



**Poltécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

**O contributo das atividades sensoriais
para a aprendizagem e o
desenvolvimento das crianças na
Educação Pré-Escolar**

Catarina Ferreira Lopes

março, 2026



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

O contributo das atividades sensoriais para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na Educação Pré-Escolar

Catarina Ferreira Lopes

Relatório Final de Estágio

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

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professor Doutor Paulo Eira

Professora Doutora Mara Maravilha

março, 2026

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Catarina Ferreira Lopes, n.º 13356 do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 10/03/2026

A aluna, Catarina Ferreira Lopes

Agradecimentos

Encontro-me hoje mais perto da reta final deste meu longo percurso e chegar até aqui desperta sentimentos difíceis de colocar em palavras, pois por um lado, começo a sentir saudades destes sete anos tão intensos, vividos ao lado de pessoas que marcaram o meu caminho, numa escola que se tornou uma segunda casa. Por outro, este momento representa a concretização de um percurso longo, feito com esforço, no qual, em muitos momentos, duvidei da minha própria capacidade para chegar até aqui.

Concluir esta etapa, que é uma conquista importante, só foi possível graças ao apoio de todos aqueles que comigo partilharam as minhas dúvidas, aprendizagens, alegrias e também todas as minhas dúvidas e por isso mesmo, sinto ser importante agradecer a todos os que, de alguma forma, estiveram presentes e me apoiaram ao longo deste caminho, deixando expressa a minha sincera gratidão.

Em primeiro lugar e, como não podia deixar de ser, agradeço aos meus pais, que foram os meus pilares sempre em toda a minha vida, foram sempre o meu maior apoio, o meu porto de abrigo, a minha força e que me permitiram a realização deste curso. Agradeço de igual forma ao meu irmão, que celebrou comigo as minhas conquistas e está sempre presente nos momentos menos bons, um obrigado por acreditar em mim e por me apoiar.

Agradeço também ao Helder, a pessoa que mais me deu força, um porto de abrigo ao longo destes sete anos de estudos. Obrigada por todo o amor, carinho, por me dares confiança e por acreditares sempre em mim mesmo quando eu própria duvidava.

Às minhas amigas, Isa e Rute, o meu sincero agradecimento, por celebrarem comigo cada conquista, por não me deixarem desistir e por estarem sempre presentes ao longo de tantos anos, sabendo que continuarão a acompanhar-me o resto da vida. Obrigada pela amizade, pelo apoio, carinho e por todas as experiências e memórias que vivemos juntas, pois sei que fomos o amparo uma das outras nas nossas várias lutas e dúvidas ao longo deste percurso.

À minha afilhada e amiga, Vanessa, agradeço a confiança, o carinho, o companheirismo que tem para comigo. Sempre me apoiou tanto nos momentos bons como nos maus e a isso tenho um sentimento de gratidão imenso. Sei que vamos continuar a celebrar as conquistas uma da outra.

Agradeço à minha madrinha, Márcia, por me ter aceitado, ter-me recebido e cuidado de mim tão bem. O meu ombro amigo, uma grande confidente desde o primeiro ano ao último e sei que certamente estará no resto da minha vida.

Expresso de igual forma, a minha gratidão aos meus orientadores, o Professor Doutor Paulo Eira e a Professora Doutora Mara Maravilha, que partilharam comigo o seu conhecimento, se mostraram sempre disponíveis para me apoiar sempre que precisei e me encorajaram com dedicação e interesse constantes.

A todos os professores da Escola Superior de Educação de Viseu, com quem tive o privilégio de aprender, o meu sincero agradecimento.

Não posso deixar de agradecer às minhas Orientadoras Cooperantes que fizeram parte deste meu processo e às protagonistas, as crianças que me acompanharam ao longo deste percurso e que tanto aprenderam comigo, como eu aprendi com elas, levando cada uma delas no meu coração.

Por fim, agradeço também a todas as pessoas que de uma forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste estudo, desde os professores da Escola Superior de Educação de Viseu, às educadoras e professoras cooperantes nas Práticas de Ensino Supervisionadas; aos educadores que disponibilizaram o seu tempo para me ajudar.

A todos os que fizeram parte deste processo, estou eternamente grata, a todos, muito obrigada.

Resumo

As atividades sensoriais assumem um papel fundamental na Educação Pré-Escolar, uma vez que permitem às crianças explorar o mundo que as rodeia através dos sentidos, promovendo experiências significativas de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da criança. O presente estudo, desenvolvido no contexto da Educação Pré-Escolar, teve como objetivo analisar a relevância que os/as educadores/as atribuem às atividades sensoriais para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. O trabalho investigativo teve como grupo de estudo seis educadores de infância em exercício de funções em jardins de infância do concelho de Viseu e seguiu uma abordagem qualitativa, recorrendo a entrevistas semiestruturadas como principal técnica de recolha de dados. Os dados obtidos tornaram-se significativos no momento da sua análise e interpretação, sendo este trabalho o resultado de um processo reflexivo sobre o material recolhido, o que possibilitou dar resposta aos objetivos definidos e à questão problema do estudo. Os resultados mostraram que existia uma forte semelhança entre as conceções dos educadores e as suas práticas, destacando o papel do educador enquanto mediador do processo educativo e promotor de contextos de aprendizagem ricos, intencionalmente organizados e centrados na criança. Assim, este estudo reforçou a relevância das atividades sensoriais na Educação Pré-Escolar, sublinhando a importância de práticas educativas conscientes, reflexivas e promotoras da exploração sensorial, da experimentação e da aprendizagem ativa.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Crianças; Atividades sensoriais; Aprendizagem; Desenvolvimento.

Abstract

Sensory activities play a fundamental role in preschool education, as they allow children to explore the world around them through their senses, promoting meaningful learning experiences and contributing to child development. This study, developed in the context of preschool education, aimed to analyze the relevance that educators attribute to sensory activities for promoting children's development and learning. The research group consisted of six preschool educators working in kindergartens in the municipality of Viseu and followed a qualitative approach, using semi-structured interviews as the main data collection technique. The data obtained were significant at the time of their analysis and interpretation, and this work is the result of a reflective process on the collected material, which made it possible to answer the defined objectives and the research question. The results showed a strong similarity between educators' conceptions and their practices, highlighting the educator's role as a mediator in the educational process and promoter of rich, intentionally organized, and child-centered learning contexts. Thus, this study reinforced the relevance of sensory activities in preschool education, emphasizing the importance of conscious, reflective educational practices that promote sensory exploration, experimentation, and active learning.

Keywords: Preschool Education; Children; Sensory Activities; Learning; Development.

Índice

Introdução geral.....	11
PARTE I Reflexão Crítica sobre as Práticas em Contexto.....	13
Nota introdutória	14
1. Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada	16
1.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	16
1.2. Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar.....	19
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas	29
2.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	30
2.2. Na Educação Pré-Escolar	40
3. Síntese global da reflexão.....	58
PARTE II Trabalho de Investigação.....	61
Nota introdutória	62
1. Definição do problema	63
1.1. Delimitação do objeto de estudo e definição dos objetivos.....	63
1.2. Justificação e relevância do estudo.....	64
2. Revisão da Literatura	65
2.1. A Educação Pré-escolar no Sistema Educativo Português.....	65
2.2. Desenvolvimento e aprendizagem da criança	70
2.3. Atividade sensorial e aprendizagem.....	77
2.4. Integração e estimulação sensorial	78
2.5. O contributo das experiências sensoriais para as aprendizagens das crianças na Educação Pré-Escolar	83
2.6. O papel do/a educador/a na promoção das atividades sensoriais	89
3. Metodologia	93
3.1. Tipo de investigação.....	93
3.2. Participantes	95
3.3. Técnica e instrumentos de recolha de dados	96
3.4. Técnicas de tratamento e análise de dados	97
4. Análise e discussão de resultados	99

5. Conclusões do estudo.....	106
Conclusão.....	109
Referências bibliográficas:	113
Anexos	122

Índice de tabelas

Tabela 1- Rotina diária	26
-------------------------------	----

Índice de abreviaturas/siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEV – Escola Superior de Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada\

RFE – Relatório Final de Estágio

Introdução geral

O presente Relatório Final de Estágio (RFE) desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) da Escola Superior de Educação de Viseu, pretende dar a conhecer quer o trabalho desenvolvido no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada, quer a investigação realizada em contexto de EPE, tendo como temática “O contributo das atividades sensoriais para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na Educação Pré-Escolar”.

Ao longo das minhas práticas desenvolvidas em contexto de EPE, consegui observar que a exploração sensorial favorece a curiosidade, a autonomia, a experimentação e a exploração, sendo particularmente relevante em grupos heterogéneos, onde existem diferentes ritmos e interesses. Desta forma, surge a necessidade de perceber de que forma as atividades sensoriais contribuem para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças na Educação Pré-Escolar, onde o foco está em conhecer as perspetivas dos educadores de infância no que se refere a estas atividades, na tentativa de perceber qual a perceção que os mesmos possuem relativamente à sua importância para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Desta forma, este RFE dá a conhecer o trabalho desenvolvido ao longo de dois anos de contacto com a prática em contextos formativos de EPE e do 1.º CEB. Ao longo deste percurso, foi possível adquirir e desenvolver diversos saberes e competências, tanto a nível profissional como pessoal, que contribuíram de forma significativa para o crescimento enquanto futura profissional de educação.

O presente documento encontra-se dividido em duas partes distintas. A primeira que se reporta à apresentação das reflexões críticas acerca das práticas em contexto de EPE e em contexto 1.º CEB e uma segunda assente na investigação realizada em contexto de EPE.

Na primeira parte é apresentada a caracterização dos dois contextos (1.º CEB e EPE), focalizada na caracterização do grupo/alunos e, posteriormente, à reflexão crítica sobre as práticas, tendo como base os documentos de referência, tais como os padrões de desempenho docente (Despacho n.º16034/2010), e os documentos orientadores dos níveis de ensino abordados.

A segunda parte do relatório destina-se ao trabalho investigativo em contexto de EPE. A investigação científica “é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo do estudo e que contribui para explorar e compreender os fenómenos educativos (Coutinho, 2005, p. 68) e é neste contexto que

se inicia com a identificação de um problema, que de acordo com Tuckman (2020) é “a fase mais difícil de um processo de investigação” (p. 22), e os respectivos objetivos da investigação. Estes objetivos orientam o percurso do estudo, onde estão estruturadas as etapas do processo e as metas a alcançar, uma vez que o objetivo principal do estudo consiste em dar resposta à questão central da investigação e aos seus objetivos, sustentando-se numa análise reflexiva e fundamentada.

De seguida surge uma vasta revisão da literatura que ajudará a entender os resultados do estudo, contextualizando a discussão, visto que é alusiva a várias temáticas que permitem aprofundar os conhecimentos sobre o tema central da nossa investigação.

Neste seguimento, é apresentado o estudo, mais especificamente o paradigma da investigação, a metodologia de pesquisa e as opções metodológicas adotadas. Assim, nesta parte descreve-se a metodologia utilizada, que visa fundamentar os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da investigação, tendo em vista dar resposta aos objetivos propostos previamente. Com isto, nesta parte serão abordados os seguintes pontos: identificação do tipo de investigação; apresentação dos participantes e sua caracterização; definição das técnicas e instrumentos de recolha de dados: a entrevista a educadores da EPE; e por fim apresentação das técnicas de tratamento e análise dos dados.

Seguidamente, são expostas as respostas das entrevistas e, por conseguinte, analisadas e interpretadas criticamente, confrontando-as com as evidências empíricas já existentes. Perante isto, serão apresentadas as principais e mais importantes conclusões deste estudo, apresentando respostas aos objetivos da investigação.

Por fim, é apresentada uma conclusão global que permite refletir acerca das aprendizagens, competências e habilidades adquiridas ao longo da concretização deste relatório, procurando também analisar as conclusões do estudo.

Este RFE termina com a lista de referências utilizadas ao longo do trabalho e um conjunto de anexos que incluem, essencialmente, documentos de suporte à apresentação das práticas em contexto de estágio e, também, documentos que serviram de base ao estudo, especificamente o guião de entrevista.

PARTE I Reflexão Crítica sobre as Práticas em Contexto

Nota introdutória

A primeira parte do Relatório Final de Estágio (RFE), intitulada apreciação crítica acerca das práticas em contexto, surge com o intuito de apresentar o trabalho desenvolvido no decorrer das Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) realizadas no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e da Educação Pré-Escolar (EPE), bem como refletir criticamente, sobre as mesmas, promovendo uma apreciação crítica que destaca as aprendizagens e os processos desenvolvidos. Esta reflexão reúne um conjunto de momentos significativos, análises aprofundadas, concretizações e situações cuidadosamente selecionadas pela sua relevância no contexto do meu processo de aprendizagem. Estes elementos permitem-me avaliar o meu desempenho enquanto futura profissional de educação, identificar os progressos obtidos, as áreas que necessitam de maior desenvolvimento e as competências adquiridas ao longo deste percurso. Assim, este exercício crítico promove uma visão global e integrada sobre o impacto das experiências vivenciadas, contribuindo para um constante melhoramento das minhas práticas.

Em primeiro lugar, é fundamental destacar que as práticas de ensino supervisionadas representam uma mais-valia para a minha formação docente, desempenhando um papel essencial no meu desenvolvimento, evolução e crescimento enquanto futura profissional de educação. Estas experiências proporcionaram-nos a oportunidade de aplicar, de forma prática e contextualizada, os conhecimentos e competências adquiridos ao longo do percurso formativo. No caso específico da EPE, permitiram-me um contacto direto com a realidade deste nível de ensino, possibilitando a compreensão das suas particularidades e especificidades. De acordo com Perrenoud (1993), um bom profissional, independentemente da sua área de atuação, deve adotar uma postura reflexiva, embora o simples ato de refletir não seja, por si só, suficiente para garantir uma prática pedagógica eficaz, no campo da educação a reflexão sobre a prática constitui uma condição essencial para o professor, no entanto, essa reflexão não elimina a necessidade de adquirir uma ampla variedade de conhecimentos e competências, que são igualmente indispensáveis para o exercício da profissão.

Relativamente às PES I e II realizadas na Educação Pré-Escolar, é relevante mencionar que as mesmas ocorreram no mesmo contexto. Desta forma, o presente relatório encontra-se dividido em duas secções, em que a primeira se destina à contextualização do ambiente onde decorreu a PES, enquanto a segunda dedica-se à análise crítica e à reflexão sobre as práticas pedagógicas, fundamentadas nas dimensões estabelecidas pelos padrões de desempenho docente.

Na primeira secção, será realizada a caracterização detalhada do contexto de jardim de infância onde desenvolvi a prática pedagógica, para isso abordarei, de forma

sistematizada, diferentes dimensões do contexto educativo, incluindo o contexto local, institucional, físico, humano e sociológico. Será igualmente feita uma descrição do tempo e do espaço, com uma análise da organização da sala de atividades, da disposição dos materiais disponibilizados para as crianças e da forma como estes elementos contribuíram para o ambiente pedagógico. Por fim, descreverei o grupo de crianças, destacando informações como as faixas etárias, os níveis de desenvolvimento, a rotina diária, bem como as interações estabelecidas entre as crianças e entre estas e os adultos.

Na segunda secção, serão discutidas as quatro dimensões estipuladas pelo Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro, que correspondem aos padrões de desempenho da profissão docente definidos pelo Ministério da Educação. Estas dimensões incluem a dimensão profissional, social e ética; a dimensão relacionada com o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão referente à participação na escola e à relação com a comunidade educativa e, por último, a dimensão que aborda o desenvolvimento e a formação profissional ao longo da vida.

A metodologia utilizada ao longo desta reflexão foi fundamentada nas observações e implementações realizadas ao longo do meu contexto de estágio, juntamente com os documentos orientadores da Educação Pré-Escolar, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), e os autores de referência, fundamentam e sustentam as reflexões apresentadas ao longo deste relatório crítico.

Por fim, será apresentada a conclusão, na qual serão abordadas as aprendizagens adquiridas durante a prática pedagógica, bem como os aspetos que ainda precisam de ser aprimorados referentes à minha prática.

1. Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico tem por objetivo formar profissionais na área da educação, mais concretamente na EPE e no 1.º CEB. No decorrer dos dois anos deste curso, foram desenvolvidas quatro unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES), em ambos os níveis de ensino deste mestrado.

É fundamental destacar que as práticas de ensino supervisionadas representam uma mais-valia para a formação docente, desempenhando um papel essencial no meu desenvolvimento, evolução e crescimento enquanto futura profissional de educação. Estas experiências proporcionaram a oportunidade de aplicar, de forma prática e contextualizada, os conhecimentos e competências adquiridos ao longo do percurso formativo, em que foi permitido um contacto direto com a realidade com os dois níveis de ensino, possibilitando a compreensão das suas particularidades e especificidades.

Ao longo destes quatro semestres, foram várias as tarefas realizadas no âmbito desta mesma unidade curricular, como: planificações; materiais didáticos; relatórios críticos após cada semana/momento de intervenção; projetos de envolvimento da família; dinamizações/reflexões sobre o recreio; reflexões críticas no final de cada PES; avaliação de alunos/crianças; análise e caracterização da turma/grupo, tudo isto tendo por base o plano de turma.

É importante dizer que o decorrer deste percurso, foi baseado e fundamentado em alguns documentos orientadores e de referência, nomeadamente nas Aprendizagens Essenciais para o 1.º CEB, nas OCEPE, nos planos de turma, nos projetos educativos das escolas e nos planos anuais de atividades.

1.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo do 1.º ano do Mestrado, desenvolvi a PES I e II, uma em cada semestre, sendo que ambas se concretizaram no 1.º CEB, tendo tido como base a observação, a reflexão, a preparação e lecionação, em grupo e individualmente, de diversos momentos de ensino aprendizagem.

A PES no 1.º CEB efetuou-se em dois contextos distintos, na PES I a prática realizou-se numa turma de 1.º ano do 1.º CEB numa escola pertencente ao concelho de Viseu, que me proporcionou desenvolver momentos de intervenção pensados e adaptados ao respetivo nível de ensino. A turma era constituída por vinte e três alunos (dezasseis raparigas e sete rapazes), com idades compreendidas entre os seis e os sete anos, tendo parte da turma frequentado o pré escolar na mesma escola. Esta turma era muito heterogénea, não só pelos seus países de origem e cultura existindo treze crianças de nacionalidade portuguesa, seis de nacionalidade brasileira, duas de

nacionalidade angolana, uma de nacionalidade suíça e uma de nacionalidade bengalesa, mas também nos diferentes ritmos e níveis de aquisição de aprendizagens. Na generalidade, a turma era bastante afetuosa e respeitadora, tendo-nos recebido com grande entusiasmo, no entanto, eles são crianças com personalidades já bem demarcadas que leva muitas vezes a comportamentos que geram perturbações ao nível do barulho, que se fazem sentir durante a lecionação das aulas. Dentro das problemáticas da turma podemos destacar alguns casos, existindo três alunas que demonstram, para já, maiores fragilidades, onde segundo o Plano Curricular de Turma, revelam muita imaturidade, falta de concentração, dificuldade na memorização, aquisição e mobilização de conhecimentos, no domínio da linguagem oral e a motricidade fina é praticamente inexistente. Uma destas alunas é acompanhada em Consulta de Desenvolvimento, no Centro Hospital Tondela-Viseu, sendo que esta foi aconselhada pela Terapeuta da Fala a ter terapia também na escola, o que não acontece por falta de recursos. Outro caso é uma aluna que completou os seis anos em dezembro e teria beneficiado muito em permanecer mais um ano no pré-escolar uma vez que não adquiriu as competências essenciais para ingressar no primeiro ano. Outra criança que requer um acompanhamento especial é o aluno proveniente do Bangladesh que ainda estava em aquisição do vocabulário da língua portuguesa o que o impedia de comunicar com facilidade e em interpretar a informação, no entanto, era uma criança muito bem disposta, curiosa e inteligente. Segundo o Plano Curricular de turma as medidas universais aplicadas a estes quatro alunos são: diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. Esta turma contém ainda um outro aluno que tem sido sujeito a alguns estudos cromossómicos por desconfiança de perfil genómico patogénico. Conforme o Plano Curricular de Turma era uma criança que tinha episódios convulsivos (epilepsia) e face à sua especificidade beneficiou de adiamento da matrícula do 1.º ano. O aluno tem um Plano de Saúde Individual (PSI) e no seu Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) usufrui de Medidas Universais: Diferenciação Pedagógica; Promoção do comportamento pró social; Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos e Medidas Seletivas: Apoio Psicopedagógico. Para terminar a caracterização desta turma do 1.º ano do 1.º CEB podemos destacar que a maioria dos alunos demonstrava um maior interesse pelas disciplinas de Estudo do Meio, Matemática, Educação Física e Artística, é nestas áreas que mais investiam e onde mostravam maior facilidade na aquisição de conteúdos. Na disciplina de Português ainda era visível uma grande resistência por parte de alguns alunos, contudo, muitos já reconheciam as letras abordadas e já conseguiam ler e escrever frases simples.

No que se refere à escola e ao seu contexto físico, é composta por dois andares, onde, no primeiro andar encontram-se salas destinadas ao 1.º CEB bem como à Educação Pré-Escolar, já no segundo piso as salas de aula são todas reservadas aos alunos do 1.º CEB. O andar inferior apresenta ainda um refeitório e um espaço polivalente fechado onde as crianças podem desenvolver diversas atividades especialmente nos dias em que as condições climáticas não são as melhores. Ainda neste andar existe uma área reservada aos professores onde se encontra o gabinete da presidência, um espaço de convívio, uma casa de banho, gabinetes, reprografia e papelaria. É possível ainda encontrar a cozinha, uma sala destinada às auxiliares de ação educativa, e casas de banho. Contudo, devido às modificações estruturais que estavam a decorrer na escola, existem algumas áreas como a biblioteca e alguns espaços exteriores encontram-se fechados/ sem acesso, uma vez que esses mesmos estavam em obras. Relativamente ao espaço exterior da escola, este é bastante amplo, a parte de trás da escola tem uma área com um campo de futebol, onde era um espaço dedicado às aulas de Educação Física, e outro espaço para o Pré- Escolar. O estágio desenvolvido no 2.º semestre no âmbito da PES II, foi realizado também numa escola do concelho de Viseu, onde pudemos ter a oportunidade de acompanhar uma turma do 3.º ano do 1.º CEB. Esta turma era caracterizada por ser muito calma e participativa, demonstrando um elevado nível de envolvimento nas atividades propostas. Era composta por vinte e quatro alunos, sendo quinze do sexo feminino e nove do sexo masculino. As idades dos alunos desta variavam entre os oito e os nove anos. Dentro das questões identificadas na turma, destacavam-se alguns casos específicos, como o de três alunas que apresentavam fragilidades iniciais, revelando imaturidade, falta de concentração, dificuldades de memorização e aquisição de conhecimentos, bem como desafios na linguagem oral. Embora alguns alunos demonstrassem resistência na disciplina de Português e de Matemática, muitos já demonstravam progressos nas mesmas. Esta turma, apesar de demonstrar um elevado nível de participação e tranquilidade, revelava também uma necessidade de suporte constante por parte da professora e do ambiente escolar para a realização das tarefas, evidenciando um nível de autonomia ainda em desenvolvimento. Em relação à escola e ao seu contexto físico, esta é reconhecida pelas suas dimensões consideráveis, dispondo de um extenso espaço de recreio e de múltiplos locais destinados às atividades lúdicas dos alunos, como áreas para brincadeiras ao ar livre, prática desportiva e outras atividades recreativas.

No que tange às instalações internas, a escola dispõe de diversas salas de aula, áreas de convívio, amplos corredores, e uma variedade de espaços. Estes espaços estão distribuídos pelos dois pisos da escola e devidamente identificados, no primeiro

piso, encontram-se salas de aulas, a papelaria, a reprografia, casas de banho, o refeitório, a cozinha, o bar, o acesso ao espaço exterior e as escadas que conduzem ao segundo piso. O segundo piso é composto pelo ginásio, balneários, casas de banho e um hall interno que conecta as salas do 1.º e 2.º Ciclo. A escola oferece uma ampla área com diversas opções de lazer para os alunos, contribuindo para enriquecer e promover uma aprendizagem mais completa.

Deste modo, as PES realizadas no 1.º Ciclo permitiram-nos estabelecer contacto com dois níveis de ensino distintos e com dois contextos diferentes, o que foi enriquecedor e proporcionou-nos aprendizagens significativas e essenciais para o nosso futuro. Assim, percebemos que apesar de as PES I e II terem sido desenvolvidas no mesmo ciclo, decorrem em contextos completamente distintos, tornando esta experiência mais enriquecedora, proporcionando-me aprendizagens significativas e essenciais para o meu futuro enquanto docente.

1.2. Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar

A minha prática pedagógica na Educação Pré-Escolar ocorreu numa escola básica com valência de jardim de infância, localizada na cidade de Viseu. Este estabelecimento de ensino atende às especificidades e particularidades da EPE e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

O horário de funcionamento do jardim de infância é das 8h às 19h, com o período letivo das educadoras ocorrendo das 9h às 12h e das 13h30 às 15h30. A equipa institucional responsável pelo jardim de infância era composta por seis educadoras e oito assistentes operacionais.

É importante destacar que as organizações educativas, enquanto contextos de aprendizagem, têm funções fundamentais que se manifestam em tempos e espaços específicos, em que são ambientes onde se estabelecem diversas relações e interações entre os envolvidos. Estas organizações devem ser concebidas e estruturadas de maneira a funcionar como contextos que favoreçam e estimulem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Além disso, é crucial que proporcionem oportunidades de formação e crescimento contínuo para os profissionais que nelas atuam, com o objetivo de assegurar a qualidade pedagógica e promover o enriquecimento profissional de os participantes no processo educativo (Ministério da Educação, 2016).

De acordo com as OCEPE, “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Ministério da Educação, 2016, p. 21). Com base nisso, é fundamental apresentar o contexto específico em que a minha prática se desenvolveu, detalhando os diversos intervenientes envolvidos, pois é essencial descrever o grupo

de crianças, as suas características, dinâmicas e interações, bem como as relações estabelecidas entre os adultos e o grupo de crianças na sala de atividades.

A organização do ambiente educativo concretiza-se por meio de três dimensões fundamentais, que estão profundamente interligadas: a organização do grupo, a gestão do espaço e a gestão do tempo. Estas dimensões não devem ser vistas como elementos independentes, mas sim como aspetos que se complementam que, quando bem articulados, criam um ambiente propício ao desenvolvimento integral das crianças, em que a organização do grupo envolve a forma como as crianças são agrupadas e como as interações entre elas são estimuladas, apoiando um clima de colaboração e aprendizagem. A gestão do espaço diz respeito à disposição dos recursos e à criação de ambientes que incentivem a exploração, a curiosidade e a autonomia, permitindo que as crianças se envolvam em atividades significativas, já a gestão do tempo está relacionada à estruturação das rotinas diárias da sala e ao equilíbrio entre momentos de aprendizagem, de brincadeira e de descanso, de modo a garantir que o tempo disponível seja aproveitado de uma forma eficiente e adequada às necessidades das crianças. A articulação cuidadosa destas dimensões é essencial para garantir que o ambiente educativo contribua efetivamente para o crescimento cognitivo, social e emocional das crianças.

No que se refere à organização do grupo, este era composto por 25 crianças, sendo 16 do sexo masculino e 9 do sexo feminino. Importa ressaltar que nenhuma criança do grupo estava abrangida pelas medidas universais, seletivas ou adicionais previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Isso significa que todas as crianças frequentavam a turma sem necessidades educativas especiais identificadas oficialmente, embora, no decorrer da prática, tenha sido possível perceber as diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem que, de alguma forma, também influenciam a organização e a planificação das atividades.

O grupo era composto por crianças de diferentes idades, o que criava uma grande diversidade nos níveis de desenvolvimento, interesses e experiências. Esta mesma diversidade, pode ser vista como uma vantagem significativa, pois favorece a interação positiva entre as crianças, permitindo o enriquecimento mútuo por meio da partilha de aprendizagens e vivências, como é referido nas OCEPE (Ministério da Educação, 2016) que “a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças (p. 24).

É importante destacar que o grupo incluía duas crianças de seis anos, cuja permanência no jardim de infância foi uma decisão pedagógica da educadora, uma vez que esta optou por manter as crianças por mais um ano, pois acreditava que ambas

ainda não tinham atingido os níveis de desenvolvimento esperados para a sua idade. Embora as crianças estivessem prontas, ao nível cronológico, ainda apresentavam desafios referentes ao seu desenvolvimento, os quais precisavam ser trabalhados e superados.

Neste contexto, como é um grupo com um elevado número de crianças de três anos, pude observar com frequência no especial cuidado e na atenção das crianças mais velhas em relação às mais novas. Quando uma criança mais nova demonstrava sinais de desconforto ou dificuldade em realizar alguma atividade, era notável a preocupação das demais em oferecer ajuda e apoio ou até mesmo em chamar um dos adultos da sala para auxiliar a criança em questão. Esta dinâmica revelou-se muito positiva, pois não só fortaleceu os vínculos afetivos dentro do grupo, como também contribuiu para o desenvolvimento das competências sociais de todas as crianças, como a empatia e a colaboração.

Esta convivência de diferentes faixas etárias favoreceu a troca de experiências e conhecimentos e contribuiu para o enriquecimento do ambiente educativo, tornando-o mais dinâmico e diversificado.

O grupo de crianças é acompanhado por uma educadora e por duas Assistentes de Ação Educativa (AAE), que desempenhavam papéis complementares na organização e no acompanhamento das crianças. Uma das assistentes estava presente durante o horário letivo da educadora, apoiando diretamente as atividades pedagógicas e garantindo um ambiente organizado e seguro para as crianças. A outra assistente operava no horário extra à educadora, abrangendo períodos como o almoço, o intervalo após o lanche e as atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), garantindo um acompanhamento contínuo e adequado às necessidades das crianças.

A relação entre os adultos e as crianças no grupo caracteriza-se por um ambiente de harmonia, tranquilidade e respeito mútuo, notando-se claramente a existência de uma relação baseada na confiança e na empatia, sendo evidente o conforto e a facilidade com que as crianças se sentem à vontade para partilhar ideias, experiências e até dificuldades pessoais, pois, este ambiente de confiança favorece o desenvolvimento de um sentimento de pertença ao grupo, importante para o bem-estar e para o progresso emocional das crianças e para que haja esse progresso é necessário que a criança estabeleça uma relação positiva e segura com o educador e com os seus pares, uma vez que é através destas relações que se abrem oportunidades para vivenciar diversas experiências enriquecedoras (Vale, 2012). Conforme mencionado por Hohmann e Keikart (1997), as relações que as crianças estabelecem com os educadores podem influenciar positivamente o seu sentido de competência e bem-estar, desde que “os adultos envolvidos compreendam e apoiem os seus níveis de

desenvolvimento, lhes permitam funcionar como aprendizes ativos, e partilhem o controlo com elas, em vez de as tentar dominar ou ignorar” (p.65). Além disso, as relações de confiança e apoio criam um ambiente onde a criança sente-se valorizada e compreendida, o que contribui para o seu bem-estar emocional e social, no entanto, estas condições apoiam a adaptação inicial e a construção de uma visão positiva sobre a escola, fortalecendo o seu vínculo com o processo de ensino-aprendizagem ao longo do tempo. Esta boa relação com os adultos desempenha um papel crucial às crianças, ajudando-as a lidar com os desafios, com as frustrações e a desenvolver capacidades sociais.

O educador e as AEE, também desempenham o papel de modelos de comportamento, inspirando atitudes de respeito, cooperação e empatia entre as crianças. Esse ambiente positivo não só facilita a aprendizagem, mas também contribui para a construção de valores e competências emocionais que as crianças levarão consigo ao longo da vida.

No que diz respeito às interações entre as crianças, a relação entre elas é bem estruturada e caracterizada por um elevado grau de flexibilidade social, embora algumas crianças tenham uma tendência para escolher frequentemente os mesmos colegas para brincar, é evidente a sua capacidade de adaptação a novos grupos e a facilidade em integrar novas crianças nas atividades. Apesar dessa flexibilidade, alguns desafios tornam-se evidentes, especialmente no que diz respeito à gestão de conflitos, como as situações de maior tensão ou divergências, como por exemplo acontecia na disputa pelos mesmos brinquedos ou jogos.

Conforme mencionado por Hohmann e Keikart (1997), os conflitos são vistos como “ocorrências naturais” (p.89) e devem ser encarados como oportunidades para as crianças aprimorarem as suas competências na resolução de problemas. O autor Torrego (2003) ressalta a existência dos conflitos como um fator propulsor ao desenvolvimento das crianças, bem como um fator essencial da sua identidade, por meio da preservação e afirmação do eu. Segundo Hohmann e Keikart (1997), os conflitos podem ser vistos como oportunidades, para desenvolver a sua autoconfiança e a sua autonomia pois estas “necessitam de desenvolver um sentido de identidade própria enquanto pessoas autónomas e independentes, com capacidade para efetuar escolhas e tomar decisões” (p.69). Assim, os conflitos desempenham um papel significativo no desenvolvimento da criança, uma vez que é nas relações entre pares que esses conflitos emergem, contribuindo para que a criança assimile normas sociais de convivência e para que desenvolva a consciência da perspectiva do outro (Dias, 2017).

Embora os conflitos sejam naturais na EPE, é fundamental que o educador saiba como reagir a essas situações e consiga transformá-las em oportunidades de aprendizagem (Dias, 2017). A atuação da educadora e das Assistentes de Ação Educativa (AAE) desempenha um papel central na abordagem desses conflitos, uma vez que incentivam o diálogo e promovem estratégias para que as crianças compreendam as suas diferenças e aprendam a resolvê-las de uma maneira construtiva. Esse processo é uma oportunidade valiosa de aprendizagem, na qual as crianças começam a entender como lidar com frustrações e a negociar de forma respeitosa e assertiva. De acordo com Hohmann e Weikart (1997), a importância da observação, sendo que o adulto deve “estar atento às crianças que necessitam de ajuda” (p. 330), mantendo-se “alerta sobre aquilo que se está a passar na maior parte do espaço de brincadeira” porém não deve interferir de forma imediata nas tentativas de resolução de problemas das crianças, oferecendo-lhe apenas assistência e apoio para quando estas pedirem o mesmo ou que veja que as crianças não chegarão a nenhum entendimento sem a sua intervenção.

Um dos aspetos que mais me chamou a atenção foi a relação afetiva e respeitosa que as crianças mantinham com a educadora, em que mesmo em momentos de maior agitação na sala, a educadora conseguia chamar a atenção do grupo com muita tranquilidade e as crianças prontamente mostravam-se atentas, demonstrando o respeito e a confiança que tinham por ela. Este tipo de ligação reforçava o clima harmonioso e colaborativo na sala, essencial para o desenvolvimento emocional e social das crianças. Além disso, a presença de quatro adultos na sala, incluindo nós, educadoras estagiárias, proporcionava um acompanhamento mais próximo e individualizado de cada criança, onde nos permitiu observar e compreender melhor os interesses, motivações, dificuldades e necessidades de cada criança, respeitando a sua individualidade. Esta proximidade não apenas facilitava o apoio nas atividades diárias, mas também promovia uma abordagem pedagógica mais personalizada, respondendo de forma eficaz às especificidades de cada criança.

Em conformidade com o que já foi referido anteriormente as OCEPE salientam que o papel do educador é fundamental na dinâmica do grupo, pois, “a forma como o/a educador/a está atento/a e se relaciona com as crianças, apoia as interações e relações no grupo, contribuem para o desenvolvimento da autoestima e de um sentimento de pertença que permite às crianças tomar consciência de si mesmas na relação com outro” (Ministério da Educação, 2016, p.25). Neste sentido, a qualidade das relações estabelecidas entre o educador e as crianças é determinante para que elas se sintam seguras, respeitadas e motivadas, uma vez que essa relação cria condições favoráveis para o seu desenvolvimento integral, fortalecendo a sua confiança e curiosidade natural

para explorar o mundo ao seu redor, onde esse mesmo ambiente promove não só o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, mas também uma aprendizagem significativa e duradoura.

Durante a minha prática pedagógica, as atividades foram desenvolvidas na grande parte das vezes na sala de atividades do grupo, um espaço dinâmico e multifuncional onde as crianças puderam realizar diversas experiências educativas. Contudo, a prática pedagógica também se estendeu a outros espaços da instituição, como o espaço exterior, a sala polivalente e a biblioteca, enriquecendo as oportunidades de aprendizagem. O contexto educativo conta ainda com uma sala de reuniões e uma casa de banho individual para cada uma das salas da EPE, o que contribui para a funcionalidade do espaço e garante o conforto e a higiene das crianças ao longo do dia.

O refeitório da escola é utilizado de forma organizada, com horários definidos para cada nível de ensino. Este espaço é composto por sete conjuntos de quatro mesas, sendo que todas as salas da EPE almoçam no mesmo horário, entre as 12h e as 12h30, de forma a garantir que o espaço esteja disponível, posteriormente, para os alunos do 1.º CEB, garantindo uma gestão eficaz do espaço e do tempo.

Outro espaço disponível neste jardim de infância era a biblioteca, caracterizada por ser um ambiente calmo, tranquilo e acolhedor, onde durante a prática, foi possível utilizá-la em alguns momentos.

A sala de atividades, onde decorreu a maior parte das práticas, apresenta uma área relativamente ampla e está organizada em diferentes "cantinhos", que representam áreas de interesse e aprendizagem para as crianças. Estes espaços incluem o cantinho da casinha, onde estão os espaços de brincadeira da cozinha e do quarto, o cantinho da biblioteca e a manta de atividades, além disso, a sala dispõe de uma diversidade de jogos didáticos, puzzles, materiais de desenho e pintura, brinquedos e outros recursos que são utilizados conforme os interesses e as necessidades das crianças.

Apesar da diversidade de recursos e da organização, considero que o espaço da sala não é totalmente adequado para acomodar confortavelmente as 25 crianças do grupo, especialmente em atividades que é preciso haver mais movimento ou o uso de materiais que ocupem mais espaço. A quantidade de crianças em relação à área disponível cria algumas limitações na circulação e na organização de dinâmicas em grupo.

A sala de atividades está organizada com três conjuntos de mesas e cadeiras, dispostas de forma a promover a interação entre crianças de diferentes idades, essa organização foi estratégica, uma vez que as crianças mais velhas frequentemente ajudavam as mais novas, fortalecendo a cooperação e o sentido de grupo. A sala tem uma boa iluminação natural, graças à presença de grandes janelas que permitiam a

entrada abundante de luz, criando um ambiente acolhedor e agradável para a realização das atividades. Apesar dos desafios apresentados pelo espaço limitado, a organização geral da sala e a disposição dos materiais contribuíram para um ambiente funcional e propício ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças. A sala de atividades possui uma porta que faz a ligação direta com o espaço exterior, permitindo que as crianças tivessem acesso ao ar livre durante os momentos de pausa e lazer, onde este acesso era essencial para que as crianças pudessem realizar atividades ao ar livre, de interagir com a natureza e explorar o ambiente ao seu redor, contribuindo de uma forma significativa para o seu desenvolvimento integral.

No que diz respeito às paredes da sala, estas estão decoradas com trabalhos realizados pelas próprias crianças. Essa exposição das produções das crianças proporciona um ambiente rico e significativo, no qual as crianças se sentem valorizadas e reconhecidas pelas suas criações, além de que favorece a comunicação entre crianças, educadores e até com as famílias, estimulando o envolvimento das famílias no processo educativo. Neste sentido as OCEPE (Ministério da Educação, 2016) salientam que

o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos. Por isso, a sua apresentação deve ser partilhada com as crianças e corresponder a preocupações estéticas (p.26).

Além das produções das crianças, as paredes da sala continham diversos recursos visuais, como mapas, quadros de registo e outros materiais que auxiliavam na organização e gestão das atividades diárias. Estes recursos eram utilizados para facilitar o trabalho da educadora e promover a autonomia das crianças, que podiam acompanhar as rotinas e participar ativamente na organização do ambiente educativo.

Destaco também a utilização de instrumentos de trabalho e regulação que desempenham um papel fundamental na estruturação das rotinas e na organização do espaço educativo, uma vez que estes instrumentos permitem às crianças compreenderem de forma visual o decorrer do dia, ajudando-as a antecipar atividades e responsabilidades. Entre os principais recursos utilizados, estavam o mapa do tempo, o quadro de presenças, o calendário mensal, o mapa de aniversários, a identificação do chefe do dia e a representação dos alunos presentes e ausentes no jardim, localizada na porta da sala. Estes materiais estavam dispostos a uma altura acessível às crianças, permitindo-lhes assim interagir diretamente com eles.

Em relação à rotina diária apresentada na tabela 1, esta constituía uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento das crianças. A organização repetitiva e estruturada de atividades e ritmos dentro da sala ajudava a proporcionar um sentido de segurança e previsibilidade às crianças, essencial para o bem-estar das crianças.

Tabela 1- Rotina diária

Horário	Rotina
09h00	Receção das crianças Atividades autodirigidas
09h30	Arrumação da sala Sentar na manta de atividades
09h45	Acolhimento: canção dos “Bons Dias” ; Atualização do calendário; Atualização do tempo; Contagem do número de crianças presentes
10h00	Atividade dirigida
10h20	Higiene
10h25	Lanche da manhã
10h40	Recreio
11h10	Atividade dirigida
11h50	Higiene
12h00	Almoço
13h45	Relaxamento
14h00	Atividade dirigida
14h30	Atividade autodirigida
15h00	Brincar livre

A rotina diária incluía atividades de acolhimento, momentos de brincadeira livre, refeições, atividades orientadas e tempos ao ar livre, sendo flexível o suficiente para permitir a adaptação às necessidades e interesses das crianças, em que essa flexibilidade era fundamental para equilibrar momentos estruturados e não estruturados, respeitando o ritmo individual de cada criança e promovendo uma experiência educativa enriquecedora.

Para Formosinho e Araújo (2018, p.84), a “organização de um horário diário previsível e de rotinas organizadas de forma tranquila e não apressada”, torna-se um grande apoio à “construção de sentimentos de segurança, continuidade e controlo pelas crianças, ajudando-as a construir confiança na sua capacidade para prever, antecipar e influenciar o curso dos acontecimentos”. Crianças que sejam confrontadas com rotinas estabelecidas, considerando-se a rotina como um elemento repetitivo, são crianças que se sentirão mais seguras, visto que as rotinas as vão ajudar a prever o que vai acontecer.

Nesta linha de pensamento, o dia-a-dia de uma criança desenvolve-se através de uma sequência de acontecimentos que se intercalam e que podem tanto ser atividades pedagógicas onde há intencionalidade educativa, nomeadamente os momentos da marcação das presenças, atividades orientadas ou as brincadeiras livres. Estas rotinas são importantes, no sentido em que proporcionam momentos e oportunidades únicas nas interações didáticas das aprendizagens visuais e táteis.

As rotinas no contexto de aprendizagem estão associadas às interações que a criança estabelece com o adulto, desde que entra na sala de atividades até ir embora, sendo que, estas também podem surgir do contexto familiar ou das necessidades próprias da criança. Posto isto as rotinas devem ser centradas nas “necessidades e interesses das crianças, proporcionando-lhes um sentido de controlo e de pertença” (Baía, 2011, p.15), com maior incidência nos momentos de brincar.

A rotina da sala onde realizei a minha prática inicia-se com a receção das crianças entre as 8h e as 9h, período em que estas chegam à instituição, em que a partir das 9h, a educadora assume a condução das atividades do dia. Na primeira parte da manhã, até às 9h30, as crianças têm a oportunidade de brincar enquanto aguardam a chegada do grupo, contudo é importante referir esse momento de brincadeira não é totalmente livre, uma vez que as opções disponíveis se limitam aos jogos e aos puzzles.

Às 10 horas é introduzida a temática que será trabalhada durante a semana, em que esse processo se inicia com um diálogo destinado a compreender os conhecimentos prévios e as experiências das crianças relacionadas ao tema em questão. Este momento é essencial para avaliar o nível de familiaridade e interesse do grupo, permitindo que as atividades sejam ajustadas às suas necessidades e compreensões iniciais. Durante o período da manhã e da tarde, são realizadas diversas atividades, todas focadas no desenvolvimento de competências em várias áreas do saber, baseadas na temática escolhida, contudo, como a EPE é caracterizada pela flexibilidade e adaptação às necessidades e motivações das crianças, as atividades podem ser ajustadas ao longo do dia, conforme necessário e as necessidades do grupo.

No final da tarde, a rotina culmina com um momento de brincadeira livre, no qual as crianças podem escolher como e com quem brincar, de acordo com as suas preferências. Estes momentos são fundamentais pois como destaca Santos (2000) o brincar, para além de ser um momento de diversão, facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural da criança, promovendo a sua saúde mental e corroborando com a mesma ideia, Vigotsky (1978), afirma que o brincar permite que a criança exerça papéis e ações em que através da imaginação, do simbolismo, da imitação e da fantasia mobilizam novos conhecimentos, capacidades e processos de aprendizagem.

Posso salientar que o facto da PES I e II se terem concretizado com o mesmo grupo foi bastante benéfico para a minha formação, uma vez que pude seguir o mesmo grupo durante praticamente todo o ano letivo, aproximando-se de uma realidade no futuro, enquanto educadora e também fez com que Tudo isto também nos permitiu fortalecer a nossa relação com o grupo, possibilitando-nos ensinar e aprender com este contexto.

2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas

A profissão docente é reconhecida como uma das profissões mais relevantes e essenciais na sociedade, este reconhecimento existe devido, sobretudo, ao facto de que todas as outras profissões dependem um pouco de forma direta ou indireta dos professores para se desenvolverem. Desde os primórdios da civilização, o ato de ensinar foi estando presente, sendo esta percecionada como “ação intencional, orientada para a promoção de aprendizagens, especializada e fundamentada em saberes específicos” (Despacho n.º 16034/2010, 2010), fazendo da docência uma das ocupações mais antigas do mundo e, ainda assim, uma das mais desafiadoras e indispensáveis na atualidade. À medida que a sociedade avança, está em constantes transformações em toda a sua estrutura e por isso, torna-se fundamental que a educação acompanhe esse mesmo avanço.

A prática de ensinar é especializada e fundamentada em conhecimentos específicos, em que para desempenhar essa função, torna-se necessário definir um perfil específico organizado em quatro dimensões fundamentais: a dimensão profissional, social e ética; o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a participação na escola e a relação com a comunidade educativa; e o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida (Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro).

Os padrões de desempenho docente, definem as características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão. Podem ser considerados como um modelo de referência que permite (re)orientar a prática docente num quadro de crescente complexidade e permanente mutação social, em que as escolas e os profissionais de ensino são confrontados com a necessidade de responderem às exigências colocadas por essas transformações e, em muitas situações, anteverem e gerirem com qualidade e eficácia as respostas necessárias (Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro).

Posto isto interessa referir os domínios específicos de cada uma das dimensões, (Despacho n.º 16034/2010, 2010 de 22 de outubro), sendo eles:

- na “vertente Profissional, Social e Ética” são apresentados três domínios: “compromisso com a com a construção e o uso do conhecimento profissional”, “compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos” e, ainda, “compromisso com o grupo de pares e com a escola” (p.6);

- na dimensão do “Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem” são destacados quatro domínios: “preparação e organização das atividades letivas”, “realização das atividades letivas”, “relação pedagógica com os alunos” e, ainda, “processo de avaliação das aprendizagens dos alunos” (p. 7);

- a dimensão da “Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa” destaca três domínios, dos quais: “contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades”, “participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão” e “dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação” (p. 8);

- por fim, a vertente do “Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida” reporta-se apenas a um domínio, sendo este a “formação contínua e desenvolvimento profissional” (p. 9).

Outro aspeto essencial deste processo foi a reflexão contínua sobre as minhas práticas, uma vez que me permitiu reconhecer os desafios que surgem e poderão surgir enquanto futura profissional de educação e possibilitou-me também identificar áreas em que precisava melhorar, bem como competências que eu necessitava desenvolver.

Posto isto, irei refletir sobre a minha prática docente concretizadas no 1.º CEB e na EPE, utilizando como referência as quatro dimensões apresentadas no Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, que descreve os padrões de desempenho docente, onde serão analisados os indicadores dessas dimensões, destacando aqueles que marcaram a minha prática profissional.

2.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A análise crítica das competências adquiridas durante os estágios no 1.º CEB remete-nos, numa primeira instância, da importância de uma reflexão contínua das práticas onde é através da mesma que obtenho e aperfeiço-o as várias capacidades e habilidades como futura profissional.

Segundo Pereira (1999), a prática é considerada o eixo central na formação do docente e, dessa forma, o contacto com a prática deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de iniciação à formação de professores. Nesse mesmo contacto com a realidade prática formam-se problemas, e questões que devem ser levados e discutidos nas unidades curriculares teóricas. Esta dinâmica permite a promoção de momentos de reflexão sobre a ação contribuindo para a formação de profissionais reflexivos (Schön, 2000). A escola é um lugar onde os docentes aprendem a sua profissão, considerando que a formação inicial deve abranger “em aprender a aprender com a experiência” (Canário, 2000). Desta forma, as construções de saberes

experienciais começam quando os estudantes estão a experienciar a prática de ensino, em contexto de estágio, e esta prolonga-se ao longo de toda a vida profissional. Estes adquirem na sua formação inicial uma base de saberes que serão desenvolvidos nos momentos de prática educativa, tendo por base a experiência do dia a dia com os alunos (Tardif, 2004)

Neste sentido, o estágio possibilitou-me aplicar na prática os conhecimentos teóricos obtidos ao longo da minha formação como professora. Estes dois estágios das PES foram essenciais para entender e conhecer as dinâmicas de uma sala do 1.º CEB, além disso, permitiu-me aprender a lidar com grupos de alunos com especificidades, ritmos e motivações diferentes, tendo de me adaptar e planear as aulas conforme esse mesmo grupo e as suas diferenças, e, acima de tudo, refletindo diariamente sobre a minha prática com o objetivo de aperfeiçoar o meu desempenho.

Este processo reflexivo não apenas permite-nos aperfeiçoar a nossa prática e a nossa ação como também nos dá uma visão clara dos pontos fortes e das áreas que necessitam de ser repensadas e de uma outra metodologia. Na perspetiva de Schön (2000) a reflexão é o modo como o indivíduo lida com os problemas da prática profissional, onde, o foco do processo de ensino-aprendizagem dos docentes, concentra-se na capacidade de aprender a refletir sobre as suas próprias teorias, métodos, recursos e instrumentos utilizados. Corroborando com a referida ideia Freire (2007) defende que, a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência na sequência da relação teoria-prática.

De acordo com Machado et al. (2013), o professor é considerado um elemento-chave para a promoção da qualidade do sistema educativo. Para Luckesi (2011), a prática docente deve ser simultaneamente, crítica e construtiva na medida em que compreenda, proponha e desenvolva a sua prática, as suas determinações no contexto em que este está inserido e que trabalhe com princípios científicos e metodológicos. É evidente e visível a importância e o papel que o professor tem na vida social, especialmente no processo de ensino e aprendizagem, na interação com os alunos e na promoção do conhecimento destes. Deste modo, a ação do professor no sistema educativo, não só proporciona um ensino “como ação intencionalmente dirigida a promover uma aprendizagem em alguém” Roldão (2009, p. 56), mas também, garantir o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, de forma que se integrem bem na sociedade.

Desta forma, na apreciação crítica das competências desenvolvidas nas PES I e II, no 1.º CEB, é apresentada uma reflexão acerca das minhas práticas, tendo como referência as dimensões dos Padrões de Desempenho Docente no despacho n.º 16034/2010 de 15 de outubro, onde serão enquadrados os indiciadores tendo em

destaque os que fizeram parte da minha prática. Estas dimensões são fundamentais para orientar as práticas docentes ao longo da carreira porque consagram conceitos fundamentais sobre o que revela integrar a profissão e identificam conhecimentos, capacidades e atitudes que lhe atribuem a especificidade no quadro da sociedade atual (Ministério da Educação, 2010).

- (i) A *dimensão profissional, social e ética* representa a construção e o uso do conhecimento profissional tendo em vista o compromisso da missão e responsabilidade a que, como docentes e futuros docentes, nos comprometemos, representando os deveres da ética e a responsabilidade social da prática docente assim como pela promoção da qualidade do ensino e da escola (Ministério da Educação, 2010).

Ao longo das minhas práticas pedagógicas, tentei procurar, pesquisar e aprimorar os meus saberes, ciente de que a minha formação é contínua e que a excelência no ensino requisita um compromisso persistente com o desenvolvimento profissional. Durante este mesmo percurso nas PES, fui construindo a minha própria identidade como professora de 1.º CEB, apresentando um interesse autêntico em aprimorar as minhas capacidades, especialmente por meio da prática reflexiva. Neste sentido, assume-se relevante salientar que

A reflexão provoca um sistemático esforço de análise, implicando uma atitude de curiosidade, motivação, disciplina, intuição, emoção e paixão, para suportar o estado de dúvida. Neste sentido, a reflexão está intimamente relacionada com a análise da experiência individual, pois é a partir desta que o sujeito pode interpretar e compreender o contexto que o envolve, possibilitando a tomada de estratégias com vista à transformação do comportamento individual ou coletivo (Reis, 2006, p.12).

As autorreflexões feitas antes, durante e após cada uma das minhas intervenções, muitas das vezes dialogando com a minha colega de estágio, com as docentes cooperantes do estágio e dos supervisores de PES, foram importantes para perceber que pontos é que tinha de melhorar e quais as melhores estratégias a ponderar numa próxima planificação. Essas reflexões fizeram com que conseguisse identificar e corrigir aspetos menos eficazes de algumas situações de aula, além de descobrir quais as estratégias que melhor se adequavam às diferentes características dos alunos. Durante este processo de reflexão e feedback que foi ocorrendo nas minhas práticas,

ouvi e assumi as sugestões que ia recebendo de forma que conseguisse contribuir para a aprendizagens dos meus alunos.

Também foram feitas relatório críticos-reflexivos semanais (anexo 1) que tiveram uma grande importância onde desempenharam uma função essencial no meu percurso de aprendizagens durante as PES. Estes relatórios crítico-reflexivos que fui realizando semanalmente com base nas intervenções práticas (em grupo e individuais), é uma forma onde temos a oportunidade de poder refletir sobre o nosso desempenho, fazer apreciações de opções de organização do ambiente educativo, das opções didáticas utilizadas na planificação, sobre os destaques do nosso desempenho e os desafios que consideramos para o nosso futuro. Ao ponderar sobre cada um destes aspetos, tive o meu foco nos alunos e a sua aprendizagem, procurando formas de proporcionar experiências enriquecedoras.

Enquanto futura profissional de educação é relevante conseguir refletir sobre as minhas intervenções, desta forma consigo referir e perceber os aspetos positivos e também os negativos, e de que forma posso melhorar o meu desempenho num futuro. É essencial refletirmos sobre a nossa prática e nos momentos em que a estamos a concretizar, sendo assim uma reflexão sobre e na ação. Para podermos ter uma perceção mais competente no que concerne à nossa prática temos inevitavelmente de conhecer a turma que temos perante nós de maneira a assimilar se os mesmo estão a compreender. Segundo Marques et al. (2007), é através do confronto entre o que pensamos e o que fazemos na prática que ocorrem as reestruturações das mesmas práticas do profissional educativo. Com base nessas reflexões, o docente encontra soluções para as suas próprias questões, tornando-se assim um ser questionador, mas simultaneamente um agente ativo e implementador de mudança. Para qualquer profissional, a prática da ação reflexiva é essencial em dois sentidos: reflexão na ação e reflexão sobre a ação. No entanto, para que isso seja possível, é necessário compreender o que é a ação reflexiva e em que consiste a reflexão.

Segundo Zeichner (1993) ser reflexivo é uma maneira de se ser professor, ou seja, não é algo que possa ser propriamente ensinado, nem obedece a um conjunto de procedimentos ou etapas específicas, é uma forma de ser e que permite ao professor aprender a experiência, além disso, a reflexão oferece uma visão crítica sobre as teorias educacionais, permitindo que os professores adaptem e inovem as suas práticas conforme as necessidades dos seus alunos e do contexto em que estes atuam.

Para Almeida (2010), o professor reflexivo é aquele que pensa sobre toda a sua prática e problematiza, procurando levantar hipóteses para os mais diversos problemas e encontrar soluções eficazes. Alarcão (2001) refere mesmo até que "(...) o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua

investigação tem íntima relação com a sua função de professor”. Ser professor é pensar, criar, organizar e dinamizar situações de ensino e aprendizagem que incentivem tanto os alunos quanto o próprio, resultando numa avaliação eficaz e numa aprendizagem mútua. Um professor reflexivo é aquele que, ao perceber que um processo não obteve o resultado esperado, desenvolve e reestrutura outro método para garantir que a prática leve ao máximo de aprendizagem para os alunos e para si mesmo.

Em relação ao domínio sobre o compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos, penso que me aproximei deste, pois, ao longo da minha prática pedagógica, tentei procurar promover o desenvolvimento de cada aluno meu, atribuindo-lhes um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Para alcançar esse objetivo, muitas vezes quando tinha de introduzir algum conteúdo novo, anteriormente, questionava a turma de forma a perceber quais os seus conhecimentos prévios em relação a esse conteúdo para que assim eu percebesse e com base nesses conhecimentos introduzia então o novo conteúdo, conectando-o às experiências e conhecimentos já existentes. Este método facilitava a compreensão e a retenção das novas informações, uma vez que os alunos conseguiam relacionar o que estavam a aprender com o seu conhecimento anterior.

Nos momentos finais da aula, quando existia algum tempo disponível, era feito um momento de reflexão em que a turma partilhava e discutia o que tinha aprendido ao longo do dia, partilhando os seus saberes. Por vezes, esses mesmos momentos de reflexão por parte dos alunos ajudavam-me a perceber se os objetivos que eu tinha definidos para aquela determinada aula eram concretizados ou não.

Gostava também de poder mencionar a minha procura de implementar a componente motivacional no início de todas as aulas utilizando diversas estratégias, com especial destaque para a representação teatral. Essa abordagem foi particularmente frequente durante a PES II, resultado das reflexões realizadas no estágio anterior, onde numa fase final do primeiro estágio, implementei a componente motivacional e percebi a sua importância no início das aulas. Por essa mesma razão, decidi que no estágio seguinte faria uso consistente dessas componentes motivacionais, com o objetivo de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Motivar os alunos é uma tarefa constante que afeta o ensino e aprendizagem dos mesmos. Neste sentido Almeida (2012) afirma que o ambiente escolar “(...) é um espaço rico em interações sociais (...)” e, por isso a motivação dos alunos é importante no contexto de sala de aula por ser “(...) um grande meio pelo qual se realiza o processo de ensino aprendizagem”.

Relativamente ao indicador “responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos”, tentei nas minhas aulas criar um ambiente sereno e

motivador onde os alunos pudessem compartilhar as suas experiências de modo a tornar as aulas mais dinâmicas, relacionando, sempre que possível, essas experiências com os conteúdos que eram lecionados, favorecendo aprendizagens importantes e concretas.

É igualmente relevante destacar a importância do trabalho colaborativo na prática profissional, onde durante ambas as PES, trabalhei em estreita colaboração com as professoras cooperantes, os supervisores e minha colega de estágio. A boa interação com ambas as professoras cooperantes, permitiu-me observar e aprender com as suas abordagens pedagógicas e estratégias de gestão de sala de aula nas suas turmas, já os seus feedbacks que me iam dando, ao longo das práticas, ajudaram-me a ajustar as mesmas, promovendo um desenvolvimento profissional contínuo. No que diz respeito aos professores supervisores, foram importantes neste processo, pois através das suas críticas construtivas pude captar as falhas na minha prática que era preciso melhorar e dessa forma considero que foi sem dúvida fundamental a presença destes na nossa prática. E sem menos importância, a colaboração com a minha colega de estágio foi igualmente enriquecedora, tendo esta um papel fundamental, que, sem dúvida, foi um apoio fundamental ao longo desta experiência, onde juntas compartilhamos desafios e sucessos, discutimos estratégias e metodologias e refletimos sobre as nossas experiências.

Este trabalho colaborativo durante as PES foi uma componente fundamental da minha formação, que me permitiu aprender de forma integrada e desenvolver diversas competências, corroborando com esta ideia Roldão (2007) defende que, o trabalho colaborativo facilita o processo de ensino e aprendizagem. Seguindo esta mesma linha de pensamento Silva (2002) também afirma que, o trabalho colaborativo, cooperativo ou de interajuda pressupõe o trabalho em conjunto, entre duas ou mais pessoas, onde a partilha de experiências, ideias, conhecimentos e saberes-fazer é o elemento fundamental. Neste mesmo contexto, em ambas as turmas procurei dinamizar e promover momentos de trabalho em grupo, nomeadamente, na realização de experiências, trabalhos manuais, algo que eu considero importante para que desenvolvam a capacidade de trabalhar em grupo, desenvolvendo, assim, competências sociais. O trabalho em grupo proporciona a discussão e a partilha de diferentes pontos de vista e possibilita também a aprendizagem através de diferentes estratégias para a resolução com objetivos comuns (Gomes, 2013).

- (ii) O *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* aborda a implementação e estruturação do núcleo central da profissão docente, englobando três aspetos essenciais: planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens, fundamentados num

conhecimento científico e pedagógico-didático (Ministério da Educação, 2010).

Ao nível do indicador “Planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis”, procurei conceber e organizar as atividades através das planificações de aula. No que diz respeito à planificação, esta tem um vasto papel no contexto de ensino e aprendizagem pois, permite ao professor a planificação de estratégias de ação, definindo objetivos, conteúdos, percursos de aprendizagem bem como, da avaliação. A planificação assume-se, assim, como uma previsão da ação (Barroso, 2013). Neste sentido, é essencial entender o significado de planificar, organizar e preparar uma aula num momento de ensino. Nas palavras de Zabalza (2003), planificar consiste em

converter uma ideia ou um propósito num curso de ação. Prever possíveis cursos de ação de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar (pp. 47-48).

A planificação tem uma grande importância na prática docente e de acordo com Cortesão (1993), ela exige muita dedicação, capacidade de articular e refletir e também muito estudo, para que se traduza em resultados positivos, onde o professor deverá selecionar, organizar e apresentar o conteúdo ao aluno, recorrendo à criatividade, com o objetivo de ao encontro das necessidades dos alunos. Para desenvolver competências nos alunos, o professor precisa de antecipar, no campo da reflexão, a forma como as conseguirá promover. Além disso, a planificação inclui prever os possíveis imprevistos, permitindo que o professor esteja preparado para enfrentar diversas situações, e este planeamento é crucial para assegurar que o processo de ensino e aprendizagem seja eficiente e atenda a todas as necessidades dos alunos.

No âmbito das planificações, ressalto a importância da implementação, pois forneceram-me uma melhor orientação para a execução dos meus planos diários (anexo 2). As mesmas eram executadas com base nas indicações dadas por ambas professoras cooperantes envolvidas nas duas PES e é importante referir que, demonstraram uma grande abertura para a realização das atividades e tarefas que eu ia propondo, ao fornecerem as temáticas e conteúdos a serem abordados, e deixavam ao meu e a da minha colega de estágio, critério a organização das aulas, deixando-nos um enorme à vontade e dando-nos liberdade para a execução das propostas. Considero

que o facto de as professoras cooperante nos terem dado essa liberdade, foi extraordinariamente enriquecedor e importante para o meu progresso profissional, pois fez com que tivesse um crescimento, uma vez que tinha liberdade para fazer as tarefas que gostava e como as idealizava.

Inicialmente, enfrentei algumas dificuldades ao nível da gestão do tempo e na planificação das atividades, no entanto, com o passar do tempo acumulada, pude aprimorar as minhas capacidades de organização e planeamento através de um processo gradual, aprendi a adequar as atividades num tempo adequado.

Através dos planos de aula realizados, conseguia organizar o conteúdo das áreas disciplinares que queria abordar, incluindo os objetivos específicos para cada uma delas, a escolha das atividades, os recursos a utilizar, os tempos para cada atividade e os métodos de avaliação. Estas planificações eram produzidas conforme a variedade, as características dos alunos e os objetivos educativos desejados, tendo como base os documentos reguladores para o 1.º CEB, assim como as aprendizagens essenciais e o perfil do aluno ao à saída da escolaridade obrigatória. Também tive em atenção os materiais e recursos na sala de aula que poderiam ser utilizados nas minhas atividades.

Em relação à operacionalização esta envolve a eficácia e rigor na condução e organização das atividades de ensino e a gestão eficaz dos processos de comunicação e das interações em sala de aula (Ministério da Educação, 2010). Assim sendo, as planificações estão intimamente ligadas à operacionalização, pois servem para guiar e orientar as atividades em cada área disciplinar, desempenhando um papel crucial na implementação das aulas.

Neste sentido, tentei proporcionar estratégias tendo em consideração a variedade de aluno, assim, em ambas as turmas que lecionei nas PES, adotava uma diferenciação pedagógica que atendesse às diferentes características de cada aluno.

Quando sentia que os alunos não estavam a compreender os conteúdos ou a alcançar os objetivos que eu pretendia, tentava conseguir arranjar novas estratégias até conseguirem atingir, criando oportunidades para que estes aprendessem de acordo com seu ritmo de aprendizagem, respeitando assim as suas preferências, utilizando vários recursos e técnicas de ensino para acolher às diferentes formas e ritmos de aprendizagem, promovendo um ambiente benéfico ao progresso dos alunos, indo de encontro ao indicador “organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis”.

No que concerne à comunicação com rigor e sentido do interlocutor, tentei ter o cuidado de ter uma linguagem apropriada à faixa etária dos alunos que tinha à minha responsabilidade. Na PES I onde implementei as aulas numa turma de 1.º ano do 1.º CEB, utilizei uma linguagem mais simples, no entanto, utilizando também terminologias

adequadas conforma a área disciplinar dada, com a finalidade de motivar os alunos a compreender e aplicar os conceitos científicos adequados. Já na PES II onde implementei as aulas numa turma do 3.º ano do 1.º CEB, utilizava uma linguagem mais complexa, introduzindo já alguns termos mais científicos que eram desconhecidos a estes, no entanto, utilizava esta abordagem porque a própria turma assim o incentivava, pois era uma turma bastante curiosa, demonstrando muitas vezes interesse em pesquisar e entender o significado de novas palavras e conceitos.

Também durante as aulas aconteciam muitos momentos de promoção de discussão coletiva entre a turma, principalmente nos momentos finais de aulas quando refletíamos o que foi dado durante o dia, incentivando a comunicação e a interação dentro da turma. Para Rodrigues et al. (2018) o envolvimento dos alunos numa discussão coletiva pode ser um momento muito rico em aprendizagem ou uma atividade pouco significativa, dependendo também da forma como o professor prepara essa discussão e a conduz. Um professor pode desenvolver com os alunos diferentes tipos de comunicação segundo os momentos previstos, os objetivos traçados, as contribuições dos alunos e as tarefas a serem desenvolvidas (Brendefur & Frykholm, 2000).

Relativamente ao indicador “desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para o efeito de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados” é importante mencionar que, no âmbito de ambas as PES, eu e a minha colega de estágio fizemos uma avaliação de três alunos/as, tendo como base os critérios pré-definidos, fornecidos pelos professores da Unidade Curricular. Como referência as dificuldades, tanto menores ou maior, foram selecionados três alunos, em ambas as turmas, com características diferentes, sendo um aluno/a com poucas ou nenhuma dificuldades de aprendizagem, um com dificuldades medianas e outro com grandes dificuldades de aprendizagem.

Considero que os professores devem realizar uma avaliação sistemática da turma para entender e compreender melhor os alunos, considerando todas as suas características, interesses e motivações, com a finalidade de melhorar as suas próprias práticas educativas. Este processo de avaliação é fundamental para adaptar as abordagens de ensino que este fornece, às necessidades específicas de cada aluno da sua turma.

Além disso, é igualmente importante a avaliação ao final de cada período, pois permite ao professor realizar um balanço e uma reflexão aprofundada sobre o progresso individual de cada aluno, proporcionando uma visão abrangente do desenvolvimento destes.

- (iii) A terceira dimensão *participação na escola e da relação com a comunidade educativa* abrange as diferentes vertentes de atuação do professor acompanhando a missão da escola, a sua organização, bem como a interação da escola com a comunidade.

O trabalho colaborativo revela-se extremamente benéfico para o docente, tendo a oportunidade de discutir e compartilhar ideias, além de ampliar também a sua formação e intervenção educativa de forma abrangente. Validando esta ideia, Boavida e Ponte (2002) afirmam que a colaboração é uma estratégia crucial para se conseguir superar os problemas que vão surgindo nas escolas, que dificilmente se conseguirão resolver se forem enfrentados de forma individual.

Assim, é crucial que o professor desempenhe um papel ativo e envolvente na comunidade escolar, participando em projetos, apresentando sugestões para melhorias contínuas e contribuindo para a criação de documentos orientadores. Diversos estudos dizem-nos que uma condição necessária para que as escolas consigam atingir e manter níveis elevados de aprendizagem dos seus alunos é que os seus docentes trabalhem de forma colaborativa (Garet, et al, 2001; Kochan & Teddlie, 2006).

No que concerne ao indicador “envolvimento em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade”, importa ressaltar que não participamos na conceção, desenvolvimento e/ou avaliação de projetos nem de atividades, no entanto, na PES II, eu e a minha colega acompanhamos os nossos alunos na festa do Dia do Agrupamento. Por isto mesmo, devo mencionar que esta foi a dimensão com a qual não me aproximei tanto quanto gostaria, apesar de reconhecer e perceber a sua importância para o sucesso dos alunos. Porém não tive a oportunidade de descobrir esta área, pois não criei contato com os familiares dos alunos nem com a comunidade.

- (iv) A quarta dimensão *do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* diz respeito ao reconhecimento de que o trabalho do professor é validado pelo conhecimento específico e pela sua autonomia, o que requer a constante reconstrução do conhecimento profissional respetivo (Ministério da Educação, 2010).

Quanto ao indicador “desenvolvimento de estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático)”, quero salientar a relevância da formação contínua nos professores, uma vez que estes se devem manter participativos em ações de formação, tendo como objetivo alargar os 17 saberes, melhorando as suas estratégias e práticas. À formação contínua atribui-se a instância de destacar, além de outras, as seguintes dimensões: “desenvolvimento pedagógico, compreensão e conhecimento de si mesmo, desenvolvimento cognitivo com a aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias e a reflexão do

professor sobre a sua prática docente” (Howey, 1985, citado por Rodrigues, 2007, p. 30). Neste sentido, é importante a participação em seminários e formações para a aquisição e ampliação de novos conhecimentos. É muito reconhecido que nesta profissão é preciso uma aprendizagem contínua o que implica um constante aprimoramento e atualização dos conhecimentos, já que estes estão numa persistente evolução. O progresso desses conhecimentos e das competências fundamentais ao sucesso futuro dos alunos requer, por isso, estratégias de ensino progressivamente mais sofisticadas (Darling-Hammond et al., 2017).

À cerca do nível do indicador “desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola”, tanto eu como a minha colega de estágio íamos partilhando com as orientadoras cooperantes ideias que surgiram para diferentes atividades e tarefas que, poderiam ser utilizadas com as turmas e neste contexto Roldão (2009) refere mesmo que o trabalho colaborativo entre os profissionais educativos assume-se como um “conceito-chave” na gestão curricular feita pelos docentes na escola. Deste modo, julgo que esta mesma partilha de ideias e conhecimentos dignificaram e aumentaram a minha formação como futura profissional da área da educação.

Durante as minhas práticas, prestei especial atenção à preparação das minhas aulas, e nesse sentido, antes de cada aula estudava os conteúdos que iria abordar, pesquisava e investigava sobre eles, investindo na minha formação, com o objetivo de aprofundar o meu conhecimento, tanto na ótica científica quanto pedagógica e didática.

No meu futuro, enquanto futura profissional de educação, tentarei investir na ampliação dos meus conhecimentos em prol do aperfeiçoamento da minha prática e na aprendizagem dos meus futuros alunos.

2.2. Na Educação Pré-Escolar

Primeiramente, no que se refere à dimensão profissional, social e ética traduz-se na obrigação de respeitar os princípios de natureza ética e moral na prática docente, abrangendo também a vertente deontológica e a responsabilidade social inerente à profissão, destacando o compromisso com a excelência no desempenho profissional, o que implica que cada docente deve ter plena consciência da sua responsabilidade em cumprir a missão social que assume, bem como em contribuir para a construção e aplicação do conhecimento profissional, promovendo assim um ensino de qualidade e uma escola que responda às necessidades da sociedade (Despacho n.º 16034/2010, 22 de outubro).

Devemos entender os saberes da docência como uma construção ampla e integrada, que vai muito além dos conhecimentos científicos e das metodologias pedagógicas aprendidos formalmente. Estes saberes são também enriquecidos pela experiência vivenciada no dia a dia da prática docente, num processo contínuo de aprendizagem e reflexão.

Desta forma, o educador desempenha um papel crucial no quotidiano de um jardim de infância, sendo fundamental que esteja atento às crianças e reflita constantemente sobre a sua prática pedagógica, com o objetivo de aprimorá-la em que para isso, é indispensável que recolha informações que permitam avaliar, questionar e refletir sobre as suas práticas educativas, promovendo um maior entendimento sobre cada criança e acompanhando a sua evolução no desenvolvimento e na aprendizagem (Ministério da Educação, 2016). Este tem um papel único na formação das crianças nos seus primeiros anos de vida, uma fase que é considerada decisiva para o desenvolvimento integral do ser humano.

Na profissão docente é fundamental a procura constante por conhecimentos atualizados, reconhecendo que o saber específico da profissão se alicerça em investigações, pois o educador frequentemente trabalha com conceitos e conteúdos que as crianças ainda não compreendem plenamente e tem de estar preparado para corresponder a qualquer curiosidade da criança sobre o mesmo. Para isso, é necessário que o professor detenha conhecimentos pedagógicos, curriculares e didáticos, que constituem características específicas e fundamentais da prática de ensinar (Roldão, 2007).

Neste sentido, importa salientar a relevância das unidades curriculares que complementam este mestrado, as quais assumem um papel fundamental no apoio à nossa prática pedagógica. Estas unidades fornecem ferramentas e conhecimentos indispensáveis a uma atuação profissional consciente, crítica e fundamentada. Contribuem significativamente para múltiplas dimensões do nosso desenvolvimento profissional, nomeadamente na construção sistemática de conteúdos, na aplicação eficaz da didática, na interpretação e análise das observações realizadas em contexto e na reflexão sustentada em bases teóricas.

Durante a minha prática, procurei aprofundar o conhecimento nos temas que iria abordando, garantindo uma compreensão sólida dos conceitos envolvidos e isso permitiu-me responder de forma adequada às perguntas e curiosidades que iam surgindo por parte das crianças. Houve várias situações em que me apercebi que as informações que obtinha eram insuficientes para oferecer às crianças aprendizagens que fossem, de facto, significativas para poder responder às perguntas das delas e abordar-lhes o conhecimento de uma forma adequada, e que me vi numa situação em

que era fundamental aprofundar mais os meus conhecimentos e saberes. Um exemplo disso foi no caso da semana em que um dos dias foi dedicado ao Dia Internacional do Enfermeiro, em que abordei mais a fundo esta mesma profissão e que numa dinâmica de lhes dar a conhecer a mesma profissão, eu própria vesti esse papel e encarnei a “Enfermeira Cristina”. No entanto, percebi que os meus conhecimentos sobre a área seriam insuficientes para as dúvidas e perguntas que poderiam surgir por parte das crianças e para isso investiguei mais a fundo sobre esta mesma profissão, falando até com uma enfermeira em que eu própria questioneei e tirei as minhas dúvidas sobre as várias funções desta profissão, os temas que poderia falar às crianças e como eu lhes queria mostrar alguns dos principais utensílios utilizados pelos mesmos, tentei também saber se o que eu queria apresentar estava adequado, em que o meu objetivo era garantir que a informação transmitida fosse correta e ajustada às crianças. Ou seja, com isto quero dizer que para eu própria para levar esta dinâmica a bom porto, tive de fazer a minha investigação mais a fundo, tive de aprofundar os meus conhecimentos recorrendo a uma profissional da área para me ajudar.

Da mesma forma, quando abordei o tema da lenda de São Martinho com o grupo, percebi que muitas das perguntas das crianças iam além do conhecimento básico sobre a tradição, onde percebi rapidamente que o conhecimento que tinha sobre o tema não era suficiente para responder de uma forma completa às suas questões. Por isso, pesquisei sobre a lenda e as suas tradições noutros países, para garantir que estava a conduzir informações corretas e durante a atividade, apresentei a história de São Martinho, utilizando fantoches feitos por mim, para ajudar a ilustrar os principais momentos da lenda, onde de seguida, partilhei com as crianças algumas tradições associadas a este dia em diferentes partes do mundo, o que acabou por despertar um grande entusiasmo no grupo, que começou a fazer comparações entre as tradições de outros lugares e o nosso conhecido magusto. Este episódio para mim teve muita importância, percebi que tenho de estar bem preparada e informada ao trabalhar com os conteúdos, mesmo até relacionados com tradições e culturas e ao aprofundar os meus conhecimentos, consegui não só responder adequadamente às perguntas das crianças, mas também enriquecer as atividades, tornando-as mais significativas e adaptadas aos seus interesses.

Uma outra situação em que tive de fazer pesquisa porque não tinha conhecimentos suficientes foi na semana em que estávamos a abordar os meios de transporte em que surgiu através de uma observação de uma das crianças em que a mesma disse: "Há um autocarro em Lisboa que, quando entra na água, transforma-se em barco." Num primeiro momento, confesso que fiquei confusa e pensei que pudesse ser algo que ele tivesse visto num filme ou numa animação, no entanto, a criança insistiu

com tanta convicção que, durante a hora de almoço, decidi investigar que para minha surpresa descobri que ele estava absolutamente certo: existe mesmo em Lisboa um autocarro turístico que faz passeios por terra e água, “transformando-se” em barco. Aproveitei esse momento e iniciei a tarde partilhando com o grupo esta curiosidade trazida por esta criança, mostrando-lhes alguns vídeos desse autocarro turístico. Este momento foi extremamente significativo, percebi que é fundamental não desvalorizar as observações das crianças, mesmo quando nos parecem improváveis ou desconhecidas.

Desta forma, ressalto, mais uma vez, o papel considerável da reflexão, em que este processo reflexivo tornou-se uma prática contínua na minha formação e atuação, contribuindo diretamente para o meu crescimento pessoal e profissional, em que ao fazê-lo fui capaz de identificar os desafios, reconhecer os sucessos e ajustar as estratégias pedagógicas de forma a torná-las mais alinhadas às necessidades do meu grupo.

Ao longo da PES I e PES II, fui gradualmente construindo e consolidando a minha identidade como futura educadora, guiada pelo desejo de desenvolver e aprimorar as minhas competências profissionais, em que a prática reflexiva, se tornou essencial para analisar e avaliar as minhas ações, identificar as áreas de melhoria e ajustar a minha abordagem às necessidades e características das crianças.

Os constantes momentos de reflexão não só me ajudaram a desenvolver uma maior resiliência diante das adversidades e incertezas que surgiram, como também resultou em aprendizagens que enriqueceram a minha abordagem, onde através de momentos de reflexão individual e coletiva, consegui identificar dinâmicas a corrigir, mas também reconhecer os avanços que estava a alcançar, percebendo que estava no caminho certo e em constante evolução. Esse processo reflexivo permitiu-me compreender de forma mais clara o meu papel enquanto profissional da educação, bem como a visão que tinha sobre a criança e o valor que atribuía aos seus saberes, ações e formas de aprender.

Posto isto, destaco ainda os relatórios semanais (anexo 3) como ferramentas fundamentais, em que não só me ajudaram a analisar criticamente as minhas ações possibilitando-me perceber o que ainda deveria melhorar e as estratégias que devia adotar. Também fui percebendo a importância de refletir cuidadosamente sobre as atividades propostas, considerando quais seriam mais adequadas para serem desenvolvidas em grande grupo e quais funcionariam melhor em pequenos grupos, principalmente tendo eu um grupo tão desafiador ao nível do comportamento. Outro aspeto relevante prendeu-se na necessidade de repensar no papel que eu assumia

durante o desenvolvimento das atividades, bem como no papel que devia ser atribuído à criança.

É importante salientar que cabe ao educador apoiar e estimular esse desenvolvimento, tirando partido das interações e do meio social alargado proporcionado pelo contexto educativo e assim, as crianças têm oportunidade de explicitar e debater as suas escolhas, opiniões e perspetivas, onde este processo contribui não só para a sua formação, como também para o crescimento do grupo e do próprio educador (Ministério da Educação, 2016). Neste sentido, compreendo agora, de forma mais clara, que permitir que a criança seja protagonista do seu processo de aprendizagem não implica abdicar ou desvalorizar o papel do adulto, mas antes assumir uma intencionalidade educativa que apoia, acompanha e desafia, sem condicionar ou limitar a criança. Esta evolução na minha prática representou uma das grandes evoluções que sinto que tive e um verdadeiro processo de crescimento pessoal e profissional, apesar de achar que ainda necessito de melhorar esta questão. Tal aconteceu muito devido à experiência do trabalho por projeto ao longo da PES II, em que numa fase inicial, tanto eu como a minha colega de estágio, estávamos muito reticentes e inseguras no facto de permitir que os interesses das crianças determinassem o percurso a seguir, pois temíamos que isso levasse a alguma desorganização. No entanto, fomos surpreendidas pela positiva pois o grupo revelou ter uma grande capacidade de iniciativa, sabiam exatamente o que pretendiam explorar, trazendo ideias, propostas e até materiais que gostavam de explorar. Esta vivência demonstrou-me que, ao confiar nas crianças e ao valorizar genuinamente os seus interesses, a sua motivação e envolvimento aumentam significativamente, tornando a aprendizagem mais rica e autêntica.

O processo de aprendizagem neste nível de ensino não ocorre de uma forma linear ou sequencial, como acontece nos outros níveis, a EPE reforça a necessidade de uma abordagem que interligue o cuidar e o educar, colocando a criança no centro do processo educativo, onde a partir dessa perspetiva, as aprendizagens são concebidas de forma integrada, sendo organizadas em articulação com as necessidades, interesses e potencialidades de cada criança. Neste sentido o educador assume o papel de mediador, orientador e facilitador, promovendo um ambiente que favoreça a exploração, a curiosidade e a autonomia. Realçando a forma de aprender na EPE face aos restantes níveis de ensino, as OCEPE destacam que

este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente,

em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente. (Ministério da Educação, 2016, p. 4)

Relativamente ao indicador relacionado ao reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens, destaco a sua presença fundamental na planificação das atividades diárias, onde esse processo permitiu-me orientar e prever as aprendizagens que desejava promover às crianças, partindo dos seus conhecimentos prévios sobre o conteúdo abordado. Para isso, utilizei materiais variados, como imagens, músicas, histórias e teatro de fantoches que facilitaram a continuidade do tema de forma envolvente.

Sinto que tive uma evolução da PES I para a PES II, pois nesta última dei mais atenção aos interesses e às motivações das crianças em diversas ocasiões, pois fui capaz de flexibilizar a minha planificação, dando prioridade às iniciativas do grupo, como aconteceu por exemplo na minha intervenção antes da semana da Páscoa em que ao invés de seguir a planificação, foi feita uma caminhada para celebrar o Dia da Árvore e durante a mesma, duas crianças perguntaram se poderiam fazer desenhos e registos sobre a paisagem e sobre a caminhada que realizámos em que vários colegas mostraram interesse pela proposta e, percebendo o entusiasmo, optei por seguir este mesmo interesse do grupo e colocar de lado a planificação inicialmente prevista. Esta experiência acabou por ser ainda mais significativa, até para mim onde as crianças conseguiram mostrar-me que nem sempre tenho de seguir o que tenho planeado à risca, que há outros caminhos para chegar a um objetivo e que se for pelo caminho deles além do resultado ser muito positivo é surpreendente. Esta visão representou um passo importante na minha evolução enquanto futura profissional, pois permitiu-me desenvolver uma prática mais atenta, sensível e alinhada com os princípios da EPE.

Ao longo da PES a curiosidade do grupo foi muito utilizada como ponto de partida para diversas propostas, permitindo aprendizagens mais significativas e envolventes, em que fui utilizando os seus principais interesses e gostos deste grupo, como as atividades sensoriais, quando abordei, por exemplo, o tema da alimentação em que as crianças tiveram a oportunidade de explorar diferentes alimentos de forma prática e interativa, em que durante a atividade exploraram as texturas, os sabores e os aromas de maneira divertida, onde consegui observar que os níveis de bem-estar e envolvimento das crianças estavam visivelmente elevados; leitura de história, em que levei vários livros para lhes contar, em que foram explorados através de desenhos, diálogos, brincadeiras e até teatro de fantoches, sendo que este último se revelou um dos grandes interesses deste grupo, pelo que procurei integrá-lo de forma intencional, elaborando alguns teatros de fantoches para abordar diferentes temáticas, em que para além da apresentação dos conteúdos, ofereci também às crianças a oportunidade de

explorarem livremente os fantoches e criarem as suas próprias histórias, incentivando a expressão oral e o pensamento criativo.

No que concerne à valorização do brincar, as OCEPE definem brincar como uma “atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (p.105). O brincar deve ser visto como uma atividade inata, livre e espontânea por parte das crianças, atividade que esta prática quando se encontra no processo de autoconhecimento e de conhecimento do que está à sua volta e tem a função de estimular a resolução de problemas, de desenvolver a linguagem, estimular a criatividade, as competências motoras e cognitivas e também um meio para a criança adquirir competências sociais (Dempsey & Frost, 2002).

Ao longo da PES, reconhecendo as múltiplas potencialidades do brincar no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, procurei assegurar tempo e espaço para que estes momentos pudessem ocorrer de uma forma natural e significativa, onde em várias ocasiões, optei por adiar ou mesmo não realizar determinadas atividades previamente planificadas, ao perceber que as crianças estavam profundamente envolvidas no brincar livre e manifestavam a necessidade de continuar nesse momento exploratório. Além disso, as crianças tinham a possibilidade de brincar em diferentes espaços, não se limitando apenas à sala de atividades, o que favorecia a diversidade de experiências e a ampliação das suas interações. Durante estes momentos, procurei adotar uma postura de observadora, intervindo apenas quando solicitado pelas crianças ou em situações em que identifiquei oportunidades para enriquecer as aprendizagens através das brincadeiras que estavam a desenvolver, onde nesses momentos, procurei desafiá-las, encorajando-as e estimulando a sua curiosidade. Com isto, posso afirmar que valorizei os momentos de brincadeira, reconhecendo o seu papel fundamental no desenvolvimento global das crianças e dando-lhes o tempo, materiais e espaços necessários para desenvolverem este tipo de atividade. Ao observar atentamente o grupo durante as brincadeiras, tornou-se evidente como as crianças utilizam estes momentos para experimentar diferentes papéis, testar hipóteses, construir narrativas e dar sentido ao mundo que as rodeia. As brincadeiras simbólicas, em particular, revelaram-se fundamentais para o desenvolvimento de competências cognitivas mais complexas, como o pensamento abstrato, a imaginação e a expressão verbal, demonstrando a riqueza que o brincar espontâneo pode ter.

Em relação ao desenvolvimento da autonomia das crianças, correspondendo esta a uma área de competência delineada no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, a autonomia é palavra-chave para o desenvolvimento da criança (Godinho, 2016), pois é um aspeto essencial para o seu desenvolvimento integral. É importante

que elas sejam incentivadas a tomar decisões, a enfrentar desafios e a resolver problemas de forma independente, em que o educador desempenha um papel crucial na promoção da autonomia da criança, encorajando-a a realizar tarefas de forma independente, sem a intervenção constante de um adulto.

Ao longo das minhas intervenções, considero que, procurei reforçar a importância da liberdade e da autonomia durante o brincar, oferecendo às crianças o espaço necessário para que possam explorar, testar e aprender de forma independente. Nos momentos de brincar, no período da tarde, as crianças tinham a oportunidade de brincar livremente exercendo a sua liberdade e autonomia, onde essas brincadeiras eram escolhidas e iniciadas pelas próprias crianças. Contudo, ao longo das atividades desenvolvidas, nem sempre foi possível promover esta competência de forma plena, especialmente nas atividades mais dirigidas, onde a autonomia das crianças se via limitada pela existência de etapas previamente definidas, no entanto ainda assim, ao longo deste semestre, procurei conscientemente proporcionar atividades que lhes desse a oportunidade de tomarem decisões e desenvolver a sua criatividade. Como exemplo, posso referir quando fiz a atividade “Mentes Brilhantes” durante a PES II, no qual as crianças tinham ao dispor diversas imagens com diversas temáticas em que, a pares, tiveram que criar histórias dando-lhes total liberdade e autonomia na criação da mesma, em que o meu papel focou-se essencialmente na observação e na condução da atividade. Esta autonomia revelou-se essencial, pois permitiu que cada criança escolhesse livremente as imagens que mais se adequavam à sua narrativa e construísse a sua história de forma única, onde o facto de não ter existido um modelo pré-definido revelou-se particularmente positivo, já que possibilitou uma grande diversidade de produções. Alguns grupos de crianças chegaram mesmo a criar mais do que uma história, demonstrando entusiasmo, envolvimento.

Importa abordar o trabalho colaborativo, sendo ele um dos indicadores fundamentais na dimensão profissional, social e ética, sendo indispensável na prática do educador, uma vez que deve ser promovido uma colaboração constante com as crianças, com a equipa educativa, com as famílias e com a comunidade em geral e considero que este foi fundamental para a minha prática. Em concordância com as OCEPE (Ministério da Educação, 2016) a colaboração entre os adultos, que intervêm no processo educativo, é fundamental, pois todos desempenham um papel importante, e uma boa colaboração entre todos os intervenientes educativos é essencial para criar um bom ambiente educativo, que assim contribui para o desenvolvimento e bem-estar das crianças. Desta forma, podemos considerar que o trabalho dos profissionais de educação baseia-se na “colaboração entre professores, em decisões participadas, e na prática reflexiva, visando profissionais auto-dirigidos (...) autónomos” (Alarcão, 2009,

p.120), assim reconhecer a relevância de planificar em conjunto, partilhar o material, trabalhar em pares e discutir resultados é preciso para aperfeiçoar a qualidade da educação.

Neste sentido, destaco a importância da colaboração, da troca e do trabalho em equipa estabelecido ao longo do estágio neste semestre, nomeadamente com a minha colega de prática, a assistente operacional, os pais das crianças e, em particular, com a educadora cooperante. Este trabalho em parceria permitiu-me aprofundar as reflexões, a enriquecer as abordagens pedagógicas e a tomar decisões mais fundamentadas, com o objetivo de proporcionar um ambiente educativo de qualidade que respondesse às necessidades e interesses do grupo de crianças, em que o feedback partilhado por estes elementos foi fundamental para a melhoria contínua da minha prática pedagógica. Esta vivência reforçou a consciência de que o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança deve ser promovido de forma colaborativa, e não isolada, sendo essencial envolver toda a comunidade educativa.

De forma a concluir esta dimensão, reconheço que o papel do educador é crucial e transformador no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, em vai muito além de apenas transmitir conteúdos; trata-se de valorizar e reconhecer cada criança como um ser único, respeitando as suas individualidades e promovendo o seu desenvolvimento de forma integral. Neste sentido, vejo o papel do educador como um mediador, um facilitador e um motivador no processo de aprendizagem das crianças, é mais do que ensinar, é inspirar, apoiar e cultivar a confiança e a autonomia das crianças.

Outra dimensão destacada é relativa ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem que diz respeito às competências fundamentais da profissão docente, abrangendo três aspetos principais: a planificação, a operacionalização e a regulação do processo de ensino e aprendizagem. Esses elementos estão fundamentados num conhecimento científico de forma profunda e rigorosa (Despacho n.º 16034/2010, 2010).

A planificação consiste em orientar estrategicamente as ações, assegurando a coerência e a articulação entre elas, de modo a adequá-las à diversidade dos alunos, considerando as suas características, necessidades e contextos. Nesse sentido, é fundamental planear para antecipar e priorizar os aspetos mais relevantes a serem desenvolvidos, refletindo sobre a intencionalidade das propostas e ajustando-as ao grupo, em que isso inclui prever situações e experiências, bem como organizar os recursos necessários para sua execução (Ministério da Educação, 2016).

Quando um educador elabora uma planificação, ele cria um registo que serve como guia para as suas propostas educativas, onde auxilia na organização de intervenções e abordagens de acordo com os objetivos definidos (Castro, 2020). Neste contexto, é importante destacar que as minhas planificações durante a PES I e a PES

II (anexo 4), eram realizadas com base na temática que era escolhida juntamente com a educadora cooperante, mas houve várias ocasiões em que a mesma me deu a oportunidade de escolher autonomamente os temas que gostaria de explorar com as crianças. Esta liberdade de escolha representou para mim uma mais-valia significativa, na medida em que me permitiu assumir uma maior responsabilidade no processo de planificação e tomar decisões fundamentadas, de acordo com os meus interesses e com a abordagem pedagógica que considerava mais ajustada às características e necessidades do grupo.

A profissão docente envolve um conjunto de componentes que o docente deve desenvolver para proporcionar aprendizagens aos aprendentes, estas são definidas por Shulman (2005) e podemos dar ênfase ao conhecimento de científico, ao conhecimento dos aprendentes e ao conhecimento pedagógico de conteúdo, assumindo-se estes como cruciais no momento de planificar.

O conhecimento de conteúdo capacita o educador a compreender de forma aprofundada a temática que deseja explorar, fundamentando-se numa formação humanística como suporte para as aprendizagens já adquiridas (Shulman, 2005). Esse conhecimento não apenas fornece uma base sólida, mas também exige um aprofundamento contínuo, garantindo que o educador esteja preparado para responder de forma clara e precisa às curiosidades e questões levantadas pelas crianças.

O conhecimento didático de conteúdo, também designado de conhecimento pedagógico de conteúdo, diz respeito à interseção entre o domínio do conteúdo e a pedagogia, representando uma capacidade essencial para transformar o conhecimento teórico em práticas de ensino eficazes, onde segundo Shulman (1987) é a capacidade de um professor para transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas pedagogicamente fortes e adaptadas às variações dos alunos tendo em consideração as experiências dos mesmos. Roldão (2007) frisa que o saber do professor resulta da articulação dos diferentes tipos de conhecimento mobilizados nas situações concretas de ensino e aprendizagem, em que o conhecimento didático surge, assim, como um elemento estruturante da ação docente, orientando decisões pedagógicas intencionais e contextualizadas, ajustadas às características dos alunos e aos objetivos educativos. De igual modo, estudos desenvolvidos por Van Driel, et al (2002) mostram que este conhecimento se desenvolve e transforma ao longo dos anos e da prática docente, através da reflexão sobre a experiência e da interação entre a teoria e a prática em que, nesta perspetiva, o conhecimento didático é entendido como um saber dinâmico, que evolui com a experiência docente e contribui para uma prática pedagógica mais reflexiva.

O conhecimento didático ocupa, assim, uma posição central na prática de ensinar, funcionando como a ponte estratégica entre o conhecimento e os aprendizes, onde este tipo de conhecimento capacita o docente a identificar e a aplicar estratégias e metodologias mais adaptadas para promover a aprendizagem de uma forma eficaz.

Ao longo da minha intervenção, procurei implementar estratégias e metodologias ajustadas ao meu grupo de crianças com o qual trabalhei, considerando as suas idades, interesses e necessidades individuais, onde através de uma observação atenta dos comportamentos e desempenhos das crianças fui identificando momentos em que surgiam dificuldades que não conseguiam ultrapassar de forma autónoma. Nesses momentos, compreendi que, para além de reconhecer essas necessidades, era fundamental ter uma postura de apoio e criar condições facilitadoras que permitissem às crianças superar os desafios encontrados.

Desta forma, passei a orientar a minha prática no sentido de apoiar de forma mais eficaz, elaborando atividades adaptadas às necessidades específicas de cada criança. Um exemplo disso foi a adaptação das atividades em função da sua faixa etária, assegurando que todas pudessem acompanhar e participar ativamente. Esta preocupação reflete-se no indicador que se refere à elaboração organização de estratégias pedagógicas ajustadas aos diferentes alunos e contextos, em que destaco as atividades de contagem, integradas no domínio da Matemática realizadas por grupos de idades, bem como as propostas desenvolvidas no domínio da Linguagem Oral e Iniciação à Escrita (LOAE), que foram cuidadosamente planeadas para promover aprendizagens significativas, respeitando a diversidade do grupo.

Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 2016), “a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (p.10). Este princípio foi uma orientação constante na minha prática, levando-me a refletir sobre a adequação das atividades ao grupo.

Posso afirmar que na elaboração das planificações, consigo identificar uma evolução significativa, nomeadamente ao nível da segurança demonstrada na preparação das atividades, em que numa fase inicial, quando planificava por vezes ainda sentia alguma dificuldade e insegurança, especialmente no que dizia respeito à organização das atividades, em que por vezes, o facto das atividades serem pensadas com base nas características do grupo e nas aprendizagens pretendidas e sendo ele um grupo com algumas características desafiantes, tinha muitas vezes o receio quanto ao sucesso das mesmas e à sua real eficácia no desenvolvimento das competências. No entanto, sei que estas dificuldades que foram surgindo são naturais, mas que ao longo deste semestre senti que fui superando as mesmas.

No que diz respeito ao indicador que trata da planificação integrada e coerente dos diferentes tipos de avaliação, a planificação inicial não contemplava uma forma explícita de avaliação das crianças, contudo na prática a avaliação foi realizada de maneira contínua e integrada durante todas as atividades. Em relação a isso, e de acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 2016),

a educação pré-escolar não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos (p.15).

No âmbito da avaliação, tanto na PES I como na PES II, tivemos a oportunidade de acompanhar mais de perto três crianças, em cada, utilizando para isso as tabelas do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), uma ferramenta, inspirada no trabalho de Laevers e colaboradores em 1997, que surge como uma solução prática e objetiva para avaliar a qualidade das experiências vividas pelas crianças nos contextos educativos da EPE, que permite ao educador obter uma visão mais detalhada de cada criança, além de ajudar a identificar áreas que exigem uma intervenção mais específica. Esta experiência permitiu perceber a relevância de olhar para cada criança de forma individual, compreendendo as aprendizagens que foram construindo nas diferentes áreas de conteúdo, bem como as dificuldades que iam manifestando.

Ao longo das semanas, fomos também avaliando o bem-estar emocional e o grau de implicação das crianças nas atividades, onde esta observação foi fundamental para perceber não só o impacto da atividade que ia propondo, mas também como cada criança se sentia ao participar nas mesmas. Reconheço que fatores como o envolvimento, a motivação, o ambiente do grupo e até o estado emocional do momento influenciam significativamente a forma como cada criança vive as experiências educativas.

Quanto à operacionalização esta diz respeito à “eficácia e rigor na condução e organização das atividades de ensino; por outro lado, a gestão eficaz dos processos de comunicação e das interações em sala de aula” (Despacho n.º 16034/2010). A operacionalização surge diretamente da planificação, sendo referente ao momento da prática desse mesmo plano, enquanto este último contém as diretrizes e objetivos a serem alcançados, já a operacionalização refere-se à ação do que está planeado, em que muitas vezes nem sempre se realiza tudo o que está planeado, tornando essa planificação flexível, porque muitas vezes surge a necessidade de ajustar a atividade no

momento exato. Nesses casos, o educador deve ser flexível, adaptar a sua estratégia e tomar decisões imediatas para garantir que a atividade continue de forma eficaz.

Desta forma, posso afirmar que houve momentos em que precisei de ajustar a minha planificação ou até mesmo por assim dizer “abandoná-la” em que fui capaz de flexibilizar a minha intervenção, dando prioridade às iniciativas do grupo. No decorrer da minha prática percebi várias vezes que as crianças não estavam tão dispostas ou motivadas a participar nas atividades propostas, em que nestes casos, senti que o melhor a fazer seria adaptar o plano, reconhecendo a necessidade das crianças de terem um momento para brincar e explorar livremente. Assim, decidi abandonar a planificação feita e dedicar esse tempo para que as crianças pudessem brincar de forma livre. Acho importante haver esta flexibilidade na planificação, de forma a ajustar as atividades de acordo com as necessidades do grupo, em que considero fundamental para promover um ambiente de aprendizagem mais ajustado para as crianças.

Em relação ao indicador que aborda a gestão dos processos de comunicação e interação entre os alunos, surgiram várias oportunidades para promover estes momentos de interação e tendo em consideração que o grupo era composto por crianças com idades entre os 3 e os 6 anos, foi possível observar e incentivar diversos momentos significativos. As crianças mais velhas demonstravam frequentemente uma atitude solidária em relação às mais novas, evidenciando comportamentos espontâneos de apoio e orientação. Ao longo da prática, procurei potenciar estas interações, organizando atividades em pequenos grupos mistos, o que se revelou extremamente benéfico para o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e emocionais, como foi o caso da atividade “Mentes brilhantes” em que organizei as crianças em pares com diferentes idades e o resultado foi muito positivo. Também nas discussões em grande grupo, especialmente quando introduzia novos temas, foi notório o envolvimento das crianças mais velhas, que partilhavam os seus conhecimentos com entusiasmo e traziam até novos conhecimentos, em que muitas das vezes, quando as mais novas colocavam dúvidas, eram as mais velhas que as esclareciam, fortalecendo assim a partilha de saberes entre pares.

No âmbito do indicador referente à comunicação com rigor e sentido do interlocutor, considero que desenvolvi a capacidade de projetar a voz de forma clara e audível para todo o grupo, ajustando o tom conforme a intenção comunicativa e o contexto, o que foi na PES I uma dificuldade, no entanto durante a PES II, já me senti mais confiante neste aspeto. Durante os momentos de partilha com as crianças, procurei utilizar variações na entoação, elevando ou suavizando a voz, tornando-a mais grave ou mais aguda, como estratégia para captar a atenção e manter o interesse do grupo. Adicionalmente, recorri frequentemente a suportes visuais e objetos representativos dos

temas abordados, estabelecendo uma ligação entre o discurso verbal e o concreto, como aconteceu quando abordei a temática do mar e falei sobre os animais marinhos em que levei várias imagens dos mesmos, vídeos e até os sons associados a esses animais.

Quanto à última vertente, a regulação, como mencionado anteriormente, a prática pedagógica exige uma constante reflexão e análise por parte dos profissionais de educação, que envolve em identificar os pontos fortes e os pontos a serem melhorados. Tal como já referi, através da reflexão consigo identificar tanto os aspetos positivos da minha prática como aqueles que necessitam de uma melhoria. Para além disso, fui capaz de reconhecer a minha evolução, nomeadamente no que diz respeito à reorganização das atividades, com o objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, promover um impacto mais positivo no desenvolvimento das crianças.

Quanto à dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade educativa que considera o impacto da atuação docente na concretização da missão da escola, na sua organização e na interação com a comunidade. O professor, como profissional de educação, desempenha um papel essencial na estrutura da escola, sendo ele o responsável pela orientação pedagógica e curricular, além de representar o serviço público prestado à sociedade. Esse papel abrange a colaboração com os colegas, bem como as suas ações direcionadas à comunidade educativa e à sociedade de forma ampla (Despacho n.º 16034/2010, 2010).

De acordo com o indicador “participação em projetos de trabalho colaborativo na escola” (Despacho n.º 16034/2010, 2010, p. 8), evidencia-se a relevância do trabalho colaborativo e do trabalho em equipa entre os profissionais da educação. O desenvolvimento da aprendizagem das crianças depende de todas as interações que estas têm, resultando da interação com o ambiente, mas também das interações sociais (Vygotsky, 1998), onde a escola, a família e a comunidade devem ser entendidas como elementos que complementam o processo educacional. Esta questão também já foi referida anteriormente no indicador “reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional” (Despacho n.º 16034/2010, 2010, p.6), encaixado na dimensão da vertente profissional, social e ética, assim reforça-se, mais uma vez, a importância de se desenvolver um trabalho colaborativo entre todos os intervenientes do processo educativo. Para que o trabalho colaborativo seja bem-sucedido entre as partes, é importante que haja uma comunicação clara, principalmente entre o educador e a família, em que a construção de uma relação próxima e constante com as famílias constitui um dos pilares essenciais para assegurar uma educação integrada. Para a construção desta relação próxima é importante que as instituições

educativas também adotem uma abordagem inclusiva, de forma a garantir que os envolvidos se sintam acolhidos e que haja um trabalho colaborativo entre os profissionais e para que as famílias sejam vistos como pares (Ministério da Educação, 2016). Ao trazer a comunidade para dentro da escola, cria-se uma ponte entre o ambiente escolar e a vivência quotidiana das crianças, alargando as suas experiências e proporcionando uma aprendizagem mais significativa, onde é responsabilidade do educador assegurar as condições adequadas para essa participação, identificando e implementando as estratégias de comunicação e articulação mais eficazes (Ministério da Educação, 2016).

No seguimento do indicador “envolvimento em ações que visam a participação dos pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola”, considero que, ao longo da minha prática, promovi uma relação próxima e contínua com as famílias das crianças. Esta interação foi especialmente visível nos momentos de receção diária das crianças, que se tornaram oportunidades privilegiadas para criar e fortalecer vínculos de confiança e proximidade, para além disso, quero destacar também a realização de atividades que envolveram ativamente as famílias no contexto educativo, contribuindo para uma relação escola-família mais colaborativa e significativa para as crianças, como a vinda dos pais para a leitura de histórias, que partilharam com o grupo momentos únicos. Para além do mais, importa ainda mencionar a participação de uma família numa dinâmica, na semana da Páscoa, em que organizaram uma divertida atividade de “caça aos ovos”, criando um ambiente festivo e reforçando a articulação entre o contexto familiar e o escolar.

Outro momento que tenho de mencionar foi o projeto do envolvimento da família, em conjunto com a minha colega de estágio, onde este projeto foi desenvolvido com o propósito de aproximar a escola e a família, promovendo uma relação de proximidade, confiança e corresponsabilidade no processo educativo. Um dos momentos altos deste projeto foi a construção dos “animais” a partir de materiais reciclados, onde as famílias foram convidadas, em conjunto com as crianças, a criar um animal à sua escolha, em que a adesão por parte das famílias foi bastante positiva, sendo que tivemos a adesão de 21 famílias, evidenciando um forte compromisso com a proposta educativa. A presença dos familiares no espaço educativo teve um impacto muito positivo no grupo de crianças, em que estas, durante este momento mostraram-se entusiasmadas, motivadas e visivelmente felizes por poderem partilhar o seu ambiente escolar com os pais. Torna-se, assim, evidente que a participação das famílias é um elemento imprescindível na construção de um percurso educativo significativo, onde é responsabilidade do educador assegurar as condições adequadas para essa

participação, identificando e implementando as estratégias de comunicação e articulação mais eficazes (Ministério da Educação, 2016).

Relativamente aos indicadores: “participação na construção dos documentos orientadores da vida da escola”; “participação na concepção e uso de dispositivos de avaliação da escola”; “participação em projetos de investigação e inovação no quadro do projeto da escola”; “envolvimento em projetos ou atividades de âmbito nacional ou internacional que sejam relevantes para a escola e/ou comunidade” (Despacho n.º 16034/2010, 2010, p.8), nem eu nem a minha colega tivemos a oportunidade de participar nos projetos desenvolvidos pela escola.

Concluo salientando a importância de envolver toda a comunidade educativa, com especial destaque para as famílias, no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças onde através de um trabalho colaborativo é possível construir experiências educativas mais significativas e integrada e esta será, uma dimensão que procurarei valorizar e integrar de forma intencional e consciente na minha futura prática pedagógica.

A quarta e última dimensão está relacionada com o desenvolvimento e com a formação contínua profissional, que resulta do reconhecimento de que a prática docente se legitima pelos saberes específicos da profissão e pela autonomia de quem a exerce, exigindo, assim, uma constante reconstrução dos saberes profissionais (Despacho n.º 16034/2010, 2010).

A essência da ação docente está na prática do ensino, uma vez que é uma profissão que exige a articulação de diversos saberes, em que estes incluem aspetos científicos, científico-didáticos e pedagógicos, abrangendo questões fundamentais como o que ensinar, como ensinar, a quem ensinar, e com base em quais finalidades, condições e recursos, onde isto abrange um conjunto de saberes específicos, incluindo o conhecimento do conteúdo, o conhecimento didático e, integrando ambos, o conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 2005).

Numa sociedade em que ocorrem várias mudanças torna-se fundamental que a educação acompanhe as mesmas, desta forma os docentes assumem um papel essencial, em que têm de ter a capacidade de inovar e de se ajustar. No entanto, esse processo vai além do domínio dos conteúdos lecionados, exigindo um desenvolvimento de competências através de uma reflexão contínua e da avaliação das práticas, em que é importante que os docentes mantenham este processo contínuo. A formação deve ser vista como algo que se prolonga ao longo de toda a carreira profissional, uma vez que possibilita ao professor atualizar-se em relação às inovações pedagógicas, tecnológicas e metodológicas, bem como acompanhar os avanços no campo das ciências da educação. Deste modo, é fundamental que o profissional de educação se mantenha

atualizado e aprofunde os seus conhecimentos científicos, recorrendo, por exemplo, a ações de formação e ao trabalho colaborativo com os colegas de equipa.

A minha formação tem sido um processo enriquecedor, permitindo-me adquirir uma base sólida de competências essenciais, onde o meu objetivo é estar plenamente preparada para enfrentar os inúmeros desafios que surgirão nos contextos educativos em que me encontrarei. Através da aprendizagem contínua, desenvolvo conhecimentos teóricos e práticos, mas também a capacidade de adaptação e inovação que são fundamentais para uma atuação profissional significativa. Não posso deixar de salientar a PES, que desempenhou um papel fundamental na construção do meu conhecimento profissional, pois, através de uma reflexão contínua sobre as atividades realizadas, possibilitando-me a perceção do que funcionava com o grupo de crianças com que trabalhei.

Tendo em consideração o indicador “análise crítica da sua ação, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhoria das suas práticas” (Despacho n.º 16034/2010, 2010, p.9), irei destacar alguns momentos e aspetos menos positivos identificados por meio da minha reflexão crítica. No que se refere à importância da construção articulada do saber nas planificações, é essencial perceber que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças surgem de forma integral, uma vez que um dos desafios que senti foi o conseguir abordar as diferentes áreas de forma integrada. Através da reflexão sobre a minha prática, reconheço que já evolui neste aspeto, no entanto, ainda houve muitos momentos, ao longo da PES em que me concentrei na exploração de poucas áreas ou domínios específicos durante as dinâmicas, em que esta abordagem restrita, embora eficiente em certos momentos, fez com que o desenvolvimento do saber das crianças não fosse tão integrado quanto poderia ter sido. Pretendo continuar a evoluir na minha futura prática, desenvolvendo competências que me permitam gerir conflitos do grupo de forma mais eficaz, visto que foi uma das minhas dificuldades e para isso, irei aprofundar a minha pesquisa sobre estratégias que favoreçam uma gestão equilibrada e assertiva.

Relativamente ao desenvolvimento do conhecimento profissional por meio do trabalho colaborativo, quero destacar a parceria estabelecida com a educadora cooperante, que teve um papel crucial ao longo de toda a minha prática na EPE, proporcionando-me a oportunidade de aprender diferentes estratégias e metodologias e desenvolver uma reflexão crítica sobre a minha ação. A sua experiência inspirou-me a melhorar o meu próprio percurso, contribuindo para a construção da abordagem educativa que pretendo adotar no futuro com meu grupo de crianças.

3. Síntese global da reflexão

O papel da educação não se limita à transmissão de saberes, esta promove a transformação social, incentivando a inclusão, a igualdade de oportunidades e o respeito pelas diferenças. Neste sentido a educação é amplamente reconhecida como o principal motor do desenvolvimento humano e social, desempenhando um papel crucial na formação de indivíduos, promovendo competências, valores e conhecimentos essenciais para a participação crítica e construtiva na sociedade.

É importante referir o papel fundamental que o educador e o professor desempenham no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, no qual assumem uma postura ativa de mediadores da aprendizagem, criando espaços e ambientes em que as crianças possam explorar, experimentar e descobrir o mundo ao seu redor. A educação deve ser vista como uma caminhada do saber, onde o educador facilita o processo permitindo que as crianças construam conhecimento de forma autónoma, incentivando a curiosidade e a criatividade das mesmas.

O presente relatório crítico-reflexivo teve por base a análise das dimensões destacadas no Despacho n.º 16034/2010 de 15 de outubro, nomeadamente os indicadores implicados nas quatro dimensões. Estes conduziram toda esta reflexão, sendo que, permitiu-me estar ciente do que é esperado de mim enquanto uma profissional de educação.

Os estágios, seja o de EPE e o de 1.º CEB, foram fundamentais para colocar em prática os conhecimentos teóricos que tinha adquirido e construído ao longo da minha formação inicial, tanto durante a licenciatura, como no mestrado. As experiências nas PES foram determinantes para compreender melhor as dinâmicas da EPE e do 1.º CEB, permitindo-me assumir um papel ativo enquanto educadora e professora estagiária. Ao mesmo tempo, foi-me dada a oportunidade de aprender a trabalhar com grupos de crianças e alunos com características, necessidades e interesses distintos, planificando em função dessas especificidades e refletindo diariamente sobre a minha prática, com o objetivo de a melhorar. As intervenções realizadas nas PES foram momentos de grande aprendizagem e crescimento profissional em que pude aprender com as crianças, com as orientadoras cooperantes, com os supervisores institucionais da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV) e também com as minhas colegas de estágio e de turma, num processo constante de partilha e evolução.

A evolução mencionada está diretamente relacionada com vários aspetos fundamentais, tais como, a postura que eu assumi perante os grupos; a confiança nos momentos de exposição; a capacidade de comunicação com as crianças; a sensibilidade para identificar as suas necessidades, interesses e motivações; o desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo sobre o trabalho realizado; e a

criatividade e inovação na concepção e implementação das atividades propostas. Estes aspetos são pilares fundamentais para a construção de uma prática pedagógica de qualidade, que privilegia o desenvolvimento integral das crianças e promove experiências de aprendizagem significativas e enriquecedoras.

A prática reflexiva é fundamental para o desenvolvimento de qualquer profissional de educação, uma vez que a reflexão feita diariamente permite analisar e perceber o que está a resultar e, também, o que é que é preciso de ser pensado e melhorado, promovendo uma evolução na prática. Dewey (1989, citado por Zeichner, 1993) defende a ação reflexiva na prática docente, referindo que esta é uma ação ativa, persistente e cuidada, que deve ser tida em conta.

É uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. É um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores. (Dewey, 1989, citado por Zeichner, 1993, p.18)

Este percurso permitiu-me também compreender melhor as complexidades associados a ambos os níveis de ensino e ter a oportunidade de trabalhar diretamente com elas deu-me a oportunidade de perceber a importância de criar um ambiente educativo que seja acolhedor, estimulante e inclusivo, onde cada criança se sinta valorizada e encorajada a explorar o seu mundo e a desenvolver as suas competências de forma autónoma. É importante destacar que a procura insistente por um conhecimento sólido, a receptividade a novas abordagens e a disposição para adaptar as práticas às necessidades do grupo de crianças, são componentes essenciais para o sucesso da educação. É igualmente importante o educador desenvolver um trabalho colaborativo, com as crianças, equipa educativa, comunidade e acima de tudo com as famílias, uma vez que, não nos podemos esquecer que estas são os “primeiros educadores da criança e ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar” (Marques, 2001, p.12).

Foi possível aprofundar a compreensão sobre a prática pedagógica, destacando a relevância do conhecimento e da reflexão constante no processo formativo dos professores e educadores. A vivência prática tanto no 1.º Ciclo de Educação Básica como no jardim de infância revelou-se essencial para perceber que o papel do professor e educador vai muito além de apenas transmitir conteúdos; trata-se de um processo dinâmico e contínuo, que envolve interações constantes com as crianças, uma adaptação às suas necessidades e à criação de um ambiente de aprendizagem

estimulante, acolhedor e seguro. É importante destacar que a procura insistente por um conhecimento sólido, a receptividade a novas abordagens e a disposição para adaptar as práticas às necessidades das crianças são elementos essenciais para o sucesso da educação, desta forma, estamos a valorizar a profissão docente e a promover um ambiente de aprendizagem reflexivo e colaborativo, contribuindo , igualmente, para a construção de uma sociedade mais crítica, consciente e preparada para os desafios futuros que a mesma enfrenta.

Estou agradecida pela experiência que estas práticas me proporcionaram e posso afirmar que me sinto feliz com o percurso realizado ao fim destas duas Práticas de Ensino Supervisionadas, com as aprendizagens que desenvolvi nas mesmas e sinto que tenho de agradecer a todos os que de alguma forma fizeram parte delas.

Depois de concluída esta primeira parte, passo agora à apresentação do estudo, que surgiu das observações e desafios vividos em contexto educativo. Com ele, procuro aprofundar uma questão que considero relevante e contribuir, de alguma forma, para a compreensão e melhoria das práticas pedagógicas.

PARTE II Trabalho de Investigação

Nota introdutória

Partindo do princípio de que a criança aprende através da exploração ativa do mundo que a rodeia, reflete-se sobre o papel das atividades sensoriais como instrumentos de descoberta e experimentação. Estas experiências, mediadas pelos sentidos, permitem à criança construir percepções mais apuradas e desenvolver competências essenciais para aprendizagens futuras, como a linguagem, a escrita e a autonomia. Assim, compreender a importância do movimento, da manipulação de materiais e da interação com diferentes estímulos sensoriais torna-se fundamental para perceber o impacto das experiências sensoriais no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

É igualmente importante que a criança esteja num ambiente estimulante, lúdico e com oportunidades de desenvolvimento das suas habilidades, pois as conexões que não forem exercitadas acabam por ser eliminadas. A Educação Pré-Escolar constitui um contexto privilegiado para a promoção de experiências sensoriais diversificadas e significativas, uma vez que esta etapa educativa se afirma como um espaço rico em possibilidades, onde a brincadeira, a curiosidade e a descoberta se articulam com uma intencionalidade educativa clara. No planeamento das experiências de aprendizagem, é importante que o/a educador/a tenha consciência das diferentes dimensões percetivas – visual, corporal, espacial, direção, cinestésica, equilíbrio, rítmica, auditiva e tátil, assim como o que estas dimensões representam para o desenvolvimento global da criança. (Quitério et al., 2024).

A segunda parte do Relatório Final de Estágio tem, assim, como finalidade dar resposta à questão de investigação que orienta este estudo, procurando compreender a relevância que os/as educadores/as atribuem às atividades sensoriais para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Para isso, este capítulo organiza-se em três momentos fundamentais. Num primeiro momento, será apresentado o problema em estudo e definidos os objetivos da investigação, situando o contexto e a pertinência do tema. De seguida, apresenta-se a revisão da literatura, onde se analisam os principais conceitos e contributos teóricos relacionados com o desenvolvimento infantil, a integração sensorial e o papel do/a educador/a na promoção destas atividades. Por fim, o terceiro capítulo descreve a metodologia adotada, explicitando o tipo de investigação, os participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como os procedimentos de análise utilizados.

1. Definição do problema

1.1. Delimitação do objeto de estudo e definição dos objetivos

Quivy e Campenhoudt (2019) afirmam que “a pergunta de partida constitui, normalmente, um primeiro meio para pôr em prática uma das dimensões essenciais do processo científico: a rutura com os preconceitos e as noções prévias” (p. 34). Deste modo, o passo inicial de um investigador, antes de prosseguir com a investigação, é a determinação de um problema para ser abordado e analisado.

Um problema surge quando surgem dúvidas, ao investigador, acerca de um determinado tema, onde perante este cenário, o mesmo vê a sua curiosidade e interesse despertados, sendo importante antes de desenvolver com o estudo, refletir sobre a relevância desse.

Deste modo, considerando que o processo de investigação científica começa com a seleção de uma questão-problema ou uma problemática, o atual estudo baseia-se na problemática relacionada com a contribuição que as experiências sensoriais nas salas do Pré-Escolar podem trazer às crianças. Assim, a questão central desta investigação é: *“Qual a importância que os/as educadores/as atribuem às atividades e estimulação sensorial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?”*

Diante da questão problema, e tendo como objetivo principal “analisar a relevância que os/as educadores/as atribuem às atividades sensoriais para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” como ponto de partida, foram delineados os objetivos específicos que foram tomados em consideração no decorrer da investigação e que a seguir apresentamos:

- Identificar as concepções que os educadores têm sobre o que são atividades sensoriais;
- Conhecer as práticas pedagógicas sensoriais dos educadores/as, de que forma integram estas práticas e qual a intencionalidade que atribuem às mesmas;
- Compreender a frequência com que os educadores implementam as atividades sensoriais;
- Averiguar a importância das atividades sensoriais no desenvolvimento da criança;
- Perceber o valor que os educadores atribuem às atividades sensoriais;
- Conhecer os principais desafios na implementação de práticas sensoriais;

1.2. Justificação e relevância do estudo

A presente investigação surge da necessidade de compreender de que forma as atividades sensoriais contribuem para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças na Educação Pré-Escolar. Esta etapa educativa assume um papel fundamental na formação da criança, sendo este um espaço privilegiado para a exploração, para a experimentação e para a descoberta através dos sentidos. De acordo as OCEPE

as relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento. Deste modo, a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança, sobretudo numa fase da vida em que essa evolução é muito rápida. Por isso, em educação de infância, não se pode dissociar desenvolvimento e aprendizagem.” (Ministério da Educação, 2016,p. 17).

As crianças aprendem mais quando os seus sentidos são mais estimulados e isso acontece com a maior regularidade nas atividades sensoriais (Teixeira, 2024). Contudo, apesar da reconhecida importância do brincar e da estimulação sensorial, ainda se verifica a necessidade de aprofundar o conhecimento e a reflexão sobre o modo como estas experiências podem ser potenciadas no contexto educativo, de forma a maximizar as suas potencialidades no crescimento global da criança.

Perante o exposto, é crucial conhecer as perspetivas dos educadores de infância no que se refere às atividades sensoriais, na tentativa de perceber qual a perceção que os mesmos possuem relativamente à sua importância para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, possibilitando-nos constatar a valorização atribuída pelos mesmos a este tipo de práticas pedagógicas.

2. Revisão da Literatura

2.1. A Educação Pré-escolar no Sistema Educativo Português

Numa sociedade que se apoia numa aprendizagem contínua e focada no conhecimento, é necessário e primordial a existência de uma educação de qualidade de forma a garantir uma cidadania ativa e um progresso sustentável para a mesma, onde através de um sistema educativo que seja capaz de formar indivíduos críticos, em que de certa maneira, os prepare para enfrentar os desafios é possível construir uma sociedade coesa, justa, crítica e orientada para o desenvolvimento social. De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo no capítulo I, artº 2º, o sistema educativo contribui para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo “incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” onde

a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro).

Em Portugal, na educação, tem-se como um dos objetivos, a promoção e o desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem. Neste sentido Costa (2011), realça o surgimento de uma mentalidade que considera a educação institucional favorável para o desenvolvimento da criança. A Educação Pré-Escolar (EPE) é hoje uma realidade da maior relevância na construção da sociedade atual, tendo vindo a ganhar centralidade no âmbito das políticas educativas.

De acordo com a LBSE (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), o sistema educativo português está dividido em três níveis de ensino, são eles: a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário. No entanto, A EPE em Portugal pertence a um quadro de escolaridade não obrigatória, onde está determinado na LBSE (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro) e na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro) que se destina a crianças entre os três anos e os 6 anos (idade de entrada obrigatória no ensino básico).

A Educação Pré Escolar, ao longo dos tempos, tem vindo a ter um maior reconhecimento pela sociedade devido aos seus benefícios, relativamente às crianças, no que diz respeito ao seu desenvolvimento e sua na aprendizagem (Marchão, 2021). De acordo com o artigo n.º 2 da Lei-Quadro (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro), a educação pré-escolar

é 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.

Este decreto veio salientar a importância que a EPE tem no nosso sistema educativo, evidenciando as suas duas funções – educativa e social, com objetivos pedagógicos que passam pelo desenvolvimento pessoal e social da criança (Marchão, 2012).

Apesar da Educação Pré-Escolar não ser de carácter obrigatório, o Estado Português estabelece a sua prática tendo como um dos seus objetivos “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, cap. IV, artº 10º). Segundo Formosinho (1996) a educação pré-escolar marca o início da educação ao longo da vida, assumindo-se, como um espaço de excelência para a aquisição de competências, normas e valores, contribuindo para a integração social, para o sucesso escolar e para a promoção de atitudes de cidadania.

A educação das crianças é considerada marcante porque é neste contexto que “se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o futuro aluno do ensino básico, secundário e superior e úteis para o futuro cidadão” (Formosinho, 1996, p.11). É neste mesmo ambiente que a criança vai-se desenvolver a nível psicomotor, cognitivo e sócio afetivo, desta forma, Marchão (2012) defende que a EPE deve proporcionar “experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico” (p.32). Se nesta fase, a criança não tiver estas oportunidades e as devidas experiências sociais de que precisa, o seu desenvolvimento global ficará comprometido (Guimarães, 2005). Por sua vez, Oliveira-Formosinho (2013) complementa esta ideia afirmando que este contexto e o também o educador devem criar as condições precisas para uma aprendizagem contínua, oferecendo um espaço que favoreça o desenvolvimento de novas competências, normas e valores.

A Lei-Quadro da EPE (Decreto de Lei nº5/97) no seu capítulo IV, artº 10º define como alguns dos seus objetivos promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, estimular o desenvolvimento global desta, desenvolver na criança a curiosidade

e o seu espírito crítico, assim como promover aprendizagens significativas que garantam sucesso ao longo da vida.

Com a publicação desta mesma lei e com o Despacho n.º 5520/97 são aprovadas as primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré escolar (OCEPE), ajustadas em 2016 com o Despacho 9180/2016, de 19 de julho. As OCEPE definem-se como “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (DEB, 1997, p.13), constituindo-se, assim, como um apoio e uma referência para a prática dos educadores e não de um programa, uma vez que “não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, (...)” (Ministério da Educação, 2016, p.13). Este documento foi inovador, em que de forma a conseguir organizar o ambiente da Educação Pré-Escolar, apresentava orientações para a atuação do educador e também dos conteúdos sujeitos a serem abordados, no entanto, também dá espaço ao mesmo para decidir as suas opções educativas a tomar perante o seu grupo de crianças. As OCEPE propõem ainda três áreas de conteúdo, estando duas delas subdividida em quatro domínios: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e de Comunicação (onde estão contidos o Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Domínio da Matemática) e a Área de Conhecimento do Mundo.

A área de Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal no contexto da educação pré-escolar, uma vez que apesar de ter uma intencionalidade e conteúdos específicos, está intrinsecamente presente em todas as dimensões desenvolvidas neste contexto. Essa transversalidade justifica-se pelo facto de esta área estar diretamente relacionada com a forma como as crianças interagem consigo e com o mundo que as rodeia. Citando as OCEPE esta área fundamenta-se, tal como as outras “no reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (Ministério da Educação, 2016, p.33). Assim, a Formação Pessoal e Social promove o respeito pelas diferenças, o desenvolvimento da empatia, da autonomia, da responsabilidade e da cooperação. Tendo em conta o carácter transversal desta mesma área, muitas das aprendizagens propostas neste domínio são aprofundadas e consolidadas em articulação com as outras áreas do desenvolvimento e do conhecimento. Essas aprendizagens integram um processo progressivo, que se inicia na educação pré-escolar e se prolonga ao longo de toda a vida, em que se consideram quatro componentes que são eles a construção da identidade e da

autonomia, independência e autonomia, consciência de si como aprendiz e convivência democrática e cidadania (Ministério da Educação, 2016).

A Área da Expressão e Comunicação distingue-se por integrar diferentes domínios, que apesar de terem características próprias têm uma íntima relação entre si, em que cada um deles representa uma forma de linguagem essencial, por meio do qual a criança comunica, interpreta, simboliza e expressa os seus pensamentos, sentimentos e emoções de maneira única, contribuindo assim para o desenvolvimento global da criança (Ministério da Educação, 2016). Por isto mesmo é considerada básica e fundamental no contexto da EPE, pois “(...)incide em aspetos essenciais de desenvolvimento e aprendizagem, que permitem à criança apropriar-se de instrumentos fundamentais para a aprendizagem noutras áreas, mas, também, para continuar a aprender ao longo da vida.” (Ministério da Educação, 2016, p.43). De acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 2016), os domínios que fazem parte desta mesma área são: o domínio da Educação Física; o domínio da Educação Artística, que, engloba diferentes linguagens, cuja especificidade determina a introdução de quatro subdomínios sendo eles as artes visuais, o jogo dramático/teatro, a música e a dança; o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Matemática.

A Área do Conhecimento do Mundo baseia-se essencialmente na curiosidade inata da criança e no seu desejo natural de compreender o que a rodeia. Esta mesma curiosidade é ampliada na EPE através de experiências diversificadas e significativas, que oferecem às crianças oportunidades para “(...) aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender.” (Ministério da Educação, p.85). Esta área funciona também como uma introdução às diversas ciências naturais e sociais, abordadas de forma integrada e em articulação com as outras áreas de desenvolvimento. A construção do conhecimento não se faz isoladamente, mas através da mobilização de aprendizagens que envolvem “(...) diferentes meios de expressão e comunicação (linguagem oral e escrita, matemática e linguagens artísticas)” (Ministério da Educação, 2016, p.85).

Todas as áreas de conteúdo não devem ser vistas nem encaradas como compartimentos isolados ou independentes, antes pelo contrário, devem ser abordadas de uma forma globalizante e integrada, respeitando a forma como a criança aprende. Esta mesma ideia é reforçada nos fundamentos e princípios educativos das OCEPE em que estas nos dizem que

a distinção entre áreas de conteúdo corresponde a uma chamada de atenção para aprendizagens a contemplar, que devem ser vistas de forma articulada,

dado que a construção do saber se processa de forma integrada, e há inter-relações entre os diferentes conteúdos, bem como aspectos formativos que lhes são comuns. As áreas de conteúdo são, assim, referências a ter em conta na observação, planeamento e avaliação do processo educativo e não compartimentos estanques a serem abordados separadamente (Ministério da Educação, 2016, p.31).

Tendo como orientação as OCEPE, a gestão do currículo faz parte do cargo do educador de infância, tendo este de estabelecer estratégias, considerando as necessidades face ao seu grupo de crianças.

É importante referir que a Educação Pré-Escolar deve valorizar e respeitar a diversidade de cada grupo de crianças, utilizando-a de forma a enriquecer as práticas pedagógicas do educador de infância. É importante que este tenha uma abordagem, reflexiva, desenvolvendo práticas pedagógicas que respondam às necessidades das crianças e fundamental que o educador adote uma abordagem reflexiva, proporcionando experiências significativas de aprendizagem, contribuindo para o seu desenvolvimento global, construindo um ambiente educativo estimulante.

A Educação Pré-Escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, estabelecendo alicerces essenciais. É responsabilidade do educador proporcionar um contexto rico em oportunidades, experiências e desafios, onde a criança se sinta acolhida e estimulada, garantindo o seu desenvolvimento global (Ministério da Educação, 2016). Muitos dos elementos das aprendizagens estão relacionados com as competências sociais e emocionais, pelo que, neste sentido, é crucial abordar as emoções, a inteligência emocional e as competências emocionais, pois são elementos cruciais para o desenvolvimento da criança e a resolução de problema.

2.2. Desenvolvimento e aprendizagem da criança

Ao longo dos tempos, muitos autores têm-se dedicado ao estudo do desenvolvimento da criança, procurando compreender como esta cresce, aprende e se transforma. Antes de explorar algumas dessas teorias, parece importante começar por esclarecer o que se entende por desenvolvimento. O desenvolvimento é, segundo Smith et al., (1998) “(...) um processo segundo o qual uma criança, um feto ou, falando de um modo geral, um organismo (humano ou animal), cresce e se modifica ao longo do seu período de vida”, sendo que os mesmos defendem que “Nos seres humanos as alterações mais dramáticas a nível do desenvolvimento ocorrem durante o período pré-natal e a primeira e segunda infâncias (...)” (p. 31).

O desenvolvimento pode ser entendido como um processo de transformação que acontece ao longo de toda a vida de um ser vivo. No caso do ser humano, não se trata apenas das mudanças biológicas, mas também psicológicas e das influências que as interações sociais que vão acontecendo na vida diária. Isto significa que o desenvolvimento da criança é tanto biológico, psicológico e social, sendo que estas dimensões estão interligadas e, quando se cruzam, tornam o processo de desenvolvimento mais complexo e tendem a contribuir para um desenvolvimento de forma integral (Barreiros, 2016). O desenvolvimento da criança é um procedimento que resulta da “interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social.” (Ministério da Educação, 2016, p.8). Segundo o Núcleo Ciência pela Infância (2021), o desenvolvimento integral da criança é a evolução da criança, encarada de forma ampla ou através dos seus vários domínios interdependentes – cognitivo, sensório-motor, socio emocional e físico.

O primeiro fundamento e princípio da pedagogia para a infância, expresso nas OCEPE (Ministério da Educação, 2016), salienta que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo de evolução da criança, uma vez que

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

evolução é muito rápida. Por isso, em educação de infância, não se pode dissociar desenvolvimento e aprendizagem. (p.8)

A articulação entre as características próprias de cada criança, o processo de maturação biológica e as experiências de aprendizagem que vai vivendo, torna cada criança um ser único, com características, interesses e ritmos próprios de desenvolvimento e de aprendizagem, ou seja, as chamadas normas do desenvolvimento ou as aprendizagens associadas a uma determinada faixa etária não devem ser entendidas como etapas fixas e iguais para todas as crianças, mas antes como referências orientadoras que ajudam a compreender o percurso individual e singular de cada uma (Ministério da Educação, 2016). Deste modo, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança deve ser entendido de forma flexível, respeitando os ritmos individuais e valorizando a diversidade das trajetórias que caracterizam cada uma.

O que sabemos sobre a forma como a criança aprende e se desenvolve permite-nos retirar princípios educativos importantes, onde estes destacam a visão holística da aprendizagem e do desenvolvimento, a valorização da autonomia, a motivação intrínseca e a necessidade de proporcionar experiências ativas e significativas, incluindo ainda a importância da linguagem e de outros sistemas simbólicos, bem como o papel essencial de outras crianças e adultos neste mesmo processo (Portugal, 2008). As crianças têm uma melhor aprendizagem quando estão em contacto com pessoas que cuidam delas, que lhes dão afeto, segurança e respeito, que são também sensíveis às suas características individuais, que criam ambientes equilibrados, com espaço para a estimulação, o desafio, a autonomia e a responsabilidade.

As recentes abordagens sobre o desenvolvimento da criança integram diferentes perspetivas sobre a natureza da mesma e o papel do ambiente. A abordagem comportamentalista, defendida por autores como Pavlov, Watson e Skinner, dá destaque à forma como o ambiente molda o comportamento através de recompensas e punições. Já as teorias da aprendizagem social, propostas por Bandura, realçam a importância da experiência, sobretudo da imitação e da modelação. Por outro lado, as teorias construtivistas de Piaget, reconhecem o papel ativo da criança, entendendo que ela constrói o seu próprio conhecimento do mundo, mais do que depender apenas de pais ou professores. As teorias sócio construtivistas de Vygotsky e Bruner, seguem a mesma linha, ao verem a criança como participante ativa no seu desenvolvimento, mas acrescentam o peso das interações sociais e da cultura. De forma diferente da teoria da aprendizagem social que se considera que a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem sobretudo na interação social, através da comunicação, do ensino e da partilha (Portugal, 2008).

Todas estas teorias reconhecem a importância do contexto no desenvolvimento da criança, ainda que diferenciem a forma como o entendem, pois para algumas, o contexto traduz-se sobretudo nas pessoas e nos comportamentos que rodeiam a criança; para outras, nas oportunidades de exploração e construção de conhecimento; e, noutras perspetivas, na cultura e nas interações sociais (Portugal, 2008). Apesar das diferentes perspetivas apresentadas, a maioria das teorias convergem na ideia de que o desenvolvimento e a aprendizagem resultam da interação constante entre a criança e o meio, sendo a ação e a experiência fundamentais para a construção do conhecimento.

As investigações em neurociências salientam o papel fundamental das primeiras experiências de vida, em que estas podem funcionar como suporte e fator de adaptação ou, pelo contrário, como risco e disfunção, no qual é também nestes primeiros anos que se desenvolvem capacidades fortes, emoções complexas e competências sociais essenciais (Shonkoff & Phillips, 2000).

É nos primeiros anos de vida de uma criança que estas se enriquecem de aprendizagens e aquisições, na sua dinâmica com o mundo físico, sensorial e social, o cérebro recolhe informação como as regras, os conceitos e os atributos, aprendendo assim a causalidade, e dita previsões (Pearl & Mackenzie, 2018). Quando a criança nasce, o cérebro está preparado para receber estímulos e, em que é a partir daí que vai adquirir aquisições que serão fundamentais para as etapas seguintes do seu crescimento, no entanto, isso só acontece se entendermos que este processo é dinâmico e que vai depender muito das interações que a criança vá tendo com o mundo ao seu redor, tanto com o meio físico (brinquedos ou espaços que a mesma explore), como com o meio social (adultos ou outras crianças). Segundo Martins (2013), dos 0 aos 3 anos, a criança vai conquistando várias aprendizagens, tais como o controlo dos esfíncteres, andar, falar e tornar-se até mais independente dos seus adultos significativos, em que à medida que vai crescendo, passa a integrar novos grupos sociais que influenciam o seu desenvolvimento.

Nos primeiros tempos de vida de uma criança, os cuidados da mãe ou de um outro adulto significativo (a figura que cuida), são fundamentais para o seu desenvolvimento, sendo até decisivos para o mesmo, contudo, com o tempo essa responsabilidade vai-se alargando a outras pessoas e contextos, que também a passam a ter um papel importante, desde na alimentação, nas rotinas, na educação e orientação. À medida que cresce, o organismo torna-se apto para a realização de movimentos de considerável complexidade, pois reúne as condições físicas e cognitivas para os executar e manifesta uma capacidade de aprender, o que lhe permite começar a fazer escolhas próprias e a afirmar-se de forma mais individualizada (Barreiro, 2016). As brincadeiras em grupo são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem e das

capacidades sociais, além de que é através destas que aprendem a descobrir o mundo ao seu redor, onde neste contexto, as crianças também conseguem aprender regras simples e instruções, onde os amigos e colegas vão sendo cada vez mais importantes em que através desta mesma convivência que as crianças experimentam, imitam comportamentos e sentem prazer em partilhar momentos.

No entanto, antes de qualquer tipo de contacto social ou de qualquer mudança no desenvolvimento, é importante compreender que é fundamental garantir as necessidades básicas das crianças. Para que essas necessidades sejam satisfeitas, segundo Portugal (2011) é essencial oferecer às crianças um ambiente educativo de qualidade, ou seja, um espaço pedagógico onde os materiais, os tempos e os espaços sejam organizados e planeados com intencionalidade educativa, que favoreça o seu desenvolvimento e aprendizagem.

As crianças precisam de um local seguro e saudável, que lhes transmita confiança e liberdade para se relacionarem com os adultos significativos, explorarem materiais, interagirem com outras crianças e viverem novas experiências, em que só assim o seu desenvolvimento pode acontecer de uma forma mais completa.

A forma como o espaço é organizado e equipado tem, por isso, um papel educativo muito importante, pois “um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, a comunicação, as competências cognitivas e as interações sociais” (Post & Hohmann, 2011, p. 101). Nesta linha de pensamento, Marchão (2003) reforça que “as primeiras etapas da vida de uma criança devem permitir uma estabilidade afetiva e uma facilitação de aprendizagens significativas”(p. 14).

Nesta perspetiva, é importante reconhecer que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças acontecem num ambiente social, no qual o educador tem um papel central na criação de condições que favoreçam o bem-estar, a curiosidade e o envolvimento.

Embora grande parte das aprendizagens das crianças aconteça de forma espontânea, nos diferentes contextos sociais em que vivem, no ambiente da EPE existe uma intencionalidade educativa que se traduz na criação de um espaço culturalmente rico, estimulante e pensado para favorecer o seu desenvolvimento. Neste percurso, as relações afetivas estáveis, marcadas pelo acolhimento e pelo respeito, são fundamentais para promover o bem-estar e o desejo de explorar e interagir com os outros e com o mundo que as rodeia. As OCEPE (Ministério da Educação, 2016) realçam ainda a importância da qualidade do clima relacional e sublinham que cuidar e educar estão intimamente interligados, sendo esta relação essencial para o equilíbrio emocional e para a aprendizagem da criança. No entanto, o desenvolvimento e a aprendizagem não se limitam ao contexto educativo formal, sendo também

influenciados pelos outros ambientes em que a criança vive, em especial o familiar, com as suas práticas e cultura próprias. Por isso, é fundamental que o/a educador/a estabeleça uma relação próxima com as famílias, reconhecendo o papel determinante que estas desempenham no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças.

Na linha de pensamento de Laevers (1995; Laevers & Van Sanden, 1997), a grande finalidade da educação é o desenvolvimento do cidadão: alguém autêntico na interação que estabelece com o mundo, emocionalmente saudável, evidenciando vitalidade, com uma atitude exploratória, aberta ao mundo externo e interno, com um forte sentido de pertença e de ligação, e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida e o universal processo de criação, respeitando o ser humano e a natureza. A Educação Pré-Escolar vai muito para além de uma focalização em aprendizagens académicas convencionais, é bem mais importante valorizar e atender ao desenvolvimento de um cidadão seguro e confiante, com uma boa autoestima, caracterizado por abertura à aprendizagem, curiosidade, criatividade, resolução de problemas, competência social e comunicacional, autonomia e autorregulação, sentimento de ligação ao mundo e aos outros.

Como este projeto tem como foco principal as atividades sensoriais, serão abordados autores que destacam a importância destas mesmas atividades no desenvolvimento das crianças. Como “educar não é uma atividade que começa aos seis anos (...)” (Ministério da Educação, 2016, p. 4), é essencial compreender o desenvolvimento da criança desde o seu nascimento. Já no século XVII, o filósofo John Locke defendia que o conhecimento tem origem nas sensações provocadas pelos objetos através dos sentidos, sendo estas a base da perceção e a forma mais simples de conhecimento (cit. por Druart, et al, 2006, p. 15).

Post e Hohmann (2003) destacam que é através da exploração sensorial, envolvendo o paladar, o tato, o olfato, a visão e a audição, que a criança começa a compreender o mundo que a rodeia e ainda que antes mesmo de falarem, “(...) através da ação que expressam aos adultos atentos aquilo que vão descobrindo e sentindo-chorando, balanceando, retesando-se, voltando as costas, fazendo caretas, agarrando-se, abraçando, brincando às escondidas, chupando e olhando.” (Post & Hohmann, 2011, p. 24).

Quando se pensa em desenvolvimento e atividades sensoriais é pertinente mencionar a Teoria de Desenvolvimento de Jean Piaget. Segundo Rappaport (1981), Jean Piaget “(...) apresentou uma visão integracionista.” (p. 51), em que para o mesmo o desenvolvimento mental da criança é como o desenvolvimento físico, ou seja, tal como os órgãos do corpo amadurecem, também a mente evolui, procurando alcançar um estado de equilíbrio. Com isto, Piaget aborda que o desenvolvimento cognitivo ocorre

em quatro estádios, em que neste trabalho focarei nos dois primeiros definidos pelo mesmo: sensório-motor e pré-operatório, que são os que se relacionam de forma mais direta com a temática desta investigação.

O primeiro estágio, denominado de estágio sensório-motor, vai do nascimento até aos dois anos de idade, em que nesta fase, a criança relaciona-se com o meio, principalmente, através dos sentidos e das ações, já que ainda não possui linguagem. Segundo Piaget (1970), a criança nesta etapa não tem ainda consciência plena do mundo exterior nem de si própria, sendo que uma das funções da inteligência é precisamente ajudar a diferenciar o corpo dos objetos que a rodeiam. Este estágio representa “a conquista, através da percepção e dos movimentos, de todo universo prático que cerca a criança; a formação dos esquemas sensoriais-motores irá permitir ao bebé a organização inicial dos estímulos ambientais, permitindo que, ao final do período, ele tenha condições de lidar, embora de modo rudimentar, com a maioria das situações que lhe são apresentadas” (Rappaport et al., 1981, p. 66).

O segundo estágio, chamado pré-operatório, acontece entre os dois e os sete anos de idade, em que é nesta fase que surge a linguagem, permitindo à criança começar a estabelecer diálogos com intenção, ainda que de uma forma egocêntrica já que tende a pensar que o mundo gira em função dela.

Segundo Rappaport et al. (1981), a verbalização que acompanha as ações da criança funciona como um treino dos novos esquemas verbais e representa uma transição do pensamento em voz alta para um pensamento mais interiorizado. Nesta etapa, a criança desenvolve também a capacidade simbólica, ou seja, começa a transformar a realidade em função dos seus desejos e imaginação. Tal como refere Wallon (2008), a criança nos primeiros anos de desenvolvimento tem dificuldade em distinguir-se com o mundo exterior, tendendo a atribuir aos objetos e às pessoas os seus próprios pensamentos, sentimentos e estados emocionais.

Os estádios da Teoria de desenvolvimento de Piaget têm um carácter integrador, ou seja, as aprendizagens feitas num estágio são incorporadas e utilizadas no seguinte (Dolle, 1997). Isto significa que tudo o que a criança conquista no primeiro estágio, sensório-motor, será conduzido para o estágio pré-operatório e para os que se seguem. Desta forma, quanto mais ricas e variadas forem as experiências vividas pela criança nesta primeira fase, mais fácil será o seu desenvolvimento e a aquisição de novas competências no futuro (Roldão, 2019). Tal acontece porque

Quando a criança toca, ouve, saboreia, vê, cheira ou se movimenta, discrimina essa sensação dando-lhe um significado, atribui-lhe uma experiência afetiva e armazena nos “ficheiros” cerebrais a informação, para que mais tarde a possa

utilizar formando aprendizagens cada vez mais complexas. (Serrano, 2016, p. 10)

Assim, compreender o desenvolvimento integral e a aprendizagem da criança implica considerar a interação entre fatores biológicos, psicológicos e sociais, bem como o papel ativo da própria criança nas experiências que vive, cabendo aos adultos apoiar esse processo, proporcionando-lhe oportunidades de interação com o meio e oferecendo estímulos sensoriais e cognitivos que favoreçam o seu crescimento e aprendizagem.

2.3. Atividade sensorial e aprendizagem

As crianças encontram-se em constante interação com o ambiente que as rodeia, absorvendo assim as informações e sensações que contribuem para a sua compreensão do mundo. Neste mesmo processo de descoberta e aprendizagem, as atividades sensoriais assumem um papel essencial, pois permitem estimular os diferentes sentidos, favorecendo o desenvolvimento global. Carvalho (2005, p. 130) menciona ainda que é “através de interações sensoriais e motoras que a criança descobre, sente, experimenta e conhece o mundo que a rodeia.”

Esta é uma ideia também defendida por Serrano (2016) ao referir que a vida da criança, ainda na barriga da mãe, é fortemente ligada às sensações. Ao nascer, esses estímulos sensoriais aumentam,

os sons são mais intensos, agudos e diversificados, e o mesmo podemos dizer dos toques das pessoas, roupas e utensílios, bem como cheiros, luzes e sabores. Toda esta variedade de estímulos atingem o cérebro de uma forma nova e intensa (...) (Serrano, 2016, p.9).

Nos primeiros meses a criança aprende a regular o seu comportamento face a estas sensações e durante os anos seguintes vão desenvolvendo competências para que tudo o que a rodeia faça sentido e lhe permita agir sobre ela de forma adaptada (Serrano, 2016). As sensações estão ligadas às experiências de satisfação, dor, medo ou desconforto, constituindo a base sobre a qual se constroem futuras aprendizagens e se desenvolve o modo como a criança interage e se envolve no ambiente (Guenther, 1997; Rousseau, 1985; Serrano, 2016).

Aprendemos que conhecemos o mundo através dos nossos cinco sentidos (tátil, visual, auditivo, olfativo, gustativo) mas a neurociência já reconhece mais “dois sentidos «secrets» para que o nosso corpo e o mundo façam sentido e consigamos atingir o máximo potencial no nosso desenvolvimento e bem-estar.” (Serrano, 2016, p.10): vestibular e propriocetivo. Segundo a mesma autora, a criança distingue sensações quando toca, ouve, prova, vê, cheira ou se desloca, em que esta dá-lhe um significado e “atribui-lhe uma experiência afetiva e armazena nos «ficheiros» cerebrais a informação, para que mais tarde a possa utilizar formando aprendizagens” (Serrano, 2016, p.10). Para corroborar esta ideia, Serrano (2016) diz-nos que

Quando observamos uma criança pequena a brincar com uma bola, muitas vezes verificamos que esta a agarra, aperta-a, vira-a e olha-a de todas as maneiras, pode levá-la à boca, empurra-a e vê-a afastar-se, pode tentar sentar-

se em cima dela e nota como é difícil manter o equilíbrio sentada, mas repara também que sentada consegue balançar-se um bocadinho. Nesta experiência, o cérebro da criança registou a sensação do toque - é macia e lisa -, ao apertá-la os seus músculos e articulações dão a informação da força que fazem, e o cérebro repara que não é dura, mas mole; com a sua visão regista que tem uma cor brilhante, é redonda, e que quando aperta com as mãos formam-se pequenas covas; ao sentar-se, o seu sentido do movimento e equilíbrio apercebe-se de que não é estável e que para se manter nela tem de conseguir equilibrar-se. Em poucos minutos chegam inúmeras informações ao cérebro da criança sobre o objeto, mas também sobre a relação desse objeto com o seu próprio corpo e com o espaço que os rodeia (p.10).

Com o processamento de toda esta informação, o cérebro constrói uma perceção completa do objeto, formando a noção do que é a bola, das suas características e do que se pode fazer com ela, onde, mais tarde, quando voltar a ver uma bola, a criança irá alcançar o registo dessas mesmas experiências guardadas, reconhecendo-a e utilizando esse conhecimento de forma mais complexa e significativa em que este processamento designa-se por integração sensorial (Serrano, 2016).

2.4. Integração e estimulação sensorial

O conceito da integração sensorial começou a ser desenvolvido e utilizado pela 1.^a vez, pela Dra. Jean Ayres, terapeuta ocupacional, psicóloga educacional e neurocientista, nos anos 60 do século XX, mais concretamente no ano de 1963. A Dra. Ayres definiu a integração sensorial como: “o processo neurológico que organiza a sensação do próprio corpo e do ambiente, e torna possível usar o corpo eficientemente no meio” (Ayres, citado por Serrano, 2016, p.32). Segundo Serrano (2016), a integração sensorial é o processo neurológico que compõe as nossas sensações para que possamos viver num mundo que nos faça sentido, sendo este um processo inconsciente ou involuntário, que ocorre sem necessidade de pensamento deliberado e é importante para que possamos gerir toda a informação sensorial disponível, mas consigamos focar-nos numa tarefa específica.

Dito de outra maneira, a integração sensorial é um processo inconsciente do cérebro, que é responsável pela organização da sensação detetada pelos nossos

sentidos, nomeadamente o paladar, a visão, a audição, o olfato, vestibular, tátil e a propriocepção); em que dá significado à experiência que estamos a ter através da seleção da informação que é relevante (Serrano, 2016), ou seja, por exemplo quando passamos a mão num material áspero, a nossa pele através do nosso sistema tátil recebe a sensação de rugosidade e o cérebro vai interpretar essa mesma informação e relacioná-la com experiências anteriores, como “ser parecido a lixa ou com pedras” e a partir dessa informação, decide como reagir “se é desconfortável, afastamos as mãos”, sendo conhecido como uma resposta adaptativa. Este processo é muito rápido e inconsciente, como já foi dito anteriormente, o que nos permite agir ou responder às situações, para que tenham significado.

Ayres (1979, citado por Serrano, 2016, p.34) define a resposta adaptativa como: “uma ação apropriada em que o indivíduo responde com sucesso a uma exigência do meio”, e que quando a criança está a ter uma resposta adaptativa, sabemos que o cérebro está a organizar a sensação de uma forma eficaz. A mesma explica que os comportamentos adaptativos podem-se manifestar através de respostas motoras ou de ações organizadas que permitem à criança ajustar-se melhor ao meio, por exemplo, num maior controlo postural, numa melhor capacidade de manter a atenção num estímulo ou no simples ato de virar o olhar para a mãe quando ela fala. Estas respostas não podem ser realizadas por outra pessoa, tem que ser a própria criança que precisa de as desenvolver e experimentar por si mesma, o que explica, o facto de gostarem de experimentar sensações novas e de se desafiarem continuamente (Serrano, 2016).

Esta ideia de organizar a informação sensorial através de uma resposta adaptativa é descrita por Ayres (1979) como o princípio mais básico no desenvolvimento da criança, pois a criança adquire significado do meio e consegue interagir com o mesmo, através desta organização da informação sensorial e da capacidade para produzir uma resposta adaptativa. Quando o ambiente educativo é rico em estímulos e permite o movimento livre e o brincar espontâneo, a criança tem a oportunidade de desenvolver estas respostas e fortalecer as suas competências cognitivas e sociais (Hohmann & Weikart, 2011).

Deste modo, ao organizar e dar significado às sensações que recebe, a criança vai aprendendo a ajustar o seu corpo e os seus movimentos em função do ambiente e das experiências que vive. É neste processo de constante interação entre a perceção e a ação que se desenvolve o que se designa por desenvolvimento perceptivo-motor, entendido como a capacidade de receber as informações sensoriais e transformá-las em respostas motoras adequadas (Cordovil & Barreiros, 2014). O desenvolvimento perceptivo-motor traduz-se, assim, na articulação entre o sentir e o agir, sendo que, todos os movimentos voluntários são regulados por informações sensoriais diferentes, que

são recebidas e processadas pela criança, que age em função das mesmas e “ não se limita a receber a informação de forma passiva – ela age para a obter, percebe-a para agir e age para perceber – representando assim o processo cíclico de percepção e ação –Ciclo Percepção-Ação “(Gibson, 1979; Cordovil & Barreiros, 2014, citados por Quitério et al., 2024, p.18).

A integração sensorial permite compreender as diferenças individuais de cada criança ou adulto, relativamente à tolerância de determinados estímulos sensoriais, que estão relacionadas com comportamentos funcionais, tais como brincar, aprender ou até mesmo a própria interação social, Serrano (2016) dá o exemplo de

dependendo da sensibilidade aos estímulos auditivos, assim a criança poderá gostar ou não de locais barulhentos ou de ouvir música alta. Isto será informação básica, para que possa decidir se quer frequentar aulas de música ou ir ao cinema, ou se prefere ficar a brincar calmamente dentro da sala. Da mesma forma, uma criança que tenha pouca tolerância ao toque poderá evitar as brincadeiras com contacto corporal com os colegas, ou não gostar de ir à praia e sujar-se com areia. (p.35)

De acordo com Serrano (2016), faz parte do estudo da integração sensorial o reconhecimento dos diferentes sistemas sensoriais envolvidos no processamento: o sistema tátil, vestibular, propriocetivo, visual, auditivo, olfativo, gustativo e interoceptivo. Esta perspetiva é partilhada por Damásio (2020) que refere que

A percepção dos objetos e das ações que ocorrem no mundo que nos rodeia transforma-se em imagens graças à visão, ao som, ao tato, ao olfato e ao paladar. (...) Muitas das imagens que correm na nossa mente não surgem da percepção do mundo à nossa volta, mas sim de uma espantosa cumplicidade entre o cérebro e o interior do nosso corpo. (p.76)

É importante explorar de que forma os sistemas sensoriais intervêm no modo como a criança sente, interpreta e reage ao ambiente que a rodeia. O sistema tátil, por exemplo, localiza-se na pele e é a fronteira entre o corpo e o mundo à volta, fornecendo informações essenciais, ajudando a identificar texturas, temperaturas, dor, vibrações e pressões, onde é através do toque que a criança conhece o que a rodeia, desenvolvendo, simultaneamente, a noção de corpo e dos próprios limites (Nascimento, 2021). O sistema vestibular, localizado no ouvido interno, regula o equilíbrio e o controlo

postural, enquanto o sistema propriocetivo permite reconhecer a posição e o movimento das articulações e músculos (Papalia, et al., 2008).

O sistema olfativo, ligado às emoções, permite sentir cheiros e está diretamente conectado ao sistema límbico. O sistema gustativo, responsável pelo paladar, encontra-se na boca, permite discriminar experiências de sabor, quando algum alimento ou objeto ou qualquer substância entra na boca, a língua entra em ação para distinguir o tipo de experiência de sabor que estamos a ter (Serrano, 2016). A visão é o sistema mais complexo e desde o nascimento é um complemento essencial aos restantes sentidos, ajudando a percepção das formas, cores e tamanhos. O sistema auditivo, desenvolve-se com a ajuda de recetores, localizados no ouvido interno e é também um complemento aos restantes sentidos, exercendo a capacidade de discriminação de sons significativos (Nascimento, 2021).

A assimilação das informações sensoriais provenientes dos diferentes sistemas contribui para a construção do esquema corporal - a consciência que a criança tem do seu corpo, da sua posição, das suas partes e das suas possibilidades de movimento em relação ao espaço e aos objetos (Le Boulch, 1982). De acordo com o mesmo autor, o esquema corporal forma-se progressivamente através das experiências sensório-motoras, sendo essencial para a sua autonomia e aprendizagem. Gallahue et al. (2013) acrescentam que a consolidação do esquema corporal permite à criança orientar-se no espaço, compreender a lateralidade e ajustar o movimento às exigências do meio. Na EPE, as experiências que envolvem movimento, a manipulação de objetos, o contacto físico e a exploração de elementos ligados à natureza são importantes para o desenvolvimento desta consciência corporal integrada.

As experiências sensoriais estão diretamente ligadas ao prazer, à curiosidade e à motivação, elementos esses fundamentais para uma aprendizagem significativa (Neto, 2020). As crianças têm uma constante carência de ação e aprendizagem, utilizando todos os sentidos para explorar o mundo que as rodeia (Post & Hohmann, 2011). As experiências que a criança vive nos primeiros anos têm um papel fundamental no seu desenvolvimento cerebral, pois quanto mais ricas e diversificadas forem essas mesmas experiências, melhor se desenvolvem as ligações neuronais, o que se reflete depois na atenção, na memória, na percepção e na capacidade de aprendizagem (Sepulcre, 2019). Qualquer atividade ao ar livre ou até mesmo o próprio contacto com a natureza, com os sons, os cheiros e as texturas naturais estimulam múltiplos sistemas sensoriais em simultâneo e promovem o equilíbrio emocional e cognitivo da criança (Malavasi, 2018), uma vez que quando esses sistemas sensoriais funcionam adequadamente e em articulação, a aprendizagem é facilitada. Uma adequada estimulação sensorial, principalmente através do uso da brincadeira, do movimento e

da exploração ativa, apoia o desenvolvimento harmonioso e a construção de uma base sólida para futuras aprendizagens.

Godinho (2007), afirma que qualquer atividade que exija deslocação, manipulação, variação postural e/ou contacto com diferentes superfícies contribuem para o desenvolvimento do sistema vestibular e proprioceptivo que são responsáveis, como foi dito anteriormente, pela perceção do corpo no espaço e pelo controlo do movimento. Brincar, saltar, rodar, balançar, correr ou explorar materiais de diferentes texturas não são apenas ações lúdicas, mas também, experiências de integração sensorial fundamentais para um bom desenvolvimento global (Bilton & Dias, 2017).

Maria Montessori, médica e educadora defende que “os sentidos, sendo os exploradores do ambiente, abrem o caminho para o conhecimento” (1987, p.202) e que é a própria criança que constrói o seu conhecimento e desenvolve a sua autonomia através de experiências sensoriais. A mesma autora (citada por Goldschmidt et al., 2016) afirma que “o caminho do intelecto passa pelas mãos, porque é por meio do movimento e do toque que as crianças exploram e decodificam o mundo à sua volta” (p.3).

No entanto, Schiavo e Ribó (2007), referem que todos estes estímulos e sentidos aqui referenciados não se desenvolvem de forma isolada, ou seja, para os mesmos é necessário uma integração constante entre adulto/criança, criança/criança e criança/objeto. Assim, a atividade sensorial na Educação Pré-Escolar deve ser entendida não só como um momento de diversão ou de relaxamento, mas como uma dimensão da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, em que através do corpo e dos sentidos, a criança constrói significados, compreende o mundo e aprende a agir sobre ele.

No contexto da Educação Pré-Escolar, a integração sensorial acontece de uma forma implícita nas rotinas diárias, por exemplo, ao explorar diferentes materiais, usar objetos com texturas variadas, movimentar-se com equilíbrio em superfícies instáveis, subir e descer rampas ou participar em atividades ao ar livre, em que essas experiências naturais permitem que as crianças experimentem e ajustem as suas respostas sensoriais ao ambiente. Bundy et al. (2002) destacam que estas atividades são cenários privilegiados para a estimulação sensorial integrada. Assim, os espaços sensoriais, cuidadosamente organizados e intencionalmente planeados, constituem ambientes pedagógicos de grande valor, onde neles, as crianças são convidadas a explorar, a sentir e a interpretar o mundo através de múltiplas linguagens sensoriais, transformando a perceção em conhecimento e a experiência em aprendizagem significativa.

Para Serrano (2016), essas oportunidades sensoriais que são dadas no ambiente infantil são fundamentais, pois quando “tudo se junta no cérebro” (p.29), essas

vivências do dia a dia colaboram para fortalecer a integração sensorial e ajudar o processo de aprendizagem. Por isso, observar o espaço, os materiais disponíveis e as rotinas sensoriais das crianças pode revelar muito sobre a forma como a integração sensorial se desenrola nas salas de EPE. De forma complementar, Silva (2015), reforça que a Educação Pré-escolar é um contexto privilegiado para promover a exploração sensorial e o desenvolvimento de competências, permitindo que as crianças aprendam de forma ativa sobre o mundo que as rodeia.

2.5. O contributo das experiências sensoriais para as aprendizagens das crianças na Educação Pré-Escolar

O desenvolvimento de uma criança, acontece de uma forma holística, ou seja, completo e não de uma forma singular em conteúdos ou áreas. Educar uma criança é investir no desenvolvimento, procurando-se promover aprendizagens significativas.

As atividades sensoriais são propostas pedagógicas que estimulam os sentidos do corpo humano, tendo como principal objetivo a contribuição para o desenvolvimento global da criança. Através do contacto com diferentes texturas (como caixas de areia ou espuma de barbear), sons, cheiros e movimentos, as crianças desenvolvem a sua coordenação motora, o equilíbrio, a sensibilidade e competências cognitivas e sociais, enquanto constroem ligações neurológicas fundamentais para a aprendizagem. Estas experiências são particularmente importantes em contextos de desenvolvimento atípico, uma vez que favorecem a perceção, a interpretação e a resposta adequada aos estímulos do ambiente. A ausência ou limitação de estímulos sensoriais pode originar dificuldades na deteção e regulação da informação recebida, afetando o desempenho nas atividades diárias e na adaptação aos diferentes contextos sociais. (Andrade *et al.*, 2016)

A infância é uma fase crucial do desenvolvimento humano, em que se constroem as bases cognitivas, emocionais e sociais. Durante este mesmo período, as crianças exploram e absorvem continuamente informações sobre o mundo que as rodeia, sendo as atividades sensoriais uma ajuda fundamental nesse processo. Ao estimular os sentidos, estas atividades permitem que as crianças compreendam melhor o ambiente, desenvolvam a coordenação motora, a concentração e a capacidade de resolução de problemas, ao brincar com diferentes texturas, cores, sons e formas ajudando-as a interpretar o mundo de forma mais significativa. Além disso, favorecem a expressão emocional, pois através da pintura, ao amassar, ouvir música e dançar, elas podem exteriorizar sentimentos, a criatividade e a interação social, permitindo que as crianças partilhem experiências e colaborem com os outros, visto que ao envolver os sentidos,

elas são incentivadas a questionar, a investigar e a descobrir, estimulando a sua imaginação e criatividade (Tavares, 2023).

Deste modo, ao proporcionarem experiências ricas e diversificadas, as atividades sensoriais não só favorecem o desenvolvimento de forma global da criança, como contribuem para o aprimoramento de competências específicas em diferentes domínios. As competências desenvolvidas através da educação sensorial não são exíguas, pois “explorar técnicas que privilegiam o uso dos sentidos auxilia a captação dos mais diversos conteúdos” (Goldschmiedt et al., 2008, p. 3). As crianças, através de uma educação sensorial, desenvolvem-se em múltiplos domínios: no cognitivo, alcançam novos conhecimentos e conceitos e desenvolvem competências de comparação (descrever semelhanças e diferenças), classificação, resolução de problemas, observação, interpretação, relação causa-efeito, curiosidade, imaginação e raciocínio; no motor, desenvolvem a motricidade e a consciência corporal; no expressivo e comunicativo, desenvolvem a linguagem (verbal e não verbal) durante a expressão de sensações, ideias e representações, bem como a criatividade; e no social, aprendem a cooperar, partilhar e trabalhar em grupo, observando, experimentando e partilhando ideias com os outros (Matos, 2013).

Segundo Papalia, et al. (2010) é por meio do movimento e do toque que a criança aprende, explora e decodifica o mundo ao seu redor. Como refere Reis (2008, p.16), as crianças “são cientistas ativos que procuram, constantemente, satisfazer a sua insaciável curiosidade sobre o mundo que as rodeia”, quer na interação com materiais e espaços de aprendizagem, quer com as pessoas, tendo a necessidade de explorar, o desejo de saber e de descobrir mais sobre o mundo; assim, “desde cedo, então, a criança dispõe de recursos cognitivos variados, tais como observação, formulação e teste de hipóteses, processos de generalização e abstração” (Pereira, 2012, p. 114). Esta curiosidade inata das crianças requer a estimulação do movimento e da ação do corpo sobre as coisas do mundo, apoiando-as nas suas experiências sensoriais e descobertas, para que construam conhecimento sobre si próprias e sobre o meio envolvente. Nesta fase, as crianças aprendem essencialmente através dos sentidos, que são a base de uma aprendizagem ativa, pois é por meio do corpo que experimentam, sentem e atribuem significado ao que as rodeia, desenvolvendo assim a capacidade de realizar escolhas cada vez mais conscientes e significativas. Nesse sentido Marques (2021), refere que é “primordial incentivar as crianças a participarem em experiências de aprendizagem ricas e diversificadas, de forma a se confrontarem com as evidências e estratégias facilitadoras da descoberta desse conhecimento, através da ação sobre os materiais e sobre as coisas.” (p.10).

Na literatura educativa Maria Montessori é um nome incontornável, onde de acordo com Pinazza et al. (2007, p. 104) “a perspectiva educacional constituída por Montessori sustenta-se na pedagogia científica, fundamentada na educação sensorial (...)”. Seguindo uma ideologia muito própria, Montessori aborda a importância da observação e exploração direta dos objetos e respetiva apropriação das suas características, na aprendizagem da criança, defendendo uma educação dos sentidos, que se baseia no desenvolvimento e na exercitação dos mesmos, onde a utilização e a exploração dos materiais através dos sentidos é uma característica presente nas dinâmicas desta pedagogia em que a mesma afirma que “nenhuma descrição, nenhuma imagem de nenhum livro podem substituir a vista real das árvores em um bosque com toda a vida que acontece em volta delas” (Montessori, 1966, citado por Rohrs, 2010, p. 26).

Sendo que as crianças aprendem através da ação e da utilização dos seus sentidos (Post & Hohmann, 2011), e possuindo uma curiosidade e desejo intrínseco de explorar o meio que as rodeia, o brincar representa uma forma ativa da realidade. A curiosidade da criança por tudo o que é novidade é o fator principal que a leva a tentar novas abordagens, a retomar as atividades já realizadas e a surpreenderem-se quando algo de novo acontece (Peixoto, 2005). Assim, no contexto de EPE, a educação deve ser promovida através de experiências manipulativas e sensoriais, como jogos sensoriais ou oferecendo materiais que apelem aos sentidos como recurso para o desenvolvimento das iniciativas/propósitos das crianças, que também ofereçam oportunidades para o brincar e para a exploração livre, seja individual ou em grupo, inseridas na rotina diária, por iniciativa própria ou propostas pelo educador. Nessas mesmas oportunidades de interação sensorial, as crianças devem ter liberdade para poder fazer escolhas sobre o que e como explorar, tendo liberdade para resolver problemas (Post & Hohmann, 2011).

A promoção da exploração sensorial enquanto motor de aprendizagem e desenvolvimento, pode partir do quotidiano das crianças e do contacto com materiais e objetos da sua própria cultura (Hohmann & Weikart, 2011), ou seja, objetos que a criança já conhece, permitindo que as aprendizagens se relacionem com conhecimentos prévios e sejam significativas e aplicáveis ao dia a dia. Embora materiais ou objetos que as crianças não conheçam possam desafiar e motivá-las com experiências diferentes, também é importante retomar objetos já explorados, pois à medida que as suas competências se desenvolvem, as crianças tendem a explorar de forma mais intencional e sistemática (Bee & Boyd, 2011). Quando as crianças querem ou têm interesse em explorar novamente o mesmo objeto ou material, irá fazer com que os níveis de atenção

aumentem, também experimentam novas abordagens e podem fazer novas descobertas, aprofundando assim o seu conhecimento (Tavares et al., 2007).

O olhar que as crianças lançam sobre os objetos permite-lhes fazer novas descobertas, tanto sobre as características dos materiais já manipulados como sobre novos elementos presentes nas atividades propostas. Desta forma, a reutilização de materiais já explorados favorece a consolidação e o alargamento de competências e aprendizagens significativas. De igual forma é fundamental proporcionar-lhes momentos de brincadeira, jogo e exploração, oferecendo oportunidades de descoberta e aprendizagem que lhes permitam contactar com diferentes materiais e, dessa forma, conhecer-se a si próprias, aos outros e ao mundo que as rodeia (Carvalho, 2005). Pode, assim, afirmar-se que as atividades de exploração sensorial são importantes, pois permitem às crianças a exploração dos materiais e objetos promovendo oportunidades novas de aprendizagem, proporcionando mais e novas escolhas (Sá & Varela, 2007). É no contexto educativo que as crianças têm oportunidade de vivenciar experiências distintas, que estimulem os seus sentidos e as suas perceções, despertando o interesse por conhecer o seu corpo, o meio que as rodeia e os fenómenos com que se relacionam.

O contexto da Educação Pré-Escolar revela-se particularmente adequado para a vivência destas experiências sensoriais, uma vez que proporciona às crianças oportunidades para aprenderem de forma ativa e significativa sobre o mundo que as rodeia. Hohmann e Weikart (2011) afirmam que “a aprendizagem ativa (...) começa quando as crianças manipulam os objetos e usam os seus corpos e todos os seus sentidos para descobrir coisas sobre esses objetos” (p. 22). Nesta linha, os mesmos autores destacam como uma das experiências-chave deste contexto educativo o “reconhecer objetos através da imagem, do som, do tato, do sabor e do cheiro” (p. 456), evidenciando a importância de promover situações de exploração que envolvam os sentidos e que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. É no jardim de infância que as crianças irão realizar atividades lúdicas que permitirão o contacto com diferentes sensações e perceções que as conduzirão ao conhecimento do seu próprio corpo e das suas funções. É uma mais-valia para que possam aumentar as suas competências e adquirir conhecimentos na Educação Pré-Escolar (Kiraz & Siddik, 2018).

Para Schiavo e Ribó (2009) “a criança quando estimulada torna-se mais ativa, criativa, autónoma, procura soluções, conhece os seus limites e forma a sua personalidade” (p. 20). Para que tal aconteça, é importante criar um ambiente rico em estímulos, disponibilizando materiais apelativos e adequados à educação sensorial, pois

os materiais “oferecidos” às crianças devem ser apropriados à idade e em variedade com diferentes origens (naturais e não-naturais), características (cores, texturas, gostos, sons), etc. de forma a que as crianças tenham oportunidade de realizar escolhas e tenham diversas possibilidades de exploração, transformação e combinação, ou seja, para darem oportunidade à produção criativa. (Hohmann & Weikart, 2011, p. 21).

Tendo em conta as características do mundo natural e o apelo sensorial dos elementos com que as crianças conseguem contactar, a natureza tem a capacidade de proporcionar um vasto leque de experiências, valorizando uma exploração sensorial do mundo natural (Esteves et al., 2018). Por isso, a natureza é caracterizada como um espaço riquíssimo para as crianças, uma vez que, ao vivenciarem e explorarem o meio natural, os seus sistemas sensoriais são continuamente estimulados, ainda que de uma forma inconsciente, a criança tende a estar mais desperta para as múltiplas sensações proporcionadas pelo espaço exterior (Quitério, 2021). Neste interioriza e apropria-se do espaço e das experiências que efetua, em que ao “interiorizar o cheiro, o vento, para fazer descoberta de lugares desconhecidos e aprender a consumir o silêncio da natureza (...) [as crianças] podem igualmente explorar, encontrar e seleccionar elementos naturais” (Neto, 2020, p. 157). O contacto com a natureza oferece à criança uma nova perspetiva sobre o mundo que a rodeia, uma vez que os estímulos provenientes dos espaços naturais proporcionam oportunidades únicas para o desenvolvimento dos sistemas sensoriais. Estas experiências favorecem o conhecimento que a criança adquire sobre si própria, sobre o seu corpo e as suas possibilidades de movimento, sobre o envolvimento e sobre a relação que o seu corpo tem e pode ter com esse envolvimento interação com o meio. Como refere Quitério (2021),

a criança é curiosa, sensível e exploradora do seu meio envolvente. A natureza faz parte da essência evolutiva da criança (e do Ser humano), devendo ser, cada vez mais, assumida na sua dimensão educativa e pedagógica, promotora do desenvolvimento equilibrado, saudável e sustentável da criança e, por excelência, promotora da apropriação de uma cultura de sustentabilidade e de preservação do planeta. (p. 146)

Ao implementar uma abordagem/ dinâmica sensorial na natureza, permite-se e promove-se o sentido de descoberta e fascínio pelo mundo natural nas crianças,

contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem (Esteves et al., 2018), pois a criança ao sentir, ao ver, ao escutar, ao cheirar, ao saborear, ao explorar, ao experienciar a criança aprende de forma espontânea, atribuindo aspetos ou significados que por vezes um adulto não consegue captar ou chamar atenção (Quitério, 2021).

Muitas vezes, as atividades de exploração sensorial, sobretudo as de natureza tátil, são vistas apenas como momentos de reconhecimento das propriedades dos objetos ou como oportunidades de prazer e diversão, no entanto, tal como defende Montessori, estas experiências vão muito além do simples ato de explorar. Ao utilizar o tato, por exemplo, a criança não está só e apenas a explorar, está também a desenvolver técnicas fundamentais para aprendizagens futuras, como a aquisição da escrita (Roldão, 2019).

Com isto, torna-se evidente que as atividades sensoriais não devem ser esquecidas ao longo da educação (Silva, 2020). As brincadeiras e atividades sensoriais desenvolvidas na EPE, tornam-se um recurso muito importante para a aprendizagem da criança e por essa mesma razão é importante que os educadores de infância tenham conhecimento acerca do valor destas mesmas atividades. As crianças em idade Pré-Escolar devem ser incentivadas a ter experiências sensoriais, pois como refere, Montessori (1987), a criança entre os 3 e os 6 anos está no período de formação e como tal é fulcral ajudá-las no seu desenvolvimento ao nível dos sentidos.

Em suma, as atividades sensoriais constituem uma ferramenta essencial para o desenvolvimento e aprendizagem da criança e o papel do educador é, por isso, determinante pois cabe-lhes criar ambientes que despertem a curiosidade, incentivem a exploração e promovem ensinamentos, de forma a garantir que esta fase seja de descobertas, alegrias e aprendizagens significativas.

Neste sentido, importa perceber de que forma os educadores de infância, enquanto gestores do currículo, podem potencializar estas experiências e otimizar estas aprendizagens.

2.6. O papel do/a educador/a na promoção das atividades sensoriais

Quando a criança ingressa na EPE, a educação sensorial assume uma importância particular e não deve ser desvalorizada, pois esta etapa representa uma oportunidade privilegiada para o educador potencializar as atividades sensoriais, ajudando a criança a atribuir significado à bagagem perceptiva e afetiva que transporta desde o seu nascimento (Torrado, 1994). Nesta fase, a criança revela uma curiosidade intensa e uma constante disponibilidade para explorar e compreender o mundo que a rodeia, encontrando nas atividades sensoriais um meio privilegiado para descobrir, interpretar e construir conhecimento.

A aprendizagem que se constrói através dos sentidos é reconhecida por diferentes autores com referência nas teorias de educação, sendo por isso essencial que o educador a integre de forma consciente na sua prática quotidiana. Partindo deste princípio, ganha relevo a conceção do educador como gestor do currículo, isto é, como profissional que toma decisões fundamentadas acerca do que faz e do modo como o faz. Roldão (1995, citado por Vasconcelos, 2000) compara o educador a um tecelão que “tece o currículo”, entrelaçando diversos fios que se cruzam e se influenciam mutuamente: as características individuais de cada criança e do grupo, a forma de ser e de estar do próprio educador, os seus saberes e capacidade de inovação, os interesses e expectativas das famílias, as exigências dos níveis educativos seguintes e as necessidades da sociedade. Esta visão destaca o carácter dinâmico e intencional da ação educativa, na qual o educador assume um papel reflexivo e criativo na construção de contextos de aprendizagem significativos.

O papel do educador deve ser continuamente repensado, numa perspetiva reflexiva, que lhe permita construir uma coerência pedagógica e atuar com base no conhecimento do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. Ao longo dos diferentes momentos da rotina diária, o educador deve observar atentamente cada criança, acompanhando o seu percurso e apoiando-a no processo de ensino e aprendizagem, de modo a favorecer experiências que promovam o seu desenvolvimento integral (Silva, 2015).

O educador deve procurar diversificar a sua ação pedagógica, acompanhando o desejo natural de descoberta e curiosidade que caracteriza a criança e para isso, é essencial que os espaços e os materiais sejam cuidadosamente pensados e organizados, de modo a favorecer experiências ricas e significativas, pois cabe a este, criar contextos que desafiem e incentivem as crianças a explorar o ambiente que as rodeia, promovendo aprendizagens através dos sentidos.

Para que a criança possa explorar e descobrir o mundo através dos sentidos, é essencial que o educador organize um ambiente rico, diversificado e adequado ao nível do desenvolvimento e aprendizagem e aos interesses do grupo. Este ambiente deve proporcionar inúmeras oportunidades para ver, tocar, cheirar, provar e ouvir, favorecendo também as interações sociais, dado que um ambiente sensorial rico atua como um contexto de autoestimulação para a criança, despertando a atenção, a curiosidade e o interesse pela aprendizagem de forma alegre, divertida e lúdica (Fodor et al., 1999, cit. por Carvalho, 2005). Também Montessori (1987) defende que “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 enxergar uma quantidade maior de coisas e mais detalhes que na escuridão (no estado inculto) não se poderiam ver” (pp. 202-203).

Cabe também ao educador estruturar e direcionar a sua prática com recurso a estratégias que conduzam a criança a descobertas sensoriais, tal como defende Druart *et al.* (2006, p. 16), ao salientar a importância de “(...) prever atividades sensoriais para desenvolver, através do exercício, as capacidades percetivas das crianças e multiplicar as suas experiências (...)”, assim, a aprendizagem através das explorações sensoriais não é um fim em si mesma, mas um caminho que conduz à descoberta e à construção do conhecimento. De igual forma é importante que o educador esteja próximo da criança, observando-a e apoiando-a, mas também promovendo a sua autonomia, permitindo-lhe tomar decisões e fazer escolhas sobre o que e como deseja explorar (Silva, 2015).

Corroborando a ideia de que o educador desempenha um papel fundamental na criação de contextos de aprendizagem sensorial, Spodek e Saracho (1998) afirmam que, muitas vezes, basta a introdução (intencional) de novos materiais na sala para que uma brincadeira ou exploração se inicie, em que mesmo sem intervir diretamente nas interações e descobertas que daí resultam, o educador atua de forma intencional ao selecionar e disponibilizar materiais que despertem a curiosidade e promovam a exploração. A brincadeira, neste sentido, constitui-se como um meio privilegiado para o desenvolvimento sensorial, permitindo à criança investigar, questionar, manipular e construir significados a partir das suas experiências. Outra coisa é a origem dos materiais, pois em vez de recorrer a materiais fabricados ou com funções pré-determinadas, o educador pode recorrer a materiais versáteis, naturais ou reutilizáveis, que ofereçam múltiplas possibilidades de utilização e estimulem diferentes formas de descoberta e muitas das vezes até mais que o outro tipo de material.

Proporcionar à criança novos materiais e experiências diferentes daquelas a que está habituada resultará em aprendizagens mais significativas, se o educador respeitar

o tempo individual de exploração de cada uma, pois é durante esse tempo que a criança observa, experimenta, questiona, erra e reconstrói o seu próprio conhecimento, atribuindo sentido ao que faz. Hohmann e Weikart (2011) destacam que as crianças precisam de tempo para trabalhar com os materiais ao seu próprio ritmo, uma vez que é nesse processo que descobrem, de forma autónoma, as relações entre os objetos e os fenómenos que observam. Como defende Grande (2018), o papel do adulto nestas situações deve ser o de observador atento, intervindo o mínimo possível, de modo a permitir que a criança viva plenamente a experiência, uma vez que as crianças “(...) precisam de tempo para viver o abstrato. Precisam de descodificar aquilo que lhes inquieta o pensamento, de fazer trocas, de experienciar situações modificáveis.” (p. 34), e é nesse processo livre e reflexivo que desenvolvem a criatividade, a autonomia e a capacidade de compreender o mundo que as rodeia.

Neste mesmo sentido, para Roldão (2019) a forma como o educador conduz e estimula as descobertas da criança depende, em grande parte, da sua conceção de criança e de educação, ou seja, é a partir da visão que tem da criança, como um ser competente, ativo e construtor do seu próprio conhecimento, que o educador define o modo como organiza o ambiente, seleciona os materiais e orienta as experiências de aprendizagem. Quando reconhece a criança como a protagonista do seu processo educativo, o educador proporciona-lhe melhores oportunidades para explorar, experimentar e compreender o mundo à sua volta. Assim, o papel do educador não é o de fornecer respostas prontas, mas o de criar condições para que a criança descubra por si mesma, refletindo, questionando e atribuindo significado às suas ações.

É importante que o educador reflita continuamente sobre as aprendizagens que promove e sobre a forma como organiza o ambiente educativo, assegurando que este estimula a curiosidade e dá espaço à expressão criativa de cada criança. Essa reflexão pode conduzir à introdução de novos materiais e equipamentos que estimulem a imaginação, assegurando simultaneamente a segurança das crianças durante as suas brincadeiras e explorações proporcionando “uma área e materiais adequados para todas as crianças que utilizam o espaço para brincar” (Post & Hohmann, 2011, p. 170).

Realmente, o educador tem um papel central na criação de oportunidades de descoberta e de contacto da criança com materiais, atividades sensoriais e com o mundo que a rodeia, reconhecendo-a como um ser único, com direitos a ser ouvida, respeitada e valorizada, onde lhe cabe proporcionar experiências que despertem a curiosidade natural das crianças e favoreçam aprendizagens significativas, promovendo contextos onde o erro é entendido como parte do processo de descoberta. Também lhe compete observar e escutar atentamente, procurando compreender os conhecimentos prévios, os interesses, as curiosidades e as necessidades de cada criança do seu, onde

é a partir dessa mesma escuta e observação que o educador vai planificar, documentar e avaliar o processo educativo, ajustando continuamente a sua intervenção. Neste percurso, o seu papel é simultaneamente o de apoio e de desafio, criando ambientes ricos em estímulos que incentivam a exploração, o pensamento crítico e a construção ativa do conhecimento, permitindo que cada criança se desenvolva ao seu ritmo e de forma autónoma.

Em suma, o educador deve assumir-se como um mediador do processo educativo, enquanto a criança ocupa o lugar central como sujeito ativo da sua própria aprendizagem (Silva, 2015). Um educador é aquele que orienta, apoia e desafia, sem retirar à criança a liberdade de explorar, errar e descobrir por si mesma, tal como menciona Cury (2007), o verdadeiro educador não é o que controla, mas o que liberta; não é o que aponta os erros, mas o que os previne; não é o que corrige comportamentos, mas o que ensina a refletir; não é o que observa só o que é visível aos olhos, mas o que vê o invisível; e não é o que desiste facilmente, mas o que tenta de novo. Esta visão traduz o papel essencial do educador enquanto guia sensível e inspirador, que cria condições para que a criança se desenvolva de forma autónoma, confiante e feliz.

3. Metodologia

O presente capítulo descreve o enquadramento metodológico do estudo, apresentando as opções e procedimentos adotados para responder aos objetivos definidos. Assim, são explicitados o tipo de investigação, os participantes envolvidos, os instrumentos de recolha de dados, as etapas do processo e as estratégias de análise utilizadas.

A metodologia constitui uma componente essencial de qualquer investigação científica, uma vez que orienta o percurso a seguir para alcançar os objetivos propostos e garantir a validade dos resultados obtidos. Segundo Lakatos e Marconi (2003), a metodologia corresponde ao “conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permitem alcançar o objetivo — conhecimentos válidos e verdadeiros — traçando o caminho a ser seguido, detetando erros e auxiliando as decisões do cientista” (p. 83). Deste modo, a metodologia assume-se como a base que sustenta e orienta o processo investigativo.

A investigação científica, por sua vez, pode ser entendida como um processo sistemático de busca de respostas a problemas definidos, baseado na observação, reflexão e análise crítica da realidade (Gil, 2008). No contexto da Educação Pré-Escolar, a investigação assume uma dimensão particular, na medida em que procura compreender fenómenos humanos e educativos em ambientes naturais e dinâmicos, valorizando a interpretação e a compreensão de significados (Bogdan & Biklen, 1994).

Neste estudo, pretendeu-se compreender as perspetivas dos educadores de infância sobre o contributo das atividades sensoriais para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na Educação Pré-Escolar. Assim, optou-se por uma abordagem metodológica que privilegia a descrição e a interpretação, procurando captar as perceções e significados atribuídos pelos participantes às suas práticas profissionais.

A escolha desta abordagem justifica-se pela natureza do fenómeno em estudo, que exige uma análise aprofundada das experiências e conceções dos educadores. Mais do que quantificar dados, procurou-se compreender como e porquê as atividades sensoriais são valorizadas, planeadas e implementadas nos contextos educativos.

3.1. Tipo de investigação

O presente estudo enquadra-se no paradigma qualitativo, assumindo um carácter descritivo-interpretativo, uma vez que procura compreender as perspetivas dos educadores de infância sobre o contributo das atividades sensoriais para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na Educação Pré-Escolar.

A investigação qualitativa é particularmente adequada quando se pretende analisar significados, experiências e interpretações construídas pelos participantes, em

contextos reais e naturais. Segundo Sampieri, et al. (2006), caracteriza-se por ser uma metodologia naturalista, que em termos gerais envolve a recolha de dados, utilizando técnicas que não “pretendem medir, nem associar as medições a números, tais como observação não-estruturada, entrevistas abertas, revisão de documentos” (p. 10), entre outras características. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características: a) o ambiente natural é a fonte direta dos dados, onde o investigador é o instrumento principal de recolha de dados; b) a recolha de dados é descritiva – os dados incluem as transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentação pessoal e outros registos; c) os investigadores interessam-se pelo processo ao invés dos resultados ou dos produtos; d) a análise dos dados realiza-se de forma indutiva; e) o investigador preocupa-se em tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. Para ambos os autores este tipo de investigação tem como principal preocupação o processo e o significado, valorizando a compreensão dos fenómenos tal como são percebidos pelos sujeitos envolvidos. Este paradigma permite, assim, aceder à forma como os educadores vivenciam e conceptualizam as práticas sensoriais no quotidiano educativo.

A natureza interpretativa do estudo justifica-se pelo facto do objetivo principal consistir na compreensão aprofundada das perceções e práticas dos educadores relativamente às atividades sensoriais, permitindo identificar e interpretar os sentidos, significados e valores que lhes são atribuídos. De acordo com Coutinho *et al.* (2018), este tipo de investigação qualitativa privilegia a construção de conhecimento a partir da interpretação das realidades vividas, contribuindo para clarificar conceitos e aprofundar a compreensão dos fenómenos educativos.

Simultaneamente, o estudo assume um carácter descritivo, procurando caracterizar e compreender as perceções e práticas relatadas pelos participantes, sem manipulação de variáveis. Flick (2009) destaca que a investigação qualitativa descritiva procura apresentar uma compreensão detalhada do fenómeno investigado, preservando o significado atribuído pelos sujeitos às suas experiências. Adotou-se, deste modo, uma abordagem interpretativa, que parte do princípio de que a realidade social é construída através das interações e dos significados que os indivíduos atribuem às suas ações. Esta visão é coerente com a natureza do contexto educativo, onde as práticas e conceções dos profissionais são moldadas pelas experiências e pela relação direta com as crianças. Como afirmam Silva et al. (2014), a abordagem interpretativa procura compreender as ações humanas e os sentidos que lhes estão associados, respeitando a complexidade dos contextos educativos e das relações pedagógicas.

Assim, o tipo de investigação adotado revelou-se o mais adequado para atingir os objetivos definidos, permitindo compreender como e porquê os educadores

valorizam, integram e conceptualizam as atividades sensoriais na Educação Pré-Escolar, bem como os significados atribuídos a estas práticas enquanto promotoras do desenvolvimento global da criança.

3.2. Participantes

A escolha dos participantes para o estudo deve ser pensada no momento de desenho da investigação em causa, ou seja, numa fase inicial em que se está a estruturar o mesmo, pois, é importante selecionar pessoas com quem possamos “aprender o máximo” (Merriam, 2002, p.12) ou que possamos considerar como uma “testemunha privilegiada” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.71) das situações que se querem investigar. Ou seja,

deve tratar-se de pessoas que pela sua experiência de vida quotidiana, pelas suas responsabilidades, estatuto, etc., estejam envolvidas ou em contacto muito próximo com o problema que se quer estudar. Se consistir num grupo de pessoas, convém que elas tenham algo em comum, mas também algumas experiências próprias e diferenciadas (níveis de ensino, localizações, etc.). (Amado, 2014, p.214).

O presente estudo foi realizado no concelho de Viseu, enquadrado no contexto da Educação Pré-Escolar, área de intervenção dos educadores de infância que participaram na investigação. O presente estudo contou com um total de seis participantes, correspondendo a seis educadores de infância, pertencentes a jardins de infância localizados no concelho de Viseu.

A amostra foi composta por educadores de infância em exercício de funções em diferentes instituições do concelho, abrangendo contextos públicos e privado. A seleção dos participantes foi realizada de forma aleatória, permitindo incluir profissionais com percursos, idades e níveis de experiência distintos, de forma assegurar uma maior diversidade de perspetivas e contribuiu para uma análise mais abrangente das práticas pedagógicas relacionadas com as atividades sensoriais.

Todos os participantes colaboraram de forma voluntária, após terem sido devidamente informados sobre os objetivos e a natureza do estudo. Foi garantido a confidencialidade e anonimato dos dados relativamente aos participantes e é importante referir que houve o consentimento informado, livre e esclarecido por parte de todos os intervenientes na concretização do estudo, tendo por base o Regulamento Geral de

Proteção de Dados (RGPD), ou seja, a lei referente à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados.

3.3. Técnica e instrumentos de recolha de dados

Para recolher os dados que eram necessários à realização deste estudo, optou-se pela entrevista semiestruturada como técnica de recolha de informação. Esta opção alinha-se com a abordagem qualitativa adotada, permitindo aceder às perceções, significados e interpretações que os educadores de infância atribuem às atividades sensoriais no contexto da Educação Pré-Escolar.

A entrevista é considerada um dos mais poderosos meios para a obtenção de informações, sendo que “tomada no sentido amplo de comunicação verbal e no sentido estrito de construção de conhecimento sobre determinado objeto, é a técnica mais utilizada no processo de trabalho qualitativo empírico” (Minayo & Costa, 2018, p. 12). Como referem Cash e Stewart (2013), a entrevista é uma conversa comunicativa planeada que ocorre entre o entrevistador (ou entrevistadores) e o entrevistado (ou entrevistados) para adquirir informações ou opiniões do entrevistado, em que as mesmas podem ser usadas para diversos fins, como recolha de dados de pesquisa, criação de notícias, avaliação de candidatos a empregos, entre outros. Na mesma linha de pensamento Morgado (2013) refere que a entrevista consiste em “obter e recolher dados cujo principal objetivo é compreender os significados e sentidos que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações” (p.72).

Minayo e Costa (2018) referem que a entrevista possibilita que, através da voz de um participante, se expressem significados e visões partilhadas por um coletivo moldado por contextos históricos, socioeconómicos e culturais semelhantes. Neste mesmo pensamento, Gil (2008) define a entrevista como uma técnica em que o investigador se coloca perante o entrevistado, formulando perguntas com o objetivo de obter dados relevantes para a investigação, tratando-se, de uma forma de interação caracterizada por um diálogo assimétrico, em que uma das partes procura recolher informação e a outra se constitui como fonte dessa informação.

A entrevista semiestruturada, caracteriza-se pela utilização de um guião flexível, isto é, “o entrevistador possui um referencial de perguntas guia, suficientes abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião” (Pardal & Lopes, 2011, p. 87).

Para organizar e planificar a devida recolha de dados, elaborou-se um guião de entrevista (anexo 5), constituído por questões dispostas de forma lógica e sequencial, alinhadas com a realidade a investigar. O guião encontrava-se estruturado em blocos temáticos correspondentes aos objetivos do estudo, tais como: conceções sobre

atividades sensoriais, práticas pedagógicas e intencionalidade educativa, desafios e limitações e papel do educador e perspectivas futuras; assegurando coerência e consistência na condução das entrevistas, mantendo simultaneamente a liberdade necessária para explorar ideias emergentes ao longo das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas no ambiente natural dos participantes, ou seja, nos jardins de infância onde praticam a sua prática profissional. Esta opção favorece a confiança, a proximidade e a autenticidade das respostas, uma vez que, como refere Flick (2005), a recolha de dados em contextos reais permite compreender as ações e significados vivenciados pelos participantes.

Em suma, a utilização da entrevista mostrou-se adequada aos objetivos do estudo, possibilitando uma compreensão aprofundada das perceções e práticas dos educadores de infância relativamente às atividades.

3.4. Técnicas de tratamento e análise de dados

Relativamente à análise de dados, Bogdan e Biklen (1994) referem que é um processo sistemático e organizado, que “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (p. 225). Os mesmos referem ainda que este processo resulta dos dados recolhidos de transcrições, notas de campo e outros materiais acumulados ao longo da investigação, com o objetivo de compreender e mostrar respostas relativas ao estudo em questão.

Após a realização das entrevistas semiestruturadas, procedeu-se ao tratamento e análise dos dados através da análise de conteúdo, técnica utilizada na investigação qualitativa devido à sua capacidade de revelar significados, padrões e estruturas presentes no discurso dos participantes. Bardin (2016) define a análise de conteúdo como um conjunto de procedimentos sistemáticos que permite descrever, interpretar e inferir conhecimentos sobre mensagens comunicadas, de forma objetiva e organizada, em que o seu principal objetivo é proceder a uma descrição objetiva, sistemática e até quantitativa. Um aspeto fundamental da análise de conteúdo é a sua capacidade de oferecer uma representação rigorosa e objetiva do conteúdo das mensagens, bem como permitir inferências interpretativas com base em estruturas teóricas de referência. Este aspeto possibilita a aplicação criativa da técnica a diversas formas de comunicação, especialmente sobre aquelas que expressam visões subjetivas do mundo, permitindo que o analista assuma o papel de ator e veja o mundo desse ponto de vista (Bardin, 2016). Para que se possa realizar uma análise, é comum seguir fases estabelecidas

que conferem rigor e profundidade à técnica, exigindo uma explicitação minuciosa dos seus passos. Esses passos visam responder a questões teóricas variadas e formuladas sobre os textos em análise, dependendo se a abordagem é estrutural, diferencial ou funcional (Amado, 2000).

O primeiro passo consistiu na construção do corpus documental, entendido como o conjunto de materiais que servem de base à análise (Esteves, 2006). Neste mesmo estudo, o corpus foi constituído pelas transcrições das entrevistas realizadas aos educadores de infância, seguido de uma leitura atenta e sistemática que permitiu um primeiro contacto aprofundado com o material a analisar.

Depois da transcrição dos documentos formais e discursos dos entrevistados, procedeu-se à análise de conteúdo que se desenvolveu em três fases: pré-análise; exploração do material; tratamento dos dados; inferência e interpretação dos resultados (Quivy & Campenhoudt, 2019). A pré-análise é a fase de organização e que tem como objetivo tornar funcionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise, em que por norma, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos em análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (Bardin, 2016). A exploração do material é uma fase prolongada cujo objetivo é administrar de forma sistemática as escolhas feitas durante a pré-análise, onde se refere principalmente aos processos de codificação, abrangendo: o recorte; a enumeração e a classificação (Bardin, 2016). O tratamento dos dados, a inferência e a interpretação têm como objetivo conferir relevância, validade e significado à informação recolhida (Gil, 1999).

A análise deve ser orientada pelas regras de exaustividade, homogeneidade e pertinência (Bardin, 2016; Flick, 2005). A exaustividade garantiu a consideração do material relevante para o estudo; a homogeneidade assegurou o foco nas questões centrais e a pertinência permitiu a seleção dos dados adequados problemas e objetivos definidos (Bardin, 2016).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o processo de análise de dados pode ser comparado a um “funil”, na medida em que se inicia de forma ampla e aberta e, progressivamente, se vai tornando mais focado e específico. À medida que a análise avança, o material recolhido é filtrado, mantendo apenas a informação considerada mais pertinente e relevante para responder aos objetivos da investigação. Assim, à medida que a análise avançou, os dados foram sendo reorganizados, mantendo-se apenas as informações consideradas relevantes para a compreensão das perceções dos educadores sobre as atividades sensoriais.

Os dados recolhidos foram codificados e organizados em categorias, de modo a facilitar a análise. O processo de categorização teve como ponto de partida os blocos temáticos definidos no guião da entrevista, nomeadamente: caracterização dos participantes; concepções sobre as atividades sensoriais: o papel do/a educador/a; práticas pedagógicas e intencionalidade educativa; desafios e limitações.

Deste modo, através de uma leitura objetiva e repetida das entrevistas, a análise de conteúdo permitiu identificar tendências, significados e interpretações essenciais para responder aos objetivos do estudo, contribuindo para uma compreensão aprofundada das concepções e práticas dos/as educadores/as relativamente às atividades sensoriais na EPE.

4. Análise e discussão de resultados

A apresentação e discussão dos resultados tem como principal objetivo compreender de que forma os educadores de infância valorizam o contributo das atividades sensoriais para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na Educação Pré-Escolar. Para sustentar esta investigação, tornou-se necessária uma vasta revisão de literatura, que permitisse compreender o papel das atividades sensoriais no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, compreendendo também os seus benefícios das suas práticas na Educação Pré-Escolar, bem como a recolha da opinião de vários autores sobre a temática.

Neste sentido, a realização das entrevistas semiestruturadas a educadores de infância integrou a técnica principal de recolha de dados deste estudo, procurando conhecer as suas concepções e experiências profissionais em relação à temática, assim como responder aos objetivos específicos da investigação inicialmente levantados, através de uma síntese individual de cada entrevista e ainda uma geral. Segundo Afonso (2005), nesta fase do trabalho de investigação existe a “obrigatoriedade de responder clara e fundamentalmente às questões de pesquisa adiantadas no início do estudo, num registo que seja coerente com o enquadramento teórico” (pp. 122-123).

A recolha de dados incidiu sobre o contexto real de atuação destes profissionais, permitindo aceder às suas vivências, opiniões e interpretações construídas ao longo da prática educativa.

Com isto, nesta fase do trabalho procede-se à análise do material recolhido através das entrevistas realizadas aos educadores de infância. A informação obtida foi analisada segundo uma abordagem qualitativa, recorrendo à análise de conteúdo, o que permitiu compreender os significados atribuídos pelos participantes às suas práticas e experiências profissionais.

Quanto ao sistema de categorias de análise, manteve-se as dimensões ou blocos definidos no guião de entrevista em conformidade com os objetivos do estudo, de forma a facilitar a interpretação dos dados. Neste sentido, é importante nomear as categorias de análise, sendo elas: Concepções sobre as atividades sensoriais: o papel do/a educador/a; Práticas pedagógicas e intencionalidade educativa; Desafios e limitações.

Relativamente à primeira categoria que aborda as concepções dos entrevistados sobre as atividades sensoriais e o papel do educador, os resultados obtidos evidenciam uma compreensão consensual das atividades sensoriais enquanto experiências essenciais para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na Educação Pré-Escolar. Esta perspetiva encontra-se alinhada com o contributo de Serrano (2016), ao defender que o desenvolvimento global da criança ocorre através da exploração sensorial, sendo os sentidos fundamentais para a construção de aprendizagens significativas. A ideia expressa por um dos educadores de que a criança “aprende enquanto faz, toca e experimenta” reforça esta visão do desenvolvimento enquanto processo ativo.

Relativamente à questão “Considera que estas atividades são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Porquê?”, todas as respostas foram positivas em que a associação das atividades sensoriais ao desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, social e linguístico evidencia que os educadores de infância possuem uma visão integrada do desenvolvimento da criança, tendo afirmações como “Ajudam as crianças a conhecer melhor o mundo”; “As crianças têm a oportunidade de provar, mexer, cheirar, ver e até ouvir o que as rodeia, sendo que são atividades fundamentais para o seu desenvolvimento”. Nos seus discursos, as atividades sensoriais são entendidas como experiências fundamentais que sustentam outras aprendizagens, sendo frequentemente referidas como a base de diversos processos de desenvolvimento, onde esta perceção é particularmente visível quando um dos educadores refere que estas atividades constituem “a base de muitas aprendizagens”. Esta visão dos educadores vai ao encontro das perspetivas amplamente reconhecidas no campo do desenvolvimento infantil, que destacam a importância da ação, da experiência sensorial e da interação da criança com o meio na construção do conhecimento, tal como apontam Montessori (1987) e Piaget (1978).

Quanto à questão “Que sentidos considera mais estimulados durante essas experiências?”, as respostas vão variando pelos sentidos sendo que há um destaque evidente atribuído ao tato reflete práticas pedagógicas centradas na manipulação e na exploração concreta sustentadas por experiências frequentes de contacto direto com diferentes materiais. Esta valorização da exploração tátil encontra-se em concordância

com as abordagens defendidas por Montessori (1987) e Piaget (1978), que reconhecem o papel central da experiência sensorial e motora nos processos de aprendizagem e desenvolvimento na infância, sendo a exploração de texturas, materiais e substâncias diversas entendida pelos educadores como um meio privilegiado para a construção de conhecimento significativo.

No que diz respeito ao papel do/a educador/a, os resultados mostram que os educadores se veem sobretudo como mediadores do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, assumindo uma intervenção intencional diária, sendo que um dos participantes afirma que “o educador tem o papel de criar oportunidades de exploração, de selecionar materiais adequados para as tarefas em questão, orientar a descoberta e garantir um ambiente seguro e depois a partir daí cabe-nos observar, escutar e adaptar as experiências aos interesses e necessidades das crianças”. Esta perspectiva, partilhada pelos educadores participantes, aproxima-se da perspectiva de Silva (2015), ao reconhecer o educador como responsável por planificar as experiências, organizar o ambiente educativo e criar oportunidades de exploração ajustadas ao seu grupo de crianças. A ideia de que o educador deve “criar oportunidades, organizar o espaço e os materiais, mas também é importantes deixar as crianças explorarem” afirmado por um dos educadores participantes, ilustra bem esta função mediadora, na qual se procura equilibrar a orientação pedagógica com a autonomia da criança. A importância atribuída à observação atenta e à adaptação das propostas aos interesses e necessidades das crianças reforça uma prática pedagógica claramente centrada na criança. Esta forma de estar em contexto educativo é igualmente sustentada por Cury (2007), ao destacar o papel inspirador e formativo do educador, capaz de motivar, despertar a curiosidade e promover experiências com significado. Neste sentido, os discursos dos educadores revelam uma preocupação não apenas com o que é proposto às crianças, mas com a forma como essas experiências são vividas, acompanhadas e potenciadas no seu percurso de aprendizagem.

No que diz respeito refere à forma como as atividades sensoriais podem evoluir nas práticas futuras, os discursos dos educadores revelam uma perceção positiva, marcada pela ideia de progressiva valorização e consolidação destas experiências nas suas salas e com as suas crianças. Alguns educadores referem que sentem que “temos vindo a evoluir bastante”, sugerindo que as atividades sensoriais já ocupam um lugar mais visível e reconhecido nas práticas pedagógicas atuais. Vários educadores destacam a necessidade de diversificar as experiências sensoriais, recorrendo a materiais naturais e ao uso mais frequente dos espaços exteriores, falando da importância de “utilizar materiais mais naturais” e de “utilizar mais os espaços exteriores”, expressando o desejo de que estas atividades “ganhem mais espaço no

exterior”, mostrando uma preocupação com contextos mais ricos e diversificados de exploração.

A formação contínua surge, neste contexto, como um elemento fundamental para sustentar a evolução das práticas sensoriais. Os educadores reconhecem-na como “essencial” e como uma oportunidade para “trazer estratégias e ideias novas”, permitindo maior segurança e qualidade na intervenção pedagógica. Esta perspetiva articula-se com o contributo de Alarcão (2011), ao defender que a inovação pedagógica e a qualidade da ação educativa dependem de profissionais reflexivos, em constante atualização e aprendizagem ao longo da sua vida. A perceção de que a formação “dá mais segurança” e “novas ideias” reforça a importância do desenvolvimento profissional contínuo na promoção de práticas sensoriais intencionais e fundamentadas.

A preocupação em desmistificar as atividades sensoriais e em valorizar propostas simples e significativas reforça uma conceção pedagógica que privilegia a experiência e a intencionalidade educativa, em que esta visão vai ao encontro das abordagens defendidas por Montessori (1987) e Piaget (1978), ao valorizarem a ação da criança sobre o meio como motor do desenvolvimento e da aprendizagem.

Com isto, fica evidenciado uma forte coerência entre as conceções dos educadores e os principais referenciais teóricos da área. As atividades sensoriais surgem como um elemento estruturante do desenvolvimento integral da criança, destacando-se o papel do/a educador/a enquanto mediador, inspirador e agente de inovação pedagógica, responsável pela criação de contextos educativos significativos.

Posteriormente sobre os resultados da segunda categoria que diz respeito às práticas pedagógicas e intencionalidade educativa evidenciam que as atividades sensoriais se encontram integradas de forma regular e consistente nas práticas educativas dos educadores de infância participantes no estudo, assumindo-se quer como momentos planeados, quer como experiências que emergem de forma natural nas suas práticas. Esta articulação entre naturalidade e intencionalidade vai ao encontro da perspetiva da aprendizagem defendida por Hohmann e Weikart (2011), que destaca a importância do envolvimento da criança nas experiências que vive. Os discursos dos educadores mostram que, quando as crianças exploram, experimentam e tomam decisões, o envolvimento é mais evidente, o que se reflete na regularidade com que estas atividades são realizadas e na forma como as crianças participam ativamente nelas.

Quanto à questão “Que tipo de atividades sensoriais costuma realizar?” os educadores afirmam que recorrem muito a “materiais do dia a dia”, a elementos naturais e recursos simples, para explorar as texturas, as cores e sons, reflete uma prática contextualizada e próxima da realidade da criança o que se encontra em concordância

com as ideias de Carvalho (2005), ao salientar a importância do planeamento intencional e da organização dos contextos educativos, valorizando ambientes ricos em estímulos e adequados às características do grupo. A escolha cuidada dos materiais, mais do que a sua complexidade, revela-se determinante para promover experiências sensoriais significativas e intencionalmente orientadas.

Posteriormente foi questionado quanto aos objetivos pedagógicos que procuravam atingir com estas atividades, em que surgem respostas como desenvolver a “atenção, a autonomia e o desenvolvimento cognitivo”; “os sentidos”; “a curiosidade, a motricidade, a autonomia, a capacidade de concentração e a linguagem”; “explorar os sentidos e promover a interação entre crianças”, evidenciam uma clara intencionalidade educativa. Esta forma de criar estas atividades revela uma prática educativa consciente e organizada, em que o educador assume um papel ativo na articulação de diferentes finalidades educativas, tal como defendido por Roldão (1995, cit. por Vasconcelos, 2000).

A preocupação manifestada pelos educadores relativamente à seleção dos materiais e à organização do espaço reforça igualmente a dimensão reflexiva da prática educativa. A atenção, a segurança, a adequação, a idade e as necessidades do grupo, bem como a promoção da autonomia e da liberdade de escolha e movimento, articula-se com a ideia de planeamento consciente dos contextos educativos defendida por Carvalho (2005), onde a organização do espaço enquanto elemento educativo assume um papel central na promoção da exploração, do envolvimento e da aprendizagem ativa.

Relativamente à questão “Que tipo de reações observa nas crianças durante a realização de atividades sensoriais?”, as observações dos educadores relatam como o entusiasmo, a curiosidade, a alegria e elevados níveis de concentração, reforçam a relevância das atividades sensoriais enquanto promotoras de envolvimento profundo, afirmando que durante estas mesmas atividades observam “alegria e presença total”; “é bastante visível a curiosidade e entusiasmo das crianças em experimentar coisas novas e algo que é notável também é a concentração das crianças que parece aumentar neste tipo de atividades”. Estes dados corroboram a perspetiva de Hohmann e Weikart (2011), que defendem que o envolvimento ativo da criança é um indicador fundamental de aprendizagem significativa. A “presença total” e o aumento da concentração observados pelos educadores refletem, assim, a eficácia destas práticas enquanto contextos privilegiados de aprendizagem.

Relativamente aos resultados da terceira e última categoria “Desafios e Limitações”, fica evidenciado que, apesar do reconhecimento do valor educativo destas atividades, a sua implementação é condicionada por diversos desafios, que não são sentidos de forma uniforme pelos educadores, pois a maioria nomeou algumas

limitações e desafios com exceção de um educador que nos afirmou que “não encontro qualquer limitação para fazer estas atividades com o meu grupo”. Esta diversidade de percepções reflete, em grande medida, as diferentes condições em que os profissionais exercem a sua prática, confirmando a ideia de que a qualidade da ação educativa está intimamente ligada aos recursos disponíveis e à organização do contexto (Silva, 2015).

A gestão do tempo surge como um dos desafios mais mencionado e identificado pelos educadores, sobretudo quando associada à preparação e organização dos materiais. Esta dificuldade é mencionada por Silva (2015), que nos diz que as limitações em relação à gestão do tempo constituem um dos obstáculos mais frequentes à implementação destas práticas pedagógicas diversificadas e orientadas. A percepção de rotinas diárias em que os educadores de uma forma geral descreveram como “bastante preenchidas” confirma que, mesmo quando existe vontade e reconhecimento da importância destas atividades, o tempo disponível pode condicionar a sua concretização de forma mais pontual.

A limitação de recursos materiais é referido, também como um desafio, sendo apontada pelos educadores como um fator que restringe a diversidade das atividades sensoriais. Esta escassez de materiais exige que os educadores se reinventem, que usem a sua criatividade e a sua capacidade de adaptação, recorrendo à utilização de materiais recicláveis, naturais ou produzidos pelo próprio educador.

Um outro desafio que também foi mencionado foi a gestão de grupos numerosos de crianças, particularmente em atividades que exigem acompanhamento individualizado, onde há um dos entrevistados que refere que “muitas destas atividades exigem mais atenção e um apoio individual às crianças e isso muitas vezes torna-se difícil em grupos grandes, com 25 crianças não é muito fácil”. Esta dificuldade reforça a ideia de que as condições organizacionais influenciam a qualidade da intervenção das práticas pedagógicas, pois o educador é constantemente desafiado a adaptar a sua ação às características do grupo e aos constrangimentos do contexto (Grande, 2018), procurando soluções que garantam experiências significativas.

Em relação à questão “Que tipo de apoio considera necessário para desenvolver melhor este tipo de práticas?” as respostas que obtive foi muito ao encontro de “mais materiais específicos, algum tempo extra para preparar as atividades e, ocasionalmente, apoio de outra pessoa adulta na sala ou no espaço em que estamos, durante a realização das atividades, principalmente nas que exigem mais supervisão”. Estas respostas mostram que os educadores sentem necessidade de terem melhores condições para desenvolver estas atividades, o que faz com que seja preciso que o contexto educativo disponibilize tempo, recursos e um apoio adequado.

Quando questionados sobre “Considera que existe tempo suficiente, na rotina diária, para desenvolver este tipo de atividades?”, os educadores diferem nas suas respostas, onde alguns consideram não existir o tempo que desejariam, justificando que “nem sempre, porque as nossas rotinas são bastante preenchidas e, por vezes, torna-se difícil dedicar o tempo desejado a este tipo de exploração, mas mesmo assim, procuro integrar estas atividades sensoriais sempre que consigo” e outros consideram que sim, sobretudo quando há planeamento prévio e organização das atividades ao longo do dia, pois um dos educadores refere que “com flexibilidade e organização é possível criar momentos significativos sem comprometer o restante do dia “evidenciando que a gestão intencional do tempo permite conciliar estas atividades com a rotina diária da sala. Estas respostas mostram que a perceção do tempo disponível varia consoante a forma como cada educador organiza a rotina diária da sua sala, em que para alguns, a falta de tempo é sentida, enquanto para outros com um planeamento e alguma flexibilidade, é possível criar momentos para desenvolver estas atividades sensoriais.

Apesar das limitações e desafios identificados, os educadores revelam uma postura flexível, adaptativa e reflexiva, procurando integrar as atividades sensoriais de forma significativa. Esta capacidade de adaptação vai ao encontro da ideia de Grande (2018), que afirma que o educador deve ser capaz de responder às exigências do seu contexto, ajustando estratégias às condições existentes.

Por fim, dando por terminada a entrevista, nenhum dos docentes achou pertinente explicar mais nenhum aspeto sobre o assunto em questão.

5. Conclusões do estudo

Ao longo da investigação procurou-se analisar a relevância que os/as educadores/as atribuem às atividades sensoriais para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, partindo da questão-problema: “Qual a importância que os/as educadores/as atribuem às atividades e estimulação sensorial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?”. Para dar resposta à problemática, foi desenvolvida uma investigação de natureza qualitativa, de carácter descritivo-interpretativo, recorrendo à entrevista semiestruturada como principal técnica de recolha de dados, envolvendo educadores de infância em exercício de funções no concelho de Viseu.

De um modo geral, os resultados obtidos permitem afirmar que o objetivo principal do estudo foi atingido, uma vez que os educadores participantes reconhecem de uma forma clara o contributo que as atividades sensoriais têm para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças. Esta valorização é visível nos seus discursos, nos quais as atividades sensoriais surgem associadas ao desenvolvimento da criança, incluindo dimensões cognitivas, motoras, sociais e emocionais, sendo entendidas como experiências fundamentais no dia a dia nas salas da EPE.

No que concerne ao objetivo, *identificar as concepções que os educadores têm sobre o que são atividades sensoriais*, os resultados do estudo permitem afirmar que este objetivo foi atingido, onde foi possível constatar que os educadores possuem concepções claras e consistentes sobre o que são atividades sensoriais, no qual, entendem que estas atividades são experiências fundamentais que envolvem a exploração ativa dos sentidos, permitindo à criança aprender através da experimentação e do contacto direto com o meio. Os discursos revelam uma compreensão integrada destas atividades, associando-as ao desenvolvimento da criança. As atividades sensoriais são percecionadas como a base de várias aprendizagens, tendo uma grande consideração pela ação, pela experimentação e pela descoberta como elementos centrais do processo de aprendizagem.

No que diz respeito aos objetivos *conhecer as práticas pedagógicas sensoriais dos educadores/as, de que forma integram estas práticas e qual a intencionalidade que atribuem às mesmas e compreender a frequência com que os educadores implementam as atividades sensoriais*, os dados recolhidos permitem concluir que estes objetivos foram igualmente atingidos. A análise das entrevistas realizadas aos educadores de infância, revelou que as atividades sensoriais se encontram integradas de forma regular nas suas práticas, surgindo quer como momentos planeados, quer como experiências que surgem naturalmente de momentos vividos nas suas salas. Os participantes

evidenciaram uma intencionalidade educativa na implementação destas atividades, associando-as ao desenvolvimento de diversas competências, como a atenção, a autonomia, a curiosidade, a motricidade e a linguagem. As práticas que foram sendo descritas revelam ainda uma preocupação em selecionar materiais simples, acessíveis e adequados às características do grupo.

Relativamente ao objetivo específico *averiguar a importância das atividades sensoriais no desenvolvimento da criança*, os resultados do estudo permitem afirmar que este objetivo foi atingido, pois, foi possível constatar que os educadores atribuem a estas atividades um importante papel no desenvolvimento da criança, reconhecendo o seu contributo, no qual os entrevistados referem que estas mesmas atividades permitem à criança conhecer melhor o mundo que a rodeia, desenvolver a curiosidade, a capacidade de atenção e a autonomia, funcionando como base para aprendizagens futuras. As perceções expressas pelos educadores reforçam a ideia de que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis na EPE, tal como está referido no primeiro fundamento e princípio educativo nas OCEPE (2016).

Em relação ao objetivo *perceber o valor que os educadores atribuem às atividades sensoriais* a análise dos dados permite concluir que este objetivo foi igualmente atingido. Os resultados mostram que existe uma valorização destas atividades por parte dos educadores, que as reconhecem como experiências essenciais no contexto da EPE. Esta valorização manifesta-se não apenas ao nível dos seus discursos, mas também na forma como estes integram as atividades sensoriais nas suas práticas pedagógicas, atribuindo-lhes intencionalidade educativa e reconhecendo o seu impacto no envolvimento, na motivação e no bem-estar das crianças.

Por fim, quanto ao objetivo, *conhecer os principais desafios na implementação de práticas sensoriais* os resultados do estudo permitem concluir que este objetivo foi igualmente atingido. A análise dos dados revelou a existência de vários constrangimentos e limitações sentidas pelos educadores na concretização destas atividades, sobretudo, a limitação do tempo, a falta de recursos materiais, a dimensão dos grupos e a necessidade de um maior apoio humano. No entanto, apesar destes desafios, os discursos dos educadores mostram uma postura flexível, criativa e reflexiva, na qual os mesmos procuram adaptar as suas práticas às condições reais dos seus contextos educativos.

No que concerne à questão orientadora do estudo, *“Qual a importância que os/as educadores/as atribuem às atividades e estimulação sensorial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?”*, em concordância com os aspetos expostos ao longo deste documento, pode-se concluir os educadores atribuem uma importância muito significativa às atividades sensoriais em contexto de EPE. Estas atividades são

compreendidas como momentos importantes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, assumindo um papel central no modo como as crianças exploram, compreendem e se relacionam com o mundo que as rodeia. Além de mais, os educadores reconhecem que a estimulação sensorial torna-se numa forma privilegiada de promover aprendizagens significativas, favorecendo a curiosidade, a autonomia, o envolvimento e a participação ativa da criança no seu próprio processo de aprendizagem, onde esta valorização revela uma visão consciente e reflexiva da ação educativa, no qual o educador assume um papel fundamental na criação de contextos ricos, seguros e estimulantes, capazes de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de forma integrada e significativa.

Conclusão

O Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) proporcionou-me várias aprendizagens, experiências e competências fundamentais para a aptidão profissional. A elaboração do presente Relatório Final de Estágio constituiu um desafio exigente, mas ao mesmo tempo enriquecedor e de grande valor formativo, representando o culminar de um percurso desenvolvido ao longo destes últimos sete anos de formação, . refletindo as aprendizagens realizadas, procurando responder aos objetivos propostos.

Enquanto futura educadora/professora, tenho consciência de que a formação docente é um processo contínuo, pois esta profissão exige-nos uma constante “atualização” e aprofundamento dos nossos conhecimentos, uma vez que estamos perante uma sociedade em mudanças constantes, sendo essencial acompanhar essa mesma evolução através do nosso investimento na formação ao longo de toda a nossa vida.

A formação de educadores e também dos professores constitui um processo contínuo e multifacetado, que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos. Ao longo deste percurso, tenho vindo a refletir sobre a relevância do papel que estes profissionais desempenham na vida das crianças e na sociedade em geral. Enquanto futura profissional de educação, assumo a responsabilidade não só de transmitir saberes, mas também de promover valores e atitudes que contribuam para a formação de cidadãos críticos, conscientes e solidários. Esta responsabilidade é significativa, uma vez que a educação é uma forte ferramenta de transformação social, com impacto direto na construção do futuro, em que cada interação com as crianças representa uma oportunidade de atingir de forma positiva o seu desenvolvimento, apoiando a construção de pessoas responsáveis, de forma a que aplique os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação, assegurando um ensino de qualidade, capaz de responder às necessidades e potencialidades de todas as crianças, respeitando a individualidade e ritmos de cada uma.

Um outro aspeto fundamental ao longo do meu percurso foi a presença constante da reflexão, que assumiu um papel constante ao longo destes últimos sete anos, destacando-se nas minhas práticas profissionais. Segundo Costa (2016), “o professor reflexivo se coaduna com o segundo objetivo da educação que é formar pessoas críticas, mentes pensantes, que sejam capazes de pensar e analisar, criticar, sugerir e debater opiniões sobre o que lhes está sendo oferecido” (p.26). Neste mesmo sentido e de acordo com Roldão (2007) defende que a reflexão sobre a prática docente deve integrar, de forma indissociável, a formação inicial e contínua dos professores, uma vez que “o conhecimento resultante da prática não se reporta à legitimação de uma qualquer

prática, mas ao conhecimento que resulta da reflexão analítica de professores competentes" (p.99).

Ao longo destes sete anos de formação, considero que o percurso foi sobretudo marcado por uma forte componente teórica, no entanto, não posso deixar de destacar a importância das Práticas de Ensino Supervisionadas, que se revelaram fundamentais para o meu crescimento, tanto a nível pessoal como profissional. Foi através destas experiências que tive a oportunidade de conhecer diferentes contextos educativos e de contactar com vários níveis de ensino, confrontando-me, muitas vezes pela primeira vez, com a realidade concreta da profissão docente. Este percurso permitiu-me também compreender melhor as complexidades associados aos diferentes contextos, dando-me a oportunidade de perceber a importância de criar um ambiente educativo que seja acolhedor, estimulante e inclusivo, onde cada criança se sinta valorizada e encorajada a explorar o seu mundo e a desenvolver as suas competências de forma autónoma. É importante destacar que a procura insistente por um conhecimento sólido, a receptividade a novas abordagens e a disposição para adaptar as práticas às necessidades do grupo de crianças, são componentes essenciais para o sucesso da educação. É igualmente importante o profissional de educação desenvolver um trabalho colaborativo, com as crianças, equipa educativa, comunidade e acima de tudo com as famílias, uma vez que, não nos podemos esquecer que estas são os “primeiros educadores da criança e ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar” (Marques, 2001, p.12). Este contacto direto com o contexto educativo permitiu-me adquirir aprendizagens e vivências que considero essenciais para o meu futuro enquanto profissional de educação.

Posto isto, o presente RFE encontra-se organizado em duas partes: uma apreciação crítica das práticas desenvolvidas e o trabalho de investigação. Relativamente à apreciação crítica das práticas, importa referir que esta resulta do trabalho realizado ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas nos dois contextos de ensino, 1.º CEB e EPE. Este percurso levou a refletir de forma contínua sobre as intervenções, permitindo reconhecer as dificuldades, identificar aspetos a melhorar e ajustar as minhas práticas ao longo do processo.

As reflexões realizadas tiveram como base os Padrões de Desempenho Docente, uma vez que estes definem o perfil específico para os profissionais de educação. As quatro dimensões apresentadas, são fundamentais para “orientar a ação dos docentes, para estimular a respetiva auto-reflexão, para articular a avaliação do seu desempenho e para catalisar um debate construtivo e enriquecedor sobre a profissionalidade docente” (Despacho, n.º 16034/2010). A análise cuidada destas dimensões ao longo do percurso permitiu-me identificar aspetos do meu desempenho

que considero positivos, mas também reconhecer áreas em que ainda posso evoluir e melhorar enquanto profissional de educação.

Quanto ao trabalho investigativo desenvolvido, foi este centrado no contexto da Educação Pré-Escolar, valorizando o contributo das atividades sensoriais para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. O estudo baseou-se na realização de entrevistas semiestruturadas e na resultante análise dos dados recolhidos, em que através deste instrumento foi possível compreender de que forma as atividades sensoriais são valorizadas pelos educadores de infância em exercício de funções em jardins de infância do concelho de Viseu, bem como as concepções, práticas e intencionalidades pedagógicas associadas à sua implementação. Para tal, foi necessário a realização de uma vasta e rica revisão da literatura, recolhendo os contributos de vários autores de referência, que apoiaram a análise e interpretação dos resultados obtidos.

Em relação aos resultados, de uma forma geral, as entrevistas mostram que os educadores participantes reconhecem as atividades sensoriais como experiências fundamentais para o desenvolvimento da criança, atribuindo-lhes um papel importante no processo de aprendizagem. Esta valorização não se expressa apenas nos discursos, mas reflete-se também nas práticas que foram sendo descritas, que revelam uma intencionalidade educativa, planeamento e uma clara aposta na exploração ativa por parte das crianças. As práticas que foram relatadas mostram uma forte coerência entre as concepções dos educadores e a sua ação educativa, pois, as atividades sensoriais são integradas de uma forma regular nas suas salas, em que recorrem a materiais simples, acessíveis e próximos da realidade das crianças. Esta integração traduz uma postura reflexiva e intencional, na qual o educador assume o papel de mediador do processo de aprendizagem, organizando os contextos, selecionando os materiais e observando atentamente as reações, interesses e necessidades das crianças. Com isto, também percebemos que com a implementação destas atividades, existem desafios que estes educadores se deparam, como as limitações de tempo, uma determinada falta de recursos materiais, a dimensão dos grupos e a necessidade de um apoio humano adicional surgem como constrangimentos relevantes. Ainda assim, os discursos dos educadores revelam estratégias de adaptação, criatividade e flexibilidade, evidenciando um forte compromisso com a qualidade da prática educativa e com a necessidade de ajustar a intervenção às condições reais dos seus contextos. Em suma, este estudo permitiu aprofundar a compreensão sobre o contributo das atividades sensoriais na EPE, reforçando a sua importância enquanto práticas promotoras do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, em que para além do seu contributo, esta investigação

constituiu também um momento de reflexão sobre a prática educativa, contribuindo para o meu crescimento enquanto futura docente.

Apesar dos contributos deste estudo, importa reconhecer algumas limitações, nomeadamente a reduzida dimensão da amostra e o facto de a investigação se centrar exclusivamente nos discursos dos educadores, não integrando a observação direta das práticas em contexto educativo. Estas limitações apontam para possíveis e pertinentes futuras investigações que envolvam um maior número de participantes e a utilização de diferentes instrumentos de recolha de dados, permitindo uma compreensão mais aprofundada e abrangente deste mesmo tema.

Este percurso foi marcado por muitos desafios e dificuldades, no entanto, foi uma experiência essencial para superar os mesmos, permitindo-me avançar no meu percurso profissional e pessoal. Aprendi muito ao longo destes anos todos de estudo e acredito ter realizado um bom trabalho ao longo deste mesmo percurso, tendo uma postura dinâmica, ativa e comprometida com a melhoria contínua do meu desempenho. Os ensinamentos e reflexões resultantes deste percurso serão uma base sólida para o meu futuro como profissional de educação, preparando-me para enfrentar os desafios da minha prática pedagógica com confiança, criatividade e compromisso.

Finalizo este RFE afirmando que “ninguém nasce professor ou marcado para ser professor, faz-se professor; aprende-se a ser professor”, daí ser tão importante uma formação específica para o desempenho desta profissão, em que durante estes sete anos procurei aproveitar todas as experiências, conhecimentos, saberes e competências possibilitados, tanto na licenciatura como no mestrado. Fecho este ciclo motivada para enfrentar os desafios que esta profissão exige, sabendo que a responsabilidade é enorme, mas também acredito que o impacto positivo que posso ter na vida das crianças é muito grande.

Referências bibliográficas:

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Edições ASA.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Editora.
- Almeida, D. L. (2012). *A importância da motivação em sala de aula*.
- Almeida, L. (2010). *Ensino colaborativo de eletrônica em ambiente síncrono e assíncrono usando software livre* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação de Campinas]. Repositório Unicamp. <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=467419>
- Amado, J. (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63. https://www.researchgate.net/publication/292813312_A_tecnica_de_analise_de_conteudo
- Andrade, P. O., Lacerda, H. K. G. L., Dantas, J. L. A., & Oliveira, A. M. D. A. de. (2016). *Percepção dos professores sobre a importância das atividades sensoriais para o desenvolvimento infantil*. In Anais do II Congresso Internacional de Educação Inclusiva & II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva. Realize Editora. https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD_1_SA5_ID56_21102016203050.pdf
- Ayres, A. J. (1979). *Sensory integration and the child*. WPS. <https://archive.org/details/sensoryintegrati0000ayre>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barreiros, J. (2016). *Desenvolvimento motor e aprendizagem* (Manual de Curso de Treinadores de Desporto – Grau I). Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P. https://ipdj.gov.pt/documents/20123/123319/Graul_04_Desenvolvimento.pdf/4368f80d-79f4-c807-5018-fd8e13375ea8?t=1574941364461
- Barroso, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/71580>
- Bee, H. & Boyd, D. (2011). *A Criança em Desenvolvimento*. Artmed Editora
- Boavida, A. & Ponte, J. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). APM. <http://hdl.handle.net/10451/4069>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brendefur, J., & Frykholm, J. (2000). Promoting mathematical communication in the classroom: Two preservice teachers' conceptions and practices. *Journal of*

- Bundy, A. C., & Murray, E. A. (2002). Sensory integration: A. Jean Ayres' theory revisited. In A. C. Bundy, S. J. Lane, & E. A. Murray (Eds.), *Sensory integration: Theory and practice* (2nd ed., pp. 3–33). F. A. Davis.
- Canário, R. (2000). A prática profissional na formação de professores. In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 31–45). Porto Editora.
- Carvalho, M., L. (2005) *Efeitos da estimulação multi-sensorial no desempenho da criança de creche* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM <https://hdl.handle.net/1822/7291>
- Cash, W. B., & Stewart, C. J. (2013). *Interviewing: Principles and practices* (14th ed.). McGraw-Hill Education. <https://books.google.co.mz/books?id=Hwy-DAEACAAJ>
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Figueiredo-Ferreira, A., Duque, I., & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10(Extra 10), 111–117. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.10.585>
- Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância. (2021). *Estudo nº VI: O bairro e o desenvolvimento integral na primeira infância*. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. <https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2024/08/O-bairro-e-o-desenvolvimento-integral-na-primeira-infancia.pdf>
- Cortês, L. (1993). *A avaliação formativa – que desafios?*. Edições ASA.
- Costa, A. (2011). *Adaptações da Criança à Escola. Estratégias e Desafios na Educação Pré-Escolar*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/2234>
- Coutinho, C. (2005). *Percursos de Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: Uma abordagem temática e metodológica e publicações científicas (1985-2000)*. CIED. Universidade do Minho
- Coutinho, C., Sousa, A., & Dias, A. (2018). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2.ª ed.). Almedina.
- Cury, A. (2007). *Maria a maior educadora da história: Os dez princípios que Maria utilizou para educar o Menino Jesus*. Livros d'Hoje
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf
- Despacho n.º 16034/2010 de 15 de outubro do Ministério da Educação. (2010). Diário da República: II série, n.º 206.

- Dolle, J. -M. (1997). *Para Compreender Jean Piaget*. Agir Editora. <https://pt.scribd.com/document/477706730/Para-Compreender-Jean-Piaget-pdf>
- Druart, D., Janssens, A., & Waelput, M. (2006). *Cultivar o olfato e o paladar*. Gailivro.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. Em J. Á. Lima & J. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.
- Esteves, S., Pinheiro, F., Campos, F., & Raimundo, S. (2018). Brincar fora de portas. A experiência da Santa Casa da Misericórdia da Maia. *Cadernos de Educação de Infância*, 114, 16-20.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Edição Monitor – Projectos e Edições, Lda.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3.^a ed.). Artmed.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra. <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2013). *Compreendendo o desenvolvimento motor: Bebês, crianças, adolescentes e adultos* (7.^a ed.). AMGH. ISBN 9788580551815.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. https://www.air.org/sites/default/files/2021-06/aera_designing_0.pdf
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.^a ed.). Atlas. <https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>
- Goldschmiedt, A., Machado, D., Staevie, E., Machado, A., & Flores, M. (2008). A importância do lúdico e dos sentidos sensoriais humanos na aprendizagem do meio ambiente. *XIII Seminário Internacional de Educação*. ULBRA.
- Gomes, H. A. R. (2013). *A aprendizagem cooperativa como ferramenta para a inclusão* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório IPL. <http://hdl.handle.net/10400.21/3134>
- Grande, P. (2018). Estar em projeto na creche: No mundo das “Ovmés”. *Cadernos de Educação de Infância*, (113). Associação de Profissionais de Educação de Infância. https://pt.scribd.com/document/634849706/Untitled?utm_source=chatgpt.com
- Guenther, R. (1997) *Human Cognition*. Pearson College Div. <https://archive.org/details/humancognition0000guen>
- Guimarães, C. M. (2005). *Perspectivas para a educação infantil* (pp. 33–85). JM Editora.

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kiraz, A., & Siddik, H. (2018). An Analysis of Science Activities in Pre-School Education Programmes in Northern Cyprus and Turkey. *Journal of History Culture and Art Research*, 7 (3), 18-34. <https://doi.org/10.7596/taksad.v7i3.1704c>
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5.ª edição). Atlas. https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view
- Le Boulch, J. (1982). *O desenvolvimento psicomotor do nascimento até aos 6 anos*. Artes Médicas. <https://pt.scribd.com/document/760114676/LE-BOULCH-O-Desenvolvimento-Psicomotor-Do-Nascimento-Ate-Os-6-Anos>
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. (1986). Diário da República I Série. N.º 237. (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. (1997). Diário da República I-A Série. N.º 34. (Lei-Quadro da Educação Pré-escolar).
- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22ª Edição. Cortez Editora. https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/avaliacao-da-aprendizagem-escolar-4156-1.pdf
- Machado, E. A., Costa, N., & Alves, M. P. (2013). *Avaliação de desempenho Docente: Compreender a complexidade, sustentar a decisão*. De Facto Editores. https://www.researchgate.net/publication/285579695_Teacher_evaluation_Understanding_the_complexity_supporting_the_decision/links/565f6c5208aeafc2aac_a7d28/Teacher-evaluation-Understanding-the-complexity-supporting-the-decision.pdf
- Marchão, A. (2003). Práticas educativas na creche: questões e problemáticas. *Cadernos de Educação de Infância*, 66, 14-17
- Marchão, A. (2012). *No Jardim de Infância e na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico: Gerir o Currículo e Criar Oportunidades para Construir o Pensamento Crítico*. Edições Colibri.
- Marchão, A. (2021). A educação pré-escolar numa perspetiva de igualdade e equidade. Uma reflexão a partir do quadro legal. *EduSer*, 13 (2), 17-30. <https://doi.org/10.34620/eduser.v13i2.171>
- Marques, I. M. C. (2021). *O mundo físico e natural como potenciador da construção de aprendizagens e do enriquecimento do espaço e materiais* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/77934>
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. (1.ª ed.). Editorial Presença.

- Martins, M. F. (2013). Brincar e o desenvolvimento da criança. In *Guia do Agente do Brincar* (pp. 6–8). IPA Brasil – Associação Brasileira pelo Direito de Brincar. <https://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2014/11/GUIA-DO-BRINCAR-versao-online-.pdf>
- Matos, J. (2013). *Prática de ensino supervisionada e trabalho de investigação: as mesas sensoriais de milho e água na educação pré-escolar*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viseu]. Repositório IPV. <http://hdl.handle.net/10400.19/1874>
- Minayo, M. C. de S., & Costa, A. P. (2018). Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 40, 11–25. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle40.01>
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Montessori, M. (1987). *Mente Absorvente*. Nórdica. https://www.academia.edu/43437576/MARIA_MONTESSORI_MENTE_ABSORVENTE
- Morgado, J. C. (2013). *O estudo de caso na investigação em educação*. De Facto Editores. <https://hdl.handle.net/1822/68429>
- Nascimento, I.F., (2021). *As experiências sensoriais enquanto promotoras do desenvolvimento motor na creche e jardim de infância*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal].Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/37524>
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Eds.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 61–108). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (3ª ed.). Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2010). *Desenvolvimento Humano* (10.ª ed.). McGraw Hill.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, D. (2008) *O Mundo Da Criança* (11.ª ed.). Editora McGraw. Hill Ltda.
- Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- Peixoto, A. M. (2005). *As Ciências físicas e as actividades laboratoriais na Educação Pré-Escolar: diagnóstico e avaliação do impacto de um programa de formação*

- de Educadores de Infância. [Tese de Doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/6268>
- Pereira, J. E. D. (1999). As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, 20(68), 109-125. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300006>
- Pereira, S. (2012). *Educação em Ciências em Contexto Pré-Escolar – Estratégias Didáticas para o Desenvolvimento de Competências* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Bibliotecas da Universidade de Aveiro. <https://opac.ua.pt/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=252773>
- Piaget, J. (1970). *A psicologia da criança*. Bertrand Editora.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In I. Alarcão (Org.), *Relatório do Estudo: A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33–67). Conselho Nacional de Educação. <https://repositorium.uminho.pt/server/api/core/bitstreams/658d269d-9a23-438b-be3e-9e79ec619247/content>
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bébés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quitério, A. (2021). Educação Pré-Escolar: os benefícios do contacto com a Natureza. *Cadernos de Educação de Infância*, 124, 137-148. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/cei-124>
- Quitério, A., Ferro, N., & Alexandre, R. (2024). *A educação física na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/a_educacao_fisica_na_educacao_pre-escolar.pdf
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2019). *Manual de investigação em ciências sociais*. Editor Gradiva.
- Rappaport, C. R., Fiori, W. R., & Davis, C. (1981). *Psicologia do desenvolvimento: Teorias do desenvolvimento – Conceitos fundamentais* (Vol. 1). Edições Pedagógica e Universitária (EPU).
- Reis, A. V. (2006). *Professores Reflexivos - Concepções dos supervisores de prática pedagógica*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/32483>
- Reis, P.R. (2008). *Investigar e Descobrir: Actividades para a Educação em Ciência nas Primeiras Idades*. Edições Cosmos. [https://www.researchgate.net/profile/Pedro-Reis-31/publication/257132961_Investigar_e_descobrir_Atividades_para_a_educacao_em_ciencia_nas_primeiras_idades/links/00b7d524622c54d120000000/Investigar_e_descobrir_Atividades_para_a_educacao_em_ciencia_nas_primeiras_idades](https://www.researchgate.net/profile/Pedro-Reis-31/publication/257132961_Investigar_e_descobrir_Atividades_para_a_educacao_em_ciencia_nas_primeiras_idades/links/00b7d524622c54d120000000/Investigar_e_descobrir_Atividades_para_a_educacao_em_ciencia_nas_primeiras_idades/links/00b7d524622c54d120000000/Investigar_e_descobrir_Atividades_para_a_educacao_em_ciencia_nas_primeiras_idades)

- Rodrigues, C. (2007). *Escola reflexiva e desenvolvimento profissional de professores- A concepção do Projeto Educativo como estratégia de desenvolvimento profissional* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10773/1314>
- Rodrigues, C., Menezes, L., & Ponte, J. P. (2018). *Discussões coletivas em matemática: um olhar sobre a prática de três professores*. Em A. Rodrigues, & outros, Livro de Atas do EIEM 2018 Encontro em Investigação em Educação Matemática- A Aula de Matemática (pp. 261-278). SPIEM. https://spiem.pt/DOCS/ATAS_ENCONTROS/atas_EIEM_2018.pdf
- Rohrs, H. (2010). *Maria Montessori*. Editora Massangana. https://www.academia.edu/20088969/Maria_Montessori
- Roldão, C. (2007). *Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Noesis (71). Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf
- Roldão, M. C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista Brasileira de Educação.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão. <https://pt.scribd.com/document/550484465/In-Roldao-M-C-2009-Estrategias-de-Ensino-o-Saber-e-o-Agir-Do-Professor>
- Roldão, V. I. de J. (2019). *As experiências sensoriais na creche e no jardim-de-infância* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/29970>
- Rousseau, J.J. (1985). *Emilio*. Edaf.
- Sá, J., & Varela, P. (2007). *Das ciências experimentais à literacia - Uma proposta didáctica para o 1º ciclo*. Porto Editora.
- Sampieri, R. H., Collado, C. H., & Lucio, B. P. (2006). *Metodologia de Pesquisa* (3ª ed.). McGrawHill. <https://pt.scribd.com/document/677203357/SAMPIERI-COLLADO-E-LUCIO-Metodologia-De-Pesquisa-3>
- Santos, T. R. (2012). *Processamento Sensorial e Áreas de desenvolvimento em crianças institucionalizadas num CAT*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Saúde Alcoitão]. <http://hdl.handle.net/10400.26/7504>
- Schiavo, A., & Ribó, C. (2009). Estimulando todos os sentidos de 0 a 6 anos. *Seminário de 16º COLE - Congresso de Leitura do Brasil* (p. 10). UNICAMP.
- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Editora Artmed. <http://bds.unb.br/handle/123456789/62>

- Serrano, P. (2016). *A Integração Sensorial no Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança*. Papa Letras. <https://cat.biblioteca.ipbeja.pt/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=73269>
- Shonkoff, J.P. & Phillips, D.A. (2000). *From Neurons to Neighbourhoods, the Science of Early Childhood Development*. National Academy Press. <https://www.aapdc.org/wp-content/uploads/2014/01/From-Neurons-to-Neighborhoods-The-Science-of-Early-Childhood-Development.pdf>
- Silva, A. S., Veloso, L., & Keating, J. (2014). *Metodologias qualitativas para as ciências sociais*. Edições Afrontamento.
- Silva, C. D. (2015). *Os cinco sentidos no caminho da construção de conhecimento*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/43938>
- Silva, J. (2002). *Cooperação entre professores: Realidade(s) e desafios*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Smith, P.K., Cowie, H. & Blades, M. (1998). *Understanding Children's Development*. Blackwell Publishers. https://www.academia.edu/10000588/Understanding_childrens_development
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de três a oito anos*. Artmed. <https://opac.ua.pt/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=140764>
- Stewart, D. J. (2011, Novembro 6). Everyday sensory play in preschool. *Teach Preschool*. <https://teachpreschool.org/2011/11/06/everyday-sensory-play-in-preschool/>
- Tardif, M. (2004). *Saberes docentes e formação profissional*. (4ª ed.) Editora Vozes. [https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=a9qbBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1715&dq=Tardif,+M.+\(2004\).+Saberes+docentes+e+forma%C3%A7%C3%A3o+profissional.+\(4%C2%AA+ed.\)+Rio+de+Janeiro:+Editora+Vozes+&ots=GHYDlp1mUu&sig=NXD6d-iHeluWTaot6C1BCImz0Z4#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=a9qbBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1715&dq=Tardif,+M.+(2004).+Saberes+docentes+e+forma%C3%A7%C3%A3o+profissional.+(4%C2%AA+ed.)+Rio+de+Janeiro:+Editora+Vozes+&ots=GHYDlp1mUu&sig=NXD6d-iHeluWTaot6C1BCImz0Z4#v=onepage&q&f=false)
- Tavares, C. (2023). *A importância das atividades sensoriais para a primeira infância* [Post no LinkedIn]. LinkedIn. <https://pt.linkedin.com/pulse/importância-das-atividades-sensoriais-para-primeira-infância-tavares>
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora. <http://hdl.handle.net/10400.2/8527>
- Teixeira, P. M. B. (2024). *Atividades sensoriais em contexto de creche: percepções dos educadores* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/50652>
- Torrado, A. (1994). *Da Escola sem Sentido à Escola Dos Sentidos*. Civilização Editora.

- Tuckman, B. (2000). Manual de investigação em educação. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (2009). A análise de conteúdo. Em A. Silva & J. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 102-128). Edições Afrontamento.
- Van Driel, J. H., Verloop, N., & De Jong, O. (2002). *The teacher knowledge base for science teaching*. International Journal of Science Education.
- Wallon, H. (2008). *A evolução psicológica da criança*. Edições 70.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (7.^a ed.). Edições ASA.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Educa. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/3704>

Anexo 1 – Exemplo de um relatório crítico-reflexivo semanal do 1.º CEB

122

Anexo 2- Exemplo de uma planificação do 1.º CEB

[illegible]

Catherine Laguerre, a. 11118

[illegible]

Categorías Legales n.º 11218

(6) - 7 obras de totalitarismo de indubitável autoria:
 (a) - Quindizade de português, autoria: I;
 (b) - Alameda regentada de mouro de estado clássico, autoria: I;
 (c) - Semente sobre as composições da lei, autoria: I;
 (d) - Riqueza de Município de Viana, autoria: I;
 (e) - Sobre dois versos, autoria: I;
 (f) - A vida em casa, 12.000 linhas, pois é um romance de literatura mais ou menos de dantes, até ao 10.000 linhas.

Calle 1ra y 2da. 11110

Abstract 1: Family Issues



Catarina Lopes et al. 11210

Jogo 2: Frações

Este jogo é composto por 10 cartas de frações e 10 cartas de bingo. As cartas de frações são:

- Com metade pintada: $\frac{1}{2}$
- Com um terço pintado: $\frac{1}{3}$
- Com dois terços pintados: $\frac{2}{3}$
- Com um quarto pintado: $\frac{1}{4}$
- Com três quartos pintados: $\frac{3}{4}$
- Com metade pintada: $\frac{1}{2}$
- Com um terço pintado: $\frac{1}{3}$
- Com dois terços pintados: $\frac{2}{3}$
- Com um quarto pintado: $\frac{1}{4}$
- Com três quartos pintados: $\frac{3}{4}$

As cartas de bingo são:

- BINGO DAS FRAÇÕES (verde): 10 círculos com frações diferentes.
- BINGO DAS FRAÇÕES (azul): 10 círculos com frações diferentes.
- BINGO DAS FRAÇÕES (laranja): 10 círculos com frações diferentes.
- BINGO DAS FRAÇÕES (verde): 10 círculos com frações diferentes.
- BINGO DAS FRAÇÕES (laranja): 10 círculos com frações diferentes.
- BINGO DAS FRAÇÕES (verde): 10 círculos com frações diferentes.
- BINGO DAS FRAÇÕES (laranja): 10 círculos com frações diferentes.

Calle de la Lanza n.º 111336

[illegible]

Catavina 1 apert. n.º 11218

Formulário de inscrição para o curso de licenciatura em Matemática

1. Dados pessoais:

Nome: _____ Sobrenome: _____

Idade: _____

2. Dados de contato:

Endereço: _____

Cidade: _____ Estado: _____

Telefone: _____ E-mail: _____

3. Dados de escolaridade:

Escola: _____

Curso: _____

Matrícula: _____

4. Dados de desempenho:

Nota: _____

5. Assinatura:

Assinatura: _____

6. Rubrica:

Rubrica: _____

7. Rubrica:

Rubrica: _____

8. Rubrica:

Rubrica: _____

9. Rubrica:

Rubrica: _____

10. Rubrica:

Rubrica: _____

11. Rubrica:

Rubrica: _____

12. Rubrica:

Rubrica: _____

13. Rubrica:

Rubrica: _____

14. Rubrica:

Rubrica: _____

15. Rubrica:

Rubrica: _____

16. Rubrica:

Rubrica: _____

17. Rubrica:

Rubrica: _____

18. Rubrica:

Rubrica: _____

19. Rubrica:

Rubrica: _____

20. Rubrica:

Rubrica: _____

21. Rubrica:

Rubrica: _____

22. Rubrica:

Rubrica: _____

23. Rubrica:

Rubrica: _____

24. Rubrica:

Rubrica: _____

25. Rubrica:

Rubrica: _____

26. Rubrica:

Rubrica: _____

27. Rubrica:

Rubrica: _____

28. Rubrica:

Rubrica: _____

29. Rubrica:

Rubrica: _____

30. Rubrica:

Rubrica: _____

31. Rubrica:

Rubrica: _____

32. Rubrica:

Rubrica: _____

33. Rubrica:

Rubrica: _____

34. Rubrica:

Rubrica: _____

35. Rubrica:

Rubrica: _____

36. Rubrica:

Rubrica: _____

37. Rubrica:

Rubrica: _____

38. Rubrica:

Rubrica: _____

39. Rubrica:

Rubrica: _____

40. Rubrica:

Rubrica: _____

41. Rubrica:

Rubrica: _____

42. Rubrica:

Rubrica: _____

43. Rubrica:

Rubrica: _____

44. Rubrica:

Rubrica: _____

45. Rubrica:

Rubrica: _____

46. Rubrica:

Rubrica: _____

47. Rubrica:

Rubrica: _____

48. Rubrica:

Rubrica: _____

49. Rubrica:

Rubrica: _____

50. Rubrica:

Rubrica: _____

51. Rubrica:

Rubrica: _____

52. Rubrica:

Rubrica: _____

53. Rubrica:

Rubrica: _____

54. Rubrica:

Rubrica: _____

55. Rubrica:

Rubrica: _____

56. Rubrica:

Rubrica: _____

57. Rubrica:

Rubrica: _____

58. Rubrica:

Rubrica: _____

59. Rubrica:

Rubrica: _____

60. Rubrica:

Rubrica: _____

61. Rubrica:

Rubrica: _____

62. Rubrica:

Rubrica: _____

63. Rubrica:

Rubrica: _____

64. Rubrica:

Rubrica: _____

65. Rubrica:

Rubrica: _____

66. Rubrica:

Rubrica: _____

67. Rubrica:

Rubrica: _____

68. Rubrica:

Rubrica: _____

69. Rubrica:

Rubrica: _____

70. Rubrica:

Rubrica: _____

71. Rubrica:

Rubrica: _____

72. Rubrica:

Rubrica: _____

73. Rubrica:

Rubrica: _____

74. Rubrica:

Rubrica: _____

75. Rubrica:

Rubrica: _____

76. Rubrica:

Rubrica: _____

77. Rubrica:

Rubrica: _____

78. Rubrica:

Rubrica: _____

79. Rubrica:

Rubrica: _____

80. Rubrica:

Rubrica: _____

81. Rubrica:

Rubrica: _____

82. Rubrica:

Rubrica: _____

83. Rubrica:

Rubrica: _____

84. Rubrica:

Rubrica: _____

85. Rubrica:

Rubrica: _____

86. Rubrica:

Rubrica: _____

87. Rubrica:

Rubrica: _____

88. Rubrica:

Rubrica: _____

89. Rubrica:

Rubrica: _____

90. Rubrica:

Rubrica: _____

91. Rubrica:

Rubrica: _____

92. Rubrica:

Rubrica: _____

93. Rubrica:

Rubrica: _____

94. Rubrica:

Rubrica: _____

95. Rubrica:

Rubrica: _____

96. Rubrica:

Rubrica: _____

97. Rubrica:

Rubrica: _____

98. Rubrica:

Rubrica: _____

99. Rubrica:

Rubrica: _____

100. Rubrica:

Rubrica: _____

Colarinho Lopes et al. 11138

[illegible]

Catherine Laporte n.º 11228

Data: 19-08-2025									
Grupos	Nome do grupo	Nome do grupo	Comentários						
Nome	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Conselho	X								
2. Conselho		X							
3. Conselho			X						
4. Conselho				X					
5. Conselho					X				
6. Conselho						X			
7. Conselho							X		
8. Conselho								X	
9. Conselho									X
10. Conselho									
11. Conselho									
12. Conselho									
13. Conselho									
14. Conselho									
15. Conselho									
16. Conselho									
17. Conselho									
18. Conselho									
19. Conselho									
20. Conselho									
21. Conselho									
22. Conselho									
23. Conselho									
24. Conselho									
25. Conselho									



Anexo 4- Exemplo de uma planificação da EPE

					
INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU					
Escola Superior de Educação					
Módulo em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico					
Plano de Ensino Superior em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico					
Participação em 20 e 21 de maio de 2025					
Sessão de informação individual					
09h30-10h30					
Trabalhos em grupo					
Supervisão					
Banco					
Educação Pré-Escolar e 1.º CEB					
Data: 2025					

Anexo 5- Guião de entrevista

Entrevista a educadores da Educação Pré-Escolar (EPE)

O presente trabalho insere-se no âmbito de um trabalho investigativo que tem como principal objetivo analisar a relevância que os/as educadores/as atribuem às atividades sensoriais para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

Assim, pretendemos realizar esta entrevista que é anónima e todas as informações serão confidenciais. Neste sentido, a sua colaboração é imprescindível pelo que agradecemos desde já a sua colaboração e toda a sinceridade nas suas respostas.

Passos a desenvolver	Descrição
Enquadramento da entrevista	As diversas entrevistas surgem com o propósito de dar resposta à seguinte problemática em estudo: <i>“Quais os contributos que os/as educadores/as atribuem às atividades e estimulação sensorial no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças?”</i>
Objetivos das entrevistas	As presentes entrevistas pretendem dar resposta aos seguintes objetivos colocadas no âmbito da investigação: • Identificar as conceções que os educadores têm sobre o que são atividades sensoriais; • Perceber de que forma os educadores integram as atividades sensoriais e qual a intencionalidade pedagógica que atribuem às mesmas; • Compreender a frequência com que os educadores implementam as atividades sensoriais; • Perceber o valor que os educadores atribuem às atividades sensoriais; • Conhecer os principais desafios na implementação de práticas sensoriais;
Entrevistados	Educadores da Educação Pré-Escolar (EPE) do distrito de Viseu
Entrevistador	Mestranda do 2.º ano de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino (EPE) do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)
Condições logísticas	Guião de entrevistas Telemóvel/Computador ou outro recurso a definir para a gravação de áudio
Tipo de entrevistas	Semiestruturadas

Guião de entrevista a educadores da Educação Pré-Escolar (EPE)

Local da entrevista: _____

Data: ____/____/____ Hora de início: _____ Hora de fim: _____ Duração da entrevista: _____

Procedimentos iniciais	Objetivos	Questões/Assuntos	
Legitimação da entrevista e garantia de confidencialidade	Legitimar a entrevista e assegurar a confidencialidade das informações.	- Agradecer a presença e disponibilidade dispensada para a realização da presente entrevista; - Esclarecer o(a) entrevistado(a) sobre a temática da entrevista; - Indicar os objetivos da entrevista ao entrevistado(a). Garantir que as informações são confidenciais e que apenas serão utilizadas no âmbito desta investigação.	
Caracterização dos participantes	Caraterizar o(a) entrevistado(a) do ponto de vista sociodemográfico.	- Quais são as suas habilitações académicas? - Em que ano concluiu a sua formação? - Quanto tempo de serviço tem? - Há quanto tempo exerce funções neste estabelecimento educativo? - Tem outros cargos neste estabelecimento educativo?	
Dimensões	Objetivos	Questões/Assuntos	Conteúdos /Autores
	Identificar as conceções dos educadores entrevistados sobre o conceito das atividades sensoriais	- O que entende por atividades sensoriais? - Considera que estas atividades são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Porquê?	Desenvolvimento global através da exploração sensorial (Serrano, 2016);

Concepções sobre as atividades sensoriais: o papel do/a educador/a	Perceber se os entrevistados atribuem valor às atividades sensoriais. Perceber a visão dos educadores sobre o seu papel no desenvolvimento de práticas sensoriais. Percecionar as perspectivas futuras quanto ao desenvolvimento de práticas sensoriais.	• Que sentidos considera mais estimulados durante essas experiências? • Qual considera ser o papel do educador na promoção das atividades sensoriais? • De que forma as atividades sensoriais podem evoluir nas práticas futuras? • Que importância atribui à formação contínua sobre este tema? • Que mensagem deixaria a outros educadores sobre a importância das atividades sensoriais?	Aprendizagem através dos sentidos (Montessori, 1987); Experiências sensoriais como base da construção do conhecimento (Piaget ,1978); Educador como mediador do desenvolvimento e da aprendizagem (Silva, 2015); Papel inspirador e formativo do educador (Cury, 2007); Importância da formação contínua e inovação pedagógica (Alarcão, 2011);
Práticas pedagógicas e intencionalidade educativa	Compreender de que forma os educadores planeiam, integram e intencionam pedagogicamente as atividades sensoriais.	• Com que frequência integra atividades sensoriais na sua prática?’ • Que tipo de atividades sensoriais costuma realizar? • Que objetivos pedagógicos procura atingir com essas atividades? • De que forma seleciona os materiais e organiza o espaço para as experiências sensoriais? • Que tipo de reações observa nas crianças durante a realização de atividades sensoriais?	Aprendizagem ativa e envolvimento sensorial (Hohmann & Weikart, 2011); Planeamento intencional e organização de contextos educativos (Carvalho ,2005);

			Integração curricular e papel reflexivo do educador (Roldão, 1995, cit. por Vasconcelos, 2000)
Desafios e limitações	Conhecer os principais desafios e limitações que os educadores enfrentam na implementação das atividades sensoriais.	- Quais as maiores dificuldades que encontra ao implementar atividades sensoriais? - Considera que dispõe de recursos e materiais suficientes? - Que tipo de apoio considera necessário para desenvolver melhor este tipo de práticas? - Considera que existe tempo suficiente, na rotina diária, para desenvolver este tipo de atividades?	Limitações de recursos materiais e temporais (Silva, 2015); Necessidade de adaptação às condições reais do contexto (Grande, 2018); Importância da reflexão sobre a prática (Schön, 1983);
Procedimento final	Objetivos	Questões/ Assuntos	
Encerramento da entrevista	Proceder ao encerramento da entrevista.	- Considera relevante comentar mais algum aspeto acerca deste tema? Se sim, o que gostaria de evidenciar? - Assim sendo, damos por terminada a nossa entrevista e, deste modo, gostaria de agradecer a sua disponibilidade para responder à mesma e contribuir para o meu trabalho de investigação.	