



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

“Contributo da aquisição de aprendizagens relativas ao Corpo Humano num grupo de crianças de creche”

Daniela Alexandra Mota Vitorino

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora:

Celeste Rosa, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Coorientador:

Hélder Costa, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Julho, 2022

Odivelas



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

“Contributo da aquisição de aprendizagens relativas ao Corpo Humano num grupo de crianças de creche”

Daniela Alexandra Mota Vitorino

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora:

Celeste Rosa, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Coorientador:

Hélder Costa, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Julho, 2022

Odivelas

Agradecimentos

Estou na reta final e nada me deixa mais orgulhosa de ter conseguido chegar até aqui! Foi um percurso árduo, admito! Bastante trabalho, muitas noites mal dormidas e até choros, por vezes! Ao longo do meu percurso pessoal e académico passaram pela minha vida, pessoas às quais quero agradecer por toda a força e coragem que me transmitiram.

Quero agradecer a **minha mãe** e à **minha avó** por nunca terem desistido de mim, e sempre me terem incutido que seguir para o ensino superior era o melhor caminho para mim. Muito do esforço que fiz é dedicado a elas.

Quero agradecer à **minha irmã** e ao **meu tio**, pelo apoio e incentivo que me deram, “*Vamos Dani, está quase!*” referia muitas vezes o meu tio, encorajando-me a seguir em frente e a terminar o Mestrado em Educação.

Quero agradecer a todas as **minhas amigas**, pela força e compreensão que sempre demonstraram, durante o meu percurso académico.

Quero agradecer à **professora Celeste** e a todos os restantes professores do Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo, que fizeram parte do meu percurso académico, transmitindo-me conhecimento e aprendizagem.

Quero agradecer a todas as **colegas de turma** que fiz durante esta trajetória, e um especial obrigada à **Filipa** e à **Tânia**, foram um grande apoio na conclusão do Mestrado. Quando decidi terminá-lo não conhecia ninguém, mas rapidamente a Filipa e Tânia aproximaram-se de mim e considero que criámos uma amizade muito bonita entre as três! Aliás, deste curso, levo amizades para a vida e quero agradecer a todas por isso!

Quero agradecer às **educadoras cooperantes**, Sofia e Liliana, por todo o companheirismo, apoio, cooperação e conhecimento partilhado. Sempre com uma palavra amiga para me reconfortar e dar força.

Resumo

O presente relatório final tem como temática - Contributo da aquisição de aprendizagens relativas ao Corpo Humano num grupo de crianças de creche.

A investigação incidiu sobre a valência em creche, realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social, com um grupo de nove crianças, com um ano de idade. Esta pesquisa baseou-se no paradigma participativo, numa investigação sobre a própria prática, em que a aluna estagiária/investigadora pretendeu encontrar estratégias pedagógicas que desenvolvessem e promovessem aprendizagens e competências essenciais, com o intuito de proporcionar oportunidades de conhecimentos às crianças.

A problemática surgiu da observação da aluna estagiária/investigadora, notando poucos conhecimentos em relação ao Corpo Humano, por parte das crianças.

As questões de investigação, que foram desenvolvidas no presente relatório são: “Quais as conceções das crianças de creche em relação ao seu Corpo Humano?” e “Quais as estratégias facilitadoras da promoção de aprendizagens sobre o Corpo Humano num grupo de crianças de creche?” Neste sentido, foi necessário definir objetivos, de forma a apoiar a investigação. Assim sendo, os objetivos são: “Conceber e implementar um plano de ação desafiador e rico de aprendizagens para as crianças em relação ao corpo humano”; “Identificar e caracterizar as atividades promotoras de aprendizagens sobre o corpo humano”; “Proporcionar às crianças momentos de divertimento e prazer através da exploração de diversos materiais”.

Foram também utilizadas técnicas de recolha de dados, onde os intervenientes são nove encarregados de educação através de inquéritos por questionário, a educadora cooperante através da entrevista e nove crianças através de uma observação cuidada e atenta por parte da aluna estagiária, onde a mesma recorreu a notas de campo, registos fotográficos/vídeo. Relativamente às principais conclusões do estudo é possível aferir que foi crucial a implementação de estratégias didáticas simples e desafiantes com o intuito proporcionar aquisição de conhecimentos sobre o corpo humano.

Em relação aos resultados da investigação é possível aferir que, através destas propostas didáticas, o grupo de crianças aprendeu com sucesso conteúdos relacionados com a temática da investigação. Nomeadamente, exploração, identificação e localização de algumas partes do corpo humano/rosto, em si e no outro; Exploração da sua autoidentidade; Exploração/Conhecimento de diferentes objetos/texturas; Estimulação/exploração dos cinco sentidos.

O enfoque primordial da investigação foi proporcionar às crianças propostas de atividade apelativas e prazerosas através de estratégias facilitadoras de aprendizagem como a utilização de diversificados materiais, músicas, histórias, jogos e lengalengas.

Palavras-chave: Creche; Educação em ciências; Corpo Humano;

Abstract

The present final report has as its theme - Contribution of the acquisition of learning related to the Human Body in a group of daycare children.

The investigation focused on the valence in day care, carried out in a Private Institution of Social Solidarity, with a group of nine children, with one year of age. This research was based on the participatory paradigm, on an investigation into the practice itself, in which the student trainee/researcher intended to find pedagogical strategies that would develop and promote learning and essential skills, in order to provide opportunities for knowledge to children.

The problem arose from the observation of the trainee student/researcher, noting little knowledge about the Human Body on the part of the children.

The research questions that were developed in this report are: “What are the conceptions of daycare children in relation to their Human Body?” and “What are the strategies that facilitate the promotion of learning about the Human Body in a group of day care children?” In this sense, it was necessary to define objectives in order to support the investigation. Therefore, the objectives are: “Design and implement an action plan that is challenging and rich in learning for children in relation to the human body”; “Identify and characterize the activities that promote learning about the human body”; “Providing children with moments of fun and pleasure through the exploration of different materials”. Data collection techniques were also used, where the participants are nine guardians through questionnaire surveys, the cooperating educator through the interview and nine children through a careful and attentive observation by the intern student, where she resorted to field notes, photographic/video records.

Regarding the main conclusions of the study, it is possible to infer that the implementation of simple and challenging didactic strategies was crucial in order to provide the acquisition of knowledge about the human body.

Regarding the research results, it is possible to verify that, through these didactic proposals, the group of children successfully learned contents related to the research theme. Namely, exploration, identification and location of some parts of the human body/face, in itself and in the other; Exploration of your self-identity; Exploration/Knowledge of different objects/textures; Stimulation/exploration of the five senses.

The primary focus of the investigation was to provide children with appealing and pleasurable activity proposals through facilitating learning strategies such as the use of diverse materials, music, stories, games and rhetoric.

Keywords: Nursery; Science education; Human Body;

Índice

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Índice	XI
Índice de Figuras	XIII
Índice de Quadros	XIII
Índice de Gráficos	XIV
Índice de Apêndices	XIV
Capítulo I	1
1. Introdução	3
Capítulo II	5
2. Enquadramento teórico	7
2.1 Educação de infância dos 0 aos 6 anos	7
2.2 A creche em Portugal	9
2.3 Princípios e finalidades educativas para creche	10
2.4 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	14
2.4.1 Área do Conhecimento do Mundo	15
2.5 Finalidades da Educação em ciências	22
2.6 As ciências na Educação de infância	23
2.6.1 Conceções das crianças pequenas	26
2.6.2 Diferentes tipos de atividades em ciências	28
2.6.3 Como promover a aprendizagem das ciências	31
2.7 Experiências-chave para crianças pequenas	36
2.8 O Corpo Humano	38
Capítulo III	41
3. Metodologia de investigação	43
3.1 opções metodológicas	43
3.1.1 Paradigma Participativo	43
3.1.2 Investigação sobre a própria prática	45

3.2 Plano de investigação	47
3.2.1 Descrição do plano	48
3.2.2 Caracterização do contexto institucional	49
- Caracterização da instituição	49
- Caracterização do grupo	50
- Caracterização dos participantes	54
- Caracterização do ambiente educativo	55
3.2.3 Instrumentos de recolha e análise de dados	62
3.2.4 Plano de ação	70
- Apresentação da teia do plano de ação	71
- Justificação do plano de ação	72
- Calendarização do plano de ação	73
Capítulo IV	75
4. Apresentação e discussão dos resultados	77
4.1 Descrição, análise e síntese reflexiva das atividades implementadas	77
4.1.1 Corpo Humano – Cinco sentidos: Tato – As texturas	78
4.1.2 Corpo Humano – Identidade da criança e corpo humano	83
4.1.3 Corpo Humano – partes da cara	91
4.2 Apresentação de resultados dos questionários aos pais	94
4.3 Apresentação de resultados da entrevista	100
4.4 Discussão de resultados	102
Capítulo V	107
5. Conclusões	109
5.1 Conclusões da dimensão investigativa	109
5.2 Implicações da investigação para a prática profissional futura	112
Referências bibliográficas	115
Apêndices	124

Índice de Figuras

Figura 1: Problemática, questões de investigação e objetivos	47
Figura 2: Esquema síntese do Plano de Investigação	48
Figura 3: Idade das crianças em meses e respetivo sexo	50
Figura 4: Idade dos progenitores segundo o sexo	51
Figura 5: Nacionalidade dos progenitores segundo o sexo	52
Figura 6: Nível académico dos progenitores segundo o sexo	52
Figura 7: Famílias segundo a sua tipologia	53
Figura 8: Irmãos das crianças	53
Figura 9: Planta da sala	56
Figura 10: Exploração da fita de natal	79
Figura 11: Exploração da textura	80
Figura 12: Exploração dos balões	81
Figura 13: Exploração das tampas de garrafa	82
Figura 14: Massagem nos pés	82
Figura 15: Marcação das presenças	84
Figura 16: Exploração do espelho	85
Figura 17: Exploração das imagens das crianças	86
Figura 18: Conto da história “A aranha e eu”	87
Figura 19: Exploração das partes do corpo do bebé	89
Figura 20: Jogo facial	91
Figura 21: Jogo facial – uma das crianças mais novas	92
Figura 22: Localização da parte da cara em si e no outro	93

Índice de Quadros

Quadro 1: Princípios educativos em educação de infância	12
Quadro 2: Experiências-chave na primeira de infância	37
Quadro 3: Rotina diária	59
Quadro 4: Categorias e subcategorias da entrevista	70
Quadro 5: Calendarização do plano de ação	73

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Visão dos pais sobre a importância do Corpo Humano	96
Gráfico 2: Visão dos pais sobre os interesses das crianças por brinquedos, livros, jogos, materiais	97
Gráfico 3: Acesso à plataforma <i>ChildDiary</i>	97
Gráfico 4: Visão dos pais sobre as partes do corpo que o seu educando reconhece	98
Gráfico 5: Visão dos pais sobre a importância atribuída ao plano de ação implementado pela estagiária relativo ao Corpo Humano	99

Índice de Apêndices

Apêndice A: Cartões educativos	124
Apêndice B: Lengalenga do corpo	126
Apêndice C: Lengalenga da cara	127
Apêndice D: Cara do menino	128
Apêndice E: Cara da menina	129
Apêndice F: Partes da cara	130
Apêndice G: Análise de conteúdo do questionário inicial aos pais	132
Apêndice H: Entrevista à Educadora Cooperante	134
Apêndice I: Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante	137
Apêndice J: Análise de conteúdo da entrevista	144
Apêndice K: Inquérito final aos pais	151
Apêndice L: Planificação 1	155
Apêndice M: Planificação 2	157
Apêndice N: Planificação 3	159

Capítulo I

1. Introdução

O presente relatório final foi elaborado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada e Seminário de Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final, que integram o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo.

Este relatório é o resultado do percurso efetuado ao longo do 1º semestre do ano letivo 2021/2022, desenvolvido em contexto de creche com crianças de um ano de idade.

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada III, foi desenvolvida uma investigação sobre a própria prática, através da intervenção da aluna estagiária / investigadora, evidenciando a sua capacidade de observar, planificar, implementar e avaliar as atividades delineadas com a colaboração da educadora cooperante. Todas as propostas de atividade implementadas tiveram como principal objetivo os interesses das crianças e o seu nível de desenvolvimento.

Assim, este relatório final pretende expor o trabalho elaborado pela aluna estagiária / investigadora no decorrer do estágio curricular, cujo tema principal incide na área do Conhecimento do Mundo, tendo como temática de investigação “Contributo da aquisição de aprendizagens relativas ao Corpo Humano num grupo de crianças de creche”.

Mediante uma observação atenta e cuidada da aluna estagiária, as crianças manifestavam escassos conhecimentos em relação ao Corpo Humano, surgindo assim a problemática da investigação. Neste sentido, foram pensadas e desenvolvidas as seguintes questões de investigação:

- Quais as conceções das crianças de creche em relação ao seu Corpo Humano?
- Quais as estratégias facilitadoras da promoção de aprendizagens sobre o Corpo Humano num grupo de crianças de creche?

Nesta linha de pensamento, foi necessário definir objetivos, de forma a apoiar a investigação. Assim sendo, os objetivos são:

- Conceber e implementar um plano de ação desafiador e rico de aprendizagens para as crianças em relação ao corpo humano;
- Identificar e caracterizar as atividades promotoras de aprendizagens sobre o corpo humano;
- Proporcionar às crianças momentos de divertimento e prazer através da exploração de diversos materiais;

Por fim, o presente relatório final, encontra-se organizado em cinco capítulos essenciais, da investigação.

No capítulo I temos uma breve introdução sobre o trabalho desenvolvido;

No capítulo II temos o enquadramento teórico que serviu de base para a investigação;

No capítulo III temos a metodologia, ou seja, as opções metodológicas utilizadas na investigação, a apresentação das técnicas utilizadas para a recolha de dados, a caracterização do contexto socioeducativo, bem como a caracterização dos participantes, a apresentação do plano de ação, que contem a exibição da teia, a justificação do plano de ação e a calendarização do mesmo;

No capítulo IV temos a apresentação e discussão dos resultados obtidos. Neste capítulo existe a descrição, análise e síntese reflexiva das propostas de atividade implementadas, bem como a triangulação dos resultados alcançados.

No capítulo V temos as conclusões da dimensão investigativa. Neste capítulo é dado resposta às questões de investigação e objetivos, bem como as implicações da investigação para a prática profissional futura.

Capítulo II

2. Enquadramento teórico

O presente capítulo sobre o enquadramento teórico tem como finalidade fundamentar a temática do relatório final “Contributo da aquisição de aprendizagens relativas ao Corpo Humano num grupo de crianças de creche”. Neste sentido, são abordados diversos tópicos fulcrais para a explicação da temática de investigação e o quão importante é serem trabalhados com as crianças.

Ao longo deste capítulo, serão abordados aspetos importantes, relacionados com a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, referentes à Educação de Infância dos 0 aos 6 anos. A creche em Portugal que menciona quais os objetivos a seguir, por parte do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Também os princípios e finalidades educativas em creche encontram-se explícitos neste relatório de investigação.

No âmbito da educação em ciências, trata as finalidades da educação em ciências. É também abordada a Área do Conhecimento do Mundo, mais especificamente a componente do Conhecimento do Mundo Físico e Natural relacionada com o tema da investigação. Seguindo-se as conceções das crianças pequenas e a importância das ciências na educação de infância, bem como experiências-chave para crianças pequenas. Por fim, é apresentado um enquadramento teórico referente ao Corpo Humano, temática do plano de ação deste relatório final.

2.1 Educação de infância dos 0 aos 6 anos

Há alguns anos atrás, a educação era vista como, apenas cuidados básicos da criança, como a alimentação, higiene, descanso e segurança. No entanto, com o passar das décadas, as mentalidades sobre a educação das crianças pequenas foram-se alterando gradualmente no quotidiano das escolas de Educação de infância. Neste sentido, Pedrosa (2009) salienta:

“Há poucas décadas, a criança, no primeiro ano de vida, era considerada um ser imaturo. Pelo facto de não andar, não correr, não falar, pensava-se que ela não sabia outras coisas. Fazia-se uma generalização inadequada, pois se estendia esta incompletude para todos os outros processos! Enfatizava-se também a comunicação linguística sobre a não-verbal, a cognição sobre o afeto, e se estudava a criança sozinha, em situações de exames, seguindo-se parâmetros de escalas de avaliação” (Pedrosa, 2009, p.17).

Antigamente, a criança era vista como um ser precoce, devido à dependência que exercia sobre o adulto. Mas a criança é muito mais que isso. A criança é considerada um ser único e individual, capaz de construir conhecimento e aperfeiçoar as suas aptidões de andar e falar, ao longo do tempo. Para que este processo seja evolutivo, é necessário que o adulto/educador acompanhe a criança no seu percurso de vida, ajudando-a a enfrentar desafios e estimulando-a a interagir com o mundo que a rodeia. É essencial que o educador tenha um olhar atento, observando os interesses e necessidades das crianças, amplificando um vasto leque de experiências nas mesmas. Neste sentido, Filho (2005) afirma:

“Cabe ao educador conhecer o que as crianças querem saber. E quando digo “querem saber” não estou me referindo a caprichos, modismos ou à volubilidade das crianças, mas a saberes que indicam desejos e necessidades, aqueles que as crianças “querem-porque-precisam” saber mais do que quaisquer outros, em diferentes momentos do processo de produção da sua vida em família e na escola” (Filho, 2005, p.75).

Segundo a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar - Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, no artigo 2, consagra a educação Pré-Escolar como

“a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”

Também a mesma lei, menciona que, a educação de infância consiste na educação das crianças, com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos. Este tipo de educação é proporcionada em contextos educativos, sendo eles divididos em duas valências, a valência de creche e a valência de jardim de infância. A primeira valência – creche - abarca crianças dos 0 até aos 3 anos de idade. A partir dos 3 anos de idade até à entrada no 1º Ciclo de Ensino, designamos de jardim de infância. A frequência em ambas as valências é facultativa.

Segundo Oliveira (2010), é essencial estabelecer um elo de ligação entre a comunidade educativa e as famílias visando o desenvolvimento integral da criança contribuindo assim, para a sua formação educativa e inserção na comunidade como ser independente.

Portugal e Laevers (2018), salientam que o contexto de educação pré-escolar visa contribuir para o desenvolvimento global da criança, através de propostas de atividade lúdicas, jogos e brincadeiras. Deste modo, a criança irá desenvolver diversas potencialidades a todos os níveis: social, físico, motor e cognitivo, ao mesmo tempo que,

descobre, explora e experiencia. É igualmente importante integrar as famílias em diversas propostas de atividade. O essencial na educação de infância é contribuir para o bem-estar das crianças, deixando-as explorar e brincar livremente, pois através destas explorações e brincadeiras a criança adquire variadas aprendizagens significativas.

Na educação pré-escolar, com base na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar - Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, no seu artigo 10, podemos enunciar alguns objetivos importantes para o desenvolvimento integral da criança, tais como:

- Ajudar no desenvolvimento da expressão e comunicação da criança;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no ingresso na comunidade educativa e posteriores aprendizagens significativas;
- Estimular o pensamento da criança, bem como a sua curiosidade;
- Fomentar a inclusão da criança em variados grupos sociais, conscientizando-a do seu papel na comunidade;
- Proporcionar à criança segurança e bem-estar;
- Promover o desenvolvimento social e pessoal da criança através de variadas experiências;
- Incentivar a participação das famílias na comunidade educativa;

2.2 A creche em Portugal

A educação de infância tem vindo a assumir um papel preponderante na aprendizagem e desenvolvimento, nos primeiros anos de vida, da criança. Neste sentido, a creche é considerada um espaço elementar para a valorização das competências das crianças. Zabalza (2007), considera que

“Ao chegar à creche, a criança é competente – possui competências diversificadas que deverão ser aproveitadas como alicerces para o desenvolvimento futuro. Ao sair da creche, espera-se que a criança, para além de estar feliz, possua um repertório de experiências mais amplo, mais rico e eficaz. A creche deve aproveitar os recursos da criança e enriquecê-los fazendo justiça ao seu potencial de desenvolvimento numa fase absolutamente crucial.” (p.45).

A creche em Portugal, tutorada pelo Ministério da Segurança Social, avoca a promoção do bem-estar a nível afetivo e físico da criança, com o intuito de satisfazer suas as necessidades e interesses. O Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social

concebeu o Modelo de Avaliação de Qualidade e o Manual de Processos-Chave cujo objetivo principal é garantir uma resposta adequada e de qualidade, tanto às crianças como às suas famílias.

Segundo Diário da República, Portaria 262/2011, de 31 de Agosto – Artigo 3.º, a creche é considerada “um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais.”

Sendo elencados alguns objetivos da creche, proeminentes nos artigos 4.º e 5.º:

- a) Ajudar na conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar; b) Cooperar com a família existindo a partilha de responsabilidades e cuidados na evolução da criança; c) Atestar um acompanhamento individual em função das necessidades da criança; d) Proporcionar um desenvolvimento global na criança, criando um ambiente seguro e afetivo;

Referente ao artigo 5.º, relacionado com as atividades e serviços prestados, a creche assume: a) cuidados apropriados à necessidade de cada criança; b) Alimentação apropriada à idade de cada criança; c) Cuidados de higiene; d) Atividades lúdico-pedagógicas; e) Informações sobre o funcionamento do setor creche e evolução da criança.

Em suma, podemos inferir que, a creche representa uma instituição que presta serviços de cuidados e de educação promovendo e proporcionando à criança o desenvolvimento holístico e integrador, sendo “instituições educativas no sentido da promoção das potencialidades das crianças.” (Sarmiento, 2016, p.22).

Ainda o mesmo autor, refere que “a entrada da criança na creche é vista como uma resposta educativa, centrada em rotinas pedagógicas e em experiências, orientada por adultos com formação adequada e sensíveis às necessidades e interesses da criança.” (p.130).

2.3 Princípios e finalidades educativas para a creche

Segundo as autoras, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), estas referem o carácter pedagógico que a pedagogia para a infância deve assumir.

“Estabelece-se tradicionalmente, uma diferença entre a fase de creche e a de jardim-de-infância, que, sendo também adotada na legislação, justifica propostas específicas para estas duas fases. Considera-se, no entanto, que há uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças em idade de creche e de jardim-de-infância tem fundamentos comuns, devendo ser orientado pelos mesmos princípios educativos” (p. 8).

Portugal (1998) considera que a creche promove o desenvolvimento e aprendizagem da criança através de diversificadas experiências. Salienta ser mais importante as rotinas e os tempos de atividades livres do que propriamente as atividades dirigidas. O desenvolvimento da criança é propício em ambientes seguros, adequados, afetuosos e centrados nas necessidades e interesses individuais da mesma, criando-se oportunidades de interação entre crianças, bem como exploração livre e espontânea, utilizando os sentidos. Assim, Portugal (1998) apresenta dez princípios educativos em creche:

Princípio 1 – envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito – ou seja, a educadora e a criança devem estar envolvidas numa determinada tarefa em simultâneo. Neste sentido, a educadora de infância proporciona a interação entre ambas consoante os tempos educativos a decorrer, quer seja na muda das fraldas, na alimentação, no vestir, no despir...

Princípio 2 – investir em tempos de qualidade procurando estar completamente disponível para as crianças – ou seja, o principal objetivo da educadora é estar focada e atenta, considerando extremamente importante, o tempo que dedica à criança.

Princípio 3 – aprender a não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhe as suas – ou seja, a educadora de infância não deve desvalorizar as formas de comunicação da criança, devendo também ajudá-la a expandir o seu conhecimento, articulando ações com palavras.

Princípio 4 – investir tempo e energia para construir uma pessoa “total” – ou seja, é importante ajudar a criança a desenvolver todas as suas capacidades, quer sejam, físicas, cognitivas, sociais ou emocionais. Todas estas habilidades podem ser fomentadas através das rotinas diárias, das relações entre indivíduos, das experiências e materiais diversificados, dos jogos, das refeições, do treino do controlo dos esfíncteres...

Princípio 5 – respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos – ou seja, a educadora de infância deve respeitar os sentimentos da criança, bem como o direito de se expressar livremente.

Princípio 6 – ser verdadeiro nos nossos sentimentos relativamente às crianças – ou seja, a educadora de infância deve conversar com as crianças sobre os seus sentimentos, ligando-os diretamente a situações concretas, impedindo que a criança continue a fazer o que provocou tal sentimento.

Princípio 7 – modelar comportamentos que se pretende ensinar – ou seja, a educadora deve fomentar comportamentos agradáveis entre criança-adulto, criança-crianças, existindo o respeito, a cooperação e a comunicação. Quando o comportamento é de agressividade, a educadora deve exemplar com delicadeza, ou seja, o agressor precisa de ser controlado com delicadeza, não devendo julgá-lo.

Princípio 8 – reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças tentarem resolver as suas próprias dificuldades – ou seja, a educadora deve deixar as crianças lidarem com os seus problemas e frustrações, dando-lhes tempo e espaço, para que sejam as mesmas, a resolver os seus problemas.

Princípio 9 – construir segurança ensinando a confiança – ou seja, é importante que a criança confie no adulto. A criança precisa de saber que as suas necessidades e interesses serão satisfeitas com a ajuda do adulto.

Princípio 10 – procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança a atingir determinados níveis desenvolvimentais – ou seja, cada criança é um ser único e individual, neste sentido, cada criança determina o seu próprio momento para gatinhar, sentar, andar, falar. O que realmente importa é aprimorar as competências. As novas competências aparecerão naturalmente, quando a criança já tiver adquirido satisfatoriamente, as antigas.

Por outro lado, Cataldo (1983) enuncia alguns princípios básicos ao nível da educação de crianças muito pequenas, que se desenvolvem e modificam consoante o perfil individual do educador ou os objetivos de um determinado programa, existindo flexibilidade.

Quadro 1 – *Princípios educativos em educação de infância*

A criança e o educador	1. A atenção ao crescimento pessoal reflete-se numa atmosfera positiva e afetuosa; 2. O interesse e o desenvolvimento da criança são elementos centrais na planificação e nos conteúdos programáticos; 3. As características individuais são valorizadas; 4. O educador dá apoio, orienta e atua como um recurso facilitador na atividade da criança.
------------------------	---

Ambiente	1. O ambiente físico é aberto, organizado e encoraja o movimento e envolvimento nas atividades; 2. As áreas de jogo contêm uma variedade de materiais, de diferentes níveis e com diferentes objetos; 3. As atividades diárias incluem tempos de jogo, exploração, cuidados de rotina e breves atividades de grupo; 4. Atividades planificadas respondem a necessidades ou acontecimentos especiais.
Desenvolvimento e aprendizagem	1. As atividades são centradas na criança, são informais e constituem aspetos contínuos do programa; 2. Os materiais são responsivos e facilitadores de diferentes experiências; 3. A aprendizagem da criança resulta primariamente de atividades autodirigidas e de autodescoberta; 4. Podem coexistir diferentes mecanismos de aprendizagem, incluindo observação, modelação, resolução de problemas, repetição etc.
Comportamento e relações interpessoais	1. A disciplina focaliza-se na satisfação de necessidades, explicitação de regras e limites; 2. Enfatiza-se a prevenção de conflitos e situações de frustração; 3. As relações com adultos e com outras crianças são consideradas importantes fontes de aprendizagem e de desenvolvimento; 4. São promovidos o autocontrolo da criança e todos os comportamentos considerados socialmente adequados.
Objetivos	1. Enfatiza-se o enriquecimento, crescimento pessoal e ganhos em capacidades e competências; 2. Os objetivos tendem a vastos, flexíveis e mais abertos; 3. Os objetivos variam de acordo com a individualidade da criança; 4. Se existem objetivos, estes devem ser avaliados.
Relações com a família	1. Os pais podem participar na explicitação dos objetivos, conteúdos e atividades; 2. O envolvimento parental é considerado benéfico para a criança e família; 3. A creche representa um suplemento e continuação das experiências familiares; 4. O lar, a comunidade e a creche devem apoiar-se mutuamente, em benefício das crianças.

Importa referir que, é essencial estar atento às necessidades físicas e psicológicas da criança, existindo uma boa relação com o adulto. Permaneça num ambiente adequado,

saudável e seguro proporcionando desenvolvimento e oportunidades de interação com outras crianças explorando livremente através de todos os seus sentidos.

A pedagogia na creche desenvolve-se consoante a qualidade do ambiente educativo, das interações, da organização das rotinas diárias, do brincar e diversas oportunidades sensoriais e motoras de experimentação e exploração, ajudando na estimulação e ampliação dos conhecimentos e aprendizagens da criança. Quer seja através da rotina diária, das interações, das atividades dirigidas e livres, bem como dos jogos, onde a disponibilidade do adulto se encontra presente, são estratégias essenciais para um bom desenvolvimento curricular.

Segundo Portugal (2012) existem **três grandes finalidades** básicas que permitem configurar um modelo pedagógico para a creche, sendo elas:

1. O desenvolvimento de um sentido de **segurança e autonomia positiva**, esta finalidade envolve a confiança, dominação do próprio corpo e comportamentos da criança; Sentimento de sucesso em relação a diferentes atividades, por parte da criança, contando com a ajuda do adulto;
2. O desenvolvimento da **curiosidade e ímpeto exploratório**, a criança tem o sentimento de que, descobrir coisas, é algo benéfico e proporciona prazer e bem-estar, atuando com persistência e afinco.
3. A **competência social e comunicacional**, relacionada com o desenvolvimento de autocontrolo, estabelecimento de relações positivas, baseado no sentimento de ser compreendido e compreender os outros, capacidade de comunicar, partilhar ideias e pensamentos, existindo uma ligação de confiança, na relação com os outros, e por fim, a cooperação, a capacidade que a criança tem de integrar as suas necessidades e interesses individuais com os outros, em situações de grupo.

2.4 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), autoras das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, consideram que estas orientações “(...) destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo (...)” (p.5). Deste modo, estas orientações estão articuladas e correspondem ao desenvolvimento e aprendizagem da criança cruzando-se com a característica relacional.

Para que isto seja possível, é importante que o educador adeque um currículo, baseado nos saberes e desejos da criança.

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a Formação Pessoal e Social inclui todas as outras áreas, pois evidencia como a criança se relaciona consigo mesma, com os outros e com o mundo que a rodeia, num sistema que envolve o desenvolvimento de atitudes e valores, cruzando a área de Expressão e Comunicação com os seus diferentes domínios e a área do Conhecimento do Mundo que, também se articulam entre si.

Deste modo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar consideram que a área de Expressão e Comunicação constitui uma área única, onde a criança se pode exprimir de diversas maneiras, seja através da fala ou do corpo, de uma forma bastante própria e criativa, que contribui conjuntamente para a Formação Pessoal e Social e para o Conhecimento do Mundo.

2.4.1 Área do Conhecimento do Mundo

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) a área do Conhecimento do Mundo “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê.” (p. 85). As crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia a brincar, interagir e explorar através dos espaços, objetos e materiais.

Seguindo as autoras das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as crianças quando iniciam a educação pré-escolar, já adquiriram as suas ideias prévias sobre o mundo, existindo numerosas aprendizagens que ocorrem de forma natural. É também através de um ambiente rico e estimulante, em que as distintas experiências e oportunidades para aprendizagens das crianças têm sentido e ligação entre si. Por isso, todas as áreas de conteúdo constituem formas do conhecimento do mundo. Neste sentido, a abordagem desta área parte do conhecimento que a criança já sabe e aprendeu nos vários contextos por onde passou. A área do Conhecimento do Mundo é também entendida como “uma área em que a sensibilização às diversas ciências é abordada de modo articulado, num processo de questionamento e de procura organizada do saber, que permite à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.6).

Na área do Conhecimento do Mundo, existem três grandes componentes organizadoras das aprendizagens a promover: (1) Introdução à Metodologia Científica; (2) Abordagem às Ciências; e (3) Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias.

Segundo as autoras Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a introdução à metodologia científica, presente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, relaciona-se com as interrogações da criança sobre a realidade, existindo a definição do problema, para decidir o que se quer saber, procurando assim a solução. Deste modo existe uma atitude investigativa e científica por parte da criança. Corroborando com Pedro Reis, este refere ainda que:

“Fomentar, desde a mais tenra idade, a capacidade de observar, de questionar, de comparar e justificar, para estabelecer, a partir do vivido, do observado e do experienciado, patamares de conhecimento, provisório mas sustentado, que irão erguer a pouco e pouco a arquitectura conceptual, analítica e estruturante que faz dos humanos seres pensantes, capazes de pensar cientificamente a realidade, isto é, de a interpretar com fundamento e de questionar com pertinência.” (Reis, 2008, p. 10).

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a abordagem às ciências diz respeito ao aumento e desenvolvimento dos saberes da criança, devendo assim, serem-lhe dadas oportunidades para que esta a partir de uma determinada situação consiga articular hipóteses, sugerir explicações e comparar as suas teorias com a realidade em contexto de pré-escolar e pelo meio físico e social. “Assim, a ciência surge como eixo integrador que mobiliza e enriquece outras áreas e domínios curriculares” (Fialho, 2009, p. 6). Para que tudo isto seja possível, é crucial a dedicação e empenho por parte do adulto em disponibilizar propostas de atividades significativas e prazerosas que contribuam para o desenvolvimento de aspetos científicos. Nesta linha de pensamento, Zabala e Arnau (2007) salientam que “(...) cabe aos/às educadores/as conceber e dinamizar actividades promotoras de literacia científica, com vista ao desenvolvimento de cidadãos mais competentes nas suas dimensões pessoal interpessoal, social e profissional.” (p. 65).

A abordagem às ciências subdivide-se dois campos diferentes, sendo eles, o Conhecimento do mundo social e o Conhecimento do mundo físico e natural.

Relativamente ao Conhecimento do mundo social, este é um dos processos primordiais dos nossos primeiros anos de vida, a inserção no mundo social e cultural. Cada indivíduo é considerado um ser único e particular. Neste sentido, fazer parte do campo social e cultural implica adquirir diferentes formas de ver o mundo que nos rodeia, através de experiências sociais e culturais.

Tal como nos refere as autoras, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o conhecimento do mundo social relaciona-se com a consciência que a criança adquire em relação a si

própria, do seu papel na sociedade e das relações que estabelece com os outros num contexto próximo - família, escola, amigos, vizinhos. Nesta linha de pensamento, a criança começa a obter informação relativa ao desenrolar do quotidiano das pessoas, quer seja da família, da comunidade ou do país, existindo hábitos, tradições, regras, vestuários, alimentação, religiões e rotinas na convivência em pequeno e grande grupo. Aprender a conviver com diferentes pessoas é o primeiro passo na construção de uma sociedade na qual as diversidades se encaixam. Deste modo, a criança conhece e respeita a diversidade cultural, social e individual de cada um. Segundo Ramos (2007) “a diversidade cultural e as relações interculturais, fazem parte e integração, cada vez mais, do contexto social, económico, político, religioso, educacional” (p.223).

Portugal e Laevers (2018) apontam que através de elementos centrais da comunidade – sociais, físicos e culturais, a criança conhece e identifica as profissões, edifícios, transportes, tradições ou festividades e percebe os seus papéis específicos na comunidade. A compreensão de processos básicos das pessoas relativamente à saúde e segurança, também é preceito por parte da criança onde esta percebe que existem identidades reguladoras como bombeiros, polícias, médicos; e regras de segurança que temos de cumprir, como por exemplo, atravessar na passadeira e só avançar quando o sinal do peão estiver verde. A criança conhece os recursos económicos produtores e comerciais, sendo alguns deles, os restaurantes, as sapatarias, os supermercados, as oficinas. A criança ao contactar com este tipo de estabelecimentos ganha a consciência de que é necessário o dinheiro para pudermos comprar o que necessitamos. Também conhece e percebe as formas de comunicação através da televisão, rádio, correio, internet.

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), em relação ao conhecimento de si própria, a criança tem a consciencialização do seu nome completo, da sua idade, das suas características físicas, onde vive, qual a sua nacionalidade. É um conjunto de conhecimentos intrínsecos aprendidos pela mesma.

Os contextos mais próximos onde a criança está inserida permite-lhe adquirir saberes para identificar conhecimentos em relação ao seu núcleo próximo ou familiar, sabem por exemplo a profissão da mãe ou do pai e o que fazem, sabem identificar o grau de parentesco de membro da família e a sua respetiva profissão.

Para Portugal e Laevers (2018), o desenvolvimento do conhecimento em relação ao contexto escolar é bastante importante, saber as características do espaço físico, as características dos indivíduos que o incorporam, os seus papéis na sociedade e as relações estabelecidas uns com os outros. Neste sentido, quando falamos do contexto escolar, é

bastante relevante saber a localização do espaço em que o ambiente educativo está inserido podendo afetar ou não o desenvolvimento da criança, deste modo, é imprescindível que o educador conheça o contexto escolar em que a criança se insere. Neste sentido, segundo Moscoso (2016) é pertinente que o educador averigue e questione as características da população (classes sociais, composição étnica) se existe problemas sociais, como crimes, venda de drogas. Saber quais as infraestruturas que se encontram ao redor da instituição como por exemplo, os parques, os jardins, as bibliotecas. É importante estabelecer uma ligação direta com aquilo que a criança apreende, neste sentido, seria interessante por parte do educador proporcionar à criança, por exemplo, um momento de contato com a natureza, levando-a até ao jardim que se encontra localizado do outro lado da rua onde a sua instituição está inserida, observando e experienciando com as crianças as árvores, as flores, as folhas, os seres vivos que encontram naquele local. Deste modo, estes processos de aprendizagem são enriquecidos através de diversas experiências. Através do meio escolar, a criança adquire hábitos e conhecimentos que a torna cidadã obtendo regras, valores e determinados comportamentos em sociedade.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) consideram que esta área do conhecimento também pretende fomentar na criança a percepção da sua relação no tempo e no espaço, conscientizando assim, os variados momentos que ocorrem ao longo do tempo. Esta percepção associa-se a um sentido de desejo e responsabilidade da criança por querer participar no processo de uma melhor qualidade de vida de todos. Tanto o tempo, como o espaço são noções que a criança apreende durante a socialização. Nos primeiros anos de vida da criança, existe um conjunto de interações que decorrem ao longo de toda a sua vida existindo uma construção individual, social e cultural que se manifesta de forma partilhada. A criança deverá ter a oportunidade de desenvolver um sentimento de pertença, que decorre através de diversas vivências, culturas e valores. Neste sentido, deve-se ter em conta o passado, presente e futuro, promovendo assim na criança a compreensão progressiva das situações de tempo e espaço. Deste modo, recorrer a estratégias didáticas intencionais que lhe permitem distinguir o antes e depois (passado e presente), prever o que fará num futuro próximo (futuro), levando-a a perceber as semelhanças e diferenças entre cada tempo, por exemplo: “*no tempo da avó fazíamos assim...*”, “*no tempo da mãe e do pai fazíamos assim...*”, “*atualmente fazemos assim...*”. Portugal e Laevers (2018) salientam que o conhecimento e sequência de unidades básicas de tempo diário, semanal, mensal e anual, como por exemplo: a orientação temporal “*a seguir ao almoço vais ao parque*”, o contacto com os dias da semana e o mês (calendários)

e diversas rotinas (horários), faz com que exista a tomada de consciência por parte da criança em relação às rotinas que acontecem tanto ao longo do dia como ao longo do ano, associando o que fazer em cada momento, ou altura do dia/ano, também a utilização de termos como dia, noite, manhã, tarde, semana, mês ajudam a criança na compreensão do desenrolar do tempo e o papel que têm na sua vida diária.

Portugal e Laevers (2018) corroboram que é igualmente importante transmitir à criança informações espaciais relativas à orientação: cima, baixo, direita, esquerda, frente, trás; Situação: dentro, fora; Tamanho: grande, pequeno, alto, curto; Formas: redondas, alongadas, regulares, irregulares.

Moscoso (2016) evidencia que a socialização e o espaço são bastante relevantes na construção do “eu” através deles existe o desenvolvimento do conhecimento humano, sendo um processo de construção contínua entre a assimilação dos objetos e a atividade do sujeito.

Neste sentido, o meio escolar deve apoiar as crianças a vivenciar o espaço, numa primeira instância em relação ao seu próprio corpo sendo fundamental que estas expressem as suas conceções de espaço e posteriormente adquirem autonomia em relação aos seus movimentos, orientá-las assim para o uso dos sentidos e formas básicas de direção e coordenação dos movimentos.

Segundo Moscoso (2016) a exploração do ambiente em relação ao espaço ajuda as crianças desenvolver diversas aprendizagens, como por exemplo, a participação em diferentes grupos sociais, o conhecimento de códigos e normas sociais, a orientação nos espaços diários que permite uma maior autonomia, a organização de espaço-tempo por meio de hábitos e rotinas diárias e o desenvolvimento de atitudes de respeito ao meio ambiente e indivíduos da sociedade.

Em relação ao conhecimento do mundo físico e natural, Portugal e Laevers (2018) afirmam que a perceção desta subcomponente relaciona-se com variadas apresentações da realidade, existindo a perceção das particularidades dos materiais ou objetos, o contacto dos seres vivos uns com os outros e os variados elementos da natureza, existindo uma atitude de proteção, cuidado e respeito do meio ambiente. Neste sentido, através da observação a criança adquire múltiplas experiências, tendo diversas oportunidades para espelhar, conhecer e compreender todas estas características e transformações do meio envolvente. “Precisamos da natureza. Não podemos viver sem ela. Os ambientes naturais dão às crianças a possibilidade de se conhecerem e descobrirem aspetos da sua personalidade que, de outro modo, dificilmente se manifestariam.” (Napoleão, 2019, p.

26). Reis também salienta que “A natureza constitui um enorme “laboratório vivo” onde as crianças podem satisfazer a sua insaciável curiosidade sobre o mundo que as rodeia.” (Reis, 2008, p.47).

Nesta subcomponente estão inseridos conteúdos relativos à biologia, como o conhecimento dos órgãos do corpo, a física e a química, podendo esta área proporcionar múltiplas experiências e conhecimentos às crianças. Através desta subcomponente a criança aprende a compreender e a reconhecer as diversas particularidades que cada ser vivo possui, podendo analisar e comparar as analogias e diferenças de cada um, quer seja animais, indivíduos ou plantas. “Animais e plantas com cores e formas diversificadas que sofrem mudanças ao longo do tempo ou com o passar das estações são motivo de fascínio para as crianças pequenas, despertando-lhes muito naturalmente o interesse para a exploração de diversos aspetos” (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro e Pereira, 2009, p.79).

Também os diversos tipos de materiais se encontram presentes nesta subcomponente, quer seja a madeira, o metal, o plástico, o cartão, o papel etc, são materiais que proporcionam imensas potencialidades na criança, proporcionando a descoberta, a manipulação e a estimulação do desenvolvimento global da criança, tanto físico como cognitivo. Nesta linha de pensamento a criança é capaz de encontrar diferenças e semelhanças entre os vários tipos de material que contacta. Corroborando com Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), afirmam que:

“(…) desenvolver o espírito científico, a perguntar o que acontece e porque acontece, a descobrir porque é que os materiais se transformam, a criar, a inventar e a descobrir... Torna-se capaz de levantar hipóteses, de as testar, comparar, contrastar, verificar resultados. As observações e a manipulação permitem às crianças aprofundar conhecimentos sobre o mundo, possibilitam o estabelecimento de semelhanças e diferenças, ajudam a reconhecer mudanças e a compreender fases (p.58).

Consoante o mencionado pelos autores é possível atestar que, o ato de experimentação por parte da criança, ao contactar com diferentes materiais, faz com que a mesma adquira conhecimentos e compreenda o processo.

Os cuidados corporais e a segurança da criança também estão implícitos nesta subcomponente. Aprender a cuidar do próprio corpo é uma grande vitória para a criança. Tal como afirmam Lopes, Mendes e Faria (2006) “Os cuidados com a nossa higiene

(tomar banho, lavar os cabelos, cortar as unhas, escovar os dentes) são hábitos que devem ser incentivados desde cedo na vida das crianças.” (p.54).

Primeiramente, é crucial que exista a interação entre o adulto e a criança. Através desta interação a criança cria fortes laços afetivos com o adulto contribuindo para a estabilidade, confiança e autonomia da mesma. É importante escutar e observar a criança, tendo sempre em conta, as suas necessidades e interesses. Partilhar situações benéficas e significativas com a finalidade de proporcionar à criança a oportunidade de aprender diversas formas de cuidar de si mesma. A multiplicidade de situações de cuidado corporal, que existe no dia a dia, contribuem para estimular a criança a assumir várias responsabilidades em relação ao seu cuidado corporal, exemplificando, lavar as mãos, assoar o nariz, lavar os dentes, entre outras situações, contribuindo para a gradual independência da mesma. “A rotina de cuidados com as crianças em relação à higiene – banho, cabelos limpos, unhas aparadas, roupas adequadas ao clima, ambientes e espaços limpos – são estruturantes para as crianças e formam hábitos saudáveis.” (Lopes, Mendes & Faria, 2006, p.54).

Quanto à utilização das tecnologias e ao mundo tecnológico, Portugal e Laevers (2018) afirmam a empatia que estas tecnologias exercem sobre as crianças e o papel que apresentam no Conhecimento do Mundo, devendo ser consideradas um recurso de importância na aprendizagem.

Atualmente, estamos perante um mundo cheio de ciência e tecnologia. Desde tenra idade, que as crianças aprendem a familiarizar-se com vários equipamentos e brinquedos tecnológicos. O computador, o tablet, o telemóvel, a *playstation* são equipamentos tecnológicos manipulados com grande facilidade pelas crianças pequenas. Portugal e Laevers (2018) afirmam que “os recursos tecnológicos fazem parte da vida quotidiana de todas as crianças” (p.88).

Estes avanços científicos e tecnológicos têm vindo a ter um grande efeito na vida pessoal de cada indivíduo e na comunidade em que estão inseridos. Segundo Oliveira (2015) existem bastantes benefícios no uso das tecnologias por parte das crianças pequenas, através dos mesmo a criança consegue recolher informação, comunicar e produzir diversos trabalhos, podendo ajudar as mesmas a adquirir novas palavras e desenvolver habilidades motoras. Desperta também a atenção e a curiosidade da criança. Porém, este uso excessivo também não é de todo aconselhável, devendo existir um equilíbrio. A tecnologia faz parte das gerações futuras. Nesta linha de pensamento, Araújo (2014) também afirma que é necessário que os estabelecimentos escolares vão ao seu encontro,

na medida em que é relevante o uso equilibrado e consciente destes equipamentos por parte destas instituições, explanando que “(...) cada vez mais escolas de todo o país estão trazendo o uso de aplicativos em suas aulas como um complemento do ensino (Araújo, 2014, p. 22).

2.5 Finalidades da Educação em Ciências

A ciência pode contribuir através de diversos aspetos para o currículo da Educação de Infância. Atentando à relevância de promover a literacia científica das crianças, é importante salientar as finalidades da educação em ciências, de forma a suscitar a curiosidade das crianças e estimular o seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Deste modo, segundo as autoras Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro & Pereira (2009) e Glauert (2004), a ciência direcionada para as crianças pequenas, tem como finalidade:

- Ajudar as crianças nas suas interações com o mundo que a rodeia, bem como, encarregar cada indivíduo de construir a sua identidade pessoal;
- Ampliar a compreensão que as crianças possuem acerca dos ambientes físico e biológico;
- Estimular a conceção de conhecimentos científicos e tecnológicos sendo proveitosos e praticáveis em diversos contextos da vida diária;
- Contribuir para a educação democrática da criança, permitindo-lhe a compreensão da ciência, da tecnologia e da sua natureza;
- Desenvolver capacidades de resolução de problemas, tomada de decisão e procedimentos científicos;
- Dar a conhecer o papel das ciências na vida quotidiana;
- Estimular o pensamento crítico e a preocupação com o ambiente;
- Promover a reflexão sobre atitudes, normas e valores que introduzem o conhecimento científico.

Neste sentido, é importante incidir na educação em Ciências com crianças pequenas, pois estas finalidades educativas desenvolvem capacidades, atitudes e abordagens à aprendizagem da criança proporcionando-lhe uma educação favorável e significativa para a sua vida enquanto aprendiz, ajudando-a a ampliar o seu conhecimento e compreensão

do mundo. Nesta linha de pensamento, segundo Glauert (2004) ajuda as crianças a desenvolver meios mais eficazes de prazer e descoberta.

2.6 As ciências na educação de infância

“A ciência nos primeiros anos de escolaridade pode ser definida como o estudo, a interpretação e a aprendizagem sobre nós mesmos e o ambiente que nos rodeia, através dos sentidos e da exploração pessoal.” (Reis, 2008, p.15).

Segundo Reis (2008), a ciência na educação de infância relaciona-se com a capacidade racional de descobrir o mundo. Através desta descoberta existe a capacidade de procurar e alcançar respostas, que ajudam na construção progressiva de um conjunto de conhecimentos relacionados com o nosso quotidiano, o que promove capacidades e atitudes, como a resolução de dúvidas e o seu posterior debate.

“A educação em ciência não envolve apenas a aprendizagem de conhecimentos. A apropriação de conhecimentos, apesar de constituir um aspeto muito importante do ensino da ciência, necessita de ser acompanhada e apoiada pelo desenvolvimento de atitudes e capacidades. (Reis, 2008, p.15).

Os primeiros anos da educação de infância são bastante importantes para a criança. Na medida em que, ajudam a mesma no desenvolvimento de atitudes relacionadas com a ciência. O pensamento científico da criança tem haver com as ideias e conceitos que ela imagina, de modo a dar sentido ao mundo. Inicialmente as suas ideias são incompletas, ou contraditórias. Assim, a ciência procura expandir o conhecimento e a compreensão que as crianças possuem acerca do mundo, quer seja físico ou biológico, ajudando-as a desenvolver meios mais eficazes e sistemáticos de descoberta. Para que tudo isto seja possível, é necessário fornecer um contexto de aprendizagem, experiências e oportunidades, de modo a compreender-se os fenómenos naturais. “A aprendizagem deve ser entendida como um processamento activo de informação e ideias através do qual se vão estabelecendo novas ligações.” (Reis, 2008, p.18).

“As crianças, tal como os cientistas, são curiosas acerca do mundo em torno delas, e acerca de como e porquê as coisas se comportarem como se comportam. As crianças naturalmente tentam que o mundo em que vivem tenha um sentido em termos da sua experiência, dos seus conhecimentos do seu quotidiano e da sua utilização da linguagem.” (Osborne & Freyberg, 1991, p.13)

As atividades lúdicas diárias e o meio ambiente que as rodeiam oferecem oportunidades diversas e vantajosas, de modo, a aprender e tirar partido do interesse que as crianças manifestam pelo mundo que as rodeia.

“Inicialmente, através do seu brincar e, posteriormente, de forma mais sistematizada quando acompanhada pelo adulto, a criança vai estruturando a sua curiosidade e o desejo de saber mais sobre o mundo que a rodeia. Estarão, assim, criadas as condições para dar os primeiros passos em pequenas investigações, as quais se pretendem progressivamente mais complexas” (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro & Pereira, 2009, p.12)

Nas ciências, segundo Esmé Glauert (2004), existem **áreas-chave** de desenvolvimento, sendo elas:

1. Conhecimento e compreensão de conceitos científicos

É importante que a ciência desenvolva o conhecimento e a compreensão que as crianças detêm em relação aos seres vivos e o seu ambiente, aos materiais e as suas propriedades e aos processos físicos.

2. Capacidades, processos e conhecimento dos processos relacionado com a investigação científica;

A ciência proporciona uma oportunidade para o desenvolvimento das capacidades associadas à investigação científica, nomeadamente observar, registar, medir, comparar, contar, descrever, interpretar, através da utilização de equipamentos ou tabelas para registo de resultados. Williams, Rockwell e Sherwood (1995) também declaram que a investigação científica:

“(...) vai ajudando as crianças a fazerem gradualmente o trajeto do mundo da magia e do imprevisível para o mundo adulto dos factos, informações e alegrias da verdadeira descoberta. As crianças vão desenvolvendo as suas capacidades de pensar, raciocinar e observar, que se revelarão valiosas em todos os aspectos das suas vidas.” (p.11)

Glauert (2004) considera que, os processos científicos e capacidades investigativas são: observação, medição, seriação, registo, formulação de hipóteses, previsão, identificação, operacionalização e controlo de variantes, interpretação de dados, realização de experiências, comunicação e avaliação. Neste sentido, Reis (2008) considera essencial confrontar as crianças com propostas educativas, que lhes permitam identificar um

problema, investigá-lo e obter resultados e, por fim, analisar e comunicar, com o intuito de construir conhecimento.

Em relação à capacidade investigação de medir, a autora Afonso (2008) afirma que “está relacionado com a quantificação das propriedades dos objectos e dos fenómenos observados” (p.78). Batista e Afonso (2004) exibem expressões-chave que as crianças devem utilizar, tais como: “mais”, “menos”, “maior”, “mais pequeno”, “pouco”.

Batista e Afonso (2004) qualificam seriar, como a ordenação de objetos, consoante o grau que apresenta, por exemplo, consoante o volume ou o comprimento.

Batista e Afonso (2004) consideram que o registo como a salvaguarda da informação, devendo claro e perceptível, com a finalidade de ser possível analisar os resultados obtidos. Existem vários tipos de registo, exemplificando, desenhos, fotografias, gráficos, tabelas, escrita, entre outros.

A formulação de hipóteses / previsão é “a previsão é a antecipação de um resultado com base nos dados e informações disponíveis ou derivada de uma hipótese formulada” (Afonso, 2008, p.93), ou seja, são as respostas provisórias que se baseiam em conhecimentos prévios.

Batista e Afonso (2004) consideram que a interpretação de dados é dar significado aos resultados obtidos, respondendo assim aos objetivos iniciais. É importante organizar e agrupar os resultados, por exemplo através de gráficos ou diagramas.

Batista e Afonso (2004) declaram que a comunicação é aptidão fundamental do indivíduo, sendo utilizada recorrentemente no dia a dia e em ciências. A comunicação pode ser feita de diversas formas, a escrever, falar, desenhar, representar. Ajudando na elucidação de ideias, na partilha de conhecimentos e no debate de opiniões. Neste sentido, todos estes métodos são utilizados no desenvolvimento e verificação de ideias, fazendo com que a criança experiencie e desenvolva uma compreensão dos processos científicos que adquiriu.

3. Atitudes em ciências

As atitudes e características pessoais de cada criança desempenham um papel importantíssimo na aprendizagem. Deste modo, segundo Glauert (2004) é importante promover atitudes positivas e seguras em relação à ciência, tais como, despertar a curiosidade da criança, fazendo com que exista sensibilidade e flexibilidade em relação aos ambientes vivos e não vivos.

A curiosidade é o ponto de partida para a aprendizagem, assim “a ciência proporciona oportunidades valiosas para o desenvolvimento de atitudes e de qualidades pessoais que

facilitam a aprendizagem ao longo do currículo, tais como cooperação, perseverança e predisposição para fazer perguntas.” (Glauert, 2004, p.73).

Também Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro e Pereira (2009), salientam que através de diversas propostas didáticas, as crianças têm a oportunidade de adquirir várias habilidades e conhecimentos que influenciam as atitudes em ciências. Neste sentido, vão determinar como agem durante o processo de aprendizagem e como desenvolvem as suas habilidades na tomada de decisões e resolução de conflitos.

4. Ideias acerca da ciência

Segundo Esmé Glauert (2004) as variadas experiências que proporcionamos às crianças, contribuem de maneira explícita ou implícita, modos da criança observar a ciência e os vínculos entre a comunidade e o quotidiano.

No que diz respeito à ciência, podemos ajudar a alargar o campo de visão das crianças, indicando-lhes a pertinência que esta assume nas suas vidas, através de visitas de estudo ou da utilização de livros, destacar a união entre a ciência, tecnologia e o dia a dia, falar das áreas onde as crianças começam a ter responsabilidades, como por exemplo, vestirem-se sozinhas, colocar a mesa, colocando assim o seu prato, o seu copo e talheres, despejar o lixo ou tratar dos seres vivos.

2.6.1 Conceções das crianças pequenas sobre ciências

Desde muito pequenas que as crianças começam a desenvolver as suas ideias gerais, devido às observações e exemplos que se desenvolvem durante a interação com o mundo que as rodeia. Logo desde os primeiros tempos de vida, que a criança desenvolve perspectivas relativamente a coisas que acontecem ao seu redor. Exemplificando, segundo Glauert (2004), um bebé larga a chucha e esta cai no chão. Volta a deixá-la cair e o procedimento repete-se, ou empurra uma bola, que rebola pelo chão. Assim, através das suas observações e interações com os objetos a criança apreende relações de causa-efeito, tal como referido por Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro e Pereira (2009) “através da sua interação com os objetos, a criança aprende que “se fizer isto acontece aquilo” e, portanto, “para acontecer aquilo tem de se fazer assim.”” (p.12).

Segundo Driver (1983), à medida que a criança cresce, todas as experiências que adquire através da exploração dos sentidos e movimentos do seu corpo, nomeadamente, cair, levantar, puxar, empurrar, atirar e apanhar, estimulam o desenvolvimento de um conjunto geral de expectativas e previsões relativamente às suas experiências. Corroborando com Glauert (2004), é através destas experiências que o mundo começa a fazer sentido para a criança e, deste modo, a criança começa a contruir conhecimentos concetuais. Quanto mais experiências estiverem a ser proporcionadas, maior será o conhecimento que a criança adquire. Os incentivos de diversas experiências ajudam na conceção do conhecimento, raciocínio e compreensão, sendo crucial para o desenvolvimento do pensamento da criança.

A criança ao brincar ou jogar, consegue prever e antecipar acontecimentos, aprendendo desta maneira a manipular o mundo, “(...) as crianças, vêem e interpretam o mundo através das lentes das suas concepções prévias” (Reis, 2008, p.18).

As crianças criam as suas próprias ideias para explicar o mundo que as rodeia, sendo bastante relevante valorizar as ideias prévias das mesmas. Neste sentido, o adulto tem a perceção do que a criança sabe no momento, podendo fazer uma comparação do que sabe antes do desenvolvimento de uma proposta e o que sabe após o seu envolvimento, evidenciando assim, as suas aprendizagens. Estas aprendizagens ajudam a criança a ser mais autónoma e confiante. Nesta linha de pensamento, “devemos encontrar formas de registo das ideias prévias das crianças, ilustrando aquilo que elas pensam que é/vai acontecer numa determinada situação/atividade” (Martins et al, 2009, p.19).

Segundo Glauert (2004), para obter informação sobre formas de descobrir as ideias mais comuns que as crianças possuem em relação a uma determinada área concetual e possíveis estratégias de intervenção é necessário que a criança converse, coloque questões, que o educador esteja atento aos desenhos das crianças, das suas ações, deste modo, conseguimos explorar formas de descobrir as ideias das mesmas, encorajando-as a tornarem as suas ideias explícitas. As atividades devem ser planeadas de modo a expandir e a desafiar as ideias das crianças, bem como a estimular a refletir sobre aquilo que aprenderam.

É bastante relevante reconhecer que as crianças são seres competentes para transmitir desejos e pensamentos, sendo capazes de construir os seus próprios conhecimentos e fazerem sozinhas. Neste sentido, a criança contribui para a sua aprendizagem e autonomia através da multiplicidade de experiências que o adulto lhe proporciona.

Pedro Reis (2008), destaca a relevância dos educadores escutarem com atenção as ideias prévias das crianças, com a finalidade de descobrir as várias ideias que cada uma possa ter, pedindo-lhes para explicarem essas mesmas concepções. Neste sentido, o educador /professor proporciona atividades de aprendizagem que permitam à criança perceber se as suas ideias iniciais estão corretas ou se essas ideias foram alteradas.

Reis (2008) refere que o educador tem um papel importante neste aspeto, desta forma, este deve apoiar a criança na utilização das suas capacidades e sentidos num contexto estimulante que levará a conhecimentos e pensamentos diversificados, incentivando-a a experimentar e fazer escolhas.

“As atividades científicas realizadas no jardim de infância [ou creche] constituem um contexto privilegiado para a utilização de diversos procedimentos e capacidades (observar, registar, medir, comparar, contar, descrever, interpretar) que não são exclusivas da ciência, existindo, por isso, uma forte conexão com outras áreas curriculares” (Davis & Keller, 2009, p.4).

2.6.2 Diferentes tipos de atividades em ciências

Glauert (2004) considera as atividades em ciências são uma mais valia para o desenvolvimento das crianças. Estas permitem à criança explorar o mundo que a rodeia, reestruturando o pensamento e reconstruindo os seus saberes diversas vezes, bem como, desenvolver atitudes e valores preponderantes para o seu desenvolvimento social e pessoal. Neste sentido irá aperfeiçoar o seu raciocínio, a sua autoaprendizagem, o seu pensamento crítico e a sua capacidade de solucionar problemas. Tal como é referido por Reis (2008):

“As crianças são “cientistas activos” que procuram, constantemente, satisfazer a sua insaciável curiosidade sobre o mundo que as rodeia. Muitas actividades básicas da ciência são constantemente utilizadas sempre que a criança manipula e interage com o seu ambiente. Sempre que se procura solucionar um problema utilizam-se capacidades que constituem a base intelectual em qualquer ambiente investigativo.” (p.16).

O adulto tem um papel preponderante no desenvolvimento de atividades em ciências, sendo um “mediador entre as ideias das crianças e as ideias que se pretende que elas construam” (Pereira, 2002, p.77). Hohmann e Weikart (2011), consideram que “os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objectivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças.” (p.27). Nesta linha de

pensamento, cabe ao educador adaptar propostas de atividade, em ciências, para que a criança consiga observar, registrar, tirar as suas próprias conclusões e expor o seu pensamento. “Para tal, os educadores e professores devem propor actividades científicas interessantes e relevantes para as crianças, actuar como modelos de atitude investigativa e crítica perante o mundo e encorajar nas crianças esta mesma atitude.” (Reis, 2008, p.15-16). Segundo Figueiredo (2012):

“(...) o educador é o principal responsável por um bom desempenho e sucesso nas crianças. Ele deve ser portador de uma base teórica e prática, capaz de lhe permitir organizar um currículo e atividades interessantes e estimulantes para a aprendizagem das crianças. Ao educador cabe educar/ensinar, formar, orientar um grupo ou situações, interagir com o meio e com as relações.” (p. 39).

Glauert (2004), evidencia várias categorias de atividade, em ciências, sendo elas:

1. Capacidades básicas

Quando falamos em capacidades básicas, referimo-nos à utilização de equipamentos por parte das crianças, como por exemplo, utilizar uma lupa ou simplesmente fazer uma tabela para registar os resultados obtidos.

2. Tarefas de observação

A observação é uma das fases do método científico. Está relacionada com aquilo que se vê, sendo descrita como foi visualizada. Glauert (2004) explana que, para que a tarefa da observação seja conseguida com êxito, é essencial estimular a criança a observar de um modo científico, ou seja, a observar e a classificar os vários objetos e acontecimentos. Deste modo, a criança começa a centrar-se em nomes científicos importantes, utilizando os seus conhecimentos. Exemplificativamente, as crianças podem reunir materiais de várias maneiras, de acordo com aquilo que observam, por exemplo, consoante a sua textura é possível determinar se o material é áspero ou suave; rijo ou macio. Constantemente, as observações orientam-nos para perguntas e investigações.

3. Explorações

As explorações são uma das fases do método científico. Estão relacionadas com o ato de investigar, com o intuito de conhecer e descobrir algo. Segundo Esmé Glauert (2004), as explorações propiciam às crianças momentos e oportunidades de experienciar e relacionar-se com objetos e materiais. Deste modo a criança irá observar o que acontece

e perceber o porquê de acontecer. No decorrer deste processo, as ideias podem alterar-se e desenvolver-se.

4. Investigações

As investigações são uma das fases do método científico. Estão relacionadas com procedimentos sistemáticos com o intuito de contruir conhecimento e ampliar o mesmo. Glauert (2004), considera que as investigações consistem no envolvimento da tomada de decisões por parte das crianças, relativamente ao que é preciso medir, do equipamento que se deve utilizar, da forma como realiza a atividade ou como regista os resultados obtidos. A título de exemplo, as crianças podem investigar se para lavar a roupa é melhor o tempo quente ou frio. As investigações permitem à criança dar continuidade às suas ideias e questões, experimentar, colocar hipóteses e resolver os problemas. Deste modo, a criança recorre aos seus conhecimentos, capacidades, processos e posteriormente à compreensão do procedimento científico. "A criança não é um "cientista solitário", mas um "explorador", um investigador, um criador ativo de saberes" (Vasconcelos, 2011, p.9). Enquanto recursos de aprendizagem, as crianças podem ter a necessidade de pesquisar, recorrendo a livros, computadores, vídeos ou a ajuda do adulto. Segundo Glauert (2004), é importante que o adulto seja claro quanto aos objetivos e finalidades das atividades planeadas. Deste modo, brincar representa um papel fulcral na aprendizagem das ciências. É importante existirem propostas didáticas iniciadas pelas crianças, bem como, propostas didáticas iniciadas pelos adultos, a que designamos de planificação.

As crianças precisam compreender as ideias e procedimentos científicos por elas próprias, tendo o adulto um papel fundamental neste processo. O adulto deve ajudar a criança a ter confiança em si própria, encorajando-a a falar das suas ideias, a analisar a forma como concretiza as suas investigações, falar sobre os resultados obtidos e refletir sobre o que aprendeu. É importante salientar que as crianças aprendem melhor quando as atividades são realizadas num contexto relacionado com o seu quotidiano e as suas experiências.

Holm (2005) acredita que:

“As crianças deveriam aprender a pesquisar, a ter confiança em si mesmas e a ter coragem de se pôr a trabalhar em coisas novas. As crianças não deveriam ser preparadas para um tipo determinado de vida; deveriam sim receber ilimitadas oportunidades de crescimento. Aprendendo que uma tarefa pode ter várias soluções, adquirimos força e coragem” (Holm, 2005, p.9).

2.6.3 Como promover a aprendizagem das ciências

Para que exista a promoção da aprendizagem em ciências, esta “(...) deve ser orientada de modo a despertar uma variedade de processos internos de desenvolvimento que apenas podem operar quando a criança está em interacção com as pessoas do seu meio e em cooperação com os seus pares.” (Sá & Varela, 2004, p.37). Neste sentido, é importante proporcionar à criança múltiplas aprendizagens relacionadas com as ciências onde a criança aprende pela ação, “(...) viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo.” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 5).

Glauert (2004) refere ainda que é necessário promover a aprendizagem das ciências através de: (1) Planificar múltiplas experiências; (2) Estimular as crianças a perguntar; (3) Desenvolver capacidades e processos; (4) Promover atitudes positivas; (5) Debater os elos entre as ciências e a vida diária; (6) Criar um clima positivo para a aprendizagem; (7) Desenvolver uma parceria com os pais ou outros intervenientes; (8) Servir de exemplo para as crianças.

1. Planificar múltiplas experiências

Neste sentido, o mesmo autor, menciona que, para que exista uma multiplicidade de experiências é relevante que exista um ambiente agradável e diversificado, bem como diversas oportunidades de aprendizagem em relação à ciência no quotidiano.

As ideias e experiências apresentadas através das planificações do educador devem ser consolidadas através de um planeamento cuidado da atividade letiva diária. Exemplificando, um educador, que tenha estado a conversar com as crianças sobre o corpo humano, providenciou imagens relativas às várias partes do corpo bem como puzzles relacionados com esta temática, o que lhe deu a oportunidade de voltar a falar e a tratar este tema.

2. Estimular as crianças a perguntar

É importante que as perguntas das crianças sejam levadas de forma séria, sendo, por isso, encorajadas a colocarem questões. As perguntas têm um papel relevante na estimulação do pensamento e da atividade. Pedro Reis (2008) afirma que, “as perguntas constituem uma dimensão importante da actividade do educador de infância e do professor que se revela decisiva na promoção de capacidades de pensamento nas/pelas crianças e na

construção de concepções acerca do que é a ciência.” (p.20). Seguindo esta linha de pensamento, Harlen (1985) e Reis (2004) nomeiam as seguintes categorias de perguntas, podendo ser utilizadas para encorajar as explorações e as investigações desenvolvendo a capacidade para colocar questões, tanto nos adultos como nas crianças:

- Perguntas para **focar a atenção**, este tipo de questões ajudam a criança a focar-se em aspetos que poderiam passar despercebidos – “Repararam que...? Viram que...? O que pensas disto?”
- Perguntas de **comparação**, este tipo de questões ajudam a criança a ordenar observações realizadas, existindo a classificação de objetos/acontecimentos – “Quais são as semelhanças e as diferenças? Qual é o mais comprido / mais forte / mais pesado?”
- Perguntas de **mediação e contagem**, este tipo de questões ajudam a criança a na passagem de observações qualitativas para quantitativas – Quantas? Quantas vezes? Durante quanto tempo? Qual o comprimento?
- Perguntas de **ação**, estes tipos de questões estimulam na criança a experimentação e a investigação – O que acontecerá se ...?
- Perguntas relacionadas com a **resolução de problemas**, este tipo de questões ajudam a criança na formulação de hipóteses e a criar situações – É possível fazer com que uma planta cresça para os lados?

3. Desenvolver capacidades e processos

Segundo Esmé Glauert (2004) para assegurar e estimular o desenvolvimento de capacidades e processos são necessários vários tipos de atividades, tais como:

- Registrar e avaliar as perguntas das crianças antes, durante e depois das atividades. Normalmente, é no decorrer das atividades, ou seja, enquanto estão envolvidas que as crianças costumam colocar questões.
- Planear as investigações em conjunto com as crianças – Como é que podemos descobrir? O que devemos utilizar?
- Estimular as previsões e explicações das crianças – O que achas que acontecerá? Porque razão achas que isto aconteceu?
- Falar sobre o que se descobriu – Era disto que estavam à espera?
- Envolver as crianças na tomada de decisões sobre o conteúdo dos registos, inserindo vários registos – desenhos, gráficos, fotografias.

Afonso (2008), também menciona que,

“Os processos científicos são o conjunto de procedimentos utilizados, frequentemente envolvendo atividade experimental, na investigação nos diversos domínios da ciência. Os processos científicos envolvem, por exemplo, a colocação de hipóteses, o planeamento de experiências, o registo, a organização dos resultados, a interpretação, a dedução e a extrapolação” (p.75).

4. Promover atitudes positivas

Os educadores devem proporcionar experiências estimulantes e gratificantes que demonstrem uma atitude positiva. “A disponibilidade e motivação da criança para a construção de conhecimento entre si, sobre os outros e sobre o mundo dos objetos são, então, dependentes da mediação do olhar e da ação do adulto” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.15). Desta forma algumas crianças demonstrarão um interesse imediato em relação ao que seja novidade e terão muitas perguntas a colocar. Outras poderão precisar de ajuda e de passar algum tempo a fazer explorações na companhia do adulto, antes de desenvolver a confiança necessária para experimentar novas ideias sozinhas.

É importante que exista a criação de uma atmosfera em que reine a confiança e que encoraje o debate ajuda a incentivar as crianças a mostrarem flexibilidade e respeito pelas evidências.

Para Afonso (2008), as atitudes em ciências são uma mais valia para a formação científica e para o processo de investigação. Neste sentido, Afonso (2008) apresenta algumas atitudes, sendo elas:

1. Uma atitude interrogativa, que consiste na interrogação, onde as crianças são estimuladas a colocar questões à cerca do mundo que as rodeia;
2. Respeito pela evidência, ou seja, aceitar as respostas adquiridas, mesmo que estas contradigam as previsões;
3. Predisposição para alterar conceções, quando outras definem melhor as evidências, refletindo sobre as mesmas;
4. Não desistir dos objetivos que se pretende obter;

5. Debater os elos entre a ciência e a vida diária

Glauert (2004) cita que a introdução das experiências no quotidiano facilita os elos entre a ciência e a vida diária. Ainda as autoras, Afonso, Alveirinho, Tomás, Calado, Ferreira,

Silva e Alves (2013), salientam que, “As ciências estão omnipresentes no nosso dia-a-dia. Em casa, na rua, no lazer, no trabalho, nos meios de comunicação social todos nós não só ouvimos falar de ciência como vemos e usamos objetos resultantes de ciência.” (p.15).

Porém, as crianças têm dificuldade em ver as ligações entre as duas situações. A partir de problemas do dia a dia, a criança tem a necessidade de pesquisar, de investigar e sugerir soluções para deste modo, superar as dificuldades encontradas. A ciência existe para esclarecer situações problemáticas, fornecer ajuda a questões e fundamentar o conhecimento produzido em resposta às perguntas.

6. Criar um clima positivo para a aprendizagem

Glauert (2004) acredita que é relevante garantir que todas as crianças são capazes de aproveitar as oportunidades oferecidas. Deste modo, será necessário conhecê-las bem, assim como conhecer as suas vidas e experiências, levando tudo isto em consideração no momento em que o educador realizar a sua planificação. Através das ciências as crianças aprendem umas com as outras, analisando diferenças e semelhanças entre eles.

A criança é um ser detentor de uma vasta curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo à sua volta, estabelecendo relações e interações com os outros. Deste modo, o educador tem o dever de valorizar os saberes de cada criança, partindo de experiências vivenciadas pela mesma, dando-lhe o direito de ser ouvida e expressar as suas opiniões, sendo estas concepções da criança uma mais valia para o desenvolvimento de novas aprendizagens, fazendo assim parte do processo educativo. O educador deve também estimular as iniciativas da criança, apoiando o seu desenvolvimento e aprendizagem, fazendo com que a mesma se sinta um ser autónomo e capaz.

O educador deve dar valor a todas as participações das crianças, encorajá-las, manter expectativas elevadas em relação às mesmas e evitar opiniões antecipadas. Deste modo, a criança sentir-se-á num ambiente de apoio. Deve elogiar as crianças, fazendo com que as mesmas, demonstrem persistência face a dificuldades encontradas. O educador deve destacar o que foi aprendido a partir das dificuldades que foram sentidas e assumir-se como modelo, deve também mostrar-se receptivo a novas ideias, podendo ajudar a criar um ambiente no qual as crianças se sintam eficientes de assumir certos riscos. Este deve proporcionar às crianças uma conversa frequente e produtiva, desenvolvendo um diálogo relativo às suas ideias e evolução, ajudando a aumentar a sensação de confiança e motivação das crianças. O educador deve “(...) não apenas transmite uma informação ou

faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas.” (Libâneo, 1994, p.250).

Tal como é referido pelas autoras, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o educador deve garantir à criança o respeito pelos seus direitos, deve dar-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros.

“Cabe ao/à educador/a apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo a que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas. Deste modo, cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a).” (Silva et al, 2016, p.9).

7. Desenvolver uma parceria com os pais e/ou outros intervenientes

O desenvolvimento de um diálogo com os pais e/ou outras pessoas que tomam conta das crianças pode contribuir positivamente para a aprendizagem da ciência por parte das crianças. Segundo Esmé Glauert (2004), este desenvolvimento relaciona-se com o conhecimento que estes intervenientes têm comparativamente às experiências e interesses das crianças. A informação que oferecem a nível da aprendizagem da ciência exterior à escola e as várias participações que podem dar ao planeamento de atividades com as crianças pequenas. Para que esta conversa seja benéfica é importante englobar os objetivos e finalidades da educação científica nas crianças pequenas. Uma das melhores formas de obter estes objetivos será possibilitar o envolvimento dos pais e outras pessoas ligadas à educação das crianças vindo até à instituição envolvendo-se no mesmo tipo de atividades científicas que as crianças.

8. Servir de exemplo para as crianças

Glauert (2004) salienta que, é importante que o adulto seja uma referência para a criança, desta forma, é necessário que o adulto mostre interesse e entusiasmo, coloque questões, estando preparado para experimentar ideias e cometer erros, esteja preparado para mudar de ideias e aprender mais coisas, no que diz respeito às novas áreas da ciência, demonstre

preocupação com o ambiente e principalmente ouça com muita atenção as ideias das crianças valorizando-as.

“Os adultos poiam as iniciativas das crianças e os seus desejos de explorar com os cinco sentidos. Compreendem que as explorações auto-motivadas das crianças lhes proporcionam experiencias-chave – uma aprendizagem que se revela fundamental para o crescimento e desenvolvimento humano saudável”. (Post & Hohmann, 2011, p.12).

2.7 Experiências-chave para crianças pequenas

Post e Hohmann (2011) consideram que as experiências-chave para crianças pequenas, proporcionam todas as vivências em que a criança adquire conhecimento e competências que surge das suas ações, no mundo que a rodeia. Nesta linha de pensamento, as experiências-chave ajudam o educador a observar, planificar e avaliar as propostas educativas desenvolvidas, em contexto de creche, constatando assim, a evolução da criança.

Segundo Post e Hohmann (2011) as experiências-chave estão organizadas em nove domínios que proporcionam o conhecimento e a aprendizagem das crianças pequenas, sendo eles: (1) Sentido de si próprio; (2) Relações sociais; (3) Representação criativa; (4) Movimento e música; (5) Comunicação e linguagem; (6) Exploração de objetos; (7) Noção precoce da quantidade e do número; (8) Espaço; (9) Tempo.

As experiências-chave permitem que a criança interaja com o meio ambiente em que se encontra inserida, desenvolvendo e aprimorando competências, tais como, sentimentos, emoções, desejos, autonomia, motricidade, linguagem, a percepção de si e do outro, entre outras.

“Os adultos encorajam as crianças a envolverem-se em experiências-chave, ajudam-nas a aprender a fazer escolhas, a resolver problemas e a engajar-se em atividades que promovam o desenvolvimento intelectual, social e físico. Décadas de pesquisas indicam que isto funciona, promovendo significativamente as oportunidades de vida das crianças participantes.” (Weikart, 2004, p. 23)

Neste sentido, segundo Post e Hohmann (2011), é pertinente observar o *quadro 2* que nos indica as experiências-chave na primeira infância:

Quadro 2 – *Experiências-chave na primeira de infância*

Sentido de si próprio	• Expressar iniciativa; • Distinguir “eu” dos outros; • Resolver os problemas com que se depara ao explorar ou brincar; • Fazer coisas para si próprio.
Relações sociais	• Estabelecer vínculo afetivo com a educadora; • Estabelecer relações com outros adultos; • Criar relações com os pares; • Expressar emoções; • Mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros; • Desenvolver jogo social.
Representação criativa	• Imitar ou brincar ao faz-de-conta; • Explorar materiais de construção ou de expressão artística; • Identificar figuras ou fotografias.
Movimento e música	• Movimentar partes do corpo; • Movimentar o corpo todo; • Manipular objetos; • Sentir e expressar movimentos regulares; • Ouvir música; • Movimentar-se em consonância com a música; • Explorar e imitar sons.
Comunicação e linguagem	• Ouvir e responder; • Comunicar não-verbalmente; • Participar na comunicação, dar e receber; • Explorar livros de imagens/ revistas; • Ouvir histórias, lengalengas, canções.
Exploração de objetos	• Explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos e nariz; • Descobrir a permanência do objeto; • Explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes.
Noção precoce da quantidade e do número	• Experimentar “mais”; • Experimentar a correspondência de “um para um”; • Explorar o número de coisas.
Espaço	• Explorar e reparar na localização dos objetos; • Observar pessoas e coisas por várias perspectivas; • Encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora; • Desmontar coisas e juntá-las de novo.
Tempo	• Antecipar acontecimentos familiares; • Reparar no início e final de um intervalo de tempo; • Experimentar “depressa” e “devagar”;

	• Repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando causa e efeito.
--	--

Todos estes domínios são fulcrais para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. As crianças são detentoras de um vasto conjunto de competências, sendo desenvolvidas e aperfeiçoadas ao longo do tempo. Neste sentido, é fundamental que o educador estimule estas competências através das interações sociais, da exploração de materiais e objetos, adequados à idade das crianças, da organização do espaço e do tempo, com o intuito de proporcionar experiências-chave na primeira infância, contribuindo para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Post e Hohmann (2011), consideram que

“é importante que os responsáveis pelas crianças sejam carinhosos, consistentes e que apoiem com criatividade o desejo natural das crianças para aprenderem activamente. A construção de um ambiente de aprendizagem activa para bebés e crianças até os 3 anos significa ter em conta todas as suas necessidades – necessidades sociais e emocionais de segurança e companhia; necessidades físicas de nutrição, cuidados corporais, descanso, movimento e proteção; necessidades cognitivas de oportunidades de fazerem escolhas, explorarem materiais interessantes e experimentarem uma diversidade de desafios; e necessidades sociolinguísticas de comunicarem os seus desejos e descobertas a interlocutores adultos e crianças. O que (...) oferecem a bebés e crianças em infantários e outros contextos de grupo reflecte eloquentemente as interações e experiências que julgam ser fundamentais para apoiar crianças à medida que estas se desenvolvem como pessoas sãs, seguras e criativas” (p 22).

2.8 Corpo Humano

O corpo proporciona à criança o seu primeiro contacto com o mundo. Através dele a criança consegue movimentar-se e obter diversas sensações. O corpo é o nosso veículo de conhecimento e relação do que se encontra à nossa volta. Desde cedo, a criança vai descobrindo e adquirindo a percepção sobre as funcionalidades do seu corpo, aprendendo a conhecer e a cuidar do mesmo. Neste sentido, indo ao encontro das necessidades e interesses das crianças, é relevante despertar a curiosidade em relação a esta temática. Através da brincadeira, a criança descobre e explora o seu próprio corpo.

“(…) fundamental que a criança aprenda a conhecer e cuidar do próprio corpo, identificando os seus constituintes e as interações entre eles, mas, também, a valorizar e

adotar hábitos saudáveis como um dos aspetos básicos da qualidade de vida, e a agir com responsabilidade em relação a esse espaço que habita, à sua saúde e à saúde coletiva.” (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro & Sá, 2012, p.8).

O corpo do ser humano é composto por cinco sentidos – audição, visão, paladar, olfato e tato - situados em diferentes partes do corpo que permitem identificar vários sabores, sensações, visões, cheiros e sons. É responsabilidade do educador adequar estratégias educativas com o intuito de questionar, estimular e promover o conhecimento do corpo da criança. Neste sentido o educador tem um papel fulcral nos processos de desenvolvimento da aprendizagem global da criança, nomeadamente no que diz respeito à educação em ciências, “(...) os conhecimentos que permitem aos estudantes pensar sobre os órgãos dos sentidos, estruturas responsáveis pelas diferentes sensações, aliar a sua prática de higiene e cuidados básicos para manter o bom funcionamento destes órgãos.” (Fragoso, 2014. p. 14)

As experiências e acontecimentos, permitem que as crianças utilizem o seu corpo como instrumento de expressão e comunicação, interagindo com o mundo que a rodeia.

“O fruir de imagens, a exploração de objetos, a experimentação de técnicas, entre tantas outras atividades possíveis, constituem a vivência efetiva do espaço tátil. A aprendizagem passa de acordo com o encontro das sensações corpóreas com a matéria que se encontra no espaço” (Zordan, 2007, p.8).

As experiências sensoriais criam a hipótese da criança construir e desenvolver as suas próprias potencialidades, existindo assim, aprendizagens bastante estimuladoras e significativas. Subir à mesa, provar a terra, agarrar o cabelo de outra criança, etc., são tudo ações da criança para tentar comunicar. Tais ações, são impulsos extremamente importantes desde que nascem, uma vez que, é a através destes comportamentos que as crianças comunicam. Nesta linha de pensamento, Barbosa e Richter afirmam que a criança “é muito ágil e inventiva; é poderosa em sua capacidade básica de se auto-organizar, autogerir, autoadministrar, escolher e tomar decisões para empreender ações e alcançar êxito nos resultados” (Barbosa & Richter, 2010, p. 87-88).

Capítulo III

3. Metodologia de investigação

Este capítulo III apresenta a metodologia utilizada no presente relatório, que segue uma investigação sobre a própria prática, onde o investigador é considerado participante completo, pois ele próprio constrói o plano de ação e implementa-o ao grupo de crianças, recolhe e analisa os dados relativos à sua própria prática.

O plano de investigação e a sua descrição também se encontram presentes neste capítulo, contendo as questões e objetivos da mesma. A caracterização do contexto institucional, onde o estágio foi desenvolvido e posterior caracterização do grupo de crianças, onde existe a obtenção da informação da apresentação dos participantes da investigação e da organização do ambiente educativo, também se encontra explícito neste relatório.

De seguida, são apresentados os instrumentos de recolha e análise de dados, aos quais a aluna estagiária recorreu para deste modo analisar os dados obtidos, sendo eles a observação, notas de campo, registos fotográficos, registos de vídeo, entrevista e inquéritos por questionário.

O plano de ação nos contextos educativos, no âmbito da problemática selecionada, onde é apresentada a teia do 1.º plano de ação (Pré-Escolar) e a teia do 2.º plano de ação (Creche).

Por fim, é exposta a justificação do plano de ação e a sua intencionalidade pedagógica, bem como uma calendarização do plano de ação.

3.1 Opções metodológicas

Neste estudo tomaram-se variadas opções metodológicas que orientam a investigação. Neste sentido, este ponto trata a metodologia utilizada, particularmente, o paradigma participativo e a investigação sobre a própria prática.

3.1.1 Paradigma Participativo

No paradigma participativo valoriza-se o conhecimento participativo, a epistemologia da prática, onde proemina o conhecimento em ação. Esta investigação foi desenvolvida segundo este paradigma, onde existiu a participante ativa, por parte da aluna estagiária, na investigação, envolvendo-se na ação através de uma prática reflexiva e seguindo uma metodologia qualitativa, sendo esta feita através da observação, notas de campo,

narrativas supervisivas, registos fotográficos, entrevista, inquérito por questionário, sendo estes métodos usados para a recolha e análise de dados.

O paradigma participativo pode ser definido em função das respostas que os seus defensores, Guba e Lincoln (1994), dão a pelo menos três questões fundamentais, sendo elas, a questão ontológica, a questão epistemológica e a questão metodológica.

A questão ontológica está relacionada com a natureza do objeto de estudo e a relação do investigador-objeto. No paradigma participativo, o objeto de estudo é identificado mediante a participação do grupo em sala, onde existe o conhecimento e a tomada de consciência entre o educador e a criança, através da participação.

A questão epistemológica centra-se no tipo de conhecimentos que são construídos, sendo que no paradigma participativo o conhecimento é global e subjetivo devido a estar ligado a diferentes experiências e oportunidades específicas, assente na experiência e na participação de cada um.

As questões metodológicas estão associadas a técnicas e métodos de investigação utilizadas, proporcionando assim novos conhecimentos, onde existe a análise e reflexão dessa mesma prática. Neste sentido, é fundamental proporcionar:

“(...) um novo paradigma que considere a participação das crianças e uma concepção de cidadania activa e crítica que concebe às crianças e jovens como actores sociais imprescindíveis e participativos na sociedade, implicando não só o reconhecimento formal de direitos mas também as condições do seu exercício através de uma e real plena participação, em todas as esferas da vida social.” (Tomás, 2007, p.119).

Este paradigma participativo é também qualificado como uma participação colaborativa entre todos os membros da comunidade educativa, ou seja, as crianças, educadores e as famílias, pois existe a valorização e a participação dos mesmos na tomada de decisão do currículo integrado e inclusivo.

A investigação qualitativa envolve um plano de pesquisa, sendo este considerado como “um guia do investigador em relação aos passos a seguir” (Bogdan & Biklen, 1994, p.83) onde podemos afirmar ser um plano flexível e gradual. No presente plano de investigação, trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, devido à utilização de diversos recursos, tais como, notas de campo, narrativas supervisivas, fotografias, vídeos, entrevistas e inquéritos. Neste sentido torna-se pertinente analisar as suas características principais. Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco principais características da investigação qualitativa: (1) o investigador é o instrumento fundamental para a recolha

de dados; (2) o investigador descreve e analisa a informação; (3) o investigador dá maior ênfase ao processo do que propriamente aos resultados alcançados; (4) os resultados são analisados de acordo com o método intuitivo; (5) o significado é fulcral neste tipo de investigação (p.107). Correlacionando com a presente investigação, a aluna estagiária e investigadora, é a ferramenta primordial para a recolha de dados. Através desta recolha de dados, é possível descrever e analisar a informação obtida, através de uma reflexão crítica. O foco da investigação é o processo que a investigadora realiza com as crianças. Sendo realizada uma análise global consoante as experiências proporcionadas. Por fim, o conhecimento que a criança adquire é o fundamental.

Neste sentido, Aires (2015) refere que a metodologia qualitativa:

“(...) apresenta várias fases durante o processo de investigação, havendo entre elas a relação entre as estratégias de pesquisa, a teoria, os métodos de recolha e análise de informação, a avaliação e a apresentação de todos os resultados do projeto de pesquisa desenvolvido” (p.14).

3.1.2 Investigação sobre a própria prática

De acordo com Ponte (2002), esta metodologia tem como objetivo principal a compreensão de determinados problemas em contexto escolar, onde o educador investigador deve refletir, tentar compreender e proporcionar um plano de ação com o intuito de solucionar o problema. O investigador envolve-se na ação através de estágios e intervenções curriculares de forma ativa proporcionando múltiplas experiências e atividades que facilitam a observação da aquisição e desenvolvimento das crianças.

O presente trabalho foi realizado em contexto de creche com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens sobre o corpo humano, adotando estratégias que promovessem o envolvimento das crianças em atividades sobre o corpo humano, recorrendo assim à investigação sobre a própria prática.

“A investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento. A investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente.” (Ponte, 2002, p.3).

Segundo Ponte (2002), a investigação sobre a própria prática, em contexto pedagógico, pode ser dividida em quatro fases. Numa primeira fase existe a formulação do problema, este problema é obtido através da observação do educador investigador, sendo que, “o interesse do professor é realmente resolver um problema que o preocupa ou compreender a situação que o intriga e não apenas investigar por investigar.” (Ponte, 2002, p.13).

Numa segunda fase existe a recolha de dados com o intuito de responder a esse problema, através da investigação sobre a prática é comum recorrer aos planos de trabalho e a técnicas das ciências humanas e sociais. Ponte (2002) considera relevante “que os dados sejam recolhidos, sempre da mesma forma, com procedimentos claros e bem definidos, de modo a possibilitar a sua posterior interpretação.” (p. 15).

Numa terceira fase existe a interpretação da informação alcançada. Por fim, numa quarta fase a divulgação dos resultados obtidos.

Todas estas fases pela qual a investigação passa são cruciais para a aquisição de aprendizagens bem como a resolução do problema observado.

Comparando estas quatro fases, mencionadas por Ponte (2002), com o presente plano de investigação, é possível afirmar que, na primeira fase, a aluna estagiária, e também investigadora, constatou através da sua observação que as crianças detinham poucos conhecimentos em relação ao Corpo Humano. Neste sentido, com o intuito de dar resposta a esta lacuna, foi construído um plano de intervenção pedagógica. Na segunda fase, a aluna estagiária, recolheu diversos dados, nomeadamente, notas de campo, registos fotográficos, registos em vídeo, com a finalidade de dar resposta aos conhecimentos das crianças. Na terceira fase, através da análise da informação recolhida, a aluna estagiária compreende quais as fragilidades e competências de cada criança e por fim, na quarta fase, existe uma análise global do que cada criança apreendeu em relação à temática em estudo, indo ao encontro dos objetivos do tema de investigação.

Em suma, podemos inferir que “(...) a metodologia serve à pesquisa, ao problema e aos objetivos que se quer alcançar. Não há método certo ou errado. Há método adequado ao que se quer saber”. (Figaro, 2004, p. 130).

3.2 Plano de investigação

No presente plano, é mencionada a problemática em estudo, as questões e objetivos da investigação, existindo assim um plano de investigação. Este plano de investigação engloba também um plano ação que é concebido mediante uma observação participante e uma planificação de propostas educativas.

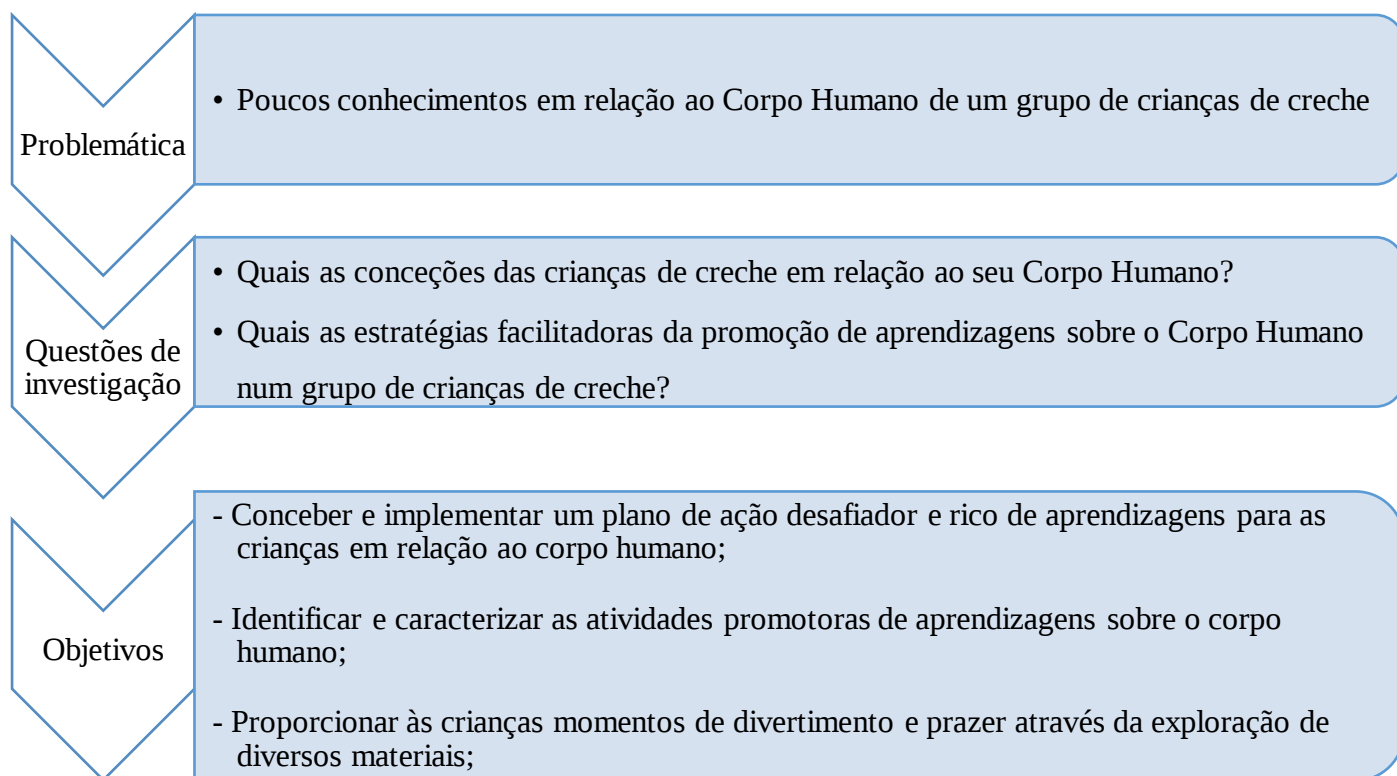


Figura 1: Problemática, questões de investigação e objetivos



Figura 2: Esquema síntese do Plano de Investigação

3.2.1 Descrição do plano/teia investigação

A temática em estudo está inserida na área do Conhecimento do Mundo, mais especificamente, na componente de Conhecimento do Mundo Físico e Natural, especificamente o Corpo Humano. Este tema de investigação foi selecionado a partir da problemática observada no grupo de crianças, ainda que bastante explorador, mas com reduzidos conhecimentos relativos ao seu corpo. Neste sentido, com o intuito de dar resposta a esta lacuna, pretende-se ampliar e proporcionar conhecimento e experiências

significativas às crianças relacionadas com o seu próprio corpo. Para isso, foi criado um plano de ação envolvendo este tema, com propostas de atividades prazerosas para as mesmas. Chegando assim ao grande tema da investigação: “Contributo da aquisição de aprendizagens relativas ao Corpo Humano num grupo de crianças de creche.”

3.2.2 Caracterização do contexto socioeducativo

A creche X, está localizada na zona oeste, e é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (I.P.S.S.), que integra a creche e um lar.

A creche X integra crianças desde os 3 meses até aos 3 anos de idade. Esta instituição funciona durante todo o ano com a exceção de interrupções letivas. O período normal de funcionamento é das 7h30 da manhã às 19h30 da noite.

A creche é constituída por três salas de atividades, uma cozinha, um refeitório, uma casa de banho adaptada às crianças, onde está inserido um fraldário, duas casas de banho de adultos com cacifos, uma casa de banho de deficientes, um escritório, uma secretaria e um parque exterior.

A sala verde designada pelo berçário, tem três auxiliares e atualmente uma criança, nomeadamente do sexo feminino. Este espaço é composto por uma zona de fraldário, uma zona de “copa”, uma zona com berços e a zona do tapete. Tendo uma lotação máxima de oito crianças.

A sala laranja, tem uma educadora e duas auxiliares com nove crianças, quatro crianças do sexo feminino e cinco crianças do sexo masculino, com um ano de idade. Tendo uma lotação máxima de dez crianças.

A sala vermelha tem uma educadora e duas auxiliares com 14 crianças, sete crianças do sexo feminino e sete crianças do sexo masculino, com dois anos de idade. Tendo uma lotação máxima de quinze crianças.

Relativamente ao espaço exterior, este parque é a céu aberto, amplo com espaço para as crianças correrem livremente e brincarem, dispõe de um escorrega e uma mola.

Na instituição não existem crianças com Necessidade Educativas de Saúde especiais.

A equipa desta instituição, é detentora de um conhecimento técnico e específico do desenvolvimento infantil, apresentando uma atitude educativa assertiva e coerente. O corpo docente é constituído por uma diretora pedagógica e duas educadoras de Infância na valência de Creche, que atuam em articulação e concordância. Simultaneamente, o corpo não docente, é constituído por todos os elementos que exercem funções de carácter

administrativo e de apoio ao contexto educativo em sala, possuindo oito técnicas de ação educativa, uma colaboradora específica para a limpeza e desinfecção do espaço e uma administrativa, responsável pelos diversos serviços administrativos e financeiros, comunicação e secretariado.

Esta instituição dispõe de atividades extracurriculares nomeadamente ioga e música, bem como serviço de transportes, assegurando assim a deslocação de algumas crianças até à instituição.

A creche tem um projeto pedagógico elaborado mediante as Orientações Curriculares do Ministério da Educação, tendo como objetivo caracterizar, definir e aplicar o processo educativo num grupo de crianças. Este projeto define o caminho a percorrer para ajudar as crianças a aprender e desenvolver as suas capacidades.

Até à data, a creche X não tem terapeuta da fala, psicólogo ou outro tipo de equipa educativa.

Caracterização do grupo

O estágio da Prática de Ensino Supervisionada III decorreu numa sala de creche, com crianças de um ano de idade.

O grupo em questão é constituído por nove crianças, quatro do sexo feminino e cinco do sexo masculino. É um grupo heterogéneo em relação ao género. Todas as crianças nasceram no ano de 2020, tendo idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses.

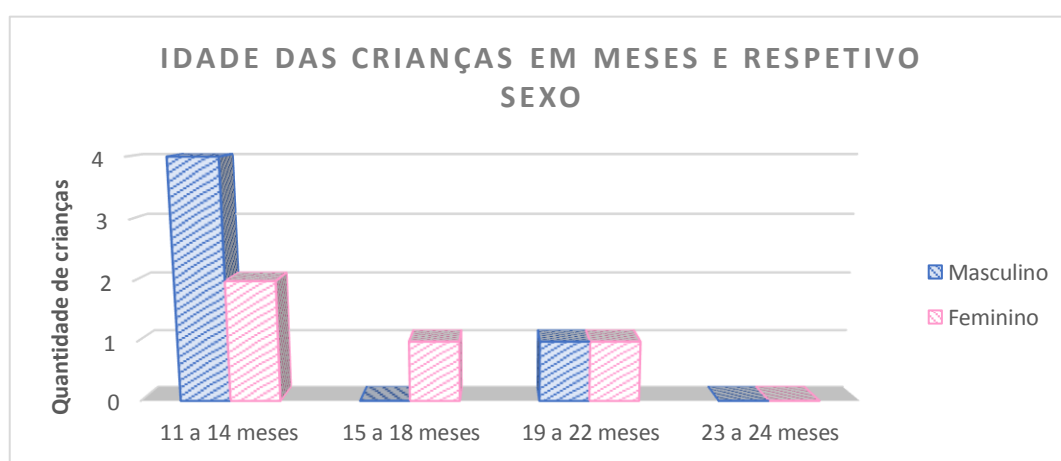


Figura 3: Idade das crianças em meses e respetivo sexo

Como podemos observar na *figura 3*, existe um maior número de crianças com idades entre 11 a 14 meses, existindo maior incidência sobre o sexo masculino.

É de salientar que os meses em questão correspondem ao mês de outubro, mês em que foram recolhidos os dados para a caracterização do grupo de crianças. Estes dados foram facultados pela educadora cooperante em várias conversas informais diárias.

Assim, de acordo com as informações fornecidas, neste grupo não existe nenhuma criança com necessidades educativas de saúde especiais e todas as crianças têm nacionalidade portuguesa.

Pela observação direta do grupo constatou-se que o grupo demonstra pouca autonomia, metade do grupo de crianças ainda não adquiriu a marcha, sendo necessária a participação ativa do adulto em vários momentos da rotina diária, como por exemplo, na alimentação, na muda das fraldas e no auxílio do andar.

Em relação ao controlo das necessidades básicas, apenas uma criança consegue controlar as suas necessidades fisiológicas, sendo apenas necessário o uso da fralda na hora da sesta.

Ao nível da linguagem, a maior parte do grupo de crianças, não falam, à exceção de duas crianças que conseguem dizer palavras soltas, com a intenção de comunicar, as outras expressam-se à base de interjeições e expressões corporais ou faciais, seja de contentamento ou descontentamento.

De seguida apresenta-se as características do agregado familiar, onde analisei a idade dos progenitores, a sua formação académica e a quantidade de elementos do agregado familiar, como podemos observar nas três figuras seguintes.

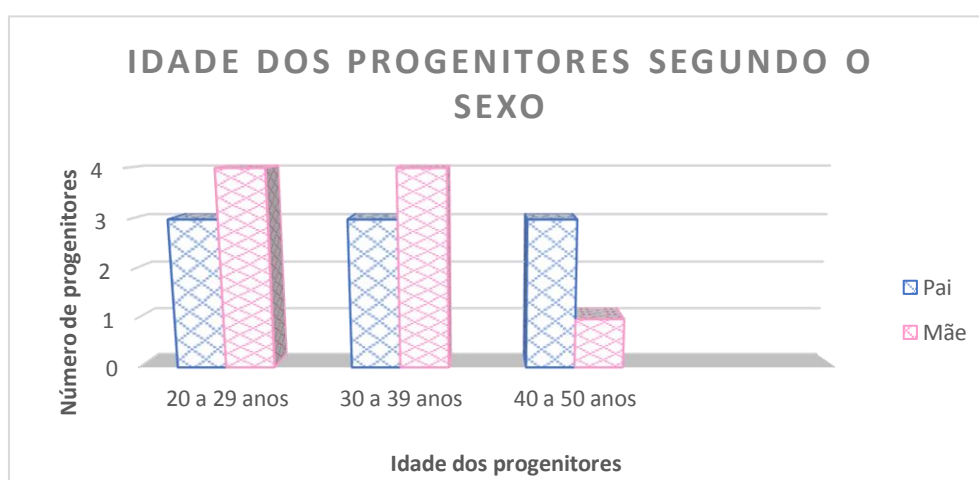


Figura 4: Idade dos progenitores segundo o sexo

Na figura 4 podemos observar que as idades dos pais variam entre os 20 anos e os 50 anos. A predominância das idades dos pais encontra-se na faixa etária entre os 20 e os 29 anos.

anos, bem como, na faixa etária entre os 30 e os 39 anos, estando ambas as idades equiparadas em relação aos progenitores.

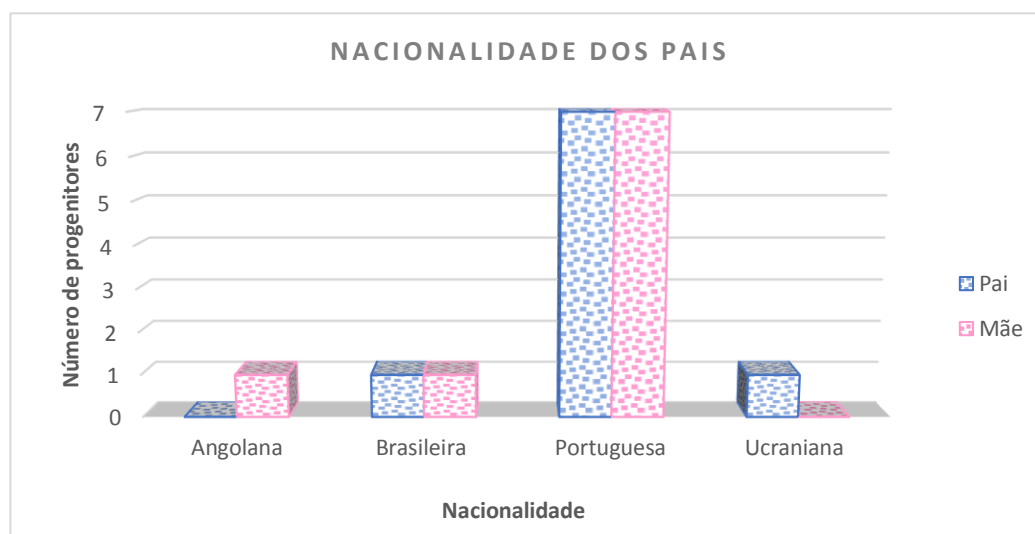


Figura 5: Nacionalidade dos progenitores segundo o sexo

Apesar de todos os elementos do grupo possuírem a nacionalidade portuguesa, podemos considerar que alguns dos seus progenitores são provenientes de outros continentes, tais como: Angola, Brasil, Portugal e Ucrânia, mas é predominante a nacionalidade Portuguesa.

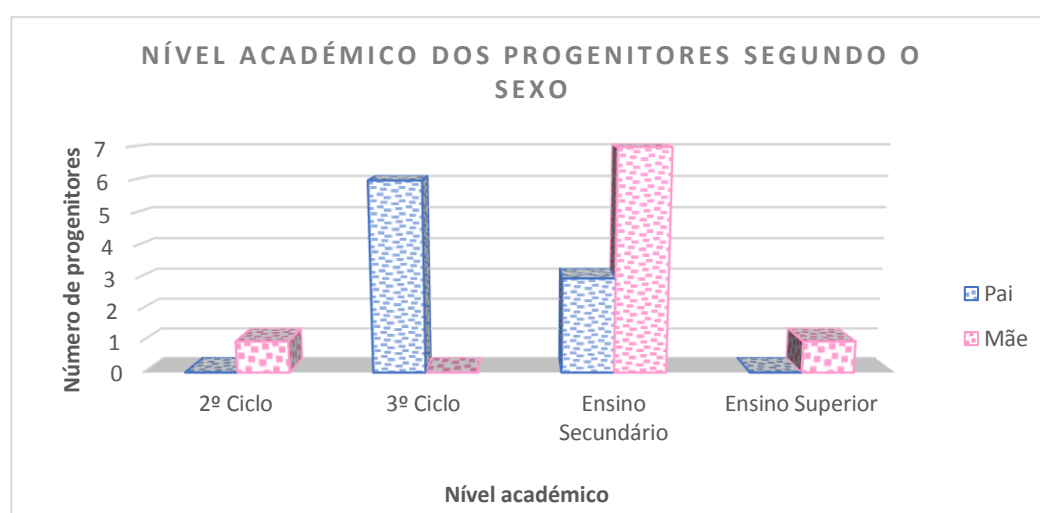


Figura 6: Nível académico dos progenitores segundo o sexo

Observando atentamente a *figura 6*, relativamente ao nível académico dos pais, podemos contatar que existem diferentes níveis de ensino. A maioria das mães das crianças apresentam um maior número de habilitações ao nível do ensino secundário, enquanto

que os progenitores do sexo masculino apresentam uma maior incidência no 3º Ciclo de Ensino. Existindo apenas uma mãe com o 2º Ciclo e uma outra mãe com um nível académico de ensino superior.

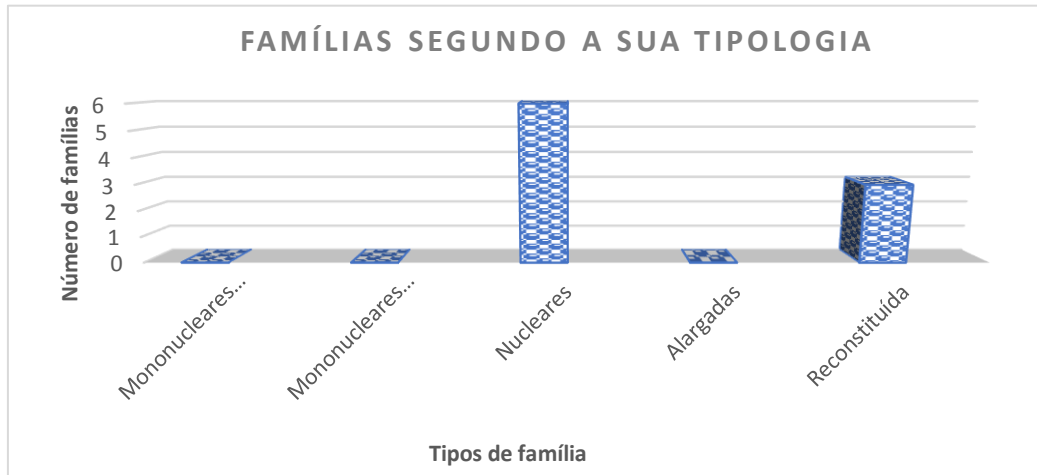


Figura 7: Famílias segundo a sua tipologia

A *figura 7* apresenta a caracterização familiar das crianças. Neste sentido, podemos observar que a maioria das crianças reside num contexto familiar tradicional, composto pela mãe, pai, filho e os irmãos caso existam, designadas de famílias nucleares. Na presente figura também podemos analisar a reconstituição de algumas famílias, onde três famílias são consideradas como famílias reconstituídas.

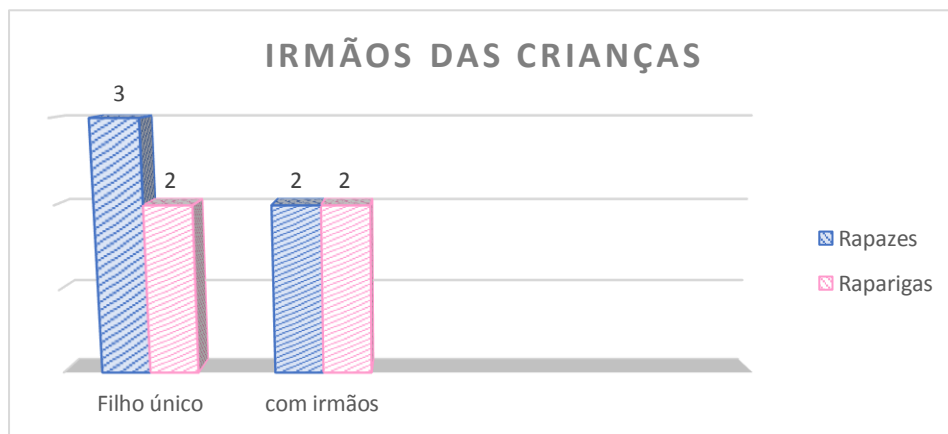


Figura 8: Irmãos das crianças

Analisando a *figura 8* em relação à existência de irmãos ou não, podemos observar que cinco das crianças são filhos únicos e que quatro das nove crianças têm irmãos.

Todas estas informações são bastante pertinentes para o conhecimento de cada criança, na medida em que, ajuda-nos, enquanto profissionais, a compreender o que pode influenciar direta ou indiretamente o desenvolvimento, comportamentos e atitudes de cada criança, como um ser único e individual.

Caraterização dos participantes da investigação

O plano de ação foi realizado com todo o grupo de crianças, no entanto, para uma melhor eficiência de recolha de dados, foram observadas com maior destaque três crianças. É de salientar que ao caraterizar os participantes da investigação em estudo, existiu o cuidado de proteger a privacidade de cada criança. Neste sentido, os nomes foram encriptados e apresentados através de uma letra maiúscula do alfabeto.

Criança S.: A criança S. tem 21 meses, ou seja, um ano e nove meses, feitos em outubro de 2021, sendo a segunda criança mais velha do grupo. É uma criança que se encontra na instituição desde tenra idade, iniciando a sua passagem nesta instituição, pelo berçário. A criança S. iniciou a marcha no berçário. É uma criança com uma personalidade muito forte, gosta da atenção do adulto e não gosta que a contrariem, quando isso acontece, mostra o seu desagrado através do choro. Ao nível da linguagem, é uma criança que consegue verbalizar muitas palavras soltas.

Criança A.: A criança A. tem 14 meses, ou seja, um ano e dois meses, feitos em outubro de 2021, sendo a quarta criança mais velha do grupo. Esta criança ingressou no berçário e durante o mês de outubro adquiriu a marcha. É uma criança bastante alegre e bem-disposta. Em relação ao nível de linguagem, é uma criança que ainda não vocaliza. A sua maneira de comunicar é através de expressões faciais, corporais ou interjeições.

Criança M.: A criança M. tem 21 meses, ou seja, um ano e nove meses, feitos em outubro de 2021, sendo a criança mais velha do grupo.

É uma criança que ingressou na instituição recentemente, tendo passado por um período de adaptação. É uma criança que não brinca com nada, apenas atira os objetos para o chão. Com base na observação efetuada, contacta-se que a criança se sente perdida no espaço, não sabendo bem o que fazer. É uma criança que gosta de estar no conforto do adulto e quando este sai da sala, manifesta-se pelo choro. Ao nível da linguagem, apesar

de ser a criança mais velha do grupo, ainda não adquiriu vocabulário. A forma como se manifesta é através de expressões faciais, corporais e de choro.

Caracterização do ambiente educativo

Quando nos referimos a ambiente educativo é importante salientar todo o seu conjunto de fatores que visam dar resposta a todas as necessidades educativas, ou seja, o ambiente educativo incorpora o espaço físico, o tempo, os materiais, os objetos e as relações interpessoais. De acordo com Post e Hohmann (2011) “Um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais”. (p. 101).

Neste sentido, é essencial que exista uma eficiente organização do espaço e equipamentos de modo a proporcionar experiências de aprendizagem significativas, onde as crianças possam usufruir dos mesmos. “A organização do equipamento tem de ser suficientemente funcional e acessível às crianças, para que estas consigam encontrar sozinhas aquilo de que necessitam para o desenvolvimento das actividades que escolheram” (Cardona, 1992, p. 12). É igualmente importante que exista um vasto e diversificado conjunto de materiais didáticos colocados ao dispor da criança, de forma acessível, promovendo assim a sua independência e autonomia bem como, a cooperação e a partilha uns com os outros.

Deste modo, é fundamental caracterizar o ambiente educativo em quatro dimensões, sendo elas: a dimensão física, a funcional, a temporal e a relacional.

Dimensão Física

A dimensão física, refere-se aos materiais, mobiliário existente na sala e constituintes decorativos da mesma. O ambiente físico deve proporcionar várias oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento através do espaço e materiais acolhedores, flexíveis e motivadores de modo a fomentar as interações sociais, sendo esta organização da responsabilidade do educador. “A organização do espaço deve facilitar aprendizagens, criar desafios, potenciar a autonomia e relações sociais” (Portugal, 2012, p.12).

O estágio da Prática de Ensino Supervisionada III – Creche foi desenvolvido numa sala ampla com uma área de 16 m², tendo uma capacidade total para 10 crianças. Apresenta bastante claridade natural, devido a existir uma grande janela em vidro e uma porta, também em vidro, com acesso para o parque exterior, bem como uma outra porta de

madeira, com acesso ao corredor da instituição. Na figura 9 apresenta-se a planta da sala deste grupo de crianças:

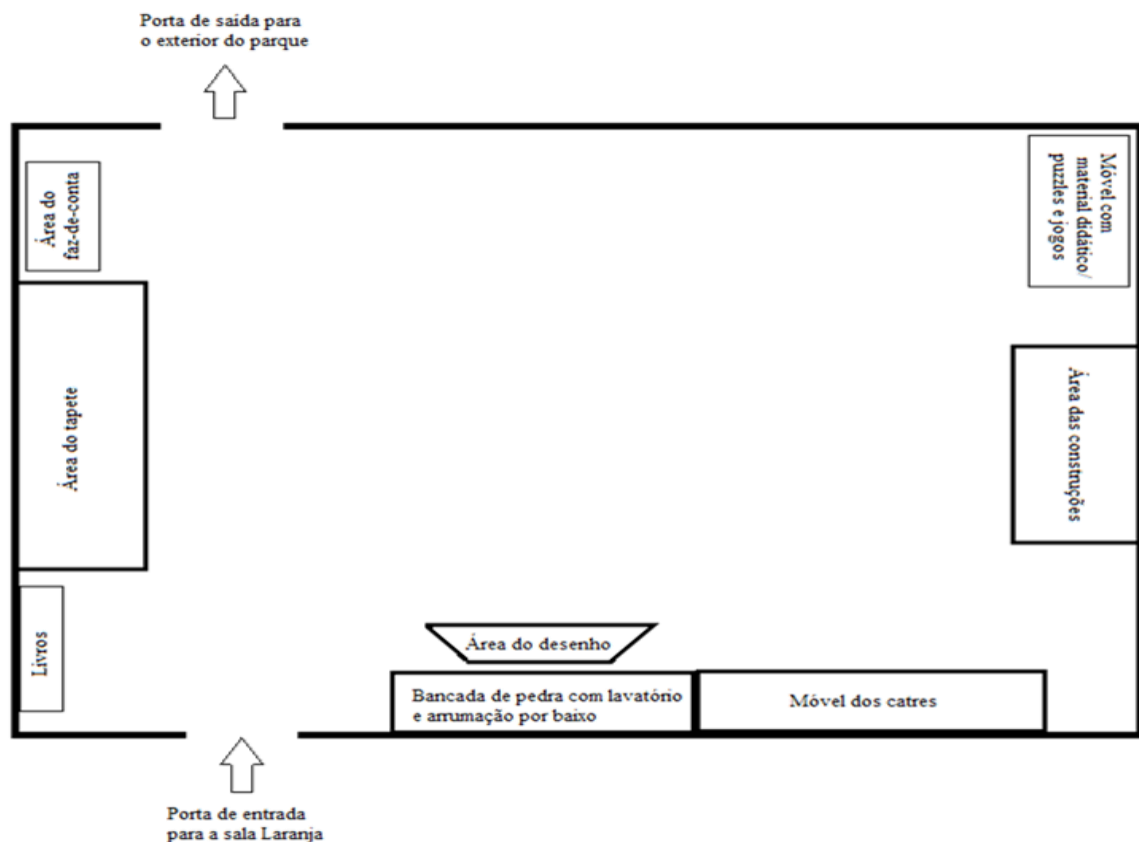


Figura 9: Planta da sala

Esta sala apresenta seis áreas, nomeadamente: a área do faz-de-conta; área do tapete/reunião; área das construções; área dos jogos; área do desenho; área dos livros.

Área do faz-de-conta: Na área do faz de conta, podemos encontrar vários utensílios referentes a uma cozinha de brincar, pratos, copos, panelas, tampas, alimentos artificiais. Nesta área também podemos encontrar bebés de brincar e uma alcofa para eles; “Ao propiciar um espaço de representação de diferentes papéis sociais, este espaço, permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 188).

Área do tapete/reunião: Nesta área as crianças reúnem-se para cantar o “Bom dia”, marcar as presenças e conversar com a educadora, promovendo assim as suas relações interpessoais. Também é o local onde se sentam para beber a água.

Área dos livros: Na área dos livros podemos encontrar vários livros didáticos de modo a que as crianças manipulem e observem o conteúdo dos mesmos, deste modo existe a estimulação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, bem como, a percepção da funcionalidade do livro.

Área das construções: Nesta área podemos encontrar uma caixa com vários legos, de vários formatos, cores e tamanhos. Aqui também encontramos vários carros, de vários tamanhos e várias cores diferentes. Deste modo, podemos considerar que esta área proporciona o desenvolvimento do Domínio da Matemática, quando as crianças têm oportunidade de explorar, construir, seleccionar, agrupar e sequenciar.

Área da pintura: Quando as crianças pretendem desenhar ou que seja fomentada a motricidade fina, a educadora disponibiliza vários lápis, canetas e lápis de cera. Deste modo, podemos dizer que o Domínio da Expressão e Comunicação, nomeadamente o Subdomínio das Artes Visuais está implícito nesta área, dando a oportunidade de explorar e criar e descobrir múltiplos materiais.

Área dos jogos: Nesta área a criança pode realizar jogos, nomeadamente jogos de encaixe e puzzles, dando enfoque aos animais e às frutas. Neste sentido, esta área promove o desenvolvimento do Domínio da Matemática, contribuindo com noções matemáticas de encaixe, seriação, ordenação, classificação e noção de número.

Tal como referem, Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), o ambiente físico das salas de creche deve proporcionar várias oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, através de materiais atrativos, diversificados e desafiantes. Nesta linha de pensamento, deve ser “flexível e pensado para a criança.” (Post & Hohmann, 2004, p. 14), como podemos encontrar nas áreas da sala laranja, respondendo assim, às necessidades e interesses das crianças.

Em relação às paredes da sala Laranja, existem expostos, vários trabalhos realizados pelas crianças, que ajudam na estimulação e desenvolvimento das mesmas, exemplificando, pinturas livres, desenhos livres, imagens de animais e materiais sensoriais. “Na organização deste espaço não pode ainda ser descurada a forma como são utilizadas as paredes. O que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo represen-

tativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.26).

Dimensão Funcional

De acordo com (2008) esta dimensão “Está relacionada con el modo de utilización de los espacios, su polivalencia y el tipo de actividad para la que están destinados.” (p.53), ou seja, podendo um espaço assumir mais do que uma função, exemplificando, o tapete pode ser o local onde existe a comunicação em grande grupo, mas também pode ser o local das construções, tudo depende do tipo de atividade realizada no momento.

Deste modo, é possível referir que a sala Laranja apresenta uma polivalência devido às diferentes funções que um mesmo espaço físico assume, dependendo do tipo de atividades que as crianças realizem num determinado espaço, adquirindo assim uma dimensão funcional, ou seja, a área do tapete, é considerada uma dimensão funcional, na medida em que as crianças utilizam esta área para cantarem o “Bom dia” ou beberem água. Esta área também favorece o diálogo entre a educadora de infância e as crianças, quando estas se encontram sentadas em grande grupo.

A área do desenho, também é considerada uma dimensão funcional, na medida em que é uma área para desenhar, mas também pode ser utilizada pela criança para fazer um jogo de encaixe ou um puzzle, tudo isto consoante os interesses das crianças num dado momento.

Podemos também referir que toda a sala apresenta uma polivalência em relação à hora da sesta. As mesas, cadeiras, e tapetes são colocados ao canto de uma parede de modo a que os catres sejam dispostos pela sala para que depois as crianças possam desfrutar da hora da sesta.

Dimensão Temporal

A dimensão temporal refere-se à organização do tempo e, portanto, aos momentos em que serão utilizados os diferentes espaços. O tempo das diferentes atividades está ligado ao espaço onde se realiza cada uma delas:

- o tempo das atividades dirigidas pela educadora de infância ou brincadeira nas áreas;
- o tempo de comunicar e interagir uns com os outros;
- o tempo de atividades dirigidas em grande grupo;

- o tempo de atividades dirigidas em pequeno grupo ou individualmente;
- o tempo do lanche;
- o tempo das brincadeiras ao ar livre;
- o tempo das brincadeiras iniciadas pelas crianças de forma autônoma e espontânea.

É essencial que exista uma sequência de atividades diárias, de modo a ajudar e desenvolver as crianças nas suas necessidades e interesses.

“Para dispor de tais atividades no tempo é fundamental organizá-las dentro tendo presentes as necessidades biológicas das crianças como as relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene, e à sua faixa etária; as necessidades psicológicas que se referem às diferenças individuais como, por exemplo, o tempo e o ritmo que cada uma necessita para realizar as tarefas propostas;” (Barbosa & Horn, 2001, p.68).

Quadro 3 - Rotina diária

Horário de funcionamento	
7:30h / 9:00h	➤ Abertura da instituição ➤ Acolhimento
9:00h / 10:00h	➤ Separação de salas ➤ Reforço da manhã ➤ Higiene
10:00h / 11:00h	➤ Atividade orientada
11:00h / 12:00h	➤ Higiene ➤ Almoço
12:00h	➤ Despir a roupa ➤ Colocar fraldas
12:30 / 15:00h	➤ Sesta
15:00h / 15:30h	➤ Higiene ➤ Vestir a roupa
15:30h	➤ Lanche
16:00h / 18:00h	➤ Atividades livres
18:00h	➤ Reforço do lanche
19:30h	➤ Encerramento

A hora de abertura da creche X ocorre às 7:30h da manhã e o fecho às 19:30h da noite. Na creche, dá-se uma grande importância às rotinas sendo estas sempre feitas à mesma hora, todos os dias, ajudando a criança a construir um sentimento segurador, onde esta consegue prever o que se vai suceder, diminuindo os seus momentos de ansiedade e valorizando as suas capacidades de autonomia.

“Um tempo pedagógico que seja adequado aos ritmos e necessidades das crianças deverá centrar-se na criança, sendo a organização das atividades diárias em torno de um horário e rotinas, concebida como uma forma de promover sentimentos de segurança, continuidade e controlo nas crianças” (Araújo, 2013, p. 42).

Das 7:30h às 9:00h faz-se o acolhimento das crianças na sala Vermelha, escolheu-se esta sala devido a ser a que tem as maiores dimensões.

A partir das 9:00h separam-se as crianças por salas, cada criança vai para a sua respetiva sala, depois destas já estarem no seu meio ambiente é dado o reforço da manhã, nomeadamente fruta cozida e bolachas. De seguida passamos para a higiene pessoal de cada criança, onde algumas crianças vão à sanita e trocam-se as fraldas, posteriormente lavam as mãos.

A educadora de infância que acompanha as crianças da sala Laranja durante o período letivo está presente na parte da manhã entre as 9h00 e as 13h00 e à tarde entre as 15h00 e as 17h00. A partir das 10:00h existem as atividades orientadas em sala entre educadora-crianças. A partir das 11:00h as crianças vão novamente à casa de banho, lavam as mãos e deslocam-se até ao refeitório para almoçar.

Por volta do 12:00h, quando as crianças acabam de almoçar, lavam as mãos e são encaminhadas para o hall. Neste hall, com a ajuda do adulto, a criança tira os sapatos, e as calças, que posteriormente colocam numa caixa transparente de plástico devidamente identificada com o seu nome e a sua foto, para de seguida irem à casa de banho e colocarem as respetivas fraldas.

Das 12:30h até às 15:00h é o período da sesta, todas as crianças estão nos seus respetivos catres.

A partir das 15:00h as crianças começam a acordar, à medida que vão acordando, vão se dirigindo para a casa de banho para fazerem a sua higiene, nomeadamente, ir à sanita, colocar novas fraldas e lavar as mãos, de seguida vestem a sua roupa com a ajuda do adulto.

Das 15:30h até às 16:00h é hora do lanche, para cada dia da semana existe um lanche específico.

Das 16:00h às 18:00h é hora da brincadeira livre, as crianças exploram as várias áreas da sala, de forma livre e autónoma.

Às 18:00h dá-se o reforço do lanche às crianças que ficam mais tempo na instituição.

Dimensão Relacional

No que dizer respeito à dimensão relacional, esta refere-se às relações mútuas estabelecidas entre adulto-criança e criança-crianças.

“O desenvolvimento, na criança, de capacidades de iniciativa e relações sociais, começa na tenra infância, com a formação de fortes vinculações emocionais com os pais e com aqueles que a cuidam.” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 571).

Com esta observação, consegui constatar que a relação entre educadora/crianças é muito benéfica, quando esta chega à sala as crianças ficam bastante contentes, indo ao seu encontro para lhe darem um abraço. Deste modo, posso observar que existe uma relação de amizade muito forte e importante, pois através desta relação existe a base da confiança entre educadora e crianças. A relação que as crianças têm comigo é bastante forte. De manhã, durante a hora do acolhimento, é de notar as suas expressões faciais, o quão contentes ficam por me verem. Andam sempre à minha volta querendo que brinque com elas e lhes dê atenção. Consoante estas manifestações, por parte das crianças, considero ter uma relação bastante segura e confiante com as mesmas. Considero que contribuí de forma bastante significativa para a evolução e desenvolvimento integral das crianças, no sentido de fomentar e proporcionar atividades e experiências enriquecedoras.

A relação entre as crianças também demonstra ser uma relação saudável, apesar de se verificar algumas divergências entre elas, devido a estas ainda serem muito egocêntricas. Muitas vezes as crianças querem possuir o mesmo brinquedo, existindo discórdia e zangas entre elas. Assim, quando isto acontece, o adulto observa as crianças compreendendo se estas conseguiram solucionar os seus conflitos sozinhas. Caso não aconteça, o adulto intervém, chegando a um consenso com as crianças, de forma justa e harmoniosa, neste sentido, estamos a promover a área de formação pessoal e social.

Quanto à participação das famílias, os pais têm acesso a uma aplicação chamada “*ChildDiary*”, onde a educadora regista a planificação semanal de modo a que todos os pais inscritos consigam ter acesso, registando também fotograficamente evidências das crianças. Através desta aplicação os pais também têm acesso a rotinas diárias básicas das

crianças, como por exemplo a hora de entrada e saída da criança, o reforço da manhã, à ementa, se comeu tudo ou não, a hora da sesta, as idas à casa de banho, a realização de atividades das crianças, os recados que a educadora pretende que os pais tenham conhecimento e um calendário escolar.

Deste modo, basta aos pais das crianças terem acesso à internet para conseguirem visualizar o que ocorreu com os filhos até à data.

Também podemos referir as reuniões de pais, atualmente individuais, por videoconferência ou e-mail devido à pandemia que o país atravessa. Estes momentos de reunião são imprescindíveis para a troca de conhecimentos, práticas, hábitos e preocupações. Em suma, para refletir, planificar e avaliar em conjunto.

3.2.3 Instrumentos de recolha e análise de dados

Quando falamos em instrumentos de recolha e análise de dados é relevante que o investigador considere quais os instrumentos que vai utilizar para essa recolha. Neste sentido, estes instrumentos “são selecionados de forma a permitir-lhe obter respostas. O instrumento é apenas a ferramenta que me permite recolher a informação, mas é importante que selecione a ferramenta mais adequada” (Bell, 2008, p.99). Nesta linha de pensamento, estes instrumentos permitem ao investigador recolher dados para descrever, explorar, perceber e avaliar os resultados obtidos.

Com a finalidade de dar resposta à questão de investigação e seus objetivos, pretende-se recolher dados informativos e descritivos recorrendo assim a diversas técnicas de recolha de dados, nomeadamente:

- i. Observação;
- ii. Notas de campo;
- iii. Narrativas supervisivas;
- iv. Registos fotográficos e vídeos;
- v. Inquérito por questionário;
- vi. Entrevista

Observação:

A observação é uma técnica de recolha de dados fundamental ao longo desta investigação. Através da observação foi possível identificar uma problemática inerente ao contexto e naturalmente definir as questões e objetivos da mesma.

A observação é essencial para compreender e analisar as relações que se estabelecem entre os vários indivíduos e o seu meio envolvente. Neste sentido, o observador capta a informação, compreende o seu processo e intervém se necessário. A observação permite ao investigador observar os participantes no seu ambiente natural, esta “observação se constitui de uma ação fundamental para análise e compreensão das relações que os sujeitos sociais estabelecem entre si e com o meio em que vivem” (Aragão & Silva, 2012, p.20).

Dado este estudo incidir na própria prática da investigadora foi possível a observação do grupo de crianças com quem desenvolveu o estágio. Nesta linha de pensamento, a investigadora estagiária observou os comportamentos, as reações, as rotinas e as atividades livres ou dirigidas, sendo, por isso, a sua observação participante.

De acordo com Sousa (2005) a “observação participante consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (p.113). Como já referido, nesta investigação o observador faz parte da vida do grupo, interagindo com as crianças, fazendo propostas pedagógicas e refletindo sobre as mesmas, sendo, por isso, um observador completo.

Dado nesta investigação se adotar a metodologia sobre a própria prática, esteve sempre presente, a técnica de observação, quer nos momentos de atividades dirigidas, quer nos momentos de brincadeira livre, pois é uma mais valia observar e analisar todos estes momentos, fornecendo ao educador um conhecimento mais profundo das crianças, e consequentemente, ter uma intervenção educativa, mais enriquecida e apropriada ao desenvolvimento global da criança. Assim, a investigadora assumiu o papel de observadora participante, numa perspetiva de atenção ao grupo de crianças no contexto educativo, na sua rotina diária, nas suas reações e comportamentos às várias situações educativas propostas. Em momentos de atividade dirigida, através da técnica de observação naturalista, foram notados diversos comportamentos, exemplificando, quando se cantava o “*Bom dia*”, as crianças batiam palmas e faziam os gestos da música, imitando o adulto; algumas crianças, tocavam umas nas outras identificando e verbalizando a parte

específica do corpo humano, outras apenas apontavam com o dedo sem conseguir verbalizar. Deste modo, foi possível recolher informações relevantes sobre as crianças. Em momentos de brincadeira livre foram observados comportamentos das crianças a interagirem umas com as outras. Todos estes comportamentos conduzem a reações, quer sejam boas ou más. Através da observação foram notadas reações de alegria, de desconforto, de choro, de ansiedade, todas elas expostas através de expressões faciais ou corporais, exemplificando, a criança manifestava reações de choro, quando lhe era retirado algo ou quando o adulto saía da sala. Múltiplas vezes, existiram reações de alegria, quando a criança ouvia uma história, quando via um familiar e ia embora, quando brincava e interagia com outras crianças, quando numa atividade dirigida a envolvimento da criança era grande.

Assim, a observação teve como principal objetivo apreender e detetar informação pertinente relacionada com o plano de ação concebido e implementado pela investigadora ao grupo de crianças, tendo sido as crianças observadas e retiradas diversas anotações sobre as suas reações e os seus comportamentos, em vários momentos de prática pedagógica.

Tal como Bogdan e Biklen (1994) referem o registo de notas de campo permite ao investigador registar acontecimentos, atitudes, reações e narrativas das crianças, que ocorrem durante a observação, sendo posteriormente, uma mais valia para uma análise crítica e reflexiva. As notas de campo são “o relato daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre uns dados de um estudo qualitativo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.28).

Também Máximo-Esteves sublinha que o objetivo principal das notas de campo “é registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem no contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.88).

As notas de campo revelaram-se fundamentais para a compreensão das crianças no decorrer da presente investigação, auxiliando a aluna estagiária/investigadora numa reflexão mais pormenorizada consoante determinado momento.

A observação foi feita desde o momento em que a criança entrava na instituição até que saía da mesma, o investigador observou e registou sob a forma de notas de campo o que estava a observar no meio envolvente em que estava inserido.

Assim, as notas de campo recolhidas tinham uma parte descritiva e outra parte reflexiva. A parte descritiva estava relacionada com um registo mais pormenorizado que ocorreu no período de observação da investigação, como por exemplo as ações, as atitudes, o

diálogo dos participantes. Enquanto que a parte reflexiva estava relacionada com o ponto de vista do próprio investigador, as ideias que tinha, os problemas que surgiram, as dúvidas, entre outros.

As várias observações efetuadas, através das notas de campo, apresentaram-se como uma mais valia, para uma posterior reflexão. Como já referido, estas notas de campo, baseavam-se nas atitudes que as crianças manifestavam em determinada situação, nas narrativas que podiam verbalizar, bem como na observação das suas reações. É de referir que estas anotações foram realizadas durante todo o período da sua prática.

Registo fotográfico e vídeo:

Na presente investigação também se recorreu aos registos fotográfico e vídeo, sendo uma mais valia enquanto elemento de recolha de dados, pois captam imagens dos participantes em estudo na investigação e permitem rever os momentos registados a qualquer momento.

Este aspeto, permitiu à investigadora uma maior credibilidade relativamente aos dados apresentados. A utilização destes recursos permitiram complementar os dados recolhidos através da observação e notas de campo, possibilitando rever os momentos e esclarecer eventuais dúvidas do investigador e também servir de evidência na sustentação na análise da investigadora. Por outro lado, permitiram documentar a evolução das crianças, facilitando a comparação da sua evolução em vários momentos do estudo, revelando-se um meio facilitador da complementaridade de dados informacionais.

No caso do vídeo foi possível rever as situações e analisá-las com maior precisão sempre que se justificasse, contribuindo assim, para um maior conhecimento das crianças e melhoramento da prática pedagógica do investigador.

Também, como Bogdan e Biklen (1994) mencionam “As fotografias dão-nos dados descritivos e são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e frequentemente analisadas indutivamente.” (p. 183) possibilitando compreender o subjetivo das crianças.

Narrativas Supervisivas:

Na presente investigação, as narrativas supervisivas ajudam a clarificar o nosso pensamento enquanto educadores, compreendendo e analisando o que correu bem, o que correu menos bem e como melhorar, através de um pensamento crítico e reflexivo. Nesta

linha de pensamento podemos contatar que foi uma ferramenta privilegiada que promoveu a reflexão da educadora/investigadora, em ordem à melhoria da sua prática pedagógica. Tal como refere Moreira (2011) as narrativas supervisivas “permitem compreender o modo como os escreventes desenvolvem formas de indagação sobre o seu pensamento e ação que favoreçam a construção reflexiva crítica e colaborativa na (re)construção de identidade profissional” (p.31).

De acordo com a mesma autora, as narrativas permitem ao educador/ investigador maior conhecimento sobre si, refletindo sobre as suas ações e atitudes, sendo as suas experiências de ensino-aprendizagem e o seu percurso de formação reconstruídos, existindo sempre uma evolução progressiva. Neste sentido, esclarecem conhecimentos pedagógicos adquiridos através das suas experiências de vida, possibilitando a sua observação, interpretação e reformulação, caso seja necessário. Reis (2008) indica que “A narrativa assume-se, simultaneamente e de forma crescente, como objeto de estudo, método de investigação e forma de organização dos relatórios de investigação” (p.21).

Com efeito, é função do educador/investigador refletir sobre a sua própria prática, com a finalidade principal de a melhorar, visando a construção de novos conhecimentos e melhorando o seu desenvolvimento tanto pessoal como profissional. Uma estratégia facilitadora de construção de conhecimento sobre a prática pedagógica assenta nas narrativas e Oliveira (2011) sublinha que “a escrita de narrativas potencializa a reflexão sobre a prática” (p.302).

Inquérito por questionário:

Os inquéritos por questionário permitem ao investigador recolher dados informativos, através de um conjunto de perguntas por escrito, com diversas opções de escolha, adequadas aos seus objetivos de estudo. Segundo Haro, Serafim, Cobra, Faria, Roque Ramos, Carvalho e Costa (2016) o inquérito por questionário é considerado

“Um instrumento que permite recolher um conjunto estruturado e sequenciado de questões que serão colocadas ao inquirido. Traduz, num formato interrogativo o que se procura, ou seja, o tipo de informação necessária em concordância com os objetivos da investigação. Este é dirigido a um conjunto de indivíduos, que idealmente formam uma amostra representativa de uma dada população (...). Trata-se de um método estandardizado, em que todos os participantes respondem às mesmas questões, com o

intuito de que estas possam ser tratadas de forma homogênea e, portanto, comparadas” (p.72).

Dias (1994) refere que estes inquéritos podem indicar questões de resposta aberta, onde os inquiridos expressam a sua opinião livremente; questões de resposta fechada, onde os inquiridos selecionam uma das possibilidades de escolha da resposta à pergunta mencionada; e as questões de resposta semiaberta, onde existe um conjunto de perguntas de respostas abertas e fechadas.

Este tipo de inquérito é bastante vantajoso, porque atinge um elevado número de pessoas, garantindo o anonimato das suas respostas. Afonso (2005) refere que o inquérito viabiliza “converter a informação obtida dos inquiridos em dados pré formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (p.101). Assim, cada inquirido responde consoante o que lhe parece ser mais apropriado, não existindo influência por parte de inquiridor. A pergunta deve ser clara, explícita e imparcial, evitando que a resposta seja induzida pela pergunta.

Na presente investigação, foram realizados dois inquéritos por questionário aos pais, em dois momentos de estudo. No primeiro momento foi realizado um inquérito por questionário, com perguntas abertas, realizado no início do ano letivo 2021/2022, numa reunião de pais, cujo objetivo fulcral foi recolher a opinião dos encarregados de educação sobre a pertinência de explorar o corpo humano com o grupo de crianças.

Para o efeito foram elaboradas as seguintes questões:

- O que é o corpo humano para vocês?
- Na vossa opinião, o que o vosso filho entende por corpo humano?
- Que conhecimentos pretendem que o vosso filho venha a adquirir ao longo deste ano letivo relativamente ao corpo humano?

Neste sentido existiu a informação e envolvimento da participação das famílias, percebendo o que cada encarregado de educação apreciaria que fosse desenvolvido ou estimulado em sala com os seus educandos.

No segundo momento, o inquérito por questionário, foi aplicado aos Encarregados de Educação das crianças da sala Laranja, na valência de Creche, com o intuito de perceber se as famílias consideraram ou não, pertinente a temática em estudo, obtendo assim as suas opiniões pessoais. (Ver apêndice K). Este inquérito por questionário abrange perguntas de resposta aberta, que permitem um maior tratamento da informação, e perguntas de resposta fechada, que permitem maior facilidade no tratamento da

informação, mas menos pormenorizada. É de referir que, para realizar a análise das respostas abertas dos inquéritos por questionário recorreu-se à análise de conteúdo.

Entrevista:

Amado (2013) considera que “A entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos.” (p.207).

A entrevista é um diálogo entre duas ou mais pessoas, tendo como finalidade obter informação relevante sobre um determinado conteúdo. Antes de iniciar uma entrevista, foi necessário ter em consideração qual o tema a ser falado, os seus objetivos e selecionar o entrevistado. Posteriormente, são colocadas perguntas onde o entrevistado se expressa livremente consoante o perguntado. “A finalidade das entrevistas consiste, em última instância, na recolha de dados de opinião que permitam, não só, fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer sob alguns aspetos, os intervenientes do processo”. (Estrela, 1994, p.342).

Na entrevista levada a cabo tinha-se como propósito saber a opinião da educadora, em relação aos interesses, aprendizagens e temáticas desenvolvidas relativamente à Área do Conhecimento do Mundo, explanando assim como explorou o Corpo Humano com as crianças, as aprendizagens que se podem promover com as mesmas a partir do Corpo Humano, bem como a sua opinião pessoal relativamente às atividades propostas pela aluna estagiária, relacionadas com a Educação em Ciências, mais especificamente o Corpo Humano.

Aires (2015) menciona a existência de vários tipos de entrevistas e indica três características que podem diferenciar os seus tipos:

“a) as entrevistas desenvolvidas entre duas pessoas ou com um grupo; b) as entrevistas que abarcam um amplo conjunto de temas (biográficas) ou que incide em um só tema (monotemáticas); c) as entrevistas que se diferenciam consoante o maior ou menor grau de predeterminação ou de estruturação das questões abordadas.” (p.28)

Na presente investigação, a entrevista incide apenas numa temática, mais especificamente o Corpo Humano.

Neste estudo, foi efetuada uma entrevista semiestruturada, onde o entrevistador teve um guião previamente preparado e relacionado com a temática da investigação.

Esta entrevista foi efetuada à educadora cooperante no final do plano de ação, tendo como principal objetivo recolher informações e compreender as suas ideias relativamente à implementação do plano de ação implementado ao grupo de crianças.

O guião da entrevista efetuada à educadora cooperante de creche, tem seis blocos com os respetivos objetivos e respetivas perguntas orientadoras, sendo eles:

Bloco 1 – Legitimação da entrevistada/ Consentimento informado; **Bloco 2** – Caracterizar o percurso académico e o percurso profissional da educadora cooperante, tendo como objetivo conhecer o percurso académico e profissional da entrevistada; **Bloco 3** – Identificar as razões da escolha da profissão de educadora de infância, tendo como objetivo conhecer as razões da escolha da profissão da entrevistada; **Bloco 4** – Recolha de dados sobre os interesses, as aprendizagens e temáticas desenvolvidas relativamente à área do Conhecimento do Mundo, tendo como objetivo conhecer os interesses, as aprendizagens e temáticas desenvolvidas com as crianças; **Bloco 5** – Compreender a importância atribuída pela educadora à área do Conhecimento do Mundo, tendo como objetivo conhecer a opinião pessoal da entrevistada relativamente à importância da área do Conhecimento do Mundo; **Bloco 6** – Avaliar o contributo das atividades desenvolvidas para o desenvolvimento das crianças, tendo como objetivo conhecer a opinião pessoal da entrevistada em relação às atividades desenvolvidas pela aluna estagiária. (Ver apêndice H).

Também se considerou o consentimento informado e foi pedido permissão à educadora cooperante para que a entrevista fosse gravada, com a finalidade de ser transcrita e analisada através da análise de conteúdo. A entrevista foi realizada na instituição, onde decorreu o estágio, durante a hora da sesta das crianças, visto ser uma hora bastante calma. A entrevistada teve total liberdade para responder e se expressar livre e espontaneamente. Como já referido, para a análise da entrevista recorreu-se à análise de conteúdo.

Segundo Bardin (2016) “a análise de conteúdo trabalha a fala, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis.” (p.49).

O mesmo autor, refere ainda que, “a análise de conteúdo leva em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição desses conteúdos e formas” (p.29). Neste sentido, é possível interpretar que “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.” (Bardin, 2016, p.50).

Na análise de conteúdo da entrevista foram elencadas diversas categorias e subcategorias, que de seguida, se apresentam:

Quadro 4 – Categorias e subcategorias da entrevista à educadora

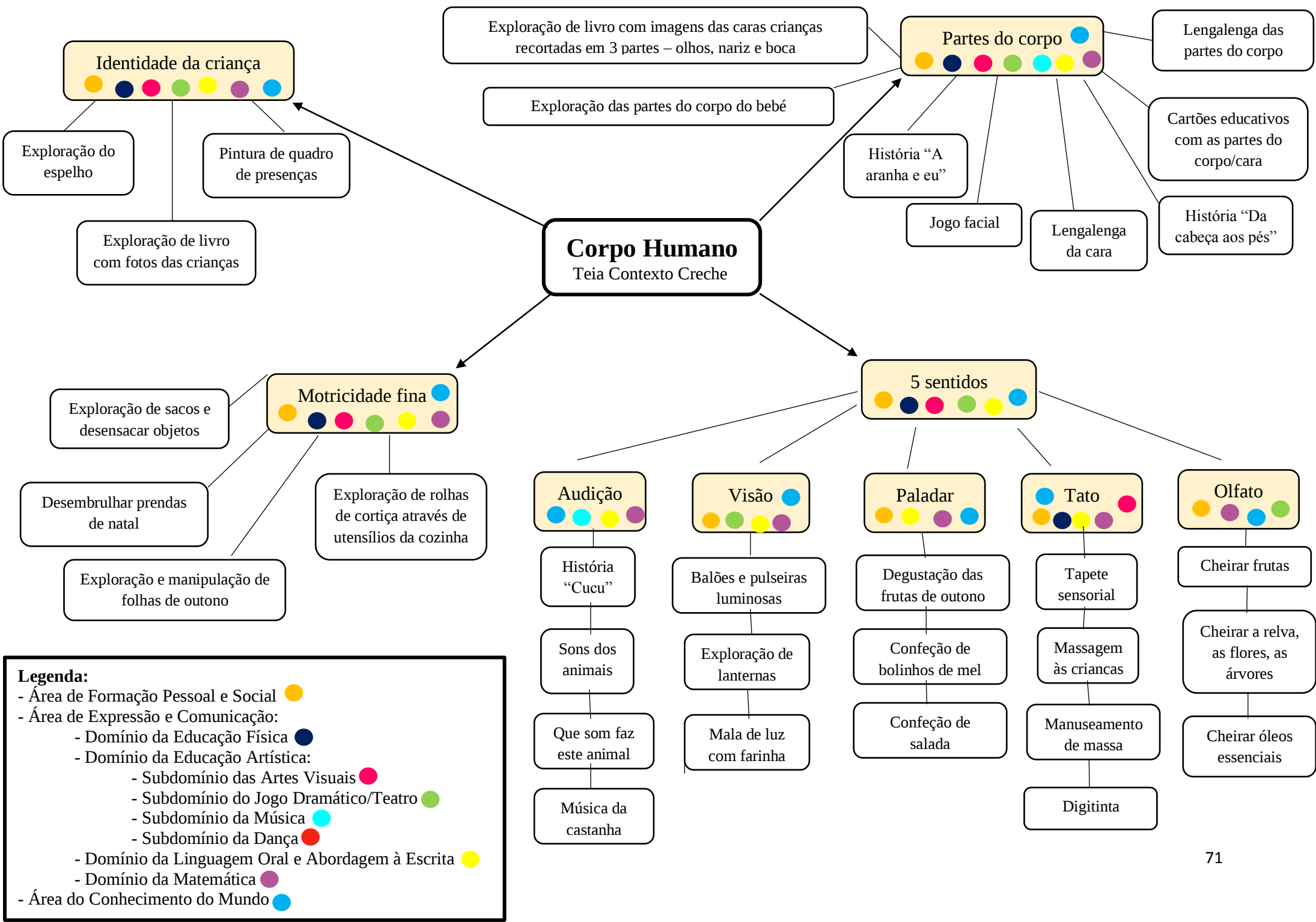
Categorias	Subcategorias
Exploração do corpo humano com crianças	• Falar sobre as partes do corpo; • Tocar no próprio corpo; • Dar nome às partes do corpo; • Identificação da parte do corpo;
Aprendizagens que podemos promover nas crianças a partir do corpo humano	• Vocabulário específico; • Coordenação motora; • Movimentos corporais;
Visão da educadora cooperante em relação à participação das famílias, seus interesses e exploração de temáticas do Conhecimento do Mundo	• Parceria • Trabalho de equipa; • Creche-família são uma comunidade;
Visão da educadora em relação às atividades propostas pela aluna estagiária relacionadas com a Educação em Ciências	• Tentativa de verbalização de termos, por parte das crianças; • Expressões faciais e corporais de contentamento, por parte das crianças.

3.2.4 Plano de ação

Durante a investigação foram realizadas múltiplas propostas de atividades em coerência com a temática em estudo, sendo elaborados um plano de ação, relacionado com o tema de investigação.

O plano de ação foi referente ao estágio de PES III, efetuado em contexto de creche, visto ter sido uma temática de investigação iniciada em PES II, a aluna estagiária/investigadora, achou pertinente perceber se para crianças tão pequenas o corpo humano poderia ser um assunto interessante. Considerando que a exploração do corpo humano seria uma mais valia para as crianças, solicitou a opinião dos pais sobre a pertinência desta temática para as suas crianças através de um inquérito. Após a anuência dos pais, este plano de ação tratou assuntos fundamentais relacionados com o corpo humano, nomeadamente, a identidade da criança, as partes do corpo, os cinco sentidos.

Seguidamente, apresenta-se a planificação em teia implementada no contexto de estágio, com os respetivos assuntos explorados, propostas educativas e áreas de conteúdo envolvidas.



Justificação do(s) plano(s) de ação e intencionalidade pedagógica

Neste relatório apresenta-se e analisa-se o plano de ação - referente a creche – que foi concebido tendo em conta o documento orientador Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016). Assim, na conceção e implementação do mesmo, na planificação de propostas de atividade significativas para as crianças, seguiu-se os princípios educativos consignados neste documento. Assim, pretendeu-se promover um ambiente educativo culturalmente rico e estimulante, assente numa pedagogia coerente e consistente, em que as oportunidades de aprendizagem oferecidas estivessem devidamente articuladas, sendo, por isso, pautadas por intencionalidade pedagógica, o que apresenta em conformidade com as autoras das OCEPE.

“Embora muitas das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea, nos diversos ambientes sociais em que vivem, num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 8-9).

Assim, é crucial o educador proporcionar múltiplas propostas de atividade, diversificadas e apropriadas às necessidades das crianças, com a finalidade de desenvolver aprendizagens significativas nas mesmas. Foi com esta intenção que concebemos um plano de ação que tem em conta as necessidades e fragilidades do grupo, explorando, assim, a temática do Corpo Humano.

No início do ano letivo 2021/2022, foi agendada uma reunião de pais, que teve como finalidade informar os pais relativamente ao funcionamento da instituição, bem como dar a conhecer o projeto pedagógico de grupo. A par destas informações, foi comunicado aos pais, presentes na reunião, que a investigadora está a concluir o Mestrado em Educação Pré-Escolar, sendo estagiária na sala dos seus educandos. E pretendia levar a cabo com este grupo de crianças um projeto sobre a temática do Corpo Humano. Após informar os pais sobre o tema da investigação e de modo a compreender as suas opiniões sobre a pertinência da temática com este grupo de crianças, questionou-os (Ver p. 64).

Neste sentido, a aluna estagiária / investigadora, informou e envolveu a participação dos pais, percebendo o que cada encarregado de educação apreciaria que fosse desenvolvido ou estimulado em sala com os seus educandos. O *feedback* dos pais foi bastante positivo, existindo propostas de atividade por parte dos mesmos bastante estimulantes e interessantes para proporcionar às crianças.

É fundamental que todos os intervenientes estejam sensibilizados para uma participação ativa neste processo de crescimento constante da criança. Com o intuito de acompanhar este crescimento, a educadora realiza reuniões educativas para em conjunto com os pais encontrarem estratégias adequadas a cada criança, visto que cada uma delas é um ser único e individual, sendo imprescindível a proatividade da família na “participação (...) em reuniões mais ou menos formais, até à execução de tarefas específicas na escola, em colaboração com os professores” (Reis, 2008, p.71).

Com este questionário (Ver apêndice G), com perguntas abertas, realizado aos pais, foram adquiridas informações bastante pertinentes em relação ao tema da investigação, sendo realizado um plano de ação com variadas atividades, interessantes e desafiantes para as crianças. Enveredando-se para os assuntos presentes na teia com a participação dos pais na sua seleção e posteriormente desenvolvidos com o grupo de crianças.

Calendarização do plano de ação

Quadro 5 - Calendarização do plano de ação

Data	Atividades desenvolvidas	Aprendizagens a promover (objetivos)
Semana de 4 a 8/ 10	5 sentidos: Audição	• Estimulação do sentido da audição; • Exploração de diversos sons, por parte das crianças;
Semana de 11 a 15/10	5 sentidos: Tato	• Estimulação do sentido do tato; • Exploração de diversos objetos/texturas, por parte das crianças;
Semana de 18 a 22/10	5 sentidos: Paladar	• Estimulação do sentido do paladar; • Exploração de diversos sabores, por parte das crianças;
Semana de 25 a 29/10	Pão por Deus	• Estimulação da motricidade; • Exploração de materiais tingíveis, por parte das crianças;
Semana de 1 a 5/11	5 sentidos: Visão	• Estimulação do sentido da visão; • Exploração do escuro, por parte das crianças, utilizando o sentido da visão;
Semana de 8 a 12/11	5 sentidos: Olfato / São Martinho	• Estimulação do sentido do olfato; • Exploração de diversos cheiros, por parte das crianças;

Semana de 15 a 19/11	Identidade da criança/ Corpo Humano	• Exploração da identidade da criança; • Exploração e identificação de algumas partes do corpo humano; • Localização de algumas partes do corpo humano, em si e no outro;
Semana de 22 a 26/11	Outono / Corpo Humano	• Estimulação da motricidade; • Estimulação da atenção/concentração da criança; • Exploração e identificação de algumas partes do corpo humano; • Localização de algumas partes do corpo humano, em si e no outro;
Semana de 29/10 a 3/12	Árvore de Natal / músicas e lengalengas do Corpo Humano	• Exploração do espaço, por parte da criança; • Estimulação da cooperação, com o outro; • Estimulação da atenção e concentração da criança;
Semana de 6 a 10/12	Prenda de Natal	• Estimular a capacidade da criança de fazer escolhas; • Exploração de materiais tingíveis, por parte das crianças;
Semana de 13 a 17/12	Prenda de Natal / Motricidade fina	• Estimulação da capacidade de fazer escolhas; • Exploração de materiais tingíveis, por parte das crianças; • Estimulação da motricidade fina da criança;
Semana de 10 a 14/1	Estação do ano: inverno	• Exploração de roupas de inverno; • Identificação da chuva e do frio;
Semana de 24 a 28/1	Corpo Humano	• Estimulação da atenção/concentração da criança; • Exploração e identificação de algumas partes do corpo humano; • Localização de algumas partes do corpo humano, em si e no outro;
Semana de 31/1 a 4/2	Digitinta / Motricidade fina	• Compreensão de mensagens orais; • Estimulação do envolvimento/ participação/ interesse da criança; • Estimulação da motricidade fina da criança; • Identificação das partes do corpo humano; • Estimulação da capacidade de fazer escolhas; • Exploração de materiais tingíveis, por parte das crianças;

Capítulo IV

4. Apresentação e discussão dos resultados

A presente investigação exhibe os resultados obtidos ao longo do estágio curricular, em contexto de creche. A análise e discussão dos resultados é evidenciada tendo em conta a observação participante, os registos fotográficos, as notas de campo, os registos em vídeo, a entrevista à educadora cooperante e os inquéritos aos pais.

As propostas pedagógicas que decorreram durante o período de estágio, referente à PESIII, foram promovidas através de atividades de exploração, interação e cooperação, sendo expostas através de descrições de atividades realizadas com as crianças, evidências/narrativas das crianças e reflexões fundamentadas, indo ao encontro do desenvolvimento e processo de aprendizagem das crianças em relação ao Corpo Humano. Por fim, são discutidos os resultados.

4.1 Descrição, análise e síntese reflexiva das atividades implementadas

No subponto da presente investigação, será encontrada uma descrição, uma análise e uma síntese reflexiva de três atividades implementadas durante o estágio curricular.

Como primeira atividade a aluna estagiária selecionou os cinco sentidos, mais especificamente o sentido do tato - As texturas. A aluna estagiária decidiu implementar esta proposta educativa devido a ser uma atividade que proporciona às crianças momentos de divertimento e prazer através da exploração de diversos materiais.

Como segunda atividade a aluna estagiária selecionou a identidade da criança e as partes do corpo humano. A aluna estagiária decidiu implementar esta proposta educativa pois considera ser fulcral a criança saber identificar-se a si própria, para consequentemente, identificar as partes do seu corpo.

Como terceira atividade a aluna estagiária selecionou as partes da cara. A aluna estagiária decidiu implementar esta proposta educativa com o intuito de consolidar mais conhecimento e aprendizagem em relação às partes constituintes do rosto.

4.1.1 Corpo Humano - Cinco sentidos: Tato - As texturas

 Planificação (Apêndice L)

Aprendizagens a promover:

-  Compreensão de mensagens orais;
-  Estimulação do respeito pelo outro;
-  Estimulação do sentido do tato;
-  Exploração de diversos objetos/texturas, por parte das crianças.

Como já referido, a temática de investigação em estudo está relacionada com o Corpo Humano. A aluna estagiária/investigadora decidiu dar continuidade a aprendizagens significativas relacionadas com experiências sensoriais, mais especificamente utilizar o sentido do tato. Foram utilizados diversos materiais, com variadas texturas, sempre com a finalidade das crianças sentirem múltiplas sensações. Foi explorada e manipulada a lixa obtendo uma sensação áspera, balões com um pouco de ar lá dentro, uma esponja de rede, dracalon, caixa de ovos, saco de plástico, fita de natal, esfregão verde da loiça e tampas de garrações.

Primeiramente, a aluna estagiária/investigadora pediu às crianças que tirassem os sapatos e as meias. As crianças mais velhas da sala concretizaram com bastante autonomia o que lhes foi pedido, existindo da parte das mesmas a compreensão da mensagem oral. Em relação às crianças mais novas, estas necessitaram da ajuda do adulto. A aluna estagiária/investigadora decidiu pedir às crianças que tirassem os sapatos e as meias, para que as mesmas pudessem retirar maior partido da proposta de atividade implementada e fossem capazes de ter um maior contacto sensorial com o material. As crianças tiveram a oportunidade de experienciar sensações distintas em diferentes partes do corpo, principalmente nos pés, existindo assim a perceção que os pés também nos transmitem informação relacionada com as diferentes texturas.

“(...) os sentidos abrem o caminho para o conhecimento. Os materiais para a educação dos sentidos são oferecidos como uma espécie de chave para abrir uma porta à exploração das coisas exteriores como uma chama que nos permite avistar uma quantidade maior de coisas e mais detalhes que na escuridão não se poderiam ver.” (Montessori, 1987, p. 202-203).

Existiam diferentes materiais/texturas, colados numa cartolina A4 que foram dispersas pelo chão da sala Laranja à medida que íamos explorando cada textura.

A aluna estagiária/investigadora considera ter sido uma proposta de atividade bastante prazerosa, gratificante e significativa, tanto para si enquanto estagiária, como para as crianças. Para além de ter proporcionado uma multiplicidade de texturas, em que foi possível experienciar variadas sensações e descobrir diferentes texturas, contribuiu também para aumentar o interesse pela experimentação neste grupo de crianças. É muito importante a criança contactar com variadas texturas pois ajuda-a a conhecer e a descobrir o mundo que a rodeia obtendo diversas sensações, estimulando assim, o seu desenvolvimento da linguagem, o seu desenvolvimento cognitivo e motor, através destas interações que lhe são proporcionadas.



Figura 10: Exploração da fita de natal.

A aluna estagiária/investigadora sentiu o grupo bastante envolvido na proposta didáctica. Durante o momento de atividade dirigida, as crianças exploraram as várias texturas, observando-as, tocando-lhes e explorando-as usando os seus sentidos, revelando muita motivação, interesse e prazer na sua exploração, notando-se um grande empenho e dedicação por parte das mesmas. Também lhes foi dado tempo suficiente e espaço para explorarem os objetos que tinham ao seu dispor, sendo uma mais valia para a exploração pormenorizada e consequentemente para as aprendizagens sensoriais.

Durante os primeiros anos de vida, a criança constrói a sua personalidade, com características próprias, bem como a sua perceção do mundo. É nesta fase que a criança aprende a utilizar todo o seu corpo e os seus sentidos. Através do tato, da audição, do paladar, da visão e do olfato, a criança constrói conhecimentos sobre o mundo que a rodeia, bem como de si própria. Neste sentido, é relevante a criança descobrir o mundo utilizando a sua parte sensorial. Nesta linha de pensamento, é importante oferecer à criança um ambiente rico em estímulos, criando múltiplas oportunidades e possibilidades de escolha e agindo sobre os objetos, o que certamente lhe proporcionará novas aprendizagens. “Através da aprendizagem pela ação – viver experiências directas e

imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo.” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 5). No decorrer da proposta educativa foram observadas expressões corporais e faciais das crianças, reveladoras do seu entusiasmo e prazer, em que duas das crianças mais velhas radiavam alegria, correndo de um lado para o outro da sala enquanto exploravam as diferentes texturas, estavam fascinadas podendo observar-se a felicidade nas suas caras. “Através das expressões faciais e corporais da alegria, as pessoas tendem a abrir-se de forma mais eficiente na comunicação interpessoal, alimentando uma maior aproximação entre os indivíduos.” (Melo, 2005, p. 29).

Numa primeira fase da exploração, as crianças estranharam as texturas quando estas eram sentidas/exploradas/experenciadas com os pés. A aluna estagiária/investigadora relata, que quando as ajudava a colocarem os dois pés em cima do material, a criança automaticamente levantava um dos pés, estranhando assim a textura que estava a sentir, querendo sair dali e tocar com a mão.

É de referir que este processo de exploração das texturas, foi realizado várias vezes ao longo da semana, pois, inicialmente, algumas crianças rejeitavam algumas texturas dado serem materiais novos com os quais estavam a contactar pela primeira vez. Neste sentido, com o intuito da criança se familiarizar com as variadas sensações, foi-lhes dada autonomia para uma exploração livre e natural durante toda a semana.

Ao tocarem em algumas texturas a aluna estagiária/investigadora obteve evidências das crianças devido às sensações vivenciadas. Por exemplo, a criança D. verbalizou “ohh” (Criança D.), com uma expressão facial de admiração. Inicialmente a sua postura era de observadora, não tocava em nada, apenas observava as outras crianças. Outra evidência que constatou foi a criança S. que verbalizou “aiiii” (Criança S.), sorrindo quando tocava no esfregão verde, através desta observação a aluna estagiária/investigadora percebeu que, a evidência referida anteriormente, era a reação da criança ao ter cócegas.



Figura 11: Exploração da textura.

É de referir que maior parte das crianças da sala Laranja não verbalizam, à exceção de duas crianças que conseguem dizer palavras soltas, as outras expressam-se à base de interjeições e expressões faciais, seja de contentamento ou descontentamento.

Através desta proposta de aprendizagem, a criança desenvolve diversas competências, como a criatividade, partilha, exploração, interação, autonomia, atitudes como respeitar a vez do outro. “As atividades de aprendizagem cooperativa permitem às crianças adquirir e desenvolver, simultaneamente, competências cognitivas e sociais.” (Lopes & Silva, 2008, p. 6).

É de salientar que, todo este processo, só é possível devido à disponibilidade incansável da equipa educativa e dos materiais que a aluna estagiária/investigadora tem ao seu alcance, através destes recursos a criança retira maior partido da atividade contribuindo para o seu desenvolvimento global.



Figura 12: Exploração dos balões.

No decorrer da proposta de atividade a aluna estagiária/investigadora analisou e refletiu sobre o que estava a acontecer e o que poderia melhorar. Neste sentido, a “observação se constitui de uma ação fundamental para análise e compreensão das relações” (Aragão & Silva, 2012, p.20).

Quando colocou as cartolinas com as texturas, ao alcance das crianças, uma das primeiras reações das mesmas foi agarrar e tentar arrancar o material da cartolina. Ainda que tenha sido colocado com cola quente, alguns dos materiais acabaram por se descolar, devido à insistência das crianças. Para tentar resolver o problema, a aluna estagiária/investigadora agraçou o material com textura à cartolina, o qual resultou bastante bem, pelo menos, até à data, as cartolinas ainda se encontram intactas numa das paredes da sala Laranja. É de referir que todo o material utilizado foi pensado cuidadosamente, devido à probabilidade deste se poder descolar e as crianças o poderem colocar na boca. Neste sentido colocámos objetos largos com grandes dimensões, de modo a que fosse oferecida segurança às crianças na exploração dos materiais.

Outra lacuna observada pela aluna estagiária/investigadora, foi a utilização de tampas de garrafa, esta sentiu que este material não foi devidamente explorado pelas crianças, não lhes proporcionando uma sensação tátil útil. Apesar de observar as crianças a contactarem com este material diversas vezes. Numa próxima abordagem ao tema, em vez de se colocar apenas as tampas, colocar-se-ia a parte onde se enrosca a tampa da garrafa, proporcionando assim à criança a possibilidade de tentar enroscar e desenroscar a tampa.

A aluna estagiária/investigadora considera bastante importante o facto de conseguir refletir sobre a própria prática pedagógica, percebendo o que correu bem e o que correu mal, arranjando assim estratégias para combater esta dificuldade. Ao longo do percurso profissional da aluna estagiária estes tipos de dificuldades, irão surgir diversas vezes, e ter a capacidade de fazer uma análise crítica é uma mais valia para o melhoramento da sua prática. Neste sentido, estas narrativas supervisivas são bastante úteis, fazendo o educador refletir sobre as suas ações e atitudes. No final da exploração dos materiais sensoriais, a aluna estagiária/investigadora foi buscar óleo de amêndoas doces e, em conjunto com a educadora cooperante e a auxiliar de sala, fizeram uma massagem aos pés das crianças! Esta massagem tinha como intuito fazer com que as crianças se sentissem mais tranquilas e relaxadas, proporcionando assim, uma outra sensação de calma.

As crianças revelaram prazer! Umas ficavam quietas a observar o que os adultos da sala estavam a fazer, outras riam-se, pois, a massagem fazia-lhes muitas cócegas. É de notar a felicidade da criança ao sentir a massagem, proporcionando-lhe bem-estar e prazer, sendo estes indicadores a base para alcançar o sucesso a todos os níveis.



Figura 13: Exploração das tampas de garrafa.

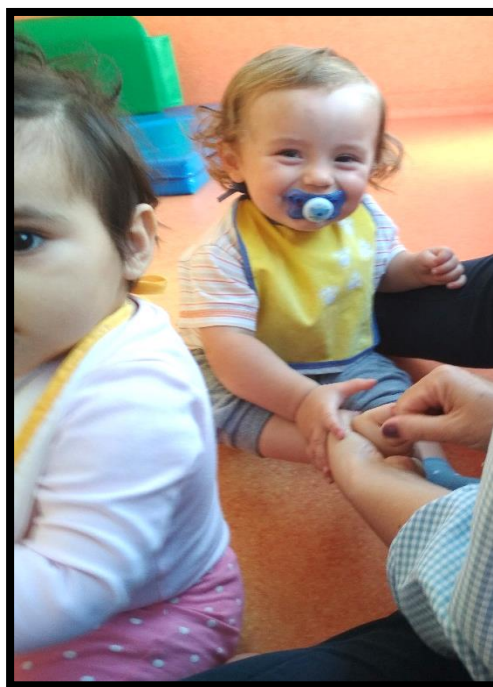


Figura 14: Massagem nos pés.

Para sintetizar o que as crianças experienciaram é exposta a observação dos comportamentos das crianças em relação ao seu bem-estar, notados pela aluna estagiária/investigadora.

O bem-estar é um estado de espírito que indica alegria e prazer. Neste sentido, as crianças mostram sinais de contentamento e expressam sensações otimistas numa determinada situação/atividade.

Segundo a observação da aluna estagiária, no momento de atividade dirigida - exploração de várias texturas – as crianças revelaram muita motivação, interesse e prazer.

No decorrer da proposta educativa foi possível observar as expressões corporais e faciais das crianças, reveladoras de entusiasmo e prazer. Exemplificando - duas das crianças mais velhas extrapolavam alegria, correndo de um lado para o outro da sala, enquanto exploravam as múltiplas texturas, estavam fascinadas podendo observar-se a felicidade nas suas caras. Neste exemplo, é possível afirmar que o indicador da energia se encontrava bastante presente através das reações das crianças.

No final da exploração dos materiais sensoriais, a aluna estagiária/investigadora fez uma massagem nos pés das crianças. Esta massagem tinha como objetivo ajudar as crianças a relaxar, sentindo-se mais tranquilas, proporcionando assim, uma outra sensação de calma. As crianças revelaram um prazer enorme! Umas ficavam quietas a observar a massagem (indicador de tranquilidade) outras riam-se, pois, a massagem fazia-lhes muitas cócegas. É de notar a felicidade das crianças ao sentirem a massagem, proporcionando-lhes bem-estar e alegria, sendo estes indicadores a base para alcançar o sucesso a todos os níveis.

4.1.2 Corpo Humano – Identidade da criança e Corpo Humano

 Planificação (Apêndice M)

Aprendizagens a promover:

-  Exploração da identidade da criança;
-  Exploração e identificação de algumas partes do corpo humano;
-  Localização de algumas partes do corpo humano, em si e no outro.

Com o intuito de introduzir o mapa de presenças na sala Laranja, as crianças estiveram a explorar a sua própria identidade, sendo uma das principais etapas pela qual estas devem passar, com a finalidade de se reconhecerem a si próprias. Para, posteriormente, conseguirem identificar as partes do seu corpo e os seus constituintes.

A construção da identidade da criança estabelece-se através das várias interações que lhe são proporcionadas, consoante os contextos onde está inserida. Nesta linha de pensamento, ao existirem diversas interações, existe também o aumento de conhecimentos em relação a si própria e dos outros.

“(...) identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia. É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendente” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.33).

Neste sentido, a aluna estagiária/investigadora iniciou a semana com a implementação do mapa de presenças! Este mapa foi idealizado numa tela branca, com treze casas no total. Nove casas são das crianças e quatro casas são das colaboradoras da sala. Por fim, existe uma grande casa intitulada de C R E C H E, sendo esta a instituição. Com a finalidade de envolver as crianças na criação e participação do mapa de presenças, todas as crianças deixaram o seu contributo através da técnica de pintura com tinta e esponjas nesta grande tela.



Figura 15: Marcação das presenças.

Desde o início da semana que, todos os dias, é feita a marcação das presenças e o que é possível mencionar através da prática e observação é que tem corrido muito bem! Inicialmente as crianças queriam tirar e mexer em todas as fotografias dos amigos, mas com a rotina, e o passar dos dias, foram percebendo que é um instrumento que manipulam apenas quando entram e saem da instituição.

Atualmente, algumas das crianças conseguem identificar-se a si próprias, descolando a sua fotografia da casa e colando-a na grande casa - C R E C H E.

A aluna estagiária considera o mapa de presenças um elemento bastante importante e significativo para colocar em sala, visto que, através deste recurso, a criança tem uma maior noção de si, do outro e do grupo em geral, bem como, ajuda no desenvolvimento de outras competências, tais como:

- ganhar a sua própria autonomia e responsabilidade - Algumas crianças, já conseguem, perfeitamente, ir sozinhas até ao mapa de presenças, identificar-se e colocar a sua fotografia no espaço C R E C H E;
- estimular o poder de escolha da criança – através do mapa de presenças, a criança tem a possibilidade de escolher, no espaço da grande casa – C R E C H E, onde quer colocar a sua fotografia (se mais para cima, se mais para baixo, ao meio, ao lado...);
- esperar pela sua vez – a marcação das presenças é feita individualmente, com uma criança de cada vez, dando-lhe tempo e espaço para procurar e identificar-se a si própria, e por vezes, como demora tempo, as outras crianças ficam um pouco inquietas, querendo sair do tapete. Neste sentido, para combater esta dificuldade, os adultos da sala têm de intervir, tentando acalmar a criança em questão, conversando com ela e pedindo-lhe para esperar um bocadinho.

No final da marcação de todas as presenças, a aluna estagiária/investigadora conversava com o grupo em relação a quem se encontrava presente e quem se encontrava em casa. Posteriormente, as crianças exploraram o seu reflexo nos espelhos. Como recurso foi utilizado papel autocolante espelhado, sendo este colado com diversos formatos e tamanhos em diferentes superfícies da sala e objetos, exemplificando, no chão da sala, nas paredes, na porta e nos copos de brincar. A aluna estagiária/investigadora considera que, por muito simples que esta proposta didática tenha sido, contribuiu de modo bastante significativo para o desenvolvimento da criança.

O espelho é um recurso bastante importante na construção da identidade da criança, através das brincadeiras que são feitas em frente ao espelho, a criança adquire diferentes noções de si própria, como observar atentamente as suas características físicas e o seu corpo, conhecimentos e emoções, podendo exprimir-se através de várias expressões faciais e observar as mesmas em frente ao espelho, proporcionando assim momentos de descoberta e familiarização com a imagem do próprio corpo.

À medida que as crianças iam explorando os vários espelhos inseridos na sala, a aluna



Figura 16: Exploração do espelho.

estagiária/investigadora constatou narrativas das mesmas. A criança S. verbalizou “Cucu”, tapando e destapando a cara com as mãos, “*é a Saira*” [é a Samira] (criança S.), tocando e apontando para si própria no autocolante espelhado; A criança C. verbalizou “*Sai*” (Criança C.), tentando empurrar a colega para que o espelho fosse só dela.

Nesta fase de crescimento, as crianças ainda são bastante “centradas para si próprias”, querendo tudo o que está à sua volta apenas para elas, podendo comprovar isso através do comportamento anteriormente mencionado pela criança C.

A aluna estagiária/investigadora notou que as crianças apreciaram bastante os novos recursos introduzidos na sala - autocolantes espelhados - resultando muito bem, pois as crianças estavam bastante envolvidas com os vários espelhos. Muitas crianças deitavam-se no chão a observar a sua imagem refletida no autocolante, fazendo imensas expressões faciais de contentamento, outras crianças “espalmavam” a sua cara no espelho e colocavam a língua de fora, tocando assim, no espelho com a língua. Uma das crianças dirigiu-se à área do faz-de-conta, foi buscar um bebé e levou-o até um dos espelhos que se encontravam no chão, colocando-o lá, de seguida, olhou para a aluna estagiária/investigadora e apontou para o bebé no espelho. Através desta observação a aluna estagiária analisou a intenção da criança, que pretendia transmitir que o bebé também se estava a ver ao espelho, desenvolvendo, assim, a sua imaginação através do brincar. Através desta proposta de atividade, a aluna estagiária/investigadora sentiu que todas as crianças exploraram o recurso e, principalmente, divertiram-se com esta exploração e descoberta em frente ao espelho.

Para complementar a identidade da criança, foi explorado um livro que continha as imagens das crianças da sala Laranja, em tamanho A5. Enquanto as crianças iniciavam as suas brincadeiras livres pela sala, a aluna estagiária/investigadora ia individualmente ter com cada criança, para que, deste modo, o explorassem individualmente, criando assim um momento individual. Uma das crianças mais velhas, (a criança S.), sabia identificar perfeitamente todas as crianças da sala, inclusive verbalizar o nome de todas as



Figura 17: Exploração das imagens das crianças.

crianças. Assim, a aluna estagiária passa a citar alguns dos nomes mencionados pela criança S.: “a Cateleia”, “o Diniz”, “a Bianca”. A maioria das crianças observavam o livro sorrindo ao observar e identificar a sua fotografia. A aluna estagiária questionou algumas crianças “*Quem é? Quem está na fotografia?*” Visto que, a maior parte do grupo da sala laranja ainda não comunicam verbalmente, mas sim, através do olhar e gestos, ou seja, respondiam através da linguagem não-verbal. Quando se perguntava quem era determinada criança, estas olhavam para o colega em questão e apontavam com o dedo.

“Por meio de conversa dos adultos que interagem com as crianças é que elas vão construindo o sentido, percebendo a necessidade da fala e produzindo o desejo de tornarem-se falantes, de expressarem-se pela linguagem. Até aprenderem a falar, suas necessidades e desejos são expressos, em grande parte, por meio de gestos, apontando objetos, coisas e lugares.” (Rapoport, 2012, p. 21).

Posteriormente, após as crianças explorarem alguns conhecimentos em relação à sua autoimagem e identidade, a aluna estagiária contou-lhes uma história, “A aranha e eu” da autoria de Fran Alonso. Esta história fala de uma aranha que percorre as partes do corpo de uma criança! Neste sentido, com o intuito de proporcionar um momento de prazer, de estimulação da atenção da criança e aprendizagens relativas ao corpo, a história foi adaptada consoante os interesses das crianças, recorrendo a um fantoche – uma aranha. À medida que a aluna estagiária ia contando a história, esta aranha ia interagindo com as crianças e tocando as suas partes do corpo, com o intuito de lhes mostrar a sua localização específica no seu próprio corpo.

Enquanto contava a história utilizava sempre a mesma expressão “*Era uma vez, uma aranha, que andava de lá para cá, e de cá para lá*” citando posteriormente a parte do corpo.



Figura 18: Conto da história
“A aranha e eu”.

A aluna estagiária/investigadora considera que, o contar da história correu bastante bem. Por serem crianças pequenas torna-se difícil de as conseguir manter envolvidas durante muito tempo, mas devido à estratégia do fantoche, à qual recorreu, esta pensa ter realizado a proposta didática com sucesso, pois conseguiu que ficassem atentas e divertidas ao verem a aranha a passar de um lado para o outro. Tal como Bettelheim (2009) sublinha, “Para que a história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade.” (p.11). Segundo Souza e Bernardino (2011), as histórias são uma excelente estratégia pedagógica e um precioso auxiliar na prática pedagógica dos educadores. A aluna estagiária/investigadora, enquanto futura educadora, considera bastante importante refletir sobre a importância de contar e dinamizar uma história para as crianças mais pequenas, pois irá contribuir para o desenvolvimento social e cognitivo das mesmas, “(...) as histórias são um ‘Abre-te sésamo’ para o imaginário, onde a realidade e a fantasia se sobrepõem”. (Dohme, 2000, p.56).

É de salientar que esta história, “A aranha e eu” foi contada todos os dias, de modo a que a criança se familiarize com a mesma. No ponto de vista da aluna estagiária, a técnica de recontar a história várias vezes é muito relevante. Deste modo, a criança vai relembrando o desenrolar da mesma estando envolvida e participando ativamente, sabendo o que vai acontecer a seguir ou o que a aluna estagiária/investigadora vai dizer/fazer.

“Até aos três anos, a criança está na fase pré-mágica. Nesta fase, as histórias devem ter enredo simples e atraente, com situações que se aproximem da vida da criança, da sua vida afetiva, social e doméstica e conter, de preferência, ritmo e repetição.” (Coelho, 1999, p.21).

No decorrer da história, a aluna estagiária, obteve várias reações das crianças ao utilizar a aranha como recurso. Uma das crianças teve medo quando a aranha se aproximava, começando a afastar-se e a querer chorar. Para tentar apaziguar este medo da criança, a aluna estagiária deixou-a apenas observar a aranha, visto que é um elemento novo em sala e a criança não se sente familiarizada com o mesmo.

As outras crianças estavam bastante envolvidas, sorrindo e percorrendo com os olhos todos os movimentos feitos pela aranha. Sendo de notar a felicidade expressa no rosto das mesmas, quando a aranha preta passava de um lado para o outro e tocava numa parte do corpo das crianças. Na perspetiva da aluna estagiária, a utilização deste tipo de recursos durante o conto é uma mais valia promovendo o interesse, a curiosidade e a atenção na criança, sendo uma ótima estratégia para envolver a criança na história.

“Fantoche uma fonte inesgotável de criação artística, de dedicação, de educação e de prazer. Através dos fantoches, podemos explorar vários aspectos formativos para o desenvolvimento da criança, do jovem e do adulto e a inserção dos conteúdos, no sentido de ligar as experiências comuns dos mesmos ao plano das relações humanas.” (Alexandre, 2006, p. 14).

Quando terminada a narrativa e com a finalidade de consolidar conhecimentos em relação à mesma, a aluna estagiária, decidiu explorar as partes do corpo, mencionadas anteriormente na história. Com o auxílio dos nenucos/bebés da sala, que se encontram presentes na área do faz-de-conta, deu-se início a esta exploração. À medida que as crianças brincavam com os bebés, a aluna estagiária, ia perguntando onde estava localizada determinada parte do corpo. As crianças tiveram reações como sorrirem e tocarem no corpo do bebê. Outras observavam com muita atenção onde as crianças mais velhas tocavam.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da criança. Neste sentido, cabe ao adulto propiciar situações/brincadeiras que estimulem essa intencionalidade do desenvolvimento, criando condições para que a criança observe, descubra e conheça.

“O brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino aprendizagem.” (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008, p.177).

O *feedback* das crianças foi mediano. As crianças mais velhas conseguiram identificar a localização das partes do corpo. Como podemos observar na *figura 19*, quando a aluna estagiária/investigadora perguntou à criança S. onde estava a cabeça, esta respondeu: “*Aqui Nie*” [Aqui Daniela], apontando para a parte específica do corpo do bebê. A investigadora obteve narrativas da criança S. e da criança C. tais como: “*Aqui.*”, “*O pé.*”, “*A mão.*”, “*A cabeça.*”, “*A perna.*” Em relação às crianças mais novas, estas apenas ficavam a olhar quando a aluna estagiária lhes perguntava onde estava determinada



Figura 19: Exploração das partes do corpo do bebê.

parte do corpo. Visto não obter qualquer gesto ou expressão, da parte das crianças mais novas, a aluna estagiária agarrou nas mãos das mesmas e colocava a sua mão na parte do corpo mencionada, para que, neste sentido, a criança tivesse a noção da localização daquela parte específica.

A aluna estagiária/investigadora, considera ter sido uma proposta de atividade bastante lúdica e ao mesmo tempo bastante significativa para o reconhecimento das diferentes partes do corpo, em si e no outro.

Durante toda a prática pedagógica, todas estas palavras, relativamente às partes do corpo, são mencionadas no dia a dia da criança, de forma natural e espontânea, como por exemplo, quando é pedido à criança para se calçar “*calça o teu sapato no pé*”, contribuindo assim, para o desenvolvimento das noções do corpo.

Para sintetizar o que as crianças experienciaram na proposta de atividade - Identidade da criança e partes do corpo humano – em relação aos níveis de bem-estar, a aluna estagiária constatou uma enorme satisfação na concretização/pintura do mapa de presenças. As crianças radiavam de alegria ao pintarem o quadro. Algumas crianças sorriam de felicidade ao tocarem com as suas mãos no quadro com tinta, manifestavam gritos de satisfação. Mediante descrição da aluna estagiária/investigadora é notório o indicador de bem-estar da alegria e prazer implementado na atividade desenvolvida.

Outras crianças, pegavam na esponja com um olhar bastante atento e concentrado. A criança M., enquanto pintava o quadro das presenças, colocava a sua língua para fora exibindo assim, a sua tranquilidade.

Em relação aos novos recursos introduzidos na sala de atividades - autocolantes espelhados - a aluna estagiária observou comportamentos das crianças de brincadeira e felicidade. As crianças, deitavam-se no chão a observar a sua imagem refletida no autocolante, fazendo imensas expressões faciais de contentamento, outras crianças “espalmavam” a sua cara no espelho e mandavam a língua de fora.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o bem-estar e desenvolvimento da criança. O divertimento foi o foco desta proposta de atividade, onde risos e as gargalhadas estiveram presentes. A energia que tinham era contagiante, colocando todos os elementos da sala felizes.

Quando a aluna estagiária contou a história às crianças, “A aranha e eu”, recorreu a um fantoche – uma aranha. Foram diversas as reações das crianças ao ser utilizado este recurso. Uma das crianças teve medo quando a aranha se aproximava, começando a

afastar-se e a querer chorar. Nesta exposição é evidente o desconforto da criança, tendo a criança B. se manifestado através do choro.

As outras crianças sorriam e focalizavam o seu olhar em todos os movimentos feitos pela aranha. Sendo de notar a felicidade na cara das mesmas, quando a aranha preta passava de um lado para o outro e tocava numa parte do corpo das crianças.

4.1.3 Corpo Humano – Corpo Humano – partes da cara

✚ Planificação (Apêndice N)

Aprendizagens a promover:

- ✚ Estimulação da atenção/concentração da criança;
- ✚ Exploração e identificação de algumas partes do corpo humano;
- ✚ Localização de algumas partes do corpo humano, em si e no outro;

Com o intuito de continuar a proporcionar conhecimentos em relação ao corpo humano, as crianças estiveram a explorar as partes específicas da cara, nomeadamente, olhos, nariz, boca, língua e orelhas. Neste sentido, com a finalidade de estimular a consciência da criança em relação à identificação e localização destas partes específicas da cara, em si e no outro, aprofundando e consolidando alguns conhecimentos, a aluna estagiária achou relevante realizar um jogo facial com as crianças. Foi apresentado às crianças, em formato A3 e plastificado, duas caras, uma cara de menino e uma cara de menina. A cara do menino tem os olhos, o nariz, a boca e as orelhas, o que ajuda a criança a saber a localização destas partes. A cara da menina, apenas tem o formato da cara, exigindo um nível de dificuldade um pouco mais elevada. Dentro de uma caixinha, previamente preparadas, encontravam-se diversas imagens de olhos, narizes, bocas e orelhas, também estas plastificadas. O objetivo do jogo



Figura 20: Jogo facial

facial é as crianças conseguirem colocar estas partes da cara no local correto. Mas antes de darmos início ao nosso jogo, a aluna estagiária comentou “*Eu acho que este menino e*

esta menina deviam ter um nome! O que acham de darmos um nome ao menino e à menina?” As crianças, sentadas no tapete, abanaram a cabeça a afirmar que sim, a criança S. verbalizou “Siiim.” “*Então que nome vamos dar ao menino?*” Perguntou a aluna estagiária. Quando esta, as questionou, todas ficaram em silêncio, até que a educadora cooperante diz “*Podia ser o Pedro! O que acham?*” Novamente, as crianças ficaram em silêncio, até que a criança C. sorri e começou a abanar a cabeça afirmando que sim. “*Então e a menina? Como é que ela se vai chamar?*” Perguntou novamente a aluna estagiária. Nenhuma criança se pronunciou em relação ao nome! Até que diz “*Podia ser a Inês! O Pedro e a Inês!*”

Depois de escolhidos os nomes, o Pedro e a Inês e as respetivas partes da cara, foram colocados numa das paredes da sala, ao alcance das crianças, para que as mesmas possam interagir, brincar e desfrutar deste momento de aprendizagem de forma livre e espontânea.

“Os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2015, p.3).

Esta proposta didática foi concretizada individualmente, onde a aluna estagiária se focou numa criança de cada vez. Deste modo, conseguiu perceber quais as crianças que sabiam a localização e o nome das partes que compõem a cara e as que não sabiam, tendo percebido as suas capacidades e as suas fragilidades individuais. Durante a observação da atividade, a aluna estagiária/investigadora, pôde constatar que, existem crianças, sobretudo as mais velhas, que sabem localizar as diferentes partes que compõem a cara. As crianças mais novas, apenas gostam de colocar e tirar estas partes do velcro, colocando num sítio qualquer.



Figura 21: Jogo facial:
uma das crianças mais novas

Houve crianças que sabiam verbalizar perfeitamente a parte específica da cara, outras não conseguiam verbalizar tão bem, mas percebia-se a sua intenção de vocalizar a palavra. Por exemplo quando foi perguntado à

criança D. o que era aquela imagem e ela disse “Bô.”, querendo verbalizar boca. A aluna estagiária também obteve narrativas de outras crianças, tais como: “*Olhos*” (Criança S.), “*Ó*” [Olhos] (Criança A.), “*Ós*” [Olhos] (Criança C.), “*Nariz*” (Criança S.), “*Nawiz*” [Nariz] (Criança C.), “*Orelha*” (Criança S.), “*Boca*” (Criança S.).

A aluna estagiária/investigadora, também obteve expressões faciais e corporais, por exemplo quando perguntou à criança A. “*Onde estão os teus olhos?*” e a reação desta criança foi piscar os olhos várias vezes, transmitindo-lhe que sabia perfeitamente a localização, em si própria, desta parte específica da cara que lhe tinha sido perguntada. Até mesmo quando perguntou “*E a boca?*” esta criança abriu a boca e levou o seu dedo até lá, apontando a localização da sua boca.

De modo geral, a aluna estagiária/investigadora pode afirmar que a maioria das crianças, sabem identificar as partes da cara em si própria e no outro. À medida que ia fazendo perguntas às crianças, obtinha evidências de outras crianças dizendo e apontando “*aquiii*” (Criança C.), localizando no outro a parte da cara referida pela aluna estagiária.



Figura 22: *Localização da parte da cara em si e no outro.*

Inicialmente, ficou planificado que estariam ao dispor das crianças, diversos olhos, narizes e bocas. Mas, posteriormente, no decorrer da atividade, e em conversa com a educadora cooperante, consideraram melhor colocar apenas uns olhos, um nariz, uma boca, e duas orelhas no Pedro e na Inês, com o intuito de facilitar a aprendizagem da criança, numa primeira abordagem.

Numa segunda abordagem, quando as crianças estivessem mais familiarizadas com o jogo, disponibilizar-se-ia diferentes tipos de olhos, narizes, bocas e orelhas. Neste sentido, a criança teria a consciência da existência das diferentes partes da cara, aumentando assim o grau de dificuldade do jogo facial. Esta foi uma estratégia à qual a aluna estagiária decidiu recorrer ao observar o desenvolvimento da atividade.

Através de um vasto e diversificado uso de recursos é provável oferecer oportunidades de aprendizagem muito interessantes e envolventes que possibilitam às crianças diversas

oportunidades de descoberta, imaginação, concentração, que proporcionam conhecimento e aprendizagem.

A aluna estagiária considera ter sido uma proposta de atividade bastante lúdica e ao mesmo tempo bastante significativa para o reconhecimento das diferentes partes da cara em si e no outro.

No decorrer da prática pedagógica, todas estas palavras, relativamente às partes da cara, são mencionadas no quotidiano da criança, de uma forma natural e espontânea, como por exemplo, quando digo “*Assoa o teu nariz.*” ou “*Onde está o nariz da Bianca?*” tocando nesta parte específica com o meu dedo. Todas estas pequenas frases, que fazem parte do nosso dia a dia, contribuem de uma forma bastante significativa para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, relativamente ao seu corpo humano.

Para sintetizar o que as crianças experienciaram na proposta de atividade - partes da cara - em relação aos níveis de bem-estar, a aluna estagiária observou o quanto as crianças mais novas se divertiam a colocar e retirar as diferentes partes da cara do velcro, colocando num sítio qualquer, salientando-se o indicador do prazer.

As crianças mais velhas manifestavam tranquilidade e concentração na maior parte do tempo enquanto realizavam o jogo facial.

4.2 Apresentação de resultados dos questionários aos pais

Como já referido, no início do ano letivo 2021/2022, foi realizado um questionário aos pais, e os resultados dos mesmos mostraram que os pais consideravam que as crianças já eram capazes de se identificarem num espelho, como se ilustra “*identifica ao espelho e em fotografia*”. Ainda com base nos dados recolhidos através do questionário aos pais, estes mencionam que as crianças são capazes de reconhecer algumas partes do seu corpo humano, tais como as mãos, “*as mãos que põe na boca*”; o umbigo, “*umbigo com que brinca*”; os pés, “*os pés com que anda*”; “*O meu filho entende do corpo humano é: olhos, a boca e a maminha que adora*”.

Relativamente ao conhecimento do corpo através da relação mãe/filho, os dados mostraram que os pais consideraram que essa relação também foi sendo conseguida, visto que, existe uma maior proximidade com o corpo da mãe, numa vertente de contacto físico, pois a criança toca e agarra no corpo da mãe, transmitindo-lhe uma sensação de bem-estar e conforto. Um dos pais afirma, “*O nosso corpo é o maior porto de abrigo, calor do peito, mexer na cara (...) beijinhos doces sempre que precisam*”; “*beijinhos fofos da mãe*”.

Ainda foi possível, recolher dados sobre a perspetiva dos pais sobre conteúdos a explorar com as crianças sobre o desenvolvimento do controlo motor, a exploração de sensações, a aquisição de conhecimentos sobre o próprio corpo e a apropriação de vocabulário específico relativo ao corpo humano.

Assim, os pais valorizam fomentar a autonomia motora, em termos de controlo motor, a criança aprende a controlar a sua respiração bem como todo seu corpo. Os pais valorizam aspetos como: “*Controlo da respiração, controlo motor*”; “*Aprender a andar*”; “*Controlar o seu próprio corpo*”.

Para além destes aspetos, os pais também valorizam a exploração de sensações, designadamente sensações táteis “*sentir o calor e o frio*”; “*tipos de toque*” e sensações olfativas, “*aromas*”.

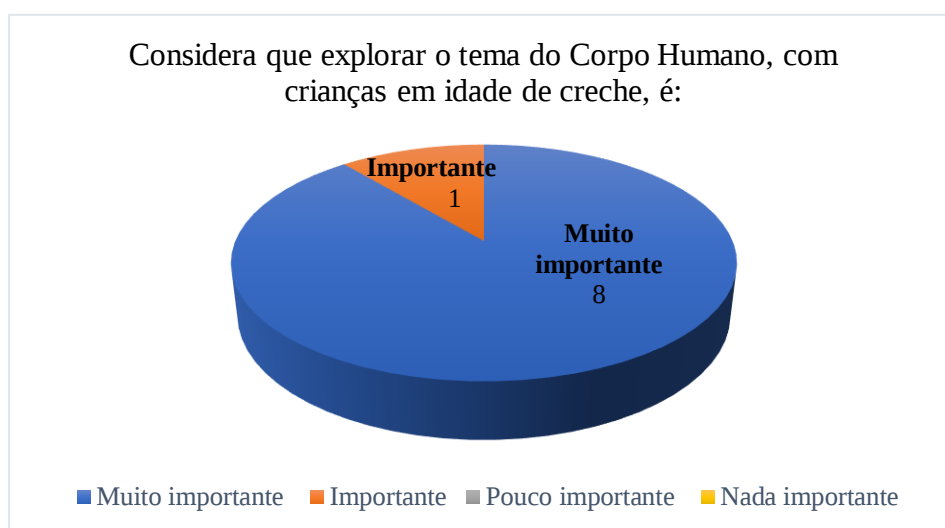
Do ponto de vista dos pais, as crianças poderiam, inclusivamente, adquirir conhecimentos sobre o seu próprio corpo, em termos do conhecimento das partes do mesmo, como mencionaram “*conhecimento das partes do corpo*”. O que poderia ajudar a perceber o que é que o seu corpo tem; que se divide em três partes - cabeça, tronco e membros; a perceber quantos braços e quantas pernas tem; quantas mãos tem, e qual a função de cada uma delas, como se mostra “*Perceber o que tem o seu corpo e para que serve cada parte dele*”.

Para os pais, a pertinência de se explorar o corpo humano também tem a ver com a apropriação de vocabulário específico relativo ao corpo humano, bem como de vocabulário geral, “*Formar as primeiras palavras*”. Neste sentido, é proporcionado à criança aumentar o seu vocabulário, o que a levará a uma melhor comunicação. “*Ter uma boa comunicação*”.

Tendo em consideração as respostas dos pais ao questionário, elaborou-se um plano de ação, relacionado com o Corpo Humano, com as temáticas referidas pelos mesmos, proporcionando momentos de aprendizagens e prazer no grupo de crianças.

No final do estágio, com a finalidade de apreciação pelos pais do plano de ação desenvolvido, a aluna estagiária, confrontou os nove encarregados de educação, através de um inquérito por questionário, relacionado com a temática da investigação. De seguida apresentam-se os resultados obtidos.

Gráfico 1: Visão dos pais sobre a importância do Corpo Humano



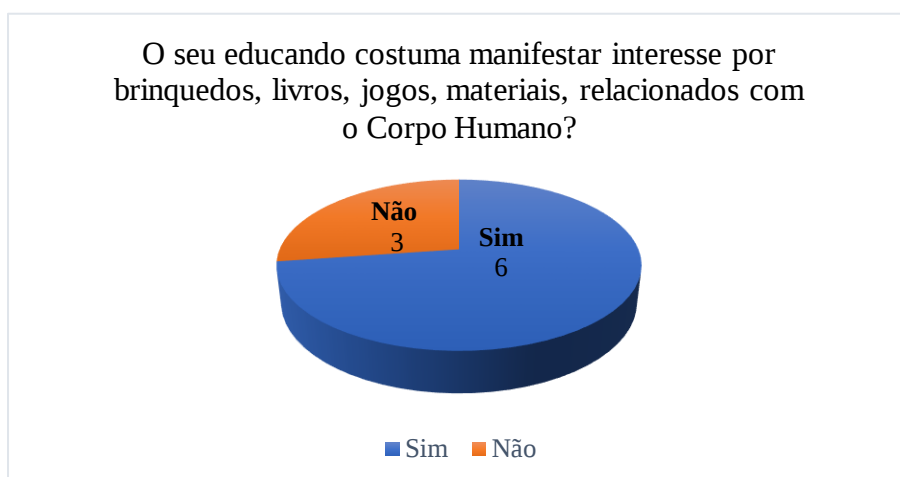
Como podemos observar no *gráfico 1*, oito dos inquiridos consideraram muito importante a exploração do Corpo Humano com crianças em idade de creche, apenas um encarregado de educação considerou importante.

A maioria dos pais considerou muito importante as crianças adquirirem noções básicas do corpo, compreendê-lo e perceber como funciona, um dos pais afirma “*É muito importante a criança tem de ter as noções do que somos feitos*”; “*reconhecer o seu corpo e saber identificar os seus órgãos, a sua cara*”.

Segundo a visão dos pais, a autonomia, a independência e a autoestima são competências muito importantes que as crianças vão adquirindo ao utilizarem o seu próprio corpo, como ilustra “*muito importante as crianças começarem a conhecer o corpo, dá-lhes autonomia e ferramentas para conseguirem evoluir.*”; “*(...) através dele [do corpo] a criança ganha a sua independência.*”

Segundo Freitas (2008) o corpo da criança é um constituinte insubstituível na formação da personalidade. Segundo a autora, a conceção de corpo para a criança é reconhecida pela mesma, desde os primeiros anos de vida, sendo essencial o ensino-aprendizagem da parte corporal e estimulação das diferentes partes do corpo. Através de diversas experiências, a criança envolve o seu próprio corpo, proporcionando a aprendizagem e experimentação de diversificadas sensações.

Gráfico 2: Visão dos pais sobre os interesses das crianças por brinquedos, livros, jogos, materiais

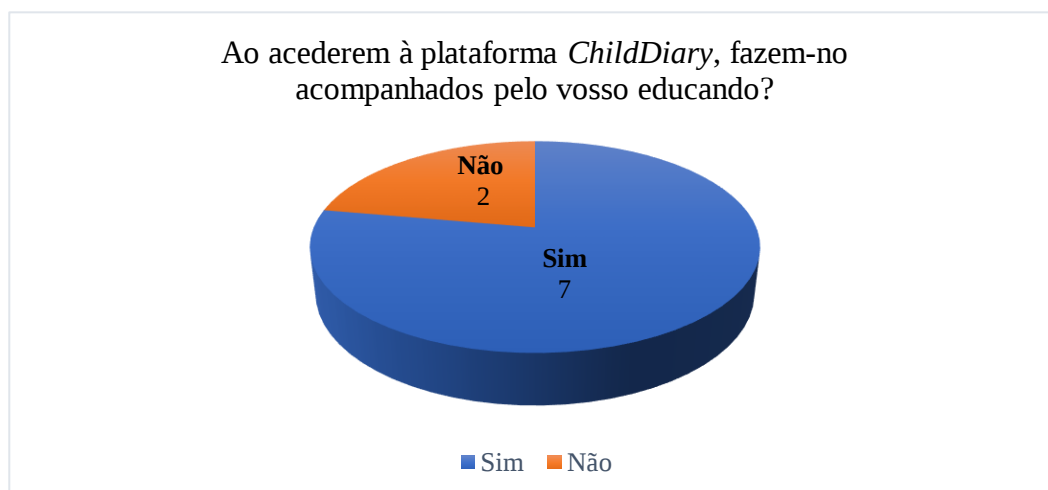


Como podemos constatar no *gráfico 2*, seis encarregados de educação consideram afirmativamente que os seus educandos manifestam interesse por brinquedos, livros, jogos, materiais, relacionados com o Corpo Humano. Por outro lado, três dos inquiridos não consideram que os seus educandos manifestem algum tipo de interesse por brinquedos, livros, jogos, materiais, relacionados com o Corpo Humano.

Segundo o relato de alguns pais, as crianças sabem identificar as partes do corpo enquanto brincam, como ilustra *“Brinca com as bonecas e vai dizendo mão, pé”*

Os jogos didáticos e como os puzzles, os livros e os encaixes também são recursos relacionados com o corpo humano, aos quais as crianças demonstram interesse, tal como mencionam alguns encarregados de educação *“Mostra interesse em puzzles”*; *“Livro do corpo humano com peças de encaixe.”*, *Temos em casa vários livros e puzzles relacionados com o corpo.*

Gráfico 3: Acesso à plataforma ChildDiary



Relativamente ao *gráfico 3*, é possível constatar que, sete inquiridos acedem à plataforma *ChildDiary* acompanhados pelos seus educandos. Apenas dois encarregados de educação não o fazem.

Mediante as respostas afirmativas dos pais, estes foram questionados sobre o que o seu educando manifesta quando observa o que vê?

A maioria dos encarregados de educação observa e considera que o seu educando sabe reconhecer-se a si próprio, tal como ilustra, “*Aponta para a sua foto e diz: “É a Samira”*”. A reação da maioria das crianças, quando se observam em fotografias e vídeos é de felicidade e contentamento. Tal como evidenciam vários pais, “*Normalmente, quando lhe mostramos fotos/vídeos, o Martim. compreende que é ele e começa-se a rir.*”; “*Eu vou mostrando as fotos e ela ri muito.*”; “*Fica muito contente quando lhe mostramos as imagens e os vídeos*”.

Gráfico 4: Visão dos pais sobre as partes do corpo que o seu educando reconhece



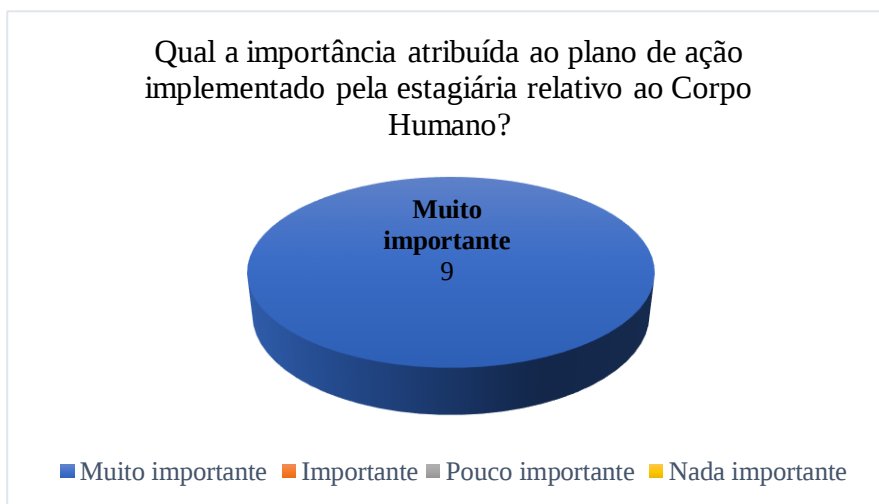
Como podemos observar no *gráfico 4*, a opinião dos pais varia um pouco em relação ao reconhecimento das partes do corpo, do seu educando.

Os nove inquiridos, consideram que os seus educandos sabem reconhecer-se a si próprios, como mencionado anteriormente, muitas das crianças identificam-se em vídeos e fotografias. Os nove inquiridos também consideram que os seus educandos reconhecem as mãos, os pés e nariz. No presente gráfico podemos também observar que apenas quatro crianças sabem reconhecer a localização das suas costas.

Segundo Mello (2008), é muito importante a criança saber reconhecer as partes do seu corpo. A autora considera que, o conhecimento do próprio corpo, têm um papel fulcral

nas relações entre o “eu” e o mundo que a rodeia. Nesta linha de pensamento, a criança adquire consciência do seu próprio corpo, bem como dos movimentos envolventes. A criança aprende a conhecer as diferentes partes do corpo, distingui-las e saber quais as suas funções, adquirindo a autonomia.

Gráfico 5: Visão dos pais sobre a importância atribuída ao plano de ação implementado pela estagiária relativo ao Corpo Humano



Relativamente ao *gráfico 5*, podemos observar que todos os encarregados de educação consideraram muito importante a relevância atribuída ao plano de ação implementado pela aluna estagiária relativo ao Corpo Humano na valência de creche.

Os pais consideraram que este plano de ação ajudou os seus educandos a adquirir noções sobre o seu próprio corpo. “(...) *facilmente se consegue identificar qual a parte do corpo que dói à criança, pois esta sabe verbalizar ou sinalizar, facilitando assim a nossa intervenção.*”; “(...) *através do plano de ação a estagiária consegue ensinar e dar aprendizagens às crianças.*”

Os encarregados de educação também consideraram ser uma temática que proporciona aprendizagem e desenvolvimento de diversas competências como, autonomia, autoestima, controlo motor, ser empático, tal como ilustra “*Todas as atividades desenvolvidas na sala, relacionadas com o corpo humano, foram uma mais valia para o desenvolvimento do corpo das crianças, eu própria noto o desenvolvimento do meu filho em casa, está a querer falar muito mais, está mais autónomo, mais coordenado.*”; “*Considero o plano de ação proposto pela estagiária Daniela muito pertinente para o desenvolvimento e autonomia das nossas crianças.*”; “*Com as atividades que foram*

desenvolvidas e com o conhecimento que lhes é dado conhecem-se melhor e ficam mais autónomos para outras coisas novas.”

4.3 Apresentação de resultados da entrevista

Também a entrevista à educadora cooperante, de creche, permitiu adquirir informações pertinentes em relação à temática em estudo. Percebendo assim, a visão da educadora, em relação aos interesses, aprendizagens e temáticas desenvolvidas relativamente à Área do Conhecimento do Mundo, explanando assim como explorou o Corpo Humano com as crianças, as aprendizagens que podemos promover com as mesmas a partir do Corpo Humano, bem como a sua opinião pessoal relativamente às atividades propostas pela aluna estagiária, relacionadas com a Educação em Ciências, mais especificamente o Corpo Humano.

Nesta linha de pensamento, relativamente à exploração do Corpo Humano com as crianças, a educadora cooperante, de creche, considera que é importante falar sobre as partes do corpo, mexer no próprio corpo, dando nome a essa parte específica, como se ilustra *“Às vezes, é tão simples como, quando estás a mudar uma fralda, ires falando com a criança, quais são as partes do corpo e vais pedindo para ela mexer, ou vais lhe dizendo onde é que estás a tocar, dás nome aquela parte do corpo.”* Segundo as palavras da educadora, é uma mais valia para a criança mostrar-lhe a localização exata das suas partes do corpo. Deste modo, a criança toma consciência do vocabulário específico ajudando-a a interiorizá-lo e saber aplicá-lo.

A educadora cooperante, considera que é possível promover aprendizagens relativamente ao Corpo Humano, através da estimulação de competências orais e motoras, como nos indica *“É importante realmente a nomeação, a linguagem que está associada a essa nomenclatura o que vai também fazer com que haja uma abertura de horizontes.”* Nesta linha de pensamento, as experiências linguísticas potenciam uma linguagem mais desenvolvida consoante o meio envolvente de cada criança. Tal como é referido por Sim-Sim, Silva e Nunes (2008)

“no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, existem períodos cruciais, ou críticos, em que a criança é capaz de retirar maior vantagem das experiências linguísticas que o meio lhe proporciona. Este facto realça a grande interdependência entre a herança genética para a linguagem e o ambiente de comunicação verbal onde a criança se desenvolve.” (p.24).

Por outro lado, a educadora cooperante também reflete relativamente à coordenação motora, *“Mas depois, também é muito importante a coordenação motora”*.

A educadora considera que a coordenação motora, seja motricidade fina ou grossa, tem um papel preponderante na articulação com diversos movimentos, sendo uma parte relevante do desenvolvimento infantil. *“Quando se fala em coordenação, desde o andar, o gatinhar, saltar”*. A exercitação de movimentos possibilita à criança uma maior capacidade de conhecer o seu corpo, tomando consciência do que consegue e não consegue fazer, como ilustra *“(…) por exemplo, quando sopra ou quando dizemos dá beijinho, são tudo movimentos que são relevantes em relação ao corpo humano”*.

Também é possível constatar a perspetiva da educadora cooperante em relação à importância atribuída à área do Conhecimento do Mundo e a respetiva participação dos pais. No que diz respeito à relevância da Área do Conhecimento do Mundo, em relação a outras áreas de conteúdo, a educadora cooperante considera que todas as áreas de conteúdo são importantes, tal como quando refere *“(…) eu acho que é uma das mais importantes, mas eu acho que as três se completam, porque acho que não se pode ter uma sozinha (...)”*. Relativamente à visão da educadora em relação à participação das famílias, a mesma considera ser fulcral esta participação. Tal como menciona *“Podem e devem, não é. Nós não somos ninguém sem as famílias.”* A participação e envolvimento da família é considerada uma mais valia para o bom desenvolvimento da criança, esta parceria entre ambas, proporcionam à criança uma sensação de bem-estar e desenvolvimento sociocognitivo.

Relativamente aos interesses e exploração de temáticas do Conhecimento do Mundo, a educadora cooperante considera que os encarregados de educação nos irão transmitir conhecimentos em relação aos interesses dos seus educandos. Tal como ilustra, quando menciona *“(…) eles [os encarregados de educação] é que nos vão dizer quais são os interesses, ou o que eles acham que são os primeiros interesses da criança”*. Tal como a instituição, transmite aos pais, possíveis interesses das crianças, estando estas duas entidades – escola e família – em concordância, *“nós também lhes vamos dando os feedbacks daquilo que nós também visualizamos e conseguimos reconhecer na criança como interesses”*. Neste sentido, existe uma parceria e envolvimento da família na comunidade escolar, *“(…) por exemplo, se nós introduzirmos agora uma música do corpo humano, nós podemos comunicar aos pais e eles vão cantá-la em casa e estamos em sintonia.”* Muitos dos conhecimentos proporcionados pela comunidade educativa, estão relacionados com os gostos e interesses das crianças ou até mesmo da própria família, tal

como refere *“muitas vezes os pais e os meninos trazem pequenos objetos que fazem parte das vivências deles, através daí, agente pode enraizar e tirar daí realmente muito conhecimento e muitas vezes associado ao Conhecimento do Mundo, porque é o que eles trazem”*. Neste sentido cabe a nós, enquanto comunidade educativa articular este conhecimento e aprendizagem em consonância com as famílias.

Ainda foi possível, recolher dados sobre a perspectiva da educadora cooperante em relação às atividades propostas pela aluna estagiária, relacionadas com a Educação em Ciências, nomeadamente o Corpo Humano. A mesma considera que as crianças têm gostado das propostas educativas e têm apreendido conhecimento, como ilustra *“quando nós perguntamos alguma coisa, quando fazemos agora as atividades, conseguimos ver que há conhecimento da parte deles, ou seja, eles conheceram alguma coisa, eles cresceram, eles adquiriram competências de um conjunto de coisas”*. Também é de notar a tentativa de verbalização por parte das crianças a educadora refere *“(...) já começam a verbalizar de alguma forma, alguns termos.”*; *“Se não conseguem verbalizar, sinalam ou olham”*. A mesma considera que a aluna estagiária correspondeu com sucesso ao pretendido, proporcionando aprendizagens significativas nas crianças mencionando *“(...) acho que foi bem feito, e acho que tem estado a correr bem”*.

4.4 Discussão de resultados

Relativamente à discussão dos resultados, é possível aferir que a primeira proposta educativa tinha como objetivo explorar diversos objetos/texturas proporcionando múltiplas sensações às crianças. Primeiramente notou-se a autonomia e compreensão de mensagens orais, por parte das crianças, quando lhes foi pedido que tirassem os sapatos e as meias. Neste sentido, as crianças tiveram a oportunidade de experienciar sensações distintas em diferentes partes do corpo, principalmente nos pés, existindo assim a perceção que os pés também nos transmitem informação relacionada com as diferentes texturas. A aluna estagiária/investigadora sentiu o grupo bastante envolvido na proposta didática, tal como a educadora cooperante, quando a mesma refere *“Eu acho que eles têm gostado das propostas, têm aprendido com as propostas.”* As crianças revelaram muita motivação, interesse e prazer na exploração das variadas texturas, notando-se um grande empenho e dedicação por parte das mesmas.

É de salientar que através desta proposta de aprendizagem, utilizando o seu corpo, a criança desenvolve diversas competências, como a criatividade, partilha, exploração,

interação, autonomia e atitudes como respeitar a vez do outro. Tal como menciona um dos encarregados de educação quando afirma que é através do corpo as crianças têm *“autonomia e ferramentas para conseguirem evoluir.”*

A segunda proposta educativa tinha como objetivo explorar a própria identidade da criança, sendo uma das principais etapas pela qual esta deve passar, com a finalidade de se reconhecer. Tal como mencionado por diversos pais, as crianças sabem reconhecer-se quando estes afirmam *“identifica ao espelho e em fotografia”*; *“Aponta para a sua foto e diz: “É a Samira”*; *“Normalmente, quando lhe mostramos fotos/vídeos, o Martim, compreende que é ele e começa-se a rir.”*

A aluna estagiária considera que a implementação do mapa de presenças foi bastante benéfica, no sentido da criança ter uma maior noção de si, do outro e do grupo em geral. Neste sentido, ajudou no desenvolvimento de outras competências, tais como: - autonomia: indo sozinha até ao mapa de presenças e identificando-se; - poder de escolha da criança – através do mapa de presenças, a criança tem a possibilidade de escolher, no espaço da grande casa – C R E C H E, onde quer colocar a sua fotografia (se mais para cima, se mais para baixo, ao meio, ao lado...);

Para complementar a identidade da criança, foi explorado um livro que continha as imagens das crianças da sala Laranja. A aluna estagiária questionou algumas crianças *“Quem é? Quem está na fotografia?”* A maior parte do grupo da sala laranja ainda não comunicam verbalmente, mas sim, através do olhar e gestos, ou seja, respondiam através da linguagem não-verbal. Quando se perguntava quem era determinada criança, estas olhavam para o colega em questão e apontavam com o dedo. Tal como a educadora cooperante refere na sua entrevista quando menciona *“Se não conseguem verbalizar, sinalam ou olham.”* Os encarregados de educação consideraram muito importante a relevância atribuída ao plano de ação implementado pela aluna estagiária relativo ao Corpo Humano na valência de creche, afirmando que *“(...) através do plano de ação a estagiária consegue ensinar e dar aprendizagens às crianças.”*

A terceira proposta educativa tinha como intuito continuar a proporcionar conhecimentos em relação ao corpo humano. Neste sentido, as crianças estiveram a explorar as partes específicas do rosto, nomeadamente, olhos, nariz, boca, língua e orelhas, estando em concordância com o inquérito por questionário realizado aos pais quando estes afirmam que é muito importante que a criança adquira noções do corpo, como ilustra *“reconhecer o seu corpo e saber identificar os seus órgãos, a sua cara”*. Neste sentido, com a finalidade de estimular a consciência da criança em relação à identificação e localização

destas partes específicas da cara, em si e no outro, aprofundando e consolidando alguns conhecimentos, a aluna estagiária achou relevante realizar um jogo facial com as crianças. No decorrer da atividade, houve crianças que sabiam verbalizar perfeitamente a parte específica da cara, outras não conseguiam verbalizar tão bem, mas percebia-se a sua intenção de vocalizar a palavra. Por exemplo quando foi perguntado à criança D. o que era aquela imagem e ela disse “Bô.”, querendo verbalizar boca, indo ao encontro da entrevista realizada à educadora cooperante quando esta afirma “*(...) já começam a verbalizar de alguma forma, alguns termos.*” Um dos encarregados de educação também considera que a temática do corpo Humano proporcionou aprendizagem e desenvolvimento de diversas competências no seu educando como, autonomia e controlo motor, quando afirma “*eu própria noto o desenvolvimento do meu filho em casa, está a querer falar muito mais, está mais autónomo, mais coordenado.*”.

A aluna estagiária/investigadora, também obteve expressões faciais e corporais, por exemplo quando perguntou à criança A. “*Onde estão os teus olhos?*” e a reação desta criança foi piscar os olhos várias vezes, transmitindo-lhe que sabia perfeitamente a localização, em si própria, desta parte específica da cara que lhe tinha sido perguntada. Até mesmo quando perguntou “*E a boca?*” esta criança abriu a boca e levou o seu dedo até lá, apontando a localização da sua boca.

Os pais também consideraram que este plano de ação ajudou os seus educandos a adquirir noções sobre o seu próprio corpo. “*(...) facilmente se consegue identificar qual a parte do corpo que dói à criança, pois esta sabe verbalizar ou sinalizar, facilitando assim a nossa intervenção.*”;

De modo geral, a aluna estagiária/investigadora considera que a maioria das crianças, sabem identificar as partes da cara em si própria e no outro. À medida que ia fazendo perguntas às crianças, obtinha evidências de outras crianças dizendo e apontando “*aquiii*” (Criança C.), localizando no outro a parte da cara referida pela aluna estagiária, como podemos observar na *figura 22*. A educadora cooperante também concorda com a opinião da aluna estagiária quando menciona “*quando nós perguntamos alguma coisa, quando fazemos agora as atividades, conseguimos ver que há conhecimento da parte deles, ou seja, eles conheceram alguma coisa, eles cresceram, eles adquiriram competências de um conjunto de coisas*”.

Em relação às crianças mais novas, estas apenas ficavam a olhar quando a aluna estagiária lhes perguntava onde estava determinada parte do corpo/rosto. Visto não obter qualquer gesto ou expressão, da parte das crianças mais novas, a aluna estagiária agarrou nas mãos

das mesmas e colocava a sua mão na parte do corpo mencionada, para que, neste sentido, a criança tivesse a noção da localização daquela parte específica. Tal como a educadora cooperante menciona na sua entrevista *“ires falando com a criança, quais são as partes do corpo e vais pedindo para ela mexer, ou vais lhe dizendo onde é que estás a tocar, dás nome aquela parte do corpo.”* Para finalizar, a educadora cooperante considera que a aluna estagiária correspondeu com sucesso ao pretendido, proporcionando aprendizagens significativas nas crianças mencionando *“(...) acho que foi bem feito, e acho que tem estado a correr bem”*.

Relativamente às conceções das crianças em relação ao seu corpo é possível sintetizar que as crianças mais velhas conseguem verbalizar e identificar a localização das partes do corpo/rosto. Como podemos observar na *figura 19*, quando a aluna estagiária/investigadora perguntou à criança S. onde estava a cabeça, esta respondeu: *“Aqui Nie”* [Aqui Daniela], apontando para a parte específica do corpo do bebé. Segundo o relato de alguns pais, as crianças sabem identificar as partes do corpo enquanto brincam, como ilustra *“Brinca com as bonecas e vai dizendo mão, pé”*.

A investigadora obteve narrativas da criança S. e da criança C. tais como: *“O pé.”*, *“A mão.”*, *“A cabeça.”*, *“A perna.”*.

Relativamente às partes do rosto, a aluna estagiária obteve narrativas das crianças, tais como: *“Olhos”* (Criança S.), *“Ó”* [Olhos] (Criança A.), *“Ós”* [Olhos] (Criança C.), *“Nariz”* (Criança S.), *“Nawiz”* [Nariz] (Criança C.), *“Orelha”* (Criança S.), *“Boca”* (Criança S.).

A criança S. verbalizou *“Cucu”*, tapando e destapando a cara com as mãos, *“é a Saira”* [é a Samira] (criança S.), tocando e apontando para si própria no autocolante espelhado, demonstrando a consciência de si própria no reflexo espelhado.

Em relação às estratégias facilitadoras de aprendizagem sobre o corpo humano é possível contatar que as mesmas foram realizadas através da utilização de diversificados materiais, como a lixa obtendo uma sensação áspera, balões com um pouco de ar lá dentro, esponja de rede, dracalon, caixa de ovos, saco de plástico, fita de natal, esfregão verde da loiça, tampas de garrações. Também as músicas, histórias, jogos e lengalengas foram consideradas estratégias facilitadoras desta aprendizagem do Corpo Humano.

Capítulo V

5. Conclusões

Neste último capítulo reunimos as conclusões da dimensão investigativa, dando resposta às questões da investigação e consequentemente os seus objetivos, bem como as implicações da investigação para a prática profissional futura.

5.1 Conclusões da dimensão investigativa

Ao longo do projeto, com o intuito de dar resposta ao tema da investigação “Contributo da aquisição de aprendizagens relativas ao Corpo Humano num grupo de crianças de creche” e indo ao encontro de Ponte (2002), esta investigação centrou-se na própria prática, identificando uma das fragilidades do grupo, relativamente a poucos conhecimentos sobre o Corpo Humano.

Neste sentido, a aluna estagiária concebeu as seguintes questões de investigação “Quais as conceções das crianças de creche em relação ao seu Corpo Humano?” Respondendo a esta questão, é possível aferir que as crianças mais velhas sabem verbalizar e localizar as partes específicas do Corpo Humano. Nomeadamente “*O pé.*”, “*A mão.*”, “*A cabeça.*”, “*A perna.*”. Relativamente às partes do rosto, as crianças verbalizaram: “*Olhos*” (Criança S.), “*Ó*” [Olhos] (Criança A.), “*Ós*” [Olhos] (Criança C.), “*Nariz*” (Criança S.), “*Nawiz*” [Nariz] (Criança C.), “*Orelha*” (Criança S.), “*Boca*” (Criança S.).

“Quais as estratégias facilitadoras da promoção de aprendizagens sobre o Corpo Humano num grupo de crianças de creche?” Respondendo a esta questão, as estratégias facilitadoras da promoção de aprendizagens sobre o Corpo Humano num grupo de crianças de creche foi a utilização de diversificados materiais, músicas, histórias, jogos e lengalengas.

Respondendo às questões de investigação é possível aferir que foi crucial a implementação de estratégias didáticas simples, mas ao mesmo tempo, desafiantes com o intuito de existir a aquisição de conhecimentos sobre o corpo humano, por parte das crianças. Neste sentido, foram exploradas as texturas, utilizando-se diversos recursos materiais, dispersos pela sala, com o intuito de proporcionar às crianças múltiplas sensações. A exploração das partes do corpo humano também foi implementada em sala, assim, a aluna estagiária recorreu a uma história e a um fantoche, motivando a atenção das crianças. Durante a exploração do corpo humano, a aluna estagiária também recorreu aos bebés/nenucos que se encontravam presentes na área do faz-de-conta da sala, dando

oportunidade às crianças de brincarem/explorarem as partes do seu corpo. A exploração das partes do rosto, também foi uma proposta de atividade que se concretizou, sendo realizada através de um jogo facial, com a finalidade de estimular a consciência da criança em relação à identificação e localização destas partes específicas do rosto, em si e no outro.

O enfoque primordial da investigação foi proporcionar às crianças propostas de atividade apelativas e prazerosas através da utilização de diversificados materiais, músicas, histórias, jogos e lengalengas.

É importante salientar que existiu sempre, da parte da aluna estagiária, a atenção das limitações e competências de cada criança do grupo, existindo o planeamento cuidado e antecipado, em relação a todas as propostas de atividades.

É possível afirmar que, através destas propostas didáticas, o grupo de crianças aprendeu com sucesso conteúdos relacionados com a temática da investigação. Nomeadamente, exploração, identificação e localização de algumas partes do corpo humano/rosto, em si e no outro; Exploração da sua identidade; Exploração/Conhecimento de diferentes objetos/texturas; Estimulação/exploração dos cinco sentidos.

Estas atividades, atrativas e estimulantes, proporcionaram às crianças diversos momentos de prazer e divertimento proporcionando assim, o aumento de aprendizagens e o seu bem-estar. Tal como refere Hohmann e Weikart (1997), “através da aprendizagem pela ação – viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo.” (p. 5). Ou seja, é importante oferecer à criança um ambiente rico em estímulos, criando múltiplas oportunidades e aprendizagem.

Consoante uma reflexão cuidada das atividades realizadas, através das narrativas supervisivas dialogadas, foi possível apurar que, os objetivos da investigação, nomeadamente, conceber e implementar um plano de ação desafiador e rico de aprendizagens para as crianças em relação ao corpo humano; identificar e caracterizar as atividades promotoras de aprendizagens sobre o corpo humano; proporcionar às crianças momentos de divertimento e prazer através da exploração de diversos materiais, foram alcançados com sucesso devido à atenção cuidada, empenho e dedicação da aluna estagiária.

No decorrer do trabalho investigativo desenvolvido com as crianças, a aluna estagiária considera que este teve um efeito bastante favorável no progresso das crianças em diferentes níveis, existindo a interação entre o grupo e com os adultos da sala. No decorrer

das atividades a aluna estagiária conseguiu notar uma grande evolução no que diz respeito à compreensão de mensagens orais, por parte das crianças, compreendiam perfeitamente o que lhes era pedido. As mesmas conseguiam estar mais focadas e atentas, estando bastante envolvidas no que estavam a fazer, enquanto que, no início do estágio dispersavam bastante, não estando tão concentradas. Também foi de notar a tentativa de verbalização mais acentuada por parte das crianças com o adulto, as que não conseguiam comunicar verbalmente, faziam-no através do olhar ou com o corpo.

Relativamente à observação dos comportamentos das crianças em relação ao bem-estar, a aluna estagiária/investigadora, considera que as crianças mostraram diversos sinais de contentamento e expressaram sensações muito positivas nas diferentes propostas educativas. Os vários indicadores de bem-estar, sendo eles: prazer/alegria, tranquilidade, vitalidade, energia - foram observados através dos vários comportamentos e reações das crianças e das suas expressões faciais e corporais notando a motivação, o interesse e o prazer nas diversas atividades.

No decorrer da investigação, o grupo teve a oportunidade de adquirir competências e conhecimentos a nível da área do conhecimento do mundo, onde existiu a possibilidade das crianças experienciarem situações relacionadas com o Corpo Humano. Foram inúmeras as situações de aprendizagem, como por exemplo, os cinco sentidos, a própria identidade da criança, atividades de motricidade, atividades de identificação e localização das partes do corpo. Consoante a diversidade de propostas que a aluna estagiária/investigadora proporcionou às crianças, estas tiveram a oportunidade de vivenciar e explorar múltiplos materiais e técnicas, ampliando o nível de envolvimento e interesse do grupo o que possibilitou a concretização das atividades. Da mesma forma, adquiriram também novo vocabulário. Neste sentido, o papel do educador é preponderante para a criação de situações prazerosas, estimuladoras e desafiantes, articulando-as com as várias áreas de conteúdo contribuindo para a aquisição de conhecimentos. Tal como refere Moraes (2018) cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem, devendo este ser respeitado. Neste sentido, é preponderante explorar temáticas, não com o intuito de debitar conhecimentos, mas sim, dar oportunidades às crianças para explorarem e vivenciarem diversas situações que contribuem para a sua aprendizagem.

Em síntese, é possível aferir que a presente investigação proporcionou às crianças uma maior visão relacionada com o Corpo Humano e as suas capacidades, o que será uma mais valia para o seu futuro desenvolvimento enquanto aprendentes.

A criança começa a conhecer-se a si própria, começa a conhecer os seus limites corporais, proporcionando a descoberta e curiosidade de novos saberes, utilizando assim, o seu meio de comunicação a que chamamos corpo humano.

5.2 Implicações da investigação para a prática profissional futura

Ao concluir o presente relatório final, considero que este me permitiu evoluir bastante a nível pessoal e profissional enquanto futura educadora.

A articulação da pedagogia com a pesquisa inerente a este relatório, sempre estiveram presentes. Neste sentido, esta investigação possibilitou-me crescer e refletir com maior precisão, sobre a minha prática através das narrativas supervisivas dialogadas. Tal como é mencionado por Ponte (2002), pretendo assumir um papel de educadora reflexiva e investigadora durante a prática pedagógica, refletindo e ponderando sobre situações que pratico na minha própria prática.

Considero que, ser educadora de infância é compartilhar diversos conhecimentos, multiplicar o conhecimento, proporcionar à outra pessoa a possibilidade de progredir. Mas, para que isto seja possível, é necessário criar afetividade com as crianças.

A relação que mantemos com as crianças torna-se imprescindível, tanto para o sucesso da investigação, como também para proporcionar conforto nas crianças.

Enquanto futura educadora, pretendo colocar, sempre, em primeiro lugar o interesse e as necessidades das crianças. O seu bem-estar e o seu interesse são o fundamental para um bom desenvolvimento global das mesmas. Prezo e acredito que as crianças têm de ter múltiplas experiências significativas.

Considero que esta investigação, me proporcionou uma melhor compreensão relativamente ao comportamento das crianças consoante diversas situações, quer seja em grande grupo, quer seja individualmente. Deste modo, enquanto investigadora e futura educadora tive de estar atenta e observar as suas atitudes, o que me ajudou bastante a perceber que tipo de estratégia poderia adotar com determinada criança. Nas propostas didáticas implementadas na investigação era de notar a proximidade entre a criança e o adulto, bem como a entreajuda e a cumplicidade que existiu entre ambos. Tanto as rotinas diárias como os momentos de atividades lúdicas, sendo estas orientadas ou livres, foram igualmente importantes, e desta forma a criança criou momentos de aprendizagem e interação umas com as outras. Sinto-me bastante gratificada por ter proporcionado às

crianças todos estes tipos de atividades, proporcionando sempre aprendizagens desafiadoras e estimulantes.

Conseguir tornar as crianças mais capazes e competentes na realização das suas ações com maior autonomia. Esta autonomia foi sobretudo adquirida devido aos múltiplos estímulos que foram fornecidos, tanto pela educadora de infância, como pela assistente operacional e por mim própria, tendo exercido um papel fulcral na vida das crianças.

Considero que, como futura educadora de infância, cabe-me a mim demonstrar interesse pelas conceções e explicações das crianças, bem como, considerar aquilo que elas já sabem ou acreditam. Devo ter uma reflexão atenta e orientada em relação ao desenvolvimento da criança, numa articulação intencional de atitudes, capacidades, conhecimentos e valores. A criança é e será sempre um ser único com a sua própria personalidade e características específicas.

Referências bibliográficas

A

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.

Afonso, M. (2008). *A educação científica no 1.º ciclo do Ensino Básico: das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora.

Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Alexandre, M. (2006). Teatro de fantoches: valioso recurso nas mãos do professor do ensino fundamental. *Terra e Cultura*: nº 42.

<http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/terra_cultura/42/Terra%20e%20Cultura_42-6.pdf> Acessado em 21/11/2021

Aragão, R. F., & Silva, N. M. (2012). *A Observação como Prática Pedagógica no Ensino de Geografia*. Fortaleza: Geosaberes.

Araújo, A. (2014). Eles já nascem conectados. *Revista na Mochila*, 6(32), 20-23.

Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. In O.-F. J. In, *Educação em Creche: Participação e Diversidade*, 29-74. Porto: Porto Editora.

B

Barbosa, M., & Richter, S. (2010). Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Educação, Santa Maria*, 35(1).

Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Bassi, L. (2006). As crianças não separam experiência e saber. *Pátio – Educação Infantil: Documentação Pedagógica*, 4(12), 16-19.

Batista, E., & Afonso, M. (2004). A aquisição de conhecimentos científicos e capacidades investigativas- uma experiência pedagógica no pré-escolar. *Revista de Educação*, 7(1), 17-18.

Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Edições Gradiva.

Bettelheim, B. (2009). *A psicanálise dos contos de fadas*. São Paulo: Paz e Terra S/A.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

C

Cachapuz, A., Praia, J., & Jorge, M. (2004). *Ciência, Educação em Ciência às Orientações para o Ensino das Ciências: Um repensar epistemológico*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Cataldo, Z. (1983). *Infant toddler programs, a guide to very early childhood education*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

Coelho, N. N. (1999). *Panorama histórico da Literatura Infantil/Juvenil*. São Paulo: Ática.

Coutinho, A. (2001). *Infância e diversidade: as culturas infantis*. Petrópolis: Vozes.

D

Dias, M. (1994). *O inquérito por questionário: Problemas teóricos e metodológicos gerais*. Porto: Faculdade de letras.

Dohme, V. (2000). *Técnicas de contar histórias*. São Paulo: Informal.

Driver, R. (1983). *The Pupil as Scientist*. Milton Keynes: Open University Press.

Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. Tese de doutoramento em Sociologia. ISCTE. Lisboa.

F

Figaro, R. (2014). A triangulação metodológica em pesquisas sobre a Comunicação no mundo do trabalho. *Revista Fronteiras – estudos mediáticos*, 16(2), 124-131.

Figueiredo, I. (2012). *Concepções e Práticas de Ciência de Educadores de Infância*. Lisboa: Escola Superior de Educação.

Filho, G. (2005). *Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil*. Porto Alegre: Mediação.

Forneiro, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 47, 53.

Fragoso, M. (2014). *O aprendizado sobre o corpo humano por meio da teoria das inteligências múltiplas de Gardner - 1985*. Especialização em Ensino de Ciências, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira.

Freitas, N. K. (2008). Esquema corporal, imagem visual e representação do próprio corpo: questões teórico-conceituais. *Revista Ciências e Cognição*, 13(3), 318-324.

G

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (5ª ed.) São Paulo: Atlas.

H

Harlen, W. (1985) *Primary Science, Taking the Plunge*. London: Heinemann Educational.

Haro, F., Serafim, J., Cobra, J., Faria, L., Roque, M., Ramos, M., Carvalho, P., & Costa, R. (2016). *Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Pactor.

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

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Holm, A. (2005). *Fazer e pensar Arte*. Museu de Arte Moderna: São Paulo.

I

Iturra, R. (1986). *Trabalho de campo e observação participante em Antropologia. Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.

K

Kramer, S. (1998). *Infância e Produção Cultural*. Campinas: Papirus.

L

Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez Editora.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-infância*. Maia: Areal Editores.

Lopes, K. R., Mendes, R. P. & Faria. (2006). *Coleção PROINFANTIL*. Brasília: MEC.

M

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência: atividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. & Sá, P. (2012). *A Complexidade do Corpo Humano: Guião Prático para Professores*. Ministério da Educação.

Maturana, H. R. (2009). *Emoções e Linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFRGS.

Melo, A. (2005). *Emoções no período escolar: Estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Mello, M. (2008). A técnica e a linguagem do brincar. *Revista Reviver Mente & Cérebro*, 6(3), 15-16.

Morais A. (2018). *As aprendizagens da Geometria numa relação com as Artes Visuais/ Obras de Arte, num grupo de crianças com cinco anos*. Relatório final apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas, para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar Ramada, Portugal.

Moreira, M. (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Moscoso, M. (2016). Manual Pedagógico: el conocimiento del mundo social e cultural en Educación Infantil. *Papers Infancia*, 12, 46-47.

O

Oliveira, C. (2015). Tic's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. *Pedagogia em Ação*, 7(1), 21-22.

Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), F. Andrade & J. Formosinho, *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*, 9-70. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2015). *A Pedagogia-em-Participação: A perspectiva educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, M. (2010). *Relação Família-Escola e Participação dos Pais*. Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho.

Osborne, R. & Freyberg, P. (1991). *Learning in Science - The Implications of Children's Science*. Hong Kong: Heinemann.

P

Pedrosa, M. I. (2009). *A surpreendente descoberta: quem é e o que pode aprender uma criança até três anos*. Brasília: MEC.

Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pillotto, S. (2009). *As linguagens da arte no contexto da educação infantil*. Joinville-SC: Univille.

Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Diálogo com o Passado Construindo o Presente*, 219-248. Porto Alegre: Artmed.

Pinto, S. (2014). A Didática do Conhecimento do Mundo percebida pela investigação (revisão e avaliação) bibliográfica. Em *Cadernos de Investigação Aplicada*, 6(4), 75-126.

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 5-28. Lisboa: APM.

Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto (2011). Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche. Em *Diário da República n.º 167 – Série I*.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades, organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.

Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar Sistema de Acompanhamento das Crianças*. (2ªed.). Porto: Porto Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

R

Rapoport, A. (2012). *O dia a dia na educação infantil*. Porto Alegre: Mediação.

Reis, M. (2008). *A Relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Tese de Doutoramento. Universidade de Málaga.

Reis, P. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 15(16), 17-34.

Reis, P. (2008). *Investigar e Descobrir: Atividades para a educação em ciência nas primeiras idades*. Chamusca: Edição Cosmos.

Rolim, A., Guerra F. & Tassigny P. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento Infantil. *Revista Humanidades*, 23(1), 177.

Rosa, N. (1990). *Educação musical para a pré-escola*. São Paulo: Ática.

S

Sá, J., & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências: Uma Abordagem Interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.

Sarmiento, T. (2016). *Juntos... pela criança na creche!* Braga: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

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

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Siraj-Blatchford, I. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizontes.

Souza, L., & Bernardino, A. (2011). A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Educere et Educare - Revista de educação*, 6, 235-249.

T

Tomás, C. (2007). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. *Media & Jornalismo*, 11(11), 119-134.

V

Vargas, G. (2014). *Bebés em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da infância*. Porto Alegre.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.

W

Weikart, P. (2004). *A abordagem do currículo High/Scope da Educação Infantil*. Contrapontos, 4(1), 23-42.

Williams, R. A., Rockwell, R. E. & Sherwood, E. A. (1995). *Ciência para Crianças*. Instituto Piaget.

Z

Zabala, A. & Arnau, L. (2007). 11 Ideas Clave. Como Aprender Y Enseñar Competencias. Barcelona: Editorial Graó.

Zabalza, M. (2007). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zordan, P. (2007). Aulas de artes, espaços problemáticos. *Caderno de Aplicação*, 20(2), 8. Porto Alegre.

Apêndices

Apêndice A – Cartões educativos



OLHO



OLHO



BOCA



BOCA



NARIZ



NARIZ



CABEÇA



ORELHA



PÉ



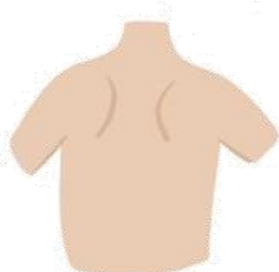
PERNA



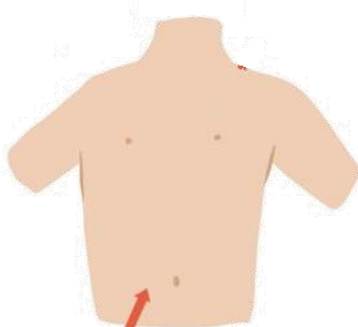
BRAÇO



MÃO



COSTAS



BARRIGA



LÍNGUA

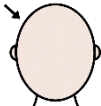
Lengalenga do Corpo

Salto, salto com os

(pés)

Mexo, mexo com as

(mãos)

Volto, volto a

(cabeça)

Tapo, tapo os meus

(olhos)

Puxo, puxo pelas

(orelhas)

Toco, toco no

(nariz)

Façam todos como eu fiz!

Cara, carinha.



Redonda, redondinha.

Olhos, nariz e boquinha.



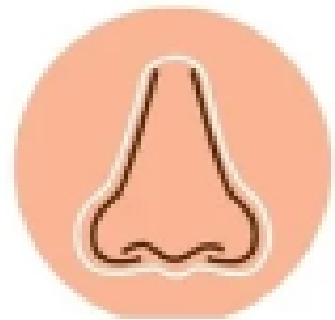
Apêndice D – Cara do menino

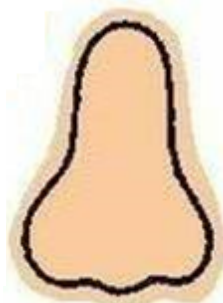
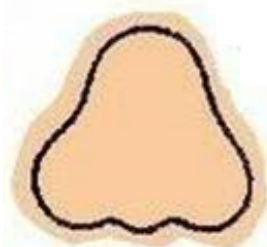
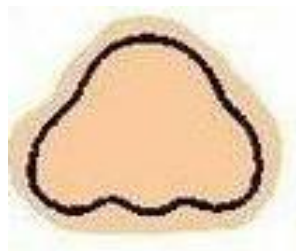
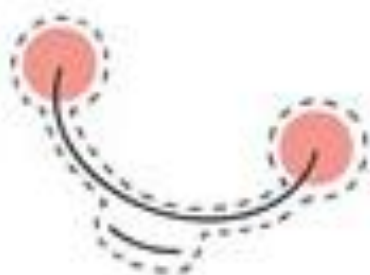
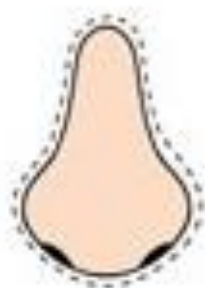


Apêndice E – Cara da menina



Apêndice F – Partes da cara





Apêndice G – Análise de conteúdo do questionário inicial aos pais

Opinião dos Encarregados de Educação sobre o Corpo Humano				
Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de registo
Conceções dos pais sobre o que as crianças conhecem do Corpo Humano	Formação pessoal	Identidade	Identifica a sua imagem	“identifica ao espelho e em fotografia”
	Reconhece partes do corpo humano	Identificação das partes do corpo humano	- Mãos - Umbigo - Pés - Orelhas - Olhos - Maminha - Dedos	“mãos que põe na boca, umbigo com que brinca, os pés com que anda” “A S. tem noção das partes do corpo, por partes, ou seja, umbigo, orelhas, mãos, pés” “O meu filho entende do corpo humano é: olhos, a boca e a maminha que ele adora” “dedos e cabelo” “partes do corpo que têm e podem tocar: olhos, boca, cabelo”
	Conhecimento do corpo através da relação mãe/filho	Valorização de explorações táteis	O corpo da mãe	“beijinhos fofos da mãe” “O nosso corpo é o maior porto de abrigo, calor do peito, mexer na cara (...) beijinhos doces sempre que precisam”
Perspetiva dos pais sobre uma abordagem ao corpo humano	Conteúdos pertinentes em relação ao tema na perspetiva dos pais	Autonomia motora	Controlo motor	“Controlo da respiração, controlo motor” “Aprender a andar” “Controlar o seu próprio corpo”
		Explorar sensações	Sensações táteis	“Adquirir sensações” “sentir o calor e o frio” “tipos de toque”
			Sensações olfativas	“aromas”
		Conhecimento sobre o seu próprio corpo	Conhecimento fisiológico	“o porquê do corpo ser assim”
			Para que serve cada parte do seu corpo	“Tirar maior partido do mesmo” “Conhecimentos das partes do corpo” “Perceber o que tem o seu corpo e para que serve cada parte dele”

		Comunicação	Apropriação de vocabulário	“Formar as primeiras palavras” “Ter uma boa comunicação”
--	--	-------------	-------------------------------	---



Entrevista à Educadora cooperante

No âmbito do Relatório Final para o conseguimento do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar foi idealizada a investigação “Contributo da aquisição de aprendizagens relativas ao Corpo Humano na Educação Pré-Escolar”. Neste sentido considera-se relevante a realização de uma entrevista à Educadora Cooperante, elemento chave para que se compreenda as suas ideias relativamente à educação em ciências na educação pré-escolar.

Esta entrevista é composta por dez questões elencando os seguintes objetivos:

- Conhecer o percurso académico e profissional da entrevistada;
- Conhecer a função da educadora de infância e a sua opinião pessoal sobre esta profissão;
- Conhecer os interesses, as aprendizagens e temáticas desenvolvidas relativamente à Área do Conhecimento do Mundo;
- Conhecer a opinião pessoal da entrevistada relativamente à importância da Educação em Ciências;

Bloco 1 – Legitimação da entrevista / consentimento informado

1. Informar dos objetivos do estudo - Autoriza que esta entrevista seja gravada e posteriormente transcrita, no sentido de constituir um elemento de análise de conteúdo?
2. Autoriza que as suas respostas sejam utilizadas apenas para fins académicos, atendendo ao seu anonimato?

Bloco 2 – Caracterizar o percurso académico e o percurso profissional da educadora cooperante

1. Partilhe comigo um pouco do seu percurso académico e profissional:
 - 1.1. Que idade tem?
 - 1.2. Quais são as suas habilitações literárias?
 - 1.3. Qual foi o curso que tirou? Em que escola de formação?
 - 1.4. Quantos anos de serviço tem?
 - 1.5. Há quanto tempo trabalha nesta instituição?

Bloco 3 – Identificar as razões da escolha da profissão de educadora de infância

1. Partilhe comigo um pouco sobre a(s) razões que a levaram a ser educadora de infância?
2. O que é para si ser educadora de infância?

Bloco 4 – Recolha de dados sobre os interesses, as aprendizagens e temáticas desenvolvidas relativamente à Área do Conhecimento do Mundo

1. Denota interesse por parte das crianças em relação à Área do Conhecimento do Mundo?
Se sim, justifique.
Se não, porque razão o afirma.
2. Quais as temáticas do Conhecimento do Mundo já abordadas?
3. Quando existiu a abordagem desses temas, considera que as crianças se mantinham envolvidas nas mesmas? Justifique.
4. Já explorou o corpo humano com as crianças? como o fez?
5. Que aprendizagens podemos promover nas crianças a partir do Corpo Humano?

Bloco 5 – Compreender a importância atribuída pela educadora à área do Conhecimento do Mundo

1. Qual a importância que atribui à Área do conhecimento do mundo relativamente a outras áreas de conteúdo? Justifique.
2. Considera que os encarregados de educação podem participar na exploração de temáticas do Conhecimento do Mundo?

Se sim, justifique a sua resposta. Aponte algumas formas de o fazer.

Se não, indique as razões

Bloco 6 – Avaliar o contributo das atividades desenvolvidas para o desenvolvimento das crianças

1. Considera que as atividades propostas pela aluna estagiária, relacionadas com a Educação em Ciências, mais especificamente o Corpo Humano, foram pertinentes para o desenvolvimento das crianças? Justifique.

Obrigada pela sua disponibilidade.

Daniela Vitorino

Apêndice I – Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante

Bloco 1 – Legitimação da entrevista / consentimento informado

1. Informar dos objetivos do estudo - Autoriza que esta entrevista seja gravada e posteriormente transcrita, no sentido de constituir um elemento de análise de conteúdo?

R: *Sim, autorizo.*

2. Autoriza que as suas respostas sejam utilizadas apenas para fins académicos, atendendo ao seu anonimato?

R: *Sim, autorizo.*

Bloco 2 – Caracterizar o percurso académico e o percurso profissional da educadora cooperante

1. Partilhe comigo um pouco do seu percurso académico e profissional:

- 1.1. Que idade tem?

R: *Então, tenho 41*

- 1.2. Quais são as suas habilitações literárias?

R: *Então, tenho uma licenciatura em Educação de Infância e agora tenho uma pós-graduação em creche, na área de creche.*

- 1.3. Qual foi o curso que tirou? Em que escola de formação?

R: *A formação de base foi no ISCE e a pós-graduação foi na ESE de Lisboa.*

- 1.4. Quantos anos de serviço tem?

R: *Ahh, tenho, então, comecei a trabalhar em 2010, por isso, vai fazer este ano 12, 12 anos.*

- 1.5. Há quanto tempo trabalha nesta instituição?

R: *Há 12 anos, entrei diretamente como educadora.*

Bloco 3 – Identificar as razões da escolha da profissão de educadora de infância

1. Partilhe comigo um pouco sobre a(s) razões que a levaram a ser educadora de infância?

R: *Então, na altura trabalhava como auxiliar em jardim de infância e achava que queria aprender mais, queria saber mais do que estava por trás, na planificação, na intencionalidade educativa, e foi o que me levou a procurar. Por isso eu já trabalho com crianças, sei lá, desde 2002, por isso à quase 20 anos, noutro registo, era diferente. Foi essa procura.*

2. O que é para si ser educadora de infância?

R: *Então, ser educadora de infância, o que é que eu considero. Eu acho que é, olha, é um privilégio, de alguma forma é um privilégio puderes contactar com crianças, seres humanos, que têm tanta coisa a descobrir ainda. E acho que é um privilégio nós pudermos fazer parte desse mundo deles. Mostrar-lhes realmente o que é o mundo, o que é as relações, o que é o afeto e temos um privilégio e um papel muito importante nesse desenvolvimento, ao fim ao cabo, nesse percurso vá. Para não falarmos só em desenvolvimento, de alguma forma parece que estamos a falar só em desenvolvimento enquanto educadores, mas nós acompanhamos esse percurso porque eles também nos trazem coisas, não somos só nós que lhes damos a eles não é?! Também recebemos muito deles. Mas é um bocadinho por aí.*

Bloco 4 – Recolha de dados sobre os interesses, as aprendizagens e temáticas desenvolvidas relativamente à Área do Conhecimento do Mundo

1. Denota interesse por parte das crianças em relação à Área do Conhecimento do Mundo?

Se sim, justifique.

Se não, porque razão o afirma.

R: *Sim. Olha é assim, tendo em conta que considero que a área do conhecimento do mundo é extremamente relevante em todas as idades, tem haver com a forma como a gente lida com o mundo que nos rodeia, não é?! Com o nosso corpo, com tudo o que está à nossa volta e isso é extremamente importante, nós também promovemos um conjunto de ações junto das crianças. Porque nós somos quase a passagem para o mundo que os rodeiam. E nós vamos dar nome às coisas que eles às vezes têm, às coisas que eles veem, que eles contactam, e vamos explicar-lhes um bocadinho, mostrar-lhes, dar-lhes experiência. Acho que é fundamental, não digo que é a base, mas é uma das áreas de grande relevo. Por isso é que também é uma área tão grande mesmo nas OCEPE, e nos nossos manuais, e nas nossas pedagogias, naquilo que nós ouvimos e acreditamos.*

2. Quais as temáticas do Conhecimento do Mundo já abordadas?

R: *Olha é assim, em creche ahhh, eu acho que realmente está muito centrado no conhecimento próximo deles. Ou seja, na parte do corpo humano, no conhecimento dos animais que lhes são próximos, temos de partir do que é mais próximo para eles até depois irmos buscar outros conceitos que para eles ainda são muito abstratos. Se nós trabalharmos em creche, o primeiro será sempre o corpo da criança não é, o corpo da criança, os animais que a rodeiam, o meio ambiente que a rodeia, e depois aí experienciar e mostrar-lhes o que existe para além de. E consoante a maturidade também da criança e do jovem depois de perceber nós vamos aumentando. Por isso é que nós aprendemos, sei lá, o reino dos animais muito mais tarde do que agora não é. Agora não nos faz sentido, mas faz-nos sentido classificar de alguma forma mais simples. Por isso, eu acho que nós começamos a abordar um bocadinho dentro dessa temática, do que lhes é mais próximo, do corpo deles, em diante.*

3. Quando existiu a abordagem desses temas, considera que as crianças se mantinham envolvidas nas mesmas? Justifique.

R: *Sim. É assim, nós temos de fazer um grande esforço no sentido de chegar ao alcance e dos interesses deles. Não basta às vezes estar só a dizer numa fotografia, isto é a tua orelha ou a tua boca. Muitas vezes temos também de mostrar-lhes, exemplificar. Por isso eu acho que sim, acho temos de ser criativos e tentar aproximar-nos e dar-lhes várias formas de chegar ao conhecimento, por assim dizer, não é!*

4. Já explorou o corpo humano com as crianças? Como o fez?

R: *Sim. Já explorei este ano consigo não é, enquanto uma das temáticas mais importantes do seu trabalho, e é algo que nós vamos abordando ao longo destes primeiros anos. Como é que nós fazemos? Ou como é que eu já fiz? É assim, às vezes é tão simples como mudar uma fralda, eu repito isto imensas vezes e vocês já me ouviram falar isto imensas vezes. Às vezes, é tão simples como, quando estás a mudar uma fralda, ires falando com a criança quais são as partes do corpo e vais pedindo para ela mexer, ou vais lhe dizendo onde é que estás a tocar, dás nome aquela parte do corpo. Tal como, por exemplo, quando estás a alimentar, ou seja, às vezes também não é preciso grandes enfeites para chegarmos às coisas que são muito básicas. Às vezes simplesmente estar com aquela criança é extremamente importante, mesmo na parte do corpo. Quando por exemplo tu lhe pedes, olha dá-me o teu pé, vamos pôr o sapato, vamos tirar o sapato, estás-lhe a mostrar o corpo. Tal como veste o casaco, olha vamos pôr o teu braço, tudo isso são aprendizagens. Às vezes não valorizamos muito na nossa prática, mas estão lá, e acho que devíamos valorizar mais, realmente elas estão e fazem parte do dia a dia.*

5. Que aprendizagens podemos promover nas crianças a partir do Corpo Humano?

R: *Pronto, é assim, o corpo humano é o quê?! Nestas idades, estamos a falar agora em creche. É o conhecimento delas, atribuir-lhes nome, de alguma forma. E também depois, tudo o que tem haver com a coordenação, na utilização desses mesmos órgãos, nesse mesmo corpo humano não é. É importante realmente a nomeação, a linguagem que está associada a essa nomenclatura o que vai também fazer com que haja uma abertura de horizontes. Mas depois, também é muito importante a coordenação motora, que está muito associada nesta fase etária, em relação ao corpo humano. Quando se fala em coordenação, desde o andar, o gatinhar, saltar e até mesmo falar, não é, o corpo humano está associado à parte oral, e se tu também não a promoves enquanto corpo humano, também não vais ter um desenvolvimento de linguagem suficiente, às vezes coisas, como por exemplo, soprar ou quando dizemos dá beijinho, só essa parte que a criança tem de exercitar quando fecha e abre a boca, quando sopra, são tudo movimentos que são relevantes em relação ao corpo humano e vai ajudar a criança a ganhar competências na linguagem oral, são uma das vertentes mais importantes não é.*

Bloco 5 – Compreender a importância atribuída pela educadora à área do Conhecimento do Mundo

1. Qual a importância que atribui à Área do Conhecimento do Mundo relativamente a outras áreas de conteúdo? Justifique.

R: Pronto, então, a Área do Conhecimento do Mundo em relação às outras áreas de conteúdo, estamos a falar, por exemplo das OCEPE não é, é um bocadinho por aí! Como eu te estava a dizer à bocadinho, eu acho que é uma das mais importantes, mas eu acho que as três se completam, porque acho que não se pode ter uma sozinha, porque nós não vivemos sozinhos, ou seja, eu acredito que a criança e nós, devemos ter uma boa relação connosco, com os outros e com o mundo que a rodeia, e isso é o que está nas três grandes áreas não é. Quando nós nos fazemos pensar que a área do Conhecimento do Mundo é tudo o que nos rodeia, a parte das expressões, que é todas as formas como nós o fazemos, como nós comunicamos com o mundo, não é, seja através da expressão plástica, da matemática, da linguagem, pronto, por aí fora. E depois é a parte da socialização, ou seja, eu acho que todas elas são extremamente importantes, nós não podemos ter uma sem a outra, tal como nós não podemos ter, ahhh, imagina, quando estamos a, vamos falar novamente, o corpo humano, o corpo humano, nós quando trabalhamos com eles, nós trabalhamos por exemplo em grupo, em pequenos grupos, a ideia é que a criança socialize, que a criança conheça e reconheça as partes do corpo em si e nos outros. Ou seja, estão ligadas. Não dou valor a uma a mais que a outra. Acho que elas estão as três em sintonia e fazem sentido assim!

2. Considera que os encarregados de educação podem participar na exploração de temáticas do Conhecimento do Mundo?

Se sim, justifique a sua resposta. Aponte algumas formas de o fazer.

Se não, indique as razões

R: Podem e devem, não é. Nós não somos ninguém sem as famílias. Ou seja, as famílias são parte integrante daquela criança. Quando nós recebemos uma criança, recebemos a família e é extremamente importante eles também perceberem quais são, ou seja, eles é que nos vão dizer quais são os interesses, ou o que eles acham que são os primeiros interesses da criança, muitas vezes estão associados aos interesses da própria família e nós também lhes vamos dando os feedbacks daquilo que nós também visualizamos e conseguimos reconhecer na criança como interesses. E só em conjunto vamos conseguir defini-los. Ninguém define aqui nada sozinho, não é. Isto é uma grande comunidade.

É assim, com esta situação toda do COVID e a não entrada das famílias nas creches, também nos limita a um contacto mais pessoal, mas isso não quer dizer que não se possa fazer. Às vezes basta, por exemplo, lá está, fazemos pequenos questionários aos pais, sobre quais são os interesses não é. Até na primeira abordagem, quando uma criança entra aqui, nós fazemos uma entrevista, uma anamnese, ou seja, aí a família já nos vai dizer quais são alguns interesses que a criança tem, e que a família tem também e que acham pertinentes, aí já nos estão a dar alguns conceitos e depois nós vamos também dizendo, por exemplo, se nós introduzirmos agora uma música do corpo humano, nós podemos comunicar aos pais e eles vão cantá-la em casa e estamos em sintonia. Tal como vice-versa, muitas vezes os pais e os meninos trazem pequenos objetos que fazem parte das vivências deles, através daí, agente pode enraizar e tirar daí realmente muito conhecimento e muitas vezes associado ao Conhecimento do Mundo, porque é o que eles trazem, não é, eles trazem o quê?! Às vezes até trazem peluches de animais ou trazem livros de partes do corpo, já aconteceu, e isso são interesses, são essas formas de conceito que agente tem que, temos é que observar bem não é, agente às vezes recebe os miúdos e nem sempre nos apercebemos de todo o potencial que tem ali, mas tem muito! Muito mesmo! Antigamente, quando nós não tínhamos COVID, a relação era muito maior e mais próxima, mais fácil. Os pais entravam nas salas, ou seja, muitas vezes visualizavam e participavam nas ações, eram convidados a entrar e participar, e espero sinceramente que entretanto, agente consiga voltar a isso. Falta-nos isso. Parece que andamos aqui, quase, dois mundos com uma ponte não é?! Em vez de ser só um mundo! Eu sinto.

Bloco 6 – Avaliar o contributo das atividades desenvolvidas para o desenvolvimento das crianças

1. Considera que as atividades propostas pela aluna estagiária, relacionadas com a Educação em Ciências, mais especificamente o Corpo Humano, foram pertinentes para o desenvolvimento das crianças? Justifique.

R: *Eu acho que sim. Até porque nós fomos falando disto também de semana a semana, ou seja, as coisas não vem daqui caídas de paraquedas não é, nós temos feito sempre uma análise em conjunto sobre aquilo que achamos que eles estão a evoluir e em relação aquilo que são os interesses deles. Acho que*

tem havido essa parceria. Eu acho que eles têm gostado das propostas, têm aprendido com as propostas, como é que nós temos essa percepção, é quando nós perguntamos alguma coisa, quando fazemos agora as atividades, conseguimos ver que há conhecimento da parte deles, ou seja, eles conheceram alguma coisa, eles cresceram, eles adquiriram competências de um conjunto de coisas não é. Até o andar, por exemplo. Muitos deles, não estavam a andar no início do seu estágio e agora estão. Alguns deles, têm uma coordenação muito mais, como é que eu hei-de dizer, coordenada não é. Do que antigamente. Ahh, já começam a verbalizar de alguma forma, alguns termos. Se não conseguem verbalizar, sinalam ou olham. Por isso consigo ver que realmente as propostas foram adequadas e porque lá está, nós acabamos por estar sempre a conversar Daniela, ou seja, fomos fazendo uma análise sobre o que era e o que é que não era, o que é que achávamos pertinente, e acho que isso também é importante. E acho que foi bem feito, e acho que tem estado a correr bem não é!

Opinião da Educadora Cooperante sobre o Corpo Humano				
Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Recolha de dados sobre os interesses, as aprendizagens e temáticas desenvolvidas relativamente à Área do Conhecimento do Mundo	exploração do corpo humano com as crianças	Reconhecer e identificar partes do corpo	- Falar sobre as partes do corpo; - Mexer no próprio corpo; - Dar nome à parte do corpo; - Identificação da parte do corpo;	<i>“Às vezes, é tão simples como, quando estás a mudar uma fralda, ires falando com a criança quais são as partes do corpo e vais pedindo para ela mexer, ou vais lhe dizendo onde é que estás a tocar, dás nome aquela parte do corpo.”</i> <i>“Quando por exemplo tu lhe pedes, olha dá-me o teu pé, vamos pôr o sapato, vamos tirar o sapato, estás-lhe a mostrar o corpo. Tal como veste o casaco, olha vamos pôr o teu braço, tudo isso são aprendizagens.”</i>
	aprendizagens que podemos promover nas crianças a partir	Estimulação de competências	Linguagem oral;	<i>“(…) atribuir-lhes nome”</i> <i>“É importante realmente a nomeação, a linguagem que está associada a essa nomenclatura o que vai</i>

	do Corpo Humano	orais e motoras	• Coordenação motora; • Movimentos corporais	<i>também fazer com que haja uma abertura de horizontes.”</i> <i>“o corpo humano está associado à parte oral, e se tu também não a promove enquanto corpo humano, também não vais ter um desenvolvimento de linguagem suficiente”</i> <i>“Mas depois, também é muito importante a coordenação motora”</i> <i>“Quando se fala em coordenação, desde o andar, o gatinhar, saltar”</i> <i>“por exemplo, soprar ou quando dizemos dá beijinho, só essa parte que a criança tem de exercitar quando fecha e abre a boca, quando sopra, são tudo movimentos que são relevantes em relação ao corpo humano”</i>
Compreender a importância atribuída pela educadora à área	Relevância da Área do Conhecimento do Mundo em	Áreas de conteúdo	• Mundo que nos rodeia	<i>“(…) eu acho que é uma das mais importantes, mas eu acho que as três se completam, porque acho</i>

do Conhecimento do Mundo e respetiva participação dos pais	relação a outras áreas de conteúdo		• Expressão plástica; • Expressão e comunicação musical; • Expressão e comunicação de dança; • Expressão e comunicação matemática • Expressão e comunicação da linguagem; • Expressão e comunicação motora; • Formação pessoal e social;	<i>que não se pode ter uma sozinha (...)”</i> <i>“Quando nós nos fazemos pensar que a área do Conhecimento do Mundo é tudo o que nos rodeia, a parte das expressões, que é todas as formas como nós o fazemos, como nós comunicamos com o mundo, não é, seja através da expressão plástica, da matemática, da linguagem, pronto, por aí fora. E depois é a parte da socialização, ou seja, eu acho que todas elas são extremamente importantes, nós não podemos ter uma sem a outra (...)”</i> <i>“nós trabalhamos por exemplo em grupo, em pequenos grupos, a ideia é que a criança socialize (...)”</i>
--	---	--	--	--

	Visão da educadora cooperante em relação à participação das famílias, seus interesses e exploração de temáticas do Conhecimento do Mundo	Envolvência das famílias na comunidade escolar	• Parceria; • Trabalho de equipa; • Comunidade;	<i>“Podem e devem, não é. Nós não somos ninguém sem as famílias.”</i> <i>“(…) as famílias são parte integrante daquela criança”</i> <i>“eles [os encarregados de educação] é que nos vão dizer quais são os interesses, ou o que eles acham que são os primeiros interesses da criança”</i> <i>“muitas vezes estão associados [os interesses] aos interesses da própria família”</i> <i>“nós também lhes vamos dando os feedbacks daquilo que nós também visualizamos e conseguimos reconhecer na criança como interesses”</i> <i>“Às vezes basta, por exemplo, lá está, fazemos pequenos questionários aos pais, sobre quais são os interesses”</i>
--	---	---	---	--

				<i>“na primeira abordagem, quando uma criança entra aqui, nós fazemos uma entrevista, uma anamnese, ou seja, aí a família já nos vai dizer quais são alguns interesses que a criança tem, e que a família tem também e que acham pertinentes”</i> <i>“por exemplo, se nós introduzirmos agora uma música do corpo humano, nós podemos comunicar aos pais e eles vão cantá-la em casa e estamos em sintonia.”</i> <i>“Tal como vice-versa, muitas vezes os pais e os meninos trazem pequenos objetos que fazem parte das vivências deles, através daí, agente pode enraizar e tirar daí realmente muito conhecimento e muitas vezes associado ao Conhecimento do Mundo,</i>
--	--	--	--	---

				<i>porque é o que eles trazem”</i> <i>“Às vezes até trazem peluches de animais ou trazem livros de partes do corpo, já aconteceu”</i>
--	--	--	--	---

Avaliar o contributo das atividades desenvolvidas para o desenvolvimento das crianças	Visão da educadora em relação às atividades propostas pela aluna estagiária, relacionadas com a Educação em Ciências	Corpo Humano	• Verbalização de termos; • Gestos corporais; • Expressões faciais	<i>“Eu acho que eles têm gostado das propostas, têm aprendido com as propostas”</i> <i>“quando nós perguntamos alguma coisa, quando fazemos agora as atividades, conseguimos ver que há conhecimento da parte deles, ou seja, eles conheceram alguma coisa, eles cresceram, eles adquiriram competências de um conjunto de coisas”</i> <i>“já começam a verbalizar de alguma forma, alguns termos.”</i> <i>“Se não conseguem verbalizar, sinalam ou olham.”</i> <i>“acho que foi bem feito, e acho que tem estado a correr bem”</i>
---	---	---------------------	--	--



Inquérito aos Encarregados de Educação

Exmo (a) Sr.^(a) Encarregado de Educação,

Eu, Daniela Alexandra Mota Vitorino, aluna do Mestrado de Educação Pré-Escolar no Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo, estou a realizar a Prática de Ensino Supervisionado II, como futura Educadora, na sala do vosso Educando.

Com a finalidade de recolher dados relativos ao projeto final de Mestrado em Educação Pré-Escolar optei por realizar um inquérito por questionário aos encarregados de educação. O presente inquérito incide sobre “Contributo da aquisição de aprendizagens relativas ao Corpo Humano na Educação Pré-Escolar”, cujo objetivo é saber a opinião dos encarregados de educação relativamente à pertinência e relevância do tema do Corpo Humano para as crianças do grupo, bem como compreender qual a importância atribuída à exploração deste tema por parte das famílias.

Importa referir que este inquérito por questionário é de carácter anónimo salvaguardando a privacidade dos dados. A sua colaboração assume um papel essencial para a investigação deste projeto final, neste sentido agradeço a vossa atenção e disponibilidade.

Objetivos:

- Saber a opinião dos encarregados de educação relativamente à pertinência e relevância do tema do Corpo Humano;
- Compreender qual a importância atribuída à exploração do tema do Corpo Humano com as crianças por parte das famílias.

1 - Considera que explorar o tema do Corpo Humano, com crianças em idade de creche, é:

Muito importante ☐

Importante ☐

Pouco importante ☐

Nada importante ☐

Comente a sua resposta.

2 – O seu educando costuma manifestar interesse por brinquedos, livros, jogos, materiais, relacionados com o Corpo Humano?

Sim ☐

Não ☐

2.1 Se sim, indique alguns desses brinquedos, livros, jogos, materiais.

3 – Ao acederem à plataforma *ChildDiary*, fazem-no acompanhados pelo vosso educando?

Sim ☐

Não ☐

3.1 – Se sim, o que o seu educando manifesta quando observa o que vê?

4 – Quais as partes do corpo que o seu educando reconhece?

A si próprio ☐

Nariz ☐

Costas ☐

Mãos ☐

Boca ☐

Língua ☐

Pés ☐

Dedos ☐

Barriga ☐

Orelha ☐

Cabeça ☐

Perna ☐

Olhos ☐

Braço ☐

5 – Qual a importância atribuída ao plano de ação implementado pela estagiária relativo ao Corpo Humano?

Muito importante ☐

☐

Importante

Pouco importante ☐

Nada importante ☐

Comente a sua resposta.

6 – Qual a sua opinião pessoal relativa ao tema geral deste projeto?

Muito obrigada pela sua disponibilidade.

Daniela Vitorino

Apêndice L – Planificação 1

Planificação 1					
Faixa etária: 1 ano			Ano letivo: 2021/2022		
Data: 11 a 15 de outubro de 2021			Nº de crianças: 9		
Área de conteúdo/ domínios e subdomínios	Aprendizagens a promover (OCEPE)	Descrição do dia / Atividades / Situações de aprendizagens / Estratégias	Tempo	Recursos	Avaliação
Área de Formação Pessoal e Social	Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros;	Momento da manhã: Reforço da manhã, higiene, canção do “Bom dia”, conversa sobre o que vamos fazer hoje;	1 hora	Recursos humanos: Educadora; Estagiária;	Observação direta: Avaliar o envolvimento/ participação/ interesse da criança na atividade;
	Cooperar com outros no processo de aprendizagem; Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem;	Momento de atividade dirigida – Experiência sensorial – como estratégia foram espalhadas e coladas, no chão da sala, várias cartolinas A4 com materiais sensoriais, sendo estes materiais explorados pelas crianças em grande grupo; Massagem de relaxamento – como estratégia didática foi feita uma massagem de relaxamento, individualmente a cada criança, para que a mesma tenha a sensação da parte do corpo que está a ser tocada bem como, consiga relaxar e usufruir da massagem proporcionando uma sensação de bem-estar e felicidade;	1 hora	Ajudante de Ação Educativa; Crianças;	Avaliar o egocentrismo da criança, se a mesma partilha ou não determinado objeto;
Área de Expressão e Comunicação:	Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;		1 hora	Recursos materiais: Cartolinas;	Estimular o sentido do tato;
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar;		3 horas	Lixa;	Avaliar a exploração de diversos objetos por parte das crianças utilizando o seu sentido do tato;
			1 hora	Balões;	

Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística: Subdomínio das Artes Visuais	Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações;	Momento da higiene e refeição Momento da sesta Momento do lanche		Esponja de rede; Dracalon; Caixas de ovos; Saco de plástico; Fita de natal; Esfregão verde; Tampas; Corantes Alimentares – Amarelo, azul e vermelho; Gelo; Caixas de plástico transparentes; Água quente/fria; Brinquedos de cozinha;	
Área do Conhecimento do Mundo	Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica: questionar, prever, experimentar, retirar conclusões; Compreender e identificar características dos seres vivos; Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais;				

Apêndice M – Planificação 2

Planificação 2					
Faixa etária: 1 ano			Ano letivo: 2021/2022		
Data: 15 a 19 de novembro de 2021			Nº de crianças: 7		
Área de conteúdo/ domínios e subdomínios	Aprendizagens a promover (OCEPE)	Descrição do dia / Atividades / Situações de aprendizagens / Estratégias	Tempo	Recursos	Avaliação
Área de Formação Pessoal e Social	Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros;	Momento da manhã: Reforço da manhã, higiene, canção do “Bom dia”, conversa sobre o que vamos fazer hoje;	1 hora	Recursos humanos: Educadora; Estagiária; Ajudante de Ação Educativa; Crianças; Recursos materiais: Papel autocolante espelhado; Imagens das crianças em tamanho A5; História “A aranha e eu”;	Observação direta: Avaliar o envolvimento/ participação/ interesse da criança na atividade; Avaliar a autoidentidade da criança; Estimular a atenção/ concentração da criança através da história;
	Cooperar com outros no processo de aprendizagem; Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem;	Momento de atividade dirigida – Integração do mapa de presenças – como estratégia enquanto todas as crianças estão sentadas na área do tapete, eu chamo individualmente cada criança para marcar a sua presença; Exploração do espelho – como estratégia colei papel autocolante espelhado, de vários formatos e tamanhos em várias superfícies da sala para ser explorado em grande grupo; Exploração de livro com imagens das crianças da sala; - como estratégia a exploração do livro será feita individualmente com cada criança; Exploração da história “A aranha e eu” – como estratégia irei contar a história com o auxílio de um fantoche, com o intuito de explorar as partes do corpo mencionadas na	1 hora		
Área de Expressão e Comunicação:	Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;				
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar;				

Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Física	Controlar movimentos de perícia e manipulação: tirar, agarrar e transportar;	história; Exploração das partes do corpo dos bebés – como estratégia a criança explorará livremente as partes do corpo dos bebés da área do faz-de-conta, com a presença do adulto. Esta proposta será feita em pequeno grupo ou com uma criança de cada vez, consoante a predisposição da criança.		Fantoche – uma aranha Bebés de brincar;	
Área do Conhecimento do Mundo	Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica: questionar, prever, experimentar, retirar conclusões; Compreender e identificar características dos seres vivos; Ser capaz de identificar algumas partes do corpo humano.	Momento da higiene e refeição Momento da sesta Momento do lanche	1 hora 3 horas 1 hora		

Apêndice N – Planificação 3

Planificação 3					
Faixa etária: 1 ano			Ano letivo: 2021/2022		
Data: 24 a 28 de janeiro de 2022			Nº de crianças: 8		
Área de conteúdo/ domínios e subdomínios	Aprendizagens a promover (OCEPE)	Descrição do dia / Atividades / Situações de aprendizagens / Estratégias	Tempo	Recursos	Avaliação
Área de Formação Pessoal e Social	Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros; Cooperar com outros no processo de aprendizagem; Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem;	Momento da manhã: Reforço da manhã, higiene, canção do “Bom dia”, marcação das presenças, conversa sobre o que vamos fazer hoje; Momento de brincadeira livre e atividade dirigida – Exploração da história “Da cabeça aos pés” – como estratégia esta história foi contada interagindo com as crianças, pedindo-lhes para fazerem vários movimentos que são pedidos na narrativa; Cartões com partes do corpo / cara – individualmente, foi pedido a cada criança que identificasse a parte do corpo / cara que a aluna estagiária mencionava. Com as crianças mais velhas foi realizado um jogo de memória com 6 cartões que continha, os	1 hora	Recursos humanos: Educadora; Estagiária; Ajudante de Ação Educativa; Crianças; Recursos materiais: História “Da cabeça aos pés”; Cartões educativos com as partes da cara / corpo;	Observação direta: Avaliar o envolvimento/ participação/ interesse da criança na atividade; Estimular a atenção/ concentração da criança através da história; Avaliar a identificação das partes do corpo / cara, por parte das crianças;
Área de Expressão e Comunicação:	Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;				

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar;	olhos, a boca e o nariz; Exploração da história “A aranha e eu” – como estratégia irei contar a história com o auxílio de um fantoche, com o intuito de explorar as partes da cara da criança; Jogo facial – como estratégia foi colocado numa das paredes da sala, ao alcance das crianças, duas caras com olhos, narizes, bocas e orelhas; Lengalenga da cara ;	1 hora	História “A aranha e eu”;	Avaliar a memorização das crianças mais velhas;
Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística: Subdomínio da Música	Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: jogos prosódicos – lengalenga do corpo;	Momento da higiene e refeição Momento da sesta		Fantoche – aranha; Cara de menino – formato A3 plastificado; Cara de menina, - formato A3 plastificado; Olhos plastificados; Narizes plastificados;	Avaliar a localização das partes da cara, por parte da criança;
Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Física	Controlar movimentos de perícia e manipulação: tirar, agarrar e transportar;	Momento do lanche		Bocas plastificadas; Orelhas plastificadas; Velcro;	

Área do Conhecimento do Mundo	Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica: questionar, prever, experimentar, retirar conclusões;		1 hora		
	Compreender e identificar características dos seres vivos;		3 horas		
	Ser capaz de identificar algumas partes do corpo humano.		1 hora		