



Universidade do Minho
Instituto de Educação

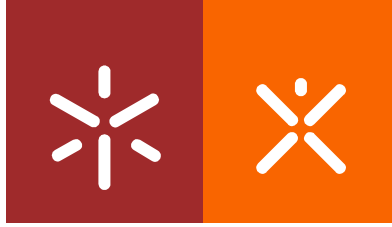
Cristiana Dias Silva

**Os cinco sentidos no caminho
da construção de conhecimento**

Cristiana Dias Silva **Os cinco sentidos no caminho da construção de conhecimento**

UMinho | 2015

outubro de 2015



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cristiana Dias Silva

Os cinco sentidos no caminho da construção de conhecimento

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Luís Carlos Oliveira Lopes
e do
Professor Doutor António Camilo Teles Nascimento Cunha

outubro de 2015

AGRADECIMENTOS

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si levam um pouco de nós”

(Antoine de Saint-Exupéry)

Este ponto é destinado aos agradecimentos, que tantos são às pessoas que me acompanharam e apoiaram ao longo do meu percurso académico. Por vezes, as palavras não são a melhor forma de demonstrar a gratidão, mas neste caso utilizá-las-ei, impondo todo o meu sincero agradecimento.

Assim, agradeço ao Professor Doutor Luís Lopes pela sua boa disposição e tranquilidade que tanto me valeram nos momentos de inquietação. Também pela orientação ao longo da prática pedagógica e pela referência do livro “O som das cores” de Paula Teixeira, que guiou a minha intervenção.

Ao Professor Doutor António Camilo pela forma como aceitou este projeto de intervenção, mesmo não tendo acompanhado o percurso da implementação. Ainda pelas recomendações e, ao mesmo tempo, pela liberdade que concedeu para a realização deste Relatório de Estágio, que contribui para o meu desenvolvimento quer pessoal quer profissional.

À Professora Doutora Maria de Fátima Vieira pela disponibilidade com que sempre me recebeu, atendendo às minhas dúvidas, inquietudes, incertezas e pelo apoio.

Agradeço ao Infantário da Santa Casa da Misericórdia de Vila Verde, à Diretora, aos funcionários, pela forma acolhedora como me receberam ao longo do tempo em que estive na instituição. Destaco as orientadoras cooperantes, Educadora Nancy Antunes e Educadora Luísa Marques, que me envolveram no ambiente educativo, mostrando-se profissionais responsivas, dando-me liberdade para atuar, guiando-me nas planificações e na interação com as crianças, permitindo o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Um honrado e carinhoso obrigado às crianças cujo caminho de vida tive oportunidade de partilhar; elas foram o meu guia.

Ainda, agradeço aos meus amigos que me apoiaram e ouviram nos bons e maus momentos, em especial aos meus colegas de casa e colega de quarto, pela paciência com que

escutaram os meus desabafos e por me fazerem sorrir quando precisei. Também às minhas colegas de estágio pela partilha de ideias e pelo companheirismo.

Ao meu cúmplice de todas as horas, Vítor Ferreira, por tornar as minhas ideias realidade, pelo apoio e encorajamento, que foi fundamental para terminar este caminho. Obrigado por teres olhado comigo na mesma direção.

E por fim, não menos especial, agradeço à minha família, que é o meu suporte inabalável, pelas forças unificadas que me deram, para realizar este Mestrado; ao meu pai, meu irmão, meus avós e à minha mestre que é minha mãe, pelas noites passadas ao meu lado, pelos conselhos, pelas ideias, por acreditar comigo em que iria alcançar o meu sonho de criança.

RESUMO

O presente relatório de estágio intitula-se “Os cinco sentidos no caminho da construção de conhecimento” e pretende dar a conhecer o plano de intervenção desenvolvido em contexto de jardim-de-infância e em contexto de creche na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar (2014-2015).

Sendo a criança um sujeito ativo no seu processo de ensino-aprendizagem os adultos deverão dar espaço e tempo para que esta seja criadora de saber. Assim, o projeto pretende expor de que forma as crianças constroem conhecimento nos contextos educativos, contando com o apoio do adulto.

As crianças que frequentam a educação pré-escolar estão em permanente contacto com múltiplos objetos que convidam à exploração através de todos os sentidos. A interação que desenvolvem com os materiais que as rodeiam tornam-nas mais capazes de interpretar os sinais sensoriais que o mundo proporciona.

Aliado a esta constatação encontra-se o interesse do grupo de jardim-de-infância pelos cinco sentidos, especificamente, pelo seu funcionamento no nosso corpo e pela sua ausência em algumas pessoas sendo a situação impulsionadora da intervenção. Desta forma, as verbalizações das crianças sobre o que queriam aprender originou a planificação de atividades contextualizadas, atendendo à transversalidade de aprendizagens que envolveram a expressão plástica, utilizando diversos materiais de diferentes texturas, cheiros, sabores; as ciências, alargando conhecimentos através de utilização e compreensão de conceitos científicos e fenómenos; a formação pessoal e social. Assim se mostrou tratar-se de um grupo de crianças atentas às necessidades e dificuldades dos outros.

Por outro lado, no contexto de creche o tema trasladou, uma vez que neste contexto as crianças aprendem com todos os sentidos, sendo que as atividades desenvolvidas se basearam nas curiosidade e interesse observados e verbalizados durante as interações com os materiais, com o espaço envolvente e com os seus colegas durante a rotina diária.

Desta forma, o que as crianças já sabiam, o que queriam saber, o que escolhiam fazer e descobrir serviram de alicerce para construir um caminho de aprendizagem envolvente e prazeroso.

Palavras-chave: cinco sentidos; processo ensino-aprendizagem; interesse das crianças

ABSTRACT

The present internship report is titled “The pathway of knowledge building utilizing the five senses”. Its purpose is to raise awareness to the developed intervention plan in a nursery context. This is in line with the Curricular Unit of Practice in Supervised teaching in pre-school education (2014-2015).

When a child is the active individual on own teaching process- the adults should therefore provide space and time in order for the child to be the maker of it's own knowledge. It is this that the project intends to expose, how the child builds knowledge, through educational contexts counting with adults support.

The children that attend pre-school education are permanently in touch with multiple objects that invite exploration through all the senses. The interaction that develops through the materials that surround them turn the children more capable to interpret the sensorial signals that the world provides.

Allied with this finding, is the interest displayed by the nursery for the five senses, specifically, it's performance in our bodies and it's absence is some people leading then to the driving force of this intervention. In a way, the children's verbalisations regarding what they want to learn, then originated the planning of activities that involved expression through diverse materials, those being of different textures, taste; sciences that broaden children's knowledge through the comprehension and use of scientific notions and phenomena, as well as, social and personal development, displayed a group of attentive children in the needs and difficulties of others.

On the other hand, on the nursery valence, the theme changed as in the context all children learn with their senses seeing that all the developed activities were based on curiosities, observed interests and verbalizations during the interactions with the materials, the children's space and its colleagues ion a daily routine.

This way, what the children already knew, wished to know and what they chose to do provided them with a platform to build a learning which was both pleasurable and involving.

Key words: the five senses; learning-teaching process; children interests.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
INTRODUÇÃO.....	1
PRIMEIRA PARTE-ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1- Perspetivas de Piaget e Vygotsky sobre a construção de conhecimento	3
2- As sensações e perceções.....	5
3- A criança e a (re)descoberta do mundo que a rodeia	6
4- O papel do adulto no processo educativo	9
SEGUNDA PARTE-INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	11
1- Dimensão investigativa e metodológica	11
2- Caracterização da instituição	13
Capítulo I: Contexto educativo: jardim-de-infância	14
3- Caracterização do grupo de crianças	14
4- Caracterização do contexto de aprendizagem	15
4.1- Organização do espaço pedagógico	16
4.2- Estrutura da rotina diária	18
4.3- Interações sociais.....	20
5- Identificação dos interesses das crianças.....	21
5.1- Objetivos do plano de intervenção.....	22
5.2- Estratégias de intervenção	22
5.3- Descrição das atividades pedagógicas desenvolvidas.....	25

5.4- Avaliação da intervenção	33
Capítulo II: Contexto educativo: creche	36
6- Caracterização do grupo de crianças	36
7- Caracterização do contexto de aprendizagem	37
7.1- Organização do espaço e materiais.....	38
7.1- Estrutura da rotina diária	40
7.1- Interações sociais.....	41
8- Identificação dos interesses das crianças.....	42
8.1- Objetivos do plano de intervenção.....	42
8.1- Estratégias de intervenção	42
8.1- Descrição das atividades pedagógicas desenvolvidas.....	44
8.1- Avaliação da intervenção	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
BIBLIOGRAFIA.....	55
ANEXOS	58
Anexo I- Planificações e imagens das atividades desenvolvidas no contexto de jardim-de-infância	58
Anexo II- Planificações e imagens das atividades desenvolvidas no contexto de creche	71

ÍNDICE DE FIFURAS

Figura 1: Jogo “Toca e descobre”	23
Figura 2: M: “Observei um senhor sentado na paragem do autocarro, era um velhinho e tinha um boné castanho na cabeça.”	27
Figura 3: R: “Uma flor que estava nas ervas, era amarela e uma árvore grande.”	27

Figura 4: P: “Uma árvore que estava à beira do muro e da relva, era grande e era castanha e as folhas verdes.”	27
Figura 5: P: “Uma árvore que estava à beira do muro e da relva, era grande e era castanha e as folhas verdes.”	27
Figura 6: Leitura do livro “O som das cores” no exterior	28
Figura 7: Escrita de braille	31
Figura 8: M a fazer o gesto da letra “L” em LGP	31
Figura 9: Caderno “Os cinco sentidos” da M.	33
Figura 10: Dramatização.....	35
Figura 11: D. a desenhar em acrílico	43
Figura 12: Representação dos olhos do colega através do desenho	61
Figura 13 e 14: Representação da orelha com plasticina.....	64
Figura 15 e 16: Numerais de 1 até 10 e vogais em dactilologia (LGP).....	64
Figura 17 e 18: Identificação de cheiros através do olfato.....	66
Figura 19, 20, 21 e 22: Representação do nariz com ligadura gessada.....	66
Figura 23 e 24: Observação da língua do colega com lupa.....	68
Figura 25 e 26: Identificação de sabores através da língua.....	68
Figura 27, 28 e 29: Representação da língua com papel eva.....	68
Figura 30: Identificação de tecidos através do tato (durante conversa em grande grupo.....	70
Figura 31, 32, 33 e 34: Representação da mão utilizando ligadura gessada.....	70
Figura 35 e 36: Reconhecimento de objetos da sala através do tato.....	70
Figura 37: Leitura do livro “Os cinco sentidos” de Núria Roca.....	72
Figura 38 e 39: Pintura dos óculos com cotonete.....	72
Figura 40: Experimentação dos óculos com as lentes de papel celofane.....	72
Figura 41 e 42: Exploração no exterior com os óculos.....	72

Figura 43: Leitura do livro “Os cinco sentidos” de Núria Roca.....	74
Figura 44: Disposição das mesas em linha para a elaboração dos cupcakes.....	74
Figura 45 e 46: Confeção da massa para os cupcakes.....	74
Figura 47, 48 e 49: Enfeite do cupcake com topping de chocolate e pepitas multicolor.....	74
Figura 50, 51 e 52: Exploração do topping de chocolate.....	76
Figura 53 e 54: Jogo “Toca e descobre”.....	76
Figura 55: Apresentação e reconhecimento dos materiais.....	78
Figura 56 e 57: Construção das maracas.....	78
Figura 58: Canção “Atirei o pau ao gato” com a utilização das maracas.....	78
Figura 59 e 60: Exploração do cheiro do sabonete e de especiarias.....	80
Figura 61 e 62: Realização de marcadores com especiarias exploradas.....	80
Figura 63 e 64: Produto final-marcadores de páginas para livros.....	80
Figura 65, 66, 67 e 68: Pintura em papel de cenário.....	82
Figura 69 e 70: “Mão gigante”.....	82

SIGLAS

LGP- Língua Gestual Portuguesa

OCEPE- Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar.

A redação deste relatório visa documentar a prática pedagógica desenvolvida em contexto profissional, especificamente no Infantário da Santa Casa da Misericórdia de Vila Verde, nas valências de jardim-de-infância e de creche.

O projeto de intervenção pedagógica “Os cinco sentidos no caminho da construção de conhecimento” traduz-se no plano de ação implementado nos contextos educativos, envolvendo a participação das crianças bem como dos adultos (Educadoras, Auxiliares de Ação Educativa e restante comunidade educativa) em todo o processo.

Assim, a situação que desencadeou o projeto surge no contexto de jardim-de-infância onde, em grande grupo, na partilha de conhecimentos acerca do corpo humano, uma criança referiu que tinha em casa um livro sobre os cinco sentidos. A esta intervenção, outra criança, em tom baixo, questionou para o colega do lado: “O que é sentidos?”. Perante isto desenvolveu-se uma conversa no grupo em torno daquilo que sabiam e que queriam saber sobre este tema.

Os interesses demonstrados giraram em torno do funcionamento dos cinco sentidos no nosso corpo e da ausência destes em algumas pessoas. Desta forma, surge este projeto baseado em atividades sensoriais. Apesar de não ser novidade para as crianças em idade pré-escolar explorar, manipular objetos, era a primeira vez que um adulto estava a verbalizar que é através dos cinco sentidos que recolhemos informação sobre o mundo que nos rodeia.

Ao abordar as necessidades e dificuldades do outro (pessoas com problemas visuais ou auditivos) estávamos a falar da diferença e a criar valores para a inclusão daqueles que não têm todos os sentidos, gerando aprendizagem, num percurso da “norma para a diferença, da maioria para a minoria” (António Torrado, 2002). Daqui resulta a importância de haver adultos responsivos e atentos no ambiente educativo, porque a aprendizagem constrói-se tanto e melhor quanto mais estejam envolvidos no processo os interesses das crianças.

Uma vez que as crianças, através dos sentidos, começam a ter conhecimento de si e do seu corpo, bem como do mundo que as rodeia, torna-se vantajoso proporcionar um meio com materiais e objetos diversificados, que provoque e desafie para a descoberta.

Assim, através da leitura das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, compreendemos que os cinco sentidos estão interligados com diferentes áreas de conteúdo, como a área de conhecimento do mundo, a área de expressão e comunicação e a área de formação pessoal e social.

Portanto, entendemos que a educação através dos sentidos nos transportaria a um caminho com imensas oportunidades, que, facultando o tempo, o espaço e o apoio adequado, potenciaria a possibilidade e a oportunidade de cada criança se desenvolver e aprender.

Quanto à estrutura este relatório, encontra-se organizado em duas partes. A primeira parte corresponde ao enquadramento teórico e a segunda parte à intervenção pedagógica desenvolvida.

Primeiramente, são apresentadas as perspetivas expostas pelos teóricos Piaget e Vygostsky acerca do desenvolvimento e da aprendizagem (Ponto 1). De seguida, considerando que a criança usa os seus sentidos para descobrir o mundo à sua volta, abordam-se as implicações que assumem as sensações e perceções (Ponto 2).

No ponto 3 alude-se à criança e a sua (re)descoberta do mundo através dos sentidos, recorrendo a vários referenciais expostos por vários autores como Hohmann e Weikart, Montessori, Post e Hohmann. Por fim, define-se o papel do adulto no processo educativo (Ponto 4).

Na segunda parte deste relatório apresenta-se a intervenção pedagógica, caracterizando a dimensão investigativa e metodológica (ponto 1), e a instituição onde foi desenvolvido o projeto de intervenção (ponto 2). Esta parte encontra-se dividida em dois capítulos: no primeiro retrata-se o contexto educativo de jardim-de-infância, fazendo alusão ao grupo de crianças e ao projeto desenvolvido, no capítulo 2 focaliza-se o contexto de creche.

Por fim, apresentam-se as considerações finais deste projeto, documentando de forma reflexiva e autocrítica as conquistas e os anseios ao longo da prática pedagógica.

PRIMEIRA PARTE-ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1- Perspetivas de Piaget e Vygotsky sobre a construção de conhecimento

O desenvolvimento e a aprendizagem têm sido perspetivados por vários autores de referência ao longo dos anos, como Dewey (1859-1952), Montessori (1870-1952), Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934), Erikson (1902-1994).

Mantendo a Educação Pré-Escolar uma relação com a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, pois ambas se interessam pelo estudo do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, torna-se importante conhecer e estudar o desenvolvimento das crianças, tendo em consideração o contributo das perspetivas teorizadas por Piaget e Vygotsky.

Para Piaget a construção de conhecimento só é possível se houver inter-relação entre o sujeito e o meio onde se encontra, por isso, retrata três *mecanismos de adaptação: assimilação, acomodação e a adaptação*. A primeira traduz-se nas experiências preceptivo-motoras que o meio proporciona ao indivíduo. A *acomodação* é a adequação do indivíduo ao meio, e por fim a *adaptação* resulta do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação.

Assim, nesta perspetiva considera-se que o ser humano evolui por estádios com idades estabelecidas, tendo cada um características comportamentais e intelectuais específicas. Uma vez que as crianças são seres ativos, curiosos e dinâmicos, estas encontram-se em constante adaptação ao mundo que as rodeia, o que se traduz numa diversificação das suas interações.

Aproximadamente até aos dois anos, as crianças encontram-se no *estádio sensório-motor*, onde desenvolvem as suas competências sensoriais e motoras através da exploração do mundo que a rodeia. Neste estágio a criança inicia o seu contacto com o mundo de forma ativa, desenvolvendo a visão, o tato, a audição, o olfato e o paladar, como refere Jean Piaget, citado por Hohmann e Weikart (2011): “O conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objectos” (p.19).

Para Piaget a ação é anterior ao desenvolvimento da linguagem e ao pensamento propriamente dito, sendo que a forma de pensamento que existe é ação. Assim, dá primazia às capacidades sensoriais que colocam a criança num processo de aprendizagem proveniente do interesse pelo mundo que a rodeia.

Também é nesta fase que ocorre a transição de uma *inteligência sensório-motora*¹ para uma *inteligência representativa e simbólica*² em que, através dos processos de assimilação, acomodação e adaptação, as crianças já têm representações mentais de coisas, objetos e pessoas não presenciais.

Desta forma, dá-se a passagem para o *estádio pré-operatório*, que compreende as idades entre os dois e os sete anos. Aqui a criança utiliza a inteligência de forma diferente, utilizando símbolos (jogo simbólico, gestos, desenhos) para representar objetos ou ações resultantes das memórias perceptivas e sensoriais.

Piaget aponta que o processo cognitivo constitui várias fases progressivas desde o nascimento até à adolescência, nas quais vão sendo desenvolvidas interações com o meio.

Tal como Piaget, Vygotsky também assume na sua teoria a importância da experiência sensório-motora da criança, defendendo o seu contributo para o desenvolvimento da linguagem.

Através de uma dinâmica interativa, a criança sente necessidade de comunicar enquanto age, como refere Vygotsky (2000): “(...) as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos.” (p.35).

Por isso, a fala assume uma importância em idade pré-escolar que equivale à própria ação, pois permite à criança evoluir o pensamento e a inteligência na medida em que lhe possibilita comunicar com outras pessoas, resolver problemas alcançando novas formas de expressar o conhecimento, como realça Vygotsky (2000): “(...) eu entendo que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado.” (p.44).

Para este autor, o desenvolvimento e o conhecimento são produto das relações sociais estabelecidas num meio. Assim, surge a *zona de desenvolvimento proximal* que, segundo o teórico, se define pela “(...) distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (Vygotsky, 2000, p.112).

Nesta *zona de desenvolvimento proximal* em que se dá a aprendizagem, o adulto olha a criança e é capaz de entender o que ela já sabe (conhecimento) e de identificar o que ainda lhe

¹ Inteligência sensório-motora- “É uma inteligência totalmente prática e que incide na manipulação de objectos (...).” (Piaget, 1976, p.21 citado por Matta, 2001, p.164)

² Inteligência representativa e simbólica- “Através de experiências concretas com materiais e pessoas, as crianças começam gradualmente a formar conceitos abstractos.” (Hohmann e Weikart, 2011, p.23)

falta atingir (progredindo no desenvolvimento) ajudando-a e dando-lhe apoio. Assim, e segundo a fundamentação de Vygotsky (2000) “(...) aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.” (p.113).

2- As sensações e percepções

As sensações e percepções estão presentes ao longo da descoberta do mundo que nos rodeia; apesar de estarem correlacionadas, como aponta Maurice Debesse (1999), elas apresentam significados diferentes.

Desta forma, a percepção refere-se à interpretação dos estímulos envolvendo os órgãos de sentido e a sua ligação ao cérebro. Para Bower (1980) a interpretação do mundo só é obtida quando usamos os sentidos, por isso define percepção como “(...) qualquer processo instantâneo graças ao qual ficamos imediatamente atentos àquilo que acontece à nossa volta. A palavra-chave aqui é «imediatamente». Apenas podemos obter informações imediatas acerca daquela porção do mundo que influencia directamente os nossos sentidos.” (p.7).

As sensações definem-se como a vivência, experiência física vinda do meio através dos sentidos (Carvalho, 2005).

Ambas trabalham num processo contínuo ao longo do nosso quotidiano, como refere Carvalho (2005) “O conjunto das nossas sensações e percepções constitui a forma como “vemos” e interpretamos os estímulos do mundo que nos rodeia, a nossa mundividência, quer através da exposição à multiplicidade de objectos físicos, às suas prioridades e características, quer através do contexto relacional capaz de dar “sentido” a esses sentidos.” (p.152).

Desta forma, torna-se essencial refletir sobre aquilo que proporciona sensações e percepções às crianças, sendo o caso dos estímulos, tais como os objetos, materiais, ações, fenómenos naturais.

No entanto, as crianças não deverão, ao longo da exploração, manter um papel passivo, sendo apenas expectadoras dos sinais sensoriais, mas devem atuar e participar na aventura de conhecerem o meio que as envolve, e por isso o “exercício sensorial será então uma verdadeira experiência de vida.” (Maurice, 1999, p.62).

As crianças até aos dois anos acumulam uma grande quantidade de sensações provenientes das suas ações com o mundo que as rodeia. Desta forma, os contextos educativos devem repensar nos espaços e materiais, atendendo à descoberta natural da criança.

Com o aparecimento progressivo da linguagem e do pensamento, estas começam a desenvolver clareza e a dar significado aos vários sinais sensoriais, mas para isso precisam de apoio do adulto, como metaforicamente relata Montessori (n. d.) “Ela pode ser comparada com um herdeiro que desconhece os grandes tesouros que possui e está ansiosa por apreciá-los através do conhecimento dum especialista, de os catalogar e classificar de maneira a tê-los à sua plena e imediata disposição.” (p.98). Assim, torna-se fulcral desenvolver os cinco sentidos, através de uma aprendizagem pela ação, para que as crianças assimilem as sensações e interpretem as perceções.

Em suma, as sensações não devem contrapor as perceções e vice-versa, deve existir um equilíbrio entre as duas, porque só dessa forma conseguimos interpretar corretamente o mundo que nos rodeia, como defende o autor Maurice Debesse (1999) “É necessário exercitar a criança para que se aperceba e sinta correctamente, (...) avançando a pouco e pouco para a análise sensorial (...)” (p.62).

3- A criança e a (re)descoberta do mundo que a rodeia

No decorrer do seu desenvolvimento, as crianças fazem inúmeras descobertas através de todos os sentidos, sendo seres ativos, dinâmicos, curiosos e ávidos por conhecer o mundo.

É através da ação sobre as coisas que as rodeiam que desenvolvem aprendizagens, por isso, é fundamental conhecermos o seu desenvolvimento e o processo de aprendizagem porque “ (...) se a criança não pode actuar segundo as directrizes do seu período sensível³, perdeu-se a oportunidade de uma conquista natural - e perdeu-se para sempre.” (Montessori, n. d. p.65).

Esta autora, Maria Montessori, defende o princípio da *educação sensorial* como aquele em que as crianças constroem o conhecimento através dos sentidos, respeitando o que considera serem os dois fins da educação geral: *um biológico e outro social*. Entende também

³ Maria Montessori discrimina o desenvolvimento da criança até aos seis anos por períodos sensíveis com a aquisição de uma determinada característica em cada período.

que a “*Educação dos sentidos* é importante para o desenvolvimento da criança, uma vez que “(...) precede o das actividades superiores intelectuais.” (p.139).

As crianças são observadores ativos, avançando o seu conhecimento através dos meios que o corpo proporciona para captar as informações do mundo exterior. Como afirma Montessori “Há um período sensitivo muito prolongado que dura quase até à idade de cinco anos e torna a criança capaz de se apropriar das imagens do ambiente de maneira extraordinariamente prodigiosa. A criança é um observador que regista activamente as imagens, por intermédio dos sentidos, o que é diferente de recebê-las como se fosse um espelho.” (p.95).

No entanto, se os cinco sentidos não forem desenvolvidos e não forem dadas oportunidades às crianças para os usarem nos vários momentos do dia, a *educação dos sentidos* estreita-se, colocando em causa o desenvolvimento e a aprendizagem.

Post e Hohmann (2011) descrevem como um dos *ingredientes da aprendizagem ativa* que “Bebés e crianças até aos 3 anos aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos.” (p.22). Assim, os autores remetem para a importância do *estádio sensório-motor* (Piaget) no desenvolvimento da aprendizagem.

Contudo, esta aprendizagem deve alargar-se até ao jardim-de-infância, sendo uma das experiências-chave apontadas pelos autores Hohmann e Weikart (2011) “Reconhecer objectos através da imagem, do som, do tacto, do sabor e do cheiro.” (p.456).

Assim, reconhecemos a educação pré-escolar como o contexto que desenvolve competências e possibilidades de progresso às crianças, para que, de forma ativa, aprendam sobre aquilo que as rodeia. Embora alguns teóricos, como Piaget e Montessori, realcem a importância das actividades sensoriais até aos 6 anos, observamos que na prática educativa estas actividades se desenvolvem até aos 2 anos. Posto isto, torna-se cada vez mais pertinente alongar essa exploração para o jardim-de-infância, uma vez que as crianças começam a desenvolver o pensamento e a linguagem construindo significado, procurando respostas para entender como as coisas funcionam.

Como se encontra evidenciado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “A área de conhecimento do mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Esta curiosidade é fomentada e alargada na

⁴ Actividades superiores intelectuais- são actividades desenvolvidas com crianças a partir dos seis anos que sucedem às actividades psíquicas sensoriais. (Montessori, n. d.)

educação pré-escolar, através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo.” (p.79).

É nos contextos educativos que as crianças começam a contactar com diferentes experiências que permitem exercitar o conjunto das sensações e percepções que levam ao interesse de conhecer o seu corpo e fenómenos com ele relacionados.

A partir daí surge a importância das ciências, em que as crianças elaboram as suas ideias e procuram respostas às suas perguntas acerca daquilo que observam. Como é apontado na área do conhecimento do mundo (OCEPE), a sensibilização para as ciências surge através do brincar, das explorações, das interações, em que as crianças vão desenvolvendo o pensamento e formando as suas ideias sobre aquilo que as rodeia.

Assim, é pertinente desenvolver uma educação em ciências desde os primeiros anos, como refere Martins, I., Veiga, M. et al. (2009) “As crianças são capazes de compreender alguns conceitos científicos elementares e pensar cientificamente.” (p.13), em que deve ser proporcionada uma aprendizagem baseada no rigor científico.

Todavia, as atividades devem ser contextualizadas e planificadas de forma a ter significado para as crianças, bem como ter em atenção as suas ideias prévias sobre o assunto, sem menosprezar as capacidades quanto àquilo que conseguem aprender.

Assim, deve ser proporcionada uma aprendizagem científica, tendo em conta a utilização de vocabulário científico, a interpretação de fenómenos que visem desenvolver a capacidade de pensamento, como constata Martins, I. et al. (2009) “Todas as crianças têm o *direito* de aprender; assim sendo, não promover a aprendizagem das ciências desde os primeiros anos, alegando que a Ciência é difícil de ensinar e de aprender, porquanto envolve conceitos demasiado complexos para crianças pequenas, é uma forma de *discriminação social*.” (p.14).

Em suma, não devem ser esquecidas as competências sensoriais ao longo da educação, caso contrário deixaremos de ter crianças ávidas de aprender, como refere António Torrado (2002) “Como reeducar os sentidos adormecidos, desleixados, desistentes? Conheço uma receita de improvável aviamento: voltarmos todos ao ensino infantil, para um estágio de reciclagem sensorial. As senhoras educadoras sabem de jogos e exercícios em que cada sentido é chamado ao desempenho das suas específicas funções. Dão boa conta de si as crianças postas em situação de interpretar e adivinhar, de olhos fechados, uma forma ou matéria ou de perceber um som ou de distinguir um cheiro e um sabor, já antes identificados.” (p.20).

É através dos “cinco irmãos desigualmente aparelhados” (Torrado, 2002) que nos chegam as informações do mundo e é no período da infância que as sensações e percepções se tornam mais eficazes.

A criança desempenha um papel ativo ao longo do processo de construção de conhecimento em que se torna construtora de saber, apoiando-se nos adultos e nos colegas, como expõe Carvalho (2005) “É nesta demanda constante de descoberta de novas e múltiplas sensações que cada criança aprende e se apropria do mundo que a rodeia.” (p.130).

4- O papel do adulto no processo educativo

“Os cinco sentidos que nos fazem homens e mulheres a sério, Educadores com “E”

maiúsculo:

Ver para observar ativamente;

Ouvir para escutar pacientemente;

Tocar para acariciar suavemente;

Sentir para compreender intimamente;

Provar para crescer progressivamente”

(Sylviane Rigolet, 2010)

Dos adultos envolvidos em contextos educativos requerem-se várias respostas, bem como o desempenho de vários papéis. Quando se fala dos adultos, referimo-nos aos adultos que se distinguem nos contextos educativos pela sua intencionalidade educativa.

Assim, estes devem ser autênticos e verdadeiros durante as suas práticas, respeitando as crianças como seres com direitos e valores. Os adultos devem ter em atenção os interesses e necessidades das crianças, criando oportunidades diversificadas e enriquecedoras de interação.

O papel do educador deve ser constantemente repensado, regendo-se por uma vertente reflexiva, construtora de coerência pedagógica e conhecedora do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, sendo estes “ingredientes” fundamentais para desenvolver uma ação educativa rica, contextualizada e plena de significado.

Assim, ao longo dos diferentes momentos da rotina diária, torna-se necessário observar e apoiar a criança no seu processo de ensino-aprendizagem. “Cabe, assim, ao educador planear

situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só (...)" (ME - OCEPE, 1997, p.26).

Desta forma, o educador deve diversificar a sua ação educativa, respondendo ao desejo natural da criança (descoberta). Assim, os espaços e materiais devem ser refletidos e organizados tendo em conta esse princípio. É importante desafiar e encorajar as crianças a desfrutarem do espaço envolvente, desenvolvendo aprendizagens através dos seus sentidos, como refere Torrado (2002) "(...) a educadora ajuda a abrir as portas do palácio das sinestésias (...)" (p.17 e 18).

Neste contexto, cabe ao adulto fornecer materiais diversificados que remetam para aspetos sensoriais, porque é através da ação sobre eles que as crianças constroem aprendizagem, bem como, planificar atividades e criar oportunidades para que as crianças se apropriem e usufruam dos vários estímulos que a natureza, os espaços, os materiais, lhes oferecem ao longo do dia.

Logo, o adulto deve estar lado a lado com a criança, porque as crianças precisam de pessoas apoiantes e responsivas no decorrer das atividades.

No entanto, também é importante o educador dar autonomia às crianças e observá-las, dando oportunidades para tomarem decisões, fazerem escolhas sobre o que querem e como querem fazer, como refere Montessori "Um método educativo baseado na liberdade deve agir no sentido de ajudar a criança a conquistá-la e deve ter em vista a libertação da criança daqueles laços que limitam as suas manifestações espontâneas. Aos poucos, seguindo este caminho, as suas manifestações espontâneas serão duma "verdade mais límpida", e reveladora da sua natureza." (p.57).

Em suma, o educador deve ser o mediador e a criança o sujeito do seu processo educativo, citando Cury (2007) "O maior 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 reflectir. Não é o que observa apenas o que é tangível aos olhos, mas o que vê o invisível. Não é o que desiste facilmente, mas o que estimula sempre a começar de novo."

SEGUNDA PARTE-INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

1- Dimensão investigativa e metodológica

Este projeto de intervenção pedagógica aproximou-se aos princípios de investigação-ação, passando por várias fases.

Para clarificar melhor esta metodologia, recorro ao autor McKernan (1998), citado por Máximo-Esteves (2008), que a define como: “(...) processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. (...) Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática.” (p.20).

Tanto no contexto de creche como no contexto de jardim-de-infância, foram conhecidos os interesses das crianças através da observação e do diálogo, no sentido de definir um tema favorecedor do sucesso educativo.

De seguida, recolheram-se as evidências (registo de diálogos, observação de brincadeiras) que serviram de justificação para a planificação das atividades pedagógicas. Tendo a estrutura sido clarificada, passámos à ação e posteriormente à reflexão, com o intuito de registar possíveis fracassos e desenvolvimentos que permitissem balizar o caminho a seguir, redefinindo-o se necessário.

O educador, ao longo de todo o processo, assume um papel importante, na medida que é o “investigador” com mecanismos (capacidade de organização e reflexão) para desenvolver um projeto junto das crianças.

Posto isto, o projeto de intervenção esteve envolvido numa dimensão investigativa, em que foram utilizados recursos que apoiaram as práticas, como a observação e documentação, a planificação, a ação e a reflexão, contribuindo para a constituição de uma proposta de intervenção estruturada e coerente.

No que concerne à dimensão metodológica, em ambos os contextos as Educadoras desenvolviam a Metodologia de Trabalho de Projeto, que se caracteriza por uma abordagem pedagógica centrada em problemas que envolvem trabalho de pesquisa.

Pensando numa intervenção pedagógica coerente e viável, perante o tempo de ação nos contextos, optei por mobilizar vários conhecimentos, cruzando o Modelo High/Scope e a Metodologia de Trabalho de Projeto para desenvolver nos dois grupos de crianças.

Assim, desenvolvendo a Metodologia de Trabalho de Projeto, guiei-me pelas várias fases que a constituem, relacionando com os *ingredientes de aprendizagem ativa* propostos pelo Modelo High/Scope.

Primeiramente, foi formulado o problema e foram identificadas as questões sobre aquilo que as crianças já sabiam e queriam saber sobre os cinco sentidos (realizando uma teia com as ideias). De seguida, foram definidos os objetivos a atingir ao longo do projeto, bem como a planificação das atividades, tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças.

Por conseguinte, partiu-se para a execução das atividades, durante as quais se registavam as observações e verbalizações das crianças e, no final, procedia-se a uma avaliação em grande grupo, sobre o que menos e mais gostaram, justificando os motivos. Também nesta fase era estabelecida uma ponte para a próxima atividade.

Por fim, procedia-se à divulgação dos trabalhos realizados e ao envolvimento dos pais no processo educativo. De referir, em contexto de jardim-de-infância, a apresentação dos trabalhos no dia da Exposição da Instituição, no qual as salas abriram portas para a comunidade educativa conhecer os seus projetos e os trabalhos que deles resultaram. No contexto de creche, a divulgação dos trabalhos ocorreu através do envio pelo cacifo dos produtos finais de cada atividade.

Na dimensão metodológica utilizada surge a importância de referir as técnicas e instrumentos de recolhas de dados. Assim, para a planificação das atividades optou-se pelo *brainstorming* (“Chuva de ideias”), para registar todos os interesses das crianças, articulados com as áreas de conteúdo apresentadas nas OCEPE, a fim de encontrar uma solução cativante e prazerosa para ser desenvolvida.

Também se recorreu à *observação participante*, utilizando alguns procedimentos apontados por Cristina Parente (2011), como o “registo das observações e verbalizações”, “o foco das observações e da escuta da criança” e “a formação nas competências práticas de observação e escuta da criança”. Em suma, durante os vários momentos da rotina diária, foram registadas as observações e as comunicações das crianças, utilizando como indicadores de desenvolvimento as *Experiências-chave* propostas pelo Modelo High/Scope, quer para o contexto de creche, quer para o de jardim-de-infância.

Ainda, no final de cada atividade, era elaborada uma avaliação em grande grupo, onde eram registadas as ideias, opiniões e posteriormente era elaborada uma reflexão, com o intuito de auxiliar a prática e contribuir para o meu desenvolvimento, quer a nível pessoal quer profissional.

Para além dos registos escritos, também se recorreu aos registos fotográficos e à gravação áudio, o que permitiram tornar imateriais as expressões, o envolvimento, o entusiasmo e as intervenções das crianças.

2- Caracterização da instituição

A Santa Casa da Misericórdia de Vila Verde é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) situada no Concelho de Vila Verde, que contém uma diversidade de respostas sociais tais como: Infantário, Lar, Centro de Dia, Empresas de Inserção (padaria, jardinagem, lavandaria),entre mais.

Especificamente, o Infantário da Santa Casa da Misericórdia de Vila Verde é constituído por 18 salas distribuídas entre a creche e o jardim-de-infância.

Para informar e esclarecer assuntos sobre o funcionamento do estabelecimento, foi elaborado um “Manual de Acolhimento”, que se encontrava disponível na entrada e acessível a toda a comunidade. Este apresentava um breve resumo acerca do crescimento, da melhoria das instalações e do funcionamento do serviço da instituição em questão.

Também expunha a organização interna, onde especificava o horário, particularmente na Creche das 7h30 às 19h00, sendo que a componente letiva para as salas de 2 anos era das 9h00 às 12h00 e das 14h00 às 16h00 e no Jardim de Infância das 7h30 às 19h00, sendo que a componente letiva era das 9h00 às 12h00 e das 14h00 às 16h00, havendo ainda a componente Socioeducativa das 7h30 às 9h00, das 12h00 às 14h00 e das 16h00 às 19h00.

Alguns dos objetivos das valências de Creche e Jardim-de Infância eram: “contribuir para o bem-estar físico e emocional das crianças”, “promover a relação Escola/Pais de forma a criar laços de efetiva colaboração e efetiva participação no processo educativo dos filhos”, “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e no sucesso da aprendizagem”.

Ainda era clara a descrição das normas de funcionamento quanto à assiduidade, higiene, saúde e o uso de bata obrigatório. As atividades extracurriculares eram compostas pelo inglês,

música, natação, ginástica, artes e dança, tendo também outros serviços, como o serviço social, o departamento de formação e o serviço de psicologia.

O tema do projeto educativo da instituição era “Nós e o mundo”. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), o projeto educativo “(...) deverá explicitar, de forma coerente, valores e intenções educativas, formas previstas para concretizar esses valores e intenções (estratégias globais, horários, actividades colectivas, etc.) e os meios da sua realização.” (p.23). Assim, este projeto foi elaborado a pensar nas necessidades das crianças, nas características da comunidade envolvente e no envolvimento e participação dos pais.

Neste sentido, este estabelecimento procurava diariamente melhorar a qualidade de resposta no apoio às crianças e às respetivas famílias, como refere o Provedor Bento Morais: “Carinho, ternura e amor...são as palavras que fazem a regra mestra na ação da Santa Casa da Misericórdia de Vila Verde ao nível da Infância. Se assim for com todas as crianças, o mundo de amanhã será um mundo melhor porque todo o trabalho assenta num alicerce: o amor...”. (Manual de Acolhimento)

Capítulo I:

Contexto educativo: jardim-de-infância

3- Caracterização do grupo de crianças

A partir da observação participante e da minha ação pedagógica desenvolvida em Jardim de Infância, especificamente na sala 4, da leitura do Projeto Curricular intitulado “Viagem ao Corpo Humano” e também pelo diálogo sistemático com a Educadora Luísa Marques e a Auxiliar de Ação Educativa Maria Isabel Barbosa, recolhi informações relevantes quanto às características do grupo de crianças.

Assim, o grupo era constituído por 25 crianças (12 meninas e 13 meninos) que completaram na totalidade 5 anos até dia 31 de dezembro. É importante referenciar que, à exceção de duas crianças, todas as outras frequentavam a instituição no ano anterior.

Algumas, pela sinalização por parte da Educadora e dos pais, estavam a ser acompanhadas pelo serviço de psicologia. Este serviço prestado pelo Infantário da Santa Casa da Misericórdia

de Vila Verde visava intervir na área da saúde infantil. Das crianças que frequentavam estes serviços, seis apresentavam um diagnóstico de Défice de Atenção e cinco necessitavam da Terapia da Fala, pela dificuldade em produzir alguns sons, sendo que numa delas foi identificada gaguez.

Tendo isto em consideração, tornava-se necessário e prioritário promover a participação de todas as crianças atendendo às suas especificidades, criando assim oportunidades diversificadas de interação inclusiva.

O grupo era ainda caracterizado por ser muito exigente do ponto de vista comportamental, pois algumas crianças envolviam-se em muito conflitos e, quando contrariadas, faziam “birras”, choravam e em alguns casos tornavam-se agressivas para com os adultos e colegas da sala. Existia ainda uma criança com problemas comportamentais, acompanhada pela psicóloga da instituição e por um pedopsiquiatra.

Maioritariamente, eram crianças bastante autónomas, curiosas e participativas. O grupo tinha dois pontos de interesse bem vinculados, que eram as atividades de expressão plástica, bem como a partilha de novidades, falando sobre os assuntos.

O tema do projeto curricular da sala era “Viagem ao corpo humano”; este surgiu a partir dos interesses do grupo em conhecer as várias partes do corpo e as suas funções. Assim, as crianças estavam motivadas para a temática, sendo elas a guiar o processo de aprendizagem com o apoio dos adultos da sala. Neste sentido, o meu grande desafio passou por desenvolver um plano de intervenção que fosse de encontro a este interesse, tornando as práticas pedagógicas estimulantes para manter a curiosidade e o entusiasmo pelo tema.

4- Caracterização do contexto de aprendizagem

O contexto de aprendizagem, especificamente da sala de jardim-de-infância, foi pensado e planeado pela Educadora inspirando-se no Modelo High/Scope, atribuindo-lhe toda a importância que assume para que a aprendizagem ocorra através da ação. Por outras palavras, “Os educadores que usam a abordagem High/Scope organizam os espaços de forma a que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela acção e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.163).

4.1-Organização do espaço pedagógico

O espaço era caracterizado por um ambiente seguro, atraente, acolhedor, saudável e envolvente, que convidava à exploração e à aprendizagem pela ação. Na sala havia almofadas suaves no chão para as crianças se sentarem confortavelmente. As cores que envolviam o espaço eram alegres e quentes, sendo o chão amarelo, as paredes cinza, os sofás azuis, amarelos e vermelhos e ainda as cadeiras e mesas coloridas. Também a luz era natural, existindo janelas de chão a teto, que tornava o ambiente saudável e acolhedor, permitindo às crianças observarem o espaço exterior e as variações meteorológicas.

Quanto ao espaço, este incorporava apenas áreas de interesse, sendo que os locais para alimentação e higiene se encontravam adjacentes. Assim, a sala estava organizada em sete áreas de interesse distintas e delimitadas: área do acolhimento/área das construções, área da casa, área dos jogos, área da expressão plástica, área da biblioteca e área da escrita, havendo no meio um espaço livre que permitia o movimento e a extensão das brincadeiras para além das áreas. Também, em cada uma destas, havia materiais correspondentes ao conteúdo da área, como referiu a Educadora Luísa Marques: “Cada área tem materiais adequados ao tipo de atividades que nela se podem realizar, com o objetivo de ir ao encontro das necessidades, níveis de desenvolvimento e interesses das crianças desta faixa etária.”.

Para além das áreas de interesse referidas anteriormente, havia a área exterior, que se caracterizava por ser uma área livre, com equipamentos adequados à faixa etária; caracterizava-se por ter um ambiente encantador, com a presença de espaços verdes que permitiam o contacto com elementos na natureza como: árvore de frutos, flores, arbustos, relva e também, pela presença de materiais e estruturas que envolviam as crianças na exploração, observação, manipulação, interação e no jogo.

Voltando à sala, a área de acolhimento caracterizava-se por ser um espaço amplo, sem obstáculos, constituído por almofadas suaves de várias cores para as crianças se sentarem. Estas usavam o espaço livremente, sem haver lugares marcados. Aqui era realizado o acolhimento com a música do “Bom Dia”, o preenchimento dos quadros (quadro do tempo, quadro de presença), o planeamento e diálogo acerca das atividades a realizar no dia e ainda o tempo de grande grupo.

É importante referir que este espaço era comum à área das construções, onde havia brinquedos como: carros, camiões e veículos de obras de vários tamanhos; peças de encaixe;

pistas em madeira; blocos de plástico; legos; animais e personagens de desenhos animados bem como figuras humanas de borracha. As crianças brincavam com os colegas, criando pistas e corridas de carros, empilhavam os blocos fazendo “torres”, também criavam estruturas por onde tinham de passar os carros. Assim, integravam nas construções com os legos ou blocos os animais ou personagens. Algumas preferiam brincar autonomamente no seu espaço, com os materiais que escolhiam.

Na área da casinha encontrávamos móveis como: cama, armários, mesinha de cabeceira, mesa da cozinha, fogão, guarda-fatos, cómoda, bancos à escala das crianças e materiais como: bonecos, espelho, frascos de perfume vazios, tábua de passar a ferro, ferro, telefone, cobertores, vestuário (sapatos, lenços, vestidos, malas), frutas de plástico, pratos, panelas, balança, biberão, talheres, vassoura e esfregona.

Esta era constituída pela cozinha e pelo quarto, contendo materiais de fácil reconhecimento por parte da criança e que remetiam para o contexto familiar. As crianças envolviam-se em brincadeiras de faz-de-conta; representavam cenas familiares através da dramatização e imitavam atividades que viam ou ajudavam a fazer em casa como preparar a comida, pôr a mesa, lavar a loiça.

Na área da expressão plástica os materiais eram abundantes e diversificados, apelando a todos os sentidos. Havia tintas de várias cores, pincéis com vários tamanhos, cartolinas, papel cartonado, folhas brancas e de cores A3 e A4, plasticina e materiais de moldagem, cola, tesouras, marcadores, lápis de cor e de cera e ainda materiais autênticos organizados em frascos de vidro e em baldes de plástico como: rolhas de cortiça e de plástico, capsulas de café, tecidos, algodão, alumínio, bolas de esferovite, farinha, milho, massas de várias formas, palhinhas, cascas de nozes, feijão e cotonetes.

A sala tinha ainda um espaço amplo com cadeiras e mesas para as crianças manipularem os materiais, bem como carrinhos com repartições devidamente identificadas para se guardarem as produções e uma bancada com um lavatório. A Educadora constantemente renovava e inseria materiais novos como: trincha para pintar, caixas para arrumar os materiais, utensílios para usarem na plasticina, bolas de esferovite de vários tamanhos e espessuras.

Tanto no tempo de pequeno grupo como no Planear-Fazer-Rever esta área era usada pelas crianças. Assim, no primeiro tempo realizavam atividades planeadas pela Educadora, no entanto em conjunto tomavam decisões quanto aos materiais a usar. O segundo tempo era dedicado às atividades livres, sem intervenção do adulto: executar um desenho, uma pintura,

fazer recortes e colagens, experimentando materiais novos, misturando cores numa folha, moldando a plasticina e fazendo estruturas. Esta era uma das áreas mais escolhidas pelas crianças no tempo de planeamento.

Quanto à área dos jogos, esta era constituída por duas mesas com cadeiras e um móvel composto por puzzles de vários tamanhos e temas (ex. paisagem do inverno); jogos como o jogo da memória, de encaixe, com regras; peças com fios que permitiam criar padrões e ursos de seriação. As crianças utilizavam estes materiais normalmente em pares (cooperação) realizando sequências, padrões, encaixes e jogos.

A área da biblioteca caracterizava-se por ser um espaço acolhedor e cómodo, com almofadas e sofás. Os materiais presentes estavam arrumados na estante, sendo livros de imagens, de contos, de poesia e informativos sobre temas variados (animais, vida familiar, contos de fada, épocas festivas, números, formas e cores, a diversidade, estações do ano). As crianças usufruíam dos sofás, das almofadas para se sentarem no chão ou deitarem, ou seja, tinham liberdade para se colocarem na posição que mais as deixasse à vontade para observarem ou lerem o livro em voz alta para os colegas. Normalmente, começavam por esfolhear e manipular os livros que mais lhes suscitavam interesse e contavam a história a partir das ilustrações, por vezes solicitavam a ajuda do adulto para lhes ler.

Por fim, a área da escrita era composta por uma mesa encostada à parede, com uma cadeira longe das áreas de grande atividade. Aqui, as crianças serviam-se das folhas brancas e lápis para copiarem o nome dos colegas que estavam num cartão, ou ainda iam buscar livros à área da biblioteca e escreviam o título.

4.2-Estrutura da rotina diária

A rotina diária da sala 4 apresentava uma estrutura flexível, devido à existência de uma grande quantidade de atividades extracurriculares (Inglês, Dança, Educação Física, Natação e Música), que ocupavam os tempos da componente letiva.

Assim, eram vários os momentos durante a semana em que a sala continha apenas metade do grupo ou até mesmo nenhuma criança, pois a gestão era definida pelos Professores destas atividades; alguns preferiam levar o grupo todo (para salas adjacentes, piscina, polivalente), enquanto outros levavam metade e ao fim de um tempo trocavam.

Como observamos, esta rotina diária requer uma adaptação e cada dia é uma estrutura diferente. No entanto, as crianças conseguiam prever a sequência dos momentos.

A rotina diária num dia sem atividades extracurriculares iniciava-se com a chegada ao refeitório, no qual as crianças viam televisão e comiam fruta (sendo o reforço da manhã) até que a Educadora fosse buscá-las para a sala. Depois, seguia-se o tempo de acolhimento na área de acolhimento, em que, calmamente, as crianças se sentavam nas almofadas, no chão, e cantavam o “Bom dia” e, no fim, partilhavam com o grupo as novidades.

Depois, a criança “responsável” daquele dia preenchia o quadro de presenças fazendo a chamada dos colegas pela sequência que estava no quadro e, conforme a resposta, marcava com um marcador verde a presença e vermelho a ausência. Posteriormente, preenchia o quadro do tempo.

No tempo de grande grupo, na área de acolhimento, eram desenvolvidas atividades em conjunto, planeadas e iniciadas pela Educadora.

O tempo de pequeno grupo era destinado à realização de atividades de expressão plástica, atendendo às escolhas e às decisões das crianças quanto aos materiais e à forma como os usar.

Assim, primeiramente em conjunto, ainda no tempo de grande grupo, faziam escolhas e, de seguida, autonomamente, iniciavam as suas produções atendendo às decisões que tinham tomado.

O tempo Planear-Fazer-Rever ia de encontro ao respeito pelos interesses das crianças. Assim, planear era a primeira fase, em que cada criança partilhava o que queria fazer para todo o grupo ouvir; assim, expressavam por palavras o que desejavam fazer. Posteriormente, deslocavam-se individualmente para fazer o que tinham planeado. Com isto, tomavam decisões e faziam escolhas sobre os materiais que queriam usar e o espaço que queriam explorar para concretizar as suas ações, ou seja, para as áreas de interesse.

Quando a Educadora pedia à criança “responsável” daquele dia para tocar o sino, as crianças finalizavam as brincadeiras e arrumavam os materiais, dando-se o período de transição do fazer para o rever.

O tempo de higiene era realizado autonomamente pelas crianças que faziam a sua higiene pessoal sem necessitar do apoio do adulto.

O tempo de almoço e lanche eram também momentos calmos, sem pressas, onde os adultos respeitavam o ritmo de cada criança e as suas escolhas sobre o que gostavam e não

gostavam, dando-lhes espaço e oportunidades para autonomamente explorarem, experimentarem a comida e conversarem com os seus pares.

O tempo de descanso decorria no espaço exterior, onde as crianças brincavam livremente, utilizando todo o espaço verde e equipamentos que a instituição oferece.

Da parte da tarde, no tempo de trabalho, as crianças terminavam as tarefas iniciadas no tempo de pequeno grupo, dirigindo-se para as mesas para concluir as produções que iriam ser expostas nas paredes da sala.

Em suma, na rotina diária estavam presentes tempos para trabalhar em pequeno e em grande grupo; para planear, concretizar e refletir; para arrumar; para brincar no exterior; para a higiene e almoço, sendo respeitados os interesses, as necessidades e os ritmos de cada criança durante as atividades.

4.3-Interações sociais

Considerando as interações sociais aquelas que as crianças mantêm com os seus colegas e com os adultos, é importante abordar o seu impacto no contexto educativo. Como referem os autores Hohmann e Weikart (2011), “As relações sociais que as crianças pequenas estabelecem com os companheiros e com os adultos são profundamente importantes, porque é a partir destas relações que as crianças de idade pré-escolar geram a sua compreensão do mundo social.” (p.574).

Os adultos da sala mantinham uma relação autêntica com as crianças, sendo verdadeiros e atentos. Assim, quando integrei a sala 4, a primeira preocupação foi conhecer e estabelecer relações de confiança com cada criança.

Desta forma, criei uma ligação intensa e verdadeira com o grupo, mostrando sempre os meus sentimentos, partilhando as minhas ideias e demonstrando abertura para escutar as suas experiências e os seus conhecimentos.

Também, perante vários acontecimentos de conflitos e de comportamentos agressivos, perante as crianças identificadas anteriormente, senti necessidade de recorrer a estratégias para minimizar ou controlar estas atitudes, envolvendo-me mais, a fim de conhecê-las melhor, para, desta forma, estabelecer relações de apoio.

Relativamente às interações criança-criança, estas desenvolviam-se num clima harmonioso e saudável, sendo crianças atentas às necessidades e dificuldades dos colegas, mostrando apoio e respeito pelo outro.

5- Identificação dos interesses das crianças

O tema deste projeto surgiu no jardim-de-infância num momento de partilha de conhecimentos acerca do corpo humano (tema do projeto curricular da sala). Especificamente, durante o tempo de grande grupo, no qual a Educadora perguntou: “Alguém tem em casa livros sobre o corpo humano?”, uma criança respondeu: “Eu tenho um livro sobre os cinco sentidos” (G.). Uma outra interveio, questionando o colega do lado em tom baixo: “O que é sentidos?” (H.).

Esta situação despertou-me interesse e curiosidade, pelo que, em diálogo com a Educadora, explicitarei a ocorrência, refletindo sobre a importância de intervir.

Assim, em grande grupo, interroguei as crianças com o intuito de perceber o interesse sobre este tema e o que sabiam. Então questionei: “Quais são os cinco sentidos?”. Muitas responderam: “audição”, “visão”, “tato”, “paladar” e “cheiro”. Então prossegui com o questionamento, estimulando a curiosidade e a participação das crianças: “Quais as partes do corpo que correspondem a cada sentido?”, “Será que todas as pessoas têm os cinco sentidos?”, “Que acontece se não tiverem?”. Assim, surgiram várias opiniões: “Sim (todas as pessoas têm os cinco sentidos)” (algumas crianças em uníssono); “Mas não, algumas pessoas não, porque estão doentes, por exemplo da visão e não conseguem ver e tocam e conseguem ver.” (D.), “Algumas pessoas não ouvem” (C.P), “São pessoas surdas” (M.).

Com estas respostas entendi que havia algumas dúvidas para esclarecer e decidi perguntar: “O que gostariam de saber sobre os cinco sentidos?”. Surgiram então respostas como: “O que é o olfato?” (T.), “Como é que as pessoas conseguem andar sem ver?” (M.), “O que é o paladar?” (H.), “Como é que os nossos olhos conseguem ver?” (R.), “O que é o tato?” (T.), “Como as pessoas escrevem se não conseguem ver?” (I.), “Como é que as pessoas não conseguem ver e conseguem ler?” (M.), “Como é que as pessoas conseguem ouvir se têm problemas nos ouvidos?” (J.), “Como é que as pessoas conseguem cheirar se não têm olfato?” (G.), “Porque é que o paladar nalgumas coisas é bom e noutros é mau?” (M.).

Como podemos constatar, a maioria das questões foram relacionadas com o “outro”, as suas necessidades ou dificuldades.

5.1-Objetivos do plano de intervenção

O projeto de intervenção pedagógica surgiu do interesse das crianças pelos cinco sentidos, tendo sido traçados os seguintes objetivos:

- Promover a aprendizagem pela ação;
- Proporcionar a (re)descoberta do mundo através dos sentidos;
- Potenciar atividades sensoriais;
- Desenvolver a compreensão de fenómenos utilizando o rigor científico;
- Sensibilizar para a diversidade, nomeadamente para pessoas com problemas visuais e auditivos;
- Estimular o envolvimento das famílias no processo de aprendizagem das crianças

5.2-Estratégias de intervenção

As estratégias de intervenção estavam direcionadas para o desenvolvimento de atividades sensoriais. Embora saibamos que os cinco sentidos estão correlacionados e trabalham em conjunto ao longo do nosso quotidiano, no projeto conversamos sobre os sentidos separadamente.

É importante referir que, antes de falar sobre um sentido, recolhia previamente em grande grupo perguntas, dúvidas, conhecimentos que as crianças queriam partilhar acerca do mesmo e a partir desse interesse pensava e planeava as atividades.

Assim, para cada sentido realizava-se uma abordagem em grande grupo, que iniciava com a leitura de uma adivinha e possibilitava um momento para partilha de ideias, experiências e conhecimentos sobre o assunto. Recoríamos aos livros “Perguntas e Respostas sobre o teu corpo”, de Katie Daynes e “Espreita o teu corpo”, de Katie Daynes e Colin King, para aprender vocabulário científico e entender como funcionavam os sentidos no nosso corpo. Mas, como no

grupo havia crianças que tinham pouco tempo de concentração, inseri durante o diálogo atividades acerca do tema que envolviam ação e cooperação.

Uma vez que o meu projeto ia de encontro ao projeto da sala “Viagem ao corpo humano”, a Educadora convidou-me a planificar atividades que tivessem um produto final para ser exposto na Exposição que se realizava na instituição, em que a comunidade educativa era convidada a ir às salas e observar o que foi realizado ao longo do ano.

Assim, nos tempos de pequeno grupo havia sempre uma planificação para reproduzir o órgão dos sentidos abordado, recorrendo a diferentes materiais, ora pensados pelas crianças ora propostos por mim.

Foi ainda criado um caderno para cada criança, que se intitulava “Cinco sentidos”, o qual continha folhas brancas e era utilizado para expor as narrativas de aprendizagem, desenhos, fotografias de atividades. No final do projeto foram expostos no dia da Exposição da instituição, para levarem para casa, com o intuito de envolver as famílias e de dar a conhecer o desempenho e as aprendizagens das crianças.

Uma estratégia que tracei a nível profissional e pessoal foi realizar uma produção para oferecer à instituição em forma de agradecimento e a pensar nas crianças, por isso, para a Exposição do projeto da sala criei um jogo, o “Toca e descobre”, que possibilitava o envolvimento das famílias com as crianças no espaço da sala, que consistia num jogo realizado com madeira e sacos de tecido com objetos dentro (trazidos previamente pelas crianças da sala) e cujo objetivo era adivinhar o objeto através do tato.



Figura 1: Jogo “Toca e descobre”

De seguida, apresento um quadro com as perguntas colocadas pelas crianças e as atividades⁵ desenvolvidas acerca de cada sentido:

O que queremos saber sobre a visão	<ul style="list-style-type: none">• “Como é que conseguimos ver?”• “Como é que as pessoas não conseguem ver e conseguem ler?”• “Como é que andam sem ver?”• “Como escrevem se não conseguem ver?”• “Porque não conseguem ver?”
---	--

⁵ Ver Anexo I

Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa em grande grupo sobre a visão • Representação dos olhos do colega através do desenho (atividade realizada em parceria com Artes) • Atividade de memória visual • Leitura e diálogo sobre o livro “O som das cores” de Paula Teixeira • Escrita de braille
-------------------	--

O que queremos saber sobre a audição	<ul style="list-style-type: none"> • “Como é que os nossos ouvidos ouvem?” • “Como é que as pessoas conseguem ouvir se têm problemas nos ouvidos?”
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa em grande grupo sobre a audição • Representação da orelha usando a plasticina • Atividade de identificação de sons através da audição • Atividade de abordagem à Língua Gestual Portuguesa

O que queremos saber sobre o olfato	<ul style="list-style-type: none"> • “O que é o olfato?” • “Como conseguimos cheirar?” • “Como é que as pessoas conseguem cheirar se não tem olfato?”
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa em grande grupo sobre o olfato • Representação do nariz utilizando ligadura gessada • Atividade de identificação de cheiros através do olfato

O que queremos saber sobre o paladar	<ul style="list-style-type: none"> • “O que é o paladar?” • “Porquê que o paladar nalgumas coisas não é bom e noutras é?”
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa em grande grupo sobre o paladar • Representação da língua utilizando papel eva • Atividade de identificação de sabores através da língua

O que queremos saber sobre o tato	<ul style="list-style-type: none"> • “O que é o tato?”
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa em grande grupo sobre o tato • Representação das mãos utilizando ligadura gessada • Atividade de reconhecimento de objetos da sala através do tato

5.3-Descrição das atividades pedagógicas desenvolvidas

De modo a dar a conhecer as intervenções realizadas no contexto, selecionei três atividades que considero mais significativas e que foram identificadas pelas crianças como as que mais gostaram de desenvolver.

Assim, sobre a visão descrevo a atividade de memória visual e a atividade de leitura e diálogo sobre o livro “O som das cores”, de Paula Teixeira, e a posterior atividade de pequeno grupo correlacionada que envolveu a escrita de braille.

Por fim, sobre a audição, apresento a atividade de abordagem à Língua Gestual Portuguesa.

Atividade de memória visual

Esta atividade enquadra-se no sentido da visão e surgiu para combater uma dificuldade que ocorreu durante o grande grupo, na conversaçã sobre a visão, em que li uma parte do livro “Espreita o teu corpo”, que referia: “As imagens que vês são enviadas para a parte de trás do teu cérebro e guardadas como fotografias num CD.” (p.12). As crianças começaram a comentar que não estavam a entender “Como um CD?!” (M.) e, por isso, pedi para fecharem os olhos e pensarem numa árvore, mas logo depois surgiam comentários “Está ali fora” (J.), “Eu consigo ver” (D) e então, deparei-me com um problema.

Portanto, constatando que as crianças apenas utilizavam o espaço exterior no tempo de descanso, pensei em dar-lhes oportunidade de irem para o exterior motivando-as a observar com muita atenção um objeto ou elemento da natureza atendendo ao máximo de características.

Observava e tirava fotografias para captar a atenção e o interesse das crianças por aquilo que as rodeava.

Então, depois de dado o tempo e espaço suficientes, voltamos para a sala e pedi-lhes para representarem, através do desenho, o que mais gostaram de ver. Algumas crianças tiveram expressões de incerteza comentando “Mas já não me lembro” (H.), “Eu vi muita coisa” (M.). No final, aproximando-me de cada criança, uma a uma, registei aquilo que comunicavam sobre o que tinham visto.

No fim, juntamo-nos em grande grupo e mostrei o desenho um a um e pedi para reconhecerem o que o colega desenhou e, caso acertassem, o autor deveria partilhar o que observou e representou.

Refletindo sobre a atividade, foram dadas oportunidades de aprendizagem de forma ativa, em que a criança foi construtora de conhecimento com apoio do adulto em que utilizando o desenho representaram paisagens, flores, árvores resultantes da memória visual.

A maioria desenhou elementos da natureza, à exceção de uma que desenhou um senhor que estava na paragem de autocarros junto da instituição em que através da perceção esta criança construiu conhecimento uma vez, que representou aquilo que captou a sua atenção demonstrando entendimento acerca da memória visual, sendo capaz de lembrar-se do que viu no exterior.

Tive algum receio que, pelo facto de escolher o exterior para a atividade, as crianças fossem dispersar do objetivo e iniciassem brincadeiras, jogos, mas pelo contrário, estavam envolvidas e empenhadas em observar algo que lhes despertasse interesse, tal como lhes pedi. Os seus comportamentos passavam pela observação, mas também pela ação, como: tocar, cheirar, colocar-se ao lado das coisas, inclinar o corpo ao encontro do que observavam.

Houve interesses iguais, como pelo “bichinho na árvore” (J.) em que várias crianças se juntaram à volta de uma árvore, para observarem uns insetos, contarem o número de patas, referirem a cor e partilharem com os colegas o entusiasmo.

No momento de desenharem aquilo que tinham observado, algumas crianças mostraram-se reticentes “Pensei que ia fazer uma coisa, mas essa coisa era difícil e tive de fazer um arbusto.” (C.P).

A avaliação desta atividade contou com a participação das crianças, que partilharam em grande grupo o que mais tinham gostado: “Gostei de fazer o trabalho e gostei de ver o senhor sentado”(M.); “ Gostei de ver os bichinhos e da árvore que tinha os bichinhos” (D); Gostei de ver a árvore com poucas folhas” (M); “Eu pensei que ia ser complicado lembrar-me do que vi” (R); “Foi fixe, pensei que ia fazer uma coisa mas essa coisa era difícil e tive de fazer um arbusto. Observei as flores e um arbusto” (C. P.); “Gostei de ir lá fora” (M); “Gostei de encontrar a coisa que ia fazer no desenho” (C. C.); “Gostei de ver as flores” (J.); “Gostei de fazer o desenho” (B.).

Destacando o comentário “Eu pensei que ia ser complicado lembrar-me do que vi” (R.) podemos reiterar que, através desta atividade e de uma conversa em grupo, as crianças

vivenciaram uma experiência que lhes permitiu entender o processo como aquilo que vemos fica guardado no nosso cérebro.

De seguida, apresento algumas fotografias e os desenhos daquilo que foi observado no espaço exterior:



Figura 2: M: “Observei um senhor sentado na paragem do autocarro, era um velhinho e tinha um boné castanho na cabeça.”



Figura 3: R: “Uma flor que estava nas ervas, era amarela e uma árvore grande.”



Figura 4: P: “Uma árvore que estava à beira do muro e da relva, era grande e era castanha e as folhas verdes.”

Atividade leitura e diálogo sobre o livro “O som das cores” de Paula Teixeira e escrita de braille

O livro “O som das cores”, de Paula Teixeira, procura promover a aceitação das especificidades individuais, especificamente dos invisuais. Este livro narra a história de uma menina que ajuda o seu amigo Tomás a sentir as cores do arco-íris, porque “Tomás era um menino muito especial, com uma sensibilidade extraordinária; sem nunca ter visto nada, conseguia explicar todas as coisas.” (p.4). Recorri, a este livro para dar resposta às questões do grupo acerca das pessoas com problemas visuais.

Inicialmente acompanhamos as crianças para o exterior e pedimos para se sentarem na relva e vendamos os olhos com vendas de pano.

De seguida, iniciamos a leitura do livro e acompanhamos com estímulos previamente recolhidos (laranja, flores e água) que são remetidos no texto como borrifar água, dar gomos de laranja para a mão, cheirar uma flor, sentir a relva.

No fim, pedimos para tirarem as vendas e dirigimo-nos para a sala. Aqui iniciamos uma conversa, incentivando a participação das crianças para partilharem conhecimentos, situações acerca da história que ouviram, guiando para o assunto que lhes interessa: “pessoas que são cegas.” (G.).

No início da atividade propositadamente não expliquei às crianças o que iríamos fazer, pois queria observar as suas especulações e comportamentos.

Assim, enquanto colocávamos as vendas, houve comentários entre elas como: “Eu não consigo ver nada” (C.P), “Não se vê nada” (J.), “Se calhar é para não ver” (D.), “Eu estou cega” (M.), “Ó Cristiana parece que somos cegos” (H.), “Parecemos cegos a fingir” (G.).

Depois, pedi silêncio e comecei a contar-lhes a história com o apoio da Educadora que, ao longo da leitura, ia proporcionando os estímulos ao mesmo tempo que a personagem da história. Foi esplêndido observar que, ao longo da leitura, as crianças autonomamente realizavam as ações do Tomás e respondiam às perguntas da sua amiga Margarida contadas pela autora.



Figura 6: Leitura do livro “O som das cores” no exterior

No momento em que voltamos para a sala, a excitação era muita, então conversamos sobre acontecimentos, personagens da história e surgiram comentários como: “O Tomás era cego e era um menino especial.” (M.), “Ele queria aprender o som das cores do arco-íris.” (J.). Este momento foi muito importante, porque as crianças pensaram e refletiram acerca do assunto e partilharam com o grupo conhecimentos e experiências.

Também lhe perguntei-lhes que sentidos usaram ao longo da leitura, e responderam: “A audição” (D.), “E do tato” (R.), “O olfato é cheirar” (G.), e perguntei ao grupo “Vocês cheiraram alguma coisa?”, e responderam: “Eu cheirei as flores” (M.), “Eu cheirei e ela fez cócegas (as flores)” (I.) , “Eu a laranja” (G), e “O paladar para saborear aquela laranja” (B.), partilhando assim, as experiências vividas no exterior através dos sentidos.

Desta forma, esta atividade teve muito impacto para as crianças, pois observei a sua sensibilidade quando falavam da personagem da história: “O Tomás era especial, pois era, Cristiana?” (B.), “Era especial porque queria tocar nas cores do arco-íris.” (S.), “Nós também parecemos cegos com as vendas.” (R.), “Era cego e era um menino muito especial (Tomás)” (D.).

E o D. fez uma reflexão final que partilhou com todo o grupo: “Os meninos especiais podem aprender com a audição, o olfato, aprender com outros sentidos”.

Com esta intervenção do D. desafiei as crianças a pensarem se seria fácil a vida de um menino como o Tomás e uma criança respondeu “Nada fácil, porque não conseguem ver e depois explica-se, os outros explicam” (M.), “Não porque não conseguem ver” (J.). E eis que uma criança perguntou: “Como é que eles fazem os trabalhos?” (P.) e uma colega respondeu “Eles conseguem ler com os dedos” (I.).

Então, tirei partido desta conversa que se desenvolveu durante a manhã para iniciar a parte da tarde e contextualizar a atividade de pequeno grupo. Mantendo as crianças em grande grupo iniciei uma conversa.

Estagiária: Podem explicar-me como é que as pessoas cegas conseguem ler?

I.: Passam os dedos e conseguem.

Estagiária: Então passa os dedos neste livro. As pessoas cegas conseguem ler?

I.: Não.

G.: Tem umas bolinhas nos livros para eles fazerem isso.

B.: Tem umas letras especiais.

G.: São umas bolinhas.

Estagiária: E quem sabe o nome dessas “bolinhas especiais”?

B.: Eu sei são letras especiais.

I.: Se as letras forem altas as pessoas ceguinhas podem ler.

Estagiária: Eu tinha pedido para perguntarem à família como as pessoas cegas conseguiam ler. Quem perguntou lá em casa?

B.: Eu perguntei, mas a mãe não tem computador.

Estagiária: Houve uma menina que trouxe um papel com um nome e sabe a resposta.

B.: É o braille.

Os colegas repetiram autonomamente o que a B. disse. Então, tendo em conta os conhecimentos que as crianças partilharam, desafiei-as confrontando-as com o erro, a fim de desenvolverem as suas capacidades reflexivas.

Mostrei uma folha normal imprimida com o alfabeto em braille e afirmei que era o braille que utilizavam as pessoas com cegueira para conseguirem ler.

As crianças foram passando a folha pelos colegas, explorando com as mãos, os dedos e até com os olhos fechados. E foram surgindo expressões de desconfiança, risos. Até que uma criança disse: “Eu não consigo ler!” (G.); um colega respondeu: “Porque nós não sabemos ler.” (M.). Decidi interpelar “Porque não consegues ler, G.?” , “Porque estas são baixinhas e as outras são altinhas.” (G.), sem entender pedi que explicasse melhor ao grupo “Eu com os olhos fechados não senti nada.” (G.).

Então perguntei ao grupo se, com aquela folha, o Tomás da história conseguia ler e surgiram comentários: “Não porque eu só senti uma folha” (M.), “Não porque estas bolinhas são baixinhas e as outras são altas.” (I.).

Posto isto, mostrei o alfabeto braille que vem incluído no livro “O som das cores”. As crianças entusiasmadas começaram a dialogar “É isto” (B.), “Eu sinto as bolinhas” (M.), “Tem uns piquinhos” (C.), “Eu também senti, M.” (F.), “Eles passam assim os dedos para saberem as letras” (D.), “Tu enganaste, Cristiana.” (I.).

Depois de experimentarem, de olhos fechados, sentirem com os dedos os pontos de cada letra, convidei-os a escrever em braille os seus nomes.

Assim, apresentei os cartões com os seus nomes e com os respetivos pontos marcados, para picotarem. Mas, antes, expliquei que aquilo a que chamavam “bolinhas” eram os pontos e que, ao contrário de como nós escrevemos, o braille escreve-se da direita para a esquerda, e por isso, como as crianças também me alertaram, é que o nome delas estava ao contrário.

Assim, em pequeno grupo, sentados em volta das mesas, as crianças demonstraram empenho e delicadeza pegando no piónés e picotando os pontos marcados a marcador, deixando os outros por picotar.

Desta forma, os objetivos foram alcançados, o grupo ficou sensível para a necessidades dos outros e interessados em refletir sobre o assunto e, por isso, terminei com uma pergunta, colocada ao grande grupo: “Se fossemos cegos como podíamos aprender?”.

A pergunta teve uma simples resposta: “Podemos aprender a ouvir”. É sem dúvida uma aprendizagem, aprender a ouvir.



Figura 7: Escrita de braille

Atividade de abordagem à Língua Gestual Portuguesa

No momento de grande grupo, durante a conversa sobre a audição, as crianças falaram sobre as pessoas surdas: “As pessoas surdas não ouvem e fazemos gestos para dizermos uma coisa.” (G.), “A senhora que limpa o trabalho da minha mãe é surda.” (D.), “É muito muito muito difícil explicar os gestos que queremos dizer.” (M.).

Com esta intervenção pedi às crianças para pesquisarem em casa, com a família, como é que as pessoas conseguiam comunicar com as pessoas surdas.

Assim, iniciei esta atividade de abordagem à Língua Gestual Portuguesa (LGP) por perguntar se sabiam o nome que se dava aos “gestos” e a M. mostrou o papel que trouxe de casa escrito por ela “Língua Gestual Portuguesa” e partilhou com o grupo.

De seguida, desafiei-os a partilhar o que conheciam sobre a LGP e então o D. demonstrou como se dizia “boa noite” e “bom dia”, porque na música que cantam no acolhimento fazem este gesto.

Então convidei-os a experimentarem dizer os seus nomes e entreguei um cartão com as letras do nome e o respetivo gesto. Assim, algumas crianças foram pedindo apoio aos adultos da sala para demonstrarem como se fazia, outras começaram a mostrar o seu nome ao colega do lado, e ainda havia quem fizesse o gesto e pronunciasse a letra.



Figura 8: M a fazer o gesto da letra “L” em LGP

Dei espaço e tempo para a realização desta atividade, que durou, por vontade das crianças, 20 minutos e, ao fim deste tempo, pediram para partilhar com o grupo o que sabiam fazer.

Aqui observei o que as crianças daquela sala eram capazes de fazer, sendo bem-sucedidas. Fiquei surpreendida com as crianças com diagnóstico de défice de atenção, que mostraram o melhor delas, sendo capazes de fazer os gestos do seu nome sem recorrerem ao cartão, passados os 20 minutos. Num outro caso, uma dessas crianças, no tempo Planear-Fazer-Rever, estava a realizar um jogo de tabuleiro na área dos jogos e eu estava ao seu lado a registar observações; quando levantei a cabeça, qual não foi o meu espanto, ao ver que estava o H. com o livro “O som das cores”, que eu tinha pousado na mesa, com a folha aberta no alfabeto em Língua Gestual Portuguesa, a fazer os gestos de cada letra. Quando verificou que estava a observá-lo fechou o livro e entregou-mo. No entanto, pedi que continuasse. A sua expressão significou muito, e continuou a sua exploração.

Esta atividade teve muito impacto na vida das crianças, pois entusiasmaram-se durante o processo de aprendizagem e envolveram a família. No dia seguinte, os pais dirigiram-se a nós, dizendo que os filhos, em casa, ensinaram o seu nome em Língua Gestual Portuguesa e que estavam muito entusiasmados.

Assim, refleti que devemos potenciar atividades que acreditamos que marcam a diferença na sala e isso verificou-se; as crianças mostraram ser capazes. Senti-me, quer profissionalmente quer pessoalmente, realizada, pois um assunto como este deve ser inserido numa sala e com o empenho das crianças e interesse torna-se mais pertinente apoiar e prosseguir com esta aprendizagem, sendo que depois do nome as crianças quiseram aprender os números e o alfabeto e, rentabilizando o tempo, conseguimos aprender a datilologia de A a Z e os numerais de 1 a 10.

Para a Exposição, pensei que podíamos mostrar aquilo que aprendemos a fazer em LGP; em conversa com as crianças partilhei o meu desejo, estas mostraram-se empolgadas, dizendo que queriam mostrar aos pais. Então propus tirarmos fotografias para expor na sala. Durante a exposição foi visível o espanto dos pais ao verem as fotografias e tentaram que os filhos experimentassem fazer os gestos. No dia seguinte, as crianças partilharam as opiniões dos pais: “O meu pai gostou muito.” (J.); “Eu ensinei a minha mãe a fazer o meu nome.” (R.), “A minha mãe não sabia fazer o M.” (M.), “A minha mãe disse bem da língua gestual.” (G.); “A minha mãe disse muito bem” (H.).

5.4-Avaliação da intervenção

Apesar de não ter documentado todas as atividades, devido à quantidade das experiências que envolveram este projeto de intervenção, realizo uma reflexão global que me permite avaliar com consciência a progressão das aprendizagens das crianças.

Assim, como referi anteriormente, as atividades que selecionei para a descrição foram as apontadas pelas crianças como preferidas; foram também aquelas em que, pelos meus registos de observação, todo o grupo demonstrou maior entusiasmo e motivação.

Ao longo do projeto tive a preocupação de envolver as crianças no processo de avaliação. É importante perceber do que gostaram e não gostaram e o porquê, pois foi através das respostas que consegui refletir acerca da minha prática pedagógica.

Desta forma, foram usadas várias estratégias para avaliar o projeto. Uma delas foram os cadernos intitulados “Os cinco sentidos”, que continham narrativas de aprendizagem individuais acerca de cada sentido.

Outra estratégia foi proporcionar um momento descontraído em que as crianças utilizavam fantoches representando os órgãos dos sentidos e personagens do livro da coleção Sid Ciência (Professora, Sid, pai do Sid e os amigos do Sid) e, utilizando um “fantocheiro”, desencadeavam dramatizações que implicavam a verbalização dos conhecimentos apreendidos.

Sendo o projeto “Os cinco sentidos no caminho da construção de conhecimento”, realizei um plano de intervenção com implementações divergentes, que passaram pela aprendizagem dos fenómenos que ocorrem no nosso corpo, referentes a cada sentido; das atividades de exploração através das sensações e perceções usando os cinco sentidos e também pela falta destes na vida de uma pessoas abrindo portas para a diversidade e inclusão que tantas vezes é um tema que passa despercebido.

As atividades de grande grupo acerca de cada sentido tornaram-se momentos enriquecedores, na medida em que foram desenvolvidos conceitos científicos e foi explicado o funcionamento de cada sentido do nosso corpo permitindo à criança construir conhecimento, como referia para as crianças em início de conversa: “Cada sentido faz uma viagem no nosso corpo. Qual será a viagem deste sentido?”.



Figura 9: Caderno “Os cinco sentidos” da M.

As crianças desfrutaram deste momento, porque estavam a encontrar respostas para as suas questões; assim, foram desenvolvidas várias aprendizagens sobre os meios que temos disponíveis para captar as informações do mundo que nos rodeia. Sendo os cinco sentidos áreas importantes do nosso corpo, aprenderam o funcionamento de cada um, as partes constituintes e as suas funções desenvolvendo a linguagem e o pensamento comunicando aquilo que sabiam dando indícios ao adulto sobre aquilo que faltava saber.

O interesse pela temática manteve-se durante todo o projeto em que as crianças partilhavam novidades, interesses e conhecimentos.

Narrativas de aprendizagem das crianças retiradas dos cadernos “Os cinco sentidos”

Audição: “Aprendi que quando nós fizemos com os elásticos eles fizeram barulho e tremiam porque o som entra nos ouvidos faz vibrar o tímpano e a informação vai para o cérebro.” (M.)

Visão: “Aprendi que tenho uma parte preta que se chama pupila e há uma parte que está à volta que se chama iris e também aprendi que tem dois tipos de visão a central e a periférica, a visão central é em frente e a visão periférica é à volta. Vemos uma imagem e depois as células fotossensíveis enviam o que nós vemos para o cérebro e eu vejo as cartas (cartas que estavam em cima da mesa) ao contrário e o meu cérebro está a dizer para eu ver direito.” (D.)

Paladar: “Aprendi que com o nosso paladar podemos saborear tudo e que na nossa língua tem umas coisinhas que se chama papila gustativas e depois a viagem é até ao cérebro e sabe os sabores como o doce, salgado e como o do café e do ácido.” (C.P)

Olfato: “Aprendi que o cheiro passa pela mucosa e vai até ao cérebro e sabe o que é porque está habituado ao cheiro.” (M.J.)

Tato: “Aprendi que o tato dá para tocar e também dá para saber o que é que estamos a tocar e dá para pegarmos na colher e no garfo e dá para fazermos os trabalhos. Nós sentimos por causa da nossa pele e é o maior órgão do corpo quando nós transpiramos é para refrescar a pele e quando os nossos pelos estão levantados é porque temos frio. O tato também serve para ajudar as pessoas cegas e surdas. As pessoas surdas precisam língua gestual para saber o que nós estamos a dizer.” (M.)

Uma criança, no final do projeto, partilhou com o grupo o livro “Os cinco sentidos”, da coleção Sid Ciência, tendo referido que estava a fazer a coleção e que a mãe lhe tinha comprado

este sobre os cinco sentidos. Com isto, perguntei-lhe se tinha dito à mãe que estivemos a falar sobre esse tema e logo me respondeu: “Sim, por isso é que pedi para comprar”.

Assim, primeiramente convidamos a M. a contar a história aos colegas e de seguida voltamos a ler, mostrando as ilustrações e até realizámos uma das atividades proposta no livro, o reconhecimento de objetos da sala através do tato.

No tempo de pequeno grupo foram produzidas representações de diferentes órgãos dos sentidos; no entanto, destacou-se o uso do material de ligadura gessada para a elaboração do nariz e da mão. As crianças cooperaram, realizando a representação da parte do seu colega, respeitando as orientações do adulto; foi surpreendente o produto final, na medida em que todos se empenharam para elaborar um bom resultado que se assemelhou, tanto quanto possível, à realidade.

Também demonstrei às crianças a minha sensibilidade e motivação para o assunto referente aos problemas visuais e auditivos, na medida que as apoiei para serem mais sensíveis às necessidades e dificuldades dos outros e isso verificou-se, pois, quando me viam na instituição, corriam até mim e partilhavam o que tinham observado no dia-a-dia: “Cristiana, vi um senhor cego” (B.), “Eu fui ao café e uma senhora estava a fazer língua gestual.” (G.), “O meu pai já sabe fazer o meu nome (LGP)” (R.). “Eu fiz o meu nome para a senhora que limpa o trabalho da minha mãe. Foi muito fácil.” (D.).

Quando terminou o projeto em contexto de jardim-de-infância, adquiri um jogo lúdico-didático inclusivo intitulado “EKUI” (*Equity, Knowledge, Universality, Inclusion*), constituído por 26 cartas do alfabeto, que inclui o grafema da letra, a letra manuscrita, a letra em braille e a letra em LGP. Sem restrições por parte da Educadora, uma vez que já tinha terminado a minha prática pedagógica, apresentei o jogo às crianças com o intuito de manter o interesse e de evoluir com as suas aprendizagens.

Desta forma surgiram vários comentários durante o jogo: “É um jogo sobre a língua gestual” (C.P), “Também tem braille”, “Eu ainda sei fazer o meu nome, olha” (J.), (M.), “Que giro eu gosto” (B.), “O “I” é assim (gesto em LGP)” (R.).

Como referi anteriormente, proporcionei um momento descontraído em que as crianças desenvolveram pequenas dramatizações individuais ou cooperativas com fantoches atrás de um “fantocheiro”, expondo as suas aprendizagens utilizando as personagens.



Figura 10: Dramatização

O que realço deste momento foi a criança a quem foi diagnosticado gaguez, a qual, tendo posto de parte a timidez, desenvolveu um discurso simples detentor de significado: “Olá Sid eu sou a visão e sirvo para ver. O que nós vemos vai para o cérebro”.

Também foram observadas evoluções nas crianças com problemas comportamentais, bem como com diagnóstico de Déficit de Atenção, que comunicaram as suas aprendizagens como não tinham até então verbalizado, nem colocado nas narrativas dos cadernos “Os cinco sentidos”. Exemplificando, destaco: “Olá, eu sou o tacto e sirvo para tocar, sirvo para tocar em animais, flores, estudar e trabalhar e sabem e quando toco e mexo em alguma coisa a mensagem vai «pó» cérebro”; “Eu sou a visão; sirvo para ver o que nós vemos; a imagem vai para o cérebro”.

A divulgação do projeto ocorreu na sala, no dia da Exposição na instituição. Desta forma tive oportunidade de conversar com alguns pais acerca do projeto que foi desenvolvido e os seus comentários foram positivos: “Parabéns Cristiana, estou fascinada com o trabalho todo” (Mãe M.), “Ela lá em casa chateia todo o mundo para fazer o nome dela (LGP)” (Mãe R.), “Vamos pôr a mão (representação em ligadura gessada) no quarto dela. Está linda, é uma boa recordação para mais tarde.” (Mãe C.P), “Aprenderam muita coisa.” (Mãe M.).

Em suma, as crianças desenvolveram competências sensoriais em que agiam sobre os objetos utilizando os cinco sentidos, bem como representavam, reconheciam os mesmos através das memórias perceptivas e sensoriais como a atividade de identificação de objetos da sala.

Assim, foi observado no grupo maior comunicação e partilha de experiências pessoais devido ao desenvolvimento de atividades que permitiam à criança comunicar enquanto interagia.

Capítulo II:

Contexto educativo: creche

6- Caracterização do grupo de crianças

A partir da observação participante, da minha ação pedagógica realizada em creche, especificamente na sala F, da leitura do Projeto Curricular da sala, intitulado “O que me rodeia”

e também pelo diálogo sistemático com a Educadora e as duas Auxiliares de Ação Educativa, consegui recolher informações relevantes quanto às características do grupo de crianças.

Assim, o grupo era constituído por 20 crianças (15 meninas e 5 meninos), que completaram na totalidade, até ao fim do ano de 2014 do mês de agosto, 2 anos de idade.

É importante referenciar que, à exceção de 4, todas as outras frequentaram a instituição no ano anterior.

Numa tentativa de começar a atender às competências das crianças, observei alguns sinais particulares de uma delas, como responder ao “bom dia” da Educadora com palmas, brincar regularmente na área das construções deitado com os carrinhos; visualizei o movimento do mesmo, que ignorava qualquer estímulo exterior (ruidos, toques). Como ainda só tem 2 anos, os profissionais da área da educação e psicologia referem que ainda é cedo fazer qualquer diagnóstico.

No entanto, foi importante manter um olhar atento quanto ao seu comportamento e às suas interações para desenvolver uma resposta educativa diferenciada, atendo às suas características.

A Educadora caracterizava as crianças dizendo que “são muito interessadas e curiosas a tudo o que é diferente e novidade. Reagem com interesse, principalmente a pessoas novas”. Assim, maioritariamente as crianças eram bastante curiosas e muito atenciosas, dando muito mimo aos adultos da sala e pedindo retribuição. Também gostavam de conversar e partilhar novidades com o grupo.

O projeto curricular da sala intitulava-se “O que me rodeia”, tendo como objetivos “proporcionar à criança ocasiões de exploração”; “incentivar a participação das famílias no processo educativo”, “envolver ativamente as crianças nas atividades”, entre mais. Desta forma, o projeto de intervenção pedagógica desenvolvido teve em atenção estes pontos.

7- Caracterização do contexto de aprendizagem

O contexto de aprendizagem para crianças pequenas é importante, na medida em que deve ser potencializador de aprendizagem pela ação. Assim, a Educadora da sala planeou um espaço agradável, com áreas e materiais cativantes. Como referem Post e Hohmann (2011),

“Um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interacções sociais.” (p.101).

7.1-Organização do espaço e materiais

A sala F caracterizava-se por um ambiente seguro, saudável, belo, acolhedor e envolvente, que permitia a aprendizagem através da ação, correspondendo ao desejo natural da criança (brincar).

Assim, era composta pelas seguintes áreas: área do acolhimento, área da biblioteca, área casinha, área dos jogos, área da expressão plástica e área das construções. À exceção do tempo de descanso, as áreas de cuidados não se encontravam na sala; as refeições eram realizadas no refeitório e a higiene na casa de banho.

As áreas de brincadeira encontravam-se dispostas junto às paredes, ao longo da sala, permitindo a existência de um corredor (espaço livre) que permitia o movimento das crianças para além dos espaços delineados, e que era também usado para o tempo de descanso.

Desta forma, o espaço estava equipado com uma grande variedade de materiais acessíveis, colocados em estantes baixas, sendo ricos em sensações, ou seja, apelavam à sua exploração através dos sentidos, correspondendo ao conteúdo da área.

Os materiais presentes na sala eram ainda atrativos, seguros, abundantes e adequados aos interesses das crianças, permitindo desenvolver várias potencialidades, pois estavam carregados de significado onde o pensar, sentir e agir se encontravam presentes, promovendo diferentes interações interpessoais.

Era notável que as crianças distinguiam as diferentes áreas, por exemplo escolhiam o espaço onde queriam brincar e, para isso, referiam o nome, deslocando-se com liberdade.

Na sala, a área do acolhimento situava-se à entrada, tendo peças de puzzle aconchegantes para as crianças se sentarem, bem como um Quadro de Presenças e um Quadro de Meteorologia. Quando chegavam à sala da parte da manhã, tinham liberdade para escolher o local onde se queriam sentar e ao lado de quem.

Esta área partilhava o mesmo espaço com a área das construções, porque se situava em frente ao armário que tinha os caixotes com os materiais. Os materiais presentes eram os blocos de encaixe, legos de diferentes tamanhos, animais de plástico e carrinhos arrumados em caixas de plástico transparente.

Quando as crianças brincavam, pegavam nas caixas e esvaziavam-nas na área de acolhimento. Usavam preferencialmente os blocos de vários tamanhos explorando, manipulando, transportando livremente. As atividades comuns eram empilhar para formar torres, pontes, estradas e juntarem outros materiais como animais, carrinhos.

A área da biblioteca estava no fundo da sala, encostada às janelas, longe das áreas de grande atividade; era um espaço acolhedor e cómodo, com almofadas, bancos fofos e um tapete no chão. Os materiais presentes estavam arrumados no móvel, existindo livros variados, com diferentes texturas, sobre temas como: animais, contos de fada, fantoches de dedo e bonecos de pano. As crianças utilizavam o espaço usufruindo dos bancos fofos, deitando-se no tapete, ou seja, colocando-se nas posições que mais as deixavam à vontade, começavam a esfolhear e manipular os livros, demonstrando curiosidade e interesse, procurando para a frente para trás as ilustrações. Algumas tentavam contar a história a partir da sequência das imagens, por vezes, quando queriam ouvir a história, procuravam o adulto na sala.

A área da casinha era constituída por um conjunto de móveis pequenos (cama, armário, mesa, mesinha de cabeceira, armários da cozinha, cadeiras etc.) e materiais de fácil reconhecimento (panelas, pratos, roupas para se fantasiarem, bolsas, comida de plástico, bonecos, bonecos, pacotes de detergente vazios, etc.), que remetiam para ações de vida quotidiana, o que permitia imitar e representar cenas familiares. Assim as crianças utilizavam os materiais brincando ao faz-de-conta, quer com outros quer sozinhas.

Esta área era, sem dúvida, a de maior atividade. Muitas vezes, com o desenrolar das interações, as crianças iam para além do espaço delineado, brincando no espaço livre a meio da sala e indo cruzando outras áreas.

A área dos jogos era tranquila, situada à entrada da sala, composta por duas mesas com cadeiras, puzzles e jogos de encaixe acessíveis em prateleiras baixas. O móvel estava etiquetado com a imagem real do jogo, para facilitar a arrumação. Neste espaço, as crianças escolhiam o jogo, sentavam-se, exploravam e, quando terminavam, pousavam-no no móvel, no local correto, e pegavam noutra.

A área da atividade plástica tinha marcadores, plasticina, lápis, folhas, tintas, tesouras, cola, bem como uma estante com divisórias tendo, as fotos das crianças, as produções realizadas pelas mesmas e ainda um cavalete em madeira para secar os materiais. Nesta área as crianças escolhiam a plasticina e exploravam, fazendo várias representações, utilizando modelos de animais em plástico, e também desenhavam e pintavam com marcadores, lápis de cor e de cera.

7.1-Estrutura da rotina diária

A rotina diária caracterizava-se por ser previsível e flexível, não se regendo apenas por momentos de cuidados. Uma vez que eram crianças de 2 anos, tinham autonomia para irem à casa de banho e fazerem a sua higiene, à exceção de uma criança que ainda usava fralda e precisava de apoio do adulto. Faziam as refeições sozinhas, precisando apenas de algum impulso e incentivo.

A organização da rotina diária permitia à criança desenvolver competência de tempo, uma vez que conseguiam prever o momento seguinte, dando estabilidade. Durante os vários momentos da rotina era respeitado o ritmo de cada criança não existiam momentos de ligeireza.

A chegada das crianças acontecia no polivalente da instituição, sendo as Auxiliares de Ação Educativa a recebê-las. Depois a Educadora ia buscá-las e, antes de descerem para a sala, iam ao refeitório para comerem fruta, sendo uma refeição complementar.

O tempo de acolhimento era realizado na área respetiva, onde espontaneamente as crianças conversam, partilhando novidades. De seguida, cantavam a música do “Bom dia” e preenchiem o Quadro de presenças intitulado “Hoje vim à escola”, fixo na parede. A Educadora retirava uma fotografia de um copo e mostrava, a criança correspondente levantava-se e colocava a sua fotografia.

Este tempo terminava com o preenchimento do Quadro de Meteorologia, que integrava os dias da semana correspondentes à sucessão de segunda-feira a sexta-feira. A criança elegida pela Educadora (todos os dias é uma diferente) escolhia a imagem que caracterizasse o tempo desse dia e fixava no quadro, à frente do respetivo dia da semana.

O recreio ocorria no espaço exterior, onde as crianças interagem umas com as outras e com os adultos, pedindo muitas vezes para brincar e acompanhar no jogo. Aqui as crianças

usufruíam de um amplo espaço verde, com estruturas como baloiço, escorregas e bonecos de mola.

O momento em grande grupo era planejado previamente e regia-se por atividades de movimento, de lembrar noções (por exemplo: partes do corpo) e ouvir histórias.

De seguida, o tempo de pequeno grupo era realizado nas mesas, dando uma continuidade à atividade realizada em grande grupo, como fazer um desenho sobre a história, pintar, colar.

Ao longo da rotina diária havia um momento que se repetia ao longo do dia: a higiene. Esta acontecia num ambiente calmo e sem pressas, dando tempo para as crianças serem autónomas para fazerem tanto as tarefas da sua higiene, sendo que sozinhas baixavam a roupa, limpavam-se e lavavam as mãos, mas também para se verem ao espelho.

O tempo de refeição era no refeitório que se encontra no piso superior; os adultos respeitavam os diferentes ritmos e davam oportunidade às crianças para explorarem os alimentos, fazerem a refeição autonomamente e comunicarem entre elas.

O tempo de descanso era na sala; esta transformava-se num local silencioso e com alguma luz. Aquelas que dormiam com chupeta ou bonecos, antes de se deitarem dirigiam-se ao seu cacifo e retiravam da mochila os seus pertences. Todas as crianças dormiam neste tempo.

O levantar era feito aos poucos, começando por abrir os painéis das janelas. Conforme se levantavam calçavam os sapatos e iam à casa de banho.

Por fim, as atividades de tempo livre variavam. Por vezes a Educadora convidava todas as crianças para irem para a área de brincadeira, uma vez que depois tinham de ir para o polivalente, onde se dava momento de partida.

De forma sucinta, era perceptível a tranquilidade das crianças nos diferentes espaços e tempos da rotina, sendo que fluíam suavemente entre eles, sempre atendendo aos ritmos, às explorações e às experiências que estas desenvolvem pela ação.

7.1-Interações sociais

As interações sociais neste contexto educativo ocorriam de forma natural e espontânea. As crianças desenvolviam-se num ambiente caloroso, relacionando-se de forma muito física com os adultos da sala, pedindo beijos, abraços.

Desta forma, o meu envolvimento deu-se rapidamente, sendo muito acarinhada pelo grupo, o que traduzia numa interação autêntica, de confiança e de apoio.

As relações entre crianças ocorriam com tranquilidade, expressa no desejo de brincarem em grupos, sem haver muitos conflitos.

Também demonstravam carinho e sensibilidade quando os colegas estavam doentes ou quando se ausentavam.

8- Identificação dos interesses das crianças

As crianças são extremamente curiosas e atentas ao mundo que as rodeia, por exemplo a novidade de um objeto pode ser a justificação para o desenvolvimento de uma atividade.

Por isso, maioritariamente as planificações integradas neste projeto foram formuladas atendendo aos seus interesses, quer observados pelos adultos, quer mencionados verbalmente. E daí advém a importante tarefa do adulto em observar e registar as verbalizações, como refere Cristina Parente (2011) “Realizar observações e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades (...)” (p.6).

De forma natural, os interesses seguiram o caminho da exploração através dos cinco sentidos.

8.1-Objetivos do plano de intervenção

A intervenção pedagógica desenvolvida no contexto de creche foi guiada para a aprendizagem através dos cinco sentidos. Assim, foram traçados os seguintes objetivos:

- Promover a aprendizagem pela ação;
- Proporcionar a descoberta do mundo através dos sentidos;
- Potenciar atividades sensoriais;
- Estimular o envolvimento das famílias no processo de aprendizagem das crianças

8.1-Estratégias de intervenção

As estratégias utilizadas passaram pela planificação de atividades que tivessem significado para as crianças e, por isso, foram baseadas nas observações dos seus interesses.

De forma a abordar os cinco sentidos, utilizei como instrumento o livro “Os cinco sentidos”, de Núria Roca. Para tornar o assunto mais divertido, referi que tínhamos cinco ajudantes que nos acompanhavam para todo o lado, e usava uma mão para representar os cinco sentidos.

É importante referenciar que, apesar de abordar cada sentido separadamente, tal não significava que as atividades envolvessem apenas um, pelo contrário, envolviam vários sentidos durante a sua realização.

Transportei do contexto de jardim-de-infância para o contexto de creche com um objetivo pessoal e profissional de deixar algo pensado e realizado por mim. Assim, criei um material útil para colocar na área da plástica, que consistia num suporte em madeira com uma folha de acrílico que permitia às crianças olharem para aquilo que queriam desenhar e, com os marcadores, realizavam os seus desenhos, tendo uma visão direta sobre aquilo que escolhiam.



Figura 11: D. a desenhar em acrílico

A estratégia utilizada para envolver a família no processo de aprendizagem das crianças, foi criar no tempo de pequeno grupo um produto final acerca de um dos sentidos abordado e enviar, através do cacifo, como: os óculos de sol, o marcador para livros, a receita do *cupcake*, entre mais. As crianças eram informadas sempre que colocava um material nos seus cacifos.

De seguida apresento um quadro com o sentido explorado, a justificações onde descrevo os dados que sustentaram a minha proposta e as atividades⁶ desenvolvidas:

Sentido	Justificação	Atividade
Visão	Interesse pelos óculos de sol que a C. trouxe para a sala	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do livro “Os cinco sentidos” de Núria Roca • Elaboração de óculos com lentes de papel celofane
	Interesse da Educadora em elaborar um bolo com as	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do livro “Os cinco sentidos” de

⁶ Ver Anexo II

Paladar (visão, tato, olfato)	crianças	Núria Roca <ul style="list-style-type: none"> • Confeção de <i>cupcakes</i> de chocolate
Tato (visão, paladar, olfato)	Reutilização do <i>topping</i> de chocolate que sobrou da confeção dos <i>cupcakes</i> Jogar com o jogo que criei para jardim-de-infância	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do livro “Os cinco sentidos” de Núria Roca • <i>Digitinta</i> de chocolate • “Toca e descobre”
Audição (visão, paladar, tato)	O H. trouxe uma história “Adivinha o som” e as crianças demonstraram particular interesse pelo som das maracas	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do livro “Os cinco sentidos” de Núria Roca • Realização de maracas
Olfato (visão, tato,)	Interesse das crianças em cheirar os materiais da área da casinha	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do livro “Os cinco sentidos” de Núria Roca • Realização de marcadores para os livros

Nota: Na coluna do sentido está a negrito o sentido mais relevante na atividade

8.1-Descrição das atividades pedagógicas desenvolvidas

Selecionei as duas atividades em que as crianças demonstraram maior empenho e entusiasmo durante a realização.

Assim, sobre a visão descrevo a atividade de realização dos óculos com lentes de papel celofane de várias cores. Acerca da audição refiro a construção de maracas.

Elaboração de óculos com lentes de papel celofane

As crianças demonstravam interesse por livros de histórias, por isso começámos a atividade de grande grupo utilizando o livro “Os cinco sentidos”, de Núria Roca, e incentivando à partilha de ideias.

Baseado no registo de uma observação em que uma criança trouxe para a sala óculos de sol e o grupo mostrou interesse, “Ó Cristiana a C. tem uns óculos” (L.), “Eu trouxe uns óculos de «xol»” (C.), “Eu não tenho” (D.), “Eu tenho «pa ir pa paia» (praia)” (I.), posteriormente, planifiquei uma atividade que consistia na pintura de moldes em formato de óculos realizados em cartolina e posterior colocação das lentes de papel celofane com as cores escolhidas por cada criança.

Assim, durante a leitura da história desenvolvemos uma conversa:

Estagiária: O que estão a ver nesta imagem? (ilustração do livro)

D.: Eva (erva)

C.: Os meninos

H.: Os pássaros

M.: Árvores

Estagiária: E como conseguem ver isso tudo?

(A C. Apontou para os seus olhos)

Estagiária: E o que é isso?

C.: Os olhos

D.: Os olhos são pequeninos

Estagiária: Para que serve os olhos?

D.: Ver cavalos

G.: Ver histórias

H.: Ver pessoas

L.: Ver flores

Estagiária: E o que usamos para proteger os nossos olhos do sol?

C.: Óculos de xol (sol)

Estagiária: Vocês querem uns óculos de sol?

Crianças: Sim

C.: Eu já tenho

D.: A C. trouxe para a escola

V.: Eu não tenho

Posto isto, transitamos para o pequeno grupo, onde entreguei um molde a cada criança e tintas de várias cores, mas um material diferente para pintar: o cotonete.

Assim, mostraram-se empenhadas e com motivação ao longo da atividade, conversando com os pares acerca daquilo que estavam a fazer: “Eu estou a fazer muitas bolinhas” (D.), “E eu também” (G.) e também com os adultos “Olha Cristiana estou a pintar” (H.), “Luz (Auxiliar) eu quero muitas cores” (V.).

Depois de secos, no dia seguinte, em grande grupo, chamamos cada criança para escolher a cor das lentes para os seus óculos (vermelho, amarelo, azul ou verde). Depois de coladas no molde entregávamo-los. O entusiasmo era evidente nas suas expressões e verbalizações: “Olha pa mim” (H.), “Estou a ver tudo vermelho” (M.).

Depois de todos terem os seus óculos com lentes fomos para o exterior brincar. Aqui as crianças exploraram o parque com os seus óculos: “Os meus óculos estão a ver igual a da relva” (D.) porque os seus óculos eram verdes; a C. no baloiço chamou por mim, porque os seus óculos caíram, e disse “Põe os óculos está xol” (C-), “Ó Cristiana, estou à procura de borboletas” (H.)

Depois de utilizados os óculos na sala e no exterior, coloquei-os numa folha, acompanhados com lentes das outras cores, para mudarem e experimentarem em casa. Os comentários dos pais foram vários “Podes levar, filho, para casa?” (Mãe do H.), “Vamos experimentar” (Mãe do G.), “Eu pintei com bolinhas, pai, de muitas cores.” (disse a D. para o pai).

A atividade fluiu de forma excitante, as crianças mostraram entusiasmo e alegria ao longo do processo, conversando entre elas: “Olha os meus óculos” (V.), “Estou a fazer bolinhas olha” (H.), “É para os olhos” (G.), “E é pó sol” (D.). Quando entregava os óculos com as lentes a sensação era de descoberta; imediatamente colocavam os óculos e começavam a olhar em volta da sala e a observar os colegas, tirando e pondo os óculos a fim de experienciarem a diferença.

No momento de exterior, as crianças emprestavam os óculos umas às outras, para poderem ver o que as rodeava através das outras cores.

De forma geral, houve envolvimento e aprendizagens significativas, em que as crianças exploraram o mundo que as rodeava com a visão, usando uns óculos com lentes de diversas cores, bem como repararam como os objetos podiam ser vistos de forma diferente.

Esta atividade acarretou grande significado para as crianças, pois foi observado o interesse de criar óculos nas diferentes áreas, como na área das construções com legos e na área da plástica com plasticina, pedindo por vezes, o apoio do adulto.

As crianças com o desenvolvimento desta atividade tiveram oportunidades de fazerem inúmeras descobertas como o exemplo da criança que constatou que a cor de lentes dos seus óculos eram da mesma cor que a relva.

Realização de maracas

Esta atividade surgiu do interesse do grupo pelo som que produziam as maracas. Este adveio de um livro com som “Adivinha o som...” que uma criança trouxe de casa para partilhar com o grupo.

Assim, iniciamos pela leitura do livro “Os cinco sentidos”, de Núria Roca, no que respeita à audição, incentivando as crianças a comunicarem verbalmente as suas opiniões.

De seguida, explicamos o que iríamos fazer no tempo de pequeno grupo e, para que adivinhassem o que iriam executar, fizemos os gestos com as mãos, como se tivéssemos maracas, e esperamos pela reação/resposta.

Noutro momento, colocamos à nossa frente um frasco e os materiais para a atividade e perguntamos como poderíamos usá-los para construir a nossa maraca, levando as crianças a refletir. Um desses materiais foi a farinha, porque não produzia som.

Ao longo da atividade, as crianças participaram com opiniões, conhecimentos. Quando, após a leitura, pedimos para adivinharem através dos gestos o que iríamos criar, responderam de seguida: “Maracas faz tchtchtch” (D.), “As maracas como o livro do Hugo.” (M.).

Assim, colocando os materiais à minha frente, mas continuando em grande grupo, incentivei as crianças a darem soluções de como iríamos construir maracas.

Estagiária: Como é o som das maracas?

H.: Chchchchch

D.: O H. trouxe o livro da música

Estagiária: O que será que vamos fazer com estes materiais?

Crianças: Maracas

Estagiária: E como faço? Podem ajudar-me?

H.: Pões as coisas dentro daquilo (frascos de fruta vazios)

Estagiária: Então vou colocar uma coisa de cada vez e vamos ouvir se parece uma maraca.

(Coloquei nozes dentro do frasco, mostrei às crianças para identificarem)

Estagiária: Como faço para isto dar som?

G.: Faz assim (abandar)

M.: Oh

I.: Faz baruo (barulho)

De seguida, fiz este processo para todos os materiais, pedindo às crianças para identificarem os materiais conforme íamos colocando no frasco. Quando coloquei a farinha, abanei o frasco e as crianças, com expressões de admiração, comentaram “Oh não faz barulho” (H.), “Outra vez” (M.) pedindo para que repetisse a ação. Então perguntei se podíamos usar a farinha para fazer as maracas e a I. respondeu “Não, nu faz baruo”.

Assim, prosseguimos a atividade para as mesas em pequeno grupo e entreguei um frasco vazio a cada criança e os materiais (arroz, nozes, feijão, massa, chocapic e sal) convidando-as a construir as suas maracas. As crianças, sem intervenção do adulto, autonomamente colocavam os materiais no frasco, fazendo escolhas. Algumas exploravam com as mãos e com a boca, por exemplo o J. colocou arroz na boca mas experienciando a sua dureza deitou no lixo e ainda algumas comiam o chocapic.

Depois de finalizada esta atividade, convidei o grupo a sentar-se com as suas maracas e cantarmos uma música, utilizando o instrumento. Escolheram cantar a música “Atirei o pau ao gato”.

Ao longo desta implementação, refleti acerca da importância de planificar atividades baseadas nas observações, porque se verificou o envolvimento durante o processo de aprendizagem.

Penso que foi este o motivo pelo qual esta atividade teve impacto no grupo e nas suas brincadeiras, pois começavam a imitar o som e o movimento, por exemplo, a G. na área da plástica, pegou no copo da plasticina vazio, colocou uma bola feita com plasticina, e disse: “Uma malaca, Cristiana” e também, durante o lanche, algumas crianças relacionaram o filme que estavam a ver do Tom & Jerry, apontando para a televisão gritando: “Maracas”.

Assim, foram várias as aprendizagens desenvolvidas como: explorar diferentes materiais através da audição, do tacto e do paladar bem como explorar sons.

Também, nesta atividade foi enviada pelo cacifo a maraca construída na sala e, inesperadamente, durante a colocação nos cacifos, a D. disse “O papá não vai zangar-se. Vai dizer bonito.”, sendo o envolvimento entre pais e filhos evidente. Por exemplo, a mãe do G.

começou a tocar a maraca e a dançar, a M. disse à mãe “A M. toca e a mãe dança”. No dia seguinte as crianças partilharam as opiniões dos pais: “A minha mamã gostou.” (I.), “Olha, a mãe dançou. Fez assim (imitando a dança da mãe)” (D.), “O meu papá pus na cozinha a maraca” (J.), “Eu cantei uma música, a minha mamã, o meu papá e o meu mano” (V.).

8.1-Avaliação da intervenção

A intervenção pedagógica no contexto de creche foi desenvolvida atendendo aos interesses, curiosidades e necessidades das crianças e atendendo ao seu desenvolvimento.

Assim, traduziu-se pela planificação de atividades com significado, baseadas na observação e verbalização. Foram dadas oportunidades de exploração através dos sentidos, bem como espaço e tempo para a aprendizagem se desenvolver através da ação.

Criar oportunidades de exploração através do olfato, visão, audição, tato e paladar torna-se crucial, quer para o desenvolvimento de várias competências, quer para o crescimento de crianças ávidas com desejo e prazer por aprender.

Desta forma, foi notório o envolvimento das crianças, mostrando-se empenhadas e felizes. Durante as atividades tiveram oportunidade de comunicar as suas ideias, conhecimentos e interesses, bem como explorar objetos e materiais com todos os seus sentidos, o que permitiu que a criança assumisse controlo sobre a sua aprendizagem, observando sob várias perspetivas o mundo que a rodeia.

O meu papel foi de mediadora dando poucas indicações e muita liberdade. Desta forma, aprendi a escutar as crianças, tendo tempo para as ouvir. Mesmo com a criança referida anteriormente na caracterização do grupo, desenvolvi uma relação apoiante e verdadeira; esta começou a procurar-me para participar nas suas brincadeiras e até mesmo a pronunciar algumas palavras. Os avanços são lentos, mas valiosos, quando alcançados.

Desta forma, as crianças iam para além das atividades realizadas e prosseguiam com a aprendizagem nos diferentes momentos da rotina diária, como construir óculos na área das construções, fazer maracas na área da casinha com frascos de champô vazios e com materiais dentro, cheirar os frascos vazios presentes na área da casinha e tentarem identificar o cheiro “Cheira a chocolate” (C.).

E, ainda, comunicando verbalmente as suas experiências, por exemplo durante o tempo de descanso a D. estava acordada, atenta a ouvir um barulho e perguntou-me “Que é isto?”, eu pensei que se referia à G., que estava a rressonar e disse-lhe, mas logo de seguida respondeu-me “Não, é os pássaros.”.

Através da observação foi verificado que as crianças passaram a ser mais comunicativas umas com as outras acerca daquilo que comiam, por exemplo a C. pôs o dedo na sopa e disse ao seu par “Está muito quente”, ou então, a L., que chamou por mim indignada e contou que a C. estava a dizer que o lanche era pera, no entanto ainda não tinha provado, mas a L. já tinha e referiu que não era, até que a C. provou e rriu-se para a L., dizendo “É maça.”.

Também, durante a espera para o almoço, as crianças na sala, após termos abordado o olfato, pediram à Educadora para deixar a porta aberta da sala porque assim conseguiam saber quando as auxiliares estavam a colocar as sopas, porque o cheiro chegava até à sala, “Cheira a sopa” (D.), “Já podemos ir comer” (J.), “O nariz cheira a sopa.” (V.).

As crianças, ao longo do projeto, mostravam muito entusiasmo quando abordávamos um novo sentido, dizendo e acompanhado com o gesto da mão “Cinco ajudantes”. Por isso, pensei e planifiquei uma atividade em jeito de conclusão do projeto que consistiu em pintar um pedaço de papel de cenário e cortar o molde de uma mão para colocar na sala com fotos de todas as atividades que desenvolvemos. Assim, em cada dedo colocávamos a imagem do sentido e as fotografias correspondentes.

Esta atividade mostrou-se uma boa estratégia para conhecer e observar o que foi aprendido. Assim, depois das crianças pintarem com tintas o papel de cenário, os adultos cortaram em molde uma mão. Depois, foi fixado na parede da sala e, em conversa com o grupo, ia colocando as fotografias no dedo respetivo ao sentido. Os comentários durante esta atividade foram denunciadores do entusiasmo e da alegria: “Uma mão muito grande” (H.), “Uma mão gigante” (G.), “Os meus papás vão gostar da mão gigante” (D.), “Tá linda” (V.), “São ajudantes” (L.).

Conforme ia apresentando as fotografias das atividades, as crianças identificavam e comunicavam as suas ideias: “O Jogo dos saquinhos com os binquedinhos (referindo-se ao jogo “Toca e descobre”)” (D.), “Os óculos são para a rua quando está sol para ver a relva da mesma cor”. (D.), “Os papás gostam da fotografia do bolinho (referindo-se à fotografia enviada para casa dos cupcakes)” (G.).

Assim, abrimos caminho dando apoio à criança para prosseguir a sua aventura da exploração do mundo através dos sentidos construindo conhecimento e desenvolvendo competências sensoriais implicando as sensações e percepções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento deste projeto de intervenção “Os cinco sentidos no caminho da construção de conhecimento” foram várias as notas apontadas e refletidas sobre a prática pedagógica desenvolvida junto dos contextos educativos.

Sendo o tema dos cinco sentidos fundamental para ser desenvolvido com as crianças de creche, uma vez que se encontram no *estádio sensório-motor* e a suas aprendizagens se desenvolvem através das suas ações, sensações e percepções sobre o mundo que as rodeia, torna-se também pertinente abordar o tema junto das crianças de jardim-de-infância que, segundo Piaget, se encontram no *estádio pré-operatório*.

Apesar de não existirem muitos referenciais teóricos sobre a importância da *educação sensorial* no contexto de jardim-de-infância, foram observadas as inúmeras aprendizagens de voltar a explorar, manipular, observar os objetos, e as coisas vistas de várias perspetivas através dos cinco sentidos.

Assim, este projeto surgiu gradualmente em conjunto com as crianças, que foram o sujeito e o centro de todo o processo, prevalecendo os seus interesses, dúvidas e curiosidades. O planeamento foi estruturado pela intencionalidade educativa, com a planificação de atividades e de objetivos baseados pelas OCEPE e pelas *Experiências-chave* do Modelo High/Scope.

Foi possível, através da prática, comprovar como as crianças constroem conhecimento a partir dos sentidos, porque também estes estão envolvidos nos vários momentos ao longo da rotina diária.

Porém, falar sobre eles foi tarefa difícil, porque as crianças estavam motivadas para conhecer vocabulário científico e entender ao processo que ocorre no nosso corpo quando interpretamos um estímulo. Assim, envolveu da minha parte muito trabalho de pesquisa para conseguir da melhor forma dar a conhecer os vários sentidos que temos à nossa disposição e que nos permite embarcar na aventura de conhecer o meio em nosso redor.

Por isso, uma das grandes aprendizagens foi aprender ao lado das crianças, sendo essencial entregarmo-nos aos interesses e curiosidades para caminhar juntos. O prazer que as crianças de jardim-de-infância demonstraram pela aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa foi também transmitido para mim, despertando a minha sensibilidade, o que se traduziu nas horas que despendi em frente ao computador a aprender o alfabeto, os números em dactilologia.

Com isto, quero evidenciar que as crianças são aprendizes e professores, porque nos “raptam” para nos envolverem nas suas curiosidades e, como adultos, devemos acompanhar esse desejo.

Enfatizando, a aprendizagem que retiro da minha interação com as crianças é que estas ensinam e eu aprendi muito, quer no sentido de adquirir conhecimentos sobre o tema, quer no sentido de desenvolver atitudes e postura profissional.

Assim, foram várias as conquistas alcançadas nos grupos de crianças. Ao longo do desenvolvimento do projeto, as crianças, tanto do contexto de creche como do contexto de jardim-de-infância, mostravam bem-estar e implicação durante o desenvolvimento das atividades.

Apesar de algumas estarem identificadas pelo mau comportamento, pela falta de atenção e concentração, pelo atraso no desenvolvimento, verificaram-se conquistas em que mostraram ser capazes de desenvolver aprendizagens significativas com o apoio do adulto e dos colegas. As crianças com problemas comportamentais realizavam as atividades mostrando, por vezes, desinteresse, no entanto verifiquei que gostavam muito do espaço exterior e, por isso, planifiquei algumas atividades em que usufruíamos desse espaço e foi observado um comportamento mais mediado, maior entusiasmo e motivação por parte das mesmas.

Também as crianças com diagnóstico de Déficit de Atenção surpreenderam os adultos da sala, mostrando a sua capacidade de concentração perante atividades desafiadoras, como o caso da experimentação de LGP, em que foram das primeiras a não precisarem dos cartões para gesticular as letras do seu nome.

De referir ainda, a criança do contexto de creche que não mantinha relações sociais com os colegas nem com os adultos; ao longo das atividades do projeto, foi mostrando a sua satisfação através das expressões faciais e corporais, mais evidentes na presença dos pais, em que ia ao cacifo buscar o produto final de uma atividade e entregava.

Assim, as crianças necessitam de uma resposta educativa diversificada que atenda às suas especificidades, o que exige por parte do adulto a capacidade de escuta, que nem sempre é fácil. Denotei, ao longo do projeto, que o tempo é determinante e até mesmo uma restrição para possíveis progressos nas aprendizagens, como foi o caso do interesse das crianças pela LGP em que, depois das letras, quiseram aprender os números e depois as cores.

Este projeto foi o produto da junção de várias atividades divergentes que atenderam aos interesses, ao desenvolvimento e à construção de aprendizagem com e sobre os cinco sentidos.

Destacando no contexto de jardim-de-infância a educação para a inclusão, em que, de forma natural e espontânea, as crianças demonstraram o seu interesse e sensibilidade pelas necessidades do outro, no que concerne à ausência de um dos sentidos. Assim, foi evidente o desejo de comunicar em LGP.

Também, os conceitos científicos apreendidos e os fenómenos interpretados foram os grandes pilares da aprendizagem, em que houve entusiasmo e motivação por procurar explicações e aprender sobre o processo que ocorre desde a sensação até à percepção.

Em creche destaco o desejo natural das crianças pela exploração através de todos os sentidos, em que se tornou mais fácil observar os interesses e dar resposta aos mesmos. As crianças demonstravam, através de comportamentos, e verbalizavam com objetividade, aquilo que queriam fazer.

As crianças eram felizes ao longo das atividades, porque sentiam que o que era planeado lhes dizia respeito, como construir as maracas baseadas no livro que o H. trouxe para a sala, criar os óculos como os da C. que também partilhou com os colegas, tendo alguns comunicado que não tinham.

Sem esta experiência profissional a teoria não teria qualquer sentido, é emergente cruzar vários conhecimentos em prol de um processo educativo rico em que, através da educação, o desenvolvimento da criança progrida.

Em suma, este caminho foi “calçadado com paralelos desnivelados”, mas, com o desenvolvimento, a aprendizagem e o conhecimento, ele tornou-se num caminho pleno de sabedoria.

Cresci enquanto pessoa e futura profissional, amadureci os meus conhecimentos em conjunto com as crianças, olhando na mesma direção, sentindo e entregando-me aos seus encantos, prazeres e motivações. E acredito que o processo educativo só é alcançável de sucesso se for contemplado pela felicidade.

BIBLIOGRAFIA

- AS Porto. ESCOLA VIRTUAL LGP, consultado em outubro, 2015 em <http://www.lgpescolavirtual.pt/index.php?module=home>.
- Bower, T. (1980). *O mundo perceptivo da criança*. Lisboa: Moraes Editores.
- Brooks, C. V. W. (1996). *Conciencia Sensorial*. Barcelona: Los libros de la liebre de marzo.
- Carvalho, M. (2005). *Efeitos de Estimulação Multi-Sensorial no Desempenho de Crianças na Creche*. Instituto de Estudos da Criança. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Cury, A. (2007). *Maria a maior educadora da história: Os dez princípios que Maria utilizou para educar o Menino Jesus*. Lisboa: Dom Quixote.
- Debesse, M. (1999). *As etapas da educação*. Lisboa: Livros e Leituras.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Infantário Santa Casa da Misericórdia de Vila Verde. Manual de Acolhimento: *Creche e Jardim-de-Infância*.
- Martins, I., Veiga, M. et al. (2009). *Despertar para a Ciência: Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Montessori, M. (n. d.). *A descoberta da criança*. Lisboa: Portugalia.
- Montessori, M. (n. d.). *A criança*. Lisboa: Portugalia.
- Neto, C. (1997). *A criança e o seu corpo*. Enciclopédia de Educação Infantil, Vol. 1. Rio de Mouro: Nova Presença.
- Parente, C. (2011). Finalidades e Práticas Educativas em Creche. *Observar e escutar na creche*, Brochura N°2. Consultado em outubro, 2015 em http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%202.pdf.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1979). *A psicologia da criança: do nascimento à adolescência*. Lisboa: Moraes Editores.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohman, M. (2011). *Educação de bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Projeto Europeu FP7 “PrisSciNet”.(2014). *45 atividades IBSE de aprendizagem das ciências para crianças dos 3 aos 11 anos*. Consultado em outubro 5, 2015, no Repositório da Universidade do Minho.

- Rigolet, S. (2010). *Os três P-Precoce, Progressivo, Positivo*. Comunicação e Linguagem para uma plena expressão. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, P. (2014). *O som das cores*. (3ªEd.). Porto: Plátano Editora.
- Torrado, A. (2002). *Da Escola sem Sentido à Escola dos Sentidos*. (3ªEd.). Lisboa: Caminho.
- Vasconcelos, T. Rocha, C., et al. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado em outubro, 2015 em <http://www.dge.mec.pt/recursos-0>.
- Vigotsky, L. S. (2000). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXOS

Anexo I- Planificações e imagens das atividades desenvolvidas no contexto de jardim-de-infância

Visão		
Conversa sobre a visão e representação dos olhos		
<p>Justificação da atividade: As crianças gostam de conversar e expor as suas ideias e, por isso, iniciamos a atividade com perguntas acerca do sentido da visão, de forma a encontrar a resposta à questão: “Como é que conseguimos ver?”. Também planifico uma atividade para a parte da tarde em parceria com o Professor de Artes, uma vez que as crianças gostam de desenhar, pintar e com ajuda desta Atividade Extra Curricular a atividade tornar-se-á prazerosa.</p>		
Objetivos pedagógicos	Descrição da atividade	Recursos-materiais
<ul style="list-style-type: none"> -Participar em rotinas de grupo; -Falar com outros sobre experiências com significado pessoal; -Utilizar vocabulário científico; -Compreender fenómenos científicos; -Desenhar e pintar; 	<p>Num primeiro momento, em grande grupo, irão ser apresentadas três adivinhas, em que a solução são os olhos. De seguida, desafiaremos as crianças a pensarem e proporem explicações quanto às questões “Como é que conseguimos ver?”, “Que forma tem os nossos olhos?” e “Que partes constituem os nossos olhos?”.</p> <p>Depois, apresentaremos um balão cheio de ar que representa o olho, com a íris pintada com uma cor e a pupila a preto, bem como introduziremos vocabulário científico.</p> <p>Utilizando o livro “ Perguntas e respostas sobre o teu corpo” de Katie Daynes encontraremos a resposta à questão principal “Como conseguimos ver?”.</p> <p>A atividade de pequeno grupo irá desenvolver-se em parceria com a Atividade Extra Curricular de Artes,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Balão branco; -Livro “Perguntas e Respostas sobre o teu corpo” de Katie Daynes; -Folhas; -Lápis de cor; -Lápis de cera.

<p>-Representar os olhos através do desenho</p>	<p>previamente planificada com o Professor e a Educadora. Assim, as crianças irão dispor-se nas mesas ficando de frente para com um colega. De seguida, convidaremos a representar através do desenho os olhos do colega da frente atendendo ao máximo de pormenores visualizados.</p>	
<p>Atividade de Memória Visual</p>		
<p>Justificação da atividade: Quando na atividade anterior percebi que o que mais gostaram foi de desenhar os olhos dos colegas decidi apresentar em grande grupo as produções incentivando as crianças a adivinharem a pessoa que corresponderia o desenho dos olhos. E também pelo facto de não ter conseguido explicar, no momento de grande grupo, como é que o nosso “cérebro funciona como um CD” planeiei uma atividade no exterior.</p>		
<p>Objetivos pedagógicos</p>	<p>Descrição da atividade</p>	<p>Recursos-materiais</p>
<p>-Relacionar reprodução de imagem com a realidade; -Participar em rotinas de grupo; -Observar pessoas, locais e objetos atendendo às suas características; -Desenhar e pintar; -Representar um objeto através da memória visual do mesmo</p>	<p>Num primeiro momento, em grande grupo apresentaremos as produções realizadas na atividade anterior durante o tempo de Artes incentivando as crianças a reconhecerem a quem pertencerá os olhos desenhados privilegiando a participação das crianças. De seguida, exporemos o sucedido na atividade anterior, ou seja, comunicaremos que “O nosso cérebro é como um CD.” e que para comprovar isso iremos realizar uma atividade no exterior. Assim, convidaremos as crianças a irem ao espaço exterior da instituição e observarem um objeto, alguma coisa que lhes desperte interesse. Depois, de respeitar o tempo das crianças para a execução da observação no exterior pediremos para voltarem à sala. Aqui, entregaremos uma folha e pedimos para desenharem o que mais gostaram de ver no exterior. É importante, mantermo-nos afastados ao longo deste processo não fazendo</p>	<p>-Produções das crianças da atividade anterior; -Folhas; -Lápis de cor; -Lápis de cera</p>

<p>-Reconhecer objetos através da imagem;</p>	<p>questionamentos para que a criança se concentre.</p> <p>Por fim, pediremos para partilharem com o grupo o que observaram e representaram. O adulto deverá registar as verbalizações atrás do desenho e envolver o grupo numa reflexão sobre a memória visual.</p>	
<p>Leitura e diálogo sobre o livro “O som das cores” de Paula Teixeira e escrita de braille</p>		
<p>Justificação da atividade: Para dar resposta às restantes questões colocadas pelas crianças “Como é que as pessoas cegas não conseguem ver e conseguem ler?”, “Como escrevem se não conseguem ver?”, “Porque não conseguem ver?”, “Como é que andam sem ver?” optei por lhes ler um livro que abordasse este assunto que tanto os intriga.</p>		
<p>Objetivos pedagógicos</p>	<p>Descrição da atividade</p>	<p>Recursos-materiais</p>
<p>-Tirar prazer da linguagem: ouvir história;</p> <p>-Falar com os outros sobre experiências com significado pessoal;</p> <p>-Ser sensível aos sentimentos, interesses e necessidades dos outros;</p> <p>-Reconhecer objetos através do tato, do paladar, da audição e do</p>	<p>Esta atividade decorrerá no exterior, no espaço do parque com relva. Assim, acompanharemos as crianças para o exterior sentando-as na relva e vendando-lhes os olhos.</p> <p>Iniciaremos a leitura do livro “O som das cores” de Paula Teixeira e acompanharemos a leitura com estímulos sensoriais que são remetidos no texto como: borrifar água, dar gomos de laranja para a mão, dar uma flor, sentir a relva.</p> <p>No fim, pediremos para tirarem as vendas e dirigimo-nos para a sala. Aqui iniciaremos uma conversa incentivando a participação das crianças para partilharem conhecimentos, situações, acontecimentos acerca da história que ouvirem guiando a mesma para o assunto que lhes interessa: “pessoas que são cegas.”.</p> <p>Depois da conversa em grande grupo, passaremos para a questão “Como conseguem ler se não</p>	<p>-Livro “O som das cores” de Paula Teixeira;</p> <p>-Gomos de laranja;</p> <p>-Flores;</p> <p>-Garrafa com água;</p> <p>-Vendas de tecido;</p> <p>-Cartões em cartolina com o nome em braille com os pontos definidos com</p>

<p>olfato</p> <p>-Conhecer o sistema de escrita: braille</p> <p>-Experimentar escrever braille</p>	<p>conseguem ver?" pedindo a partilha de ideias e opiniões. De seguida, entregaremos uma folha imprimida com imagens com os pontos do braille para explorarem a fim de levarmos as crianças a refletir se através daquela folha simples as pessoas cegas conseguiam ler. De seguida, apresentaremos o verdadeiro alfabeto braille que está incluído no livro.</p> <p>Noutro momento, explicaremos como funciona a escrita e a leitura do braille e entregamos a cada criança um cartão com o seu nome e com os respetivos pontos definidos com o marcador.</p> <p>Por fim, as crianças com um pionés deverão picotar apenas os pontos definidos com o marcador e explorar com os dedos as saliências das letras do seu nome.</p>	<p>marcador;</p> <p>-Pionés</p>
--	--	---------------------------------

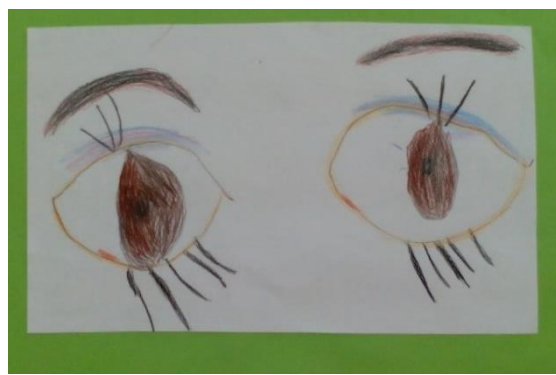


Figura 12 e 12:
Representação dos olhos do colega através do desenho

Audição

Conversa em grande grupo sobre a adição, representação da orelha e identificação de sons através da audição

Justificação da atividade: Iniciei a atividade com uma adivinha sobre a audição. Para promover uma aprendizagem ativa no tempo de grande grupo decidi utilizar elásticos para explicar o processo que ocorre quando ouvimos um som (durante a reflexão da atividade anterior defini um problema que foi manter a concentração do grupo). Uma vez que as crianças gostam muito de usar a plasticina na área da expressão plástica optei por realizar a atividade de pequeno grupo com esse material para a reprodução da orelha.

Objetivos pedagógicos	Descrição da atividade	Recursos-materiais
<ul style="list-style-type: none"> - Resolver problemas experimentados ao brincar; - Participar em rotinas de grupo; -Utilizar vocabulário científico; -Compreender fenómenos científicos; -Construir reproduções com plasticina; -Reconhecer materiais e 	<p>Iniciaremos a atividade em grande grupo com a leitura de uma adivinha em que a solução são os ouvidos. De seguida, conversaremos sobre a audição partilhando ideias. Depois, entregaremos a cada criança um elástico para colocarem entre o polegar e o indicador e puxarem por uma ponta e largar.</p> <p>Por fim, pedimos para refletirem sobre o que aconteceu ao elástico e a relação que tem quando nós ouvimos um som, explicando assim o processo que ocorre.</p> <p>Inicialmente convidaremos as crianças para dirigirem-se para as mesas e com a plasticina incentivamos para representar a orelha através da exploração e manipulação deste material.</p> <p>No final, colocaremos a representação numa folha branca usando cola branca para fixar.</p> <p>Na parte da tarde em grande grupo a fim de desenvolver a cooperação entre as crianças desenvolveremos uma atividade em que entregamos a cada criança um frasco com objetos ou</p>	<ul style="list-style-type: none"> -25 elásticos; -Folhas; -Plasticina; -Cola branca -Fracos de poupa de fruta vazios; -Alimentos: massa, arroz, feijão; milho, casca de nozes; -Objetos: rolas de cortiça, de plástico, bolas de papel

<p>objetos através do som; -Experimentar brincadeiras cooperativas.</p>	<p>alimentos dentro. De seguida, pediremos para agitarem o frasco e ouvirem o som que ele produz. Por fim, uma a uma agitará o seu frasco e em grupo deverão tentar adivinhar quem tem o par desse frasco, ou seja, o mesmo som.</p>	<p>alumínio, giz</p>
<p>Atividade de abordagem à Língua Gestual Portuguesa</p>		
<p>Justificação da atividade: As crianças mostraram interesse em saber como é que as pessoas conseguem falar com as pessoas surdas, por isso planifiquei uma atividade acerca da Língua Gestual Portuguesa atendendo às conceções prévias que referiam quando falávamos deste assunto na sala.</p>		
<p>Objetivos pedagógicos</p>	<p>Descrição da atividade</p>	<p>Recursos-materiais</p>
<p>- Ser sensível aos sentimentos, interesses e necessidades dos outros; -Conhecer a LGP; -Experimentar e comunicar através da LGP;</p>	<p>Inicialmente, em grande grupo pediremos às crianças para partilharem o que sabem sobre as pessoas surdas. De seguida, para experimentar como as pessoas comunicam através da LGP entregaremos um cartão com o nome de cada criança com os gestos. É importante dar tempo para experimentarem, e observarmos os comportamentos e verbalizações perante esta novidade.</p>	<p>- Cartões com o nome de cada criança com as letras e a respetivo gesto em LGP</p>



Figura 13 e 14: Representação da orelha com plasticina



Figura 15 e 16: Numerais de 1 até 10 e vogais em dactilologia (LGP)

Olfato

Conversa em grande grupo sobre o olfato, identificação de cheiros através do olfato e representação do nariz

Justificação da atividade: Como as crianças gostam de reproduzir objetos que lhes interesse decidi utilizar um material novo para a reprodução do nariz que é ligadura gessada.

Objetivos pedagógicos	Descrição da atividade	Recursos-materiais
<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer objetos através do cheiro; - Participar em rotinas de grupo; -Utilizar vocabulário científico; -Compreender fenómenos científicos; -Experimentar brincadeiras cooperativas; - Representar o nariz com ligadura gessada 	<p>Inicialmente introduziremos a atividade com adivinhas sobre o olfato. Depois, conversaremos acerca do que já sabem e querem saber sobre o assunto.</p> <p>Para explicar o processo que ocorre no nosso nariz quando cheiramos uma coisa utilizaremos o livro “Espreita o teu corpo” de Katie Daynes e Colin King, bem como, para cativa a atenção entregaremos um frasco a cada grupo de 4 crianças e entre elas terão de adivinhar através do olfato o que se encontra dentro partilhando com o grupo.</p> <p>Inicialmente convidaremos as crianças a dirigirem-se para a área da plástica. Apresentaremos um novo material e explicamos que irão representar o nariz do colega, seguindo o processo: primeiro colocar vaselina no nariz do colega, segundo molhar a liga de gesso em água, terceiro colocar em cima do nariz e assim sucessivamente até ficar duro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 4 frascos de poupa de fruta vazios; -Cebola; -Alho -Vinagre; -Sumo de limão; -5 rolos de ligadura gessada



Figura 17 e 18: Identificação de cheiros através do olfato



Figura 19, 20, 21 e 22: Representação do nariz com ligadura gessada

Paladar

Conversa em grande grupo sobre o paladar, representação da língua e atividade de identificação de sabores

Justificação da atividade: Para captar o interesse das crianças introduzo lupas no tempo de grande grupo para observarem a língua dos colegas. Também para a atividade de pequeno grupo optei por usarmos materiais diferentes dos habituais.

Objetivos pedagógicos	Descrição da atividade	Recursos-materiais
<ul style="list-style-type: none">- Falar com os outros sobre experiências com significado pessoal;- Participar em rotinas de grupo;-Utilizar vocabulário científico;-Compreender fenómenos científicos;- Representar a língua;- Reconhecer alimentos através do sabor;- Experimentar brincadeiras cooperativas	<p>Inicialmente introduziremos o tema com uma adivinha. Depois, estabeleceremos um diálogo em grande grupo sobre o paladar, especificamente sobre o órgão deste sentido a língua e entregamos uma lupa às crianças para observarem a do colega do lado.</p> <p>De seguida, pediremos para partilharem com o grupo o que observam. Por fim, lemos o livro “Espreita o teu corpo” para entender o processo que ocorre no nosso corpo quando provámos algo.</p> <p>Em pequeno grupo incentivaremos as crianças a representar a língua utilizando o baton para pintar os lábios e marcar numa folha branca e de seguida cortar em folha eva o molde de uma língua e colar junto aos lábios marcados na folha.</p> <p>Na parte da tarde realizaremos uma atividade para identificação de sabores. Assim, aos pares as crianças iniciarão a atividade em que uma tem de estar com os olhos vendados e a outra deverá dar a provar os diferentes alimentos. E depois, de realizada esta ação devem mudar de posições.</p> <p>É importante as crianças verbalizarem as sensações e o alimento provado para o colega comprovar se acertou ou não.</p>	<ul style="list-style-type: none">-Lupas;-Folha de eva vermelha;-Batons;-Folhas;-Vendas-Cotonetes;-Sumo de limão;-Café;-Nesquik;-Sal;-Açúcar



Figura 23 e 24: Observação da língua do colega com lupa



Figura 25 e 26: Identificação de sabores através da língua



Figura 27, 28 e 29: Representação da língua com papel eva

Tato

Conversa em grande grupo sobre o tato, representação das mãos e atividade de reconhecimento de objetos da sala através do tato

Justificação da atividade: Para o tempo de grande grupo optei por mostra-lhes vários tecidos para tocarem. Na atividade de pequeno grupo como mostraram interesse na ligadura gessada voltaremos a usar para reproduzir a mão. Também, a criança que disse que tinha em casa um livro sobre os cinco sentidos partilhou connosco “Os Sentidos” da coleção Sid Ciência, e uma das atividades que a personagem “Professora “pede é para explorarem vários materiais da sala com diferentes texturas, as crianças mostraram interesse e trouxemos essa atividade para o tempo de pequeno grupo.

Objetivos pedagógicos	Descrição da atividade	Recursos-materiais
<ul style="list-style-type: none">-Falar com os outros sobre experiências com significado pessoal;-Utilizar vocabulário científico;-Compreender fenómenos científicos;-Reconhecer objetos através do tato;-Representar a mão	<p>Inicialmente leremos a adivinha em que a solução são as mãos. De seguida, conversaremos em grande grupo sobre o tato incentivando a partilha de opiniões e ideias.</p> <p>Durante esta conversa pediremos para fecharem os olhos e entregaremos a cada criança um pedaço de tecido e esperamos que partilhem as suas opiniões sobre o que acham que têm nas mãos. Depois, deverão abrir os olhos e observar o que é.</p> <p>Por fim, explicaremos como conseguimos provar os alimentos recorrendo ao livro “Espreita o teu corpo”.</p> <p>Inicialmente pediremos às crianças para se dirigirem para as mesas sentando-se em pares. De seguida, vendamos os olhos a uma das crianças e pedimos à outra para procurar e escolher um objeto da sala para o colega adivinhar através do tato. Depois, devem trocar as posições.</p>	<ul style="list-style-type: none">-Tecidos com diferentes texturas;-Vendas



Figura 30: Identificação de tecidos através do tato (durante conversa em grande grupo)



Figura 31, 32, 33 e 34: Representação da mão utilizando ligadura gessada



Figura 35 e 36: Reconhecimento de objetos da sala através do tato

Anexo II- Planificações e imagens das atividades desenvolvidas no contexto de creche

Visão		
Conversa sobre a visão e realização de “óculos de sol”		
<p>Justificação da atividade: As crianças têm interesse por livros de histórias por isso planificamos uma atividade de grande grupo utilizando um livro e incentivando à partilha de ideias. Também, uma criança no dia anterior trouxe para a sala óculos de sol e o grupo começou a fazer muitos comentários em relação a isso: “A C. tem uns óculos”, “Eu não tenho”, “Eu tenho pa ir pa paia (praia)”. Então, decidimos planificar uma atividade para pequeno grupo que consiste na pintura de óculos realizados em cartolina.</p>		
Objetivos pedagógicos	Descrição da atividade	Recursos-materiais
<ul style="list-style-type: none"> -Explorar livros de imagens; -Partilhar ideias, opiniões; -Explorar materiais de expressão artística; -Explorar objetos com a visão; -Explorar e reparar como as coisas podem ser iguais ou diferente 	<p>Inicialmente em grande grupo apresentaremos o livro “Os cinco sentidos” de Núria Roca mostrando as ilustrações referentes ao sentido da visão e incentivamos a partilharem aquilo que estão a observar.</p> <p>Depois, contaremos um “segredo”: “Temos cinco ajudantes que nos ajudam a conhecer muitas coisas e os olhos é um deles”. Isto deverá ser dito acompanhado com o gesto de uma mão aberta.</p> <p>De seguida, faremos a leitura do excerto do livro sobre a visão e conversamos guiando a conversa para o que usamos quando está sol.</p> <p>Em pequeno grupo na área da plástica entregaremos o molde de óculos, tintas e cotonetes. É importante deixarmos as crianças explorar livremente as tintas e pintarem os seus óculos. Depois, identificamos o molde de cada criança escrevendo por trás o nome. Explicaremos que terão de secar e apenas do dia seguinte poderíamos usar. Assim, no dia seguinte em grande grupo apresentamos os</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Livro “Os cinco sentidos” de Núria Roca; - 20 moldes de óculos realizados com cartolina; -Cotonetes; -Tintas de várias cores; -Papel celofane (Verde, amarelo, azul

óculos e pedimos que cada criança escolha a cor do papel celofane que quer para o adulto colar.

e vermelho)



Figura 37: Leitura do livro “Os cinco sentidos” de Núria Roca



Figura 38 e 39: Pintura dos óculos com cotonete



Figura 40: Experimentação dos óculos com as lentes de papel celofane



Figura 41 e 42: Exploração no exterior com os óculos

Paladar

(visão, tato, olfato)

Conversa sobre o paladar e confeção de *cupcakes* de chocolate

Justificação da atividade: A Educadora tinha comentado que gostava de fazer um bolo com as crianças e atendendo a este interesse em conjunto planificamos esta atividade.

Objetivos pedagógicos	Descrição da atividade	Recursos-materiais
<ul style="list-style-type: none">-Explorar livros de imagens;-Partilhar ideias, opiniões;-Explorar alimentos com todos os sentidos;-Explorar o número de coisas;-Encher e esvaziar;	<p>Inicialmente em grande grupo conversaremos sobre o livro “Os cinco sentidos” explorando a ilustração referente ao paladar. Previamente deverá ser organizado o espaço da sala colocando as mesas em fila única com cadeiras ao redor e os materiais necessários em cima.</p> <p>Assim, depois da conversa pediremos às crianças para adivinharem o que iremos realizar nas mesas.</p> <p>Noutro momento convidaremos a sentarem-se em volta das mesas. Depois, deveremos ler a receita por partes a fim de dar tempo e oportunidade às criança para explorar, mexer, colocar os ingredientes, provar, cheirar. O adulto é que deverá colocar a massa pronta na máquina de <i>cupcakes</i>.</p> <p>Na parte de tarde depois do tempo de descanso é que iremos provar os bolos. Assim deverá ser entregue a cada criança um <i>cupcake</i> numa forma de papel, o topping e as pepitas multicolor para enfeitar.</p>	<ul style="list-style-type: none">-Livro “Os cinco sentidos” de Núria Roca;-Bacia;-Colher de pau;-<i>Topping</i> de chocolate;-Máquina de fazer <i>cupcakes</i>;-Formas de papel;-Pepitas multicolor



Figura 43: Leitura do livro “Os cinco sentidos” de Núria Roca



Figura 44: Disposição das mesas em linha para a elaboração dos *cupcakes*



Figura 45 e 46: Confeção da massa para os *cupcakes*



Figura 47, 48 e 49: Enfeite do *cupcake* com *topping* de chocolate e pepitas multicolor

Tato

(visão, paladar, olfato)

Conversa sobre o tato, *digitinta* de chocolate e jogo “Toca e descobre”

Justificação da atividade: Uma vez que na atividade anterior na confeção de cupcakes de chocolate sobrou topping de chocolate pensei em reaproveitar e planificar uma atividade de pequeno grupo para a sua exploração. Como criei um jogo para a sala 4 de jardim de infância que envolve exploração através do tato decidi levar este até à sala de creche.

Objetivos pedagógicos	Descrição da atividade	Recursos-materiais
<p>-Explorar livros de imagens;</p> <p>-Partilhar ideias, opiniões</p> <p>-Explorar o chocolate com o tato, a visão, paladar e olfato</p> <p>-Explorar objetos com as mãos</p>	<p>Inicialmente exploraremos a ilustração do livro “Os cinco sentidos” relacionado com o tato.</p> <p>De seguida, convidaremos as crianças a dirigirem-se para o refeitório ao lado da sala. Aqui explicaremos que iremos usar uma “tinta” nova e que devem regaçar as mangas. Assim será colocado na mesa o <i>topping</i> de chocolate em frente das crianças sentadas.</p> <p>É importante não dar muitas indicações às crianças dando-lhes tempo e espaço para explorarem com os sentidos essa “tinta”, bem como prestar atenção aos seus comentários.</p> <p>Na parte da tarde em grande grupo apresentaremos o jogo “Toca e descobre” e desafiamos as crianças a comunicar o seu funcionamento.</p> <p>De seguida, será dada oportunidade a cada criança a escolher um saco para explorar através do tato e adivinhar o material que se encontra escondido. É importante colocar dentro dos sacos materiais de fácil reconhecimento que estejam presentes na sala e estar constantemente a mudar para que não prevejam.</p>	<p>- Livro “Os cinco sentidos” de Núria Roca;</p> <p>- <i>Topping</i> de chocolate</p> <p>-Jogo “Toca e descobre”</p>



Figura 50, 51 e 52: Exploração do topping de chocolate



Figura 53 e 54: Jogo "Toca e descobre"

Audição

(visão, paladar, tato)

Conversa sobre a audição e realização de maracas

Justificação da atividade: Uma criança no dia anterior trouxe-nos uma história de som intitulada “Adivinha o som” e descobrimos o som de vários instrumentos musicais, um deles das maracas. O grupo mostrou muito interesse por esse instrumento e pelo som que produzia, então planificamos uma atividade para construção das maracas.

Objetivos pedagógicos	Descrição da atividade	Recursos-materiais
<ul style="list-style-type: none">-Explorar livros de imagens;-Partilhar ideias, opiniões-Explorar materiais através da audição;-Repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando a sua causa e efeito;-Explorar diferentes sons	<p>Primeiramente utilizaremos o livro “Os cinco sentidos” e mostramos a ilustração referente à audição.</p> <p>De seguida, continuando em grande grupo explicaremos o que iremos fazer no tempo de pequeno grupo, mas desafiaremos as crianças a adivinhar fazendo os gestos como se tivéssemos a tocar maracas.</p> <p>Noutro momento, mostramos os materiais que temos, como os frascos vazios e alimentos. E solicitaremos que partilhem as suas opiniões acerca de como poderemos construir maracas com aqueles objetos. Assim, testaremos as suas ideias. Deveremos colocar um material de cada vez e abanar para verificar se produz som, porque temos a farinha que não dá som e por isso, as crianças deverão refletir se poderemos usar para fazer as maracas.</p> <p>No momento de pequeno grupo entregaremos um frasco vazio a cada criança e colocaremos os materiais à sua disposição. Esta terá de fazer escolhas quanto àquilo que quer por dentro do seu frasco e explorar os vários sons. No final, voltaremos ao grande grupo e incentivamos as crianças a cantar uma música utilizando as maracas que construíram.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Livro “Os cinco sentidos” de Núria Roca;-Frascos de fruta vazios;-Massas;-Feijão;-Chocapic;-Arroz;-Sal;-Farinha;-Casca de nozes



Figura 55: Apresentação e reconhecimento dos materiais



Figura 56 e 57: Construção das marcas



Figura 58: Canção “Atirei o pau ao gato” com a utilização das marcas

Olfato

(visão, tato)

Conversa sobre o olfato e realização de marcadores para livros

Justificação da atividade: Esta atividade surgiu do interesse das crianças em comunicar as suas exploração dos cheiros que existe na área da casinha quer dentro dos frascos vazios de champô, restos de perfume. Então, planificamos atividades de exploração através do cheiro.

Objetivos pedagógicos	Descrição da atividade	Recursos- materiais
<p>-Explorar livros de imagens;</p> <p>-Partilhar ideias, opiniões;</p> <p>-Explorar especiarias através do olfato</p>	<p>Inicialmente em grande grupo apresentaremos o livro “Os cinco sentidos” de Núria Roca mostrando as ilustrações referentes ao olfato.</p> <p>De seguida, apresentaremos várias especiarias, sabonetes, perfumes dando oportunidade ao grupo para explorar, cheirar e comunicar as sensações.</p> <p>Em pequeno grupo colocaremos nas mesas previamente papel vinil em forma de retângulo. As crianças deverão entornar as especiarias nessa folha. Noutra fase o adulto deverá colocar outra folha de encadernar por cima daquela que foi utilizada. Deverá ser exemplificado a utilidade do marcador de página.</p>	<p>-Especiarias: alho, caril, cominhos, canela, salsa;</p> <p>-Perfume;</p> <p>-Sabonetes;</p> <p>-Papel vinil</p>



Figura 59 e 60: Exploração do cheiro do sabonete e de especiarias



Figura 61 e 62: Realização de marcadores de páginas para livros com as especiarias exploradas



Figura 63 e 64: Produto final- marcadores de páginas para livros

Atividade de conclusão do projeto

Justificação da atividade: As crianças mostram muito interesse por atividades de expressão plástica principalmente usar tintas, por isso a atividade envolve esse material. E também porque ao longo da abordagem dos cinco sentidos em grande grupo diziam “Os cinco ajudantes”, “É assim uma mão (mostrado uma mão).

Objetivos pedagógicos	Descrição da atividade	Recursos-materiais
<ul style="list-style-type: none"> -Explorar materiais de expressão plástica; -Movimentar o corpo todo; -Partilhar opiniões, ideias; -Explorar através de todos os sentidos 	<p>Inicialmente colocaremos no exterior (na sala caso as condições meteorológicas não permitam) uma folha de papel cenário. De seguida colocaremos os materiais à disposição: tintas em pratos, tintas dentro de garrafas de água com um furo na tampa, pincéis. Noutro momento, convidaremos as crianças a pintar o papel de cenário da forma como quiserem, movimentando-se ao longo do papel, utilizando livremente os materiais.</p> <p>Depois de dado tempo para a pintura secar, o adulto deverá recortar um papel em forma de mão. Assim, apresentaremos às crianças a “mão dos cinco ajudantes” que deverá ser fixada na parede da sala.</p> <p>Por fim, apresentaremos fotografias de todas as atividades desenvolvidas ao longo do projeto e explicamos que cada dedo irá corresponder a um sentido (representado por uma imagem) e deveremos colocar no dedo as fotografias correspondentes a cada um. Esta escolha deverá ser verbalizada pelas crianças. Ao longo desta atividade o adulto deverá questionar acerca do que que mais gostaram e porquê.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Tintas; -Papel de cenário -Garrafas de água vazias; -Pincéis



Figura 65, 66, 67 e 68: Pintura em papel de cenário



Figura 69 e 70: “Mão gigante”