



INÊS FERREIRA  
NASCIMENTO

190139012

**AS EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS  
ENQUANTO PROMOTORAS DO  
DESENVOLVIMENTO MOTOR NA  
CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA**

Relatório do Projeto de Investigação do Mestrado  
em Educação Pré-Escolar

**ORIENTADORA**

Professora Doutora Ana de Fátima  
da Costa Pereira

Julho de 2021

## **Constituição do Júri**

**Presidente:** Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira

**Arguente:** Professora Doutora Ana Cristina Ferreira Santos Correa Figueira

**Orientador:** Professora Doutora Ana de Fátima da Costa Pereira

## Agradecimentos

Este documento simboliza o fim de uma etapa marcante na minha vida. Ao escrevê-lo, apercebi-me que todos os esforços, desgostos e conquistas vividas ao longo destes anos valeram a pena, motivando-me a chegar até aqui.

Tudo isto não seria possível sem os meus quatro enormes pilares, os meus avós, a quem agradeço profundamente todo o apoio, força e valores que me passaram ao longo de toda a minha vida e também durante esta fase.

À minha irmã, agradeço toda a motivação, paciência e companheirismo transmitidos ao longo deste tempo, muitas vezes, foi esse apoio que me fez “agarrar” no relatório nos dias mais complicados.

Aos meus pais, que apesar de todas as dificuldades com que se deparam, agradeço nunca terem deixado de me apoiar, dar força e incentivo para concluir esta etapa. São os melhores pais do mundo, dois dos meus grandes exemplos.

Ao meu namorado, Ricardo, que esteve sempre do meu lado, agradeço toda a paciência e amor que me oferecete ao longo destes anos, principalmente ao longo desta fase, em que nem sempre te consegui retribuir tudo o que me foste dando.

Aos meus restantes familiares, agradeço igualmente todo o apoio e motivação que me deram ao longo desta etapa. Não terei como agradecer a todos individualmente neste texto, mas são, sem dúvida, também um dos meus grandes suportes.

À minha grande amiga Adriana, que está comigo desde o início de tudo e que me motiva todos os dias, agradeço toda a amizade, honestidade, companheirismo e incentivo que me transmite, começámos juntas, acabamos juntas. Agradeço também à Inês, Mafalda e Mariana, que apesar de seguirmos caminhos diferentes, estão sempre ao meu lado quando preciso.

Agradeço à Professora Doutora Ana Fátima Pereira, que me orientou ao longo de todo este percurso de investigação, compreendendo e respeitando as minhas ideias, assim como obstáculos pessoais, que ajudou a ultrapassar. Agradeço também a todos os docentes da ESE de Setúbal que passaram pelo meu caminho e cooperaram para que esta meta fosse alcançada.

Por fim, agradeço às duas fantásticas educadoras cooperantes e às três auxiliares de ação educativa que fizeram parte de uma etapa bastante importante deste percurso. Graças a vocês, tive liberdade para voar, descobrir, falhar e, sobretudo, aprender, contribuindo desta forma para construir parte da minha identidade profissional e pessoal. Obrigada, a todas as crianças que se cruzaram comigo ao longo deste caminho, marcando-me, cada um da sua forma, para sempre.

## Resumo

O relatório que irei apresentar é o resultado do projeto de investigação, desenvolvido no Mestrado em Educação Pré-Escolar, durante os estágios de intervenção em contexto de creche e jardim de infância, com dois grupos distintos: um grupo com crianças entre os 5 e 12 meses de idade e outro grupo com crianças de 5 anos, existindo alguns elementos a completar esta idade até ao fim do ano 2020. A temática abordada no projeto prende-se na promoção e análise de experiências sensoriais enquanto estímulo do desenvolvimento motor.

O projeto de investigação foi realizado de acordo com as orientações e pressupostos da investigação-ação, de forma, neste caso, a potencializar o estímulo do desenvolvimento motor através de experiências sensoriais.

Ao longo do relatório serão analisadas as intervenções desenvolvidas em cada contexto, com base na fundamentação teórica recolhida. Para além disso, será também mencionado o papel que o educador de infância apresenta enquanto gestor do currículo na promoção de experiências sensoriais enquanto estímulo para o desenvolvimento motor. Tendo em conta o facto de um dos estágios de intervenção ter sido realizado em contexto pandémico e a influência que a situação exerceu nas intervenções planificadas, será também aprofundado o impacto que a COVID-19 apresenta nos contextos educativos, não só através da análise dessas mesmas intervenções, como através da análise das entrevistas realizadas às educadoras cooperantes.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança, Desenvolvimento Motor da Criança, Experiências Sensoriais e Papel do Educador.

## **Abstract**

The report that I'm going to present is the result of the research project, carried out through Masters in Pre-School Education, during supervised pedagogical practice in contexts of Nursery and Kindergarten, with distinct groups: one with children between the age of five and twelve months and other group with children of five years old, some turning five until the end of year 2020. The thematic approached in the project is about the influence that sensory experiences exert on promoting the motor development.

The research project was accomplished accordingly with the guidelines and assumptions of the investigation-action, to, in this specific case, impulse the stimulus of motor development through sensory experiences.

Along the report the interventions carried out in each context will be analyzed, based on theoretical foundation collected. Furthermore, it will also be mentioned the kindergarten teacher role as curriculum manager in the promotion of the sensory experiences as motor development boosters. Considering the fact that one of the supervised pedagogical practices happened during the pandemic and the influence this situation exert in the planned interventions, will also be approached the impact that COVID-19 has on educational contexts, not only via the analysis of those interventions, but also via the analysis of the interviews with the cooperative kindergarten teachers.

**Keywords:** Infant Development and Learning, Infant Motor Development, Sensory Experiences and Kindergarten Teacher Role.

# Índice

Agradecimentos .....	3
Resumo .....	5
Abstract .....	6
Índice de Imagens .....	9
Índice de Quadros .....	10
Índice de Abreviaturas.....	11
Introdução .....	12
Capítulo I – Quadro Teórico de Referência .....	16
1. O Desenvolvimento Sensório-Motor.....	17
1.1. Desenvolvimento Sensorial.....	18
1.2. Desenvolvimento Motor .....	21
1.3. As Experiências Sensório-Motoras .....	27
2. O Papel do Educador de Infância enquanto Gestor do Currículo no Desenvolvimento Sensório-Motor.....	31
3. O Impacto da Pandemia COVID-19 no Desenvolvimento Sensório-Motor da Criança .....	34
Capítulo II – Metodologia de Investigação .....	37
1. Paradigma Interpretativo e a Investigação Qualitativa .....	38
2. Investigação-Ação .....	40
3. Procedimentos e Instrumentos de Recolha de Informação .....	43
4.1. Observação Participante .....	43
4.2. Notas de Campo .....	44
4.3. Registo Fotográfico e em Vídeo.....	44
4.4. Análise Documental .....	45
4.5. Entrevista .....	45

4. Tratamento e Análise de Informação.....	45
Capítulo III – Caracterização dos Contextos .....	47
1. Contexto de Creche – Instituição A .....	48
1.1. A Instituição .....	48
1.2. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico.....	48
1.3. Equipa Pedagógica.....	49
1.4. O Grupo de Crianças .....	50
1.5. Organização das Rotinas, Espaços e Materiais.....	51
2. Contexto de Jardim de Infância – Instituição B.....	54
2.1. A Instituição.....	54
2.2. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico .....	55
2.3. Equipa Pedagógica .....	56
2.4. O Grupo de Crianças .....	57
2.5. Organização das Rotinas, Espaços e Materiais.....	57
Capítulo IV – Análise das Intervenções.....	63
1. Instituição A – Contexto de Creche .....	64
1.1 Atividade 1: Iogurte Colorido e Aromatizado .....	64
1.2 Atividade 2: Garrafas Sensoriais.....	68
1.3 Atividade 3: Tapete Sensorial .....	72
2. Instituição B – Contexto de Jardim de Infância .....	75
2.1 Atividade 4: Jogo da Glória .....	75
2.2 Atividade 5: À Descoberta dos Instrumentos Musicais.....	80
2.3 Atividade 6: Caixa Mistério.....	85
Capítulo V – Conceções das Educadoras Cooperantes: Análise e Interpretação das Entrevistas.....	89
Capítulo V – Considerações Finais .....	95

Referências .....	102
Legislação .....	109
Apêndices.....	110

## Índice de Imagens

Imagem 1: Reações de V. à mistura sem e com colher, respetivamente.....	66
Imagem 2: L. explora as duas garrafas sensoriais.....	70
Imagem 3: Exploração do tapete sensorial.....	73
Imagem 4: Intervenientes da Nota de Campo 9.....	83
Imagem 5: M. explora o espanador.....	88
Imagem 6: Início da exploração.....	116
Imagem 7: L. explora o espaço e textura através de deslocamentos.....	116
Imagem 8: Diferentes reações à exploração da textura.....	116
Imagem 9: Diversos elementos exploram os materiais e interagem com os pares. .....	119
Imagem 10: Educadora cooperante A promove a concentração do grupo na garrafa que manuseia, através do som dos guizos.....	119
Imagem 11: L. transporta uma garrafa sensorial pelo espaço.....	119
Imagem 12: L. explora uma o pano de microfibras.....	122
Imagem 13: Adulto incentiva a exploração do tecido polar.....	122
Imagem 14: Diversos elementos exploram diferentes texturas.....	122
Imagem 15: Preparação do tabuleiro e cartões.....	129
Imagem 16: Equipa cheira uma das garrafas.....	129
Imagem 17: Equipa escolhe uma das opções do cartão.....	129
Imagem 18: Painel de opiniões grupo 2.....	134
Imagem 19: Painel de opiniões grupo 1.....	134

Imagem 20: Elementos deslocam-se até à imagem saltando em pés juntos.	142
Imagem 21: Elementos deslocam-se até à imagem saltando em pés juntos.	142
Imagem 22: Elementos deslocam-se pelo espaço em "pé-coxinho".	142
Imagem 23: Registo da opinião.	143
Imagem 24: Elemento esfrega os dedos, sentindo o líquido depois de explorar o slime.	150
Imagem 25: Exploração do esfregão.	150
Imagem 26: Exploração das propriedades da esponja.	150
Imagem 27: Registo da opinião de um dos participantes da atividade.	151

## Índice de Quadros

Quadro 1: Nota de Campo 1	51
Quadro 2: Nota de Campo 2	59
Quadro 3: Nota de Campo 3	59
Quadro 4: Nota de Campo 4	60
Quadro 5: Nota de Campo 5	66
Quadro 6: Nota de Campo 6	70
Quadro 7: Nota de Campo 7	73
Quadro 8: Nota de Campo 8.	77
Quadro 9: Nota de Campo 9	83
Quadro 10: Nota de Campo 10	88

## **Índice de Abreviaturas**

AEC - Atividade de Enriquecimento Curricular

E EI – Estágio em Educação de Infância

ISS – Instituto da Segurança Social

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

SIP – Seminário de Investigação e Projeto

## Introdução

A realização do presente projeto de investigação ocorreu no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Ao longo das Unidades Curriculares de Estágio em Educação de Infância (I e II) e Seminário de Investigação e Projeto (I e II), o projeto foi-se elaborando, sendo ao longo deste percurso delineada a temática do mesmo, assim como os conceitos-chave caracterizadores e objetivos de investigação.

Ao longo do presente documento serão expostas as pesquisas realizadas, assim como observações e propostas de atividades realizadas nas intervenções nos contextos de estágio. As justificações das suas realizações acompanham as respetivas análises, de modo a contextualizá-las.

Como referido anteriormente, as intervenções foram desenvolvidas em dois contextos de estágio diferentes, sendo o primeiro referente a creche e o segundo a jardim de infância. Devido à situação pandémica vivida atualmente, não foi possível regressar aos contextos de estágio, não existindo, desta forma, um terceiro momento de intervenção, como previsto na estrutura curricular. Assim, o primeiro momento de estágio ocorreu entre o fim de outubro de 2019 e janeiro de 2020. Já o segundo momento de estágio, com início previsto para março de 2020, foi alterado para iniciar em outubro do mesmo ano, terminando em dezembro.

No início do ano letivo 2019/2020, as estudantes do 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar foram aconselhadas a escolher um tema de investigação específico, para que a pesquisa fosse facilitada e precisa, mas, acima de tudo, que fosse do interesse de cada uma e que se enquadrasse em contexto de creche e jardim de infância.

O primeiro momento de estágio, em contexto de creche, ocorreu, mais precisamente numa sala de berçário, com crianças dos 4 aos 12 meses de idade. Sendo este o primeiro estágio, foram diversos os pontos que me criaram curiosidade e aos quais prestei atenção, nomeadamente questões relacionadas com o desenvolvimento motor, como o facto de alguns bebés conseguirem

aguentar a postura sentada, outros conseguiam virar-se sozinhos e alguns conseguiam pôr-se em pé, apoiando-se em materiais. A educadora cooperante da sala também estimulava bastante as crianças a nível de desenvolvimento motor, desde a colocação de imagens reais do quotidiano da criança no chão, para que esta se deslocasse até lá, explorando a imagem. Assim, todo este contexto motivou-me a procurar a literatura existente, procurando ler e saber mais acerca deste tema.

Tendo em conta o tempo que as crianças passam nos contextos educacionais, considero importante a existência de estratégias e atividades que estimulem o desenvolvimento motor dentro desta, pois, segundo Barbosa, Coledam, Neto, Elias, & de Oliveira (2016)

Vários estudos descrevem os fatores que aumentam a probabilidade de pré-escolares fazerem atividade física na escola: contar com atividades em espaços abertos e em parques infantis, haver atividades solitárias ou em pares, sem a presença de adultos, ter brinquedos e material para brincar, promover oportunidades para a prática de atividades físicas e instruir professores com relação à atividade física. Ambiente com equipamentos como televisores e videogames, maior relação o professor-aluno e não uso de espaços internos para atividades motoras se associam ao comportamento sedentário. (p. 302)

Ao planificar para o grupo no âmbito do projeto de investigação, incluí sempre as experiências sensoriais de forma a estimular o desenvolvimento motor, assim como outras áreas do desenvolvimento. Como tal, fazia sentido incluir essas experiências nas intervenções desenvolvidas no momento de estágio seguinte, tentando, dessa forma, compreender a influência que estas têm no estímulo do desenvolvimento motor. Neste sentido, delineei o tema do presente projeto de investigação intitulado, “As experiências sensoriais enquanto promotoras do desenvolvimento motor na creche e jardim de infância”.

Através do estudo realizado ao longo do projeto de investigação, pretendi responder à questão de investigação-ação “Como potencializar o desenvolvimento motor da criança em creche e jardim de infância através de experiências sensoriais?”.

Desta forma, o presente documento encontra-se organizado em seis capítulos, sendo que, por sua vez, alguns destes, estão divididos de modo a organizar a informação recolhida e analisada.

O “Capítulo I – Quadro Teórico de Referência”, contém a informação teórica relacionada com a temática em investigação, sendo esta a base para a fundamentação da análise das intervenções aplicadas nos dois contextos.

Este capítulo encontra-se dividido em três pontos diferentes. O primeiro é referente ao desenvolvimento sensório-motor, abordando brevemente o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Este primeiro ponto encontra-se igualmente dividido em três subpontos: o desenvolvimento sensorial, o desenvolvimento motor e as experiências sensório-motoras. Apesar de existir informação que se cruza ao longo destes pontos, considereei pertinente a divisão da informação, de forma que esta esteja organizada e clara.

O segundo ponto do primeiro capítulo está relacionado com o papel que o educador de infância desempenha enquanto gestor do currículo na promoção do estímulo sensório-motor. Já o terceiro e último ponto é referente ao impacto da pandemia COVID-19 na promoção das experiências sensório-motoras.

O “Capítulo II – Metodologia de Investigação” fundamenta teoricamente a metodologia utilizada ao longo do presente projeto de investigação, sendo referidos os procedimentos e instrumentos de recolha e análise de informação utilizados.

No “Capítulo III – Caracterização dos Contextos” serão mencionados e caracterizados os contextos educativos onde decorreram os estágios de intervenção. Ao longo deste capítulo, será aprofundada informação acerca de cada instituição, projeto educativo e pedagógico, equipa educativa e pedagógica, grupo de crianças e organização das rotinas, espaços e materiais.

O “Capítulo IV – Análise das Intervenções”, prende-se, precisamente, na análise das intervenções em cada contexto de estágio. Ao longo das mesmas, pretendo descrever a atividade realizada, assim como o seu objetivo e a sua pertinência. Para além disso, serão destacados aspetos positivos e a melhorar de cada intervenção.

No “Capítulo V – Conceções das Educadoras Cooperantes: Análise e Interpretação das Entrevistas” pretendo tratar e analisar a informação retirada das entrevistas realizadas com as duas educadoras cooperantes. Tendo em conta a realização dos estágios de intervenção nas salas de cada uma das educadoras, considereei pertinente a inclusão deste capítulo no projeto de investigação.

No “Capítulo VI – Considerações Finais” pretendo descrever as conclusões retiradas ao longo da concretização do projeto de investigação. Neste capítulo, realizo uma reflexão acerca das aprendizagens e conhecimentos adquiridos ao longo de todo este processo, assim como as inseguranças e dificuldades sentidas e de que forma estas contribuíram para a construção da minha identidade profissional e pessoal.

Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas utilizadas ao longo do presente projeto de investigação, sendo estas a base da fundamentação teórica utilizada. Posteriormente, serão apresentados os apêndices com informação complementar ao texto exposto ao longo do documento.

O estudo relacionado com o presente relatório concluiu que as restrições impostas pela COVID-19 causaram uma retração na promoção de experiências sensoriais e motoras, uma vez que esta parte foi bastante afetada com o decorrer do confinamento. No que se refere às experiências sensoriais enquanto estímulo do desenvolvimento motor concluí que são ótimas ferramentas e aliadas para o educador de infância, sendo essenciais, uma vez que apresentam um enorme impacto ao longo da nossa vida. A informação sensorial utilizada nas atividades permitiu que a criança desenvolvesse aprendizagens sobre o seu próprio corpo, os objetos e o meio, mas também para regular o comportamento e as emoções.

## **Capítulo I – Quadro Teórico de Referência**

## 1. O Desenvolvimento Sensório-Motor

O desenvolvimento e aprendizagem da criança são duas vertentes estudadas por diversos autores, sendo estas indissociáveis. De acordo com Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), tal acontece pois,

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

A aprendizagem e o desenvolvimento, para além de indissociáveis, são constantes na vida do ser humano. Realça-se a sua importância na infância, pois é ao longo desta fase que são construídas as bases para o desenvolvimento do ser. A partir de aprendizagens concretas e ativas, utilizando os sentidos e o próprio corpo, a criança obtém capacidade de as efetuar de forma estável e de longa duração, permitindo, desta forma, atingir outros níveis de desenvolvimento.

Ao longo dos primeiros anos de vida, existe um acentuado desenvolvimento a nível motor, físico, social e mental. Durante este período, realça-se a sensibilidade e recetibilidade aos estímulos do ambiente que rodeia a criança (Serrano & Luque, 2015). Assim, as experiências que vivencia, bem como as relações e interações que estabelece ao longo da sua infância permitem que vá desenvolvendo um conjunto de aprendizagens e ferramentas, que se vão complexificando.

Tendo em conta o tema do meu projeto de investigação, considero pertinente focar-me e abordar autores que destacam as experiências sensoriais enquanto promotoras do desenvolvimento motor. Como tal, sendo a área de desenvolvimento sensório-motor composta por duas secções (sensória e motora), serão ambas tratadas na sua individualidade, para que se possa fundamentar a sua interseção.

## **1.1. Desenvolvimento Sensorial**

Durante o desenvolvimento intrauterino, o bebé começa a experienciar diversas sensações, chegando a responder a algumas delas e, quando nasce, tem capacidade de receber e, posteriormente, responder a uma imensidade de informação sensorial, que será, ao longo do tempo, processada pelo cérebro. Atualmente, existem diversos estudos da área da neurociência que demonstram existir um maior desenvolvimento das capacidades sensoriais nos primeiros anos de vida (Carvalho, 2005).

Dá-se uma discriminação e relacionamento com outras informações, para que sejam criados e complexificados significados. De acordo com o experienciado pela criança, a sensação será associada a prazer, dor, medo, desconforto, entre outros sentimentos transmitidos pela vivência. Tudo isto será a base para futuras aprendizagens e para o modo como a criança se demonstra disponível ou interessada para o envolvimento nas mesmas (Guenther, 1997; Rousseau, 1985; Serrano, 2016).

Através da utilização dos sentidos, a criança está habilitada a explorar o que a rodeia, fortalecendo e adquirindo aprendizagens. As experiências sensoriais permitem que vá tomando consciência das características dos objetos e espaços que explora e que a rodeiam, conhecendo, progressivamente, aspetos sobre si e do que está à sua volta, daí a importância das mesmas ao longo do seu desenvolvimento.

Post & Hohmann (2011) referem que as crianças mais pequenas, apresentam uma constante necessidade de ação e aprendizagem que se configura na utilização de meios que estão permanentemente ao seu alcance (mãos, olhos, pés, boca, ouvidos, nariz), contribuindo, desta forma, para a possibilidade de contacto direto com as experiências vivenciadas.

De facto, quando os sistemas sensoriais funcionam de forma adequada e em articulação entre si, a aprendizagem é facilitada. Serrano (2016) refere que para que a criança seja capaz de dar resposta a um estímulo de forma adequada, necessita de o compreender e discriminar.

Ao escrever acerca de experiências e desenvolvimento sensorial, é incontornável a referência à médica e pedagoga Maria Montessori. Defendia que "(...) os sentidos, sendo os exploradores do ambiente, abrem o caminho para o conhecimento" (1987, p. 202). A base da sua pedagogia, de acordo com Costa (2001, p.307) prende-se no proporcionar ao ser o "conhecimento consciente do real", isto é conhecer o mundo que o rodeia, externo a si e o seu mundo interno. Através do conhecimento direto do que lhe é externo, ou seja, observando e contactando diretamente com o que a rodeia, apropriando-se das respetivas características, terá possibilidade de aprofundar o conhecimento de si próprio.

Place (2019) refere que Montessori,

Observou, principalmente, que a criança entre os 0 e os 6 anos possui uma «mente absorvente» que lhe permite registar as impressões captadas do ambiente, e que passa por «períodos sensíveis» durante os quais dedica toda a sua energia à aquisição de uma determinada competência. (p.9)

Rohrs (2010, p.30) define os "períodos sensíveis" como fases em que existe uma maior capacidade de receptividade por parte, neste caso, da criança, através da sua interação com o que a rodeia, ou seja, "(...) existem períodos determinados durante os quais a criança está naturalmente receptiva a certas influências do meio, que a ajudam a dominar certas funções naturais e a atingir uma maior maturidade".

De acordo com Montessori, é a criança que vai construir o seu próprio conhecimento, bem como o desenvolvimento da autonomia, através de experiências sensoriais. Sousa, Fernandes & Sousa (2014, p.150) complementam que a sua pedagogia (intencionalidades, materiais, organização do espaço...) detém "uma validade preciosa para o desenvolvimento da criança", com o objetivo de utilização do corpo e mente, aperfeiçoando a coordenação motora, o interesse para a leitura, escrita, matemática, entre outras áreas.

A capacidade sensorial pode ser desenvolvida através de cinco modos: olfato, paladar, visão, tato e audição. Serrano (2016), refere ainda outros dois complementos ao desenvolvimento e bem-estar: propriocetivo (consciência do

corpo) e vestibular (resposta à força da gravidade e posicionamento do corpo em relação à Terra).

O sistema olfativo permite-nos ter a capacidade de cheirar. Este encontra-se diretamente conectado às nossas emoções, pois atinge diversas zonas do sistema límbico, através de vias diretas. O sistema gustativo, relacionado com o paladar, localiza-se na boca, mais especificamente na língua. Ao comermos ou colocarmos um objeto na boca, existe uma discriminação do tipo de experiência de sabor vivenciada. Neste caso, existe um conjunto de sensações que contribui para que tal aconteça. Assim, o desenvolvimento do paladar conta com a influência de outros sentidos (idem).

A visão é influenciada por recetores localizados nos olhos, capazes de captar ondas de luz, existindo também a competência de percepção visual (distinção de formas, cores, grandezas). Desde o nascimento do bebé, este sentido será um constante complemento para os restantes, através da verificação, confirmação e percepção das diversas dimensões de tudo o que nos rodeia. O sistema auditivo desenvolve-se com o auxílio de recetores, localizados no ouvido interno. É igualmente um complemento aos restantes sentidos, exercendo a capacidade de discriminação de sons significativos para a criança, como, por exemplo, os da fala e, posteriormente, desenvolver a aptidão para respetiva interpretação (idem).

O sistema tátil percebe a informação do toque sobre a pele. De acordo com Serrano & Luque (2015) este

(...) tem duas funções, que incluem a interpretação da informação com o propósito da discriminação e da proteção. O sistema tátil protetivo é responsável pela retirada ou defesa automática do corpo quando o toque é interpretado como perigoso (...)

o sistema tátil discriminativo envia ao cérebro informação específica relativamente ao tamanho, forma e textura dos objetos. (p. 57)

É através do toque que a criança conhece o que a rodeia, desenvolvendo, simultaneamente, a noção de corpo e dos próprios limites.

A coordenação entre todos os sistemas sensoriais permite a construção e aprofundamento de conhecimentos. No entanto, tal como referem Post &

Hohmann (2011, p.23) “Os bebês e as crianças mais novas aprendem fazendo, porque os seus jovens cérebros estão particularmente predispostos para a ação”. Assim, é essencial a alusão à temática do desenvolvimento motor.

## 1.2. Desenvolvimento Motor

O desenvolvimento motor, segundo Barreiros & Cordovil (2014, p.13), traduz-se no conjunto de mudanças e alterações a nível do comportamento motor, ocorridas ao longo de um período, verificáveis nas componentes “(...) dos movimentos, das qualidades físicas e motoras, dos processos perceptivos envolvidos, e das atividades humanas”.

Existem diversos autores que se debruçam sobre a temática do desenvolvimento motor, defendendo e fundamentando ou refutando e argumentando contra teorias propostas.

Há 240 anos, o alemão Tiedmann publicou diversas observações que havia registado desde o nascimento até aos 30 meses do seu filho. Estas relacionavam-se com as alterações comportamentais ao longo deste período. Através dos procedimentos imparciais e isentos de factos, bem como das suas descrições minuciosas, Tiedmann pretendia uma interpretação dos mesmos que expusesse os princípios do desenvolvimento. Diversos autores marcam esta publicação como o início de período de interesse para o aprofundamento de conhecimentos no domínio do desenvolvimento motor (Connolly, 2000; Barreiros, Krebs & Cordovil, 2014). Até aos dias atuais, existem comportamentos descritos por Tiedmann que marcam grandes transformações habitualmente observáveis neste período (passagem da preensão reflexiva à voluntária, a evolução gradual da produção de sons, de comportamentos como o apontar).

William Preyer acreditava que era necessário um exame interdisciplinar do comportamento do ser humano, desde a concepção até à maturidade (Barreiros, Krebs & Cordovil, 2014). Em 1888 lançou *The Mind of the Child*<sup>1</sup>. Nesta obra, dividiu as suas descobertas em três categorias: *Development of Senses*<sup>2</sup>,

---

<sup>1</sup> Tradução livre: *A Mente da Criança*.

<sup>2</sup> Tradução livre: *Desenvolvimento dos Sentidos*.

*Development of Will*<sup>3</sup> e *Development of Intellect*<sup>4</sup>. A primeira é referente à descrição do desenvolvimento dos sentidos referidos no ponto anterior, assim como da percepção de temperatura. A segunda prende-se na descrição de padrões motores (sentar, agarrar, apontar, colocar e aguentar-se de pé). Por fim, a terceira categoria é alusiva à descrição do desenvolvimento da compreensão e produção da linguagem e outros aspetos da cognição social, inclusive o conceito de si mesmo.

Entre diversos princípios, Preyer defendia o desenvolvimento da atividade mental com base na atividade motora, sendo esta temática alvo dos seus estudos. Para além disso, na sua perspetiva, o ser humano apresenta uma maturação retardada comparativamente a outras espécies, existindo uma conservação a longo prazo de características infantis, que se vão adaptando ao longo do tempo. Isto é, com a imaturidade, existe uma maior plasticidade no desenvolvimento e aprendizagem no ser humano do que noutras espécies (idem).

Neste ponto, torna-se imperativo incluir o naturalismo, sendo Darwin uma figura de relevo nesta abordagem. Existe uma nova perspetiva do desenvolvimento humano, não se cingindo à sucessão de um conjunto de acontecimentos pré-determinados, mas como um processo adaptativo (idem). Para além de se debruçar sobre características das espécies e organismos quando expostos a determinados fatores (adaptação, desenvolvimento, meio envolvente), Darwin, à semelhança de Tiedmann, publica um artigo de análise<sup>5</sup> às suas observações e descrições do desenvolvimento do próprio filho, registadas em 1840, 37 anos antes da publicação.

Até aos dias de hoje, existem observações do autor que continuam a ser interesse. Darwin (1877) refere, por exemplo, a precisão dos movimentos da mão para a boca ou a constante observação da mão, por volta dos 4 meses. Também

---

<sup>3</sup> Tradução livre: *Desenvolvimento da ação*.

<sup>4</sup> Tradução livre: *Desenvolvimento do Intelecto*.

<sup>5</sup> Em 1877, Darwin publica na revista *Mind* o artigo *A biographical sketch of an infant*.

Darwin se posicionou na defesa da atividade motora exploratória associada ao desenvolvimento da linguagem e raciocínio da criança (Connolly, 2000).

Foram diversos os autores que se debruçaram sobre teorias relacionadas com o desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, realçando o papel do estímulo e desenvolvimento motor, para além dos referidos. Também foram diversos os centros de pesquisa e universidades que demonstraram interesse nesta temática, como Yale ou Wisconsin-Madison, algo poderia permitir melhorar as condições de vida.

Através destes estudos, é possível destacar duas posições, não existindo dominância entre elas. Segundo Barreiros, Krebs & Cordovil (2014) a primeira, numa ótica maturacionista (Gesell, 1928, 1940; Shirley, 1931; Gesell & Thompson, 1934; Wild, 1938), defende que:

O organismo em desenvolvimento é entendido como um sistema essencialmente resultante de processos maturativos endógenos, fortemente determinantes do trajeto evolutivo individual, apresentando uma sequência invariante e modificações altamente previsíveis. O desenvolvimento depende, pois, da própria disponibilidade do organismo para se desenvolver. (p. 29)

De acordo com os mesmos autores, a segunda, numa ótica interacionista e probabilista (Tinbergen, 1951; Lorenz, 1966; Bowlby, 1969; Jones, 1972), refere-se à união de diferentes competências e fatores, devido à complexidade do próprio desenvolvimento. O ser humano estabelece ligações com o meio envolvente, não sendo estas, portanto, influências indiferentes. No entanto, não deixam de ser observados marcos ao longo do desenvolvimento, existindo uma certa previsibilidade no processo. Assim, o desenvolvimento não poderá ser desassociado ao contexto onde ocorre.

Atualmente, existe uma tendência para a compreensão do desenvolvimento dos processos de controlo motor. Rarick (1982) questiona, por exemplo, o processo do desenvolvimento. Os estudos circundantes da área do desenvolvimento motor, ajudam, parcialmente, a responder à questão, no entanto, não deixam de existir opiniões opostas em determinadas matérias. Por exemplo, relativamente à aquisição da marcha, Zelazo (1983) e Thelen (1983) opõem-se, existindo uma ótica defensora desta capacidade pelo processo de características específicas

do organismo de cada indivíduo ou pela estimulação a que cada ser está sujeito pelo que o rodeia, respetivamente. Apesar de, atualmente, a evolução da ciência e dos conhecimentos acerca das temáticas presentes na área do desenvolvimento motor permitir uma readequação dos estudos e respetivos resultados, continua a existir uma “necessidade de conceber uma teoria geral do desenvolvimento que incorpore elementos da biologia, da psicologia e de outras ciências cujo contributo parcelar é inquestionável.” (Barreiros, Krebs & Cordovil, 2014, p. 51).

### **1.2.1. Fases de Desenvolvimento Motor**

É de salientar a dificuldade de divisão em fases de desenvolvimento, devido à individualidade presente em cada ser. Erikson (1963), por exemplo, de modo a lidar com esta problemática, optou por visualizar uma noção de estágio com características de homogeneidade e integração. A primeira no sentido em que é um período em que determinadas características do comportamento se mantêm visivelmente estáveis e o último no sentido em que existe uma combinação de pontos fundamentais do estágio anterior no atual, aumentando o grau de complexidade.

Em 1982, Gallahue, reportando a sua perspetiva acerca das fases do desenvolvimento, refere que mesmo que tais não existam, podem ser imaginadas, para que possa ser descrito de uma forma mais expositiva. O autor propôs a pirâmide do desenvolvimento motor, composta por diversos estádios e pressupõe que existe uma evolução da motricidade, partindo de atos reflexos e desordenados para movimentos especializados e diferenciados de indivíduo para indivíduo.

A primeira, denominada de fase motora reflexa e de movimentos espontâneos, ocorre ainda dentro do útero até aos 12 meses. A seguinte, fase motora rudimentar compreende também os primeiros meses do recém-nascido, até, sensivelmente, aos 2 anos de idade. A fase motora fundamental integra idades entre os 2 e os 7 anos. Por fim, a fase motora especializada inicia-se por volta dos 7 anos e estende-se pela vida fora, correspondendo ao emprego de “comportamentos a contextos específicos de aplicação, como atividades desportivas.” (Barreiros, Cordovil & Neto, 2014, p.60).

Tendo em conta a temática do presente projeto de investigação, considero pertinente incidir e abordar as características das fases do desenvolvimento motor das idades compreendidas entre os 0 e 6 anos.

A fase motora reflexa e de movimentos espontâneos (intrauterino aos 12 meses) integra os estágios de codificação de informação e de descodificação de informação (Gallahue, 1989). O primeiro corresponde ao conhecimento do ambiente que o rodeia, à procura de alimento ou de proteção (Nazario, Arins & Kurz, 2011). O segundo refere-se ao início de utilização de movimentos com controlo, ou seja, ao processar informação, o bebé vai adquirindo a capacidade de dominar os seus movimentos, superando, progressivamente, as reações involuntárias a determinados estímulos (idem).

Os movimentos espontâneos não estão necessariamente relacionados com estímulos e, apesar de aparentemente desorganizados e sem correspondência a movimentos futuros, podem, por vezes, surgir padrões coordenados que se relacionam com os mesmos (Thelen, 1995). Já os movimentos reflexos correspondem às primeiras formas estáveis de movimento, resultantes de estímulos específicos.

A fase motora rudimentar (0 aos 24 meses) inclui os estádios de inibição de reflexos e o de pré-controlo. No primeiro, dá-se, precisamente, uma inibição dos reflexos primitivos (exemplo: o reflexo de Moro) (Barreiros & Cordovil, 2014) e, no segundo, existe um aumento do controlo motor, assim como o ajustamento do mesmo ao contexto em que se encontra.

Ao longo desta fase, os movimentos apresentam um carácter voluntário e maioritariamente consistente de criança para criança, como as sequências evolutivas observadas no desenvolvimento de movimentos locomotores que antecipam a aquisição da marcha autónoma. No entanto, isto não significa que não existam diferenças entre indivíduos, tendo em conta que “o tempo em que cada comportamento se manifesta é extremamente dependente de fatores biossociais (qualidade de estimulação, condições ambientais, espaço habitacional, etc.)” (idem, p. 58).

A fase motora fundamental (24 meses aos 7 anos) engloba os estádios inicial, elementar e maduro. De acordo com Gallahue & Ozmun (2005), o primeiro está

relacionado com movimentos estabilizadores, com os quais as crianças concretizam as primeiras tentativas de execução de habilidades motoras fundamentais (exemplo: correr, lançar, saltar com pés juntos ou apenas um). O estágio elementar é caracterizado pelo aumento de controlo e coordenação motora na concretização de habilidades locomotoras, manipuladoras e estabilizadores (controlo de objetos e controlo postural). Por último, ao longo do estágio maduro as habilidades atingem uma condição de coordenação, controlo e eficácia. Para além da maturação, a maioria das crianças necessita de estímulos práticos que permitam atingir o mesmo (idem).

Ao longo desta fase, segundo Silva (2017, p.13) “as crianças reagem aos diversos estímulos de forma mais controlada e precisa e por isso, os movimentos estabilizadores, locomotores e manipulativos são individualmente aprimorados e só depois combinados”.

O desenvolvimento motor é um processo sequencial e indissociável de outras formas de desenvolvimento (social, emocional, cognitivo e linguístico). Como tal, deve existir estímulo, encorajamento e oportunidades para que a criança possa desenvolver a sua capacidade motora, através de atividades ou momentos cativantes e do interesse das crianças, integrando outras capacidades e áreas de conhecimento.

### **1.2.2. O Jogo como Promotor de Aprendizagens e Desenvolvimento**

O jogo é uma estratégia de promoção de atividades, que possibilita a inclusão de diversas áreas de conhecimento e estímulo de capacidades, cativando o interesse dos participantes. Segundo Kishimoto (1998) existem diversos tipos de jogo (faz de conta, sensório-motor, motor, entre outros). Apesar desta diversidade, Huizinga (2000) tenta definir o conceito como:

uma atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. (pp. 13-14)

As características lúdicas e dinâmicas associadas ao jogo são essenciais para a aquisição e consolidação de aprendizagens, tornando-se, desta forma,

significativas para o desenvolvimento da criança (Pereira, 2013). Neste sentido, autores como Piaget (1971) e Vygotsky (1978) realçam o valor do jogo ao longo do desenvolvimento, tendo em conta o envolvimento e ligação entre diversos conceitos, tais como “jogo”, “aprendizagem” ou “desenvolvimento”.

Neto (2020) realça ainda que,

a necessidade de jogo de atividade física atinge o nível mais elevado por volta dos 5-8 anos no desenvolvimento humano. Trata-se de um momento crucial de conquistas e experiências que devem ser vividas para darem e terem sentido no desenvolvimento ao longo da vida. (p.16)

Tal como anteriormente referido, o jogo pode ser uma estratégia a utilizar na promoção de aprendizagens, algo que implementei nas atividades realizadas no âmbito do presente projeto de investigação, de modo a cativar o interesse das crianças na atividade proposta. Para além dessa razão, foi também uma oportunidade de incluir diferentes aprendizagens, com foco no desenvolvimento motor através de experiências sensoriais.

### **1.3. As Experiências Sensório-Motoras**

Post & Hohmann (2011) referem que à medida que a mobilidade vai aumentando, as crianças vão tendo novas oportunidades de aprendizagem e conhecimento do mundo que as rodeia. Carvalho (2005, p. 130) menciona ainda que é “através de interações sensoriais e motoras que a criança descobre, sente, experimenta e conhece o mundo que a rodeia.”

São diversos os autores que realçam a importância das experiências sensório-motoras ao longo do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Druart, Janssens, & Waelput, (2006) referem que no séc. XVIII o filósofo John Locke afirmava que os conhecimentos que adquirimos são obtidos através das sensações que os objetos que nos rodeiam nos transmitem, por meio dos diversos sentidos. Isto provoca e reúne componentes fundamentais da perceção, que constitui o suporte e a configuração mais simples do conhecimento.

Jean-Jaques Rousseau (1975) realça ainda a importância da coordenação e comparação entre sentidos permitindo, por exemplo:

a sentir o calor, o frio, a dureza, a debilidade, o peso, a leveza dos corpos, a considerar o seu tamanho, a sua figura e todas as suas qualidades sensíveis, olhando, apalpando, ouvindo, sobretudo comparando a vista com o tacto, estimulando com o olho a sensação que provocariam os dedos. (p. 68)

Neste sentido Hohmann, Banet & Weikart (1978) salientam que são as interações que um indivíduo estabelece com os objetos que o rodeiam e com que contacta que permitem a construção de conhecimento. Isto é, não é um processo que ocorra apenas por parte do sujeito ou dos próprios objetos.

No que diz respeito à promoção de experiências sensoriais enquanto ferramenta para o desenvolvimento motor, é de salientar a Teoria de Desenvolvimento de Jean Piaget. O biólogo estudou diversos indivíduos desde o nascimento até idade adulta, numa tentativa de compreender a evolução dos seus conhecimentos acerca do mundo e compreender os processos aqui envolvidos. Piaget acreditava que não poderia cingir os seus estudos a uma população adulta, sendo necessário perceber o modo como se formam (Melo, 2011).

Para Piaget, as estruturas da inteligência desenvolvem-se ao longo de quatro estádios – sensório-motor, pré-operatório, operações concretas, operatório formal - sendo estes divididos em subestádios. Estas fases do desenvolvimento são integradoras, ou seja, as características de um estádio não se cingem ao mesmo, transpõem-se para os seguintes (Pádua, 2009). Isto justifica a importância das experiências em cada estádio, sendo que, a riqueza das mesmas terá influência na qualidade das aprendizagens de cada estádio. Tendo em conta o presente projeto de investigação, considero pertinente abordar e aprofundar os dois primeiros estádios.

O estádio sensório-motor caracteriza-se inteligência prática, através do contacto direto com a ação, seja pela necessidade de resolução de problemas ou pela própria predisposição para a aquisição de conhecimentos. Post & Hohmann (2011, p.23) acrescentam que “*Sensório* refere-se ao modo como os bebés e as crianças mais novas recolhem informação sobre o mundo através dos seus sentidos; *motor* refere-se ao modo como aprendem através da ação física.”

Desde o nascimento até aos dois anos, as crianças aprendem graças à ação direta com os objetos. Dolle (1997) refere que através da utilização dos sentidos como ferramentas de interação, dá-se a formação dos esquemas mentais primordiais que permitem a ocorrência das aprendizagens. Tudo isto possibilita uma adaptação do organismo ao meio que o rodeia.

Neste sentido, Post & Hohmann (2011, p.23) referem que através da coordenação dos sentidos com os sentimentos e ações, as crianças vão construindo conhecimento. Também Serrano (2016) menciona:

O desenvolvimento das competências motoras está diretamente relacionado com a maturação dos sistemas sensoriais, em especial proprioceptivo, vestibular e tátil. Quanto mais a criança se movimenta e toca, melhores possibilidades terá de ter boas competências motoras e de planeamento motor. Quando a criança consegue dominar uma competência motora, vai generalizar o que aprendeu e aplicar esta competência numa tarefa mais exigente. (p. 49)

À medida que a criança explora o espaço que a rodeia através das suas capacidades motoras ou das sensações que este lhe fornece, vai expandindo as suas experiências e, por consequência, o seu conhecimento. A autora supracitada refere ainda que ao longo destas explorações, a criança experimenta e pratica diversas possibilidades de movimento (velocidade ou posições do corpo), o que contribui para que a consciência sensorial e do próprio corpo aumente, assim como a perceção do funcionamento do mesmo.

O estágio pré-operatório sucede o sensório-motor, ocorrendo entre os 2 e os 7/8 anos de idade. Esta fase, segundo Piaget (1970, p. 11), é marcada pelo início do "pensamento com linguagem, o jogo simbólico, a imitação diferenciada, a imagem mental e as outras formas de função simbólica". Estas representações são graduais e baseiam-se, maioritariamente nas experiências sensório-motoras.

Neste sentido, Serrano & Luque (2015) referem que graças às informações obtidas através da exploração do meio e dos objetos que o constituem, utilizando os sentidos e os movimentos, a criança irá, futuramente, possuir ferramentas e conhecimentos para se relacionar com o que a rodeia. Através da informação

que vai processando e armazenando, a criança terá a capacidade de adquirir e complexificar aprendizagens.

Ao longo deste estágio, existe uma transição para a inteligência representativa. Esta possibilita que a criança represente objetos mentalmente ou que utilize símbolos, palavras e objetos para a representação de acontecimentos. Para que tal seja possível, dá-se uma reedificação dos objetos ou dos próprios acontecimentos (Rodrigues, 2016).

A autora supracitada refere ainda que, no decorrer deste estágio,

Quando adquirirem a capacidade de transformar as imagens mentais, por vezes transformam um objeto em algo que lhes dê um maior prazer. Verifica-se, assim, que neste estágio a criança já pensa, mas ainda não é capaz de realizar operações mentais, consistindo num pensamento intuitivo que se baseia na percepção e nos dados sensoriais. (p.10)

Tal como tem vindo a ser realçado ao longo do presente capítulo, as experiências sensoriais apresentam elevada importância ao longo dos primeiros anos de vida, beneficiando diversas áreas de desenvolvimento, como a componente motora, e favorecendo a existência de aprendizagens significativas.

Gallahue, Goodway & Ozmun (2011) defendem que durante os primeiros anos de vida é essencial para o processo de aprendizagem que exista uma ativação corporal e sensorial, momentos nos quais as crianças possam participar de forma ativa, pois através de experiências concretas, serão construídas aprendizagens sustentadas e duradouras.

No decorrer do presente capítulo, expus sucintamente diversos autores e teorias, de forma a explicitar e salientar conceitos e domínios de referência para o projeto de investigação. Como tal, a informação apresentada não corresponde à extensão de trabalhos de diversos autores referenciados, sendo destacada a relevância das experiências sensoriais vivenciadas ao longo dos primeiros anos de vida, de modo a promover o desenvolvimento motor. Devido a esta importância, o papel do educador de infância merece destaque, enquanto gestor do currículo e promotor de estímulos e experiências significativas para a aprendizagem das crianças.

## **2. O Papel do Educador de Infância enquanto Gestor do Currículo no Desenvolvimento Sensório-Motor**

De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, na educação pré-escolar, o educador cria e gere o currículo “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” (Decreto-Lei nº 241/2011 – Anexo I).

No que diz respeito ao contexto de creche, o Manual de Processos-Chave (2010) propõe o equilíbrio entre os cuidados individualizados e o tempo de atividades/explorações autónomas, criando rotinas estáveis e que permitam às crianças criar hábitos de autorregulação. Para além disso, faz parte da estrutura do Projeto Pedagógico a composição do Plano de Atividades Sociopedagógicas que “consiste no conjunto de atividades, estruturadas e espontâneas, adequadas a um determinado conjunto de crianças e nas quais se encontram subjacentes intenções educativas promotoras do desenvolvimento global de cada criança” (ISS, 2010, p. 27), sendo um dos setores do desenvolvimento global, o desenvolvimento motor, mais especificamente o desenvolvimento da motricidade grossa e fina.

Quanto ao contexto de jardim de infância, Batalha (2019) e o documento orientador, Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE) (2016) referem que o educador deve criar situações de aprendizagens significativas e integradoras, nas quais todas as crianças possam participar e estabelecer situações de interação e relacionamento. Deve ainda conhecer as capacidades e habilidades de cada elemento do grupo, procurando estimulá-las. Também não deve permitir:

situações de exclusão e dialogar com as crianças sobre as competências motoras de cada uma, o modo como podem ser mobilizadas num trabalho de equipa, que permita também a interajuda entre os que são mais e menos capazes, tirando partido de situações que contribuem para a aceitação da diferença e a cooperação entre crianças. (p. 45)

A planificação de atividades e experiências sensoriais permite que o educador observe as capacidades percetivas das crianças. Segundo Druart, Janssens &

Waelput (2006, p. 16) estas atividades, aliadas à expressão motora, permitem desenvolver e estimular as capacidades perceptivas das crianças, de modo a “que elas procurem, se interroguem e aumentem a sua objetividade e, conseqüentemente, enriqueçam a sua inteligibilidade.”

Tal como refere Formosinho (1998), cabe ao educador criar situações desafiadoras para as crianças, que estimulem o pensamento e capacidade crítica. Deste modo, a curiosidade, o empenho e o interesse das crianças são constantemente renovados, contribuindo para o aumento de conhecimentos e capacidades.

Os conhecimentos e aprendizagens das crianças podem ser enriquecidos através da intervenção oportuna do educador, estimulando a curiosidade, interesse, empenho, espírito crítico, respeito por si e pelo outro.

Neste sentido, Alarcão (2008, pp. 200-201) refere que “A importância dos contextos como promotores ou inibidores do desenvolvimento tem vindo a ser evidenciada, ressaltando, no primeiro caso, as seguintes características: estabilidade afectiva, experiências diversificadas, interacção, estímulo, apoio, segurança, articulação intercontextual.” Cabe ao educador desafiar as crianças. Observar, planificar e avaliar atividades que estimulem as capacidades, conhecimentos e aprendizagens das crianças, tendo sempre em conta as suas características, dificuldades e competências.

Ao promover o desenvolvimento motor, através de atividades sensoriais, o educador promove interação entre e com as crianças, estimula as capacidades perceptivas, bem como a motricidade fina e grossa. O mesmo ocorre com outras áreas de desenvolvimento, sendo as experiências sensoriais uma ferramenta para que tal aconteça.

São diversos os autores (Kishimoto, 1998; Neto, 2003; Ortiz, 2005) que evidenciam a importância do jogo enquanto promotor do desenvolvimento global da criança. Serrão & Carvalho (2011) realçam que o papel do educador na promoção de jogos implica que:

defina prioridades no nível da sua prática pedagógica, de acordo com as necessidades das crianças. Desta forma, a oportunidade das crianças usufruírem de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador

de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada uma, no seu processo de crescimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento, socioafectivo, cognitivo, moral e motor das outras com quem interage. (p.3)

Para além de atividades ou jogos planificados, cabe também ao educador permitir uma exploração sensório-motora livre do espaço, dando, desta forma, oportunidade e apoio à criança de conhecer o meio que a rodeia. Segundo Post & Hohmann (2011) o apoio e respeito constante do educador pela criança permite que esta, através dessa consistência, atente na exploração sensório-motora, permitindo a construção e compreensão do mundo social e físico que a rodeia.

Cabe também ao educador proporcionar um ambiente estimulante, com organização e disponibilização de espaços e materiais adequados às características do grupo. através do conhecimento do que as rodeia, as crianças vão-se apropriando do espaço e materiais, utilizando-os de diferentes formas, através do conhecimento das suas características, utilizando os sentidos e o corpo para tal.

As OCEPE (2016, p. 26) preveem ainda uma constante reflexão acerca da funcionalidade dos espaços e materiais, de modo a evitar que estes se tornem “(...) estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças.”. Para além disso, reforçam a importância de utilização de outros espaços das instituições, como o espaço exterior, devido ao seu enriquecimento de oportunidade e às suas potencialidades educativas. (Silva et al, 2016; Hanscom, 2018)

Ao longo deste ponto foi evidenciado o papel do educador de infância, enquanto gestor do currículo, na promoção de experiências sensório-motoras. Seja em contexto de creche ou jardim de infância, através de atividades planificadas ou espontâneas, estas beneficiam o desenvolvimento e aprendizagem da criança, sendo, portanto, importante que o educador a apoie nas suas descobertas e explorações, incentivando-a e preparando o ambiente educativo para que tal aconteça.

No entanto, ao longo dos últimos tempos, tem-se vivido uma realidade pandémica, diferente à que conhecíamos e experienciávamos. Esta teve um grande impacto no quotidiano das sociedades, bem como nos contextos educativos. Assim, por essa razão e por ter experienciado esta nova realidade no segundo contexto de estágio, considero pertinente abordá-la no presente projeto de investigação.

### **3. O Impacto da Pandemia COVID-19 no Desenvolvimento Sensorio-Motor da Criança**

Ao longo do ano 2020, tem-se vivido, a nível mundial, de forma atípica. A pandemia causada pelo COVID-19 obrigou-nos a alterar as nossas rotinas, hábitos e gestos diários, tomando precauções e tendo em conta medidas impostas pela DGS e outras entidades nacionais e internacionais.

As alterações no nosso quotidiano obrigaram a que nos adaptássemos a esta nova realidade. O mesmo aconteceu nos diversos contextos educativos, envolvendo os seus funcionários, crianças e respetivas famílias. Tal como referem Coutinho & Côco (2020, p.4) “Temos, portanto, um quantitativo considerável de crianças, famílias, profissionais e gestores do ensino que, em função da pandemia, são desafiados a tratar das possibilidades de encaminhar o trabalho educativo na Educação Infantil.”

Apesar do esforço de todas as partes envolvidas nos contextos de educação, mais especificamente, neste caso, no pré-escolar, para que exista uma continuidade de qualidade educativa, existem componentes insubstituíveis.

Tendo em conta o tema do projeto de investigação, pretendo focar-me no impacto da COVID-19 na promoção de experiências sensoriais e de estímulo do desenvolvimento motor.

Tal como tenho vindo a referir ao longo do presente capítulo, o estímulo sensorio-motor, em conjunto com outras áreas e capacidades, apresenta elevada importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Neto (2020) afirma que ao longo dos últimos 48 anos tem vindo a ser realizada uma investigação, cuja análise possibilitou a chegada a uma conclusão inquietante:

por os adultos não lhes permitirem brincar e brincar em liberdade, as nossas crianças estão a tornar-se totós, verdadeiros analfabetos a nível motor. Impedidas de se movimentarem livremente na Natureza e em espaços abertos, em contacto com o ar livre e os elementos naturais, sem lugar para a imaginação e a criatividade, as crianças de hoje estão cada vez mais tolhidas e presas por uma iliteracia motora gigante. (p. 17)

Se tal tem vindo a acontecer ao longo destes últimos anos, no período pandémico esta problemática tem vindo a aumentar. O autor supracitado refere ainda que o confinamento e o conseqüente decréscimo da atividade motora e contacto com o mundo exterior, poderá resultar, na maioria dos casos, no aumento de problemas de alfabetismo motor e relacional.

Ao interagir e socializar em menor quantidade com o meio envolvente e com a sociedade em que está inserida, para além da própria casa e dos indivíduos com quem vive, a criança terá um acesso restrito a estímulos sensório-motores, como materiais naturais, sons da natureza, novas paisagens ou cheiros.

Todos estes estímulos apresentam elevada importância pois, tal como refere Serrano (2016), é através da interação com o meio que a criança lhe atribui significado. Ao organizar a informação sensorial que recolhe desse contacto, será capaz de adequar uma resposta aos estímulos que a rodeiam. Esta pode ser visível a nível motor, da linguagem, cognitivo ou socioemocional.

Com o regresso aos contextos educativos, foram implementadas diversas medidas de contingência, tendo em conta as normas impostas pelas autoridades de saúde a nível nacional e internacional e as próprias instituições. Estas pretendem dar continuidade a uma qualidade educativa, sendo, contudo, condicionadas pela situação atual vivida mundialmente.

Neste sentido, Neto (2020, p. 24) sugere a existência de “mais aulas ao ar livre (em espaços exteriores de recreio) e mais contacto com a Natureza, de modo a travar o contágio pelo vírus e integrar as crianças no meio escolar”. Isto permitiria a promoção de liberdade e autonomia, bem como o aumento do contacto com o ambiente exterior à sala de atividades.

Apesar de toda a incerteza e constante adaptação à realidade pandémica atual, é necessário que exista um ajuste para que o desenvolvimento global da criança não seja gravemente prejudicado por toda a situação.

Como tal, tendo em conta o descrito ao longo do presente capítulo, as atividades e materiais utilizados ao longo do momento de intervenção ocorrido em período de pandemia, foram planificados e construídos tendo em consideração a situação atual, sendo os mesmos essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento de cada elemento do grupo.

Apesar dos constrangimentos e limitações sociais e emocionais poderem ser prejudiciais no processo ensino-aprendizagem, é necessário ajustar e adaptar as propostas de modo a dar continuidade a uma prática educativa de qualidade.

## **Capítulo II – Metodologia de Investigação<sup>6</sup>**

---

<sup>6</sup> O presente capítulo engloba informação retirada do produto académico “Fundamentação Metodológica”, elaborado por mim no âmbito da Unidade Curricular Seminário de Investigação e Projeto I, lecionada no 1º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar.

## 1. Paradigma Interpretativo e a Investigação Qualitativa

Os contextos educativos estão repletos de situações que levam o profissional de educação a refletir acerca das mesmas, aprofundando os seus conhecimentos teóricos, do próprio grupo e intervenientes. Espera-se que esta reflexão esteja sempre presente e uma constante na prática de um educador de infância, de modo a que não exista acomodação.

Como tal, a investigação em Educação é de extrema importância na formação inicial de profissionais da área e também nas suas futuras práticas, tendo em conta que ao longo da experiência, o confronto será uma constante, não o conforto, algo evidente no decorrer do presente projeto de investigação. O profissional precisa de construir e desconstruir o próprio saber, conseguindo, deste modo, aprender e desenvolver-se a nível pessoal e profissional (Hamido & Azevedo, 2013).

A investigação científica pode ser realizada através de dois tipos de metodologias: quantitativa e qualitativa. Para a realização do projeto de investigação, foi utilizado o método qualitativo, de modo a obter recolhas e análises de dados descritivas e cuidadosas. Como tal, pretendo focar-me nesta metodologia.

Guba (1990, cit. por Aires, 2015, p.18) define o conceito de *paradigma* como “um conjunto de crenças que orienta ação”, exigindo ao investigador uma reflexão acerca das questões que enuncia e das interpretações que vai construindo. Também Bogdan e Bicklen (1994, p. 52), referem que um paradigma “consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação”.

De um modo geral, é possível destacar quatro modelos de paradigmas: positivista, interpretativo, crítico e pragmático. O paradigma é adequado de acordo com a investigação, sendo o autor desta o responsável pela sua definição. Assim, o presente projeto de investigação fundamenta-se na metodologia de investigação-ação, oriunda da investigação qualitativa com suporte num paradigma interpretativo.

O *Interpretacionismo* encontra-se na base de fundamentação da investigação qualitativa. De acordo com Oliveira (2008, p. 2), este é um tipo de estudo que considera “que o ser humano não é passivo, mas sim que interpreta o mundo em que vive continuamente.”. Permite ainda compreender os comportamentos, atitudes ou procedimentos a partir da perspectiva de quem os pratica. Assim, este é um método investigativo que se fundamenta na realidade, permitindo a existência de novas descobertas e exploração, através do seu modo exploratório, expansionista, descritivo e indutivo.

Dezin e Licolin (2006) destacam três níveis contidos nesta abordagem. O primeiro, ontológico, refere-se às concepções concebidas pelo investigador acerca de si próprio e do mundo. O segundo, epistémico, consiste nas questões levantadas pelo investigador que darão espaço para a aquisição de novo conhecimento. Por fim, o último nível, metodológico, tem por base a análise individualizada de cada uma das questões levantadas no nível anterior.

Na pesquisa qualitativa existe uma influência de crenças do investigador em relação ao conteúdo a aprofundar, seja nos tópicos que escolhe para constituírem a pesquisa, nos métodos que aplica para a realizar ou na interpretação e análise que faz dos dados recolhidos. No entanto, cabe ao investigador saber lidar e aceitar o envolvimento das suas crenças e influências acerca da temática de pesquisa (Günther, 2006).

Para Bogdan e Bicklen (1994) a investigação qualitativa caracteriza-se por 5 aspetos:

1. Os dados são recolhidos no ambiente natural, onde o investigador passa grandes quantidades de tempo, de modo a conhecer o contexto do espaço e das situações observadas. Neste caso, a concretização dos estágios de intervenção permitiu a integração nos contextos educativos e, por conseguinte, a proposta de diversos momentos e atividades relacionadas com a temática e, simultaneamente, adaptadas a cada grupo;
2. A descrição dos dados para a investigação é fundamental, seja através de palavras ou em formato digital. A sua análise deve respeitar a forma como foi efetuado o registo ou transcrição;

3. O processo deve ser o centro do interesse da investigação, para que exista uma maior compreensão dos dados recolhidos e analisados até se alcançar o produto final;
4. A análise dos dados recolhidos apresenta uma tendência a tornar-se indutiva. Através dos mesmos, vão-se confirmando ou refutando hipóteses construídas ao longo do processo. “O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50);
5. Na investigação qualitativa, o significado é fundamental. É do interesse dos investigadores perceberem e apreenderem as diferentes perspetivas da população que estão a estudar. Deste modo, é possível para o investigador ter em consideração o ponto de vista de quem estuda.

De modo a concretizar a investigação a que me propus, realizei, ao longo dos momentos de intervenção, propostas relacionadas com a temática do projeto e direcionadas a cada grupo. Para tal, a observação, interação e reflexão foram conceitos fundamentais para a construção adequada de cada proposta.

Ao longo deste ponto, pretendi aprofundar teoricamente parte da metodologia que constitui o projeto de investigação, tentando, simultaneamente, enquadrar o estudo realizado. Tal como referido anteriormente, também a investigação-ação o enquadra, sendo, portanto, também relevante o aprofundamento teórico acerca desta metodologia.

## **2. Investigação-Ação**

Lewin (1982) propôs a aplicação do conceito investigação-ação, de modo a realizar investigações que contribuíssem tanto para o avanço científico como para a transformação social. De acordo com o autor, esta técnica descreveria problemáticas existentes num determinado contexto social, seguido por uma elaboração e aplicação de um plano que permitisse responder ou atenuar as problemáticas. A avaliação do plano funciona como uma melhoria do mesmo, de modo a formar um novo que permita uma resposta mais adequada às

problemáticas desse contexto social. Tudo isto se repete, formando ciclos de investigação.

Neste caso, para além de ter em conta o interesse próprio pela temática, tive em consideração os próprios contextos, principalmente o primeiro, cuja concretização coincidiu com a escolha do tema de investigação. Tratando-se de uma sala de berçário, as experiências sensoriais eram bastante valorizadas, assim como o desenvolvimento das competências motoras. No entanto, atentei que grande parte destes momentos se limitava aos materiais já existentes na sala, assim como ao próprio espaço, sendo, portanto, uma problemática à qual me propus a dar resposta. Apesar das diferenças entre contextos, ao longo do segundo momento de intervenção, identifiquei problemáticas relacionadas com a temática, propondo-me, de igual forma, a dar resposta às mesmas. Em ambos os casos, contei com o apoio da equipa educativa e pedagógica, destacando o papel das educadoras cooperantes, que permitiram e abriram as portas dos seus espaços para que tal fosse possível.

A metodologia investigação-ação permite a obtenção de resultados, tanto na vertente da investigação, como na vertente da ação. Assim, é possível ao investigador e à comunidade o aumento da compreensão da mudança necessária. De acordo com Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira (2009), a investigação-ação é uma metodologia prática que procura a resolução de problemáticas presentes numa determinada comunidade. A partir da mudança obtida pela interligação investigação-ação, são concebidos conhecimentos para o investigador e comunidade afetada.

O investigador pretende aperfeiçoar a qualidade de práticas que ocorrem nos contextos em estudo. Deste modo, é obrigado a refletir acerca das situações observadas e experienciadas e avaliar as suas ações, desenvolvendo o seu caráter profissional e pessoal.

Os mesmos autores destacam as seguintes características da investigação-ação:

1. Implica a participação de todos os intervenientes no processo, ou seja, é participativa e colaborativa. Deste modo, o investigador participa com a comunidade em estudo, de modo a obter melhorias.

1. Para além de descrever a realidade do contexto de investigação, intervém no mesmo, criando mudanças e melhorias, ou seja, é prática e interventiva;
2. Existe sempre a possibilidade de mudança, através da implementação e avaliação constante dos dados recolhidos, tornando-se cíclica.
3. Para além da melhoria das práticas do contexto, existe procura de mudança nas mesmas, sendo crítica;
4. As mudanças são constantemente avaliadas e ajustadas à comunidade, de modo a que possam ser formados novos conhecimentos, ou seja, é auto avaliativa.

Segundo Serrano (1994) a investigação-ação é composta pelas seguintes fases:

1. Identificação do problema;
2. Construção do plano de ação;
3. Execução e análise do plano;
4. Interpretação dos resultados;
5. Replanificação.

A fase da identificação do problema deve ter em consideração uma problemática ou uma melhoria real do contexto, devendo a sua formação ser clara, objetiva e exequível na prática (idem). Tal como referido anteriormente, no caso do presente projeto de investigação, tive em consideração possíveis melhorias nos contextos de intervenção utilizando as experiências sensoriais como potencializadoras do desenvolvimento motor.

Após esta fase, devem ser definidos os instrumentos necessários para a recolha e análise de dados, cruzando isto com a fundamentação teórica da situação em estudo, o que permitirá uma maior compreensão da mesma. Neste caso, tal como pretendo aprofundar ainda no presente capítulo, foram utilizadas notas de campo, registos fotográficos e em vídeo, análise documental, entrevistas às educadoras cooperantes e a minha própria posição enquanto observadora participante.

Realizada a recolha e análise de dados, chega-se à decisão das intervenções a realizar, de modo a alcançar a melhoria ou mudança desejadas. Assim, dá-se novamente início ao ciclo, despertando novas experiências, aprendizagens, reflexões e observações. De acordo com Coutinho et al. (2009),

esta sequência de fases repete-se ao longo do tempo, porque há necessidade por parte do professor/investigador, de explorar e analisar convenientemente e com consistência todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo, não deixando de lado eventuais desvios processados por razões exógenas a reajustes na investigação do problema. (p.366)

A escolha da temática em estudo teve em conta diversas observações que realizei ao longo dos momentos de intervenção. Ao longo das propostas realizadas com cada grupo, tive em consideração o tema do projeto de investigação, assim como os próprios interesses ou dificuldades dos elementos, de modo a recolher uma maior quantidade de dados e informação, através de registos escritos e digitais.

### **3. Procedimentos e Instrumentos de Recolha de Informação**

Segundo Aires (2011) a fase de seleção de técnicas de procedimento de recolha e tratamento de informação é fundamental, pois são estas que vão tornar possível a realização das melhorias e mudanças definidas.

Cabe ao investigador selecionar as técnicas que considera mais pertinente para a sua pesquisa, tendo em consideração a realidade do contexto em que se insere. Desta forma, considerei pertinente recorrer à observação participante, às notas de campo, ao registo fotográfico e em vídeo, à análise documental e à aplicação de entrevista. Ao longo dos próximos tópicos, pretendo aprofundar cada um dos procedimentos e instrumentos de recolha de informação referidos.

#### **3.1. Observação Participante**

Como referido anteriormente, o investigador encontra-se em contacto direto com o contexto, tal como foi possível ao longo dos momentos de estágio de intervenção. Sendo a observação algo inato e comum a todos, permite conhecer melhor o grupo, a equipa e instituição. Tendo em conta a formulação do tema e da questão-problema, o observador participante pode focalizar a sua observação

em aspetos específicos, previamente determinados. No entanto, tal como refere Moreira (2007), deve ser relacionada com fundamentação teórica previamente adquirida. Assim, a observação permite recolher informação regular e diretamente, através do contacto e inserção no contexto. No entanto, ao longo dos momentos de estágio tive oportunidade de vivenciar a dificuldade que existe em registar as observações realizadas no momento, daí necessitar de outros procedimentos complementares para a recolha e análise de dados.

### **3.2. Notas de Campo**

As notas de campo são utilizadas como registo de informação observada, descrevendo e contextualizando a mesma (Bogdan & Biklen, 1994). Neste registo, o investigador ainda pode refletir acerca do observado, colocando uma perspetiva mais pessoal na situação. Ao longo do primeiro momento de estágio de intervenção tive a possibilidade de elaborar notas de campo, incidindo na temática do projeto de investigação e em alguns conteúdos necessários para a realização de trabalhos de diversas unidades curriculares. No entanto, as primeiras notas de campo elaboradas apresentavam um carácter bastante descritivo, sem conotações pessoais, algo que tive oportunidade de melhorar nos registos efetuados e ao longo do segundo momento de intervenção.

Apesar das dificuldades sentidas, considerei as notas de campo fundamentais para a coesão do trabalho desenvolvido, permitindo uma compreensão e interpretação mais elaborada das situações descritas.

### **3.3. Registo Fotográfico e em Vídeo**

Este procedimento de registo permite ao investigador rever e analisar os dados recolhidos as vezes necessárias, tal como referem Bogdan & Bicklen (1994, p.183) “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizados para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente”.

Desta forma, ao aperceber-me o quão difícil é registar as observações no momento em que são realizadas, rapidamente recorri ao registo em formato multimédia, complementando as notas de campo e até analisar novas situações, não observadas no momento, isto é, pormenores importantes que no momento

poderiam escapar, mas que, ao rever os registos fotográficos ou em vídeo, eram notados e tidos em conta na análise da situação. Este método facilitou ainda a demonstração de situações descritas.

### **3.4. Análise Documental**

De acordo com Coutinho et al. (2009) a análise documental fundamenta-se através de pesquisas e leituras de documentos escritos, adequados ao tema e à investigação realizada. Ao longo dos momentos de estágio de intervenção, para além de documentos relacionados com a temática do projeto de investigação, também tive oportunidade de ler documentos referentes ao contexto de pesquisa, como o projeto pedagógico da instituição ou o projeto educativo de sala. No entanto, estes documentos foram-me facultados apenas nas horas em que me encontrava em contexto de estágio, de modo a proteger a privacidade das crianças e das equipas.

### **3.5. Entrevista**

De acordo com Lüdke & André (1986, p. 34), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Assim, pretendi com as entrevistas realizadas às educadoras de infância cooperantes, perceber quais as suas conceções acerca da temática e quais as técnicas que utilizam para a estimular. Ao realizar o guião de entrevista, apercebi-me que gostaria de obter um conjunto de pontos e questões mais abertas, de modo a existir possibilidade de colocar outras questões que possam surgir ao longo da entrevista. Este foi um ponto melhorado com o apoio da professora orientadora do projeto de investigação.

## **4. Tratamento e Análise de Informação**

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), a análise e tratamento de informação deve integrar o processo de recolha de dados, de modo que o investigador, no momento de análise final, possa obter proveito das análises prévias.

Como referido anteriormente, pretendi que as notas de campo fossem um dos processos de recolha de dados. Ao revê-las, foram surgindo novas ideias,

curiosidades ou dúvidas que gostaria de aprofundar ou esclarecer. Através deste processo, tive oportunidade de tratar e selecionar os materiais que considerei mais importantes para a investigação, de rever e consolidar o que escrevi anteriormente, bem como de analisar a informação previamente recolhida. O mesmo acontece com outros procedimentos de recolha de informação.

Após o momento de recolha de dados, o tratamento e análise de informação prosseguiu. Organizei os dados por categorias, de modo a facilitar o momento de avaliação final. Tal como refere Oliveira (2020, p. 81), esta será uma forma de “organizar e classificar em conformidade com o fenómeno em estudo, numa tentativa de o ajudar a explorar e explicar.”

## **Capítulo III – Caracterização dos Contextos**

## **1. Contexto de Creche – Instituição A**

### **1.1. A Instituição**

O primeiro momento de estágio de intervenção, instituição A, em contexto de creche, sala de berçário, decorreu no centro de Setúbal, sendo esta uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

A instituição era composta por diversas valências – Creche, Jardim de Infância, C.A.T.L. (dos 6 aos 10 anos), C.A.T.L. – Jovens (dos 10 aos 18 anos) e Área de Idosos. No total, estas valências integravam 608 utentes, existindo, ainda, um complexo desportivo. Para além disso, também no concelho de Setúbal, a instituição A, completava-se com mais duas valências: Jardim de Infância e A.T.L. Sendo, no total, composta por 4 edifícios.

A valência de creche era composta por 3 salas de atividades, uma copa e um átrio. No entanto, em determinados momentos da rotina, como o de música, o grupo ocupava um espaço comum ao Jardim de Infância e C.A.T.L.'s.

A instituição insere-se numa zona de condição económica baixa. No entanto, este fator não se aplica nos utilizadores da instituição, existindo condições económicas altas, médias, baixas e poucos casos de condições de carência.

### **1.2. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico**

O Projeto Educativo definia que o objetivo da área de crianças consistia em responder às necessidades da comunidade em que se insere, sendo um trabalho desenvolvido através da participação de todos os colaboradores da instituição. Assim, a seleção dos mesmos tinha em conta a competência necessária para a prestação de cuidados e resposta às necessidades das crianças.

A instituição tinha como referência pedagógica o modelo High-Scope, sendo este alvo de uma das formações curriculares da educadora cooperante. No entanto, existiam elementos ecléticos nas diversas salas, abrangendo outros modelos (materiais, disposição da sala). A educadora valorizava uma prática que garanta o bem-estar das crianças, procurando dar continuidade ao ambiente familiar, através da transmissão de segurança e estabilidade.

No momento de estágio, o projeto pedagógico não se encontrava completo, estando em vigor o do ano letivo 2018/2019, que, por sua vez, foi alvo de alterações por parte da Segurança Social, não estando atualizado de acordo com as mesmas. No entanto, tive oportunidade de conversar com a educadora acerca do mesmo, sendo possível recolher algumas ideias.

O projeto pedagógico de sala fundamentava-se na filosofia educativa e princípios pedagógicos da instituição. Assim, as suas intencionalidades passavam pelo reconhecimento de si próprio enquanto ser, o desenvolvimento das capacidades de comunicação e imaginação, a manipulação e descoberta de características dos objetos, o desenvolvimento de competências do controlo do seu corpo, assim como da noção de tempo e de espaço.

Como tal, de modo a atingir as intencionalidades educativas enunciadas, foram definidos alguns procedimentos pedagógicos, como o desenvolvimento na criança dos sentimentos de confiança, afetividade e segurança, de modo a contribuir para uma adaptação de sucesso à creche; a promoção da socialização e autonomia das crianças; o desenvolvimento das capacidades linguísticas e de comunicação, do pensamento, do sentido de si próprio e do outro, das capacidades motoras e das noções de tempo e espaço e, ainda, procurando desenvolver a capacidade de resposta social.

### **1.3. Equipa Pedagógica**

A equipa pedagógica era composta pela educadora de infância A e por duas auxiliares de ação educativa, A e B. Ambas investiam bastante nas suas formações, participando nas ofertas da própria instituição e exteriores à mesma. Para além disso, através de conversas informais entre a equipa pedagógica e da prática desenvolvida pela mesma, era notório o respeito pelo próximo e a preocupação com o bem-estar do grupo, existindo uma qualidade de trabalho contínuo, esteja a educadora presente ou ausente.

Tive oportunidade de observar um trabalho em equipa baseado na colaboração, respeito de opiniões, honestidade e sempre com o objetivo de enriquecer o ambiente educativo ou enaltecer aprendizagens significativas para as crianças. Hohmann e Weikart (2011, pág. 130) ainda sustentam que “o trabalho em equipa

é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo”.

Ao longo das minhas intervenções, o trabalho de equipa era um fator essencial, tendo em conta o auxílio prestado, bem como a prestação de cuidados e atenção às necessidades de cada elemento. Todos os momentos de exploração sensório-motora eram valorizados por cada elemento da equipa tendo em conta que “Os primeiros anos da vida da criança são marcados por um acentuado desenvolvimento motor, físico, mental e social, sendo este, o período em que a criança possui uma grande sensibilidade e recetividade aos estímulos vindos do ambiente.” (Serrano & Luque, 2015, p. 10).

#### **1.4. O Grupo de Crianças**

Neste primeiro contexto, o grupo de crianças era composto por 8 elementos: 3 do sexo masculino e 5 do sexo feminino. As idades dos mesmos compreendiam-se entre os 5 e 12 meses de idade.

No início do estágio, apenas dois elementos (ambos com 10 meses de idade) gatinhavam e aguentavam a posição sentada. Os restantes, viravam-se e executavam tentativas de passar para a posição de gatinhar.

Ao longo das semanas, a evolução de todos os elementos foi notória, daí o aumento do meu interesse na temática do desenvolvimento motor. Algo que relacionei com esta evolução foram as experiências sensoriais, a vontade de explorar, de chegar até ao objeto ou adulto. Na Nota de Campo (Nota de Campo 1) de seguida apresentada, descrevo um destes momentos.

## **Nota de Campo 1**

Local e data: Sala de atividades, 4 de novembro de 2019

Interveniente: L. e estagiária.

O L. pôs-se, pela primeira vez, em pé na sala. De manhã, a mãe contou que o mesmo aconteceu durante o fim de semana.

Durante a manhã, sentei-me numa cadeira, para dar comida a outro elemento. Vi que L. olhava para mim. Fiz sinal para que viesse até mim e assim o fez, gatinhando. Começou por puxar as minhas pantufas, depois, alcançando os meus joelhos, alçou uma das suas pernas, fazendo força para esticar a outra. Após algumas tentativas acompanhadas pelo meu apoio verbal, conseguiu fazê-lo, espreitando e tentando alcançar o boião de iogurte que dava ao amigo.

A sua curiosidade prendia-se no objeto que tinha na mão. Assim, de modo a conseguir vê-lo e tocar-lhe, recorreu às suas capacidades motoras.

*Quadro 1: Nota de Campo 1*

### **1.5. Organização das Rotinas, Espaços e Materiais**

#### **1.5.1. Rotinas**

A instituição abria às 7h30 da manhã. A esta hora existia uma auxiliar de ação educativa de cada valência a receber as crianças. Apesar do acolhimento ocorrer na sala de 1-2 anos ou de 2-3 anos, a sala de berçário estava aberta para os registos diários. A partir das 8h00 o acolhimento era realizado nas respetivas salas.

Às 9h00, chegavam as educadoras de infância. Ao longo do período da manhã as crianças brincavam livremente, repousavam e ocorriam momentos de higiene e alimentação. A educadora cooperante, caso tivesse alguma atividade planificada, realizava-a a meio da manhã, de modo a ter o maior número de crianças na sala e tempo para a exploração, uma vez que a maioria dos bebés regressava a casa logo após o lanche da tarde. O mesmo aconteceu com as minhas intervenções no contexto.

Todas as quartas-feiras, das 10h30 às 11h00, as crianças tinham a atividade de música com uma professora externa à instituição. Às 11h30 iniciava-se o almoço, sendo que as crianças que já comem o 2º prato, eram apenas ajudadas na sopa

e fruta, tendo tempo para sentirem a textura dos alimentos e apreciarem o momento com calma. Este foi um momento de igual importância para o meu projeto de investigação, pois tive oportunidade de me aperceber das diversas reações ao toque ou sabor da comida.

Por volta das 12h30 as crianças eram levadas para o berçário. Este é um momento que exigia muita paciência e respeito pela criança por parte dos adultos da equipa pedagógica, pois algumas crianças não estavam habituadas a adormecer no berço ou sem o apoio do adulto (colo ou pequenos embalos). À medida que as crianças acordavam, iam para a sala de atividades, onde ficavam no tapete a brincar ou, caso ainda necessitassem de repousar, na espreguiçadeira.

Por volta das 15h00 iniciava-se a hora do lanche e, ao longo da tarde até à hora de saída de cada criança, existiam momentos de brincadeira livre nos tapetes e pela sala, de higiene, de alimentação e de relação entre adulto-criança e criança-criança.

A educadora cooperante baseava-se igualmente no modelo High-Scope para a organização de horários e rotinas. Desde o início do ano letivo que a educadora trabalhava para a estabilização e coordenação dos ritmos das crianças, para que possa existir uma rotina coletiva, respeitando cada bebé. Tal como sustentam Post, Hohmann & Epstein (2011), tanto os horários como as rotinas diárias devem conjugar dois aspetos essenciais: a previsibilidade e a flexibilidade. Deste modo, os autores defendem que se atende às necessidades individuais de cada criança numa rotina que é cómoda para todas, transmitindo-lhes uma noção de tempo, através da antecipação e previsão.

### **1.5.2. Espaços**

A sala era composta por duas áreas principais: a sala de atividades e o berçário. A sala de atividades estava organizada por um espaço de higiene, uma de registo dos cuidados diários e outros dois espaços de tapetes. O berçário era composto por 8 berços e uma área de organização.

A organização do espaço da sala modificou-se a meio do primeiro momento de estágio de intervenção<sup>7</sup>. Horn (2004, p. 15) refere que “O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma conceção pedagógica”.

Apesar de se ter movido apenas um móvel, esta foi uma alteração que fez bastante diferença. Para além de criar mais espaço para que as crianças e adultos se deslocassem na sala, também o móvel passou a ficar ao alcance de todas, mesmo as que ainda não gatinhavam ou se colocavam de pé. Isto permitiu uma maior exploração dos materiais presentes nos móveis (livros e brinquedos), sendo também um estímulo às competências sensório-motoras, na medida em que todos os elementos passaram a conseguir observar os materiais, existindo uma maior vontade de os alcançar.

As crianças eram incentivadas a deslocar-se livremente pela sala, conhecendo o espaço. Assim era estimulado o desenvolvimento motor, assim como as capacidades sensoriais. Neste sentido, Post & Hohmann (2011, p.26) referem que “A mobilidade crescente traz novas experiências de aprendizagem.”.

O espaço da sala, para além de oferecer às crianças e adultos conforto e bem-estar, também é propício à realização de aprendizagens significativas. Ainda deve oferecer às crianças um ambiente flexível, adaptado aos seus interesses e necessidades, tal como aconteceu na mudança do móvel. (Post, Hohmann & Epstein, 2011).

### **1.5.3. Materiais**

Numa das laterais de um dos tapetes, existia um móvel ao acesso das crianças com livros e brinquedos que podiam explorar livremente. O outro tapete acompanhava um espelho, com fotografias das crianças e uma barra no comprimento deste. Este era um elemento explorado por todas as crianças. As mesmas reagiam quando se viam (batem palmas e sorriem) e existiam diversas tentativas de movimento (levantar, andar) nesta zona, com o apoio da barra. Neste sentido, os autores Zambelle e Metzener (2018) definem o espelho como

---

<sup>7</sup> Planta da sala no início e fim da intervenção representadas em Apêndice 1 e 2, respetivamente.

um elemento influenciador de gestos e comportamentos, para além de permitirem à criança desfrutar de um momento de descoberta de si próprio e dos outros.

A educadora cooperante, dentro das possibilidades e variedade de brinquedos e livros que existem na instituição, tendo em conta as doações da população ou de utentes, escolhia os que considerava mais estimulantes para as crianças, que não apresentassem perigo para o momento em que fossem manuseados e se estavam adequados à faixa etária.

Para além disso, ao longo das minhas intervenções, fui construindo materiais que passaram a fazer parte da sala, como foi o caso das garrafas sensoriais e do tapete sensorial. Apesar da educadora ter introduzido materiais que pudessem ser explorados a nível sensório-motor (caixas de papelão, revistas) com bastante frequência, sempre demonstrou bastante abertura a que introduzisse os materiais já referidos.

Normalmente, a cada três meses, ocorria uma limpeza geral à sala, que incluía a escolha de brinquedos que deveriam ir para a cave, uma vez que já não eram significativos para as aprendizagens das crianças, ou de brinquedos que pudessem ser colocados na sala, de modo a criar novos estímulos e desafios aos bebés.

## **2. Contexto de Jardim de Infância – Instituição B**

### **2.1. A Instituição**

O momento de estágio de intervenção, instituição B, em contexto de jardim de infância, numa sala de 5-6 anos, concretizou-se numa instituição de carácter privado, no concelho de Almada.

Era composta pelas valências de creche, jardim de infância, no piso de baixo e 1º, 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, no piso de cima. Contava ainda com um edifício onde se localiza a piscina interior, um campo de ténis e um campo de futebol revestido a relva sintética.

O contexto de jardim de infância era composto por 6 salas de atividades, duas para cada faixa etária (3-6 anos), bem como um recreio exterior, um espaço

lúdico, um refeitório, um espaço de primeiros socorros e 3 casas de banho. Na dinâmica das AEC's, as crianças usufruíam do ginásio da instituição para a Educação Física, da piscina para a Natação e da sala de computadores para a Informática. As atividades extracurriculares ocorriam também em diversos espaços da instituição.

A instituição contava com 176 crianças inscritas nos contextos de creche e jardim de infância.

## **2.2. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico**

A instituição tinha por base referências pedagógicas (normas do Ministério da Educação e da Segurança Social, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Movimento da Escola Moderna), notórias no ambiente educativo.

Tanto o projeto educativo, como o curricular, não estavam concluídos. No entanto, quando o grupo de estagiárias se reuniu com coordenadora pedagógica, tivemos oportunidade de conhecer parte do conteúdo do projeto educativo. Desde a sua criação, em 1992, a instituição funciona como Escola Integrada, incluindo crianças e alunos da creche até ao 9º ano do Ensino Básico.

De modo a integrar e conciliar a vida em sociedade, a instituição promovia uma educação que fizesse a diferença, que motivasse à mudança, sempre de forma globalizante. Assim, pretendia-se integrar práticas educativas abrangentes, diversificadas e integradoras, produto das interações entre todos os intervenientes. Para além disso, pretendia-se ainda, promover a autonomia e segurança, formando cidadãos responsáveis, motivados, autónomos, competentes e solidários.

Desta forma, as crianças e jovens eram encorajados a desenvolver e a pôr em prática valores como a responsabilidade e integridade (respeito por si e pelo outro), excelência e exigência (aspirar ao rigor e à superação, ser perseverante perante dificuldades), curiosidade, reflexão e inovação (vontade e curiosidade em querer aprender e saber mais, desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico e criativo), cidadania e participação (respeito pela diversidade humana e cultural, agindo de acordo com os princípios dos direitos humanos) e liberdade (manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia,

na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum).

Ao falar com a educadora cooperante acerca do projeto curricular em construção, foram bastante perceptíveis a importância e o rigor que lhe atribui. Tal como define Silva et al. (2016)

A construção e desenvolvimento do currículo e a sua adaptação ao grupo de crianças que, em cada ano, frequenta o jardim de infância inicia-se através da recolha de informação sobre o contexto social e familiar da criança, bem como sobre o processo educativo anteriormente realizado, no jardim de infância, se já o frequentou, ou sobre as experiências de aprendizagem que as crianças vivenciaram no contexto familiar e/ou na creche. Para além da informação sobre o percurso anterior, o/a educador/a observa também cada criança e as suas interações no grupo, para perceber se se sente bem e está integrada e para conhecer os seus saberes e interesses (observando o que a criança faz, como interage, ouvindo o que diz, recolhendo diversos trabalhos que realiza, etc.). (p.18)

### **2.3. Equipa Pedagógica**

A equipa pedagógica era composta pela educadora de infância B e a auxiliar de ação educativa C. Ambas faziam parte da equipa educativa praticamente desde a inauguração da instituição, não sendo este o primeiro grupo em que formavam equipa.

As auxiliares de ação educativa, dependendo do seu horário semanal, colaboravam nos momentos de acolhimento e retorno à família, utilizando *walkie-talkies* para facilitar a comunicação de informações. Relativamente à rotina diária, existia uma coordenação entre os membros da equipa pedagógica e educativa em determinados momentos, como o acolhimento, o retorno à família ou o prolongamento. Esta coordenação entre membros entendia-se como um todo a trabalhar para o mesmo objetivo. Gonçalves refere que (2012, p.24) “entendo o nós como uma equipa de educadores, auxiliares e outros profissionais que trabalham em prol de um objetivo comum – prestar uma resposta educativa adequada às nossas crianças.”

O facto de existir esta coordenação e entajuda, para além de facilitar o cumprimento das normas e regras impostas na instituição devido à pandemia,

foi um elemento fulcral para a realização das minhas intervenções, tendo em conta que a maioria era realizada em pequeno grupo ou individualmente.

## **2.4. O Grupo de Crianças**

O grupo do contexto B era constituído por 24 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos, sendo que a maioria completava os 5 até ao fim de 2020.

Os elementos do grupo mostravam-se sempre interessados em realizar as intervenções propostas, existindo, por vezes, algumas exceções. Ainda, nos dias em que não era possível utilizarem o recreio devido ao piso molhado, demonstravam necessidade de se movimentarem num espaço mais amplo, para trepar, correr e interagir com elementos de outros grupos.

Considerei este último elemento nas minhas intervenções, tentando utilizar outros espaços da instituição, tendo em conta as normas e regras sanitárias implementadas. Assim, o grupo mostrava-se bastante entusiasmado nos momentos de recreio, sendo a maioria dos elementos bastante ativos. Neto (2000) refere que a falta ou ausência de contacto com o mundo físico traz diversos resultados, como o decréscimo da autonomia, implicações a nível do desenvolvimento motor e emocional. No espaço exterior, a criança tem a oportunidade de conviver e interagir com outras, inventar jogos, muitos destes espontâneos, que irão estimular e auxiliar no desenvolvimento da capacidade de adaptação a novas situações ou circunstâncias. Como tal, é importante proporcionar às crianças o contacto com o espaço físico exterior, sempre que possível.

## **2.5. Organização das Rotinas, Espaços e Materiais**

### **2.5.1. Rotinas**

A rotina da sala adaptava-se a momentos da rotina da própria instituição (hora do acolhimento, refeições ou retorno à família), bem como ao horário de cada AEC. Neste sentido, a flexibilidade da organização do tempo dependia destes fatores, tendo em conta que apresentavam um horário fixo. No entanto, nos

restantes momentos, existia flexibilidade na organização das rotinas, respeitando os interesses, necessidades e dificuldades das crianças.

Ao longo da semana, o grupo não apresentava nenhum dia sem AEC's, o que podia representar uma quebra na rotina diária. No entanto, eram encontradas estratégias para ultrapassar este contratempo (não iniciar tarefas que possam vir a ocupar o tempo da atividade, aproveitar os momentos em que o grupo possa estar dividido, aliar conteúdos explorados em sala às atividades).

Em conselho planificava-se e avaliava-se em cooperação com o grupo, o que, de acordo com Osório (2015, p.76), permite que exista um processo de reflexão. Niza (2013, p.154) refere também que “as crianças escolhem e registam as atividades ou os projetos de trabalho que explicitaram e o educador registou, e avançam, autonomamente ou com a colaboração dos companheiros, para as ações que se propuseram a realizar.” Este momento era ideal para propor as intervenções que desenvolvi, aproveitando para esclarecer dúvidas ou explicar brevemente no que consistiam.

Após o conselho, era dada a merenda ao grupo. Esta poderia anteceder uma AEC ou um espaço para que o grupo pudesse explorar livremente a sala ou realizar atividades planificadas, em grande ou pequeno grupo e individualmente. Mais uma vez, a maioria das minhas intervenções, foram realizadas ao longo deste momento, uma vez que o grupo se encontrava desperto para tal, tendo em conta a proposta durante o conselho. Destaco três momentos da rotina como contribuidores para as minhas intervenções: momento de recreio, refeição e atividade de Educação Física. Nas próximas Notas de Campo (Nota de Campo 2 a 4), pretendo realçar esse mesmo destaque para a minha intervenção.

### **Nota de Campo 2**

Local e data: Espaço Exterior – Recreio, 28 de outubro de 2020

Intervenientes: M. L. e Estagiária

Ao abrir a porta do espaço exterior, todos os elementos do grupo começam a correr, exceto M. L. que se dirige ao jogo da macaca. Começa por atirar uma pequena pedra, que calha no 3º quadrado. Tenta saltar apenas com um pé, mas desequilibra-se. Tenta novamente com os pés juntos, mas volta a desequilibrar-se.

Estagiária: M. L., tenta outra vez!

M. volta a tentar com os pés juntos e o seu corpo fica estável após o salto. M. sorri e continua a brincar.

M. precisa de mais confiança e estímulo nos movimentos de equilíbrio.

*Quadro 2: Nota de Campo 2*

### **Nota de Campo 3**

Local e data: Refeitório, 16 de novembro de 2020

Intervenientes: L. e Estagiária

L.: Olha, eu não gosto de framboesa.

Estagiária: Já provaste?

L.: Já, mas quando lhe peguei, fez-me impressão nos dedos.

Estagiária: Ah! Então não gostaste de lhe tocar?

L.: Pois. O sabor era bom.

Como será que reage a outras texturas? Tenho de chamá-lo a participar no jogo da “Caixa Misteriosa”.

*Quadro 3: Nota de Campo 3*

### Nota de Campo 4

Local e data: Ginásio, 7 de outubro de 2020

Intervenientes: Grupo e Professora de Ed. Física

Ao longo da atividade, a professora vai pedindo ao grupo para se deslocarem ao longo do espaço de diferentes formas (correr, saltar com os pés juntos ou afastados). Existem alguns elementos que demonstram alguma dificuldade no salto apenas com um pé.

Nos movimentos que envolvem perícia e manipulação, não existe tanta dificuldade.

Reforço que quando planificar as minhas intervenções, tenho de incluir movimentos deste género

*Quadro 4: Nota de Campo 4*

### 2.5.2. Espaços

A sala de atividades<sup>8</sup> encontrava-se organizada por áreas e zonas distintas: expressão dramática, jogos de mesa, biblioteca, expressões plásticas, ciências e matemática, escrita, área das construções e polivalente (mesas). Para além disso existiam diversos locais de arrumação (prateleiras e armários) utilizados pelos adultos da sala, contendo objetos que apenas podiam ser manuseados pelos mesmos (tesouras de ponta fina, x-atos), arquivos de documentos da instituição ou arrumação de objetos indefinidos (luvas descartáveis, guardanapos), bem como diversas zonas como o placard dos mapas reguladores e tapete.

Silva et al. (2016) afirmam que

A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização. (p. 26)

---

<sup>8</sup> Planta da Sala de Atividades da Instituição B em Apêndice 3.

As áreas demarcam-se através de móveis ou materiais que as fixa “num lugar próprio e distintivo, caracterizam e descrevem literalmente o tipo de atividades que ali se podem ou devem desenvolver.” (Ferreira, 2004, p.84).

Também em cada área existia um inventário, construído pela equipa pedagógica em conjunto com o grupo. Neste era feito uma listagem do que existe (“O que temos?”), do que pode ser realizado (“O que podemos fazer?”) e quais as aprendizagens que poderiam ser adquiridas naquele espaço (“O que podemos aprender?”).

O espaço do recreio exterior e o ginásio utilizado para a atividade de Educação Física eram as zonas onde o grupo seria mais estimulado a nível de movimentos motores que envolviam deslocamentos e equilíbrios. Já na sala, devido ao pouco espaço, existia uma maior aposta no desenvolvimento de movimentos motores que estimulavam perícia e manipulação e a motricidade fina, principalmente nas áreas de expressões plásticas, escrita, ciências e matemática.

### **2.5.3. Materiais**

Todas as áreas da sala eram compostas por diversos materiais. Nesta fase pandémica, estes encontravam-se divididos em kits para que pudessem ser desinfetados ao fim de cada dia. Neste sistema, existiam áreas que iam alternando os kits de dois em dois dias, como era o caso do tapete da construção.

Devido à situação pandémica, os materiais presentes no ginásio não poderiam circular para outro espaço da instituição. Assim, o material necessário para a maioria das minhas intervenções teve de ser modificado para alguns elementos presentes na sala de atividades (ex.: cadeiras em vez de arcos). No entanto, esta situação fez com que tivesse uma maior capacidade de adaptação ao material à disposição. A componente sensorial continuou a estar envolvida nas minhas intervenções, no entanto, com o cuidado acrescido da desinfeção e diversificação dos materiais dispostos.

Apesar da situação pandémica e das normas impostas na instituição, este era um contexto bastante rico e diversificado em termos de materiais, promovendo aprendizagens significativas. No entanto, é de realçar que as áreas onde o estímulo sensorial era mais elevado (ciências – exploração dos materiais e

respetivas características), acabou por ser reduzido, tendo em conta que alguns objetos deixaram de estar ao alcance das crianças.

Todos estes elementos são de elevada importância na prática “(...) pois toda a organização espacial, material e rotina educativa vão influenciar as aprendizagens que as crianças vão realizar.” (Vala, 2012, pp. 5- 6).

## **Capítulo IV – Análise das Intervenções**

## **1. Instituição A – Contexto de Creche**

### **1.1 Atividade 1: Iogurte Colorido e Aromatizado**

De acordo com Soares (2018), é durante os primeiros anos de vida que existe uma maior capacidade de formação de novas sinapses, como tal, a realização de atividades que permitam o estímulo motor, intelectual e emocional é fundamental. Através das mesmas, é também possível a promoção de valores para a formação pessoal e interação com os seus pares.

Serrano & Luque (2015) reforçam o acentuado desenvolvimento de diversas áreas (motor, cognitivo, físico, ...) ao longo dos primeiros anos de vida, existindo, sobretudo ao longo deste período uma grande sensibilidade aos estímulos do ambiente que rodeia a criança. Como tal, é importante que o educador proporcione um ambiente estimulante, assim como experiências significativas para o grupo (Alarcão, 2008).

A presente intervenção foi a primeira proposta no âmbito do projeto de investigação, existindo algum receio da minha parte relativamente à pertinência da mesma. No entanto, com o apoio da equipa pedagógica e de registos anteriormente efetuados, apercebi-me da pertinência da experiência de novas texturas, tendo em conta que apenas duas crianças comiam na cadeira alta, ou seja, apenas esses elementos tocavam na comida e sentiam as diferentes texturas.

Como tal, no dia 2 de dezembro de 2019, foi realizada a atividade com iogurte colorido e aromatizado<sup>9</sup> na parte da manhã, por volta das 11h00. Ao planificar a atividade, este momento teria lugar mais cedo, perto das 10h00, no entanto, grande parte dos elementos do grupo encontravam-se sonolentos, sendo, então, necessário respeitar as necessidades das crianças e inserir um momento de repouso na rotina.

Neste sentido Dagnoni (2011, p. 15410) refere que a rotina apresenta o desafio de fazer sentido tanto para o próprio educador, promotor de aprendizagens, como para o grupo, participante ativo nas mesmas. Como tal, a necessidade de

---

<sup>9</sup> Planificação da atividade em Apêndice 4.

um momento de repouso, sobrepôs-se à realização da atividade naquele momento que, caso não fosse possível dinamizar no dia planejado, seria noutro dia que melhor se adaptasse.

Foi colocado um plástico grande no centro da sala de atividades, para que a mistura pudesse ser explorada, assim como o próprio espaço. No entanto, a própria mistura foi colocada no local apenas quando a maioria dos elementos já se encontrava no plástico. De seguida, algumas crianças gatinharam até ao local, enquanto as restantes que demonstraram curiosidade (apontar, tentativa de gatinhar até ao local) foram levadas por um adulto.

Ao se iniciar o processo de exploração da mistura, foram diversas as reações, sendo o choro a mais frequente.

Neste sentido, Serrano (2016) afirma que a informação sensorial é utilizada não só para que a criança conheça o seu corpo e o que a rodeia, mas também para regular as suas emoções e comportamento. Se o seu sistema nervoso interpretar corretamente as informações transmitidas pelo seu corpo e meio que a rodeia, então existem diversas oportunidades de ocorrência de interações e experiências significativas para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Apesar de apenas conseguirmos observar diretamente o seu comportamento, sabe-se que houve necessidade de previamente existir um registo, interpretação e organização da informação transmitida, desta forma, a resposta dada é adaptada a esse mesmo acontecimento.

Das 7 crianças que realizaram a atividade, apenas duas não choraram e exploraram a textura livremente, tocando e provando-a. As restantes crianças foram motivadas a prosseguir a atividade através de pequenas ajudas, como dar a provar o sabor do iogurte ou uma colher para que explorassem a textura com o objeto. A maioria das crianças continuou a estranhar, no entanto, com a última ajuda referida, uma das crianças que chorou primeiramente, utilizou a colher para tocar na massa e, por conseguinte, prová-la.

### Nota de Campo 5

Local e data: Sala de atividades, 2 de dezembro de 2019

Intervenientes: V. e estagiária.

Quando V. explorou a textura pela primeira vez, chorou. Olhava para as mãos cobertas de iogurte e mexia os dedos, como se tentasse soltar a textura das mãos.

Verificando o seu desconforto e desinteresse na atividade, peguei-o ao colo e sentei-o na bancada, para trocar a sua roupa.

Ao olhar para o lado, V. repara na colher utilizada para misturar o corante com o iogurte e tenta alcançá-la.

Quando pega na colher, observa o iogurte e coloca-a na boca.

Volto a pegar em V. e coloco-o novamente no plástico. V. sorri e inicia uma nova exploração do iogurte, utilizando a colher.



Imagem 1: Reações de V. à mistura sem e com colher, respetivamente.

Quadro 5: Nota de Campo 5

#### 1.1.1 Observações e Considerações

A presente atividade foi um enorme desafio para mim. Apesar de não ser a primeira planificada para o grupo, foi a primeira direcionada para a temática do projeto de investigação, daí ter sentido inicialmente alguma insegurança na proposta.

Tive oportunidade de contar com o apoio de toda a equipa pedagógica, o que me tranquilizou, pois previ que alguns dos elementos não tivessem gosto em explorar a textura, sendo necessário retirá-los da atividade. Como tal, o apoio da equipa foi essencial, existindo adultos suficientes para dar continuidade à atividade com os elementos interessados, bem como retirar as crianças que não estivessem confortáveis com a exploração e, ainda, para o registo fotográfico deste momento. Desta forma, foi possível criar um ambiente favorável à exploração da textura, permitindo, simultaneamente, atender aos interesses e necessidades das crianças (ISS, 2010).

Apesar de ter sido necessário adiar ligeiramente a hora de início da atividade, o tempo de exploração foi suficiente para os elementos que demonstraram interesse. O facto de ter sido realizado perto de um momento de higiene que antecipava o almoço, não influenciou a dinâmica, uma vez que os elementos retirados da atividade foram mudados e preparados para iniciarem a refeição.

As reações da maioria dos elementos levaram-me a refletir acerca da necessidade da repetição desta atividade e de promoção de outras que envolvam a exploração de texturas, como é possível no momento de refeição. Aliás, um dos elementos que mais interesse demonstrou ao longo da atividade, já tinha introduzido na sua alimentação alimentos sólidos, sendo algo que a equipa permitia que explorasse quer com as mãos, quer com colher. Neste caso, as experiências prévias deste elemento possibilitaram a exploração da textura com as próprias mãos e corpo, através de diversos movimentos, bem como com a colher, sendo para si a exploração com todo o corpo uma novidade, uma vez que as experiências prévias se sucederam na cadeira alta (Hohmann, Banet & Weikart, 1978; Carvalho, 2005; Serrano, 2016).

Caso repetisse a atividade, gostaria de alterar a forma como introduzi a textura a explorar. Em vez de a colocar apenas quando o grupo se encontrava no local, colocaria antes, de modo a que o estímulo visual fosse um fator de curiosidade para a exploração e deslocação até ao mesmo.

Para além disso, após a situação exposta na Nota de Campo 5, teria colocado previamente colheres no local de exploração, permitindo assim o toque direto e indireto, conforme o interesse de cada um. Desta forma, alguns dos elementos

que não o demonstraram ao longo da dinâmica, poderiam sentir-se mais confortáveis em fazê-lo através deste objeto. Isto tendo em conta que, apesar de ser oferecido uma colher a cada criança que se mostrou desconfortável, apenas uma ultrapassou esse sentimento em relação à textura. Como tal, poderia ter sido favorável a presença do objeto desde o início da exploração (Guenther, 1997; Serrano, 2016).

Por último, algo que também modificaria seria a própria temperatura do iogurte. Tendo sido este conservado no frio e retirado apenas para a dinamização, a temperatura pode ter sido um contributo para que grande parte dos elementos não demonstrasse vontade de explorar a mistura. Assim, numa outra dinamização, retiraria o iogurte do frigorífico a tempo suficiente de alcançar uma temperatura ambiente.

Apesar das fragilidades expostas, realço também os aspetos positivos alcançados com a dinamização da atividade, sendo possível explorar uma nova textura e sabor, através dos sentidos e movimentos, em interação com os pares e desenvolvendo a comunicação oral (Dolle, 1997; Post & Hohmann, 2011; Gallahue, Goodway & Ozmun, 2011). No decorrer da atividade, todos os adultos presentes incentivaram à exploração, mexendo também na textura, o que conduziu ao aumento da curiosidade dos elementos do grupo.

Assim, realização da atividade representou um momento importante para o grupo pois, tal como referem Post & Hohmann (2011, p. 42) através da participação em experiências sensório-motoras utilizando todo o corpo e sentidos sobre os objetos, conhecendo e testando ações, a criança experimenta diversas formas de representação, seja através da imitação, interpretação ou experimentação. Neste sentido, Serrano (2016) complementa que o cérebro atribui significado à informação fornecida pelos sentidos e movimentos, através da análise conjunta dos mesmos.

## **1.2 Atividade 2: Garrafas Sensoriais**

Ao observar e interagir com os elementos do grupo, foram diversos os momentos em que as crianças da sala exploravam objetos e brinquedos através dos

sentidos, colocando brinquedos na boca, abanando objetos para ouvirem o som destes ou explorando os livros com as cores mais vivas. Neste sentido, Carvalho (2005) atenta que o bebé é dotado de um conjunto de competências que lhe permitem dar resposta à variedade de estímulos físicos e sociais que o rodeia, sendo, a partir deste, que vai construindo conhecimento e relações com o mundo.

Assim, interessei-me na pesquisa de atividades sensoriais, decidindo planificar e propor a inserção de garrafas sensoriais<sup>10</sup> nos materiais da sala. Apesar dos materiais já inseridos serem diversificados e adequados ao grupo, eram diariamente explorados pelos elementos do grupo, como tal, pretendia estimular o sentido de curiosidade e interesse do grupo, contribuindo para o aumento de conhecimentos e capacidades (Formosinho, 1998).

Após a pesquisa de diversos materiais a colocar nas garrafas sensoriais, concluí que teria de criar garrafas que produzissem sons, apresentassem cores, espessuras e pesos diferentes, compostas por objetos (guizos, bolas de lã, massa *fusilli* colorida) e líquidos (água com corante, mistura de gel para cabelo e água) que cativassem o interesse e atenção das crianças e que permitissem a exploração e conhecimento das propriedades dos objetos ali inseridos (Rosseau, 1975; Montessori, 1987; Carvalho, 2005).

Com o apoio da equipa pedagógica, tive oportunidade de me aperceber da melhor forma de introduzir os materiais no grupo. Primeiramente, utilizei garrafas de 0,5 L. No entanto, estas não foram adequadas para o seu manuseamento, devido à sua largura. Alterei para garrafas de 0,25L que apresentavam um formato favorável para a exploração e manuseamento do material, concentrando também o conteúdo.

Assim, no dia 4 de dezembro de 2019, por volta das 10h30, as garrafas sensoriais foram colocadas na sala e exploradas pelo grupo, com as alterações pensadas após a realização da atividade anteriormente mencionada.

Tendo em conta que estes materiais permaneceriam na sala, não foi planificado um tempo de duração da atividade, sendo estes explorados ao ritmo de cada

---

<sup>10</sup> Planificação das garrafas sensoriais em Apêndice 6.

elemento e em diferentes momentos do estágio. Ao longo destes, era bastante frequente os elementos pegarem em duas garrafas, testando-as, como descrevo na próxima nota de campo (Nota de Campo 6).

### Nota de Campo 6

Local e data: Sala de atividades, 10 de dezembro de 2019

Intervenientes: L.

L. gatinha até ao armário onde se encontravam as garrafas sensoriais. Apoiando-se na estrutura, alcança a garrafa com guizos e, de seguida, a garrafa com água e elásticos coloridos. Senta-se novamente e começa por abanar em movimentos rápidos a primeira, atirando-a para o tapete. Repete o mesmo com a segunda e olha para as duas durante algum tempo.

Volta a alcançar as garrafas, agarrando, desta vez, uma em cada mão e abanando as duas ao mesmo tempo. Ao parar, olha para a garrafa com água e elásticos coloridos e observa o movimento destes, olhando, alternadamente entre esta e a que segura com a outra mão.

Depois de voltar a abanar as duas garrafas, atira-as novamente para o tapete e gatinha para perto do espelho, centrando a sua atenção noutra espaço da sala.



*Imagem 2: L. explora as duas garrafas sensoriais.*

*Quadro 6: Nota de Campo 6*

#### 1.2.1. Observações e Considerações

Tal como a atividade anterior, esta foi também um desafio para mim. O facto de ter refletido acerca de mudanças e estratégias a pôr em prática após a dinamização da atividade do iogurte colorido e aromatizado, auxiliou na perceção da introdução das garrafas no espaço.

Tal como referem Ferlan (2006) as brincadeiras e experiências vivenciadas ao longo dos primeiros anos de vida permitem às crianças descobrir os limites do

seu corpo. Através da manipulação de objetos, vai-se apercebendo das suas características e como reagem à sua ação. Através destas descobertas, dá-se o desenvolvimento da motricidade, raciocínio, criatividade, permitindo que a exploração dos objetos vá adquirindo novas possibilidades (Rousseau, 1975; Hohmann, Banet & Weikart, 1978; Serrano, 2016).

Assim, destaco o facto de ter testado os materiais antes de os apresentar ao grupo, pois, tal como referi, apercebi-me que as garrafas de 0,5L não seriam as ideais para exploração. Optei então por garrafas mais pequenas (0,25L), com reentrâncias na garrafa que ajudam na manipulação e reutilizei a maioria dos materiais das primeiras garrafas, dado que o erro destas era o tamanho e o peso, não os componentes. De seguida, com o auxílio da educadora cooperante, tentei criar um material mais viscoso para uma das garrafas, de forma a que o movimento e o som fosse diferente às garrafas com componente líquido.

Tendo em conta que nunca tinha realizado materiais deste género, sabia que existia a possibilidade de errar ou de não ter as garrafas adequadas ao grupo. No entanto, decidi olhar pelo lado positivo e considerar toda esta atividade como uma aprendizagem para a minha futura prática. Como realizei os materiais previamente, tive oportunidade de me aperceber dos erros antes de mostrar as garrafas sensoriais às crianças.

Ao mostrar as garrafas às crianças, apercebi-me do quão importantes foram as alterações que efetuei. Realmente, com garrafas maiores, a exploração não teria sido tão interessante e adequada para os bebés. Sendo as garrafas apresentadas ao grupo mais pequenas e compactas, aumentou o efeito desejado dos componentes de cada garrafa, ampliando sons, cores e a concentração dos bebés nos objetos presentes nestas.

No entanto, caso permanecesse no local de estágio durante mais tempo, renovaria os materiais pois, devido à utilização diária o plástico das garrafas perdeu a qualidade inicial. Para além disso, caso tivesse tido a oportunidade de regressar ao contexto no ano seguinte, teria interesse em construir garrafas sensoriais com o grupo, envolvendo-os na preparação dos materiais.

Post & Hohmann (2011) referem que a aprendizagem desenvolvida através da ação engloba o encontro e solução de problemas, sendo que, ao longo deste

processo, a criança vai formando ideias acerca do que a rodeia, da forma como pessoas ou objetos reagem às suas ações. Assim, cada elemento teve oportunidade de explorar através dos sentidos e movimentos, rápidos ou lentos, cada garrafa à sua disposição. Para além disso, tendo sido estes materiais mantidos na sala, foram diversas as oportunidades de exploração livre, através de momentos individualizados ou em interação com os pares.

### **1.3. Atividade 3: Tapete Sensorial**

À medida que a criança se desenvolve, vai adquirindo habilidades e aptidões que possibilitam a concretização de movimentos cada vez mais complexos. Estes potenciam a aquisição e desenvolvimento de ação e pensamento, sendo, portanto, as ações motoras causa e consequência do desenvolvimento total do organismo (Barreiros & Cordovil, 2014).

As atividades supracitadas apresentam um investimento no estímulo da perícia e manipulação, como tal, apesar dos deslocamentos e equilíbrios serem também estimulados na dinamização das mesmas e ao longo dos momentos de intervenção, para a última planificação no primeiro estágio, pretendia um maior envolvimento destes movimentos. Isto porque, tal como referem Gallahue, Goodway & Ozmun (2011), a utilização e ativação corporal e sensorial são fundamentais para a existência de aprendizagens significativas e duradouras, graças à existência de experiências concretas.

De acordo com Martins (1998), a criança utiliza o corpo para concretizar ações, conhecer e refinar sensações, para conhecer o que a rodeia. É através do corpo que vai construindo conhecimento e aprendizagens, através da exploração e repetição. É também através do corpo que se expressa e que sente.

Neste sentido, pretendia, através desta atividade<sup>11</sup>, envolver a utilização de todo o corpo, tendo em conta que, nesta fase, todos os elementos já se deslocavam pelo espaço, fosse a gatinhar, arrastando o corpo ou andando apoiados.

---

<sup>11</sup> Planificação do tapete sensorial em Apêndice 8.

Como tal, no dia 15 de janeiro de 2020, o tapete foi colocado no centro da sala por volta das 10h30, para que fosse explorado ao longo do tempo, de acordo com os interesses do grupo.

Este material também foi concretizado com o objetivo de permanecer na sala, no entanto, no fim da primeira exploração, foi necessário voltar a colar alguns materiais, como o pano de microfibras e o plástico com bolhas. Como tal, apesar de ter sido remediado e recolocado na sala, o período de estágio terminou, não sendo possível explorar o tapete de outras formas.

Contudo, a exploração do mesmo no chão possibilitou diferentes momentos de conhecimento de propriedades dos materiais disponibilizados, assim como o estímulo de movimentos, quer a nível de deslocamentos e equilíbrios, quer de perícia e manipulação, tal como apresento na nota de campo seguinte (Nota de Campo 7).

### **Nota de Campo 7**

Local e data: Sala de atividades, 15 de janeiro de 2020

Intervenientes: C., L., M., L. e auxiliar de ação educativa A.

Assim que o tapete foi montado, C. e L., gatinharam rapidamente até ao mesmo. M. e L. esticaram os braços em direção ao tapete e deitaram-se de barriga para baixo, tentando rastejar até lá. Observando isto, a auxiliar de ação educativa A., leva as crianças até ao tapete.

Começaram apenas por passar em cima do tapete. Assim que deram conta das texturas, paravam na peça da mesma e sentiam-na, batendo no tapete ou passando a mão diversas vezes.

A peça com as esponjas de lavar a loiça foi a que causou mais curiosidade nas crianças. Para além de sentirem a textura, também perceberam que esta “afundava” quando exerciam força, sendo esta característica testada pela maioria dos



Imagem 3: Exploração do tapete sensorial.

*Quadro 7: Nota de Campo 7*

### **1.3.1. Observações e Considerações**

A concretização do tapete sensorial entusiasmou-me bastante. Sentia bastante curiosidade na observação das reações e explorações de cada elemento do grupo a cada material ali presente, uma vez que ao longo dos primeiros três anos de vida, são concretizadas aprendizagens ativas, uma vez que estas são realizadas através da utilização do próprio corpo e interação com os pares, conhecendo o que os rodeia (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.38).

Assim que o tapete foi montado no centro da sala, os bebés que já se deslocam com autonomia foram ao encontro do mesmo. Inicialmente, começaram apenas por gatinhar em cima do tapete. No entanto, assim que sentiam uma das texturas, paravam na peça da mesma e sentiam-na, batendo no tapete ou passando a mão diversas vezes. Através destes movimentos, as crianças foram-se apercebendo das características e propriedades de alguns dos materiais explorados, graças às informações que foram obtendo através de toque, do impacto de quando batiam com a mão ou da própria textura do material (Serrano & Luque, 2015)

A peça com as esponjas de lavar a loiça, pelo que observei, foram as que causaram mais curiosidade nas crianças. As mesmas, para além de sentirem a textura, também perceberam que esta “afundava” quando exerciam força, sendo esta característica testada pela maioria dos bebés com as próprias mãos ou com o corpo, gatinhando regularmente por cima da mesma.

Considero este tipo de atividades e materiais uma mais-valia numa sala de berçário, onde se torna essencial estimular as capacidades sensório-motoras, tal como refere Piaget (1983). De acordo com o autor, quando as crianças nascem, não existe nenhuma prova que a criança tem noção do seu “eu” ou do que a rodeia. Todas as suas ações centram-se em si mesma, sendo fundamental criar espaço e meio para que a criança explore o mundo que a envolve.

Nenhuma criança se mostrou desagradada ou incomodada com a experimentação de novas texturas. Pelo contrário, todas elas mostraram curiosidade e interesse pelo que estavam a explorar, não existindo, assim, um tempo delimitado para este momento.

No entanto, ao refletir, reconheço que teria sido benéfico propor esta atividade com maior antecipação. Desta forma, teria sido possível a exploração do tapete ao longo de diversos momentos, tanto no chão, como na parede, algo que não foi possível. Para além disso, consideraria a inserção de um maior número de blocos e texturas, sendo passível a repetição de algumas, como é o caso das esponjas de lavar a loiça, uma vez que causaram grande curiosidade ao grupo.

Contudo, este momento permitiu que os elementos envolvidos explorassem as diferentes texturas inseridas no tapete, fosse através do tato, do paladar ou dos movimentos de perícia e manipulação ou de deslocamentos e equilíbrios. Desta forma, a dinamização permitiu igualmente o desenvolvimento de capacidades sensório-motoras, atribuindo novos significados aos materiais explorados, quer através dos sentidos, quer através da utilização de diferentes movimentos exploratórios. Para além disso, este foi um momento que permitiu a interação com os pares, tendo em conta que todos os elementos exploraram o tapete simultaneamente.

## **2. Instituição B – Contexto de Jardim de Infância**

### **2.1 Atividade 4: Jogo da Glória**

Vygotsky (1979, cit. por Bodrova & Leong, 2007) considera o jogo um apoio ao desenvolvimento da criança, auxiliando na promoção da capacidade de regulação do seu comportamento físico, social e cognitivo. Também Serrão & Carvalho (2011) realçam que o jogo pode ser utilizado como recurso para a articulação de conteúdos e conhecimentos na prática pedagógica dos educadores, sendo um benefício para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Também através do jogo, o adulto pode aprofundar o conhecimento acerca de cada elemento do grupo, seja através do seu comportamento social, tanto coletivo, como individual. Pode ainda conhecer outros interesses e necessidades para além dos que já conhece, bem como as noções que cada um apresenta nos mais diversos temas.

Devido às razões supracitadas e anteriormente referidas no presente documento, considerei pertinente utilizar este recurso nas intervenções com o grupo do contexto de jardim de infância.

Desta forma, no dia 26 de outubro de 2020, no momento de conselho tive oportunidade de propor a realização do jogo<sup>12</sup>. Tendo em conta que seriam utilizadas cadeiras para representar as casas do tabuleiro, não pretendia dar logo a conhecer todo o procedimento e regras do jogo, explicando estes a cada grupo no momento de concretização, no entanto, apresentei o tabuleiro, tendo em conta que este ficaria na sala, para a realização de outros jogos. Como tal, o tabuleiro<sup>13</sup> foi apresentado com o apoio dos membros que ajudaram na construção deste.

O grupo foi dividido, ficando metade na sala de atividades, onde se concretizou o jogo, e os restantes seguiram com a auxiliar de ação educativa C para outro espaço da instituição. O espaço foi preparado com a ajuda do grupo e antes de iniciar a divisão por pares e trio (sendo este último necessário apenas no 1º grupo), revi alguns dos aspetos já apresentados e introduzi o procedimento e regras do jogo.

Após a formação de equipas, iniciou-se o jogo. Sendo necessário cada equipa aguardar pela sua vez, em determinados momentos o jogo foi brevemente interrompido, não afetando, no entanto, o funcionamento e aproveitamento do mesmo.

Ao terminar a atividade com cada grupo, considerei importante registar a opinião de cada elemento participante, construindo um painel de opiniões. Desta forma, ficaria a conhecer quais os aspetos positivos e negativos que cada um retirara, assim como alterações que fariam. Apresento, na nota de campo seguinte (nota de campo 8), algumas das opiniões do grupo.

---

<sup>12</sup> Planificação, regras e procedimento da atividade em Apêndice 10 e 12.

<sup>13</sup> Tabuleiro A3 em Apêndice 13.

## Nota de Campo 8

Local e data: átrio da instituição B, 26 de outubro de 2020

Intervenientes: J., C., I., M., D., C.L. e estagiária

Após a concretização do jogo com ambos os grupos levei uma mesa para o átrio da instituição, de modo a poder saber e registar a opinião de cada um dos elementos.

A cada um dos elementos questionei o que tinham gostado de fazer, assim como o que não gostaram e que aspetos gostariam de melhorar. Para além disso, questionei se tinham algum tema sobre o qual gostassem de aprender.

Foram assim algumas respostas:

C.: Gostei porque adivinhei o limão. Não gostei de perder, gostava de ter calhado na casa dos cartões e que fossem só casas mistério e sorte!

D.: Gostei do jogo, das casas mistério, de contar as casas. Não gostei que o jogo não tivesse mais carinhas.

M.: O jogo era bom. Gostei de mudar de casa em casa, de cheirar, de responder às perguntas. Gostei de tudo, de fazer equipa também!

I.: Gostei do jogo porque foi divertido. Gostei de adivinhar os cheiros, cheirei café e laranja. Não gostei de cheirar café, era muito forte no nariz. Eu amei o jogo, quero fazer noutra dia, sobre o Natal.

C.L.: Quero jogar outra vez, gostei do jogo. Gostei que o J. e a S. tivessem ficado em 1º lugar. Gostei das casas mistério, dos cheiros, o da laranja foi o meu favorito. Não gostei do vinagre.

J.: Gostei de jogar, foi giro. Gostei dos desafios dos cheiros, mas não gostei tanto das perguntas difíceis. Gostava que houvesse mais cadeiras mistério. Calhou-me sempre números grandes, estava sempre à frente em 1º lugar!

*Quadro 8: Nota de Campo 8.*

### 2.1.1. Observações e Considerações

A presente atividade exigiu que, para além dos materiais, tivesse preparado e bastante presente as regras e procedimento do jogo, de modo a manter a dinâmica e o interesse do grupo. Esta preparação foi desafiadora e essencial para o decorrer da atividade, motivando-me para a dinamização e, deste modo,

tive oportunidade de conhecer melhor o grupo, nomeadamente as capacidades e habilidades de cada elemento (Batalha, 2019).

De forma geral, o grupo aderiu ao jogo, interagindo e participando. No entanto, tendo em conta que o mesmo foi dividido, senti diferenças ao longo do decorrer da atividade. O primeiro grupo era constituído por 11 crianças, que formaram 4 equipas em pares e uma em trio. O segundo grupo era constituído por 8 crianças, que formaram 4 equipas de pares. Não estavam todos os elementos do grupo presentes, duas crianças faltaram e duas que iriam fazer parte da 2ª metade, foram embora antes do início do jogo.

As equipas foram organizadas estrategicamente, para que interagissem com outros elementos com quem não o faziam habitualmente e desenvolvessem a colaboração em equipa ao longo do jogo (Silva et. al, 2016). Para além disso, antes de iniciar cada jogo, voltei a rever as regras anteriormente referidas, de modo a compreender se os grupos as tinham interiorizado.

O facto de ambos os grupos terem auxiliado na colocação das cadeiras e das figuras correspondentes às casas da sorte, azar ou mistério, permitiu que fossem conhecendo algumas regras e significado dos símbolos.

A realização do jogo com a primeira metade do grupo ocorreu de uma forma positiva, no sentido que as crianças se mostraram interessadas e participativas, assim como empenhadas em adquirir e consolidar aprendizagens. No entanto, o facto de estarem em jogo 5 equipas distintas, resultou em momentos de maior inquietação por parte dos respetivos elementos, tendo em conta que tinham de esperar pela sua vez de jogar. Para lidar com esta situação, avisei o grupo que as perguntas poderiam repetir-se e percebi que as crianças tinham bastante vontade de participar no jogo, pois, apesar de pequenas inquietações, mostravam-se curiosos com o jogo e respostas das restantes equipas. Este momento não influenciou negativamente o decorrer da atividade, sendo possível retomar e terminar o jogo.

Com a segunda metade, a realização do jogo ocorreu de forma igualmente positiva. O facto de estarem menos equipas e elementos presentes, possibilitou um fluir diferente do primeiro grupo. Apesar de também existirem alguns

momentos de inquietação, a vez de cada equipa jogar chegava mais depressa, o que não deixava as crianças tão impacientes.

Na realização da avaliação<sup>14</sup> da atividade, considerei importante incluir a opinião de cada criança que nela participou, tentando sempre ir para além do “gostei”, “gostei pouco” ou “não gostei”. Na minha opinião, de forma a melhorar as atividades envolvendo os interesses e necessidades das crianças, é necessário incluí-las na avaliação, dar-lhes voz. Para além disso, este momento permitiu-me compreender se esta dinâmica tinha sido útil para a aquisição e consolidação de aprendizagens, tornando-se, assim, significativas para os elementos participantes (Piaget, 1971; Vygotsky, 1978; Pereira, 2013).

Ao realizar este momento de forma individual, tive oportunidade de ter uma noção mais próxima da opinião de cada criança. Se o fizesse a pares ou em grupo, esta poderia ter sido influenciada pelos restantes colegas, não correspondendo à verdadeira opinião. No entanto, todas as crianças que participaram no jogo, enunciaram pontos que tinham gostado, outros que não tinham gostado tanto, surgindo ainda sugestões para outras temáticas. Desta forma, tive oportunidade de me aperceber que a dinâmica foi significativa para o grupo, sendo a maioria dos elementos capazes de recapitular momentos do jogo e aprendizagens retiradas.

Refletindo acerca da atividade, considero diversos aspetos a melhorar. Primeiramente, destaco a divisão do grupo, de forma a criar um menor número de equipas, permitindo um fluir mais interessante e dinâmico para os participantes. Tendo em conta que continuariam a existir equipas, a interação com outros elementos continuaria igualmente presente.

De seguida, consideraria a realização da atividade num outro espaço da instituição, como o recreio exterior, não sendo este aspeto possível por ocupação do espaço por outro grupo. No entanto, caso fosse possível, teria incluído desafios no âmbito da componente de deslocamentos e equilíbrios (exemplo: saltar a pés juntos até à cadeira correspondente ao número do dado),

---

<sup>14</sup> Transcrição do painel de opiniões da atividade em Apêndice 14.

aproveitando, desta forma, o espaço exterior e as interações sensório-motoras (Carvalho, 2005)

Apesar das alterações supracitadas, considero que o jogo decorreu positivamente, como já referido. Ao longo do mesmo considerei bastante interessante os desafios olfativos. Tendo em conta que os elementos não conseguiam ver o conteúdo dentro das garrafas, o olfato era o único sentido em utilização, sendo bastante frequente o recurso a memórias para adivinharem o conteúdo ali inserido. Por exemplo, com o café, a maioria dos elementos associou ao pequeno-almoço dos pais.

Os conteúdos inseridos nas garrafas foram selecionados cuidadosamente. Tendo em conta a forte ligação entre olfato e paladar (Serrano, 2016), não faria sentido selecionar alimentos invulgares e desconhecidos para o grupo, mas sim conteúdos que fizessem parte do quotidiano das crianças.

## **2.2 Atividade 5: À Descoberta dos Instrumentos Musicais**

A instituição B, como anteriormente referido, era composta por diferentes espaços. Devido ao plano de contingência da instituição, nem todos podiam ser utilizados pelo grupo (Coutinho & Côco, 2020). No entanto, a exploração do recreio exterior continuava a integrar a rotina, à exceção dos dias de chuva.

Relativamente aos ambientes que rodeiam as crianças, Hanscom (2018) refere que ambientes artificiais podem representar uma carga elevada de estímulos. Já os ambientes interiores podem apresentar e oferecer poucos benefícios sensoriais, quando não estão preparados para tal. Contudo, o exterior apresenta um leque de experiências ilimitadas, através do brincar e exploração dos sentidos, sendo possível, graças à repetição, aperfeiçoando-os. Ao brincar ao ar livre, a criança é desafiada, fortalecendo assim os seus sentidos.

Assim, tendo em conta os benefícios sensoriais e motores que podem vir a ser proporcionados pelo espaço exterior (Serrano, 2016; Neto, 2020), tive bastante interesse em planificar e dinamizar uma atividade em que este espaço fosse utilizado, fora dos momentos habituais da rotina (após o almoço e lanche).

Como tal, com a autorização da educadora cooperante e tendo em conta as normas e o plano de contingência da instituição, nos dias 27 e 28 de outubro de

2020, foi realizada a atividade “À descoberta dos Instrumentos”<sup>15</sup> no espaço do recreio exterior. No primeiro dia mencionado, deu-se a dinamização da atividade e, no segundo, a avaliação da mesma, através da concretização de um painel de opiniões, tal como na atividade anterior.

O grupo foi dividido em três, existindo 7 a 8 elementos em cada dinamização. Os restantes permaneceram na sala de atividades com a auxiliar de ação educativa C e educadora cooperante B que revezou entre a sala e o espaço exterior, apoiando, assim, no registo fotográfico da presente atividade.

Os elementos do primeiro grupo foram escolhidos pela auxiliar de ação educativa, enquanto me dirigi ao exterior para preparar o espaço. No entanto, nas restantes divisões, fiz questão de estar presente, de modo a não juntar elementos competitivos no mesmo grupo, algo que aconteceu com o primeiro grupo e influenciou o decorrer da dinamização.

Ao chegar ao recreio exterior com o grupo, formava uma roda, de modo a explicar o procedimento da atividade. Primeiramente, decidia, por vezes em conjunto com o grupo, o modo como se deslocariam pelo espaço, até alcançarem o instrumento pretendido. Tendo em conta a minha presença na atividade de enriquecimento curricular de Educação Física, era frequente observar dinâmicas da docente responsável que envolviam diferentes deslocamentos pelo espaço (saltar a pés juntos, saltar apenas com um pé, correr, saltar “à tesoura”) e as respetivas reações de cada elemento. Como tal, tinha conhecimento dos termos a que o grupo estava habituado, permitindo, também, a participação dos mesmos com sugestões de deslocamentos.

Após a escolha do deslocamento, colocava no telemóvel o som de um instrumento correspondente a uma das imagens espalhadas pelo espaço. Antes de avançarem na descoberta da mesma, os elementos tinham de adivinhar de que instrumento se tratava, sendo necessário existir concordância entre todos. Após este processo, partiam à descoberta da imagem do instrumento.

No dia seguinte à concretização da atividade, foi elaborado o painel de opiniões. A composição do mesmo contou com a participação da maioria dos elementos,

---

<sup>15</sup> Planificação da atividade em Apêndice 15.

no entanto, devido à gestão de tempo e conciliação com os restantes momentos da rotina, não foi possível a recolha da opinião da totalidade dos participantes.

### **2.2.1. Observações e Considerações**

Ao planificar a presente atividade pretendia utilizar um espaço diferente à sala de atividades, sendo o recreio exterior um espaço amplo e apelativo para o grupo (Silva et. al, 2016; Serrano, 2016; Neto, 2020). Desta forma, as imagens referentes a cada instrumento poderiam estar dispersas pelo espaço, estimulando assim a realização de movimentos de deslocamentos e equilíbrios durante um maior período de tempo.

A dinamização da atividade com o primeiro grupo ocorreu com alguns percalços, devido à competitividade entre dois elementos. Apesar de ter sido realçado diversas vezes que o grupo constituía uma equipa, não existindo vencedores ou últimos lugares, verificou-se uma continua competitividade e vontade de chegar em primeiro lugar ao respetivo instrumento, sendo este facto transmitido por um dos elementos no painel de opiniões<sup>16</sup>. Os restantes participantes também os chamaram à atenção, mostrando até algum desinteresse no decorrer da atividade pela constante competitividade.

Ao longo deste momento, fiz questão de falar e tentar compreender os motivos de cada um dos elementos, tentando que refletissem acerca das suas ações e o modo como os mesmos influenciaram o decorrer da atividade (Batalha, 2019). No entanto, até ao fim deste momento, continuou a existir competitividade, ainda que atenuada ao aperceberem-se da influência que exerciam na participação do restante grupo. Também no momento de registar a opinião destes dois elementos, foi evidente o descontentamento por não “chegar em 1º lugar”.

Com os outros grupos, o jogo decorreu de forma mais tranquila, não sendo tão evidente a frustração de não ser o primeiro a chegar à imagem.

---

<sup>16</sup> Painel de opiniões da atividade em Apêndice 17.

Apesar da competitividade, em todos os grupos ocorreram momentos de interajuda e cooperação (Silva et. al, 2016). Por vezes, se alguém mostrasse maior dificuldade em realizar determinado movimento, os restantes elementos explicavam como o fazer e acompanhavam a criança até à imagem, no seu ritmo. A nota de campo seguinte (Nota de Campo 9) corresponde a um desses momentos.

### **Nota de Campo 9**

Local e data: Recreio exterior, 27 de outubro de 2020

Intervenientes: Estagiária, M., R. e A.

O 2o grupo estava a realizar a atividade.

Juntamente com a crianças, decidiu-se que iriam à procura do instrumento em modo

“aranha”.

Coloco o som da flauta de bisel e todos concordaram de que se tratava deste instrumento. Rapidamente, começaram a mover-se para o lado oposto do espaço.

Tentando captar registos deste momento, segui atrás do grupo. Ao meu lado, estava M.,

que seguia mais devagar que os restantes elementos.

R. e A., que seguiam um pouco mais à frente, deram pela falta de M.. Olhando para trás,

deram conta que M. não tinha tanta facilidade em realizar este movimento como os



*Imagem 4: Intervenientes da Nota de Campo 9.*

*Quadro 9: Nota de Campo 9*

Ao refletir acerca da dinamização da atividade, compreendo que a composição dos grupos teve influência no decorrer do jogo. Como tal, uma estratégia a promover para atenuar esta dificuldade seria a preparação dos grupos com maior

antecipação e uma comunicação mais efetiva com a equipa. Tendo em conta que a auxiliar de ação educativa C acompanha o grupo há bastante tempo, conhece a personalidade e características de cada elemento, podendo ter sido uma mais-valia na preparação prévia dos grupos.

Uma outra dificuldade sentida ao longo da dinamização com o 1º grupo prende-se, precisamente, no lidar com a competitividade dos elementos já mencionados. Ao preparar a atividade, sabia que poderia existir a hipótese de conflitos, no entanto, apenas no momento me apercebi de como estes poderiam ter impacto em todos os elementos participantes, influenciando, desta forma, o decorrer da atividade para este grupo (Serrão & Carvalho, 2011). Contudo, a saturação dos elementos não envolvidos no conflito com a competitividade dos envolvidos auxiliou na atenuação da mesma. Ao serem confrontados pela restante equipa, mostraram compreender a influência que exerciam na dinamização do jogo, chegando cada um deles a desculpar-se aos restantes elementos.

Uma estratégia a promover de modo a atenuar a competitividade em atividades de colaboração prende-se na dinamização de outros momentos que exijam a cooperação entre crianças, seja através de atividades, jogos ou momentos do quotidiano.

Por fim, outra dificuldade sentida relaciona-se com o registo fotográfico das dinamizações. Tendo em conta que necessitava de colocar o som dos instrumentos no telemóvel, por vezes não me recordava de registar em fotografias e vídeos a procura das imagens. No entanto, nos momentos em que a educadora cooperante esteve presente, esta dificuldade foi mais fácil de gerir, tendo em conta que a mesma fez alguns dos registos. Para além disso, esta foi uma dificuldade sentida principalmente na primeira dinamização, sendo mais fácil geri-la ao longo das restantes.

O facto de assistir ao momento de Educação Física foi bastante benéfico, pois permitiu-me conhecer as capacidades e limitações de cada elemento, facilitando também a participação de cada um no decorrer da atividade, existindo sugestões também do grupo. Em diversos momentos, propunha movimentos que tinha conhecimento que alguns dos elementos não executavam na AEC por se sentirem observados pelo grupo ou pressionados a chegar ao mesmo tempo que

os restantes ao ponto oposto. No entanto, na dinamização, esses movimentos, como o salto apenas com um pé ou o “elefante” (deslocamento em quatro apoios), forem executados sem hesitação por parte desses elementos (Kishimoto, 1998; Neto, 2003; Ortiz, 2005).

### **2.3 Atividade 6: Caixa Mistério**

Formosinho (1998) refere que cabe ao educador de infância criar momentos de desafio para o grupo, permitindo o estímulo do raciocínio e capacidade crítica. Ao contactarem com este tipo de situações, existe um contributo para o aumento e desenvolvimento de capacidades e conhecimentos das crianças, pois a curiosidade, o empenho e o interesse são renovados constantemente.

Tendo em conta as atividades anteriormente realizadas em contexto de jardim de infância, pretendia criar um momento individualizado, envolvendo situações em que o tato estivesse em evidência, estimulando o conhecimento de características de objetos do quotidiano (Serrano & Luque, 2015). Este sentido esteve presente ao longo das restantes atividades, no entanto, considerei pertinente planificar uma atividade em que o mesmo fosse a base para o decorrer da dinamização.

Como tal, no dia 9 de novembro, ao longo de diversos momentos da rotina, dinamizei a atividade “Caixa Mistério”<sup>17</sup> com diversos elementos do grupo. Sendo esta realizada em momento individualizado, o tempo de duração variou de criança para criança, não chegando a exceder os 10/15 minutos por participante, incluindo o momento de registo da opinião<sup>18</sup> de cada um.

A atividade foi dinamizada no átrio da instituição, espaço exterior à sala. Enquanto o grupo se encontrava na sala de atividades, questionava quem gostaria de realizar a atividade, tendo em consideração elementos que não tiveram oportunidade de participar noutras dinamizações, por não estarem presentes na própria instituição.

---

<sup>17</sup> Planificação da atividade em Apêndice 18

<sup>18</sup> Transcrição do painel de opiniões da atividade em Apêndice 20

Antes de iniciar a atividade com cada um dos elementos, expliquei que iria colocar um objeto dentro da caixa e, apenas através do toque, teriam de descrever o que sentiam ou adivinhar o conteúdo ali inserido. Cada vez que trocasse de objeto, a criança teria de fechar os olhos para que não o visse.

Em momento individualizado, a atividade foi dinamizada com 5 elementos, não existindo tempo para que todos tivessem oportunidade de participar. No entanto, no último dia de estágio, foram diversas as crianças que pediram para “jogar ao jogo da caixa”, tendo em conta que após este dia, não teriam essa oportunidade. Assim, existindo tempo para tal, a atividade foi dinamizada para 5 elementos do grupo que ainda não tinham tido oportunidade para participarem na atividade.

### **2.3.1. Observações e Considerações**

Tendo em conta que as atividades anteriores envolviam a utilização do tato, mas não de uma forma evidente, considerei que poderia ser um forte aliado à transmissão através da comunicação oral de sensações fornecidas pelos objetos (Serrano & Luque, 2015). As autoras citadas realçam que o nosso sistema tátil, para além de nos fornecer informação acerca da textura, tamanho ou forma dos objetos, também interpreta e discrimina a informação, sendo responsável pela retirada imediata do corpo quando esta é considerada perigosa.

Para além disso, permiti que cada elemento explorasse o objeto após a descrição do que sentia ou de adivinhar o conteúdo, pois, tendo em conta que foram selecionados materiais presentes no quotidiano das crianças, seja pela própria manipulação diária ou observação de manuseamento dos mesmos por outros indivíduos. O facto de conhecerem os materiais permitiu uma posterior exploração a partir do jogo simbólico (Kishimoto, 1998).

Uma das maiores dificuldades na concretização da atividade prendeu-se na gestão do tempo para a exploração dos objetos, uma vez que esta foi dinamizada nos últimos momentos de estágio e integrada ao longo de diversos momentos da rotina. Como tal, de modo a melhorar este aspeto, realizaria a atividade ao longo de diversos dias, ou seja, teria começado as dinamizações mais cedo.

Ainda, uma outra dificuldade sentida prende-se nas características do espaço de realização da atividade. O espaço exterior à sala é igualmente o átrio da

instituição, sendo assim zona de passagem de outros profissionais, crianças de creche, jardim de infância e outras valências da instituição. Apesar de existirem momentos em que não passam tantos elementos da instituição naquela zona, existem outros em que se concentra ali bastante movimento. Como tal, de modo a melhorar este aspeto, consideraria outro espaço da instituição para a dinamização, como o espaço lúdico, e teria em consideração uma hora em que não existisse tanto movimento no átrio.

Contudo, sendo este um momento individualizado, as distrações da atividade eram rapidamente postas de parte, existindo um constante interesse na descoberta e posterior manipulação do conteúdo inserido dentro da caixa. Curiosamente, o *slime*, devido à viscosidade, foi o que incomodou a maioria dos elementos do grupo quando lhe tocavam sem o verem, sendo a primeira reação a de tentar retirar o material das mãos. No entanto, quando abria a caixa a exploração era realizada sem essa reação. Ao planificar a atividade, esperava que tal acontecesse com o esfregão, por exemplo, por ser algo com que a maioria não lida no quotidiano, enquanto que o *slime* é algo com que todos os elementos já contactaram ou contactam diariamente.

De facto, a visão é um complemento constante aos restantes sentidos. Ao verificarem o que se encontrava dentro da caixa, sentiam-se mais confortáveis à exploração dos materiais, percecionando, assim, as dimensões e características do conteúdo inerente (Serrano, 2016).

Através da dinâmica da presente atividade, pretendia também que os elementos explorassem os materiais da caixa através de movimentos de perícia e manipulação e os caracterizassem. Na nota de campo seguinte (Nota de Campo 10), exemplifico um desses momentos.

### Nota de Campo 10

Local e data: Exterior da sala amarela, 16 de novembro de 2020

Intervenientes: Estagiária e M.

M. descrevia o que sentia dentro da caixa:

-É fofo.

-E é todo assim? –Perguntei.

-Não. Há uma parte mais dura (começa a bater com o cabo do espanador no fundo da caixa). Posso ver?

-Vamos ver.

M. abriu a caixa e vendo o espanador, exclamou:

-A minha mãe usa isto para limpar o pó!

Agarra no objeto e começa a fazer movimentos rápidos na horizontal, imitando o que vê a sua mãe fazer.



Imagem 5: M. explora o espanador

Quadro 10: Nota de Campo 10

Ao explorarem o conteúdo da caixa, realizavam movimentos de perícia e manipulação, existindo um controlo sobre o objeto, mesmo na concretização de movimento rápidos, como é o caso exemplificado na nota de campo apresentada. Para além do estímulo sensorial, esta dinamização deu oportunidade ao estímulo do controlo de objetos, essencial para que exista uma maturação das habilidades de coordenação, controlo e eficácia (Gallahue & Ozmun, 2005).

**Capítulo V – Concepções das Educadoras Cooperantes:  
Análise e Interpretação das Entrevistas**

No capítulo II, relativo à metodologia de investigação do projeto, a entrevista foi referida como um procedimento de recolha de informação. Como tal, considerei pertinente a inclusão do presente capítulo, de modo a analisar e interpretar as conceções das educadoras cooperantes acerca da temática tratada ao longo do projeto de investigação.

Devido à pandemia vivida atualmente, ambas as entrevistas<sup>19</sup> foram realizadas via plataforma ZOOM, sendo a gravação das respetivas autorizadas pelas educadoras cooperantes.

Ao iniciar as entrevistas, pretendia deixar as educadoras cooperantes confortáveis, pois este é um momento de exposição, com o qual podem não sentir tanto à vontade para responder às questões, ainda que as suas identidades não sejam reveladas a qualquer altura. Como tal, para além de agradecer a participação de ambas na entrevista, questionei-as acerca das suas experiências na área. Após responderem, senti que existia um maior conforto para avançar com as questões relacionadas com o projeto de investigação. Esta questão foi importante para mim porque constitui um elemento essencial para que elaborem as suas respostas, ideias, conceções ou mesmo sentimentos (Romanelli, 1998; Ribeiro, 2008).

No decorrer dos estágios de intervenção, tive oportunidade de verificar que ambas integravam as experiências sensoriais enquanto aliadas das diferentes áreas de desenvolvimento. Por exemplo, em creche, tive oportunidade de assistir à colocação de imagens reais no quotidiano das crianças (exemplo: chucha, biberon, colher) pelo chão da sala, tal como a educadora cooperante A<sup>20</sup> mencionou na entrevista. Este fator atuava como uma estratégia de promoção promover do desenvolvimento motor através do toque e visão, associado a outras componentes.

Relativamente à promoção do desenvolvimento motor, ambas expressaram a indissociabilidade que esta componente tem das restantes áreas de desenvolvimento, sendo, por isso mesmo, igualmente importante oferecer

---

<sup>19</sup> Guião da entrevista às educadoras cooperantes em Apêndice 21.

<sup>20</sup> Transcrição da entrevista à educadora cooperante A em Apêndice 22.

oportunidades e momentos de promoção do desenvolvimento motor, seja a nível da motricidade grossa ou de motricidade fina (Post & Hohmann, 2011; Barreiros & Cordovil, 2014; Silva et al., 2016).

No seguimento da promoção de momentos e oportunidades para a atividade física, a educadora cooperante B<sup>21</sup> menciona a existência de momentos para o retorno à calma, após situações de maior agitação, como a ida ao recreio exterior, estando integrados ao longo da rotina, como nos momentos de conselho ou refeição. Os momentos de retorno à calma, apesar de realizados no momento da AEC de Educação Física, correspondem ao retorno do organismo à sua normalidade, após a realização de um esforço físico (Zílio, 2005). No entanto, apesar da importância que lhes atribui, não deixa de valorizar os momentos de atividade física, seja com o apoio da AEC de Educação Física ou nos momentos de recreio exterior.

Quanto a possíveis alterações a proceder, seja a nível de rotina, espaço ou materiais, de modo a que exista uma maior promoção do desenvolvimento motor, ambas mostraram flexibilidade para tal. Tal como refere, Silva et al. (2016) cabe ao educador potencializar as situações, espaços e materiais a que o grupo tem acesso, enriquecendo as oportunidades da prática de atividade motora. Desta forma, ao longo dos estágios de intervenção tive oportunidade de constatar várias situações promotoras da estimulação desenvolvimento motor. Em creche, por exemplo, procedeu-se à alteração do espaço<sup>22</sup>, de modo a que este fosse mais amplo para as deslocações e explorações dos bebés. Já em contexto de jardim de infância, após o momento de Educação Física ou de recreio exterior, era frequente a agitação do grupo. Na grande parte das vezes, esta agitação era controlada pelos próprios elementos do grupo, pois, quando chegavam à sala, sentavam-se pelas mesas e encostavam a cabeça nas mesmas para ouvirem uma história ou música. No entanto, por vezes a educadora cooperante B compreendia que o grupo precisava de dar continuidade ao movimento e jogava, por exemplo, ao jogo das cadeiras. Desta forma, conseguia aproveitar o espaço

---

<sup>21</sup> Transcrição da entrevista à educadora cooperante B em Apêndice 23.

<sup>22</sup> As plantas referentes às mudanças procedidas encontram-se em Apêndice 1 e 2.

da sala para dar essa continuidade e, simultaneamente, criar um momento de retorno à calma, com os elementos que iam saindo do jogo.

Ao longo das entrevistas, as educadoras cooperantes exemplificaram outras alterações já realizadas nas salas em que se encontram ou de outros anos, de modo a promover o desenvolvimento motor do grupo ou de determinados elementos.

Relativamente às conceções subjacentes à promoção de experiências sensoriais, ambas realçam a sua importância, nomeadamente em contexto de creche. Apesar de as incluírem em jardim de infância, referem que ao serem proporcionadas em contexto de creche, cria-se uma base de experiências e conhecimentos que serão transportados ao longo da aprendizagem e desenvolvimento. O desenvolvimento da motricidade fina, bastante valorizada pela educadora cooperante B na faixa etária em que se encontra (5/6 anos) necessita de uma base sensório-motora bastante sólida, desenvolvida ao longo dos primeiros anos de vida, existindo assim “(...) estabilidade nos músculos e articulações, especialmente no tronco, pescoço e membros superiores” (Serrano & Luque, 2015, p. 70).

Neste sentido, ambas voltaram a exemplificar de que forma integram as experiências sensoriais nos grupos atuais e noutras faixas etárias. Como tal, este é um aspeto considerado importante para as educadoras cooperantes, sendo este potenciador da motricidade grossa ou fina ao longo das diferentes faixas etárias.

Tendo em conta a situação pandémica vivida atualmente, considere importante incluir na entrevista questões relacionadas com os possíveis condicionamentos que as normas e regras adotadas nas diferentes instituições podem afetar a promoção de experiências sensoriais e motoras.

Algo comum às duas educadoras cooperantes relaciona-se com o cansaço que toda esta situação tem vindo a provocar aos profissionais, seja a nível dos cuidados redobrados, seja mesmo a nível psicológico. A pandemia obrigou a um conjunto de mudanças e adaptações à nova realidade, de modo a dar continuidade às práticas educativas, ainda que de forma distanciada. As adaptações permaneceram no regresso ao presencial. Para além dos cuidados

higiénicos que ocupam grande parte do tempo da rotina, os profissionais precisaram de se reinventar novamente, continuando, mais uma vez, a proporcionar práticas de qualidade ao grupo, tendo sempre em conta as normas e regras impostas pelas entidades superiores. Todas as mudanças, adaptações, regras, normas e cuidados provocaram um desgaste comum a diversos profissionais envolvidos neste processo (Coutinho & Côco, 2020; ProChild, 2020; UNICEF, 2020).

Ao concretizar o segundo momento de estágio de intervenção, tive oportunidade de sentir algumas dificuldades relacionadas com a pandemia. Por exemplo, ao contrário do que aconteceu no primeiro estágio, no segundo momento não tive oportunidade de estabelecer contacto com a maioria das famílias, apenas com os elementos que também pertenciam ao grupo de profissionais da instituição. Para além disso, os cuidados de higiene adotados, condicionaram o funcionamento de algumas atividades realizadas com o grupo, sendo exemplo disso, a “Caixa Mistério”. O facto de ser necessário desinfetar os materiais utilizados após a participação de cada elemento, implicava que não poderia chamar a criança seguinte até terminar os cuidados necessários. Isto é, em “tempos normais”, um maior número de elementos teria participado na atividade.

Também, ambas comentaram que notam os elementos dos grupos mais carentes, embora, simultaneamente, mais contidos afetuosamente, sendo este aspeto relacionado com a transmissão de afetos uma preocupação para ambas. A educadora cooperante B refere ainda que é frequente diversos elementos pedirem-lhe para desinfetarem as mãos após a realização de determinada atividade ou momento, mostrando que as questões de higiene lhes estão incutidas, chegando a ser, para alguns, uma preocupação.

Neste sentido, a UNICEF (2020) refere que,

Devemos promover a criação de espaços nos quais as crianças se sentem confortáveis e seguras e onde podem desenvolver um sentido de pertença e interação com outras crianças, cumprindo sempre as medidas de saúde pública definidas pelas autoridades competentes.

A 'distância física' (objetiva) é fundamental para que se evite o contágio, porém não deve promover-se um 'distanciamento social' (subjetivo). (p. 10)

Neste sentido, relativamente à promoção do desenvolvimento motor ao longo desta pandemia, existiu uma oposição entre as respostas das educadoras cooperantes. A educadora A refere que, no seu grupo, não observou regressões a nível motor, existindo até, uma certa evolução em determinados elementos. Já a educadora B menciona a falta que as saídas do colégio provocam a nível motor, não existindo, desta forma, tantas oportunidades de exploração de espaços diferentes aos que o grupo já conhece (Silva et. al, 2016; Hanscom, 2018). Para além disso, faz referência também a todos os cuidados envolvidos na escolha dos materiais a utilizar para determinada atividade, explicando algumas das estratégias implementadas no caso, por exemplo, da educação física. Neste momento, a docente responsável opta pela realização de atividades que envolvam mais o corpo e não tantos materiais.

Através da realização das entrevistas, tive oportunidade de aprofundar o conhecimento que já possuía acerca das conceções das educadoras cooperantes. Apesar de terem conceções bastante semelhantes, a forma como as colocam em prática é única e pessoal.

Para além disso, através das entrevistas, tive oportunidade de conhecer de que formam implementam as experiências sensoriais enquanto promotoras do desenvolvimento motor em grupos de faixas etárias diferentes às que presenciei.

## **Capítulo VI – Considerações Finais**

Ao longo deste capítulo, pretendo refletir acerca das aprendizagens e dificuldades sentidas, das melhorias que poderia ter aplicado ao longo deste processo, assim como acerca das perspetivas futuras.

Uma das primeiras dificuldades sentidas prendeu-se na escolha da temática a abordar no projeto de investigação. Algo que sempre tive vontade de trabalhar relacionava-se com a área de desenvolvimento motor, não só devido às observações que realizava no primeiro contexto de estágio, mas também devido ao interesse que vim a desenvolver pela temática ao longo dos anos de licenciatura e mestrado. No entanto, o relacionamento com as famílias também me despertava muita curiosidade, tendo em conta a importância que o envolvimento das mesmas nos contextos educativos apresentam.

Nesta indecisão, aconselhei-me com a educadora cooperante A, colegas do curso e docentes das diversas unidades curriculares. Tornou-se claro, para mim, que a escolha de uma temática relacionada com o desenvolvimento motor seria a mais acertada, tendo em conta que em relativamente à relação com as famílias, as ideias que tinha eram demasiado vagas, ao contrário do que acontecia com a primeira referida.

Ao escolher a temática do desenvolvimento motor comecei a planificar e realizar atividades com o grupo, utilizando sempre o estímulo sensorial, tendo em conta a faixa etária (entre os 5 e 12 meses) com que me encontrava. Neste sentido, Serrano (2016) refere que,

(...) esta variedade de estímulos atingem o cérebro de uma forma nova e intensa, e nos próximos meses o bebé irá aprender a regular o seu comportamento a estas sensações e muitos anos a desenvolver competências para que o que sente do seu corpo e de tudo o que a rodeia faça sentido e lhe permita agir sobre ele de forma adaptada. (p.9)

Como tal, fazia sentido existir este estímulo sensorial, de modo a encorajar o desenvolvimento das competências motoras, tais como o estímulo a novas ações, como o gatinhar, o levantar (com ou sem apoios), aguentar a posição sentada.

Ao reunir pela primeira vez com a professora orientadora, expliquei as intervenções que já tinha levado a cabo. Sendo notório o envolvimento sensorial

nas atividades realizadas e planejadas, tornou-se claro que as mesmas teriam de estar presentes na temática em estudo, de forma a manter uma consistência ao longo de toda a investigação.

Uma insegurança sentida prende-se precisamente no ponto anterior: *como vou incluir as experiências sensoriais em dois contextos distintos?* Ao realizarem o primeiro estágio, as discentes do Mestrado desconhecem o contexto seguinte, como tal, não poderia precisar se o envolvimento das experiências sensoriais faria sentido para o próximo grupo ou se a área do desenvolvimento motor poderia ser estimulada através dessas experiências de modo a cativar o interesse das crianças.

Esta insegurança agravou-se quando tomei conhecimento que iria estagiar numa sala com crianças de 5 anos, inserida numa instituição que valoriza bastante o envolvimento destas nas AEC's. No entanto, ao chegar ao contexto de estágio, atentei que poderiam ser criadas mais oportunidades para que exista um maior estímulo da componente motora através das experiências sensoriais, seja através de propostas que representam uma novidade para o grupo, como o aproveitamento de outros espaços da instituição, mais amplos que a sala de atividades e pouco utilizados para a concretização destas. Mais uma vez contei com o apoio da professora orientadora e educadora cooperante, dando-me liberdade para pesquisar e intervir junto do grupo. Deste modo, tive oportunidade de estimular ações motoras, como movimentos de deslocação em quatro apoios, o salto apenas com um pé (pé-coxinho) ou alternando entre o abrir e fechar as pernas (salto tesoura), assim como ações relacionadas com a motricidade fina, como o estímulo da posição da mão em pinça.

Neste sentido, uma das maiores aprendizagens que retirei, tanto no primeiro como no segundo contexto, prende-se no facto de errar e aprender a aceitar que todos o fazemos, seja a estagiária inexperiente, seja a educadora de infância com 40 anos de carreira. Através dos erros que fui cometendo, tive também oportunidade de refletir acerca dos mesmos, repensando atividades de modo a beneficiar o grupo e os conhecimentos que dali podiam retirar. Como referi ao longo da análise das intervenções, foram diversos os aspetos que, ao refletir e examinar, considerei que poderiam ser melhorados e quais as estratégias

pensadas para que tal acontecesse. Esta constante reflexão faz parte do cotidiano de um educador de infância, sendo essencial para que exista um contexto de aprendizagens significativas para o grupo que acompanha (Silva et al., 2016, p.13).

Outra dificuldade que gostaria de enunciar prende-se na construção do presente documento, nomeadamente, na construção do quadro teórico de referência. Ao longo do tempo, foi diversa a informação que fui recolhendo acerca da temática escolhida, sendo, portanto, uma dificuldade na seleção da mais pertinente, de modo a fundamentar com clareza e eficazmente. Neste sentido, contei, mais uma vez, com o apoio da professora orientadora, que sugeriu, por exemplo, a divisão do primeiro ponto desse capítulo por tópicos, organizando melhor a informação exposta.

Através da superação desta dificuldade, a própria análise e fundamentação das intervenções realizadas em cada contexto foi facilitada e explícita. Desta forma, as próprias notas de campo e registos fotográficos que acompanham cada uma das intervenções, foram mais simples de integrar e associar à fundamentação recolhida. Assim, retiro desta superação diversas aprendizagens. Primeiramente, o conhecimento nunca será demais. Cada livro, artigo, conferência ou formação contribuirá para o desenvolvimento de uma prática adequada a cada grupo com que me cruzarei, assim como para sustentar a importância que atribuo à mesma. Também conclui que a organização é essencial ao longo da prática (idem). Neste caso, trata-se de organização de informação teórica, no entanto, futuramente, poderá ser a organização de documentos a entregar ou atividades que gostaria de planificar para o grupo.

Relativamente à temática abordada ao longo do projeto de investigação, foram diversos os desafios e aprendizagens retiradas. Primeiramente, apercebi-me da pertinência do tema ao longo dos estágios de intervenção e da pesquisa de fundamentação teórica. Através das experiências sensoriais, o desenvolvimento motor pode ser promovido e estimulado de inúmeros modos.

Ao iniciar a sua descoberta do mundo, o bebé utiliza os sentidos e os movimentos em complementaridade. A visão, o toque, o paladar e os restantes sentidos fazem parte da vida do ser humano desde que nasce, sendo que alguns

são utilizados ainda durante o período de gestação. Assim, a componente sensorial acompanha a vida do ser humano, assim como a motora.

Quando um bebé começa a gatinhar, expande os seus conhecimentos sensoriais. Consegue movimentar-se independentemente para novos locais, sentindo novas texturas, visualizando novos objetos, novas cores, formas e tamanhos, ouvindo sons diferentes e talvez testando os sons que as próprias partes do corpo fazem ao longo desta deslocação.

Já as crianças mais velhas e pessoas com idade adulta, cooperam constantemente a componente sensorial com a motora, ainda que seja de forma involuntária. Quando se sente uma temperatura muito elevada perto da mão, por exemplo, o primeiro instinto é retirá-la, faz-se um movimento rápido inconsciente, obrigando essa parte do corpo a afastar-se da temperatura desconfortável.

Outro exemplo prende-se no ato de atravessar uma estrada. Se formos na passadeira e ouvirmos os travões de um carro, talvez o nosso reflexo seja desviarmo-nos para o lado contrário do som, colocando-nos em segurança, isto porque temos o conhecimento de que o mesmo possa significar que o condutor travou abruptamente quando nos viu na passadeira. No entanto, uma criança pode não ter esse reflexo, seja porque não associa esse som a um perigo ou mesmo por não ter esse movimento quase inconsciente desenvolvido.

Neste sentido, tal como referem Barreiros & Cordovil (2014), assim como Serrano & Luque (2015), a visibilidade do desenvolvimento motor global está presente ao longo de toda a vida, através da realização de movimentos com o corpo todo. Ao longo do primeiro ano de vida, sensivelmente, este desenvolvimento inclui o rolar, gatinhar e andar. No entanto, ao longo dos restantes anos, deparamo-nos com situações que envolvem o equilíbrio, a corrida, salto, trepar, entre outros movimentos.

Ao longo dos estágios de intervenção e à medida que fui realizando as atividades expostas no presente documento, apercebi-me de como as experiências sensoriais podem ser benéficas para o estímulo do desenvolvimento motor, seja em contexto de berçário, onde grande parte do grupo estavam em aquisição de movimentos, seja em contexto de sala de 5 anos, na qual a maioria dos elementos do grupo não demonstrava ter dificuldades a nível motor.

Através da promoção de atividades sensoriais adequadas ao grupo, podemos desenvolver competências motoras, seja aspetos de deslocamentos e equilíbrios, perícia e manipulação ou de situações de jogo. As aprendizagens desenvolvidas ao longo destes momentos são de extrema importância, uma vez que, tal como Barreiros & Cordovil (2014) mencionam,

Praticamente todas as unidades fundamentais de comportamento motor adulto são observáveis no final da primeira infância, desde as mais exigentes em termos de precisão e minúcia de movimento, como as de preensão, até às habilidades globais orientadas para a locomoção, a organização postural, ou a manipulação de objetos presentes na maioria dos jogos infantis e na futura adaptação social da criança, do adolescente e do adulto. (p.8)

A importância de proporcionar e aliar as experiências sensoriais ao estímulo do desenvolvimento motor resulta do facto de estas estarem associadas ao longo de toda a vida do ser humano. A utilização das experiências sensoriais e consequente desenvolvimento desta área ao longo dos primeiros anos de vida, permite criar experiências, significados e conhecimentos sensório-motores que nos irão acompanhar para o resto da vida.

Em suma, através da concretização do presente projeto de investigação, tive oportunidade de adquirir mais conhecimentos acerca das experiências sensoriais enquanto promotoras do desenvolvimento motor, seja enquanto áreas que se complementam ou mesmo na sua individualidade. Tive também oportunidade de ir construindo a minha identidade enquanto futura educadora de infância, adequando as minhas propostas aos grupos com que me cruzei, refletindo acerca das dinamizações, compreendendo que o erro faz parte do percurso e que através dele surgem melhorias e aprendizagens.

Pretendo, enquanto futura educadora de infância, fazer propostas adequadas aos interesses e necessidades do grupo, mantendo o respeito por cada elemento enquanto ser único. Para tal, pretendo manter o tempo para a observação e reflexão, componentes essenciais para que as propostas sejam significativas para o grupo. Através das experiências que fui vivenciando ao longo desta etapa, reconheço que o quotidiano de uma educadora de infância se possa tornar

caótico, no entanto, considero essencial manter como uma das maiores prioridades o bem-estar e qualidade de aprendizagens para as crianças.

## Referências

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2008). Considerações finais e recomendações do estudo. Em Miguéns, M. I. (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 198-220), Lisboa: CNE.
- Barbosa, S. C., Coledam, D. H., Neto, A. S., Elias, R. G., & de Oliveira, A. R. (2016). Ambiente escolar, comportamento sedentário e atividade física em pré-escolares. *Revista Paulista de Pediatria*, 34(3), 301-308. Obtido de <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0103058216000149?token=A400C29595071680D6C4DA009E4F22C72563A1BB92874A13DFE20F9AC78BB0AF717F2CF9D44626512C1669A0B0E2A309>
- Barreiros, J., Cordovil, R., & Neto, C. (2014) Fases do desenvolvimento. Em Cordovil, R., & Barreiros, J. (Eds.) *Desenvolvimento Motor na Infância* (53-64). Lisboa: Edições FMH.
- Barreiros, J., Krebs, R., & Cordovil, R. (2014) Contributos teóricos para o estudo do desenvolvimento motor. Em Cordovil, R., & Barreiros, J. (Eds.) *Desenvolvimento Motor na Infância* (23-52). Lisboa: Edições FMH.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2007) Jogar para aprender na escola. *NOESIS*, 77, 11-12.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Bowlby, J. (1969) *Attachment and loss*. Londres: Hogarth Press.
- Carvalho, Maria Lurdes (2005) *Efeitos da estimulação multi-sensorial no desempenho da criança de creche* (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Connolly, K. (2000) Desenvolvimento Motor: Passado, Presente e Futuro. *Revista Paulista de Educação Física*, 3, 6-15.
- Cordovil, R., & Barreiros, J. (2014) *Desenvolvimento Motor na Infância*. Lisboa: Edições FMH.

- Costa, M. (2011) Maria Montessori e seu método. *Linhas Críticas*, 7(13), 305-320.
- Coutinho, A., & Côco, V. (2020) Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. *Práxis Educativa*, 15, 1-15.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura* (pp. 355-380). Lusoimpress.
- Dagnoni, A. (2011) *As rotinas com os bebés e a organização da prática docente*. Apresentado em X Congresso Nacional de Educação – Educere. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba. Obtido de: [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5682\\_3517.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5682_3517.pdf)
- Darwin, C. (1877) A biographical sketch of na infant. *Mind*, 2, 285-294.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2006). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa, Teorias e Abordagens* (2ª ed.). São Paulo: Artmed.
- Druart, D., Janssens, A., & Waelput, M. (2006). *Cultivar o olfato e o paladar*. V.N.Gaia: Gailivro.
- Dolle, J. (1997). *Para Compreender Jean Piaget*. Dunod, Paris: Horizontes Pedagógicos.
- Erikson, E. H. (1963) *Childhood and society*. Nova Iorque: Norton.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a Vida*. Lisboa: Indústrias Gráficas.
- Ferreira, M. (2004) *A gente gosta é de brincar com os outros meninos. Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Formosinho, J. O. (1998). A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projecto infância. In J. O. Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 51-92). (2ª ed.). Porto: Porto Editora.

- Gallahue, D. (1982) *Understanding motor development in children*. Nova Iorque: Wiley.
- Gallahue, D. (1989) *Understanding motor development: Infants, children, adolescents*. Indianapolis: Benchmark Press.
- Gallahue, D., & Ozmun, J. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte Editora.
- Gallahue, D., Goodway, J., & Ozmun, J. (2011) *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults*. Reino Unido: Mcgraw-hill Education.
- Gesell, A. (1928) *Infancy and human growth*. Nova Iorque: Macmillan.
- Gesell, A. (1940) *The first five years of life*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Gesell, A., & Thompson, D. (1934) *Infant behavior: its genesis and growth*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Gonçalves, A. (2012) *O trabalho em equipa: a reflexão pedagógica nos momentos de trabalho em equipa*. Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação, Setúbal. Obtido de: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4417/1/Relat%c3%b3rio%20de%20Est%c3%a1gio%20-%20Ana%20Teresa%20Gon%c3%a7alves.pdf>
- Guenther, R. (1997) *Human Cognition*. Pearson College Div.
- Günther, H. (2006) Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?. In *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 201-210. Brasília, Brasil: Universidade de Brasília.
- Hamido, G. & Azevedo, N. (2013) Investigar em educação: reflexões e perspetivas multidisciplinares. In *Interacções* (pp. 1-12). Santarém, Portugal: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Hanscom, A. (2018) *Descalços e Felizes: como a brincadeira ao ar livre promove crianças fortes, confiantes e capazes*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikarp, D. P. (1978). *A criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. São Paulo: Editora Perspectiva S.A.
- ISS. (2010). *Manual de Processos-Chave: Creche* (2.ª ed.). Lisboa, Portugal: Instituto de Segurança Social.
- Jones, N. B. (1972) *Estudos etológicos do comportamento da criança*. São Paulo: Liv. Pioneira Ed.
- Kishimoto, T. M. (1998). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira.
- Lorenz, K. (1966) *On aggression*. Londres: Methuen.
- Lüdke, M. e André, M. E. D. A. (1986) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Brasil: EPU.
- Melo, T. (2011) *Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget e a sua Interface com a Terapia Cognitivo-Comportamental Familiar* (Dissertação de Mestrado). Uberlândia: Universidade Federal da Uberlândia.
- Montessori, M. (1987) *Mente Absorvente*. Rio de Janeiro: Nórdica.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa, Portugal: Universidade Técnica de Lisboa - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Nazario, P., Arins, G., & Kurz, G. (2011) Desenvolvimento motor e os movimentos reflexos. Revisão de literatura. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 16(158). Obtido de: <https://www.efdeportes.com/efd158/desenvolvimento-motor-e-os-movimentos-reflexos.htm>
- Neto, C. (2000) *O Jogo e Tempo Livre nas Rotinas da Vida Quotidiana de Crianças e Jovens*. Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Neto, C. (2003), Introdução: Jogo e desenvolvimento da criança, In C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento* (pp. 5-9), (2ª ed.), Cruz Quebrada: Edições FMH.

Neto, C. (2020) *Libertem as Crianças: a urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto.

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. (2013) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Oliveira, C. L. (2008) Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. In *Revista Travessias* (pp.1-16). Paraná, Brasil: Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Oliveira, E. (2020) *(Trans)formar rotinas em aprendizagens na Educação Pré-Escolar*. (Tese de Mestrado, Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro). Obtido de: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/33017/1/Relat%c3%b3rio%20Final%20Esmeraldina%20Oliveira.pdf>

Ortiz, J. P. (2005), Aproximação teórica à realidade do jogo, In J. A. M. Murcia (Ed.), *A aprendizagem através do jogo* (pp. 9-28), Porto Alegre: Artmed.

Osório, R. (2015) O Modelo Pedagógico do MEM na Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna*, (3), 75-77.

Pádua, G. (2009) A Epistemologia Genética de Jean Piaget. *Revista FACEVV*, 2, 22-35.

Pereira, R. (2013) *A jogar também se aprende...: o contributo do jogo no desenvolvimento de competências matemáticas na educação Pré-Escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado). Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores. Obtido de: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2356/1/DissertMestradoRaquelPereiraNogueira2013.pdf>

Piaget, J. (1970) *Epistemologia Genética*. Petrópolis: Vozes.

- Piaget, J. (1971). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. (Á. Cabral e C. M. Oiticica, Trad.) Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Piaget, J. (1983). *Jean Piaget*. São Paulo, Abril Cultural.
- Place, M. (2019) *60 Atividades Montessori para o Meu Bebê*. Lisboa: Editorial Presença.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011) *Educação de Bebês em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J., Hohmann, M., & Epstein, A. (2011). *Tender care and early learning: Supporting infants and toddlers in child care settings*. Michigan: HighScope Press.
- ProChild (2020) *COVID-19: Redescobrir a qualidade em educação de infância em tempos de mudança*.
- Ribeiro, E. (2008) A perspetiva da entrevista na investigação qualitativa. *Evidência*, 4, 129-148.
- Rodrigues, M. (2016) *O Papel da Inteligência e da Consciência Fonológica nas Provas Piagetianas*. (Dissertação de Mestrado). Madeira: Universidade da Madeira. Obtido de: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1233/1/MestradoManuelaRodrigues.pdf>
- Rohrs, H. (2010). *Maria Montessori*. Recife: Editora Mssangana.
- Romanelli, G., & Biasoli-Alves, Z. (1998) *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa*. Ribeirão Preto: Legis Summa.
- Rousseau, D. M. (1985). Issues of level in organizational research: Multi-level and cross-level perspectives. *Research in Organizational Behavior*, 7, 1–37.
- Rousseau, J.J. (1985). *Emilio*. Madrid: Edaf.
- Serrano, G. P. (1994) *Investigación cualitativa I: Retos e interrogantes*. Arco Libros - La Muralla.

Serrano, P. (2016) *A Integração Sensorial - No desenvolvimento e aprendizagem da criança*. Lisboa: Papa-Letras.

Serrano, P., & Luque, C. (2015) *A Criança e a Motricidade Fina: Desenvolvimento, Problemas e Estratégias*. Lisboa, Portugal: Papa-Letras.

Serrão, M. & Carvalho, C. (2011) O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista Ibero-americana de Educação*, 55(5), 1-15.

Serrão, M. & Carvalho, C. (2011) O Uso do Jogo na Educação Pré-Escolar: Um estudo sobre a prática dos educadores de infância. *Libro de actas do XI congreso internacional galego-Portugués de psicopedagogía*, 1091-1103.

Shirley, M. M. (1931) *The first two years: a study of twenty-five babies. Postural and locomotor development* (Vol. 1). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Silva, I. (2017) *Desenvolvimento Motor e Características Empreendedoras em Crianças. Que relação?* (Tese de Doutoramento). Minho: Universidade do Minho.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ DGE.

Silveira, R., Oliveira, T., & Souza, G. (2014) Maria Montessori: “Uma Vida Dedicada às Crianças” e sua Colaboração à Educação. *Revista Brasileira de Educação e Cultura*, 47-55. Obtido de: <http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura/article/viewFile/175/252>

Soares, W. L. (2018). *Contribuições das Atividade Sensoriais no Desenvolvimento Cognitivo e Integral de Crianças de 0 a 3 Anos: por uma prática respeitosa na educação infantil*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Obtido de [https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/6975/6/ContrAtivSensoriais\\_Monografia\\_2018.pdf](https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/6975/6/ContrAtivSensoriais_Monografia_2018.pdf)

Sousa, R., Fernandes, M., & Sousa, C. (2014) *Maria Montessori: Sua Vida e Contribuições Para a Educação*. Encontro Cearense de História da Educação, 13.; Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação, 3.; Simpósio Nacional de Estudos Culturais e Geoeducacionais - Sinecgeo, 3., 141-153. Fortaleza: XIII Encontro Cearense de Historiadores da Educação – ECHE.

Thelen, E. (1983) Learning to walk is still an “old” problem: a reply to Zelazo (1983). *Journal of Motor Behavior*, 15(2), 139-161.

Thelen, E. (1995) Motor development: a new synthesis. *American Psychologist*, 50, 70-95.

Tinbergen, N. (1951) *The study of instinct*. Londres: Oxford University Press.

UNICEF Portugal (2020) *Medidas para a Ação Local: promoção de ambientes seguros e protetores para as crianças no pós-confinamento*. UNICEF.

Vala, A. (2012) O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna*, (42), 5-12.

Wild, M. (1938) The behavior of a pattern of throwing and some observations concerning its cause of development in children. *Research Quarterly*, 9, 20-24.

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Zambelle, J. A. & Metzner, A. C. (2018) O uso do espelho na educação infantil: um importante recurso para o desenvolvimento do esquema corporal da criança. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 5(1), 226-239. Obtido de <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/68/12042018175743.pdf>

Zelazo, P. R. (1983) The development of walking – New findings and old assumptions. *Journal of Motor Behavior*, 15(2), 99-137.

Zílio, A. (2005) *Treinamento físico- Terminologia*. Canoas: Editora da Ulbra.

## **Legislação**

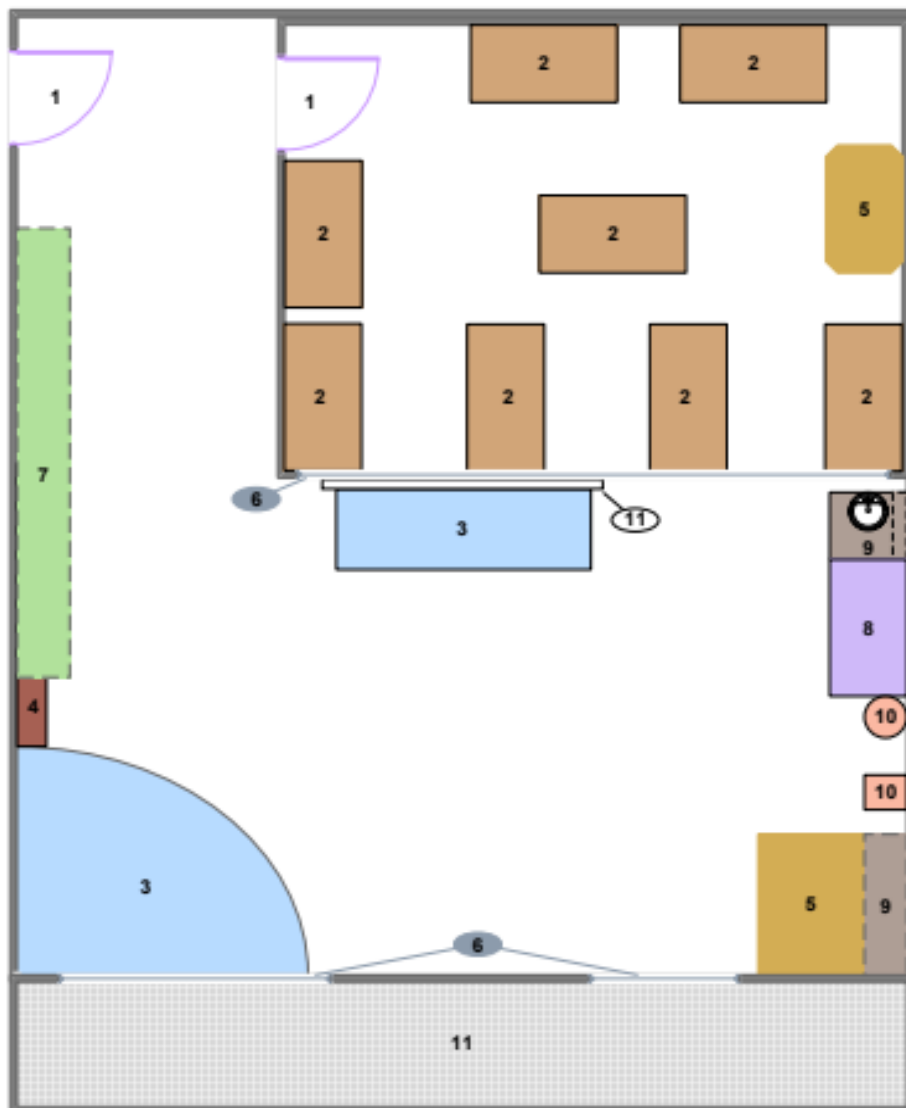
Decreto-Lei n.º 241/2001.

Documentos consultados referentes às instituições:

- Projeto Educativo de Creche (em vigor 2018/2019). Setúbal: Instituição A.
- Projeto Pedagógico de Creche (por concluir). Setúbal: Instituição A.
- Projeto Educativo de J.I. (por concluir). Almada: Instituição B.

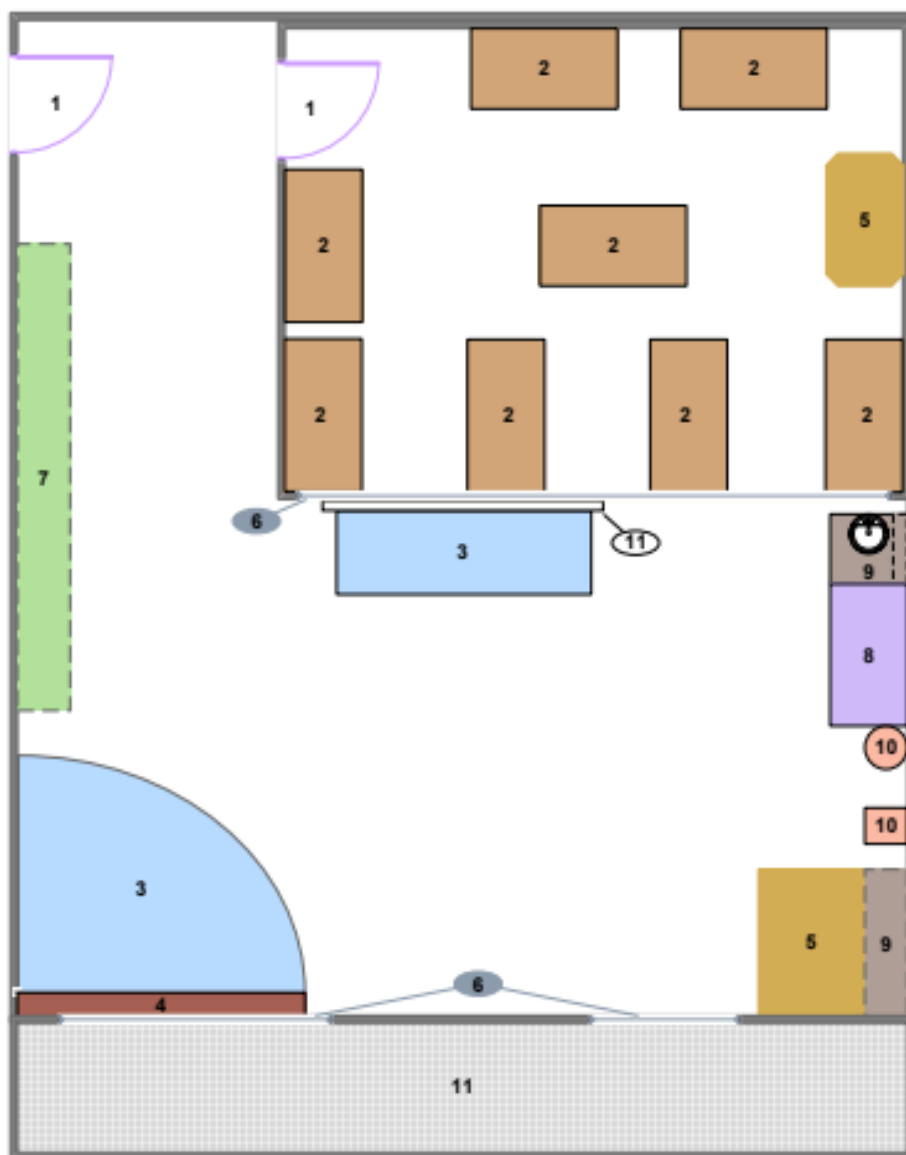
## **Apêndices**

## Apêndice 1: Planta da Sala de Atividades da Instituição A no início da intervenção



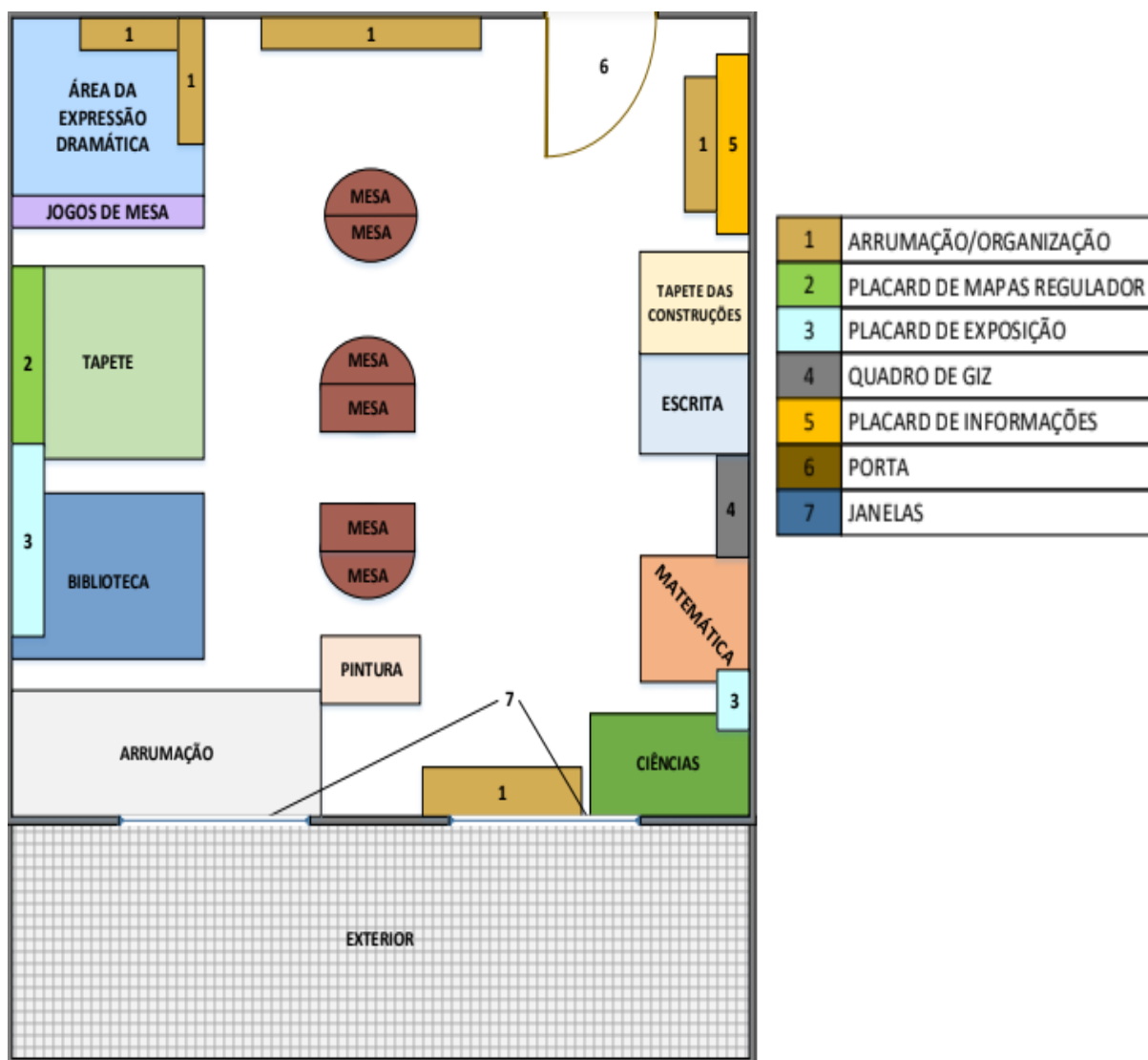
1	Portas
2	Banços
3	Tapeias
4	Armário de Armazém de Brinquedos
5	Mesas de Apoio
6	Janelas
7	Quadro de Registo dos Cuidados Diários
8	Faldário
9	Gavetas/Estantes de Armazém
10	Cabotes do Livro
11	Espelho
12	Exterior

## Apêndice 2: Planta da Sala de Atividades da Instituição A no Fim da Intervenção



1	Portas
2	Berços
3	Tapetes
4	Armário de Armazenagem de Brinquedos
5	Mesas de Apoio
6	Janelas
7	Quadro de Registro dos Cuidados Diários
8	Fritidário
9	Gavetas/Estantes de Armazenagem
10	Caixotes do Lixo
11	Espelho
12	Exterior

### Apêndice 3: Planta da Sala de Atividades da Instituição B



#### Apêndice 4: Planificação da Atividade “Iogurte Colorido e Aromatizado”

Tarefa	Organização do Grupo*	Momento da Rotina e Duração*	Recursos Necessários	Objetivos	Observações
<p align="center"><b>Preparação do Espaço e Materiais</b></p>	<p>- Cada elemento do grupo explora livremente os materiais da sala.</p>	<p>- Manhã, 10h00; - Cerca de 5 minutos.</p>	<p><b>Materiais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plástico protetor;</li> <li>- Iogurte grego natural;</li> <li>- Corante alimentar em pó com sabor a fruta;</li> <li>- Taça;</li> <li>- Colher;</li> <li>- Manta.</li> </ul> <p><b>Humanos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estagiária;</li> <li>- Equipa Educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar o iogurte com os sentidos e movimentos (sensório-motor);</li> <li>- Conhecer novas texturas e sabores;</li> <li>- Desenvolver a comunicação oral;</li> <li>- Interagir com os pares.</li> </ul>	<p>À medida que o espaço e materiais vão sendo preparados pela estagiária e educadora cooperante, as auxiliares de ação educativa dão continuidade à rotina do grupo.</p>
<p align="center"><b>Exploração da Textura</b></p>	<p>- Momento em grande grupo.</p>	<p>- Manhã, 10h05; - Cerca de 20 minutos.</p>	<p><b>Materiais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plástico protetor;</li> <li>- Iogurte grego natural;</li> </ul>		<p>Enquanto a textura é explorada, é importante a presença de todos os adultos da sala, seja para apoiar na exploração</p>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Corante alimentar em pó com sabor a fruta;</li> <li>- Taça;</li> <li>- Colher;</li> <li>- Manta.</li> </ul> <p><b>Humanos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estagiária;</li> <li>- Equipa Educativa.</li> </ul>		<p>(incentivar; dar apoio aos elementos com a capacidade de controlo postural em desenvolvimento), seja para retirar a criança da atividade, caso exista desconforto da sua parte ao participar.</p>
<p><b>*Cada momento e respetiva duração é flexível e adaptada a outros momentos da rotina ao grupo, de acordo com o seu interesse e disponibilidade para tal.</b></p>					

## Apêndice 5: Imagens da Exploração do Iogurte Colorido e Aromatizado



Imagem 6: Início da exploração.



Imagem 7: L. explora o espaço e textura através de deslocamentos.



Imagem 8: Diferentes reações à exploração da textura.

## Apêndice 6: Planificação da Atividade “Garrafas Sensoriais”

Tarefa	Organização do Grupo*	Momento da Rotina e Duração*	Recursos Necessários	Objetivos	Observações
<p><b>Preparação dos Materiais</b></p>	<p>----- --</p>	<p>----- ---</p>	<p><b>Materiais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Garrafas de plástico 0,25L;</li> <li>- Corante alimentar;</li> <li>- Água;</li> <li>- Gel de cabelo;</li> <li>- Purpurinas;</li> <li>- Guizos;</li> <li>- Massa <i>fusilli</i> colorida;</li> <li>- Elásticos pequenos e de diversas cores;</li> <li>- Brinquedos pequenos e com cores cativantes;</li> <li>- Cola quente.</li> </ul> <p><b>Humanos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estagiária.</li> </ul>	<p>----- --</p>	<p>É importante ter em conta o tipo de materiais utilizados nas garrafas, de modo a criar garrafas apelativas a nível visual e auditivo, estimulando a curiosidade e a exploração através de movimentos rápidos e lentos.</p>

<p><b>Introdução e Exploração dos Materiais</b></p>	<p>- Momento de grande grupo.</p>	<p>- Manhã, 10h30; - Cerca de 20 minutos.</p>	<p><b>Materiais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Garrafas sensoriais;</li> <li>- Manta;</li> <li>- Pequeno cesto.</li> </ul> <p><b>Humanos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estagiária;</li> <li>- Equipa pedagógica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar os materiais com os sentidos;</li> <li>- Utilizar movimentos rápidos e lentos para a exploração das garrafas;</li> <li>- Concentrar-se nos movimentos e sons da garrafa a explorar;</li> <li>- Interagir com os pares;</li> <li>- Desenvolver a comunicação oral.</li> </ul>	<p>Os adultos da sala devem incentivar a exploração das garrafas, dando, simultaneamente, continuidade à rotina da sala.</p> <p>Não se pretende que os elementos do grupo explorem os materiais apenas neste momento, sendo, portanto, importante dar-lhe liberdade para transportarem as garrafas para outras áreas da sala.</p>
<p><b>*Cada momento e respetiva duração é flexível e adaptada a outros momentos da rotina e ao grupo, de acordo com o seu interesse e disponibilidade para tal.</b></p>					

## Apêndice 7: Imagens da Exploração das Garrafas Sensoriais



Imagem 9: Diversos elementos exploram os materiais e interagem com os pares.



Imagem 10: Educadora cooperante A promove a concentração do grupo na garrafa que manuseia, através do som dos guizos.



Imagem 11: L. transporta uma garrafa sensorial pelo espaço.

## Apêndice 8: Planificação da Atividade “Tapete Sensorial”

Tarefa	Organização do Grupo*	Momento da Rotina e Duração*	Recursos Necessários	Objetivos	Observações
<p><b>Preparação do Material</b></p>	<p>----- --</p>	<p>----- ---</p>	<p><b>Material</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tapete puzzle em espuma;</li> <li>- Tecidos com diferentes texturas (algodão, pano, polar, entre outros);</li> <li>- Esponjas de lavar a louça;</li> <li>- Rolo de plástico com bolhas;</li> <li>- Pano de microfibras;</li> <li>- Tesoura;</li> <li>- Cola líquida.</li> </ul> <p><b>Humanos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estagiária.</li> </ul>	<p>----- --</p>	<p>É importante escolher materiais apelativos, seja pela cor ou pela própria textura. Para além disso, que permitam uma variedade de sensações e explorações.</p>
<p><b>Introdução e Exploração do Material</b></p>	<p>- Momento de grande grupo.</p>	<p>- Manhã, 10h30; - Tempo indefinido.</p>	<p><b>Material</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tapete sensorial.</li> </ul> <p><b>Humanos</b></p>	<p>- Explorar diferentes texturas presentes no</p>	<p>Os adultos da sala devem permitir que a</p>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estagiária;</li> <li>- Equipa pedagógica.</li> </ul>	<p>tapete, através do tato ou gatinhando por cima das mesmas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolver capacidades sensório-motoras;</li> <li>-Desenvolver a motricidade, através da utilização de diferentes movimentos para a exploração dos materiais;</li> <li>-Conhecer as propriedades dos materiais;</li> <li>-Interagir com os pares.</li> </ul>	<p>exploração do tapete seja livre. Caso algum elemento não pretenda explorá-lo naquele momento, deve ser respeitado. Não deve, no entanto, deixar de incentivar a exploração das diferentes texturas.</p>
--	--	--	---	---	--

**\*Cada momento e respetiva duração é flexível e adaptada a outros momentos da rotina e ao grupo, de acordo com o seu interesse e disponibilidade para tal.**

## Apêndice 9: Imagens da Exploração do Tapete Sensorial



Imagem 12: L. explora uma o pano de microfibras.



Imagem 13: Adulto incentiva a exploração do tecido polar.

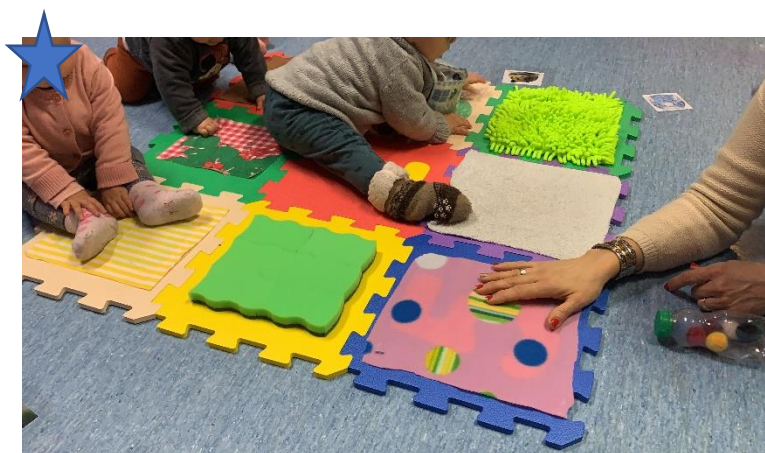


Imagem 14: Diversos elementos exploram diferentes texturas.

## Apêndice 10: Planificação da Atividade “Jogo da Glória”

Tarefa	Organização do Grupo	Momento da Rotina e Duração*	Recursos Necessários	Objetivos**	Observações
<p align="center"><b>Introdução da Atividade</b></p>	<p>- Momento de grande grupo.</p>	<p>- Conselho da Manhã; - Cerca de 10 minutos.</p>	<p>- Regras e tabuleiro A3 do “Jogo da Glória”</p>	<p>-Aceitar algumas frustrações e insucessos (perder jogo) sem desanimar e encontrando estratégias para as ultrapassar;</p> <p>-Adquirir um maior controlo do seu corpo, que lhe permite realizar progressivamente movimentos mais complexos e precisos (recortar,</p>	<p>No momento do conselho é apresentada ao grupo a proposta de atividade. Como seria anteriormente abordada a temática de uma alimentação saudável, este momento seria mais dedicado a explicar o jogo às crianças. No entanto, não se exclui a hipótese de existirem dúvidas sobre o assunto.</p>

<p style="text-align: center;"><b>Conclusão do Tabuleiro e Cartões</b></p>	<p>- Momento de pequeno grupo.</p>	<p>- Manhã, após conselho; - Cerca de 15/20 minutos.</p>	<p>- Material riscador (lápis de cor ou de cera, canetas de feltro); - Folhas A3 e A4.</p>	<p>encaixar, entre outros);</p> <p>-Cooperar com os colegas em situações de jogo, envolvendo-se no trabalho de equipa;</p> <p>- Aceitar e cumprir as regras dos jogos, quer acordadas no grupo, quer propostas pelo adulto ou pré-definidas pelo jogo escolhido;</p> <p>- Aceitar a situação de ganhar ou perder;</p>	<p>Em pequeno grupo, as crianças são chamadas a pares/trios, para que possam pintar as casas do tabuleiro das cores correspondentes (Azul – Mistério; Verde – Sorte; Vermelho – Azar; Cor de Rosa – Casas de início e fim) ou os cartões de escolha.</p> <p>À medida que as crianças são chamadas, é-lhes explicado o significado de cada casa e a importância de existir uma legenda de cores.</p>
--	------------------------------------	--	--	---	---

<p align="center"><b>“Jogo da Glória – Alimentação Saudável”</b></p>	<p>- Metade do grupo.</p>	<p>- Manhã, após conselho e tarde, após almoço; - Cerca de 30 minutos.</p>	<p>- 20 cadeiras marcadas com os <i>emojis</i> correspondentes aos presentes no tabuleiro; - Cartões “Sorte” e “Azar”; - Garrafas de cheiro.</p>	<p>-Ouvir os outros e responder adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes, tanto em situações de grande e pequeno grupo e individuais;  -Utiliza a linguagem escrita no seu dia a dia, em diversas tarefas, com o apoio do adulto;  -Identifica, numa contagem, que a quantidade total corresponde ao último termo que disse;</p>	<p>Enquanto metade do grupo fica na sala para realizar a atividade, os restantes seguem com a auxiliar de ação educativa para uma sala coletiva do colégio, sendo possível, dar continuidade ao trabalho iniciado em sala e dedicar o espaço desta à execução do jogo.  Antes de se dar início ao jogo, a sala será arrumada de modo a ser possível dispor as cadeiras em círculo. Para além disso, as regras do jogo serão novamente revistas, de modo a</p>
--	---------------------------	--	--	--	---

				<p>- Identifica ou descreve os cheiros que lhe são apresentados.</p>	<p>esclarecer possíveis dúvidas ou curiosidades.</p> <p>Ao longo do decorrer do jogo, será importante tentar manter um ritmo de modo a que as crianças que esperam pela sua vez de jogar, assistam à participação dos seus colegas. Para tal, é necessário ir falando e interagindo com o grupo, de modo a captar a sua atenção (“Que número calhou a esta equipa?”, “Esta cadeira tem este emoji, o que significa?”).</p>
--	--	--	--	--	--

<p><b>“Jogo da Glória – Alimentação Saudável: Painel de Opiniões”</b></p>	<p>-Momento individualizado.</p>	<p>- Após a realização do jogo (22/10 – manhã e 23/10-tarde);</p> <p>- Cerca de 20 minutos.</p>	<p>- Cartolina A3 de cor e A4 branca;</p> <p>- Caneta esferográfica;</p> <p>- Bostik;</p> <p>- Folhas de papel A5.</p>	<p>Este momento individualizado destina-se a compreender qual a opinião da criança em relação ao jogo, assim como alguns dos conhecimentos adquiridos ou consolidados ao longo do jogo.</p> <p>Tendo em conta a importância da opinião da criança, é importante que o adulto a estimule, caso esta não se recorde de determinados momentos do jogo (mostrar fotografias da criança a jogar, “O que achaste do jogo? Porquê?”). Para além disso,</p>
---	----------------------------------	---	--	---

					tendo em conta que a opinião da criança será registada pelo adulto, é importante que este a inclua neste processo (“Nesta frase escrevi o que me disseste sobre os aspetos que gostaste no jogo e na frase seguinte, escrevi os que não gostaste tanto”).
<p><b>* O momento da rotina e a duração prevista para o momento da atividade é flexível, de acordo com as necessidades e interesses das crianças e com os momentos da rotina fixos (atividades enriquecedoras do currículo, almoço, lanche);</b></p> <p><b>** Objetivos da atividade definidos com base nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016).</b></p>					

## Apêndice 11: Imagens da Atividade “Jogo da Glória – Alimentação Saudável”



Imagem 15: Preparação do tabuleiro e cartões.



Imagem 16: Equipa cheira uma das garrafas.



Imagem 17: Equipa escolhe uma das opções do cartão.

## **Apêndice 12: Regras, Procedimento e Perguntas do Jogo da Glória**

### **Regras**

1. As equipas são formadas por pares ou trios (dependendo do número de crianças que participam);
2. Por jogo, o número de equipas varia consoante o número de crianças presente;
3. A casa 1 é a de partida;
4. Para se decidir qual a primeira equipa a jogar, é lançado o dado. A equipa que lançar o número mais alto começa;
5. Se uma equipa calhar numa casa de azar, é-lhe pedido um exemplo relacionado com o assunto em questão (exemplos pedidos explicitados no ponto “exemplos a pedir”);
6. Se uma equipa calhar numa casa de sorte, tem oportunidade responder a uma de escolha, caso acerte, tem oportunidade de jogar novamente, caso contrário, não existe consequência;
7. Se uma equipa calhar numa casa mistério, tem oportunidade de adivinhar que cheiro se encontra dentro do frasco. Se errar o cheiro, tem a mesma consequência que uma casa de azar. Se acertar, permanece na casa;
8. Ganha a equipa que chegar primeiro à casa 20.

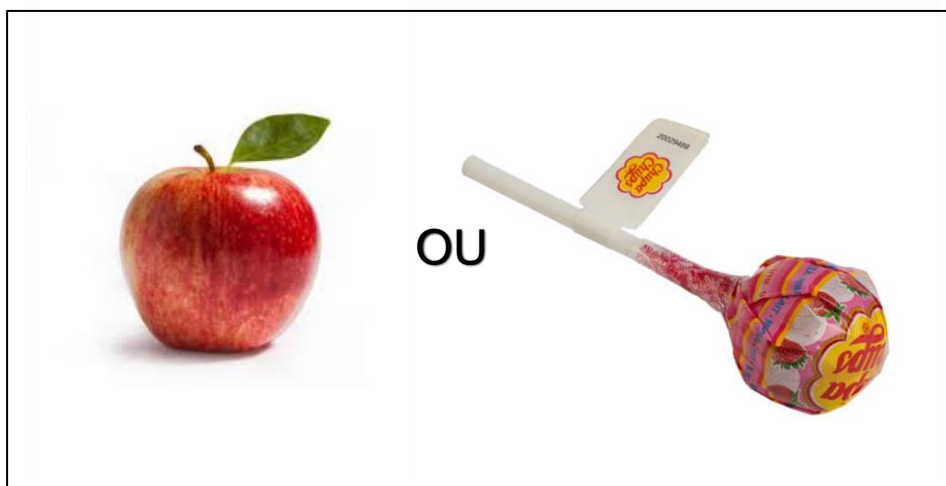
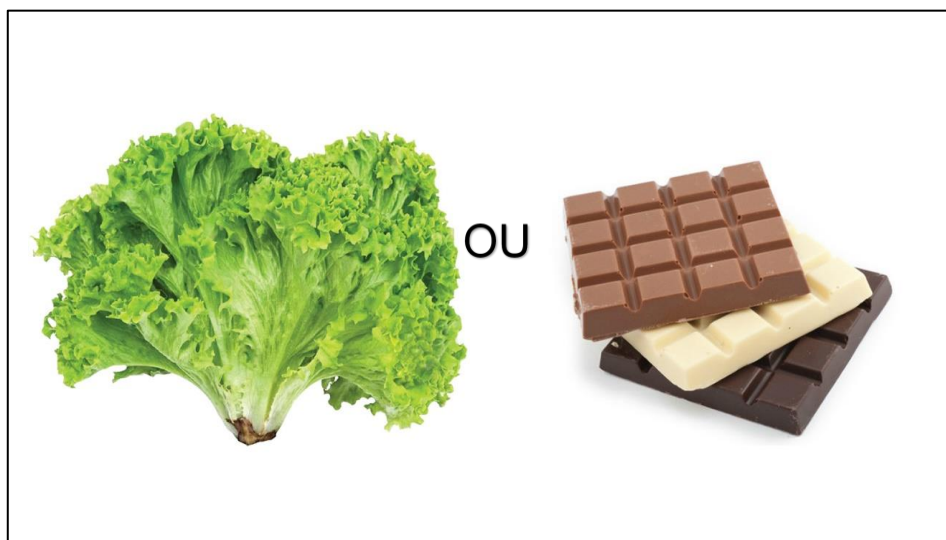
### **Procedimento**

1. Montar o circuito com as cadeiras;
2. Definir a primeira equipa a jogar, lançando cada um o dado à vez;
3. Ir percorrendo o tabuleiro, seguindo as regras do jogo;
4. Alcançar a casa 20 para finalizar o jogo.

## As Perguntas

### Perguntas de Escolha (Cartões)

- Qual destes alimentos é mais saudável?





OU



OU

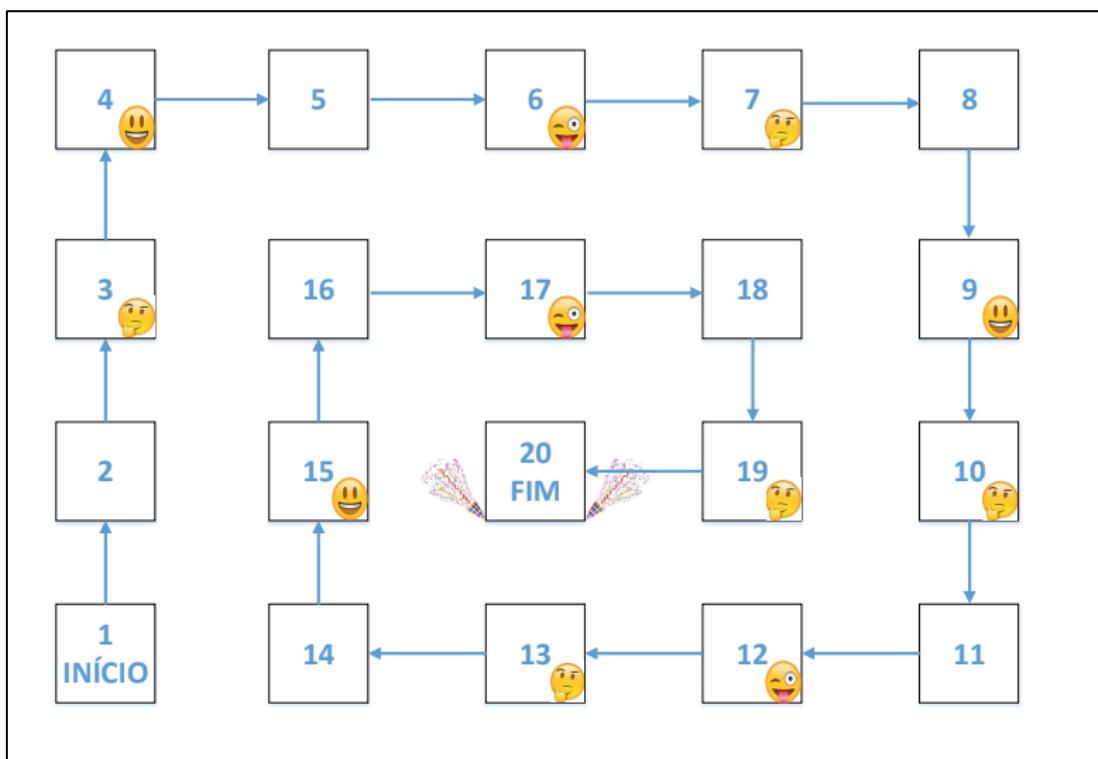


### Exemplos a pedir

- Dá um exemplo de alimento que podemos incluir numa refeição saudável”.

- “Dá um exemplo de alimento que devemos evitar”.
- “Dá um exemplo de vegetai.”
- “Dá um exemplo de fruto.”
- Podem ser pedidos outros exemplos, caso o adulto verifique que tal seja necessário.

### Apêndice 13: Tabuleiro Utilizado para o Jogo da Glória



## Apêndice 14: Transcrição do Painel de Opiniões da Atividade “Jogo da Glória”

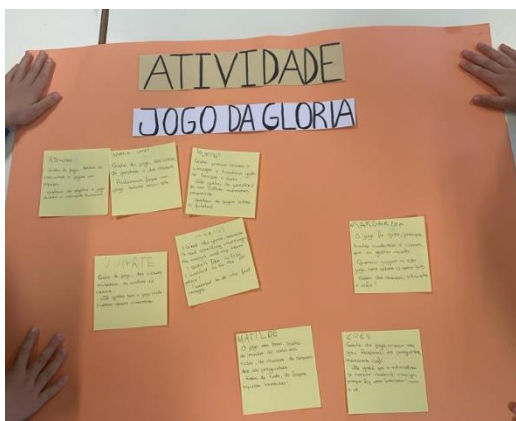


Imagem 19: Painel de opiniões grupo 1.

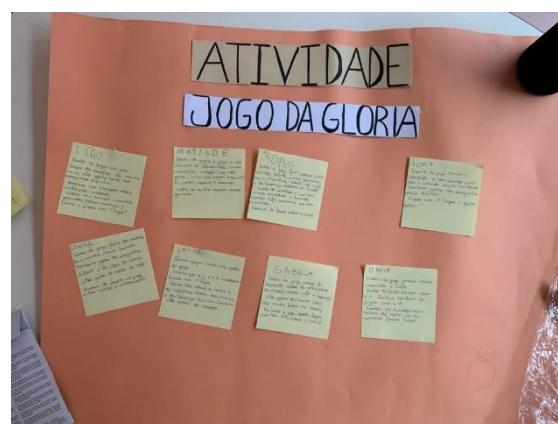


Imagem 18: Painel de opiniões grupo 2.

J.: Gostei de jogar, era giro. Gostei dos desafios dos cheiros, mas não gostei tanto das perguntas difíceis. Gostava que houvesse mais cadeiras mistério. Calhou-me sempre números grande, estava sempre à frente e fiquei em 1º lugar!

S.: Gostei do jogo. Cheirei o chocolate e decidimos qual era a comida mais saudável. Também gostei das perguntas mais difíceis. Fiquei em 1º lugar e gostei disso.

L.: Gostei do jogo, gostei dos cheiros, foi a minha parte favorita. Também gostei da pergunta difícil e da casa da sorte. Não gostei do cheiro do café. Gostava de fazer um jogo sobre carros e construções.

D.: Gostei do jogo, porque cheirei chocolate e café. Gostei de fazer equipa com o L. Gostava também de jogar com a M. Gostava que houvesse mais casas da sorte, as de mistério foram boas.

E.: Gostei do jogo, porque era giro. Respondi às perguntas, cheirámos café. Não gostei que a [educadora cooperante B] se tivesse chateado comigo, porque fiz uma porcaria com o M.

M.F.: O jogo foi giro, porque tinha cadeiras e caras, que eu gostei muito. Queira jogar a este jogo, mas sobre o arco-íris. Gostei dos cheiros, adivinhei o café!

M.: *I liked the game, because it had smelling challenges, the emojis and my team. I didn't like to lose, I wanted to be the 1st place! I wanted to do the food images.*<sup>23</sup>

K.: *Gostei, achei "fixe". Gostei do cheiro, parecia café. Gostei de fazer equipas. Gostava de fazer um jogo sobre animais.*

L.: *Gostei porque cheirei o vinagre e também gostei de lançar o dado. Não gostei de perder e de me calhar números pequenos. Gostava de jogar sobre o futebol.*

M.L.: *Gostei do jogo, das caras, de ganhar e dos cheiros. Podíamos fazer um jogo sobre arco-íris.*

R.: *Gostei do jogo. Adorei as carinhas e jogar em equipa. Gostava de repetir o jogo sobre o coração humano.*

C.L.: *Quero jogar outra vez, gostei do jogo. Gostei que o J. e a S. tivessem ficado em 1º lugar. Gostei das casas da sorte e do mistério. Gostei dos cheiros, o da laranja foi o meu favorito. Não gostei do vinagre.*

I.: *Gostei do jogo, porque foi divertido. Gostei de adivinhar os cheiros, cheirei café e laranja. Não gostei de cheirar o café, era muito forte no nariz. Eu amei o jogo, quero fazer noutro dia, sobre o natal.*

M.: *O jogo era bom. Gostei de mudar de casa em casa, de cheirar, de responder às perguntas. Gostei de tudo, de fazer equipa também!*

D.: *Gostei do jogo, das casas mistério, de contar as casas. Não gostei que o jogo não tivesse mais carinhas.*

C.: *Gostei porque adivinhei o limão. Não gostei de perder. Gostava de ter calhado na casa dos cartões. Gostava que fossem só casas mistério e sorte.*

M.: *Gostei de jogar o jogo e de cheirar os alimentos. Cheirei chocolate, vinagres (que não gostei, tinha um cheiro esquisito). Eu queria cheirar a laranja. Gostei da minha equipa, quase ganhar.*

P.: *Achei o jogo "fixe", porque tinha cheiros bons, o meu favorito foi o chocolate. Gostei do café e da laranja, também do limão. Gostei de acertar o que era mais*

---

<sup>23</sup> Tradução livre – M.: *Gostei do jogo, porque tinha desafios de olfato, os emojis e a minha equipa. Não gostei de perder, queria ter ficado em 1º lugar! Queria ter feito as imagens com comida.*

*saudável e quando cheirei café, pensava que era chocolate. Gostava de fazer sobre a água.*

## Apêndice 15: Planificação da Atividade “À Descoberta dos Instrumentos”

Tarefas	Organização do Grupo	Momento da Rotina e Duração*	Recursos Necessários	Objetivos**	Observações
<p><b>Proposta da realização do jogo</b></p>	<p>- Momento de grande grupo.</p>	<p>- Conselho da manhã; - Cerca de 5 minutos.</p>	<p><b>Humanos</b> - Estagiária; - Equipa pedagógica.</p>	<p>- Realizar a tarefa a que se comprometeu; - Emitir a sua opinião, fazendo uma escolha de acordo com a mesma; -Adquirir maior controlo do seu corpo, permitindo-lhe realizar progressivamente movimentos mais complexos e precisos;</p>	<p>A estagiária propõe a realização de uma atividade ao grupo, avaliando as suas reações (entusiasmo, interesse, vontade de participação). Neste momento, não serão partilhadas as regras ou o procedimento do jogo. Será apenas referido que todas as crianças irão realizar a atividade, no entanto, serão divididas, mais tarde, em 3 grupos.</p>

<p><b>Preparação do espaço e materiais</b></p>	<p>-----</p>	<p>- Parte da manhã, a partir das 11h00 ou tarde, a partir das 14h00; - Cerca de 5 minutos.</p>	<p><b>Materiais</b> - Imagens impressas e plastificadas de instrumentos previamente selecionados; - Bostik. <b>Humanos</b> -Estagiária.</p>	<p>-Cooperar com os restantes elementos em situação de jogo, seguindo orientações ou regras; -Executar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios;</p>	<p>Aproveitando o espaço do exterior, espalhar as imagens ao longo deste comprimento e fixando-as ao local com bostik.</p>
<p><b>Apresentação do procedimento do jogo aos grupos</b></p>	<p>- Momento de pequeno grupo (7/8 elementos).</p>	<p>- Parte da manhã, a partir das 11h00 ou tarde, a partir das 14h00; - Cerca de 5 minutos.</p>	<p>- <b>Humanos</b> - Estagiária.</p>	<p>-Identificar e explorar as características dos sons que ouve; -Comunicar oralmente;</p>	<p>No espaço exterior, a estagiária forma um círculo com o grupo, incluindo-se neste, de modo a que todos consigam vê-la e ouvi-la. Explicar que não se trata de uma competição, mas sim de um trabalho em equipa, no qual todos trabalham</p>

				-Desenvolver o sentido de participação na avaliação.	para descobrir o instrumento referente ao som apresentado.
<b>Realização do jogo</b>	- Momento de pequeno grupo (7/8 elementos).	- Parte da manhã, a partir das 11h00m ou tarde, a partir das 14h00m. - Cerca de 10 minutos.	<b>Materiais</b> - Imagens impressas dos instrumentos previamente selecionados; - Dispositivo móvel com acesso à <i>internet</i> . <b>Humanos</b> - Estagiária.		Ao longo deste momento é importante promover o espírito de cooperação. Também, caso as crianças demonstrem alguma dificuldade em identificar o instrumento referente ao som, cabe à estagiária fornecer algumas pistas para que estas dificuldades sejam ultrapassadas (“Parece-me ouvir metais”, “Como é que vocês acham

					que se toca este instrumento?”).
<b>Avaliação do jogo</b>	-Momento individualizado.	- Parte da manhã, após conselho e, de seguida, após atividade de Informática ou parte da tarde, após atividade de Educação Física. - Cerca de 5 a 10 minutos com cada criança.	<b>Materiais</b> - Cartolina A3 de cor e A4 branca; -Caneta esferográfica; - Bostik; - Folha de papel A5. <b>Humanos</b> - Estagiária.		Este momento individualizado destina-se a compreender qual a opinião da criança em relação ao jogo, assim como alguns dos conhecimentos adquiridos ou consolidados ao longo do jogo.  Tendo em conta a importância da opinião da criança, é importante que o adulto a estimule, caso esta não se recorde de determinados momentos do jogo (mostrar fotografias da criança a jogar, “O que achaste do

					jogo? Porquê?). Para além disso, tendo em conta que a opinião da criança será registada pelo adulto, é importante que este a inclua neste processo (“Nesta frase escrevi o que me disseste sobre os aspetos que gostaste no jogo e na frase seguinte, escrevi os que não gostaste tanto”).
<p><b>* O momento da rotina e a duração prevista para o momento da atividade é flexível, de acordo com as necessidades e interesses das crianças e com os momentos da rotina fixos (atividades enriquecedoras do currículo, almoço, lanche);</b></p> <p><b>** Objetivos da atividade definidos com base nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016).</b></p>					

## Apêndice 16: Imagens da Atividade “À Descoberta dos Instrumentos”



Imagem 20: Elementos deslocam-se até à imagem saltando em pés juntos.



Imagem 22: Elementos deslocam-se pelo espaço em "pé-coxinho".



Imagem 21: Elementos deslocam-se até à imagem saltando em pés juntos.

## Apêndice 17: Transcrição do Painel de Opiniões da Atividade “À Descoberta dos Instrumentos”

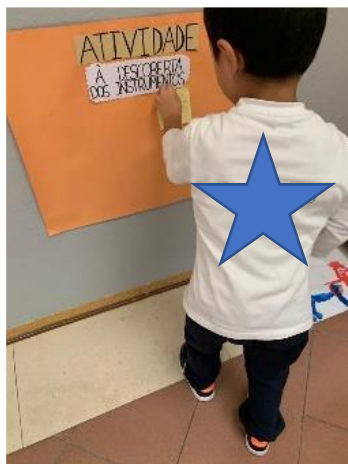


Imagem 23: Registo da opinião.

M.T.: *Eu gostei muito, gostei do som do piano e das maracas. Não gostei de saltar ao pé-coxinho, já estava cansado dos outros saltos.*

D.: *Gostei do jogo, adorei ir descobrir de olhos fechados e de saltar ao pé-coxinho. Não gostei de saltar ao fecha e abre [tesoura]. Gostava de ter saltado muito alto.*

R.: *O jogo foi “fixe”, porque tínhamos de ver qual era o som dos instrumentos. Gostei de adivinhar o piano e as maracas. Gostei de procurar com os olhos fechados.*

J.B.: *Achei o jogo giro porque adorei o jogo. Gostei de saltar ao pé-coxinho, de encontrar as maracas, pandeireta e flauta. Não gostei de fazer o elefante [andar em 4 apoios], cansei-me muito.*

F.: *O jogo foi giro. Gostei de encontrar o trompete. Não conheci os sons todos, mas aprendi alguns. Gostei de tudo e de ir procurar os instrumentos aos saltos.*

L.: *Gostei do jogo, de saltar, do elefante. Gostei de procurar a pandeireta e o piano. Achei o som do piano difícil e os saltos à canguru [pés juntos] também.*

S.: *Nós saltámos, o som dos instrumentos tu punhas no telemóvel e nós tínhamos de encontrar. Gostei de ouvir os instrumentos, de fazer os passinhos*

*de bebê. Gostava que tivesses mais instrumentos, para se poder pôr em mais sítios.*

*M.R.: O jogo foi giro, tinha muitas formas de andar e muitos instrumentos para descobrir. Achei a pandeireta o instrumento mais difícil. Também achei difícil saltar ao pé-coxinho.*

*P.: Gostei da pandeireta e de procurar o piano. Gostei de saltar ao pé-coxinho e dos passos de bebê, também da aranha. Não gostei de saltar à canguru.*

*M.L.: Gostei do jogo, porque era sobre os instrumentos e tínhamos de procurar os instrumentos a pés juntos, pé-coxinho e eu gostei disso. Achei o trompete o instrumento mais difícil e a flauta o mais fácil.*

*C.L.: Gostei do jogo porque era giro. Não gostei de ter chorado, porque o P. pisou a minha mão e porque não fiquei em 1º lugar. Gostei de encontrar os instrumentos, os meus favoritos foram a maraca e o piano.*

*M.: achei o jogo muito divertido. Gostei de ir fazer o jogo dos instrumentos. Gostei de saltar ao pé-coxinho e à canguru. Não gostei de correr, porque nessa hora não me apetecia. Achei o piano muito difícil.*

## Apêndice 18: Planificação da Atividade “Caixa Mistério”

Tarefa	Organização do Grupo	Momento da Rotina e Duração*	Recursos Necessários	Objetivos**	Observações
<p align="center"><b>Proposta da realização da atividade</b></p>	<p>- Momento de grande grupo.</p>	<p>- Conselho da manhã; -Cerca de 5 minutos.</p>	<p><b>Humanos</b> -Estagiária; -Equipa pedagógica.</p>	<p>-Desenvolver o controlo dos movimentos de perícia e manipulação;  -Executar movimentos que implicam coordenação óculo-manual;  -Explorar os</p>	<p>A estagiária propõe a realização de uma atividade ao grupo, avaliando as suas reações (entusiasmo, interesse, vontade de participar). Neste momento, não serão partilhadas as regras ou o procedimento da atividade.</p>
<p><b>Preparação do espaço e materiais</b></p>	<p>-----</p>	<p>- Parte da manhã, a partir das 11h00m ou tarde, a partir das 14h00m.</p>	<p><b>Materiais</b> - Mesa pequena; - Materiais a explorar (espanador,</p>	<p>objetos, agarrando, agitando ou realizando outros movimentos pensados, adequados aos</p>	<p>Aproveitando o espaço exterior à sala, colocar uma mesa pequena para pousar a caixa de cartão. Dentro do</p>

		- Cerca de 2/3 minutos.	esfregão, esponja de lavar a loiça, manta de flanela); -Saco de plástico; - Caixa de cartão.	desafios que encontra;  -Reconhecer características e propriedades dos materiais;  -Comunicar oralmente o que descobriu, aprendeu e a sua opinião;  - Utilizar os objetos em atividades de jogo dramático, recriando experiências do quotidiano.	saco de plástico, colocar os materiais a explorar.
<b>Apresentação do procedimento da atividade</b>	-Momento individualizado.	- Parte da manhã, a partir das 11h00m ou tarde, a partir das 14h00m.  - Cerca de 2 minutos.	<b>Humanos</b>  - Estagiária.		A estagiária explica à criança que dentro da caixa estará um objeto. Ela poderá senti-lo, mas não pode espreitar para dentro da caixa. Quando sente o objeto, tem de tentar descrevê-lo. Na mudança de objeto, tem de fechar os olhos. No fim, com a ajuda da estagiária, irá ditar a sua opinião, acrescentando-a ao painel.

<p><b>Realização da atividade</b></p>	<p>-Momento individualizado.</p>	<p>- Parte da manhã, a partir das 11h00m ou tarde, a partir das 14h00m.</p> <p>-Cerca de 10 minutos.</p>	<p><b>Materiais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mesa pequena;</li> <li>- Caixa de cartão;</li> <li>- Materiais a explorar.</li> </ul> <p><b>Humanos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Estagiária.</li> </ul>	<p>Ao longo deste momento é importante estimular a criança a comunicar aquilo que sente.</p> <p>Caso a criança demonstre alguma dificuldade em descrever o que sente, cabe à estagiária fornecer algumas pistas para que estas dificuldades sejam ultrapassadas (“Faz coegas?”, “Pica a tua mão?”).</p>
<p><b>Avaliação da atividade</b></p>	<p>-Momento individualizado.</p>	<p>- Parte da manhã ou parte da tarde, após realização da atividade.</p>	<p><b>Materiais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartolina A3 de cor e A4 branca;</li> <li>-Caneta esferográfica;</li> </ul>	<p>Este momento destina-se a compreender qual a opinião da criança em relação à atividade, assim como alguns dos</p>

		- Cerca de 5 a 10 minutos com cada criança.	- Bostik; - Folha de papel A5.		<p>conhecimentos adquiridos ou consolidados ao longo da mesma.</p> <p>Tendo em conta a importância da opinião da criança, é importante que o adulto a estimule, podendo rever os materiais explorados. Para além disso, tendo em conta que a opinião da criança será registada pelo adulto, é importante que este a inclua neste processo (Ler em voz alta, acompanhando com o dedo).</p>
<p><b>* O momento da rotina e a duração prevista para o momento da atividade é flexível, de acordo com as necessidades e interesses das crianças e com os momentos da rotina fixos (atividades enriquecedoras do currículo, almoço, lanche);</b></p>					

**\*\* Objetivos da atividade definidos com base nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016).**

## Apêndice 19: Imagens da Atividade “Caixa Mistério”



Imagem 24: Elemento esfrega os dedos, sentindo o líquido depois de explorar o slime.



Imagem 25: Exploração do esfregão.



Imagem 26: Exploração das propriedades da esponja.

## Apêndice 20: Transcrição do Painel de Opiniões da Atividade “Caixa Mistério”



Imagem 27: Registo da opinião de um dos participantes da atividade.

P.: *Gostei do jogo porque tinha o slime, nas mãos era pegajoso e era molhado. Também gostei da manta, era fofa. Também gostei do esfregão, era fofo, mas não era como a manta. Gostei da esfregona, a parte branca era fofa e a vermelha dura.*

F.: *Foi giro, porque tive a adivinhar coisas que estavam dentro da caixa. Algumas eram duras, outras fofinhas, algumas fizeram comichão e cócegas. Gostei mais do espanador porque fazia cócegas.*

K.: *Achei a atividade linda, adivinhei umas coisas e outras não. Gostei mais dos fofinhos, não gostei do que picava [esfregão]. Gostava que tivesses posto balões.*

M.: *Eu gostei dos fofinhos, da esponja e do slime, mas não gostei de sentir isso na mão. Não gostei de sentir o esfregão, dava uma má sensação e comichão. Os fofinhos sabiam muito bem na mão.*

A.: *Gostei do jogo, era giro. Gostei de encontrar as coisas, gostei mais das fofinhas. Também gostei das que picavam e da manta, mas não gostei que o slime ficasse pegajoso e colado à mão.*

## Apêndice 21: Guião da Entrevista às Educadoras Cooperantes

De modo a que as educadoras cooperantes se sintam confortáveis no momento da entrevista, a minha proposta baseia-se num conjunto de questões abertas, que poderão dar origem a outras perguntas, de acordo com o discurso da entrevistada.

Caso as educadoras cooperantes autorizem, gostaria de gravar as entrevistas, para que nenhuma informação seja perdida e a análise desses momentos seja mais rigorosa. Tendo em conta a atual situação pandémica, a realização desta poderá ser via *Skype* ou *zoom*, caso não seja possível fazê-lo presencialmente.

<b>Blocos Temático</b>	<b>Objetivos/Finalidades</b>	<b>Perguntas</b>	<b>Observações</b>
Legitimação da Entrevista  Motivação do Entrevistado	Solicitar a colaboração da entrevistada, justificando a relevância da colaboração para a realização do projeto de investigação.  Solicitar o consentimento para a gravação do momento.  Agradecer o tempo despendido.	- Autoriza gravação da entrevista?	
Experiência na área		- Qual o seu percurso profissional?	

		- Qual a sua experiência com a faixa etária com que se encontra?	
Educadora de Creche (experiências sensoriais enquanto promotoras do desenvolvimento motor)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que pensa sobre o desenvolvimento motor?</li> <li>- Como promove a estimulação do desenvolvimento motor?</li> <li>- Tendo em conta o seu grupo de crianças, sente necessidade de introduzir ou alterar algum elemento nas rotinas, ambiente ou materiais de modo a estimular o desenvolvimento motor? (três tópicos diferentes)</li> <li>- O que pensa sobre as experiências sensoriais?</li> <li>- De que forma integra ou percebe as experiências sensoriais na rotina do grupo?</li> </ul>	Três tópicos diferentes nesta questão!

<p>Educadora de Jardim de Infância (experiências sensoriais enquanto promotoras do desenvolvimento motor)</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que pensa sobre o desenvolvimento motor?</li> <li>- O que pensa sobre a atividade física?</li> <li>- Como promove e percebe a estimulação do desenvolvimento motor?</li> <li>- Tendo em conta o seu grupo de crianças, sente necessidade de introduzir ou alterar algum elemento nas rotinas, ambiente ou materiais de modo a estimular o desenvolvimento motor? (Se sim, dizer o quê).</li> <li>- Se tivesse um grupo de crianças que sentisse ser necessária essa introdução ou alteração, que estratégias implementaria?</li> </ul>	<p>Três tópicos diferentes na mesma pergunta!!</p>
---	--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que pensa sobre as experiências sensoriais?</li> <li>-De que forma integrada ou percebe as experiências sensoriais na rotina do grupo?</li> </ul>	
<p>Questões para as duas educadoras cooperantes</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na sua opinião, as consequências que sofremos devido à situação pandémica (cuidados de higiene, interações), têm efeito na promoção de atividades sensoriais?</li> <li>- Pensa que a pandemia teve consequências no estímulo do desenvolvimento motor?</li> </ul>	

## **Apêndice 22: Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante**

### **A**

**Entrevistador:** Inês Nascimento

**Entrevistado:** Educadora Cooperante A

**Plataforma:** ZOOM

**Dia e hora:** 15 de abril de 2021 às 11h00m

### **Legenda:**

**IN:** Inês Nascimento

**EC:** Educadora Cooperante

**IN** - Antes de mais gostava de te agradecer por participares e aceites fazer a entrevista porque, tendo em conta que estagiei na tua sala, é uma parte muito importante para o meu projeto de investigação, por isso, obrigada.

**EC** – (risos) De nada, querida. Nós sabemos quando abrimos as portas que expomos muito de nós, certo? Vou por aí. (risos)

**IN** – Queres começar por falar um pouco sobre a tua experiência na área? A nível de formação inicial e percurso profissional.

**EC** – Então eu iniciei o curso de educadora por uma segunda opção, por não ter entrado para o curso de professor de ensino primário, que era como se chamava há 23/24 anos atrás. Não entrei nessa primeira opção e na terceira chamada, porque não entrei na primeira nem na segunda chamada, entrei para a minha segunda opção que era educação de infância, sempre no objetivo de depois mudar. O primeiro ano na ESE (de Setúbal) o tronco comum entre os dois cursos, no segundo ano procedia então ao pedido de mudança de curso. Mas apaixonei-me pelo curso, pela educação de infância, identifiquei-me muito e mantive-me. Não estou arrependida, absolutamente nada arrependida ao fim destes anos todos, de maneira que o meu percurso foi esse. Na altura, estive parada dois anos, só entrei no curso já com 23 anos, tive alguns anos parada, decidi

trabalhar. No primeiro ano que concorri não entrei, então decidi fazer melhorias de notas e começar a trabalhar. Depois decidi estudar, entrei para o curso e, na época, em 1994, o curso ainda era bacharel e, quando saí em 1997, só havia bacharelato. Concluí com uma nota que não acho brilhante, mas média, com 15 valores. Entrei no mundo do trabalho no sítio onde estagiei, precisamente, em Palmela, e ali mantive-me 3 anos. Na altura os contratos eram de 3 anos e não havia hipótese de ficar efetiva, por isso comecei a procurar outros sítios e vim parar à *Instituição A*. Portanto, em 2000 vim aqui parar (risos). Aqui estou há 21 anos, com mais 3 de Palmela. Em 2001 surgem os complementos. Iniciei em 2002 o complemento para obter o grau de licenciatura, foram dois anos em pós-laboral na ESE, das 17h00 às 20h00, e concluí em 2003, foram dois anos letivos. Neste momento tenho, portanto, o grau de licenciatura porque fiz o complemento. Entretanto, em Palmela trabalhei 2 anos em jardim de infância, 1 ano em creche. Aqui na *Instituição A*, estive 13 anos em jardim de infância e depois fui para a creche, este já é o meu 8º ano.

**IN** – Agora, mais relacionado com a parte da temática do meu projeto de investigação, o que pensas sobre o desenvolvimento motor?

**EC** – Pronto, o desenvolvimento motor faz parte de todas as capacidades e competências que as crianças desenvolvem, obviamente que é fundamental. É a maneira como muitas vezes as crianças se expressam. É uma parte tão fundamental que não pode ser dissociada da cognitiva, da linguagem, do desenvolvimento geral. É muito importante estarmos atentos ao desenvolvimento físico e motor, porque está intrínseco no desenvolvimento total, de maneira que é fundamental estarmos atentos, oferecermos oportunidades e desafios para esta competência se desenvolver em paralelo com todas as outras.

**IN** – E de que forma é que promoves isso na sala e com o próprio grupo?

**EC** – É assim, na sala tentamos ter o espaço o mais amplo possível, nomeadamente em creche, os movimentos grossos são mais presentes, estão na fase do seu desabrochar, portanto temos de ter um espaço organizado e amplo, para que todos esses movimentos se desenvolvam e sejam facilitados. Promovem-se muitas vezes, por exemplo, ao colar imagens no chão, podem ser de objetos, fotografias deles próprios, lá está, sempre associando a outro tipo de

desenvolvimento: cognitivo, linguagem.... Portanto, promove-se tendo o espaço para eles se deslocarem. Inicialmente para se sentarem, rastejarem, reboarem, todo esse processo. Nomeadamente na sala de 1/2 anos, onde estou agora, a sala deve ser ampla e estar disponível. Aqui os movimentos aumentam a nível de motricidade grossa, já se iniciam muito mais evidentemente as corridas, o andar a trautear, o andar a saltitar com os pés juntos ou num só pé, portanto existem mais movimentos evidentes, têm de ser protegidos, claro. Existem muitas quedas, existem muitos choques, o trepar pelos móveis. Embora se veja na sala de 1º berçário, agora na sala de 1/2 anos existe o tentar trepar pelos móveis mais altos, tentar pôr-se em pé nas cadeiras ou nos móveis, o subir tipo escadote, nas caixas dos brinquedos para depois pôr o pezinho noutra prateleira, para chegar à superior, mesmo que eles lá cheguem, porque está à altura deles, mas mesmo assim tentam. (...) o lançar os brinquedos, jogá-los ao ar. Já é evidente no 1º berçário, ainda mais nesta sala, a causa-efeito tem mais expressividade e, portanto, às vezes temos de recorrer e dizer “não corras, não temos espaço na sala. Vamos ao exterior e corres”. Depois temos todo um acesso a sessões de motricidade, antes íamos ao ginásio, agora já não podemos ir, mas trago bolas de pilates, grande ou médias, e há uma sessão que trabalhamos precisamente isso, usamos as tais bolas, usamos os arcos, para saltar para dentro ou fora, trabalhamos noções matemáticas, lógicas. Pomos blocos para eles andarem lá em cima, em fila. Depois temos no exterior um espaço que permite que eles se expandam mais. Também, a nível da motricidade fina há muitas maneiras de deixarmos eles explorarem e promovermos toda essa exploração, terem todas essas experiências. Por exemplo, nesta sala, tenho um painel, onde se quiserem fazer pintura com lápis, canetas ou mesmo pincel, temos um painel coletivo, tipo mural, onde fazem pintura, utilizam diversas cores, as que quiserem. Também exploram massas, as digitintas, a massa de moldar, a massa salgada, os desenhos em papel A3, os desenhos no chão. Lá está, o desenvolvimento motor, seja grosso, seja fino, faz parte de todo o desenvolvimento e, muitas vezes é assim que eles desenvolvem a sua criatividade e exploram, pronto.

**IN** – Sentes alguma necessidade de introduzir ou alterar alguma coisa nos espaços, materiais ou na própria rotina, de modo que possa existir uma maior oportunidade para o estímulo do desenvolvimento motor?

**EC** – É assim, eu sou sempre a favor de implementar novidades. Muitas vezes são o que desperta o interesse, normalmente geram conflitos. Por exemplo, gosto muito de os deixar brincar com caixas de papelão. Como temos fornecedores de grandes dimensões, temos aquelas caixas onde vêm vários materiais. Gosto muito de deixá-los brincar com essas caixas, o tentarem enfiarem-se lá dentro, o pintar dentro da caixa, mesmo quando já está amolgado, também a podem utilizar assim. É muito engraçado vê-los a tentarem trepar e colocar-se lá dentro, às vezes damos um “trambulhão” para eles se meterem lá dentro, protegendo sempre a queda. Gosto muito de promover isso. Gosto de mudar sempre que sinto necessidade, gosto de lhes dar novidades para lhes despertar os interesses. Também gosto muito de pesquisar e gosto muito de experimentar novas propostas que surgem. No Pinterest tenho imensa sugestões, a mesma coisa com outras redes, que utilizo muito para ver estas coisas. Então vou muito através de explorações e novas sugestões, porque acho que é assim que aprendemos. Tento oferecer às crianças essas novidades e essas alterações, mudanças, para desafiá-los e desafiar a mim própria, sentir as dificuldades nessas novidades, nessas explorações.

**IN** – E relativamente à rotina?

**EC** – É assim, no espaço de atividade, tudo bem. O que dizes relativamente à rotina? Nos espaços, nos tempos...

**IN** – Por exemplo, criar momentos flexíveis para que possa existir esse estímulo. Estou a lembrar-me de um exemplo de uma atividade que fiz, era suposto ter sido feita a determinada hora, mas o grupo estava cansada e decidimos deixá-los descansar e foi feita noutra hora. Houve também outro momento que o grupo foi para o espaço da música, apenas este grupo, o da outra sala não estava presente, então retiraram-nos das espreguiçadeiras, colocaram uns colchões no chão e o grupo assistiu a esse momento nos colchões. Mais relativamente a esses aspetos.

**EC** – Pronto, é assim, isso é muito característico na sala do 1º berçário. Temos de respeitar o ritmo das crianças e essa sala é fundamentalmente isso. Têm ritmos muito diferentes, muitas vezes, da própria família. Há crianças que têm marcadamente um ritmo diferente. Na sala onde estou agora, por exemplo, ainda há muito esse respeito. Tenho crianças, por exemplo, que ainda precisam de dormir a meio da manhã. Mas já há mais uma delimitação de tempos, já tentamos fazer o círculo, o momento da atividade. Mas se, por exemplo, o grupo está entretido a fazer a atividade, vou alargar o tempo definido para a atividade. Por volta das 10h45 gosto de fazer o tempo exterior, mas pode ficar parte a fazer a atividade e outra ir ao exterior, ou irem mais cedo para o exterior e irem fazendo a atividade individualmente. Ou seja, já há tempos mais marcados, a tal tentativa de implementar uma rotina em termos de tempo. (...) é obvio que na sala de berçário não há tanto a marcação de tempos, a rotina é diluída entre os cuidados básicos de higiene, alimentação, repouso e os tempos da rotina. Aqui, eles já vão tendo outra noção de tempo e rotinas. Quanto às promoções, explorações ou propostas de atividade que gosto de promover, aí já tenho o cuidado de fazer no período da manhã. (...)

**IN** – Relativamente à parte das experiências sensoriais, qual é a tua opinião acerca das mesmas?

**EC** - São fundamentais, nomeadamente em creche. Acho que até em jardim eles gostam. Aliás, (risos) hoje estivemos a brincar com a plasticina e eu e a *auxiliar de ação educativa* A estávamos deliciadas. Portanto, a questão sensorial é muito inerente ao ser humano. O despertar das sensações, o prazer que nos dão, também o desprazer. Se alguma coisa nos marca sensorialmente, também pode ser pela negativa. Fundamentalmente em creche, as explorações sensoriais são essenciais ao despertar desta questão motora, porque é muito à base do tato e depois, obviamente, tato, gosto, visão, isto tudo é fundamental no desenvolvimento, que tenham estes contactos. Por exemplo, com a comida, acho que é um dos prazeres que podem sentir é, ao comer, também para incentivar à experimentação da comida é o sentir inicialmente com as mãos. E é inato, da mão vai logo para a boca. Portanto, não tenho nada aquelas questões de que não podem comer com as mãos. Por exemplo, em berçário, quando comem na cadeira alta, muitas vezes, deixamos cair uns pingos de sopa na base

do tabuleiro e daí, começam a explorar e mexem com o dedinho. Acho que as experiências sensoriais são fundamentais, nomeadamente nesta faixa etária de creche.

**IN** – E tal como tens dito, integras bastante as experiências sensoriais na rotina do grupo e nas próprias atividades que fazes com eles, certo?

**EC** – Sim, sim. Muitas massas, digitinta. Nesta fase, obviamente é tudo muito natural, a digichoco, os pózinhos de sumo para dar aroma, as gelatinas. Recorro muito ao natural. O iogurte grego, experimentaste, não foi? Com corante.

**IN** – Sim.

**EC** – O iogurte grego tem uma textura fantástica. Na sala dos 2/3 anos já uso a espuma de barbear com maizena, ou mesmo apenas a espuma.

**IN** – Relativamente a esta situação pandémica, apesar de não ter estagiado na instituição enquanto tudo decorria, acabei o estágio mesmo no início da pandemia, mas também não voltei à instituição precisamente por toda a situação. No entanto, estagiei noutra instituição ao longo deste período. Na tua opinião, achas que sofremos consequências relativamente às questões dos cuidados de higiene, interações, afetos, que efeito isso poderá ter na promoção de atividades sensoriais?

**EC** – Com crianças tão pequenas, continuamos a ter de prestar todos os cuidados que elas precisam. A máscara está sempre presente, desinfetamos e lavamos as mãos com frequência. Quando as crianças chegam, com a mãe, pai, seja quem for, trocamos os sapatos, colocamos as t-shirts da instituição para proteger da roupa que vem de casa. Mas é impossível não darmos um afeto, ouvirmos chorar e ficarmos impávidos. É impossível a criança estar a chorar, vêes que está em sofrimento e não fazermos nada. Impossível. Claro que, por exemplo, uma criança deixa cair a chucha, está babada, nós devolvemos e vamos logo lavar as mãos. Nos momentos de higiene, colocamos luvas diferentes para cada criança. Antes de recebermos a criança, desinfetamos as mãos.

**IN** – E relativamente às atividades sensoriais, sentes impacto?

**EC** – Sim. Andamos muito mais cansadas, esgotadas, há muito o veste e despe, desinfeta, põe em quarentena. Um dos grandes impactos é termos poucos brinquedos, nomeadamente dos laváveis. Isso sim tem gerado alguns conflitos, porque querem muito o mesmo. Esta parte de gestão de conflitos tem-nos causado maior desgaste. É muito complicado. Infelizmente, isso nota-se mais a nível de berçário. Nesta sala, conseguimos gerir, por exemplo, o facto de levarem à boca ou não, caso o tenham feito, é preciso retirar. É muito complicado, não quer dizer que descuides ou deixes andar. (...)

**IN** - Relativamente ao estímulo do desenvolvimento motor, sentes que a pandemia teve aqui grande impacto?

**EC** – Eu não verifico isso nas minhas crianças. Obviamente não conheço o contexto familiar de todos então não conheço as características das casas de cada um, mas vejo que há crianças que a nível motor estão muito bem. Têm mais regressões em termos alimentares e cognitivos, do que propriamente motores. Portanto, não verifiquei isso como consequência. O que inicialmente reparei foi no 1º, 2º, 3º dia no máximo, as crianças mostravam-se mais retidas em termos do afeto. Por isso, acho que é mais em termos sociais que sentimos isso, do que propriamente nesses níveis, é a minha perspetiva.

**IN** – Era a minha última pergunta, obrigada por participares e aceitares fazer a entrevista!

## **Apêndice 23: Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante B**

**Entrevistador:** Inês Nascimento

**Entrevistado:** Educadora Cooperante B

**Plataforma:** ZOOM

**Dia e hora:** 9 de janeiro de 2021 às 11h30m.

### **Legenda:**

**IN:** Inês Nascimento

**EC:** Educadora Cooperante

**IN-** Educadora, antes de mais gostaria de agradecer a sua disponibilidade para a entrevista e por autorizar a gravação da mesma. Acaba por ser muito importante para o meu projeto de investigação, tendo em conta que estagiei na sua sala, tive com as suas crianças, portanto, obrigada. (risos) Gostava de lhe perguntar, primeiramente, se poderia falar um pouco sobre a sua experiência na área?

**EC-** (risos) Eu comecei a trabalhar com 20 anos, foi o meu primeiro emprego e depois a minha paixão. Foi por coincidência, a minha mãe perguntou se eu queria trabalhar e por conhecimentos arranjou-me trabalho numa IPSS, em Lisboa, no Bairro Alto antigo, na altura de muita prostituição, de miúdos de rua. Portanto, eu já tenho alguma idade, muitos anos nisto (risos). Fui para lá, não tinha formação nenhuma, entrei como auxiliar e, quando entrei, entrei para tempos livres, que era onde fazia falta. Só que não tinha educadora, porque a educadora despediu-se e não tinha auxiliares porque havia falta, portanto eu fiquei sozinha, com dois grupos, assim atirada aos lobos (risos) que eu não sabia nada de nada. (...) Tive assim 4 anos, mas, entretanto, estava a estudar à noite, porque fiz o liceu todo e a minha mãe nunca me deixou ir para a António Arroio, só fui quando me arranjou emprego. Acabei o liceu, arranjou-me emprego, mas eu disse “tudo bem, mas quero ir estudar”. Fui para essa escola porque o que

queria mesmo era Artes. O meu objetivo era ser professora de trabalhos manuais. Andei lá cerca de 4 anos e quando acabei o curso, propuseram-me fazer o curso de Educadora de Infância. O que eu queria mesmo era ir para a Faculdade de Belas Artes, mas não havia à noite e eu não queria largar o emprego. Falaram-me da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, que tinha aberto cursos pós-laboral e eu optei por aí. Fiz o curso, foram mais três anos. Quando terminei deram, pela primeira vez o bacharelado ao curso, porque não era, era só Curso de Educadora de Infância e fiquei bacharel e a partir daí fiquei lá como educadora. Tive nessa instituição 11 anos, entretanto, perto desse final de tempo, casei, comprei casa do lado de cá (Margem Sul), quando a *Instituição B* abriu. Na altura, levava-se duas horas do bairro alto até casa, não havia quase transportes. Entretanto um amigo meu da António Arroio, que se formou em Arquitetura, ajudou no projeto da *Instituição B* e disse-me que ia abrir uma instituição perto da tua casa. Deu-me o contacto da coordenadora da altura e fui a uma entrevista, visitei a *Instituição B* ainda em construção. Na altura não havia vaga, porque já tinha a equipa completa, mas, como era a única que tinha experiência de trabalho, alguém ficou de fora, porque depois telefonaram-me a dizer que estavam muito interessados que fizesse parte da equipa e tive dois dias para me despedir do outro lado, porque, entretanto, já era final do ano letivo, para começar em setembro aqui. Custou-me muito largar toda a equipa de lá, éramos muito unidos, mas para bem da minha família, vim para cá e não me arrependi. Ao fim de uns anos, com a crise económica de 1994, tivemos uns tempos mais complicados. Pronto, entretanto, agarrei o projeto das extracurriculares, já há 20 anos, acho eu. Agora estou à espera da minha reforma (risos).

**IN** – Então, já está na *Instituição B* desde a sua abertura.

**EC** – Sim, há 28 anos.

**IN** – Agora está numa sala de 5/6 anos, sensivelmente. Tem muita experiência com estas idades?

**EC**- Nós temos rotatividade, ou seja, quando largamos um grupo, agarramos noutro. No início, quando fui para lá, era para ficar com um grupo de 3 anos, mas a minha filha estava nesse grupo e eu disse que não queria e a coordenadora

também concordou. Então agarrei um grupo de 5 anos, no ano seguinte, agarrei um grupo de 3 anos que acompanhei até aos 5 anos. Logo no início do colégio, não era obrigatório fazer a rotatividade pela creche. Confesso que não é muito a minha praia, apesar de gostar bastante, não me sinto tão realizada em termos de trabalho. Gosto mais de jardim de infância, sobretudo. Gostava muito dos 3 anos no início e gosto, é uma faixa etária onde se desponta muita coisa, eles dão um “pulo” muito grande. Agora passamos pela creche. Se agarrar numa sala de 1 ano, faço 5 anos com o grupo. Se agarrar numa sala de 2 anos, faço 4 anos, que é o caso deste grupo. Estando lá há mais de 20 anos, já tive vários grupos pelas mãos (risos).

**IN** – Passando agora para a parte mais direcionada para o meu tema do projeto de investigação, relacionado com as experiências sensoriais enquanto promotoras do desenvolvimento motor. O que pensa sobre o desenvolvimento motor?

**EC** – Para mim, qualquer área de desenvolvimento é importante na criança e é o nosso trabalho e obrigação promover coisas que desenvolvam todas as áreas. O motor, não consideraria mais importante, é tanto como os outros. Mas é uma das que nós exploramos muito, primeiro pelas deslocações e pela necessidade que a criança tem para se movimentar, depois por todo o percurso e o afinar da motricidade, que vai da larga à fina. Como gosto muito de trabalhar com os mais velhos, para mim a motricidade fina tem uma carga muito significativa. Gosto e tento desenvolvê-los a nível da escrita, não é o escrever em si. Uma coisa que me faz muita confusão, por exemplo, é as crianças não agarrarem bem nos lápis, nas canetas, procuro sempre fazer este trabalho e envolver as famílias nesse trabalho, porque cada vez mais noto que as crianças agarram de qualquer maneira os lápis, as canetas e os pincéis. Não sei se terá a ver com o digital, eles qualquer coisa fazem com a mão, de qualquer maneira, nos tablets. É óbvio que esse tema, é um tema que passa muito pela creche, porque é o início, a parte sensorial tem um grande peso a nível da creche. Eu disse que não era a minha praia, mas, seja como for, quando estou com eles nessas idades, é das áreas que tem sido muito desenvolvida e trabalhada, passando pela experimentação, dar oportunidade à criança de explorar. Eles começam muitos pequeninos, com a parte da boca e a parte sensorial da boca, mas depois, tudo

o que se possa proporcionar ao nível da creche ajuda as outras idades que eu gosto (risos).

**IN** – E relativamente à atividade física? Já que está com o grupo dos mais velhos e que já têm adquirida a parte que a *Educadora Cooperante B* estava agora a referir, relativamente à atividade física, como a promove?

**EC** – A atividade física tem também o reverso da medalha, que é o controle da atividade física. Nesta faixa etária, sobretudo nos 5 anos, começa a ser importante trabalhar também essa outra parte, que é o autocontrole físico. Nós proporcionamos desenvolvimento, capacidades, damos-lhes liberdade para correr, explorar, mas depois temos a outra parte. Como é que se promove? Promove-se através de várias atividades, temos várias atividades que podemos fazer. Na *Instituição B* temos a benesse, quase, de termos parte do nosso trabalho resolvido com as professoras de educação física. Porque todo o trabalho que ela faz de jogos – se bem que ela faz uma vez por semana e isso pode ser feito mais vezes, deve ser feito mais vezes – mas toda essa parte de exploração, de jogos, de liberdade física, de escalada, temos o recreio, temos a educação física e depois temos jogo que podemos nós proporcionar. Afinando um pouco a parte motora, tudo o que proporcionamos em termos de pintura, desenho, jogos na sala, diferentes jogos de exterior, promove o desenvolvimento dessa parte. Para mim, o pegar bem nos instrumentos de escrita é muito importante também e sou um bocadinho “chata” com eles, o que é certo é que eles agarram mal, eu digo “não é assim” e eles agarram bem, portanto, eles sabem agarrar, é quase que um vício que eles têm, agarrar de qualquer maneira e ganham, às vezes, posturas erradas, em termos de utilização. E como eu disse, depois a outra parte do autocontrole, existem momentos em grande grupo, em pequeno grupo ou individual, em que conseguimos que eles desenvolvam essa capacidade. Temos o exemplo da C., que não é fácil, o J. C., também não é fácil, mas são momentos que temos de ir proporcionando para os ajudar a crescerem nesse aspeto, a adquirirem competências para a fase a seguir, que é a fase escolar. Eu sou muito apologista de alguns pedagogos que dizem que a pré-escolar não se deve escolarizar. Acho que eles têm mesmo é que brincar e aprender a brincar, mas também sinto e sei que se nós não trabalharmos determinadas competências, eles depois têm muita dificuldade a nível escolar.

E depois dependente da metodologia que apanham no 1o ciclo, porque há MEM e há não MEM (risos), depois quem é que sofre? São eles, se não se conseguem controlar, se não conseguem estar sentados, as posturas corporais, perceber que têm de estar ali, a fazer o trabalho até ao fim, mas depois podem ir correr, porque se eles perceberem isso e compreenderem, mais facilmente se autocontrolam. A nossa mente ajuda.

**IN** – Tendo em conta o seu grupo de crianças, sente alguma necessidade de introduzir ou alterar alguns elementos na rotina, espaços ou materiais, de forma a promover mais momentos em que a parte motora seja mais desenvolvida?

**EC** – Como te disse, como temos a parte de educação física, há ali esse momento em que acabamos por ter essa parte desenvolvida. Depois temos os momentos de recreio, que também ajuda muito eles se libertarem e correrem, explorarem, escalarem. Infelizmente, com a pandemia, não saímos tanto, mas as saídas ao exterior do colégio também são importantes. Idas a parques, onde se possa fazer jogos também, em espaços diferentes, utilização de espaços diferentes é importante. Depois, tendo em conta o meu grupo, que conheces também, podemos e fazemos certos jogos, adaptando certas coisas a certas crianças, isso é fundamental e vai ser sempre assim, porque são todos diferentes, mas quando lanças, por exemplo, um jogo ou uma atividade, temos ali uma faixa, um grupo de crianças que consegue chegar lá e até faz, mas depois tens outros que têm dificuldades ou porque não entendem, ou porque têm dificuldade motora, outros porque não se conseguem controlar, controlam-se menos facilmente, mas adaptar sim, sempre adaptados ao nosso grupo.

**IN** – Relativamente, por exemplo, aos materiais, sempre alguma necessidade de implementar alguns ou de alterar?

**EC** – Sim, acho que temos de variar os materiais, além daqueles que usamos com frequência, podemos implementar jogos, e tu deste um bom exemplo. Transformar jogos de tabuleiro em jogos de utilização do corpo, por exemplo. Proporcionar experiências e atividades que possam explorar outro tipo de situações ou questões de desenvolvimento motor que não estejam tão desenvolvidas. Como falámos, as crianças são diferentes entre si, há crianças

que não precisam tanto de determinados jogos ou movimentos, mas há outras que precisam de realizar com mais frequência.

**IN** – E quanto à parte das experiências sensoriais, o que pensa sobre isso?

**EC** – Volta no tempo, é fundamental que elas aconteçam na creche, há que proporcionar muito, muito nessa faixa etária, trazendo-a depois para o pré-escolar, há sempre jogos, há sempre situações que podemos proporcionar, que continuo a achar que são fundamentais, porque têm de estar sempre a rever, a lembrar. As crianças, na creche, experimentam muito, mas depois esquecem-se do que fizeram, portanto, temos de continuar a proporcionar. Depois há sempre o “ah! Nós fizemos isso na outra sala”, há um ou outro que se lembra, mas repetir é importante. Nós aos 4/5 anos, já não chamamos experiências sensoriais, já dizemos experiências, vamos para a parte das ciências, mas, no fundo, tem lá muito sensorial também.

**IN** – É essa a sua forma de também continuar a integrá-las na rotina do grupo, através dessa parte?

**EC** – Sem dúvida.

**IN** – Há pouco referiu, brevemente, relativamente à pandemia, que tem sentido as alterações que daí surgem. Com as consequências que vêm com a pandemia, com todos os cuidados necessários (higiene, distanciamento) que nos são impostos, sente que tem tido efeito nas atividades motoras ou sensoriais?

**EC** – Sem dúvida. Tanto nós como os professores das AEC's, a de educação física, por exemplo, evitamos mais alguns jogos, algumas brincadeiras, algumas atividades que promovam maior contacto. Apesar deles se cruzarem, é quase impossível. Evitamos certas atividades. Os pais também estão atentos e preocupados. Por vezes, pensamos “vamos fazer isto com todo o cuidado, com toda a atenção”. Ainda no outro dia, fizemos uma atividade com bolhas de sabão. Era preciso utilizar palhinhas e cada um usou a sua. Mostrei aos pais, através da plataforma, uma fotografia dos materiais, via-se um monte de palhinhas, os meninos em conselho e exemplificámos uma ou duas. Depois os restantes foram brincar para as áreas, enquanto outros faziam. Tive todo o cuidado de pôr aquilo e explicar, mesmo assim tive uma mãe muito assustada com a utilização das

palhinhas. Tive de lhe telefonar e falar com ela, explicar-lhe a situação e tranquilizá-la.

**IN** – A pandemia acaba por interferir nas atividades que propõe?

**EC** – Acaba por nos inibir um pouco, porque tudo o que fazemos ficamos a pensar. Controla-nos um pouco o tipo de atividade, como vamos fazer a atividade... não facilita.

**IN** – Na parte das experiências sensoriais, sente que a pandemia teve influência? Por exemplo, se vê uma criança na área das ciências, a explorar um objeto e, de seguida, vê que outra criança vai explorar o mesmo objeto, como reage?

**EC** – Nós desinfetamos as coisas. Todos os dias, vão kits para lavar, mas há ali alguns materiais que não tenho kits. O que faço é retirar ou tentarmos inculcar estas questões. Mais agora, depois do Natal, passam a vida a pedir-me desinfetante. Tentamos inculcar se as coisas são mexidas, têm de ir para a quarentena ou serem pulverizadas. Por exemplo, os livros em quarentena. Tentamos que eles não mexam, mas lá, está, tens uma manhã na sala, basta estares uma manhã na sala. Eles rodam pelas áreas, podem rodar todos, por exemplo, pela área das construções. Tudo bem, depois vão para lavar, mas já lá todos mexeram. Eles entram com as nossas colegas de manhã, vão lavar as mãos, entram – os mais velhos desinfetam, os pequeninos é que vão lavar as mãos- vão lavar as mãos antes de comer, depois de comer, estão sempre a lavar as mãos. Todo este tempo que nós levamos com a alteração das rotinas, certamente cada instituição procurou a melhor maneira de lidar com a situação, mas o que sentimos ali na *Instituição B* é que perdemos algum tempo. É uma perda de tempo em prol da higiene, mas em termos de trabalho, perde-se.

**IN** – Há pouco falou da professora de educação física. Vi que, quando usava os arcos, desinfetava-os ou mesmo antes da utilização. Ao longo deste tempo, perdiam-se momentos que poderiam ser aproveitados para desenvolver as capacidades das crianças. Faz parte, agora, do papel dos adultos promover esse cuidado nas atividades que proporcionamos. O que pensa sobre isso?

**EC** – Nós, entretanto, quando os números começaram a aumentar, retirámos duas tiras de mesas do refeitório para a sala comum a todos. Isto implica, mais

limpeza. A professora de música utilizava esta sala e continua. Cada vez que a usa, tem de desinfetar as mesas todas e as cadeiras. Quando tem duas aulas seguidas tem de roubar um pouco a uma e um pouco a outra para conseguir desinfetar tudo. Na educação física, a professora agora opta por não usar tanto material, usando mais o corpo. Jogos que não interagem tanto uns com os outros. Mais jogos de memória, jogos de deslocamento no espaço, faz os circuitos também, mas a seguir tem de desinfetar tudo. Só faz circuitos quando a seguir não tem aula ou tem tempo para.

**IN** – Sente que a pandemia também tem tido consequências na própria sala, no próprio grupo?

**EC** – Sim, por exemplo, tenho tido sorte, tenho tido os miúdos quase todos, mas, por exemplo, o J. tem faltado mais. A C., tem faltado mais, porque a mãe é doente de alto risco. Sem dúvida que condiciona o trabalho, por todas as razões que falámos. Porque não temos tanto tempo, não podemos utilizar determinados materiais, mesmo que a gente invente e reinvente.

**IN** – A parte de desenvolvimento da autonomia, está muito relacionada com as prévias experiências sensoriais, o toque, a motricidade fina. Sente que, a pandemia, com todas as medidas impostas, não só pela DGS, mas também pela instituição, tem feito com a o desenvolvimento da autonomia se tem vindo a perder?

**EC** – Sem dúvida. Para mim, a parte emocional, a parte relação pessoal, afetiva, mexe com tudo. Às vezes, paramos para pensar, pensar nos meus miúdos... esta semana, mais do que o normal, eles vinham-me pedir abraços, parece que estão carentes. Cada vez sinto mais carência. Às vezes pergunto “Quem é que quero abraços sem covid?” (abraços “à distância”), temos mais de meio metro de distância, eu também estou de máscara, como é óbvio. Os miúdos precisam. O que é que uma pessoa faz nesta situação? Nós, educadores, que damos tanto afeto... sente-se essa necessidade. Esta necessidade que temos de afetividade – que neste momento, estamos um pouco controladas, esta demonstração da parte afetiva – também passa pelo sensorial, o toque, o abraço, o beijo e as crianças nesta faixa etária – e mais pequenas – precisam tanto do colo, de sentir o carinho. Eles já têm a relação estabelecida, é a nossa sorte, e estes novos,

felizmente, entraram muito bem, mas não podemos dar aquele colo, que pudessem precisar, que os ajuda a estar melhor.

**IN** – *Educadora Cooperante B*, gostaria de lhe agradecer por ter participado na entrevista e por ter feito parte desta etapa!

**EC** – Sempre que precisares, se precisares de mais alguma coisa, é só falares!