera que o tipo de brinquedos na sala explora brincadeiras que proporcionam diversidade de experiências sensoriais às crianças? Justifique.

8. Que tipo de preocupações tem relativamente às vivências sensoriais que proporciona às crianças?

9. Considera importante existirem áreas/espacos que promovam experiências sensoriais globais? Justifique.





Obrigada pela sua colaboração!



A Estagiária,

Ana Sofia Santos

Anexo 7 – Quadro dos Brinquedos trazidos de Casa pelas crianças do Grupo de JI



Brinquedos de Casa

Data	Tipo de Brinquedos	Fotografia
Outubro de 2017	Aviões (Plástico)	
Outubro de 2017	Bola (Plástico)	
Outubro de 2017	Spinner (Metal)	
Outubro de 2017	Roupa Temática (Tecido)	
Novembro de 2017	Robot (Plástico)	
Novembro de 2017	Carros (Metal)	

Novembro de 2017	Computador (Tecnologia)	
Novembro de 2017	Peluche (Tecido)	
Dezembro de 2017	Livro Temático: Natal (Papel)	
Dezembro de 2017	Porta-Chaves (Plástico)	
Dezembro de 2017	Camião (Plástico)	
Dezembro de 2017	Pista de Carros (Madeira)	
Dezembro de 2017	Peluche (Tecido)	
Janeiro de 2018	Computador (Tecnologia)	

Janeiro de 2018	Guache (Tinta)	
Janeiro de 2018	Peluche (Tecido)	
Janeiro de 2018	Bonecos (Plástico)	
Janeiro de 2018	Desenhos (Papel)	
Janeiro de 2018	Máquina Fotográfica (Tecnologia)	
Fevereiro de 2018	Roupa Temática (Tecido)	
Fevereiro de 2018	Jogos (Cartão)	
Fevereiro de 2018	Computador (Tecnologia)	

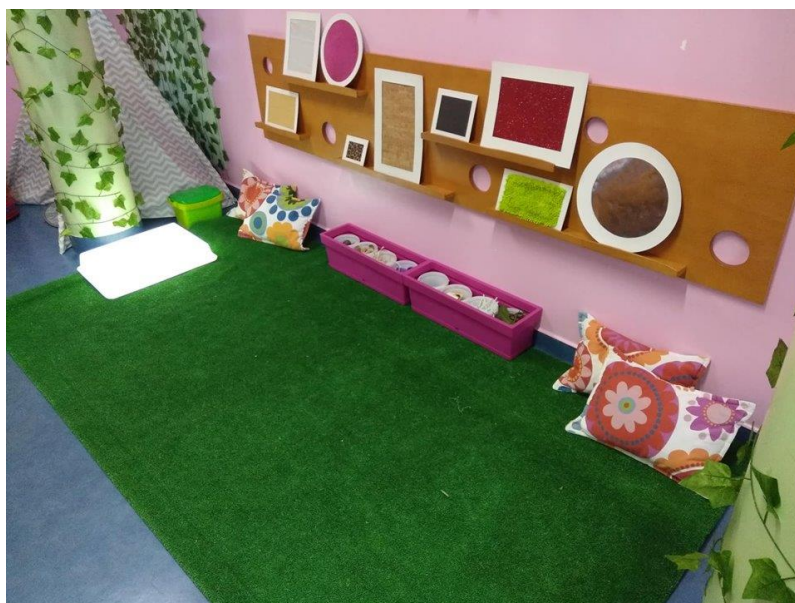
Fevereiro de 2018	Livro (Papel)	
Fevereiro de 2018	Bola (Plástico)	
Março de 2018	Bola (Plástico)	
Março de 2018	Peluche (Tecido)	
Março de 2018	Livro (Papel)	
Abril de 2018	Peluche (Tecido)	
Abril de 2018	Bolas de Sabão (Plástico)	
Abril de 2018	Bonecos (Plástico)	

Abril de 2018	Bola (Plástico)	
Maio de 2018	Peluche (Tecido)	
Maio de 2018	Livro (Papel)	
Maio de 2018	Carro (Plástico)	
Maio de 2018	Disco Voador (Plástico)	

Anexo 8 – Área “Jardim Sensorial (Antes e Depois)”



Anexo 8.1) Área da Biblioteca (Antes)



Anexo 8.2) Área Completa do “Jardim Sensorial” – Relva (Depois)



Anexo 8.3) Materiais integrados na área do “Jardim Sensorial” (Depois)



Anexo 8.4) Brincadeiras no “Jardim Sensorial”



Anexo 8.5) Brincadeiras no “Jardim Sensorial”

Anexo 9 – Massa Slime



Anexo 9.1) Exploração da massa *slime*



Anexo 9.2) Exploração da massa *slime*



Anexo 9.3) Exploração da massa *slime*



Anexo 9.4) Exploração da massa *slime*



Anexo 9.5) Exploração da massa *slime*

Anexo 10 - Areia Cinética



Anexo 10.1) Consistência da areia cinética



Anexo 10.2) Exploração da areia cinética Anexo 10.3) Exploração da areia cinética

Anexo 11 – Caixa de Luz



Anexo 11.1) Apresentação da caixa de luz



Anexo 11.2) Exploração da caixa de luz



Anexo 11.3) Exploração da caixa de luz

Anexo 12 – Caixa Tátil



Anexo 12.1) Materiais que continha a caixa tátil



Anexo 12.2) Apresentação da caixa tátil às famílias



Anexo 12.3) Exploração da caixa tátil



Anexo 12.4) Exploração da caixa tátil



Anexo 12.5) Exploração da caixa tátil



Anexo 12.6) Exploração da caixa tátil

Anexo 13 – Manhãs *ReCreativas* na Natureza



Anexo 13.1) Manhãs *ReCreativas* na Natureza



Anexo 13.2) Exploração



Anexo 13.2) Exploração

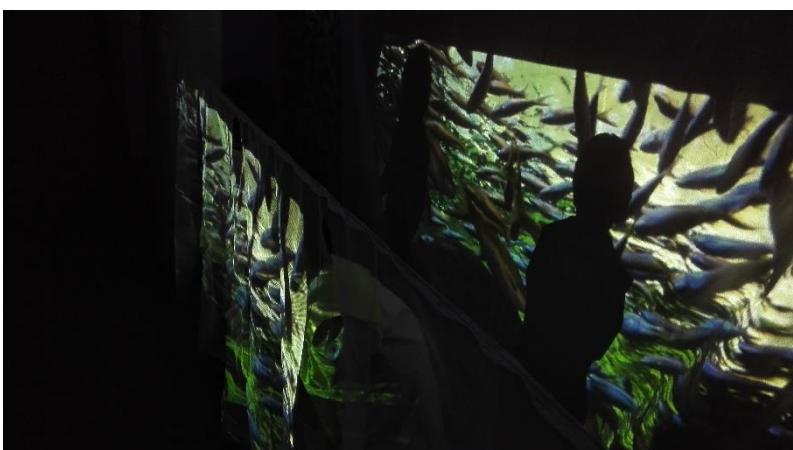
Anexo 14 – “Fundo do Mar”



Anexo 14.1) Ambiente em sala para momento de calma



Anexo 14.2) Exploração do momento



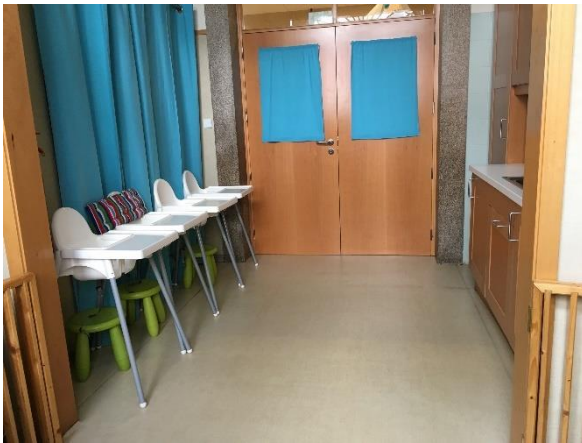
Anexo 14.3) Exploração do momento

Anexo 15 – Lista de Verificação dos Materiais da Sala da Instituição B

		Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância						
		Observador(a): Ana Sofia Rosário Santos				ESPAÇO E MATERIAIS		
		Local: Sala de Berçário				Data: novembro de 2019		
			Inadequado	2	Mínimo	4	Bom	6
		1		3		5		7
- CRIAR ORDEM E FLEXIBILIDADE NO AMBIENTE FÍSICO	Áreas distintas de cuidados e brincadeiras							X
	Um espaço de chão livre							X
	Mobiliário, equipamento e caixas móveis						X	
	Acesso fácil ao exterior	X						
- PROPORCIONAR CONFORTO E SEGURANÇA A CRIANÇAS E ADULTOS	Espaços limpos							X
	Locais acolhedores (almofadas, sofás, cadeirões)							X
	Luz natural suave					X		
	Mobiliário e equipamento à medida das crianças						X	
	Mobiliário à medida dos adultos						X	
	Arrumação para objetos dos educadores, das crianças, brinquedos e roupas					X		
- APOIAR A ABORDAGEM SENSÓRIO-MOTORA DAS CRIANÇAS À APRENDIZAGEM	Apelar aos sentidos das crianças				X			
	Materiais para cheirar, ouvir, tocar, saborear, ver				X			
	Materiais versáteis - de desperdício, naturais e comercializados				X			
	Ambiente com texturas variadas (superfícies interiores, exteriores e mobiliário)				X			
	Acesso visual para o exterior		X					
	Proporcionar espaço e materiais para as crianças se movimentarem (túneis, tapetes, barra)					X		



Anexo 15a) Espaço de cuidados



Anexo 15b) Espaço de cuidados



Anexo 15c) Espaço de brincadeira



15d) Materiais estimulantes ao nível dos sentidos

Anexo 16 - Sessão de Movimento para Bebés



Anexo 16.1) Sessão de Movimento para Bebés



Anexo 16.2) Posturas na bola *fitness*



Anexo 16.3) Posturas na bola *fitness*



Anexo 16.4) Posturas na bola *fitness*

Anexo 17 - Tapete Sensorial



Anexo 17.1) Peças do Tapete Sensorial



Anexo 17.2) Exploração dos materiais



Anexo 17.3) Exploração dos materiais



Anexo 17.4) Exploração dos materiais



Anexo 17.5) Exploração dos materiais



Anexo 17.6) Exploração dos materiais



Anexo 17.7) Exploração dos materiais



Anexo 17.8) Alterações efetuadas

Anexo 18 - Exploração de Gelatina com Objetos



Anexo 18.1) Exploração de Gelatina com objetos



Anexo 18.2) Exploração livre



Anexo 18.3) Exploração livre



Anexo 18.4) Exploração livre



Anexo 18.5) Exploração livre



Anexo 18.6) Exploração livre



Anexo 18.7) Exploração livre

Anexo 19 - Piscina de Folhas



Anexo 19.1) Piscina de folhas - Exploração



Anexo 19.2) Exploração de materiais naturais

Anexo 20 - Cesto dos Tesouros



Anexo 20.1) Cesto dos Tesouros – Espaço



Anexo 20.2) Exploração dos materiais



Anexo 20.3) Exploração dos materiais



Anexo 20.4) Exploração dos materiais



Anexo 20.5) Exploração dos materiais



Anexo 20.6) Exploração dos materiais

Anexo 21 - Audição de Sons do Nosso Corpo e do Ambiente



Anexo 21.1) Momento de audição dos sons diversos

Anexo 22 - Almofadas Sensoriais



Anexo 22.1) Almofadas Sensoriais



Anexo 22.2) Almofadas Sensoriais



Anexo 22.3) Almofadas Sensoriais



Anexo 22.4) Almofadas Sensoriais



Anexo 22.5) Almofadas Sensoriais



Anexo 22.6) Almofadas Sensoriais



Anexo 22.7) Exploração das Almofadas Sensoriais



Anexo 22.8) Exploração das Almofadas Sensoriais



Anexo 22.9) Exploração das Almofadas Sensoriais



Anexo 22.10) Exploração das Almofadas Sensoriais

Anexo 23 - Caixa de Luz



Anexo 23.1) Caixa de Luz



Anexo 23.2) Exploração dos materiais



Anexo 23.3) Exploração dos materiais



Anexo 23.4) Exploração dos materiais



Anexo 23.5) Tubo refletor



Anexo 23.6) Exploração das imagens reais dos animais

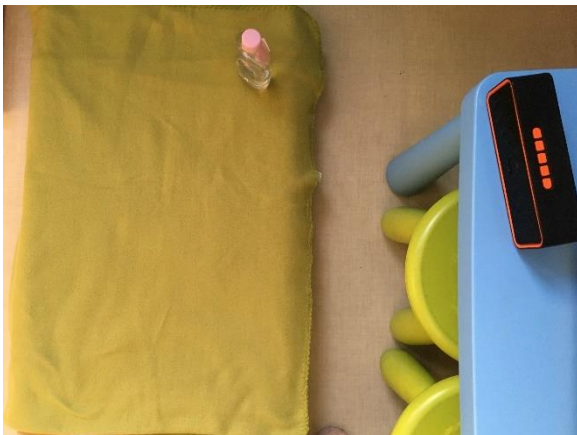


Anexo 23.7) Exploração das imagens reais dos animais



Anexo 23.8) Exploração das imagens reais dos animais

Anexo 24 - Massagens Relaxantes para Bebés



Anexo 24.1) Preparação do ambiente



Anexo 24.2) Massagem relaxante individual nas diferentes partes do corpo



Anexo 24.3) Massagem relaxante individual nas diferentes partes do corpo



Anexo 24.4) Massagem relaxante individual nas diferentes partes do corpo