ipluso INSTITUTO POLITÉCNICO DA LUSOFONIA | ESEL ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DA LUSOFONIA

Pequenos sentidos, grandes descobertas

Mafalda Alexandra Saraiva Aniceto Costa

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Orientadora: *Professora Doutora Cristina Silva, Escola Superior de Educação da Lusofonia*

Mafalda Alexandra Saraiva Aniceto Costa

Pequenos sentidos, grandes descobertas

Versão Final

Relatório de Estágio defendida/o por Mafalda Alexandra Saraiva Aniceto Costa em provas públicas no IPLUSO – Instituto Politécnico da Lusofonia no dia 21/09/2026, perante o júri, nomeado pelo Despacho do Presidente N.º 14/2026, de 15 de junho, com a seguinte composição:

Presidente: Profª. Doutora Maria Neves Gonçalves, Professora Coordenadora do Instituto Politécnico da Lusofonia;

Vogais: Arguente: Professora Doutora Leanete Thomas Dotta - Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;

Orientador: Professora Doutora Cristina Maria Mendes da Silva - Professora Convidada do Instituto Politécnico da Lusofonia

Lisboa,

Junho, 2026

"Não há aprendizagem significativa sem emoção."

*— **António Damásio***

Resumo

O presente relatório de prática profissional, intitulado: Pequenos sentidos, grandes descobertas, analisa a importância da exploração sensorial no desenvolvimento global de crianças de um ano em contexto de creche. Parte-se do entendimento de que os primeiros anos de vida são decisivos para a construção da identidade, da autonomia, da comunicação e das relações com o mundo, assumindo as experiências sensoriais um papel central na aprendizagem. O estudo enquadra-se numa perspetiva que reconhece a creche como um contexto educativo intencional, onde cuidar e educar se articulam de forma indissociável. A investigação segue uma abordagem qualitativa, tendo como principal técnica de recolha de dados a observação participante, complementada por notas de campo, grelhas de observação, registos fotográficos, questionários e entrevistas semiestruturadas, a educadoras de infância. O estudo acompanhou um grupo de 16 crianças, com idades compreendidas entre 1 ano e 5 meses e 1 ano e 11 meses. No âmbito da prática profissional, foi desenvolvido o projeto educativo Pequenos sentidos, grandes descobertas, orientado para a promoção de experiências sensoriais diversificadas e significativas. As atividades implementadas envolveram a exploração tátil, visual, auditiva, olfativa e gustativa, integrando materiais variados, rotinas e brincadeiras livres. Os resultados evidenciam que a exploração sensorial é reconhecida como principal no desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social das crianças, favorecendo o envolvimento, a curiosidade, a iniciativa, a comunicação e a autonomia. Contudo, o estudo identificou fragilidades na sistematização das práticas, nomeadamente ao nível da observação registada, da intencionalidade pedagógica e do envolvimento das famílias. A exploração sensorial deve ser entendida como uma dimensão transversal da pedagogia em creche, integrada no quotidiano e nas relações, exigindo práticas educativas mais intencionais, sistemáticas e colaborativas.

Palavras-chave: creche; desenvolvimento infantil; exploração sensorial; prática pedagógica; sensações.

Abstract

This professional practice report, entitled Small Senses, Great Discoveries, analyses the importance of sensory exploration in the overall development of one-year-old children in a nursery setting. It is based on the understanding that the first years of life are decisive for the construction of identity, autonomy, communication and relationships with the world, with sensory experiences playing a central role in learning. The study is framed within a perspective that recognises nursery education as an intentional educational context in which care and education are inseparable. The research follows a qualitative approach, using participant observation as the main data collection technique, complemented by field notes, observation grids, photographic records, questionnaires and semi-structured interviews with early childhood educators. The study followed a group of 16 children aged between 1 year and 5 months and 1 year and 11 months. Within the scope of professional practice, the educational project Small Senses, Great Discoveries was developed, aimed at promoting diverse and meaningful sensory experiences. The implemented activities involved tactile, visual, auditory, olfactory and gustatory exploration, integrating varied materials, routines and free play. The results show that sensory exploration is recognised as fundamental for children's cognitive, motor, emotional and social development, fostering involvement, curiosity, initiative, communication and autonomy. However, the study also identified weaknesses in the systematisation of practices, particularly in relation to recorded observation, pedagogical intentionality and family involvement. It is concluded that sensory exploration should be understood as a transversal dimension of nursery pedagogy, integrated into everyday life and relationships, requiring more intentional, systematic and collaborative educational practices.

Keywords: nursery; child development; sensory exploration; pedagogical practice; sensations.

Résumé

Ce rapport de pratique professionnelle, intitulée «Petits sens, grandes découvertes», analyse l'importance de l'exploration sensorielle dans le développement global des enfants d'un an en crèche. Elle part du principe que les premières années de la vie sont cruciales pour la construction de l'identité, de l'autonomie, de la communication et des relations au monde, les expériences sensorielles jouant un rôle central dans l'apprentissage. L'étude s'inscrit dans une perspective qui considère la crèche comme un contexte éducatif intentionnel, où soin et éducation sont indissociables. La recherche adopte une approche qualitative, l'observation participante étant la principale technique de collecte de données, complétée par des notes de terrain, des grilles d'observation, des enregistrements photographiques, des questionnaires et des entretiens semi-directifs avec des éducateurs de la petite enfance. L'étude a suivi un groupe de 16 enfants, âgés de 1 an et 5 mois à 1 an et 11 mois. Dans le cadre de la pratique professionnelle, le projet éducatif «Petits sens, grandes découvertes» a été développé, visant à promouvoir des expériences sensorielles diverses et significatives. Les activités mises en œuvre impliquaient l'exploration tactile, visuelle, auditive, olfactive et gustative, intégrant divers matériaux, routines et jeux libres. Les résultats montrent que l'exploration sensorielle est reconnue comme fondamentale pour le développement cognitif, moteur, émotionnel et social des enfants, favorisant l'engagement, la curiosité, l'initiative, la communication et l'autonomie. Cependant, l'étude a mis en évidence des lacunes dans la systématisation des pratiques, notamment au niveau de l'observation documentée, de l'intentionnalité pédagogique et de l'implication des familles. En conclusion, l'exploration sensorielle doit être appréhendée comme une dimension transversale de la pédagogie en crèche, intégrée au quotidien et aux relations, et nécessitant des pratiques éducatives plus intentionnelles, systématiques et collaboratives.

Mots-clés: crèche; développement de l'enfant; exploration sensorielle; pratique pédagogique; sensations.

Agradecimentos

A concretização deste relatório representa não só o fim de uma etapa académica, mas também o culminar de um percurso de aprendizagens, desafios e conquistas que só se tornaram possíveis graças ao apoio de muitas pessoas. A todas elas, manifesto a mais sincera gratidão.

Em primeiro lugar, desejo expressar um profundo agradecimento à minha orientadora, Cristina Silva, pelo caminho que me abriu. A sua disponibilidade constante, o rigor científico, a partilha de saberes e o incentivo nos momentos de maior dificuldade foram vitais para a realização deste trabalho. Mais do que uma orientadora, uma inspiração.

Agradeço ainda de forma sentida à minha família, o pilar mais firme em todo este processo. Aos meus pais, agradeço profundamente pelo amor incondicional, pelo apoio constante e pela confiança que sempre depositaram em mim. Foram a minha maior inspiração, ensinando-me, desde cedo, a importância do esforço, da dedicação e da perseverança. Obrigada pelas palavras de encorajamento, pela paciência nas minhas ausências, pelo colo nos momentos de cansaço e pela alegria partilhada em cada conquista. Este trabalho é também vosso.

Às crianças com quem tive a fortuna de conviver durante a prática profissional agradeço de forma sentida. A sua espontaneidade, alegria e curiosidade foram a maior fonte de motivação e recordam-me diariamente o verdadeiro sentido da profissão que escolhi.

Por fim, agradeço a todos os que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que este trabalho fosse possível. Cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo e cada momento de compreensão foram determinantes para que eu chegasse até aqui.

A todos, o meu mais sincero e profundo obrigada.

Lista de Abreviaturas

Abreviatura	Significado
CLAS	Conselho Local de Ação Social
ODS´s	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ÍNDICE GERAL

Resumo **3**
Abstract **4**
Résumé **5**
Agradecimentos **6**
ÍNDICE GERAL **8**
INTRODUÇÃO **11**
1º CAPÍTULO - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL **15**
A creche como contexto educativo 15
O desenvolvimento da criança dos 0 aos 3 anos 16
O desenvolvimento global da criança de 1 ano 20
As sensações como base da aprendizagem 23
A relação adulto-criança e a segurança emocional 25
A importância da educação emocional na creche 28
O brincar e a exploração sensorial em creche 31
O currículo em creche e a observação pedagógica 32
O papel do educador em creche 34
2º CAPÍTULO - METODOLOGIA E EMPIRIA **38**
1. Identificação da problemática e pergunta de partida que orienta a investigação **38**
2. Caracterização do contexto socioeducativo da investigação **40**
a) Caracterização do meio e da escola 40
..... 48
..... 48
b) Caracterização do grupo 48
3. Fundamentação teórico-metodológica da escolha metodológica e do desenho da investigação **52**
a) Epistemologia da investigação 52
b) Apresentação do projeto educativo desenvolvido no estágio 54
c) Objetivos do Desenvolvimento Sustentável Implementados no Projeto 60
d) Identificação e justificação da escolha das técnicas de recolha de dados e de monitorização do projeto 62
d) Técnicas de tratamento de dados 68
4. Exposição da ética do projeto concebido para o estágio **77**
3º CAPÍTULO - ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA EMPÍRICA **80**
5. Resultados **80**
Caracterização do público-alvo 80
Análise da Entrevista 80
Análise do questionário 86
Conclusão das análises 90
6. Discussão teórica dos resultados **92**
CONCLUSÃO **100**
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **105**
APÊNDICES **1**

Apêndice A – Notas de campo **1**
Semana de 5 a 9 de maio 1
Semana de 19 a 23 de maio 4
Semana de 26 a 30 de maio 7
Semana de 2 a 6 de junho 10
Semana de 9 a 13 de junho 13
Apêndice B – Consentimento do Estudo **16**
Apêndice C - Consentimento de Imagem **17**
Apêndice D – Comissão de Ética **18**
Apêndice E – Questionário por inquérito **22**
Apêndice F – Guião da Entrevista **25**
Apêndice G – Grelhas de Observação **29**
Apêndice H – Planificações das atividades **31**

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Cronograma das atividades 57
Tabela 2 – Planificação das Atividades 58
Tabela 3 – Grelha de Observação 67

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1 – Mapa do concelho de Oeiras 44
Mapa 2 – Localização do colégio 48

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Objetivos do desenvolvimento sustentável 62
Figura 2 – Atividades desenvolvidas 76
Figura 3 – Importância da exploração sensorial 81
Figura 4 – Práticas pedagógicas 82
Figura 5 – Materiais e recursos 83
Figura 6 – Observação e intervenção do educador 84
Figura 7 – Envolvimento das famílias 85

Figura 8 – Anos de experiência com crianças de 1 ano..... 86
Figura 9 – Número de crianças em sala..... 87
Figura 10 – A importância dos sentidos para o desenvolvimento global da criança..... 87
Figura 11 – Frequência das atividades sensoriais..... 88
Figura 12 – Atividades sensoriais implementadas 89
Figura 13 – Duração das atividades..... 89

ÍNDICE DE FIGURAS DOS APÊNDICES

Figura 14 - Atividade "As pegadas" 2
Figura 15 - Atividade "A cor dos animais" 4
Figura 16 - Atividade "Somos transportes”..... 7
Figura 17 - Atividade "Pintura em Movimento" 8
Figura 18 - Atividade "Pintura de transportes"..... 10
Figura 19 - Atividade "Pintura do Mural" 13

INTRODUÇÃO

A infância constitui uma etapa única e determinante no desenvolvimento do ser humano, sendo nos primeiros anos de vida que se constroem as bases fundamentais da identidade, da relação com o outro, da comunicação, da autonomia e da aprendizagem.

Trata-se de um período particularmente sensível, em que cada experiência vivida assume um impacto significativo no modo como a criança se desenvolve, interpreta o mundo e estabelece vínculos com os contextos que a rodeiam.

Neste sentido, compreender a infância implica reconhecer que o desenvolvimento acontece de maneira global e integrada, articulando dimensões motoras, cognitivas, emocionais, sociais e sensoriais.

Nos primeiros anos de vida, a criança aprende sobretudo através da ação, da exploração e da experiência direta. Antes mesmo de dominar plenamente a linguagem verbal, comunica através do corpo, das expressões faciais, dos gestos, das vocalizações e das reações que manifesta perante diferentes estímulos.

É precisamente nesta fase que os sentidos assumem um papel central, na medida em que formam uma das principais vias de contacto com o mundo. Ao tocar, ouvir, cheirar, ver, saborear, deslocar-se e interagir com o ambiente, a criança constrói significados, experimenta sensações, desenvolve competências e estabelece as primeiras ligações entre o que sente, o que vive e o que aprende.

Em crianças de um ano de idade, esta realidade assume uma relevância ainda maior. Nesta etapa, marcada por rápidas transformações ao nível do desenvolvimento motor, da linguagem, da socialização e da autonomia, o corpo torna-se o principal mediador da relação com o meio.

É através do corpo que a criança descobre texturas, reconhece sons, observa cores, reage a cheiros, experimenta sabores e inicia uma compreensão progressiva do espaço, dos objetos e das pessoas.

Cada experiência sensorial, por mais simples que possa parecer, contribui para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de uma relação mais segura, curiosa e participativa com o mundo que a rodeia.

Falar de exploração sensorial em contexto de creche não significa apenas referir atividades dirigidas aos cinco sentidos, mas antes reconhecer uma dimensão transversal

da experiência infantil. A exploração sensorial está presente nas rotinas, nas brincadeiras, nas interações, nos materiais, nos espaços e nos pequenos acontecimentos do quotidiano.

Está presente quando a criança sente a temperatura da água nas mãos, quando se surpreende com uma nova textura, quando reage ao som da voz do adulto, quando observa o movimento de um objeto ou quando manifesta prazer, curiosidade, hesitação ou desconforto perante uma nova proposta. Por isso, as sensações não podem ser separadas das emoções, da relação com o outro nem do desenvolvimento global da criança.

Neste quadro, a creche assume uma importância central enquanto primeiro contexto educativo e social alargado da criança. A creche afirma-se como um espaço de cuidado, relação, aprendizagem e desenvolvimento, onde cuidar e educar se articulam de forma indissociável.

Cabe, por isso, oferecer um ambiente seguro, acolhedor, estimulante e pedagogicamente intencional, que respeite os ritmos individuais das crianças e promova experiências significativas. Quando o contexto educativo reconhece a criança como sujeito ativo e competente, torna-se possível construir práticas mais sensíveis, mais reflexivas e mais ajustadas às suas formas próprias de sentir, explorar e aprender.

Foi precisamente a partir desta perspetiva que surgiu a presente investigação. O interesse por este tema nasceu da necessidade de compreender de forma mais aprofundada o lugar da exploração sensorial no quotidiano das crianças de um ano em contexto de creche, bem como de refletir sobre o papel do adulto na criação de oportunidades que favoreçam o desenvolvimento integral nesta fase da infância.

Mais do que observar atividades pontuais, tornou-se importante analisar de que forma as experiências sensoriais são vividas, interpretadas e integradas no contexto educativo, e de que modo podem contribuir para o bem-estar, para a comunicação, para a autonomia e para a aprendizagem das crianças.

A observação quotidiana deste grupo etário revelou de forma clara que, mesmo sem recorrerem ainda a uma linguagem verbal plenamente desenvolvida, as crianças comunicam constantemente aquilo que sentem, aquilo que procuram e aquilo de que necessitam.

Fazem-no através do olhar, da postura corporal, das reações perante os materiais, das aproximações e afastamentos, dos gestos, das expressões faciais e das vocalizações.

A escolha deste tema resulta, assim, de uma motivação simultaneamente pessoal, académica e profissional. Enquanto futura educadora de infância, senti a necessidade de valorizar uma dimensão da prática que, embora profundamente presente no quotidiano da creche, nem sempre recebe a mesma visibilidade nas reflexões pedagógicas mais alargadas.

Deste modo, o objetivo principal desta investigação consiste em compreender a importância da exploração sensorial no desenvolvimento global de crianças de um ano em contexto de creche, analisando de que forma o contexto educativo e a intervenção do adulto podem favorecer experiências significativas, respeitadoras dos ritmos individuais e promotoras do bem-estar, da aprendizagem e da participação.

Associado a este objetivo, procuro também refletir sobre a relevância da observação pedagógica, da organização do ambiente educativo, da escolha de materiais e da relação com as famílias, enquanto dimensões que influenciam a qualidade das experiências vividas pelas crianças.

Pretendo igualmente reforçar a ideia de que educar nesta fase exige uma atenção genuína ao modo como a criança sente, reage, comunica e constrói significado a partir da experiência.

Em última análise, este trabalho constitui também um apelo a uma educação mais humana, mais sensível e mais atenta à infância, onde cada gesto, cada rotina e cada proposta pedagógica possam ser pensados como oportunidades reais de relação, descoberta e de crescimento.

A organização deste documento foi pensada de forma a articular a fundamentação teórica, a investigação empírica e a reflexão pedagógica, permitindo uma compreensão progressiva e integrada da problemática em estudo.

O trabalho encontra-se estruturado em vários capítulos, cada um deles com uma função específica no desenvolvimento da investigação:

- Capítulo I - Enquadramento teórico-conceptual: São abordados os principais conceitos relacionados com o desenvolvimento sensorial e emocional na primeira infância.
- Capítulo II - Metodologia e empiria: É detalhada a abordagem metodológica adotada, os instrumentos de recolha de dados, o contexto de estudo e os procedimentos éticos seguidos.

- Capítulo III – Análise dos resultados da pesquisa empírica: É apresentado os dados recolhidos durante o trabalho de campo, analisando-os à transparência da literatura, das observações realizadas e ainda dos depoimentos recolhidos nas entrevistas e nos questionários.

Desta forma, o estudo propõe-se valorizar a infância como período de descobertas, de experiências e de relações, destacando a importância de uma intervenção educativa mais sensível, reflexiva e intencional, capaz de promover o desenvolvimento integral da criança através do cuidado com as suas sensações e sentimentos.

1º CAPÍTULO - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

A creche como contexto educativo

A educação em creche constitui um contexto educativo de elevada relevância nos primeiros anos de vida da criança, assumindo um papel determinante na construção das bases do seu desenvolvimento global.

Longe de se restringir a uma função de assistência, a creche afirma-se, progressivamente, como um espaço educativo intencional, no qual se promovem experiências significativas que integram o cuidar e o educar de forma indissociável. Esta perspetiva implica reconhecer que a intervenção em creche não se limita à satisfação das necessidades básicas da criança, mas configura-se como uma ação pedagógica consciente, orientada para o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento integral desde os primeiros anos de vida.

Importa destacar que a creche deve ser entendida como um espaço educativo intencional desde os primeiros anos de vida. Tal como refere Portugal (2017):

> Com alguma frequência, o trabalho em creche é visto como uma mera ação de tomar conta ou, simplesmente, alimentar, mudar fraldas, aconchegar…, sobressaindo uma certa desvalorização da atividade educativa junto de crianças com menos de 3 anos de idade. Na realidade, na creche, o educador desenvolve um trabalho essencial que envolve cuidar de forma atenta e adequada, proporcionando experiências de socialização positivas, aprendizagens significativas e desenvolvimento global. (Portugal, 2017, p.57)

Nos primeiros anos, a criança vive um período de intensa transformação, sendo cada experiência significativa para o seu desenvolvimento. A creche surge como um contexto privilegiado para a exploração, relação e construção de significados. Em 2017, Portugal refere que deve ser entendida como um contexto educativo orientado por um currículo que promova o desenvolvimento holístico.

Esta conceção implica superar visões tradicionais que associam a creche a uma resposta assistencial. Em 2021, Rodrigues defende que este espaço deve ser compreendido como um contexto de relações e construção de significados, centrado nos direitos e no desenvolvimento da criança. Como refere Carvalho (2005) citado por Silva (2015):

> O conjunto das nossas sensações e perceções constitui a forma como "vemos" e interpretamos os estímulos do mundo que nos rodeia, a nossa mundividência, quer através da exposição à multiplicidade de objetos físicos, às suas prioridades e

> características, quer através do contexto relacional capaz de dar "sentido" a esses sentidos. (Silva, 2015, p.5)

É importante ajudar a criança, de forma gradual, a desenvolver a capacidade de sentir, perceber e distinguir melhor os estímulos à sua volta, para que possa ir construindo a sua análise sensorial. "A linguagem é o método universal utilizado para a comunicação entre as pessoas, ela pode ser classificada como qualquer sistema de sinais, que se vale para os indivíduos se comunicarem." (Machado e Pereira, 2017, p. 5)

A qualidade das relações assume um papel central. Assim, a creche configura-se como um contexto profundamente relacional, onde a construção de vínculos seguros é essencial. (Rodrigues, 2021 ; Tadeu e Lopes, 2024)

A afirmação da creche como contexto educativo está também ligada à identidade profissional das educadoras. Em 2024, Tadeu e Lopes evidenciam tensões entre dimensões técnicas, relacionais e assistenciais, agravadas pela falta de reconhecimento e de orientações pedagógicas específicas. Enquanto em 2021, Rodrigues afirma que a não integração da creche no sistema educativo contribui para esta desvalorização.

Esta valorização da creche enquanto contexto educativo ganha ainda maior relevância quando enquadrada nas Orientações Pedagógicas para Creche publicadas em 2024, que reforçam a ideia de que a educação dos 0 aos 3 anos deve ser entendida como parte integrante da pedagogia para a infância.

Neste sentido, a creche deixa de ser pensada apenas como resposta social e passa a assumir-se de forma mais clara como um contexto de educação e cuidado de qualidade, onde cada rotina, relação e experiência quotidiana pode constituir uma oportunidade de aprendizagem.

Esta perspetiva reforça a necessidade de reconhecer o trabalho em creche como uma prática profissional específica, complexa e intencional, que exige preparação pedagógica, sensibilidade relacional e reflexão contínua.

O desenvolvimento da criança dos 0 aos 3 anos

Torna-se incontornável reconhecer que o desenvolvimento do bebé se inicia desde os primeiros momentos de vida e resulta de uma articulação profunda entre experiência, relação e interação com o meio. Martins e Kuhn (2024), afirmam que:

> Estimular o bebê desde o seu nascimento é fundamental para o seu desenvolvimento psicomotor, intelectual, afetivo e social. É na primeira infância

> que o bebê desenvolve o conhecimento sobre si, sobre o mundo, sobre a natureza, a partir das relações que estabelece com o outro e com o meio social. (Martins. & Kuhn, 2024, p. 1)

Na perspetiva histórico-cultural, o desenvolvimento da criança ocorre através das interações que estabelece com o meio social e cultural que a rodeia. Assim, a cultura assume um papel central na construção das capacidades humanas, influenciando a forma como a criança pensa, comunica e atribui significado às suas experiências. Neste sentido, Gomes (2014) afirma que:

> Ao anunciar a materialidade dos processos psicológicos humanos, a psicologia histórico-cultural destaca que a cultura é a matéria-prima do desenvolvimento, ou seja, é por meio da inserção da criança, desde o seu nascimento, no universo da linguagem, dos objetos e da história dos homens que a mesma constitui sua condição humana. (Gomes, 2014, p. 1)

Essa formulação orienta a compreensão de que os símbolos, a linguagem e os objetos mediadores, apresentados e significados por adultos, são os instrumentos pelos quais a criança apropria-se de modos de pensar, sentir e agir próprios da sua cultura (Gomes, 2014; Correia, 2021)

Nos primeiros meses, a experiência percetiva da criança encontra-se profundamente marcada pelo afeto, perceção e ação que aparecem como uma unidade afetiva que organiza a atenção e a motivação iniciais.

Torna-se inevitável reconhecer que a qualidade das experiências emocionais precoces interfere diretamente na forma como o bebé se desenvolve, sente segurança e se relaciona com o meio. “O estado emocional da mãe afeta o bebé desde a gravidez.” (Silva, 2022, p.16)

Para compreender melhor o desenvolvimento da criança, torna-se importante olhar para perspetivas que explicam como esse processo acontece, tal como afirma Vygotsky, citado em Gomes (2014), destaca que:

> A importância de um método que desse conta da complexidade do que entendia ser o objeto da psicologia: os processos e funções psicológicas tipicamente humanas. Sendo assim, postulava a necessidade de uma teoria que esse a mediação entre o método materialista histórico e os fenômenos psíquicos, tendo em vista explicar a natureza social do psiquismo e a dialética do seu desenvolvimento. (Gomes, 2014, p.814)

Esta conceção evidencia que o desenvolvimento humano é um processo profundamente influenciado pelas interações sociais e pelo contexto cultural em que a criança se encontra inserida. Assim, a aprendizagem e o desenvolvimento não resultam

só de fatores biológicos ou individuais, mas também da participação ativa da criança em experiências mediadas por adultos e por outros elementos da cultura. O papel do adulto assume, por isso, uma importância central, uma vez que é através das relações estabelecidas e da mediação das experiências que a criança constrói significados e desenvolve progressivamente as suas competências.

Em termos práticos, isso significa que intervenções e rotinas educativas devem priorizar não só a estimulação cognitiva, mas sobretudo a sensibilidade relacional do adulto, pois é essa sensibilidade que torna os objetos e as palavras significativas para a criança. (Gomes, 2014)

Neste processo, importa ainda considerar que a influência educativa não se limita ao contexto escolar, sendo a família o primeiro e mais determinante agente de socialização da criança, sobretudo nos primeiros anos de vida. Neste sentido, Dias e Correia (2012) salientam que:

> Em família, com a mãe/figura de referência, a criança vai aprendendo a intimidade, a autonomia, a identidade, vai experimentando a liberdade para explorar espaço(s) e para se exprimir livremente, vai usufruindo de oportunidades de ser ouvida e de ser amada, eixos essenciais ao processo de aprendizagem. (Dias & Correia, 2012, p. 3)

Deste modo, evidencia-se que o contexto familiar constitui a base das primeiras experiências da criança, influenciando diretamente a forma como esta se relaciona com o meio, com os outros e consigo própria, o que reforça a importância da articulação entre família e contexto educativo. "É necessário que o adulto proporcione experiências que transmitam um sentimento de confiança, de apoio à autonomia e à iniciativa, de maneira a desencadear nas crianças atitudes de aceitação, destreza, persistência e proatividade. " (Silva 2022, p.14)

A trajetória da linguagem entre o balbucio e a linguagem autônoma ilustra bem o papel da mediação, o balbucio inicial, ao ser ouvido e respondido, transforma-se em prática comunicativa que, com a repetição e a imitação, evolui para enunciados com significado.

Também ao nível da linguagem, torna-se importante compreender como as experiências da criança influenciam o seu desenvolvimento, como refere Gomes (2014):

> A criança ouvinte quando balbucia, produz um feedback auditivo ao ouvir sua própria voz, o que gera prazer e, em geral, faz com que ela continue reproduzindo esses sons, ao contrário, a criança surda que não ouve seu próprio balbucio tende a diminuir a frequência de emissões vocais até que ele desaparece, ou seja, tal

> processo não se complexifica a caminho do pleno desenvolvimento da linguagem verbal. (Gomes, 2014, p. 817)

O brincar aparece como espaço privilegiado de experimentação simbólica e socialização, com uma ressalva decisiva: não é o brinquedo em si que determina ganhos, e sim a qualidade da interação que o adulto estabelece durante o brincar.

"Os estudos evidenciam também, que a presença de adultos, concretamente dos pais no brincar, é de primordial importância na interação com as crianças e por isso mais influenciadora do que a própria brincadeira, na estimulação do desenvolvimento infantil." (Festas & Ferreira, 2023, p.1)

Deste modo, reforça-se a importância do envolvimento ativo do adulto nas experiências da criança, não como observador, mas como mediador das aprendizagens e das interações, especialmente em contextos de exploração sensorial em idade de creche.

A institucional idade da creche, por sua vez, deve ser pensada como um espaço socioeducativo que articula direitos da criança e apoio à família. "A creche pode ser, assim, um local onde a entrada no mundo social e cultural é apoiada, em interação, por profissionais e famílias." (Folque & Vasconcelos, 2018, p. 279)

Torna-se claro que compreender o desenvolvimento infantil exige olhar para a criança como alguém que cresce em relação com o mundo, com os outros e com as experiências que vive desde cedo, como é visível na teoria de Piaget citado por Santos e Bueno (2021):

> A teoria do desenvolvimento humano, para Piaget, se divide em períodos que determinam o processo de aprendizado de cada ciclo: 1º período-Sensório motor (0 a 2 anos) o bebe enxerga o mundo que o cerca, e explora suas funções motoras, adquire um domínio maior do ambiente em que vive, é capaz de pronunciar pequenas falas através da imitação; 2º período-Pré-operatório (2 a 7 anos): interação e comunicação começam a fazer parte do comportamento, adaptação da fantasia ao real, egocentrismo, sentimentos de afeição, noção do bem e mau, uso da escrita (Santos & Bueno, 2021, p.4)

Esta perspetiva evidencia que o desenvolvimento ocorre de forma progressiva, através da interação da criança com o meio e da sua crescente capacidade de adaptação ao mundo que a rodeia. No entanto, para além dos processos cognitivos descritos por Piaget, importa também considerar a dimensão afetiva e relacional do desenvolvimento, uma vez que as primeiras experiências de vínculo desempenham um papel fundamental na organização emocional da criança e na forma como esta se relaciona com os outros.

Nos primeiros anos de vida, torna-se evidente a importância da vinculação entre a criança e os seus cuidadores, uma vez que uma relação segura contribui para a satisfação das suas necessidades e para a regulação das suas emoções. Para além disso, essa figura de referência distingue-se pela capacidade de interpretar de forma sensível os sinais manifestados pela criança. (Silva, 2022)

De forma geral, o desenvolvimento da criança entre os 0 e os 3 anos deve ser entendido como um processo dinâmico, global e profundamente influenciado pela qualidade das relações e dos contextos em que a criança vive.

Não se trata apenas de um percurso marcado por aquisições motoras, cognitivas ou linguísticas isoladas, mas de um processo integrado em que corpo, emoção, pensamento e relação se constroem em simultâneo.

Por isso, torna-se importante reconhecer que cada avanço da criança está ligado não só à sua maturação, mas também às oportunidades de interação, à estabilidade afetiva e à riqueza das experiências que lhe são proporcionadas no quotidiano.

O desenvolvimento global da criança de 1 ano

O primeiro ano de vida é particularmente decisivo, caracterizado por um desenvolvimento global e integrado. Este processo é contínuo e dinâmico, envolvendo dimensões sensoriais, motoras, cognitivas, emocionais e sociais. As experiências sensoriais e motoras assumem especial importância, sendo base para a construção do conhecimento e das relações. (Portugal, 1998)

O desenvolvimento sensorial permite à criança conhecer o mundo através dos sentidos, enquanto o desenvolvimento motor promove autonomia e interação com o ambiente. (Antunes & Pimenta, 2017 ; Portugal, 1998)

Torna-se importante reconhecer que o desenvolvimento infantil resulta da interação entre múltiplos fatores que se influenciam mutuamente, como refere Santos e Bueno (2021):

> Há consenso na literatura especializada de que o desenvolvimento da criança não depende apenas da maturação do sistema nervoso central (SNC), mas também de vários outros fatores: biológicos, relacionais, afetivos, simbólicos, contextuais e ambientais. Essa pluralidade de fatores e dimensões envolvidas com o desenvolvimento infantil se expressa nas vivências e nos comportamentos dos bebês e das crianças, nos modos como agem, reagem e interagem com objetos, pessoas, situações e ambientes. Pode-se dizer que a aquisição de marcos de desenvolvimento pelas crianças depende do funcionamento do SNC e de outras

> dimensões do funcionamento orgânico, bem como da carga e da qualidade dos estímulos e das relações que a criança vivencia. Naturalmente, fatores endógenos e exógenos que perturbem o desenvolvimento podem provocar, com maior ou menor intensidade, transtornos nesse processo (Santos & Bueno, 2021, p.3)

Esta perspetiva permite compreender o desenvolvimento humano como um processo contínuo, que integra o crescimento orgânico e a evolução mental. Ao longo desse percurso, vão-se estruturando progressivamente formas mais complexas de organização da atividade mental, que se refletem no desenvolvimento da inteligência, da vida afetiva e das relações sociais. (Santos & Bueno, 2021) Assim a afirmação de que, "As oportunidades de desenvolvimento estão relacionadas não só com a saúde física e mental, mas também com o ambiente sociocultural onde nascem e crescem." (Vilaça, 2012, p.38) reforça importância dos fatores ambientais, sociais e educativos na promoção do desenvolvimento integral. Deste modo, quanto mais ricas, seguras e estimulantes forem as experiências proporcionadas à criança, maiores serão as possibilidades de desenvolver competências cognitivas, emocionais e sociais fundamentais para o seu crescimento e bem-estar.

O desenvolvimento cognitivo da criança não acontece de forma isolada, mas resulta de um processo complexo e gradual, no qual intervêm várias dimensões do seu crescimento. Não depende da maturação biológica, mas da forma como a criança se relaciona com o meio, dos estímulos que recebe e das experiências que vai vivendo ao longo do tempo. O desenvolvimento da perceção, da atenção, da memória, do raciocínio e da imaginação constrói-se de forma articulada, influenciando a maneira como a criança compreende o mundo e age sobre ele. (Santos & Bueno, 2021) Durante os primeiros três anos de vida, a criança passa por um crescimento muito rápido. Para além de aumentar de tamanho e de peso, o seu corpo também vai sofrer alterações nas proporções, tornando-se progressivamente mais equilibrado e adaptado ao desenvolvimento. (Vilaça, 2012) Estas transformações físicas acompanham e sustentam as primeiras formas de exploração do meio, uma vez que o desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada, envolvendo o corpo, a perceção e a interação com o mundo.

Desde o nascimento, a criança revela uma abertura natural ao mundo, e assim mostra que aprender começa muito antes da linguagem ou de uma ação intencionalmente planeada. Vilaça (2012) refere que:

> Ao nascer, os olhos, ouvidos e outros órgãos sensoriais do recém-nascido estão predispostos e ativos aos novos acontecimentos, que são as novas oportunidades

> de aprender. A mente está ativa, mesmo quando apresenta um comportamento desorganizado, todo o sistema intelectual permite-lhes envolverem o mundo com a sua mente. (Vilaça 2012, p.41)

Através da observação, da exploração e da perceção dos estímulos que recebe, a criança inicia um processo contínuo de construção de conhecimento sobre si própria e sobre o mundo que a rodeia. Desta forma, torna-se fundamental proporcionar contextos ricos em experiências sensoriais e relacionais, que favoreçam a curiosidade, a descoberta e o desenvolvimento global da criança desde os primeiros momentos de vida.

Ao longo dos primeiros anos de vida, começa a afirmar-se a individualidade da criança, bem como as características temperamentais que a tornam única. É também nesta fase que se vão desenvolvendo a vida emocional, a capacidade de autorregulação, o autoconhecimento e a compreensão das relações sociais. (Vilaça, 2012)

Esta perspetiva evidencia que os primeiros anos de vida são determinantes para a construção da identidade da criança e para o desenvolvimento das suas competências sócio emocionais. À medida que interage com os adultos, os pares e o meio envolvente, a criança vai conhecendo melhor as suas características, aprendendo a expressar e a gerir as suas emoções e desenvolvendo formas cada vez mais adequadas de se relacionar com os outros. Neste sentido, a qualidade das relações e das experiências proporcionadas assume um papel fundamental na promoção da autonomia, da autorregulação e do desenvolvimento harmonioso da criança. Como forma de aprofundar esta ideia, Santos e Bueno (2021) afirma que:

> Ao longo do seu primeiro ano a criança apresenta algumas características que se evoluem de acordo com cada mês: contato visual, interação na hora da amamentação, sorrisos e sons para os pais e familiares; uso da motricidade, virar de barriga na cama ou superfícies, pegar objetos de forma palmar e troca-los de uma mão para a outra; engatinhar ficar de pé, sentar sozinho, escalar objetos, imitar as referências adultas; diferenciar sons, cantarolar através de barulhos com a boca, dar tchau. (Santos & Bueno, 2021, p.9)

Compreende-se que o desenvolvimento global da criança de 1 ano resulta de um processo amplo e interdependente, no qual o corpo, as emoções, a linguagem, a relação e o contexto se articulam de forma contínua. Nesta fase, cada experiência vivida assume um valor particular, que contribui para a construção progressiva do conhecimento, da autonomia e da relação com o mundo. Assim, torna-se evidente que compreender o desenvolvimento nesta idade exige um olhar sensível e integrador, capaz de reconhecer a

criança como sujeito ativo, que cresce e aprende através daquilo que vive, sente e experiência no seu quotidiano.

As sensações como base da aprendizagem

As sensações assumem um papel estruturante, articulando-se com as dimensões emocionais e cognitivas. Em 2019, Roldão diz que a aprendizagem emerge da experiência sensível. Enquanto em 2017, Machado destaca o papel do adulto na mediação dessas experiências.

Experiências sensoriais positivas favorecem a regulação emocional e a construção de segurança, sendo essencial garantir contextos adequados e respeitadores dos ritmos da criança. Tal como afirma Silveiro (2025):

> A simples exposição ao estímulo acaba por não ser suficiente para garantir que a criança consiga perceber, discriminar e utilizar isso para novas aprendizagens. Desta forma, é da responsabilidade do educador criar oportunidades que favoreçam este género de exploração, respeitando sempre o ritmo e as necessidades individuais das crianças. (Silveiro, 2025, p.49)

Nesta perspetiva, aprender na primeira infância significa, antes de mais, sentir. As sensações constituem o primeiro modo de acesso à realidade e organizam a forma como a criança reconhece padrões, estabelece relações e atribui significado ao que vive.

Através do contacto com diferentes texturas, temperaturas, sons, cheiros, sabores e movimentos, a criança constrói referências sobre si, sobre o outro e sobre o ambiente que a rodeia. Tal com Bairrão (2003) afirma que:

> Os actuais estudos das neurociências revelam que grande parte das competências sensoriais do ser humano se desenvolve nos primeiros anos de vida. O manuseamento de objetos, com suas cores e tonalidades, formas, pesos e movimentos proporcionam uma grande diversidade de estímulos adequados ao desenvolvimento visual tridimensional. (Bairrão, 2003, p.131)

Neste sentido, o contacto com diferentes objetos, através do seu manuseamento e exploração, permite à criança receber uma variedade de estímulos visuais e táteis que contribuem para a organização percetiva e para o desenvolvimento da perceção tridimensional. Assim, torna-se fundamental proporcionar contextos ricos em materiais diversificados, que favoreçam a exploração ativa, a curiosidade e a aprendizagem através da experiência direta com o meio envolvente, tal como refere Silveiro (2025), "É por meio dos sentidos que as crianças constroem a sua compreensão do mundo, por isso é que se torna crucial proporcionar atividades de exploração sensorial" (Silveiro 2025, p.49)

A autora sublinha a importância de uma abordagem pedagógica centrada na criança, na qual as aprendizagens são construídas a partir do seu contexto de vida e das suas experiências quotidianas. Neste sentido, valoriza-se o papel dos estímulos presentes no meio envolvente como elementos facilitadores do desenvolvimento e da aprendizagem significativa. Assim, Hohman (2009), citado em Teixeira (2023), refere que:

> Acredita-se que a promoção da atenção aos estímulos, enquanto propulsores de aprendizagem e desenvolvimento, deve partir do meio quotidiano das crianças, de materiais e objetos da sua cultura, de forma que as aprendizagens se possam relacionar com conhecimentos prévios, sejam significativas e as possam aplicar no seu dia-a-dia. (Teixeira, 2023, p.14)

Esta perspetiva reforça a importância de uma prática pedagógica centrada na realidade da criança, valorizando o seu contexto sociocultural como ponto de partida para as aprendizagens. Ao partir de materiais e experiências do quotidiano, promove-se a construção de conhecimentos mais significativos, uma vez que a criança consegue estabelecer relações com aquilo que já conhece. Deste modo, os estímulos presentes no ambiente educativo assumem um papel essencial no desenvolvimento da atenção, da curiosidade e da capacidade de compreensão, facilitando a aplicação das aprendizagens em situações reais do seu dia-a-dia.

Também Teixeira (2023) percebe que o ambiente tem um papel decisivo na forma como a criança explora e aprende:

> Para uma completa exploração e descoberta do mundo através de todos os sentidos, no contexto de creche, é essencial que se organize, de acordo com o desenvolvimento das crianças e os seus interesses, um ambiente rico e estimulante no qual estas possuam inúmeras oportunidades de ver, tocar, provar, cheirar e ouvir, e de estabelecer interações sociais. (Teixeira, 2023, p.14)

Partindo da curiosidade natural da criança e da sua tendência espontânea para explorar o meio que a rodeia, compreende-se que o brincar ocupa um lugar central na primeira infância, pelo prazer que proporciona, mas também por constituir uma forma ativa de descoberta e de relação com a realidade.

Estas experiências devem criar oportunidades para o brincar e para a exploração livre, individualmente ou em grupo, quer por iniciativa da criança, quer a partir de propostas do educador, respeitando os seus ritmos, interesses e formas próprias de aprender. (Teixeira, 2023)

Torna-se claro que, quando a criança tem oportunidade de explorar livremente o ambiente que a rodeia, constrói aprendizagens significativas a partir daquilo que sente, descobre e vive.

Silva (2024) reconhece que a criança aprende melhor quando pode agir, experimentar e expressar-se livremente defendendo que:

> Para educar para a criatividade, é primordial que os/as educadores(as) e professores(as) respeitem o papel ativo das crianças no processo de aprendizagem e que se foquem no processo criativo, permitindo que as crianças expressem livremente as suas ideias e os seus pensamentos. (Silva, 2024, p.15)

Esta perspetiva evidencia a importância de práticas pedagógicas centradas na criança, nas quais o educador assume um papel de mediador, promovendo experiências abertas e significativas que valorizem a criatividade e a exploração. "A prática de atividades com dimensão lúdica, promove pelo prazer e carácter desafiante, a ação e o gosto pela aprendizagem." (Teixeira, 2023, p.13)

A literatura recente sublinha que as experiências sensoriais favorecem não só o desenvolvimento cognitivo e motor, mas a atenção, a curiosidade, a comunicação e a regulação emocional, sobretudo quando ocorrem em contextos seguros, afetivamente disponíveis e pedagogicamente intencionais.

Importa ainda referir que a experiência sensorial não atua de forma desligada da dimensão emocional. Aquilo que a criança sente através do corpo é também influenciado pela forma como vive a situação, pela segurança que sente na presença do adulto e pelo significado que atribui ao momento.

Por isso, uma mesma proposta pode ser vivida de forma muito diferente por crianças distintas, dependendo do seu estado emocional, do contexto em que se encontram e da forma como o adulto apresenta e acompanha a experiência. Neste sentido, as sensações tornam-se mais do que simples estímulos: tornam-se experiências que podem favorecer curiosidade, prazer, confiança e vontade de explorar.

A relação adulto-criança e a segurança emocional

A relação adulto–criança constitui um pilar fundamental do desenvolvimento na primeira infância. A segurança emocional, construída através de interações consistentes, sensíveis e responsivas, influencia diretamente o desenvolvimento global da criança (Portugal, 1998 citado em Machado, 2017).

A qualidade da relação estabelecida com o adulto assume um papel determinante na forma como a criança explora o meio envolvente, nomeadamente nas experiências sensoriais, uma vez que se sente mais segura para experimentar, agir e interagir com os materiais e com os outros.

Neste sentido, a relação pedagógica em creche deve assentar numa ética do cuidado, na qual o adulto reconhece a criança como sujeito de direitos, respeita os seus ritmos e responde de forma ajustada às suas necessidades físicas, emocionais e relacionais. (Ferreira et al., 2021)

Quando o adulto se mostra emocionalmente disponível, previsível e atento aos sinais da criança, oferece-lhe uma base segura a partir da qual esta pode explorar o ambiente, regressar em momentos de desconforto e, progressivamente, desenvolver competências de autorregulação.

Importa sublinhar que o ambiente educativo influencia diretamente a forma como a criança se desenvolve e se relaciona, tal como afirma Leite (2012) citado em Silva (2022):

> O ambiente educativo deve ser promotor de carinho e amor, de forma a se apresentar como um espaço familiar. Deste modo, proporcionar-se-á alternativas afetivas para que a criança se descubra. Neste sentido, cada criança deve ter oportunidade de conviver com os outros, ser capaz de os compreender, de compreender-se a si e aos outros, percecionando as suas emoções e aprendendo a lidar com estas emoções. (Silva, 2022, p.22)

Assim, o ambiente educativo assume um papel central na promoção do bem-estar emocional e na criação de condições favoráveis à exploração e à aprendizagem, particularmente em contextos de exploração sensorial, onde a segurança afetiva influência diretamente o envolvimento da criança nas experiências.

Mais do que responder apenas às necessidades básicas, o adulto é chamado a estar presente de forma sensível, calma e acolhedora, valorizando cada interação como oportunidade de vínculo e desenvolvimento. (Silva, 2022)

Considera-se particularmente relevante a ideia de que a criança precisa de tempo para responder à sua maneira, pois isso implica respeitar os seus ritmos, a sua individualidade e a sua forma própria de comunicar. Assim, esta visão reforça a importância de uma prática educativa assente na escuta, na proximidade e na intencionalidade relacional, fundamentais para o bem-estar emocional e para o desenvolvimento global da criança, tal como refere Monteiro (2024), "É fulcral que,

durante todo o período de desenvolvimento inicial da criança, a oferta e a proposta das experiências garanta a qualidade, a segurança e que assegure o desenvolvimento positivo da criança." (Monteiro, 2024, p.16)

Quando a criança se sente compreendida, respeitada e emocionalmente apoiada, desenvolve maior confiança para se expressar, explorar o meio e estabelecer vínculos positivos, aspetos essenciais para o seu bem-estar e desenvolvimento global.

Nesta perspetiva, a segurança emocional não se reduz à ausência de medo ou tensão, mas constrói-se na repetição de experiências em que a criança se sente vista, acolhida e compreendida nas suas necessidades, como afirma Silva (2022), "Outro aspeto importante diz respeito à conceção que o adulto tem da criança, que influencia a forma como este comunica, se relaciona, interage e reage com ela" (Silva, 2022, p.22)

Assim, o vínculo estabelecido em contexto educativo assume uma função profundamente pedagógica, porque sustenta não só o bem-estar emocional, mas também a participação, a comunicação e a construção de aprendizagens significativas,

Também neste ponto importa sublinhar que a qualidade da relação adulto-criança influencia diretamente o nível de envolvimento da criança nas experiências que lhe são propostas.

Quando a criança se sente emocionalmente segura, compreendida e apoiada, tende a participar com maior confiança, interesse e disponibilidade. Pelo contrário, contextos marcados por menor previsibilidade ou por respostas pouco ajustadas podem limitar a iniciativa, a exploração e a participação.

Assim, a segurança emocional não é apenas uma condição de bem-estar, mas também uma base importante para a aprendizagem e para o desenvolvimento de uma atitude positiva perante o mundo.

Neste sentido, importa sublinhar que a dimensão sócio-afetiva deve ocupar um lugar central na educação da infância, onde Silva (2022) refere que:

> É urgente que a escola da atualidade valorize a componente socio-afetiva, pois quer seja por desconhecimento, quer seja por falta de formação, o certo é que o desenvolvimento emocional e social das crianças não é tão valorizado como as outras áreas do desenvolvimento que cada vez mais se pretende que estas desenvolvem ao longo dos anos. (Silva, 2022, p.25)

A relação adulto-criança constitui a base da segurança emocional na primeira infância. Através de interações sensíveis, respeitadoras e consistentes, a criança sente-se compreendida e valorizada, desenvolvendo confiança para explorar, comunicar e

aprender. Assim, a qualidade desta relação assume um papel fundamental na promoção do bem-estar e do desenvolvimento global da criança.

A importância da educação emocional na creche

A educação emocional na creche assume-se como um pilar teórico e prático essencial para a promoção da saúde e para o desenvolvimento integral da criança, porque desde os primeiros anos contribui para a construção de competências de autorregulação, reconhecimento e nomeação de emoções, e para a criação de vínculos seguros com os adultos mediadores.

Neste contexto, torna-se fundamental que a escola adote estratégias educativas que permitam aos alunos aprender de acordo com o seu próprio ritmo, reconhecendo que a aprendizagem não ocorre da mesma forma nem ao mesmo tempo para todos. Esta perspetiva evidencia a importância de uma prática educativa diferenciada e centrada no aluno, reconhecendo a diversidade de ritmos, estilos e formas de aprendizagem. Assim, a escola deve criar condições que respeitem essas diferenças individuais, promovendo um processo de ensino-aprendizagem mais flexível e ajustado às necessidades de cada criança. Neste contexto, o papel do educador assume especial relevância enquanto mediador, uma vez que orienta, apoia e desafia o aluno na construção ativa do seu conhecimento, favorecendo a autonomia, o pensamento crítico e o desenvolvimento de competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida.

Para Moreira (2008) citado em Lourenço (2021) afirma que "É a partir dos três anos de idade que a criança apresenta capacidade para exprimir o seu estado emocional, conseguindo atribuir significados emocionais às vivências diárias, tendo como referência as experiências vividas anteriormente." (Lourenço, 2021, p.22)

Neste contexto, importa destacar que o desenvolvimento emocional da criança evolui significativamente durante os primeiros anos de vida, refletindo-se na forma como esta interage e comunica com os adultos que a rodeiam. Neste sentido, Silva (2022) afirma que:

> Embora a criança tenha desenvolvido muitas capacidades ao longo dos primeiros doze meses de vida, é sobretudo a partir do primeiro ano que a criança desenvolve a capacidade de alterar o seu comportamento de acordo com a emoção que pretende despertar nos seus progenitores ou cuidadores. (Silva, 2022, p.17)

Esta perspetiva demonstra que o desenvolvimento emocional nos primeiros anos de vida é progressivo e profundamente influenciado pelas interações sociais estabelecidas com os adultos significativos. A partir do primeiro ano, a criança começa a compreender que as suas emoções e comportamentos têm impacto nos outros, ajustando as suas respostas de forma intencional para comunicar necessidades, desejos ou estados emocionais. Deste modo, o desenvolvimento da regulação emocional e da comunicação afetiva assume um papel central na construção das relações de vinculação, sendo fundamental a presença de cuidadores atentos e responsivos que apoiem este processo de aprendizagem emocional.

Para Moreira (2008) citado por Silva (2022), "Por volta dos dezoito meses surgem algumas aprendizagens importantes no campo afetivo que se encontram relacionadas com o desenvolvimento da linguagem, sendo que aos 2 anos de idade a criança já é capaz de mencionar as emoções." (Silva, 2022, p.18)

Pelo que as experiências sociais desempenham um papel fundamental na aprendizagem e compreensão das emoções ao longo da infância. Neste contexto, Lourenço (2021) destaca que:

> Quanto ao conhecimento das emoções desenvolvido pelas crianças, podemos dizer que o mesmo é compreendido através do campo da representação social. A aprendizagem social que a criança vivência durante a sua infância, permite-lhe adquirir novas experiências que a levarão ao conhecimento de novas emoções. (Lourenço, 2021, p.22)

Esta perspetiva demonstra que o conhecimento emocional não é inato nem desenvolvido de forma isolada, mas construído progressivamente através das relações sociais e das experiências vividas em contexto. Assim, à medida que a criança cresce, torna-se mais capaz de reconhecer, compreender e expressar as suas emoções de forma mais consciente e estruturada. Moreira (2008), citado em Silva (2022), destaca que o desenvolvimento emocional da criança, a partir dos três anos, se torna mais elaborado, permitindo uma maior consciência e expressão dos seus estados afetivos, bem como a sua articulação com as experiências vividas no quotidiano. Neste sentido, refere que, "A partir dos 3 anos, a criança é capaz de expressar o seu estado emocional, sendo capaz de estabelecer ligações entre o que sente e as experiências vivenciadas no dia-a-dia, tendo como referência as experiências passadas." (Silva, 2022, p.18)

Relativamente à classificação das emoções, importa compreender que estas podem influenciar o bem-estar e a autoestima da criança de diferentes formas.

As emoções assumem um papel central na infância, pois são uma das principais formas de comunicação da criança. Antes de dominar a linguagem verbal, a criança expressa o que sente e o que necessita através das suas reações emocionais. Assim, valorizar as emoções é essencial para compreender a criança, responder às suas necessidades e promover o seu desenvolvimento.

A relação entre o desenvolvimento emocional e o desenvolvimento cognitivo tem sido amplamente reconhecida por diversos autores. Neste sentido, Jean Piaget, referido em Lourenço (2021), enfatiza que:

> O afeto estava na base do desenvolvimento cognitivo, uma vez que a criança ao sentir-se emocionalmente segura iria despoletar o interesse, a motivação e a necessidade de adquirir novos conhecimentos. Através desta curiosidade por adquirir novos conhecimentos, a criança passaria por um processo de formulação de questões e problemas, que a levariam inevitavelmente a um desenvolvimento dos processos cognitivos. (Lourenço, 2021, p.23)

Neste sentido, a aprendizagem não se limita à mera aquisição de conteúdos, mas resulta de um processo dinâmico em que a criança, ao sentir-se emocionalmente apoiada, se envolve ativamente na exploração do meio, formulando hipóteses, colocando questões e reorganizando continuamente o seu pensamento. Contudo Lourenço (2021), aponta a teoria de Vygostsky, onde o mesmo defende que "o desenvolvimento cognitivo se fazia com base na qualidade das relações sociais que a criança estabelece desde os primeiros momentos com o mundo social". (Lourenço, 2021, p.23)

Pelo que a aprendizagem da criança encontra-se intimamente ligada à qualidade das relações que estabelece com os adultos que a acompanham. Nesta perspetiva, Lourenço (2021) destaca que:

> O importante no processo de aprendizagem era que as relações sociais da criança fossem dirigidas por uma sólida segurança emocional, de modo, a que lhe fosse possível confiar num elemento mais competente para a ajudar durante o seu processo de desenvolvimento. (Lourenço, 2021, p.23)

Desta forma, a educação emocional desempenha um papel fundamental na creche, uma vez que contribui para o bem-estar. Através de experiências afetivas positivas e de interações sensíveis com os adultos, a criança aprende a reconhecer e a expressar as suas emoções, desenvolvendo competências essenciais para a vida.

Valorizar a dimensão emocional desde os primeiros anos é tão importante quanto promover outras áreas do desenvolvimento, pois é a partir da segurança emocional que a criança ganha confiança para explorar, aprender e relacionar-se com os outros.

O brincar e a exploração sensorial em creche

O brincar é a principal forma de aprendizagem na primeira infância. Em 2019, Lomba refere que, o primeiro ano, assume uma dimensão sensório-motor, permitindo à criança explorar, experimentar e construir conhecimento. A exploração sensorial no brincar promove o desenvolvimento cognitivo e emocional bem como a autonomia e a iniciativa (Machado & Pereira, 2017)

O brincar surge, neste contexto, como o meio privilegiado para promover essas experiências. De acordo com Sarmento (2017) citado por Lomba (2019) defende que, "A brincadeira é algo que está "quotidiana e umbilicalmente ligada à vida de todas as crianças" (Lomba, 2019, p.48)

O brincar constitui uma dimensão central na infância, estando diretamente associado ao desenvolvimento da criança. Assim, Kolling (2011), citado por Lomba (2019), destaca que:

> O brincar envolve quer as brincadeiras, quer os jogos, sendo que, este último pode realizar-se de duas formas: individualmente ou em grupo. Este conceito – o brincar – está de acordo com o autor, ligado à criança, à infância e à vivacidade. Investigadores que se dedicam a estudar a relação do brincar com o desenvolvimento infantil. Porém, os poucos que se tem dedicado ao estudo e à pesquisa das várias formas de brincar e os conceitos ligados ao ato do brincar, pois, através do brincar a criança (Lomba, 2019, p.50)

Esta perspetiva evidencia a amplitude e a complexidade do conceito de brincar, bem como a necessidade de uma maior exploração científica sobre as suas múltiplas formas e implicações no desenvolvimento infantil. O brincar assume um papel fundamental no desenvolvimento da criança, não pelo prazer que proporciona, mas por favorecer a expressão emocional, a construção da personalidade e o desenvolvimento das interações sociais. (Lomba, 2019)

Mesmo quando brinca sozinha, a criança cria situações imaginárias que revelam a sua forma de sentir, pensar e relacionar-se com o mundo, o que confirma a importância do brincar no seu desenvolvimento global.

A organização do ambiente e a intencionalidade pedagógica do educador são fundamentais para promover experiências significativas. (Roldão, 2019) O brincar assume também uma dimensão relacional e emocional, contribuindo para a comunicação, a empatia e a autorregulação, como referem Antunes e Pimenta (2017), "A criança deve ter um papel ativo nas atividades. Participar, faz com que as crianças aprendam através

das experiências, ganhando, assim, motivação pelas suas conquistas." (Antunes & Pimenta, 2017, p. 43)

O brincar, no contexto de creche, vai muito além de um simples momento de lazer, assumindo-se como uma experiência fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. É através dele que a criança atribui significado ao que vive, compreende melhor o mundo que a rodeia e constrói conhecimento a partir das relações e das experiências do quotidiano. (Antunes & Pimenta, 2017)

O brincar assume-se como um elemento central no desenvolvimento da criança em creche, funcionando simultaneamente como espaço de exploração, aprendizagem e expressão emocional. Através das experiências lúdicas, a criança constrói conhecimento, desenvolve competências cognitivas e sócio emocionais e vai adquirindo maior autonomia e confiança nas suas ações. O brincar como prática pedagógica intencional é essencial, pois permite que a criança aprenda de forma significativa, ativa e integrada, respeitando os seus interesses, ritmos e necessidades.

O currículo em creche e a observação pedagógica

O currículo em creche integra todas as experiências do quotidiano, incluindo rotinas, interações e momentos de brincar, assumindo-se como um conjunto articulado de oportunidades educativas significativas. (Portugal, 2017)

Neste sentido, a valorização de experiências educativas ricas e intencionalmente estruturadas revela-se fundamental para o desenvolvimento infantil. Ramos (2012) reforça esta perspetiva ao referir que:

> Assim, é necessário que o currículo em creche seja rico em atividades que possam estimular o desenvolvimento das crianças, bem como um catalisador eficaz no desenrolar das primeiras aprendizagens. Sabendo hoje que a educação começa à nascença, é necessário que os profissionais de educação, que se encontram com a primeira infância, possam acompanhar tal processo da criança. (Ramos, 2012, p.42)

Desta forma, o currículo em creche assume um carácter intencional e pedagógico, no qual as experiências do quotidiano são potenciadoras de aprendizagem e desenvolvimento, exigindo uma intervenção consciente por parte dos profissionais de educação. Neste quadro, a observação e a reflexão sobre a prática assumem um papel central, uma vez que permitem compreender as necessidades, interesses e progressos das crianças e ajustar a intervenção pedagógica de forma intencional.

A investigação-ação constitui uma estratégia fundamental para o desenvolvimento profissional, ao favorecer uma prática reflexiva, contextualizada e continuamente aperfeiçoada. (Sanches, 2005)

A melhoria das práticas pedagógicas está diretamente relacionada com uma postura reflexiva e investigativa por parte dos profissionais de educação. Assim, Sanches (2005) sublinha que:

> Esta dinâmica formativa tenta a sua repercussão nas práticas educativas desenvolvidas pelos professores, no âmbito da sua intervenção na escola, com os seus alunos, com preocupações de investigar para compreender e poder actuar fundamentadamente e com a autonomia necessária para enfrentar os desafios da educação de hoje. (Sanches, 2005, p.130)

A educação inclusiva implica uma abordagem pedagógica diferenciada e centrada na diversidade dos alunos. Neste sentido, Roldão (2003), citado por Sanches (2005), aborda que:

> A educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o acto educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma *praxis* que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos. (Sanches, 2005, p.132)

Um currículo para a creche não se reduz a um conjunto de conteúdos a transmitir, define-se como um conjunto integrado de experiências, rotinas de cuidado, materiais e relações que promovem o bem-estar, a exploração e o desenvolvimento global da criança, em 2017 Portugal sublinha que, “O termo 'currículo' refere-se ao conjunto de atividades, experiências, interações, rotinas de cuidados e acontecimentos que ocorrem num determinado contexto, organizado de forma a promover o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança”. (Portugal, 2017, p. 57)

A observação pedagógica assume aqui um papel metodológico e ético central, não se trata só de registar os comportamentos, mas de recolher evidência para orientar decisões curriculares e com cuidado.

Observação sistemática e reflexiva permite identificar ritmos individuais, sinais de stress ou sobrecarga, preferências de brincadeira e necessidades de vinculação, sustentando a diferenciação pedagógica e a adaptação do ambiente. (Portugal, 2017)

As Orientações Pedagógicas para Creche de 2024 reforçam precisamente esta ideia ao sublinhar a importância da intencionalidade educativa, da organização do ambiente e do trabalho articulado com as famílias e com a equipa. (Marques et al.,2024)

Este enquadramento torna mais visível que o currículo em creche não acontece só em momentos formais ou em atividades previamente planeadas, mas constrói-se em toda a experiência vivida pela criança.

Nesta perspetiva, a observação pedagógica assume-se como uma ferramenta central para a construção de um currículo realmente centrado na criança.

Observar permite conhecer melhor os interesses, os tempos, as reações e as necessidades do grupo, tornando possível planear propostas mais ajustadas e significativas. Para além disso, a observação ajuda a fundamentar as decisões do educador, a refletir sobre o impacto das estratégias utilizadas e a reorganizar o ambiente educativo sempre que necessário.

Deste modo, currículo, observação e intencionalidade pedagógica surgem como dimensões inseparáveis de uma prática de qualidade em creche.

O papel do educador em creche

A creche afirma-se como um contexto educativo essencial, centrado na criança, nas relações e na promoção do seu desenvolvimento integral, exigindo práticas intencionais, reflexivas e fundamentadas. Neste quadro, o papel do educador assume particular relevância, uma vez que é através da sua ação quotidiana que se concretizam os princípios pedagógicos que sustentam a qualidade da intervenção em creche.

O currículo em creche integra todas as experiências do quotidiano, desde as rotinas aos momentos de exploração e brincar, o que significa que a ação do educador não se limita à planificação de atividades, mas abrange a organização global do ambiente educativo e a forma como acompanha a criança nas diversas situações do dia. (Portugal, 2017)

Mais do que assegurar cuidados básicos, o educador é responsável por criar um ambiente seguro, acolhedor e pedagogicamente intencional, capaz de promover a exploração, a curiosidade, a autonomia, a comunicação e o bem-estar emocional, reconhecendo a criança como sujeito ativo, competente e participante no seu próprio processo de desenvolvimento (Machado & Pereira, 2017 ; Rodrigues, 2021).

Enquanto mediador da aprendizagem, o educador organiza o espaço, seleciona materiais acessíveis e diversificados e propõe experiências lúdicas e sensoriais que favorecem o desenvolvimento motor, cognitivo, linguístico, emocional e social. A intencionalidade pedagógica manifesta-se, precisamente, na forma como estrutura o ambiente e acompanha a ação da criança, criando contextos que convidam à iniciativa, à descoberta e à participação ativa.

A promoção da autonomia assume aqui uma importância central, através de pequenas tarefas do quotidiano, da possibilidade de escolha e da participação da criança nas rotinas e nas brincadeiras.

É fundamental promover momentos de autonomia, permitindo que as crianças colaborem em pequenas tarefas do dia a dia e acedam aos materiais sem depender constantemente do adulto. (Sintra, 2018)

Esta perspetiva articula-se com a abordagem Pikler-Lóczy, que valoriza a liberdade de movimento, a iniciativa própria e a confiança nas capacidades da criança, defendendo que o adulto deve criar condições para que esta explore o ambiente de forma segura e progressivamente autónoma. (Machado & Pereira, 2017)

A segurança emocional constitui igualmente uma dimensão central da ação educativa em creche. O educador desempenha o papel de figura de apoio, proporcionando carinho, conforto, previsibilidade e estabilidade emocional, condições indispensáveis para que a criança se sinta segura e disponível para explorar o mundo que a rodeia.

Quando o educador promove um processo de vinculação e responde de forma atenciosa às necessidades da criança, transmite-lhe a segurança e a confiança necessárias para se adaptar e enfrentar os desafios do quotidiano. (Roldão, 2019)

Esta postura exige observação atenta, escuta sensível e capacidade de interpretar as manifestações da criança, reconhecendo as suas singularidades e ajustando a intervenção às suas necessidades, ritmos e formas próprias de comunicação. Neste sentido, a relação pedagógica em creche deve assentar numa ética do cuidado, em que o adulto reconhece a criança como sujeito de direitos e atribui intencionalidade educativa aos momentos de cuidado, convertendo-os em oportunidades de relação, comunicação e desenvolvimento. (Correia, 2021)

Mesmo em idades muito precoces, as crianças aprendem através das interações, das brincadeiras e das experiências quotidianas. Neste sentido, o educador assume-se

como facilitador da aprendizagem, utilizando estratégias pedagógicas adequadas à faixa etária e criando oportunidades para que a criança explore, experimente, repita ações, estabeleça relações e construa conhecimento.

Simultaneamente, promove o desenvolvimento social ao criar contextos de interação positiva entre pares, ajudando as crianças a partilhar, cooperar e a iniciar a resolução de pequenos conflitos próprios da vida em grupo.

O ambiente da creche é, muitas vezes, o primeiro espaço onde a criança estabelece relações mais alargadas com os pares, tornando-se essencial que o adulto acompanhe este processo de forma sensível, responsiva e intencional.

O brincar e a exploração sensorial constituem eixos estruturantes da aprendizagem na primeira infância, favorecendo a expressão emocional, a iniciativa e a construção de competências sociais iniciais. (Lomba, 2019; Nascimento, 2021),

Neste processo, cabe ao educador fornecer materiais diversificados e criar oportunidades de contacto com diferentes estímulos sensoriais, respeitando sempre os ritmos e interesses individuais.

É através da ação sobre os materiais e da exploração do ambiente que as crianças constroem aprendizagens significativas. Ao educador compete, por isso, planificar propostas, organizar o ambiente e favorecer o acesso a experiências ricas e contextualizadas, sem limitar a atividade livre da criança. (Silva, 2015),

A observação assume, neste quadro, um papel fundamental, pois é através dela que o adulto compreende os interesses, necessidades e progressos das crianças, ajustando a sua ação pedagógica de forma consciente e intencional.

A observação e a investigação-ação constituem bases essenciais de uma prática profissional reflexiva, permitindo ao educador interpretar a realidade educativa, introduzir ajustamentos fundamentados e construir contextos mais significativos e inclusivos. (Sanches, 2005)

A rotina constitui outro elemento estruturante da ação educativa na creche. Desde o acolhimento até à saída, a organização do tempo oferece à criança referências estáveis, ajudando-a a antecipar o que acontece ao longo do dia e a sentir-se segura no contexto educativo.

A previsibilidade da rotina facilita a compreensão do ambiente e cria condições favoráveis ao desenvolvimento infantil. (Sintra, 2018)

Longe de representar apenas uma sucessão de momentos funcionais, a rotina constitui um contexto de aprendizagem, relação e construção de autonomia, no qual o educador organiza a sala, estrutura o tempo, seleciona materiais e acompanha a ação das crianças com intencionalidade pedagógica.

Nesta perspetiva, os momentos de higiene, alimentação e descanso deixam de ser entendidos como tarefas meramente assistenciais e assumem-se como contextos privilegiados de cuidado, vinculação e aprendizagem, articulando de forma indissociável o cuidar e o educar (Portugal, 2017; Correia, 2021).

Outro aspeto fundamental do papel do educador em creche é a relação com as famílias. O educador atua como elo entre a instituição e o contexto familiar, partilhando informações sobre o desenvolvimento da criança, promovendo a participação parental e favorecendo uma transição harmoniosa entre a vida em casa e a vida na creche.

A relação entre a equipa pedagógica e as famílias constrói-se através de conversas informais, reuniões e partilhas regulares, que permitem conhecer melhor as perspetivas educativas dos pais e aperfeiçoar o trabalho desenvolvido com as crianças.

Esta colaboração é essencial para compreender a individualidade de cada criança e reforçar a qualidade do processo educativo. Do mesmo modo, em 2021, Rodrigues sublinha que a qualidade da creche enquanto contexto educativo depende também da articulação entre instituição, criança e família, numa lógica de corresponsabilização e continuidade das experiências vividas pela criança.

Deste modo, a prática educativa em creche exige do educador uma postura reflexiva, sensível e intencional, na qual cuidar, educar, observar e relacionar-se se afirmam como dimensões inseparáveis da profissão.

É a partir da observação contínua e da reflexão sobre a prática que o educador organiza a sala, estrutura a rotina diária, seleciona materiais, interpreta as respostas das crianças e ajusta as propostas pedagógicas aos seus interesses e necessidades.

2º CAPÍTULO - METODOLOGIA E EMPIRIA

1. Identificação da problemática e pergunta de partida que orienta a investigação

O projeto educativo desenvolvido no âmbito da prática profissional teve como tema: Pequenos sentidos, grandes descobertas, surgiu de um processo de observação sistemática, contínua e reflexiva do grupo de crianças da sala de 1 ano.

Esta observação permitiu identificar um forte interesse, curiosidade e elevado nível de envolvimento das crianças em propostas que mobilizam os sentidos, bem como uma diversidade significativa de reações individuais perante diferentes estímulos sensoriais. Ficou igualmente evidente que cada criança se relaciona com as experiências sensoriais de forma singular, manifestando preferências, ritmos e níveis de envolvimento distintos.

Tendo em conta a relevância do corpo e dos sentidos enquanto mediadores privilegiados da aprendizagem nesta faixa etária, o projeto foi criado com enfoque nas experiências sensoriais como motor do desenvolvimento global, valorizando o aprender através da ação, da experimentação e da vivência direta.

A exploração sensorial não foi entendida como um conjunto de atividades pontuais, mas como uma abordagem transversal à prática pedagógica, integrada no quotidiano da sala e nas rotinas diárias das crianças.

O projeto foi desenhado com base nos Princípios Orientadores das Orientações Curriculares para a Creche (Marques et al.,2024), que defendem a criação de contextos educativos ricos, diversificados e significativos, promotores da curiosidade, do bem-estar, da autonomia e da expressão individual.

Partindo de uma conceção educativa centrada na criança, nos seus interesses e nas suas necessidades específicas, o projeto procurou responder à seguinte pergunta orientadora:

Como pode ser promovida a exploração sensorial e o reconhecimento de diferentes sensações em crianças de 1 ano, respeitando os seus ritmos individuais e necessidades específicas de desenvolvimento?

Com esta problemática como plano de fundo, foram definidos objetivos gerais e específicos que orientaram toda a ação pedagógica ao longo da prática.

Por um lado, pretende-se proporcionar experiências sensoriais variadas, promovendo o contacto com diferentes estímulos visuais, auditivos, táteis, olfativos e gustativos. Por outro lado, a importância da observação atenta e contínua das respostas das crianças, reconhecendo os seus ritmos, preferências e formas próprias de exploração, de modo a ajustar, de forma consciente e intencional, as propostas educativas.

A definição desta problemática não surgiu de uma preocupação teórica, mas sobretudo daquilo que foi observado na sala.

Ao longo da prática, tornou-se evidente que muitas das descobertas e aprendizagens das crianças aconteciam a partir do contacto direto com os materiais, com o espaço e com as diferentes sensações vividas ao longo do dia. Foi precisamente essa observação que me levou a olhar para a exploração sensorial como uma dimensão central da experiência educativa em creche.

Ao observar o grupo de forma mais contínua, foi possível compreender que muitas das respostas das crianças ao que as rodeava aconteciam precisamente através do corpo e dos sentidos. Era através do toque, do olhar, do movimento, das expressões faciais e das vocalizações que as crianças mostravam interesse, curiosidade, agrado, hesitação ou desconforto.

Esta forma de estar no contexto tornou evidente que, em crianças de 1 ano, a exploração sensorial não pode ser entendida como uma área secundária ou complementar, mas como uma dimensão muito presente na forma como comunicam, aprendem e se relacionam com o ambiente.

Neste sentido, tornou-se importante olhar para a exploração sensorial não só como um conjunto de propostas pontuais ligadas aos cinco sentidos, mas como uma dimensão transversal do quotidiano em creche.

As rotinas, os materiais, os espaços, os momentos de brincadeira livre e as interações com os adultos e com os pares constituem, em si mesmos, oportunidades de exploração e aprendizagem sensorial. Foi precisamente esta compreensão mais alargada que orientou a definição da problemática, na medida que levou a questionar de que forma estas experiências podiam ser pensadas e valorizadas de modo mais consciente, intencional e ajustado às necessidades reais das crianças.

A formulação da pergunta de partida surgiu, assim, da articulação entre aquilo que foi observado no grupo e a necessidade de orientar a prática de forma mais refletida.

Mais do que definir uma questão apenas para enquadrar teoricamente o estudo, interessava construir uma pergunta que ajudasse a olhar para a realidade da sala com maior intencionalidade, organizando o planeamento, a observação e a reflexão em torno de um foco claro.

A pergunta de partida assumiu, por isso, um papel central, não só no desenvolvimento da investigação, mas também na forma como foram ajustadas as propostas ao longo da prática.

Desta forma, a problemática que orienta este estudo não se limita à intenção de promover atividades sensoriais, mas procura compreender de que modo a exploração sensorial pode ganhar um lugar mais consciente e significativo na prática educativa em creche.

Ao colocar esta questão no centro da investigação, tornou-se possível olhar com maior atenção para o papel do adulto, para a organização do ambiente, para os ritmos das crianças e para a importância de criar experiências que respeitem a sua forma própria de descobrir o mundo. Foi, portanto, a partir desta necessidade de compreender melhor a realidade observada e de intervir de forma mais ajustada que se estruturou o percurso investigativo apresentado neste trabalho.

2. Caracterização do contexto socioeducativo da investigação

a) Caracterização do meio e da escola

O concelho de Oeiras caracteriza-se por ser um território fortemente desenvolvido ao nível social, económico e educacional, revelando uma preocupação clara em construir respostas ajustadas às necessidades da população. Na análise do Diagnóstico Social de Oeiras, elaborado em 2023, permite perceber que este desenvolvimento não se foca nos indicadores económicos positivos, mas também numa aposta consistente na articulação entre serviços, instituições e agentes locais.

Neste sentido, Oeiras surge como um concelho que procura conciliar crescimento, inovação e coesão social, reconhecendo que a qualidade de vida da população depende não só da existência de recursos, mas também da forma como estes estão organizados, articulados e colocados ao serviço da comunidade.

Esta perspetiva torna-se particularmente visível no modo como o concelho estrutura a sua intervenção social, procurando evitar respostas isoladas e promovendo uma lógica de trabalho em rede, mais integrada e mais próxima das realidades locais.

É neste enquadramento que a Rede Social de Oeiras, implementada em 2002 assume um papel central, tendo como objetivo promover uma intervenção social mais articulada, participada e eficaz, evitando a divisão de respostas e potenciando os recursos já existentes no território.

A sua ação assenta em princípios como a integração, a articulação, a subsidiariedade, a inovação, a igualdade de género e a corresponsabilização entre o Estado e a sociedade civil, o que mostra uma visão ampla da intervenção social, baseada na cooperação entre diferentes entidades.

Dentro desta organização destaca-se o Conselho Local de Ação Social (CLAS) de Oeiras, criado em 2003 que reúne entidades públicas e privadas com intervenção no concelho.

Segundo o Diagnóstico Social, em 2023 o CLAS contava já com 209 entidades parceiras, o que demonstra a dimensão da rede existente e a importância atribuída ao trabalho colaborativo na definição de estratégias de desenvolvimento social local.

Apesar deste enquadramento positivo, o documento mostra também que continuam a existir fragilidades sociais e económicas que exigem uma intervenção contínua e articulada.

Oeiras não surge, por isso, como um território isento de desigualdades, mas como um concelho que reconhece essas fragilidades e procura responder-lhes de forma organizada.

Neste sentido, a intervenção social encontra-se estruturada através de diferentes grupos de trabalho temáticos, dirigidos a áreas específicas como pessoas idosas, crianças e jovens, deficiência e incapacidade, pessoas em situação de sem-abrigo, violência doméstica, migrações e qualificação profissional.

Esta organização permite uma leitura mais fina dos problemas e favorece respostas mais adequadas às necessidades identificadas, reforçando a ideia de que o desenvolvimento social local exige conhecimento aprofundado do território e capacidade de ação concertada entre várias estruturas.

No que respeita à freguesia de Paço de Arcos, esta integra a União das Freguesias de Oeiras e São Julião da Barra, Paço de Arcos e Caxias, sendo uma das zonas do concelho com maior concentração populacional. (Como pode ser observado no mapa 1)

O Diagnóstico Social evidencia igualmente um peso significativo da população idosa nesta área, bem como um aumento progressivo das pessoas com 65 ou mais anos e do número de famílias unipessoais, sobretudo entre a população mais envelhecida.

Esta realidade demonstra a necessidade de reforçar respostas de apoio domiciliário, saúde, combate ao isolamento e promoção do envelhecimento ativo. Ao mesmo tempo, trata-se de um território central dentro do concelho, com elevada oferta de serviços, comércio, transportes e respostas sociais, o que ajuda a explicar a concentração de determinadas problemáticas sociais nesta zona, nomeadamente situações relacionadas com pessoas em situação de sem-abrigo. Assim, Paço de Arcos e a respetiva união de freguesias assumem uma relevância particular no plano da intervenção social local, por concentrarem simultaneamente recursos, população e desafios sociais complexos.

Ao nível da infância e da juventude, o Diagnóstico Social evidencia igualmente a existência de problemáticas que exigem atenção continuada.

Segundo os dados apresentados, em 2023 a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Oeiras acompanhou 1091 processos de promoção e proteção, verificando-se um aumento em relação ao ano anterior.

Entre as principais situações de perigo identificadas destacam-se a exposição à violência doméstica, os comportamentos de risco, a negligência e o absentismo escolar.

A União das Freguesias de Oeiras e São Julião da Barra, Paço de Arcos e Caxias surge como uma das áreas com maior número de processos acompanhados, o que revela a necessidade de uma intervenção consistente junto das crianças, dos jovens e das respetivas famílias.

Estes dados mostram que, apesar do desenvolvimento global do concelho, continuam a existir situações que afetam diretamente o bem-estar e a proteção da infância, reforçando a importância das respostas locais de apoio, acompanhamento e prevenção.

Relativamente à educação, Oeiras apresenta uma rede escolar abrangente e diversificada, o que confirma a forte valorização desta área no concelho. O Diagnóstico Social refere à existência de 10 agrupamentos escolares, uma escola não agrupada e um

total de 46 estabelecimentos de ensino, incluindo jardins de infância, escolas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos e escolas secundárias.

Para além disso, os dados de escolaridade revelam níveis de qualificação elevados, verificando-se que cerca de 38% da população com mais de 15 anos possui ensino superior.

Em 2021 estavam matriculados mais de 26 mil alunos nos vários níveis de ensino do concelho, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, sendo ainda de destacar que as taxas de retenção e desistência escolar se situavam abaixo das médias nacionais e da Área Metropolitana de Lisboa.

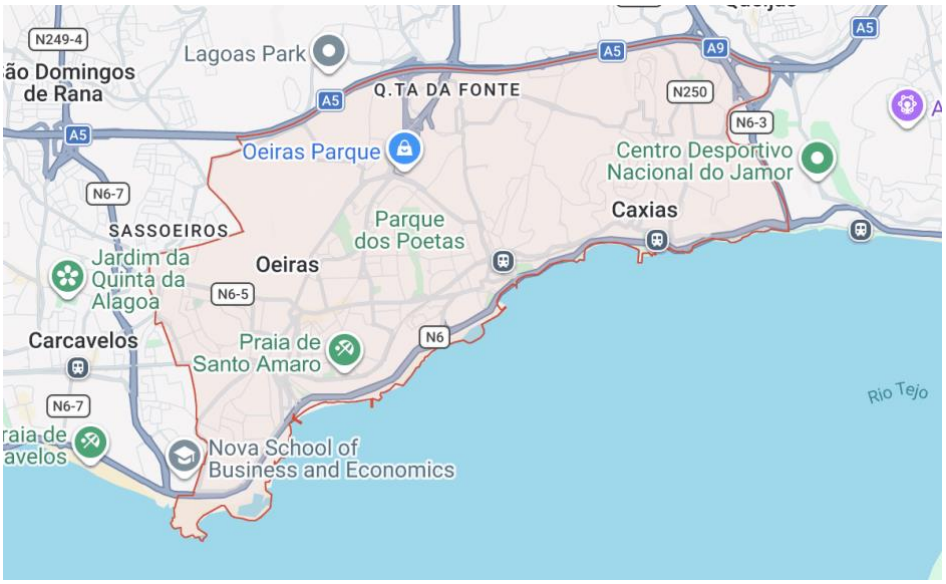
Estes indicadores mostram que Oeiras se afirma como um território que valoriza a educação, pela qualificação da sua população e pelos resultados alcançados no percurso educativo das crianças e jovens.

De forma geral, a análise do contexto permite compreender que o colégio onde decorreu a prática profissional insere-se num território marcado por recursos, oportunidades e forte dinamismo institucional, mas também por desafios sociais que exigem respostas consistentes e articuladas.

Esta realidade é importante para a leitura do contexto educativo, uma vez que a escola não existe de forma isolada, mas integrada num meio social, económico e cultural que influencia as vivências das famílias, as necessidades das crianças e as prioridades da intervenção educativa.

Assim, compreender o concelho de Oeiras e, em particular, a freguesia de Paço de Arcos, ajuda a situar melhor o contexto onde o estudo se desenvolveu e a reconhecer que a ação educativa em creche se constrói sempre em diálogo com as características mais amplas do território em que se insere.

Mapa 2
Mapa do concelho de Oeiras



Nota: Google Maps

O colégio onde foi desenvolvida a prática profissional localiza-se em Paço de Arcos, no concelho de Oeiras, distrito de Lisboa. Trata-se de uma zona marcada por uma forte componente residencial, mas também por uma presença significativa de serviços, comércio e espaços empresariais, o que concede um enquadramento urbano dinâmico e, ao mesmo tempo, bastante funcional para as famílias.

A proximidade a centros empresariais como o Lagoas Park, o Taguspark e a Quinta da Fonte, bem como a existência de diversos serviços e acessos, faz com que esta instituição se encontre inserida num meio com elevada acessibilidade e com boas condições para responder às necessidades do quotidiano familiar.

Para além disso, o meio envolvente disponibiliza também espaços culturais e de lazer, como bibliotecas, teatros e zonas verdes, entre os quais se destacam o Parque dos Poetas e o Parque das Perdizes, o que contribui para um contexto social e educativo rico em possibilidades. (Como pode ser observado no mapa 2)

A instituição foi fundada em 2005 por uma família ligada à área da educação, tendo iniciado a sua atividade com as valências de creche e pré-escolar. Mais tarde, em 2009, alargou a sua oferta educativa ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, o que permitiu ampliar a resposta dada às famílias e consolidar a sua presença na comunidade.

Atualmente, trata-se de uma escola com capacidade para acolher um número alargado de crianças e com uma equipa educativa e não educativa estável, o que contribui para a criação de um contexto marcado por continuidade, organização e proximidade.

Desde a sua origem, a instituição tem vindo a assumir uma visão centrada na criança, valorizando o desenvolvimento global, o bem-estar, a relação com as famílias e a construção de um ambiente educativo seguro, acolhedor e estimulante.

Ao nível físico, a escola dispõe de instalações modernas, construídas de raiz, organizadas em diferentes pisos e pensadas de forma a responder às necessidades específicas das várias faixas etárias.

Os espaços encontram-se distribuídos de forma funcional, permitindo uma articulação equilibrada entre salas, zonas comuns e áreas de apoio.

No piso destinado à creche situam-se os berçários e as salas das crianças mais pequenas, organizados de modo a favorecer o bem-estar, a segurança e a proximidade às rotinas de cuidado.

Para além dos espaços interiores, o colégio possui também áreas exteriores amplas e diversificadas, incluindo parques infantis, zonas para utilização de triciclos, espaços cobertos, um pomar e uma horta biológica.

Estes recursos revelam-se particularmente importantes, uma vez que alargam as possibilidades de exploração, contacto com a natureza, movimento e aprendizagem em contexto real.

No que diz respeito à organização do colégio, este encontra-se estruturado por valências, integrando creche, pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, o que permite uma articulação entre diferentes etapas do percurso educativo da criança.

No piso -1 localiza-se o estacionamento com capacidade para 35 veículos e áreas técnicas de suporte. O piso 0 integra os serviços gerais da escola, o refeitório, salas para o pré-escolar e para o 1.º ciclo, permitindo a organização de rotinas e atividades pedagógicas de forma eficiente. No piso 1, encontram-se os berçários e salas de creche, assim como outros espaços complementares destinados a atividades de enriquecimento pedagógico.

A resposta educativa é assegurada por uma equipa composta por direção pedagógica, educadoras de infância, professores, auxiliares de ação educativa e outros

profissionais de apoio, o que contribui para o funcionamento global da instituição e para a criação de um ambiente estável e organizado.

No caso específico da creche, esta organização assume particular importância, uma vez que exige uma articulação constante entre momentos de cuidado, rotina, observação e intervenção pedagógica. Foi possível perceber que o funcionamento do colégio assenta numa lógica de cooperação entre os diferentes elementos da equipa, procurando garantir continuidade no acompanhamento das crianças e uma resposta ajustada às necessidades do dia a dia. A comunidade educativa caracteriza-se por alguma diversidade cultural e social, acolhendo famílias portuguesas e estrangeiras, o que enriquece o contexto escolar e favorece o contacto com diferentes referências, experiências e formas de estar.

Esta diversidade constitui um aspeto importante da identidade da escola pela possibilidade de construir práticas mais abertas à diferença, ao diálogo e à inclusão.

Foi igualmente possível perceber que a relação com as famílias ocupa um lugar relevante no funcionamento institucional, sendo valorizada a proximidade, a comunicação regular e a participação em diferentes momentos da vida escolar.

Esta articulação entre escola e família assume especial importância em contexto de creche, onde a continuidade entre os vários contextos de vida da criança se revela fundamental para a construção de segurança e bem-estar.

O Projeto Educativo da escola para o período de 2024 a 2029 assenta no lema "Literacias para a Vida num Mundo Global - Enfrentar os Desafios e Aproveitar as Oportunidades do Nosso Mundo Complexo", refletindo a visão da escola de que a educação deve ir além da mera transmissão de conhecimentos, preparando as crianças para serem cidadãos resilientes, críticos e conscientes, capazes de se desenvolver num mundo em constante transformação.

A missão principal do projeto centra-se na aquisição de competências cognitivas, emocionais, sociais e éticas, promovendo o desenvolvimento integral e o bem-estar dos alunos.

O projeto contempla várias literacias essenciais, trabalhadas de forma integrada ao longo dos cinco anos:

- Literacia para uma Vida Saudável e Feliz, promovendo hábitos físicos, emocionais e sociais que contribuam para o bem-estar global.

- Literacia para a Vida num Mundo Sustentável, incentivando práticas de sustentabilidade, responsabilidade ambiental e consciência ecológica.
- Literacia para uma Cidadania Ativa e Consciente, preparando os alunos para uma participação crítica e informada na sociedade.
- Literacia para uma Vida Equilibrada num Mundo Digital, promovendo o uso consciente e equilibrado das tecnologias e a literacia digital.
- Literacia para Comunicar num Mundo Global e Complexo, desenvolvendo competências de comunicação eficazes, empáticas e críticas.

A implementação do projeto é interdisciplinar, adaptando-se às diferentes valências da escola: creche, pré-escolar e 1.º ciclo, e respeitando as especificidades e interesses de cada faixa etária. A metodologia privilegia o trabalho por projetos, a aprendizagem ativa e colaborativa, e promove o envolvimento das famílias e da comunidade educativa, garantindo a construção de aprendizagens significativas e contextualizadas.

O projeto assenta igualmente na integração de valores essenciais, como empatia, cidadania, sustentabilidade e respeito pela diversidade. A escola aposta numa pedagogia flexível e inovadora, capaz de se adaptar às necessidades das crianças e às exigências do contexto global, garantindo que o processo educativo seja inclusivo, dinâmico e continuamente aperfeiçoado. A avaliação contínua e reflexiva do projeto, realizada em parceria com a equipa educativa, as famílias e os próprios alunos, assegura a melhoria constante das práticas pedagógicas, reforçando o compromisso do colégio em preparar os alunos para um futuro repleto de desafios e oportunidades, promovendo uma educação de qualidade, ética e orientada para a cidadania global

Mapa 3
Localização do colégio



Nota: Google Maps

b) Caracterização do grupo

O programa Creche Feliz é uma medida criada pelo Estado Português com o objetivo de garantir a gratuitidade da frequência em creches para crianças nascidas a partir de setembro de 2021. Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (2022)

Este programa pretende assegurar que todas as crianças tenham acesso à educação e aos cuidados na primeira infância, independentemente da situação económica das famílias, promovendo assim uma maior igualdade de oportunidades.

Com a implementação desta medida, aumentou também a necessidade de garantir continuidade educativa na transição da creche para a educação pré-escolar, uma vez que muitas crianças abrangidas pelo programa passaram a necessitar de vaga no pré-escolar aos 3 anos. Desta forma, o Governo reconheceu a importância de reforçar e reorganizar a rede educativa, envolvendo os setores público, social e privado, de modo a assegurar o acesso universal e gratuito tanto à creche como ao pré-escolar. Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (2024)

O programa valoriza ainda o papel da educação na infância no desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo das crianças, defendendo que a continuidade educativa entre a creche e a educação pré-escolar é fundamental para um percurso educativo com qualidade.

O colégio onde decorreu a prática profissional, encontra-se integrado no programa Creche Feliz, beneficiando todas as crianças deste grupo da gratuitidade da frequência em creche, medida que contribui para promover a igualdade de oportunidades e o acesso à educação na primeira infância.

O grupo em análise é constituído por 16 crianças, com idades compreendidas entre 1 ano e 5 meses e 1 ano e 11 meses, o que faz com que exista alguma heterogeneidade ao nível dos ritmos, dos interesses e do desenvolvimento.

Apesar de pertencerem à mesma faixa etária, foi possível observar diferenças bastante evidentes na forma como cada criança se movimentava, comunicava, reagia ao adulto, participava nas rotinas e explorava o ambiente.

Esta diversidade revelou-se importante para compreender melhor o grupo, uma vez que mostrou, desde cedo, que não estava perante um conjunto homogéneo, mas sim perante crianças com percursos, necessidades e formas de estar muito próprias.

No que diz respeito à motricidade global, tratava-se de um grupo bastante ativo, curioso e recetivo à exploração do espaço. A maioria das crianças deslocava-se com autonomia, correndo, subindo, descendo e explorando pequenos obstáculos, o que mostrava confiança nas suas capacidades motoras e vontade de agir sobre o meio.

Ainda assim, as crianças mais novas apresentaram, de forma natural, uma marcha menos estável e maior cuidado em determinadas deslocações, o que permitiu perceber que o grupo se encontrava em diferentes fases de consolidação motora.

Ao nível da motricidade fina, foi também possível observar interesse em pegar, encaixar, transportar, apertar, rasgar, empilhar e manipular pequenos objetos.

Estas ações mostravam que existe uma evolução ao nível da coordenação óculo-manual, mas também uma necessidade muito evidente de explorar o mundo através da ação direta. Ao nível da linguagem e da comunicação, o grupo apresentava diferenças bastante visíveis.

Algumas crianças encontravam-se ainda numa fase mais inicial, comunicando sobretudo através de vocalizações, sons, gestos, expressões faciais e movimentos de

aproximação ou afastamento. Outras já utilizavam palavras isoladas e pequenas combinações verbais para nomear objetos, pedir ajuda, mostrar vontades ou reagir a situações do quotidiano.

No entanto, em todo o grupo, a comunicação não verbal tinha um papel muito importante. O olhar, o apontar, o sorriso, o choro, a postura corporal e os gestos revelavam-se formas muito significativas de expressão, exigindo do adulto uma observação atenta e uma escuta sensível. Foi possível perceber que, nesta faixa etária, comunicar não depende apenas da fala, mas de um conjunto de sinais que mostram emoções, intenções, interesses e necessidades.

No plano do desenvolvimento pessoal, social e emocional, observou-se um grupo em fase de progressiva construção da identidade, da autonomia e do sentido de pertença.

As relações com os adultos de referência mostravam-se, de forma geral, seguras, embora com diferentes necessidades de proximidade e conforto, sobretudo nos momentos de chegada, transição e maior cansaço.

Algumas crianças realizavam estas passagens com maior tranquilidade, enquanto outras necessitavam de colo, contenção emocional ou de rotinas mais previsíveis para se reorganizar.

Nas interações entre pares, predominava ainda o brincar paralelo, próprio desta idade, mas já eram frequentes momentos de observação do outro, imitação, entrega de objetos, procura de proximidade e pequenas tentativas de contacto.

Também surgiam disputas por materiais, dificuldade em esperar e reações mais impulsivas, o que se revelou expectável nesta fase e confirmou a importância da mediação do adulto na construção gradual de competências sociais, como a partilha, a espera e o reconhecimento do outro.

Ao nível da autonomia, o grupo encontrava-se numa fase de afirmação muito significativa. Em diferentes momentos da rotina, foi possível observar uma vontade clara de participar, escolher, experimentar e fazer sozinho.

Esta intenção tornava-se visível, por exemplo, na forma como algumas crianças procuravam segurar a colher durante as refeições, colaborar nos momentos de higiene, arrumar materiais, escolher brinquedos ou dirigir-se autonomamente a determinados espaços da sala.

Embora nem todas apresentassem o mesmo nível de autonomia, a maioria revelava já uma forte necessidade de participar ativamente no seu quotidiano. Estes dados mostraram que, mesmo em idades tão precoces, as crianças beneficiam de contextos que respeitem a sua iniciativa e lhes permitam assumir um papel ativo.

As rotinas revelaram-se, assim, momentos importantes de aprendizagem que permitiam trabalhar a confiança, a participação, a autorregulação e o sentimento de competência.

Nos momentos de higiene, as crianças apresentavam diferentes níveis de autonomia e colaboração, necessitando algumas de maior apoio do adulto. No recreio e nos espaços exteriores, o grupo mostrava-se ativo e curioso, explorando o ambiente através do movimento, do contacto com diferentes materiais e da interação com os pares. Estes contextos constituíam oportunidades importantes para promover a autonomia, a exploração sensorial e o desenvolvimento social.

De forma geral, tratava-se de um grupo muito recetivo à exploração sensorial e ao contacto com materiais diversificados.

Propostas que envolviam texturas, cores, sons, movimento, água, tinta, massa ou objetos do quotidiano despertavam interesse imediato em muitas crianças, embora a forma de adesão variasse bastante.

Algumas aproximavam-se de forma espontânea e direta, tocando e experimentando desde o primeiro momento, enquanto outras necessitavam de observar primeiro os pares ou o adulto, entrando gradualmente na atividade.

Esta diferença revelou-se importante porque mostrou que o envolvimento nas propostas não dependia do interesse pelo material, mas também da forma como cada criança vivia a novidade, regulava a sua segurança e se sentia acompanhada pelo adulto.

Assim, a exploração sensorial, apesar de acontecer em grupo, era vivida de forma muito individual, com diferentes tempos, reações e formas de participação.

Tendo em conta esta caracterização, tornou-se claro que a intervenção pedagógica com este grupo tinha de assentar numa lógica de observação contínua, flexibilidade e ajustamento constante.

A diversidade de ritmos, de formas de comunicar, de níveis de autonomia e de modos de participação exigia propostas abertas, acessíveis e suficientemente flexíveis para acolher diferentes formas de envolvimento, sem perder a intencionalidade educativa.

Mais do que planear para um grupo abstrato, foi necessário pensar a prática a partir das crianças concretas que compunham esta sala, reconhecendo as suas singularidades e procurando criar condições para que todas se sentissem seguras, respeitadas e desafiadas de forma adequada.

Esta compreensão foi essencial para construir uma intervenção mais consciente, mais próxima e mais ajustada à realidade do grupo.

3. Fundamentação teórico-metodológica da escolha metodológica e do desenho da investigação

a) Epistemologia da investigação

A metodologia adotada assenta na observação participante, considerada a principal técnica de recolha de dados, permitindo uma integração profunda no quotidiano da sala, com a possibilidade de interagir de forma direta e contínua tanto com as crianças quanto com os adultos que integram o contexto educativo. Esta abordagem possibilita uma compreensão do processo educativo a partir da experiência vivida, promovendo uma reflexão constante sobre as práticas implementadas e sobre as respostas das crianças aos diferentes estímulos sensoriais.

A opção por este método revela a convicção de que, para compreender os fenómenos educativos em contextos tão delicados e sensíveis como a educação de crianças até aos três anos, é necessária uma presença comprometida, ética e atenta, que respeite os tempos, ritmos e singularidades de cada criança, sem se limitar a uma observação superficial ou desvinculada do contexto.

A observação participante permite recolher dados ricos, detalhados e contextualizados, captando com precisão expressões, gestos, posturas, reações emocionais e interesses espontâneos das crianças. Esta técnica proporciona uma compreensão aprofundada das dinâmicas sociais, afetivas e cognitivas que se desenvolvem na sala, tornando visíveis interações e aprendizagens que poderiam passar despercebidas em métodos menos imersivos.

A presença ativa do observador possibilita ainda identificar sinais subtis de curiosidade, prazer, frustração ou desconforto, que constituem informações essenciais para a adaptação das atividades e para a promoção de experiências pedagógicas significativas.

Além da recolha direta de dados, a observação participante integra uma dimensão reflexiva permanente, permitindo que o educador-investigador analise em tempo real os efeitos das suas intervenções e a forma como as crianças respondem a diferentes estímulos sensoriais.

Esta prática reforça a capacidade de ajustar estratégias pedagógicas, escolher materiais mais adequados, modular a intensidade das experiências sensoriais e respeitar os ritmos individuais, criando um ambiente educativo verdadeiramente centrado na criança.

A metodologia utilizada articula-se de forma estreita com o projeto educativo desenvolvido na prática profissional, que surge como um instrumento complementar à investigação, permitindo observar, experimentar e refletir sobre a eficácia das atividades sensoriais planeadas.

O projeto foi concebido com base nas necessidades observadas no grupo, nos interesses das crianças e na intenção de proporcionar experiências diversificadas e integradas, capazes de estimular o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social.

Neste sentido, a observação participante não se limita a recolher dados, mas informa e orienta continuamente a prática pedagógica, criando um ciclo dinâmico de ação, reflexão e ajustamento que fortalece tanto o processo educativo quanto a investigação.

A metodologia adotada combina vivência, participação e análise reflexiva, reconhecendo que a compreensão profunda do desenvolvimento infantil exige mais do que a simples observação: requer uma presença ativa, sensível e ética, capaz de captar os significados e as experiências das crianças no contexto real do quotidiano da creche.

A escolha desta abordagem metodológica revelou-se, por isso, adequada ao tipo de realidade que se pretendia compreender. Tratando-se de crianças muito pequenas, que comunicam sobretudo através do corpo, do olhar, dos gestos e das reações aos estímulos. Tornou-se importante recorrer a uma metodologia que permitisse estar próxima do contexto e interpretar essas manifestações quando aconteciam.

Para além disso, a escolha de uma abordagem qualitativa mostrou-se coerente com a natureza do problema em estudo, uma vez que o objetivo não era medir comportamentos isolados, mas compreender significados, processos e formas de participação das crianças num contexto real.

Em creche, grande parte daquilo que a criança comunica acontece através de sinais subtis, de reações corporais, de expressões emocionais e de formas de interação que nem sempre podem ser captadas por instrumentos mais fechados ou exclusivamente quantitativos.

Assim, tornou-se importante privilegiar uma metodologia capaz de acolher a complexidade do quotidiano educativo e de valorizar aquilo que acontece nas relações, nas rotinas e nas experiências vividas pelas crianças.

Ao longo do processo, a recolha de dados não esteve separada da ação pedagógica, mas foi acompanhando as decisões tomadas, os ajustamentos introduzidos e a reflexão sobre aquilo que se ia tornando visível no grupo.

Esta articulação permitiu que a investigação não fosse apenas um exercício de descrição da realidade, mas também um meio de a compreender melhor e de agir sobre ela de forma mais fundamentada.

Deste modo, a metodologia adotada contribuiu não só para produzir conhecimento sobre a exploração sensorial em creche, mas também para sustentar uma prática profissional mais consciente, mais reflexiva e mais ajustada às necessidades das crianças.

b) Apresentação do projeto educativo desenvolvido no estágio

O projeto educativo desenvolvido no âmbito da prática profissional teve como tema: Pequenos sentidos, grandes descobertas, tendo surgido a partir de uma observação sistemática e reflexiva do grupo de crianças da sala de 1 ano. A escolha deste tema não foi aleatória, mas resultou da análise atenta do quotidiano da sala, das interações das crianças e da forma como reagiam às propostas existentes, permitindo identificar necessidades, interesses e potencialidades particularmente significativas para esta faixa etária.

Esta observação inicial revelou um interesse evidente e constante por parte das crianças em experiências que mobilizam os sentidos, assim como uma variedade de respostas individuais, refletindo as suas preferências, ritmos e formas de interação com diferentes estímulos.

A constatação destes interesses tornou evidente a importância de planear atividades sensoriais diversificadas, capazes de estimular o desenvolvimento global das

crianças, reconhecendo o corpo e os sentidos como instrumentos fundamentais na construção do conhecimento e na relação com o meio.

Neste sentido, no projeto procurou-se valorizar experiências em que as crianças pudessem agir diretamente sobre os materiais, explorar diferentes texturas, sons, cores, cheiros e sabores e, simultaneamente, construir significados a partir das suas próprias vivências, numa perspetiva em que aprender acontece através da ação, da repetição, da descoberta e da relação.

O projeto foi planeado de forma estruturada, tendo como base os princípios orientadores de uma prática centrada na criança, que valoriza a criação de contextos ricos em estímulos, seguros, desafiantes e afetivamente significativos.

Partindo da questão orientadora: Como pode ser promovida a exploração sensorial e o reconhecimento de diferentes sensações em crianças de 1 ano, respeitando os seus ritmos individuais e necessidades específicas de desenvolvimento? foi possível definir objetivos claros que guiaram toda a intervenção pedagógica, procurando responder de forma direta e intencional às necessidades do grupo.

Esta questão assumiu-se como eixo estruturante do projeto, orientando quer a seleção dos materiais e das experiências propostas, quer a observação contínua das respostas das crianças e a adaptação das estratégias ao longo do processo.

Os objetivos do projeto incluíram:

- Estimular o desenvolvimento global das crianças através da exploração dos cinco sentidos, proporcionando experiências que envolvam a perceção tátil, visual, auditiva, olfativa e gustativa, sempre integradas na rotina diária;
- Criar um ambiente seguro, acolhedor e desafiante, capaz de promover o bem-estar, a curiosidade, a autonomia e a descoberta, incentivando as crianças a explorar e experimentar sem receio;
- Valorizar o corpo e o movimento como elementos centrais na interação com o meio, reconhecendo que o movimento e a manipulação de objetos constituem formas essenciais de aprendizagem;
- Observar e interpretar as manifestações das crianças face a diferentes estímulos, ajustando continuamente as atividades às suas preferências, interesses e ritmos individuais;

- Refletir sobre a prática pedagógica, promovendo intervenções intencionais, sensíveis e ajustadas às necessidades do grupo, fomentando uma prática educativa reflexiva e adaptativa.

O planeamento das atividades foi cuidadosamente estruturado para que cada sentido pudesse ser explorado de forma gradual, progressiva e diversificada.

Foram incluídos momentos de exploração livre, que permitiram às crianças interagir de forma autónoma com os materiais, assim como atividades orientadas, que possibilitaram experiências guiadas e aprendizagens dirigidas. Esta articulação entre liberdade de exploração e mediação adulta revelou-se fundamental, na medida que permitiu conciliar a iniciativa da criança com a intencionalidade pedagógica da intervenção.

A sequência das atividades foi organizada semanalmente, permitindo repetição e familiarização com os materiais, reforçando o desenvolvimento da autonomia e da confiança das crianças, como pode ser observado na tabela 1.

Tabela 1
Cronograma das atividades

Atividade	Descrição	Data
Cesto dos animais	Exploração dos animais	07/05
Pegada dos animais	Expressão plástica: Pintura da pegada dos animais	09/05
Histórias com fantoches	Leitura de histórias sobre os animais	16/05
Alimentar os animais	Experiência da farinha de maisena com os animais das cores dos seus alimentos	20/05
Circuito dos transportes	Percurso com rampas, túneis e obstáculos. Representam andar de carro, avião, etc.	21/05
Pintura em movimento	Expressão plástica: Pintar uma folha de papel de cenário enquanto está a ser puxado	30/05
Corrida das cores	Expressão plástica: Pintar vários transportes	4/06
Mural coletivo dos transportes e animais	Colagem de imagens em papel cenário	11/06
Animais e transportes em bolachas?	Realização de bolachas	13/06

Nota: Autoria Própria

A continuidade entre as propostas favoreceu, ainda, a consolidação de aprendizagens, a antecipação de situações conhecidas e o aumento progressivo do envolvimento do grupo, tornando as experiências cada vez mais significativas. Como pode ser observado nos dois exemplos apresentados na tabela 2, sendo que as restantes planificações se encontram no Apêndice H.

Tabela 2
Planificação das atividades

Planificação da Atividade – "Pegada dos animais" **Data 09/05/2025;** **Os Aventureiros**					
Idade	Nº de crianças	Objetivos	Organização do grupo	Descrição da Atividade	Recursos
1	16	**Geral:** - Proporcionar experiências sensoriais e de expressão plástica através de diferentes materiais. **Específicos:** - Explorar tintas e texturas com as mãos e utensílios (esponjas). - Estimular a coordenação óculo-manual. - Associar visualmente a pegada ao animal correspondente.	Pequenos grupos de 3	Na mesa da sala, apresentarei individualmente a cada criança quatro folhas A3 com imagens grandes de animais: o cão, o gato, o cavalo e o elefante. Mostrarei também as esponjas com as respetivas pegadas. Com o meu apoio, a criança escolherá uma esponja (com a pegada de um dos animais) e carimbá-la-á com tinta sobre o animal correspondente. À medida que a atividade decorrer, irei descrever as ações em voz alta, utilizando frases como: "Olha, a pegada do cavalo!", ou "Vamos pôr no elefante?", reforçando o vocabulário. Incentivarei a repetição, a escolha de diferentes pegadas e a exploração de novas cores, respeitando o ritmo e o interesse de cada criança. No final, realizarei a limpeza das mãos com toalhitas e colocarei as produções a secar. Mais tarde, os trabalhos serão expostos na sala, valorizando a participação de todos.	**Recursos materiais:** 4 Folhas A3 4 Esponjas Tintas Toalhitas
Avaliação	**Nível de Interesse e Envolvimento:** As crianças mostraram entusiasmo ao usar tinta e esponjas? **Participação:** Todas participaram com apoio do adulto? **Autonomia:** Incentivo à escolha da cor e da esponja.				

Planificação da Atividade – "Cesto dos Animais" **Data 07/05/2025;** **Os Aventureiros**					
Idade	Nº de crianças	Objetivos	Organização do grupo	Descrição da Atividade	Recursos
1	16	**Geral:** - Promover experiências de exploração e descoberta através da manipulação de objetos. **Específicos:** - Estimular a perceção sensorial (tátil, visual, auditiva). - Favorecer o desenvolvimento da linguagem oral e a nomeação de animais. - Estimular a motricidade fina e global.	Grande Grupo	Apresentarei às crianças um cesto com animais de plástico, convidando-as a explorar livremente o seu conteúdo. Durante a exploração, estarei presente com apoio verbal e estímulo, utilizando frases como: "Onde está o cão?", "Faz o som da vaca?", "Queres pegar no pato?", incentivando a nomeação e a imitação dos sons dos animais. Irei promover interações individuais e em pequenos grupos, reforçando a repetição dos nomes e dos sons de forma lúdica e afetiva. Para finalizar a atividade, convidarei as crianças a despedirem-se dos animais e, com o meu apoio, ajudaremos a guardar o cesto em conjunto, promovendo o sentido de organização e a autonomia.	**Recursos materiais:** - Cesto com animais - Tapete
Avaliação	**Nível de Interesse e Envolvimento:** Observar se a maioria das crianças mostrou interesse pelos animais, tocando, observando ou imitando sons. **Participação:** Qual for a participação ativa, com momentos de atenção partilhada. **Empenho e Cooperação:** Algumas crianças interagiram entre si, partilhando os animais? **Autonomia:** Incentivo à livre exploração?				

Nota: Autoria Própria

As atividades sensoriais incluíram uma variedade de propostas: experiências táteis, visuais, auditivas, olfativas e gustativas.

A escolha de materiais teve sempre como objetivo garantir a segurança e a acessibilidade, enquanto estimulava a curiosidade e incentivava a exploração ativa e criativa.

Durante a implementação do projeto, foi realizado um acompanhamento contínuo das respostas das crianças, registando o seu nível de interesse, envolvimento, interação com os materiais e comportamento durante as atividades.

Estes registos permitiram ajustar as propostas em tempo real, oferecendo alternativas, modulando a intensidade sensorial e garantindo que cada criança pudesse explorar à sua própria maneira, respeitando os seus ritmos e preferências.

Além disso, o projeto incorporou temas transversais, como os transportes e os animais, que foram utilizados como elementos motivadores e contextualizadores das experiências sensoriais.

Estes temas permitiram ligar os estímulos a situações do quotidiano das crianças, enriquecendo a exploração sensorial com dimensões cognitivas, sociais e emocionais, promovendo a curiosidade, a comunicação e a compreensão do mundo à sua volta.

O projeto educativo, assim concebido, não se limitou à realização de atividades isoladas, mas constituiu uma abordagem integrada, em que o corpo, os sentidos e a ação se tornaram veículos centrais de aprendizagem.

A atenção, a observação e a adaptação contínua das propostas e a reflexão pedagógica, permitiram que o trabalho sensorial se tornasse um verdadeiro instrumento de promoção do desenvolvimento integral, integrando de forma harmoniosa e cuidada, a aprendizagem e a descoberta no quotidiano da creche.

Ao longo da implementação, tornou-se também claro que o projeto não podia ser entendido como algo rígido ou fechado, apesar de existir um planeamento inicial, este foi sendo continuamente ajustado em função da forma como as crianças reagiam, do seu nível de interesse, do tempo de envolvimento e das necessidades que iam surgindo.

Esta flexibilidade foi essencial para garantir que as propostas se mantinham significativas e adequadas ao grupo, respeitando sempre a lógica de uma prática centrada na criança.

c) Objetivos do Desenvolvimento Sustentável Implementados no Projeto

Para a realização deste projeto, foram selecionados alguns dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS´s), considerados os mais pertinentes e adequados às temáticas abordadas e às aprendizagens desenvolvidas ao longo da intervenção educativa.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável fazem parte da Agenda 2030, um compromisso global definido pelas Nações Unidas que procura promover um desenvolvimento mais equilibrado, sustentável e inclusivo a nível mundial. Esta agenda resulta da necessidade de responder a desafios complexos e interligados que afetam a sociedade contemporânea, como as desigualdades sociais, a pobreza, as questões ambientais e o acesso equitativo à educação e à saúde.

Neste sentido, os ODS´s procuram melhorar a qualidade de vida das populações, garantir a preservação dos recursos naturais, assegurando condições de vida dignas para as gerações presentes e futuras. No total, estes objetivos são dezassete e encontram-se profundamente interligados entre si, o que significa que o progresso num determinado objetivo influencia inevitavelmente o desenvolvimento dos restantes, reforçando a necessidade de uma abordagem integrada e transversal.

Como pode ser observado na Figura 1, os ODS´s abrangem diversas dimensões fundamentais da sociedade, incluindo a erradicação da pobreza, a promoção da saúde e bem-estar, a educação de qualidade, a igualdade de género, a redução das desigualdades, a sustentabilidade ambiental e a justiça social. Esta diversidade evidencia a sua relevância enquanto referencial orientador de práticas educativas e sociais.

No contexto específico deste projeto, foram selecionados os ODS´s 1, 3, 4, 5 e 10, tendo em conta a sua pertinência para o trabalho desenvolvido com crianças em idade de creche e a natureza das experiências sensoriais promovidas. A sua integração foi realizada de forma intencional, transversal e articulada com as atividades implementadas.

O ODS 1 – Erradicação da Pobreza, embora frequentemente associado a contextos socioeconómicos mais amplos, foi trabalhado numa perspetiva educativa de sensibilização para a importância da equidade, do cuidado e da solidariedade desde os primeiros anos de vida. Através das interações e das experiências vividas em grupo, promoveu-se uma cultura de apoio mútuo e de valorização do outro.

O ODS 3 – Saúde e Bem-estar esteve diretamente presente na organização do ambiente educativo e na dinamização das atividades sensoriais, promovendo o bem-estar

físico e emocional das crianças. As experiências propostas contribuíram para a exploração segura do corpo e dos sentidos, bem como para o desenvolvimento de sentimentos de segurança, conforto e confiança no contexto educativo.

O ODS 4 – Educação de Qualidade constituiu um eixo central do projeto, na medida em que todas as atividades foram pensadas com intencionalidade pedagógica, respeitando os ritmos individuais das crianças e promovendo oportunidades de aprendizagem significativas. A exploração sensorial assumiu aqui um papel fundamental enquanto meio privilegiado de aprendizagem na primeira infância.

O ODS 5 – Igualdade de Género foi promovido através de uma prática educativa igualitária, assegurando que todas as crianças, independentemente do género, tiveram as mesmas oportunidades de participação, exploração e expressão. A linguagem utilizada, os materiais disponibilizados e as interações estabelecidas procuraram reforçar uma visão não estereotipada das capacidades e interesses das crianças.

Por fim, o ODS 10 – Redução das Desigualdades foi integrado através da atenção à diversidade existente no grupo, promovendo práticas inclusivas que respeitaram as diferenças individuais ao nível do desenvolvimento, das competências e das formas de expressão. As atividades foram adaptadas sempre que necessário, garantindo a participação de todas as crianças e valorizando as suas conquistas individuais.

Desta forma, a integração dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável neste projeto permitiu orientar a prática educativa para uma abordagem mais consciente, ética e socialmente responsável. Para além de enriquecer as experiências das crianças, contribuiu também para a construção de uma visão mais alargada da educação enquanto processo de formação integral do indivíduo.

Pretende-se, assim, contribuir para a formação de crianças mais atentas, curiosas e sensíveis às questões do mundo que as rodeia, promovendo desde cedo valores como o respeito, a empatia, a cooperação e a justiça social, fundamentais para uma cidadania ativa e responsável ao longo da vida.

Figura 1
Objetivos do desenvolvimento sustentável

Tabela 3Figura 2
Objetivos do desenvolvimento sustentável



Nota: ODS.pt

d) Identificação e justificação da escolha das técnicas de recolha de dados e de monitorização do projeto

No contexto deste projeto educativo, a observação assumirá um papel central e estruturante, constituindo-se como o principal instrumento de recolha e análise de dados. Esta será utilizada com o objetivo de compreender, de forma aprofundada e contextualizada, as experiências sensoriais vivenciadas pelas crianças da sala de 1 ano e os seus impactos no desenvolvimento global. Enquanto processo contínuo, intencional e sistemático, a observação permitirá acompanhar as crianças ao longo do tempo, respeitando os seus ritmos, interesses e formas próprias de expressão, aspetos fundamentais nesta faixa etária.

Enquanto as notas de campo privilegiarão uma leitura mais qualitativa e contextualizada, as grelhas de observação conferirão maior objetividade à análise, permitindo organizar os dados de forma sistemática e acompanhar progressos graduais ao longo do tempo.

Para a recolha de dados foram utilizadas cinco técnicas principais: o registo fotográfico, as notas de campo, as grelhas de observação, o inquérito por questionário e a entrevista semiestruturada. Apesar das suas especificidades, todas estas técnicas contribuíram para um objetivo comum: compreender as experiências sensoriais das crianças e a intencionalidade pedagógica presente nas práticas desenvolvidas.

O registo fotográfico foi utilizado como uma importante ferramenta de documentação pedagógica, permitindo captar momentos significativos das atividades sensoriais e evidenciar o envolvimento das crianças, as suas expressões emocionais e as interações estabelecidas com os materiais, os pares e os adultos. Este tipo de registo assume particular relevância numa sala de 1 ano, uma vez que muitas das experiências e aprendizagens das crianças são expressas através de gestos, expressões faciais, movimentos corporais e outras formas de comunicação não verbal. Para além disso, as fotografias permitiram revisitar as experiências realizadas, refletir sobre as práticas desenvolvidas e identificar progressos ao longo do projeto, funcionando também como suporte de comunicação com a equipa educativa e, sempre que pertinente, com as famílias.

As notas de campo constituíram outro instrumento fundamental neste processo. Foram elaboradas de forma sistemática após os momentos de observação e intervenção, permitindo registar acontecimentos significativos, comportamentos, interações, reações das crianças e decisões pedagógicas tomadas ao longo das atividades. Estes registos possibilitaram uma análise mais aprofundada das situações observadas e uma reflexão crítica sobre a prática. Por apresentarem um carácter mais descritivo e interpretativo, as notas de campo permitiram captar aspetos menos visíveis do contexto educativo, como as emoções das crianças, os seus níveis de envolvimento ou as respostas individuais aos diferentes estímulos sensoriais. Paralelamente, serviram de suporte para a adaptação contínua das atividades, dos materiais e da organização do ambiente educativo, em função das necessidades e interesses emergentes do grupo.

As grelhas de observação foram utilizadas como instrumento complementar, permitindo uma observação mais estruturada e sistemática. Estas foram construídas com base em indicadores previamente definidos e possibilitaram o registo de comportamentos relacionados com diferentes áreas do desenvolvimento, nomeadamente a motricidade, a comunicação, a autonomia, a interação social e o envolvimento nas atividades. A

informação recolhida através das grelhas facilitou a análise e comparação dos dados, permitindo identificar progressos, dificuldades e padrões de comportamento ao longo da implementação do projeto (conforme apresentado na Tabela 3 e, posteriormente, no Apêndice G). Este instrumento revelou-se particularmente útil para acompanhar a evolução das crianças de forma mais objetiva e para complementar a leitura mais interpretativa das notas de campo.

O questionário (conforme apresentado no Apêndice E) foi aplicado a educadoras de infância e teve como objetivo recolher informações sobre a importância atribuída ao trabalho dos sentidos no desenvolvimento das crianças de 1 ano, bem como compreender as práticas pedagógicas implementadas neste âmbito. Para tal, foram incluídas questões de resposta fechada e de resposta aberta.

Numa primeira parte, foram colocadas perguntas de opção destinadas à caracterização da experiência profissional das participantes e das práticas desenvolvidas em contexto de creche. Procurou-se conhecer o número de anos de experiência no trabalho com crianças de 1 ano, o número médio de crianças acompanhadas em cada sala e a perceção das educadoras relativamente à importância das experiências sensoriais para o desenvolvimento global das crianças. Foram ainda recolhidos dados sobre a frequência com que são promovidas atividades centradas na exploração dos sentidos, os tipos de atividades sensoriais mais frequentemente implementados (envolvendo o tato, a visão, a audição, o olfato e o paladar) e a duração média dessas atividades.

Numa segunda parte, foram incluídas questões de resposta aberta, com o intuito de aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas das educadoras. Estas questões permitiram recolher informações sobre as estratégias utilizadas para adaptar as atividades sensoriais às necessidades individuais de cada criança, bem como exemplos concretos de atividades desenvolvidas em contexto educativo, incluindo os objetivos definidos e os resultados observados de forma geral.

A entrevista semiestruturada (apresentada na íntegra no Apêndice F) foi realizada a um conjunto de educadoras de infância, com o objetivo de aprofundar e complementar as informações recolhidas através dos restantes instrumentos de investigação. Este instrumento permitiu compreender de forma mais detalhada as conceções pedagógicas das profissionais relativamente à exploração sensorial em crianças de 1 ano, ao papel do

educador enquanto mediador das aprendizagens e à importância do ambiente educativo na promoção de experiências significativas para o desenvolvimento infantil.

A opção pela entrevista semiestruturada justifica-se pela possibilidade de combinar questões previamente definidas com a flexibilidade necessária para explorar aspetos emergentes durante a interação com as participantes. Desta forma, foi possível garantir alguma uniformidade na recolha de dados, facilitando a comparação entre respostas, sem comprometer a riqueza e profundidade dos discursos produzidos.

A entrevista iniciou-se com uma breve apresentação do estudo, sendo esclarecidos os objetivos da investigação, a natureza voluntária da participação, a garantia de anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos e a sua utilização exclusiva para fins académicos. Foi igualmente solicitada autorização para a gravação áudio da entrevista e posterior transcrição dos conteúdos recolhidos.

Numa primeira fase, procedeu-se à caracterização das participantes através da recolha de informações relativas à idade, formação académica, tempo de serviço enquanto educadoras de infância, experiência profissional com crianças de 1 ano e contexto educativo em que exercem funções.

Posteriormente, a entrevista desenvolveu-se em torno de diferentes blocos temáticos: a importância atribuída à exploração sensorial no desenvolvimento das crianças de 1 ano; as práticas pedagógicas implementadas em contexto educativo; os materiais e recursos utilizados; a observação e intervenção do educador; a diferenciação pedagógica; e o envolvimento das famílias. Estes blocos permitiram estruturar a análise, enquanto garantiram abertura suficiente para explorar as perspetivas individuais das participantes.

Em conjunto, o registo fotográfico, as notas de campo, as grelhas de observação, o inquérito por questionário e a entrevista semiestruturada constituíram instrumentos complementares de recolha de dados. A sua utilização permitiu analisar o fenómeno em estudo a partir de múltiplas perspetivas, articulando informação proveniente da observação direta com as perceções e interpretações das educadoras. Esta triangulação dos dados contribuiu para uma compreensão mais rigorosa, consistente e aprofundada da realidade observada, reforçando a validade do estudo.

A utilização destes diferentes instrumentos permitiu olhar para o mesmo fenómeno a partir de diferentes ângulos. Enquanto alguns registos possibilitaram uma

leitura mais imediata e contextualizada das situações, outros permitiram uma análise mais reflexiva e alargada sobre as práticas, as respostas das crianças e o papel do adulto. Este cruzamento revelou-se essencial para construir uma interpretação mais consistente, evitando uma leitura limitada a uma única fonte de informação.

A escolha dos instrumentos foi orientada pela necessidade de compreender o fenómeno em estudo de forma abrangente. Assim, as notas de campo permitiram registar as vivências no contexto real, as grelhas de observação organizaram indicadores específicos do desenvolvimento, os registos fotográficos evidenciaram aspetos da participação das crianças frequentemente não captados pela escrita, e os questionários e entrevistas permitiram aceder às perspetivas das educadoras sobre as práticas pedagógicas. Esta diversidade de instrumentos revelou-se fundamental para construir uma leitura mais rica, completa e sustentada da realidade educativa.

Ao articular diferentes instrumentos de natureza distinta, foi possível reforçar a consistência da análise, evitando a dependência de uma única fonte de informação. Esta triangulação permitiu cruzar o que foi observado, registado e relatado, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada da forma como a exploração sensorial é promovida, vivida e interpretada em contexto de creche.

Tabela 4

Grelha de observação

OS ANIMAIS					
Atividade	**Áreas do Desenvolvimento**	**Indicadores de Observação**	**Sim**	**Não**	**Observação**
Exploração dos animais	Bem-estar e segurança	O grupo demonstra conforto e segurança ao explorar sons, texturas, e imagens	x		Demonstraram curiosidade e envolvimento em manusear os materiais sensoriais
	Identidade e autonomia	Escolhem e manipulam os animais de forma ativa	x		Demonstraram iniciativa ao selecionar os animais preferidos
	Comunicação e representação	O grupo usa sons, gestos, palavras para comunicar sobre os animais	x		Alguns não se expressaram verbalmente, mas usaram gestos ou sons simples
	Motricidade e coordenação	Manipulam os objetos com controlo e destreza	x		Algumas crianças ainda revelam dificuldades no controlo dos movimentos finos
Pintura das pegadas dos animais	Bem-estar e segurança	O grupo mostra prazer e envolvimento na atividade de pintura	x		Mostraram entusiasmo ao pressionar a pegada no papel
	Identidade e autonomia	Experimentam cores e técnicas livremente	x		Exploraram as tintas de forma livre e espontânea
	Motricidade e coordenação	Usam os materiais com controlo e habilidade		x	Algumas crianças ainda necessitam de apoio no uso do pincel ou na pressão
Leitura de uma história	Bem-estar e segurança	O grupo permanece atento e confortável durante a leitura	x		Mostraram concentração, sentados de forma tranquila
	Relação social e emocional	Interagem positivamente entre si e os adultos	x		Reagiram com sorrisos e comentários à história
	Comunicação e representação	Participam verbalmente durante a história	x		Participaram com respostas simples e comentários espontâneos
Experiência com farinha de maisena	Bem-estar e segurança	O grupo demonstra curiosidade e prazer na manipulação	x		Algumas crianças inicialmente hesitaram, mas acabaram por participar
	Identidade e autonomia	Participam de forma ativa na experiência	x		Demonstraram autonomia ao explorar a textura com as mãos
	Motricidade e coordenação	Manipulam os materiais com coordenação adequada	x		Usaram as mãos e dedos como movimentos coordenados na mistura

Nota: Autoria Própria

d) Técnicas de tratamento de dados

Após a recolha dos dados, procedeu-se a uma fase sistemática de organização, interpretação e análise, com o propósito de compreender, de forma aprofundada, o impacto das experiências sensoriais no desenvolvimento global das crianças da sala de 1 ano, bem como de avaliar a pertinência e a eficácia do projeto educativo implementado em contexto de creche.

Esta fase assumiu particular relevância no processo investigativo, na medida em que permitiu transformar os dados recolhidos em conhecimento interpretado, articulando as evidências empíricas com os objetivos do projeto e com o enquadramento teórico que sustentou a intervenção.

A análise dos dados seguiu uma abordagem predominantemente qualitativa, adequada à natureza do estudo e ao contexto da educação de infância, onde os dados são complexos, situados e fortemente influenciados pelas interações, emoções e significados atribuídos pelos participantes. Esta abordagem foi complementada por registos sistematizados e por instrumentos de observação estruturados, permitindo uma leitura mais rigorosa e sustentada da realidade educativa.

Análise quantitativa: A componente quantitativa incidiu principalmente sobre as respostas fechadas do questionário e sobre os indicadores registados nas grelhas de observação. As respostas foram organizadas por questão, contabilizando-se as frequências de cada opção e a respetiva distribuição, posteriormente representada através de figuras. Este procedimento permitiu descrever aspetos como os anos de experiência profissional, o número de crianças por sala, a importância atribuída à exploração sensorial, a frequência e a duração das atividades e os tipos de estímulos mais utilizados. Nas grelhas, a sistematização dos indicadores permitiu comparar a ocorrência e a evolução de comportamentos relacionados com o envolvimento, a autonomia, a iniciativa, a interação e as respostas sensoriais. Esta análise teve uma finalidade descritiva, não pretendendo generalizar os resultados para além dos participantes do estudo.

Análise qualitativa: A componente qualitativa abrangeu as notas de campo, os registos fotográficos, as respostas abertas do questionário e as transcrições das entrevistas semiestruturadas. Após a leitura integral dos dados, foram identificadas unidades de sentido, regularidades, diferenças e situações relevantes, que foram agrupadas em

categorias relacionadas com o envolvimento e as sensações das crianças, a mediação do adulto, a organização do ambiente, os materiais, a diferenciação pedagógica e o envolvimento das famílias. As descrições e os discursos foram interpretados no seu contexto, atendendo aos gestos, expressões faciais, vocalizações, aproximações, recusas, interações e decisões pedagógicas observadas. Por fim, os resultados quantitativos e qualitativos foram articulados: os dados numéricos permitiram reconhecer tendências, enquanto os dados descritivos ajudaram a compreender o significado dessas tendências e a explicar como as experiências foram vividas pelas crianças e interpretadas pelas educadoras.

A análise foi realizada de forma contínua ao longo de todo o processo de intervenção, o que possibilitou que a interpretação dos dados não ocorresse apenas numa fase final, mas fosse sendo construída progressivamente à medida que as situações eram observadas, registadas e refletidas. Este processo favoreceu a identificação de padrões recorrentes, diferenças entre crianças, reações mais frequentes e aspetos que exigiram maior atenção, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do fenómeno em estudo.

Neste sentido, foram construídas categorias de análise que permitiram organizar a informação recolhida de forma mais clara, nomeadamente no que respeita ao envolvimento das crianças, às respostas sensoriais observadas, à ação do adulto, à organização do ambiente educativo e à adaptação das propostas às características do grupo.

No tratamento dos dados, as sensações das crianças foram interpretadas através de indicadores comportamentais, corporais e comunicativos observáveis. O interesse e a curiosidade manifestaram-se pela aproximação aos materiais, pelo olhar atento, pelo toque espontâneo, pela manipulação prolongada, pela repetição das ações e pela iniciativa de retomar a experiência. O prazer e o agrado foram evidenciados por sorrisos, vocalizações, movimentos corporais de entusiasmo, permanência na atividade e procura de partilha com o adulto ou com os pares. Por sua vez, a hesitação ou o desconforto foram identificados através da observação à distância, da aproximação gradual, do recuo do corpo, da retirada das mãos, da recusa, do choro, de expressões faciais de desagrado e da procura de proximidade do adulto. Estes indicadores permitiram compreender as preferências, os limiares de tolerância e os ritmos individuais das crianças perante

estímulos táteis, visuais, auditivos, olfativos, gustativos e de movimento, sem depender exclusivamente da linguagem verbal.

As notas de campo, recolhidas de forma contínua ao longo da implementação das atividades sensoriais, constituíram um dos principais instrumentos de recolha de dados. Estas incluíram descrições detalhadas das situações observadas, das reações das crianças, das interações estabelecidas, das decisões pedagógicas tomadas e das reflexões emergentes durante a prática. A sua análise possibilitou uma compreensão aprofundada das vivências no terreno, evidenciando não só os comportamentos das crianças, mas também os processos reflexivos da educadora-investigadora, as estratégias de mediação adotadas e os ajustamentos realizados em tempo real, em função das observações efetuadas, tal como pode-se constatar nas notas de campo que se seguem:

"À minha chegada, as crianças encontravam-se a dormir a sesta, circunstância que me permitiu conhecer, com maior clareza, a organização do espaço físico e a intencionalidade.

A distribuição das camas, a iluminação suave e controlada, bem como o ambiente sereno promovido pela educadora, evidenciavam uma preocupação clara com o bem-estar, o conforto e a segurança emocional das crianças. O silêncio predominante, ainda que natural neste momento do dia, era pontuado por pequenos movimentos corporais e murmúrios ocasionais, reveladores da singularidade dos ritmos de sono e das necessidades individuais de cada criança.

À medida que as crianças despertavam, tornou-se evidente a diversidade de comportamentos, algumas permaneceram deitadas durante alguns minutos, observando o espaço envolvente com um olhar atento e curioso, enquanto outras se levantaram de imediato, procurando a proximidade física do adulto como forma de conforto e segurança. Nestes primeiros contactos, a minha postura centrou-se essencialmente na observação participante, assumindo uma presença discreta, mas afetivamente disponível.

Procurei estabelecer um vínculo inicial com o grupo através de expressões faciais acolhedoras, sorrisos e palavras suaves, respeitando os tempos individuais e evitando intervenções intrusivas.

No momento da higiene, surgiram diferentes reações por parte das crianças, refletindo distintos níveis de autonomia, confiança e sensibilidade sensorial.

Algumas demonstraram resistência ao contacto com a água, expressada através de gestos de recuo ou vocalizações de desconforto, enquanto outras realizaram as ações de forma mais autónoma e confiante. Numa dessas interações, uma criança, ao lavar as mãos com apoio do adulto, dirigiu-me o olhar e verbalizou "água". Respondi com um sorriso e um reforço verbal positivo, "Faz bem lavar as mãos, não é?" valorizando a sua iniciativa. Este breve diálogo revelou-se significativo, na medida em que demonstrou uma tentativa espontânea de comunicação verbal e constituiu um primeiro momento de aproximação relacional, assente na confiança e no reconhecimento mútuo.

Durante o lanche, as crianças reuniram-se em torno da mesa, partilhando o espaço e os materiais, e demonstrando diferentes níveis de independência e competências emergentes. Algumas alimentavam-se de forma autónoma, enquanto outras necessitavam de maior apoio do adulto. Um dos episódios mais marcantes ocorreu quando uma criança empurrou a sua taça na minha direção e afirmou, de forma clara, "mais, por favor". Esta interação destacou-se pela utilização funcional da linguagem como meio de expressão de uma necessidade, demonstrando intencionalidade comunicativa e consciência do outro como mediador.

O período de brincadeira no espaço exterior revelou-se particularmente rico em interações sociais, explorações sensoriais e iniciativas espontâneas. Uma das crianças aproximou-se de mim com um carro de brincar, produziu o som "vruum" e ofereceu-me o brinquedo, num gesto claro de convite à interação. Este episódio sobressaiu a importância do brincar como forma privilegiada de comunicação e relação, e ainda o papel do adulto enquanto parceiro disponível, que amplia as experiências da criança.

Ao longo desta primeira semana, tornou-se evidente a relevância das rotinas na construção de um sentimento de segurança, estabilidade e previsibilidade no quotidiano das crianças. Os momentos de higiene, alimentação e descanso ultrapassam a mera satisfação de necessidades biológicas, constituindo-se como contextos privilegiados de vinculação afetiva, escuta ativa, promoção da autonomia e desenvolvimento global. Enquanto profissional em formação, compreendi que a minha presença, embora recente, poderia assumir um papel significativo marcada por uma atitude sensível, empática e intencionalmente pedagógica, assente no respeito pelos ritmos individuais, na valorização das iniciativas das crianças e na construção progressiva das relações de confiança."

Pode igualmente ser observado noutra nota de campo como:

"Durante esta semana, para além da manutenção consistente das rotinas diárias de higiene, lanche e brincadeira no exterior, destaquei a realização de uma atividade de leitura orientada da história "O Bolinha vai ao zoo", cuidadosamente planificada com a intencionalidade de promover a atenção conjunta, o enriquecimento do vocabulário e a interação social entre as crianças.

Esta proposta integrou-se de forma natural no quotidiano do grupo, respeitando os seus ritmos e interesses, e assumiu-se como um momento privilegiado de comunicação e partilha.

Iniciei a atividade reunindo as crianças no tapete, organizando o espaço de modo a criar um ambiente tranquilo, seguro e acolhedor, propício à escuta e à concentração. Antes de iniciar a leitura, apresentei a capa do livro, permitindo que as crianças a observassem atentamente, e questionei-as sobre o conhecimento prévio dos animais, incentivando-as a nomear aqueles que já conheciam.

Este momento de pré-leitura revelou-se fundamental, uma vez que ativou saberes prévios, despertou a curiosidade e promoveu uma participação mais ativa e envolvida ao longo da narrativa. À medida que a história se desenvolvia, acompanhei a leitura com expressões faciais marcadas e gestos expressivos, facilitando a compreensão não verbal e tornando a narrativa mais apelativa.

As crianças mantiveram níveis elevados de atenção, manifestando o seu envolvimento de diferentes formas: algumas aproximaram-se do livro, tocando nas páginas e explorando a textura do papel; outras acompanharam a história através da imitação dos sons dos animais, evidenciando interesse, compreensão e capacidade de associação simbólica. A interação foi intencionalmente ampliada através da colocação de perguntas simples e abertas, como "Que som faz o elefante?" ou "Como é o pinguim?", que estimularam a atenção auditiva, a produção verbal e a iniciativa comunicativa.

Uma das crianças respondeu utilizando uma palavra ainda incompleta, mas expressa com entusiasmo e intenção clara.

Esta experiência comprovou a relevância da leitura enquanto instrumento privilegiado para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e afetivo em crianças muito pequenas. O sucesso da atividade esteve intrinsecamente ligado à adequação do discurso ao nível de desenvolvimento do grupo, ao uso expressivo da linguagem corporal e à criação de um ambiente emocionalmente seguro, onde a participação era incentivada de

forma espontânea, sem pressão ou exigência de respostas corretas. As interações observadas refletiram a construção coletiva de significados e a aprendizagem mediada pela emoção, pela relação e pelo contexto social. Enquanto educadora em formação, esta atividade constituiu uma oportunidade significativa para aprofundar a escuta ativa e para observar atentamente as competências comunicativas emergentes de cada criança, permitindo-me identificar necessidades, interesses e estilos de participação diferenciados, esta experiência contribuiu para uma intervenção pedagógica mais consciente, sensível e personalizada, reforçando o papel do adulto como mediador intencional do desenvolvimento e da aprendizagem na creche."

A análise das notas de campo possibilitou uma compreensão aprofundada das vivências no terreno, evidenciando não só os comportamentos das crianças, mas também os processos reflexivos da educadora-investigadora, as estratégias de mediação adotadas e os ajustamentos realizados em tempo real.

No que respeita às grelhas de observação, procedeu-se a uma análise descritiva e comparativa, com base em indicadores previamente definidos para cada área de desenvolvimento (motora, cognitiva, emocional e social). Entre as categorias analisadas destacam-se o grau de envolvimento das crianças nas atividades, as diferentes reações sensoriais observadas (curiosidade, prazer, hesitação e desconforto), as formas de interação com os materiais e com os pares, bem como a adaptação do ambiente educativo às necessidades e respostas do grupo.

A sistematização dos dados recolhidos permitiu acompanhar a evolução das crianças, identificar progressos e variações nas suas respostas e comparar comportamentos ao longo do projeto, conferindo uma leitura mais estruturada e objetiva dos dados.

As grelhas revelaram-se particularmente relevantes para identificar mudanças ao nível da autonomia, do tempo de envolvimento nas atividades, da iniciativa exploratória, da coordenação motora e da interação com os pares. Por sua vez, as notas de campo permitiram contextualizar e aprofundar estas evidências, reforçando a compreensão dos processos observados.

As fotografias recolhidas durante as atividades sensoriais foram também integradas na análise enquanto parte da documentação pedagógica. Estas permitiram observar expressões faciais, gestos, posturas corporais e momentos de interação que nem

sempre são plenamente captados na observação escrita, como pode ser observado na figura 2.

Assim, funcionaram como complemento visual às notas de campo e às grelhas de observação, enriquecendo a interpretação dos dados e possibilitando uma leitura mais contextualizada da intervenção.

Adicionalmente, foi aplicado um questionário às educadoras de infância, composto por questões abertas e fechadas, com o objetivo de recolher as suas perceções sobre os sentidos e a sua importância. A análise das respostas seguiu igualmente uma lógica de análise de conteúdo, permitindo identificar regularidades e convergências nos discursos.

Por fim, as entrevistas semiestruturadas realizadas com educadoras de infância permitiram aprofundar e contextualizar os dados recolhidos através dos restantes instrumentos. A sua análise de conteúdo possibilitou a identificação de categorias relacionadas com a centralidade da exploração sensorial no desenvolvimento infantil, a importância da intencionalidade pedagógica e o papel do ambiente educativo como espaço promotor de experiências significativas.

O objeto empírico deste estudo corresponde às experiências de exploração sensorial vividas pelas 16 crianças da sala de 1 ano e às práticas pedagógicas das educadoras de infância que as enquadram e acompanham. A análise incidiu, concretamente, nas formas de participação das crianças, nas suas reações corporais, emocionais e comunicativas perante diferentes estímulos, nas interações com os materiais, os pares e os adultos, bem como nas decisões das educadoras relativas à organização do ambiente, à seleção dos recursos, à mediação, à diferenciação pedagógica e à observação. Assim, o objeto empírico não se limita às atividades realizadas, abrangendo a relação entre a experiência sensorial das crianças e a intervenção pedagógica do adulto em contexto real de creche.

A triangulação foi efetuada através do cruzamento entre duas perspetivas complementares. Por um lado, a perspetiva das crianças foi construída a partir da observação direta, das notas de campo, das grelhas de observação e dos registos fotográficos, que documentaram o envolvimento, a iniciativa, a autonomia, as preferências, as hesitações e as reações aos estímulos sensoriais. Por outro lado, a perspetiva das educadoras foi recolhida através do questionário e das entrevistas

semiestruturadas, permitindo conhecer as suas conceções, práticas e critérios de intervenção. O confronto entre o que as crianças efetivamente fizeram e manifestaram e o que as educadoras relataram permitiu identificar convergências, complementaridades e eventuais discrepâncias entre discurso e prática, reforçando a credibilidade da interpretação e evitando que as conclusões dependessem de uma única fonte de dados.

Em conjunto, o registo fotográfico, as notas de campo, as grelhas de observação, o questionário e a entrevista semiestruturada constituíram instrumentos complementares de recolha e análise de dados. A sua triangulação permitiu cruzar diferentes perspetivas e tipos de evidências, reforçando a consistência e a validade do estudo. Desta forma, foi possível obter uma compreensão mais profunda, rigorosa e contextualizada do impacto do projeto educativo no desenvolvimento global das crianças de 1 ano e na promoção de experiências sensoriais significativas em contexto de creche.

Figura 4

Atividades desenvolvidas



Nota: Autoria Própria

4. Exposição da ética do projeto concebido para o estágio

A presente investigação foi desenvolvida no cumprimento rigoroso dos princípios éticos que orientam a prática investigativa em contextos educativos, garantindo o respeito pela dignidade, pelos direitos e pelo bem-estar das crianças e dos adultos envolvidos.

Previamente ao início da recolha de dados, o projeto de investigação foi submetido à apreciação da Comissão de Ética da instituição de ensino superior, tendo obtido parecer favorável à sua realização, conforme documentação apresentada no Apêndice D.

Num estudo realizado em contexto de creche, esta dimensão assume particular relevância, uma vez que envolve crianças muito pequenas, ainda em fase inicial de desenvolvimento e, por isso, especialmente vulneráveis.

Ao início da recolha de dados, foi solicitado o consentimento informado às famílias, através de um documento que explicitava de forma clara, acessível e transparente o tipo de registos a realizar (fotográficos e escritos), bem como os objetivos da investigação e a finalidade da utilização desses dados.

Nesse documento, foi igualmente sublinhado o carácter voluntário da participação, assegurando às famílias o direito de recusar ou retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer consequência para a criança ou para a sua permanência no contexto educativo.

Este procedimento procurou garantir uma participação esclarecida, livre e consciente, respeitando o papel das famílias enquanto representantes legais das crianças e parceiras fundamentais no processo educativo.

De igual modo, foi pedido consentimento às educadoras participantes, uma vez que foram realizadas entrevistas e aplicado um questionário, com o intuito de recolher as suas perceções sobre o projeto educativo e sobre o impacto das experiências sensoriais no desenvolvimento das crianças.

Estas profissionais foram devidamente informadas sobre os objetivos da investigação, a natureza das questões colocadas, os procedimentos de recolha de dados e a forma como os seus testemunhos seriam tratados e analisados.

Foi assegurado que a participação decorreria de forma livre, consciente e voluntária, sem qualquer tipo de pressão institucional, preservando-se o direito à recusa, à interrupção da participação e à confidencialidade das respostas prestadas.

Os dados recolhidos foram tratados de forma confidencial e anónima, não sendo as identidades das crianças, das famílias nem das profissionais mencionadas em qualquer documento produzido no âmbito do estudo.

Nenhum dado sensível foi divulgado ou utilizado de forma a comprometer a privacidade dos participantes. Toda a informação obtida foi armazenada de forma segura, garantindo a proteção e integridade dos registos.

Sempre que necessário, recorri à omissão ou substituição de elementos identificativos, assegurando que qualquer referência incluída no trabalho preservasse o anonimato dos intervenientes e respeitasse os princípios da proteção de dados pessoais.

O projeto foi concebido de modo a respeitar o bem-estar e os direitos das crianças, assegurando que as atividades propostas não implicassem qualquer tipo de risco físico, emocional ou social.

A participação das crianças foi sempre espontânea, respeitando os seus ritmos, interesses e características individuais.

Em nenhum momento foi exigida a participação em experiências que gerassem desconforto ou resistência persistente, sendo a observação atenta das suas reações um critério fundamental para adaptar, interromper ou reformular propostas sempre que necessário. Deste modo, procurei garantir uma intervenção pedagógica ética, sensível e centrada na criança, entendida como sujeito de direitos e participante ativo no contexto educativo.

Foi também salvaguardada a utilização responsável dos registos fotográficos, que se restringem exclusivamente a fins pedagógicos e científicos. Nenhuma imagem foi divulgada sem a devida autorização expressa dos encarregados de educação, sendo todas as fotografias tratadas de forma a preservar a identidade das crianças, por exemplo, evitando a exposição direta do rosto ou selecionando enquadramentos que não permitissem a identificação pessoal.

Para além disso, a recolha de imagens teve sempre em consideração o contexto, a pertinência pedagógica do registo e o respeito pela intimidade e dignidade das crianças, evitando qualquer utilização desadequada ou descontextualizada das fotografias.

Por fim, comprometo-me a utilizar todos os dados recolhidos, incluindo os provenientes dos questionários e entrevistas, unicamente para fins académicos, assegurando a sua destruição após a conclusão da investigação.

Em todas as fases do processo, foi mantida uma postura ética, reflexiva e respeitadora, orientada pelos princípios da integridade científica, da confidencialidade e do respeito pela criança enquanto sujeito de direitos.

Mais do que uma exigência formal, a ética constituiu um eixo estruturante de toda a investigação, orientando as decisões metodológicas, a relação com os participantes e a interpretação dos dados, de forma a garantir que o processo investigativo decorresse com responsabilidade, rigor e profundo respeito pelas pessoas envolvidas.

Para além dos procedimentos formais, procurei que esta preocupação ética estivesse presente nas pequenas decisões do quotidiano.

Isso significou observar com respeito, intervir com sensibilidade, escutar os sinais das crianças e reconhecer que investigar em contexto de creche exige uma atenção permanente ao bem-estar, à dignidade e à individualidade de cada participante.

Assim, a ética não esteve presente apenas na recolha e no tratamento dos dados, mas em toda a forma como o trabalho foi pensado e desenvolvido.

3º CAPÍTULO - ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA EMPÍRICA

5. Resultados

Caracterização do público-alvo

O público-alvo deste estudo integra dois grupos complementares: as crianças que participaram no projeto educativo e as educadoras de infância que contribuíram para a recolha de dados através das entrevistas e do questionário. Esta composição permitiu articular a observação direta das experiências vividas pelas crianças com as perceções profissionais sobre a exploração sensorial em contexto de creche.

O grupo de crianças era constituído por 16 participantes, com idades compreendidas entre 1 ano e 5 meses e 1 ano e 11 meses, integrados numa sala de creche. Apesar da proximidade etária, o grupo apresentava heterogeneidade ao nível do desenvolvimento motor, da linguagem e comunicação, da autonomia, da interação social e das formas de participação. As crianças revelavam particular interesse por propostas que envolviam texturas, cores, sons, movimento e materiais do quotidiano, embora variassem os tempos de aproximação, os níveis de envolvimento e as reações perante a novidade.

O segundo grupo foi constituído por educadoras de infância com experiência profissional em creche e, em particular, com crianças de 1 ano. Nas entrevistas participaram oito educadoras, com idades entre os 34 e os 58 anos; todas possuíam licenciatura e a maioria detinha o grau de mestre. As participantes apresentavam percursos profissionais diversificados, o que possibilitou recolher perspetivas baseadas em diferentes níveis de experiência, dimensões de grupo e práticas pedagógicas. No questionário, a diversidade de experiência profissional e de contextos de sala permitiu complementar esta caracterização e ampliar a compreensão das práticas de exploração sensorial.

Análise da Entrevista

A análise dos dados recolhidos através das entrevistas realizadas permitiu compreender as conceções das educadoras sobre a exploração sensorial, mas também a forma como refletem sobre as suas práticas pedagógicas.

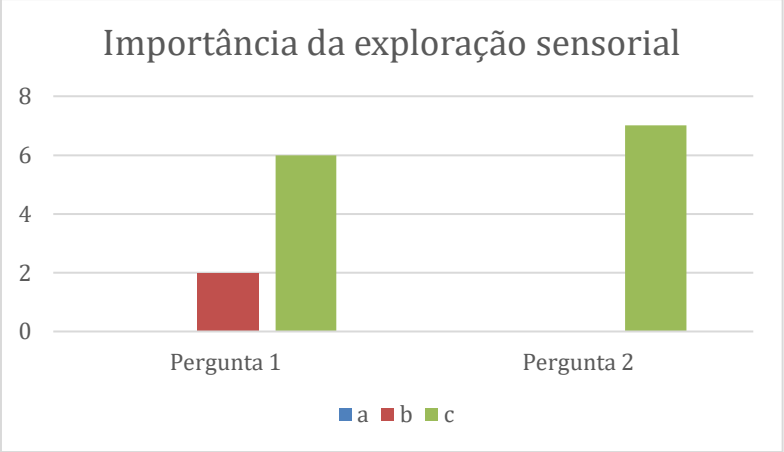
A amostra é constituída por oito educadoras, com idades entre os 34 e os 58 anos. No que respeita a formação académica verifica-se que todas possuem a licenciatura e a maioria detém o grau de mestrado.

Relativamente à experiência profissional, as participantes evidenciam percursos variados, incluindo experiência com crianças de um ano de idade, o que confere consistência e relevância aos dados obtidos.

No que concerne ao Bloco A, centrado na importância da exploração sensorial, verifica-se um consenso absoluto entre os inquiridos.

A maioria das educadoras consideram a exploração sensorial como um elemento fundamental no desenvolvimento da criança. De igual modo, reconhecem que as experiências sensoriais têm um impacto integrado no desenvolvimento global da criança, influenciando simultaneamente as dimensões cognitivas, motoras e emocional. (Como pode ser observado na figura 3)

Figura 7
Importância da exploração sensorial



Nota: Autoria Própria

No Bloco B, relativo às práticas pedagógicas, observa-se alguma discrepância entre a valorização conceptual e a sua concretização na prática. No que diz respeito ao tipo de atividades desenvolvidas, as respostas centram-se na opção intermédia, o que indica que as educadoras promovem atividades com alguma intencionalidade, embora nem sempre integradas num planeamento.

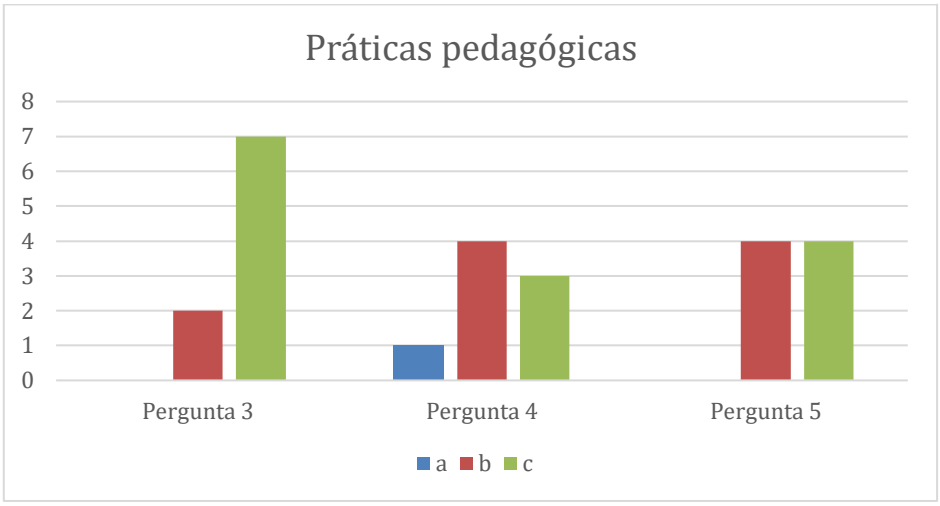
Esta tendência é reforçada pelas respostas relativas à frequência das atividades, onde apenas metade das inquiridas refere uma integração sistemática na rotina diária, enquanto as restantes indicam práticas mais ocasionais ou irregulares.

Em relação à organização do espaço educativo, existe o mesmo número de respostas, onde demonstram uma intencionalidade clara na criação de ambientes promotores da exploração sensorial, enquanto outras apresentam uma organização menos estruturada.

Estes dados demonstram a existência de práticas ainda em fase de desenvolvimento no que respeita à intencionalidade e sistematização pedagógica. (Como pode ser observado na figura 4)

Figura 8

Práticas pedagógicas



Nota: Autoria Própria

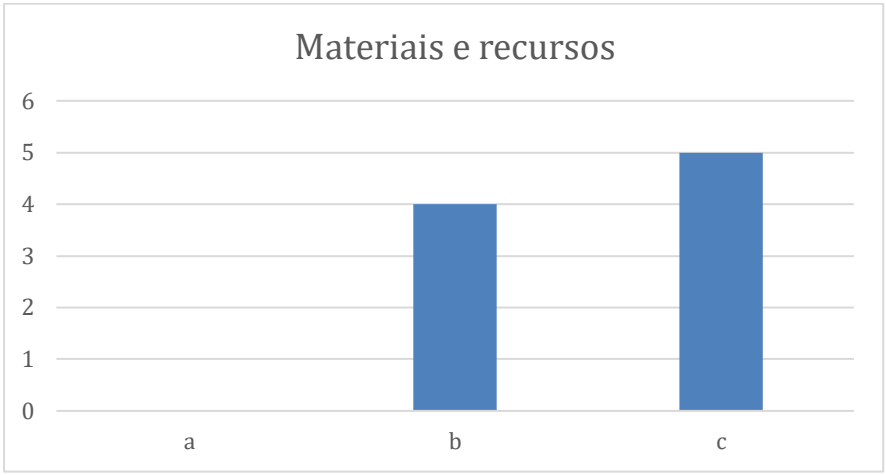
Relativamente ao Bloco C, que aborda os materiais e recursos utilizados, verifica-se uma tendência positiva.

A maioria das educadoras refere à utilização equilibrada de materiais estruturados e não estruturados, valorizando simultaneamente objetos do quotidiano e elementos naturais.

Esta abordagem evidencia uma compreensão adequada da importância da diversidade de estímulos sensoriais e da promoção de experiências abertas que sejam ajustadas às características do grupo. (Como pode ser observado na figura 5)

Figura 9

Materiais e recursos



Nota: Autoria Própria

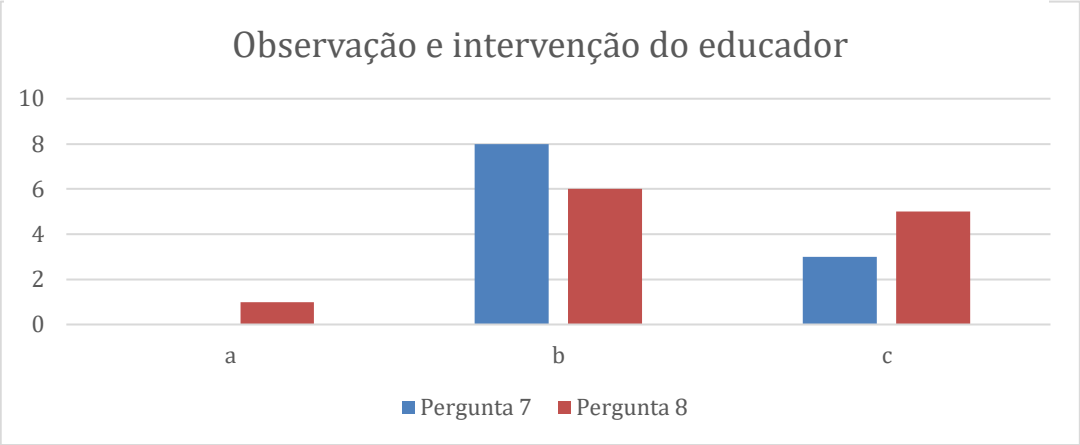
No Bloco D, centrado na observação e intervenção do educador, emergem novamente algumas fragilidades.

Emboras as educadoras demonstrem atenção às reações das crianças perante os estímulos que são apresentados, a observação tende a ser maioritariamente informal e pouco sistematizada, com os registos pontuais ou mesmo inexistentes. De forma semelhante a intervenção pedagógica, como o apoio ao reconhecimento e expressão das sensações, revela-se presente, contudo nem sempre consistente ou intencional.

Estes resultados apontam para a necessidade de reforçar as práticas reflexivas, que permitam uma maior adequação das estratégias pedagógicas às necessidades individuais das crianças. (Como pode ser observado na figura 6)

Figura 12

Observação e intervenção do educador



Nota: Autoria Própria

No que concerne ao Bloco E, relativo à diferenciação pedagógica, a análise das respostas evidencia uma forte preocupação das educadoras em adequar as experiências sensoriais às características individuais das crianças.

De forma transversal as inquiridas referem à importância de considerar as necessidades e interesses do grupo, destacando a observação como um elemento central para a adequação das práticas. Paralelamente, surge a valorização do trabalho individualizado, sendo frequentemente mencionadas estratégias como o acompanhamento individual, a organização de atividades em pequenos grupos e a disponibilização de materiais diferenciados, ajustados ao ritmo e às particularidades de cada criança.

As educadoras salientam ainda a importância de respeitar o tempo de exploração de cada criança, promovendo uma atitude de escuta e observação atenta, sem imposição excessiva, mas também sem desistir perante as dificuldades ou do menor envolvimento das crianças.

Esta valorização da diferenciação pedagógica é particularmente relevante, porque mostra que as educadoras reconhecem que, mesmo dentro do mesmo grupo etário, existem diferenças significativas nas formas de participação, de comunicação e de exploração.

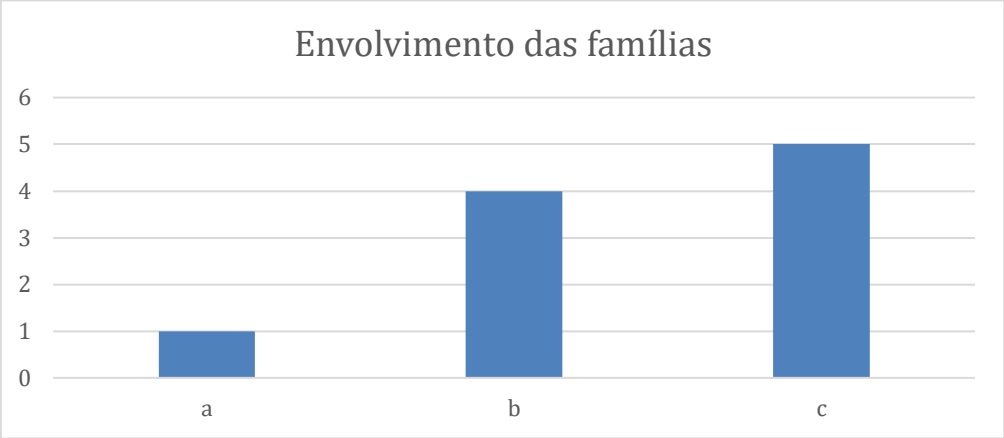
Em crianças de 1 ano, estas diferenças tornam-se ainda mais visíveis, uma vez que os ritmos de desenvolvimento podem variar bastante de criança para criança.

Assim, adaptar não significa apenas simplificar ou facilitar uma proposta, mas criar condições para que cada criança encontre uma forma própria de participar, sentir-se segura e beneficiar da experiência. Esta ideia reforça a importância de uma prática atenta, flexível e centrada na observação do grupo.

Por fim no Bloco F, relativo ao envolvimento das famílias, verifica-se que, embora exista uma certa preocupação em partilhar as informações e sugestões o que evidencia um envolvimento ativo e consistente das famílias na promoção da exploração sensorial em contexto familiar, o que indica uma área com potencial de desenvolvimento. (Como pode ser observado na figura 7)

Figura 15

Envolvimento das famílias



Nota: Autoria Própria

Análise do questionário

O inquérito por questionário intitulado como: Pequenos sentidos, grandes descobertas, permitiu compreender as perceções e práticas relacionadas à promoção da exploração sensorial.

No que diz respeito à caracterização da amostra é possível verificar que existe uma diferença de níveis de experiência com crianças de 1 ano de idade, incluindo educadores com pouco menos de um ano até mais de seis anos, sendo esse último grupo o mais representado. (Como pode ser observado na figura 8)

Figura 18

Anos de experiência com crianças de 1 ano

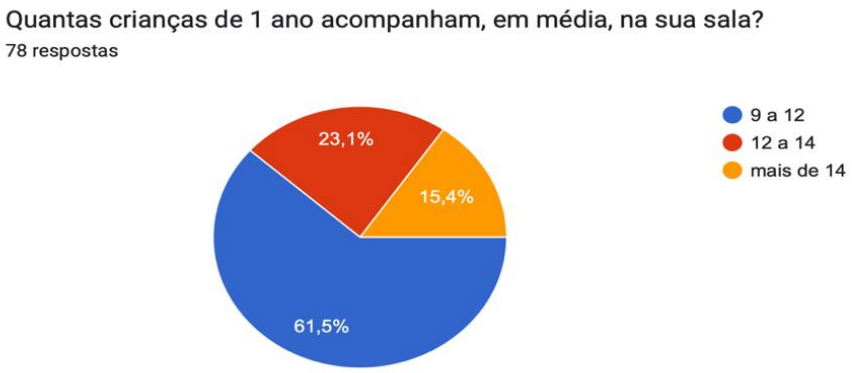


Nota: Autoria Própria

No que diz respeito ao número de crianças em sala, a maioria dos inquiridos refere acompanhar entre 9 e 12 crianças, seguindo-se grupos entre 12 e 14 crianças e alguns casos com mais de 14. Estes dados mostram que as práticas descritas ocorrem em contextos reais, onde existe a necessidade de gerir grupos relativamente grandes, o que torna mais relevante a adaptação das atividades. (Como pode ser observado na figura 9)

Figura 21

Número de crianças em sala

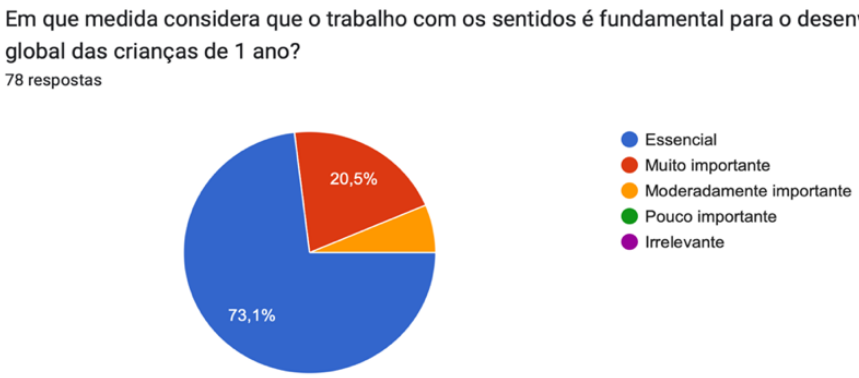


Nota: Autoria Própria

Relativamente à importância atribuída ao trabalho com os sentidos, os resultados são bastante claros, a grande maioria considera-o essencial para o desenvolvimento global das crianças, sendo que apenas uma minoria o classifica como muito importante ou moderadamente importante. Este dado reforça a ideia de que a exploração sensorial é vista como uma base fundamental para o desenvolvimento nesta faixa etária. (Como pode ser observado na figura 10)

Figura 24

A importância dos sentidos para o desenvolvimento global da criança

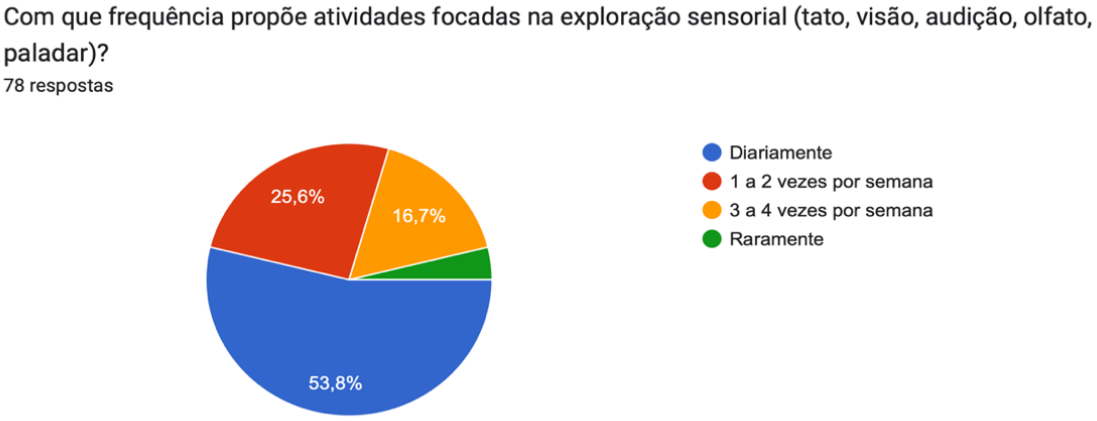


Nota: Autoria Própria

No que refere à frequência das atividades sensoriais, verifica-se que estas fazem parte do dia a dia das crianças, sendo maioritariamente realizadas diariamente. Também há um número significativo de profissionais que as desenvolve entre três e quatro vezes por semana, sendo raros os casos em que estas atividades acontecem com pouca frequência. Isto monstra que a exploração sensorial não é vista como algo pontual, mas como prática que deve ser regular e integrada na rotina do grupo. (Como pode ser observado na figura 11)

Figura 27

Frequência das atividades sensoriais

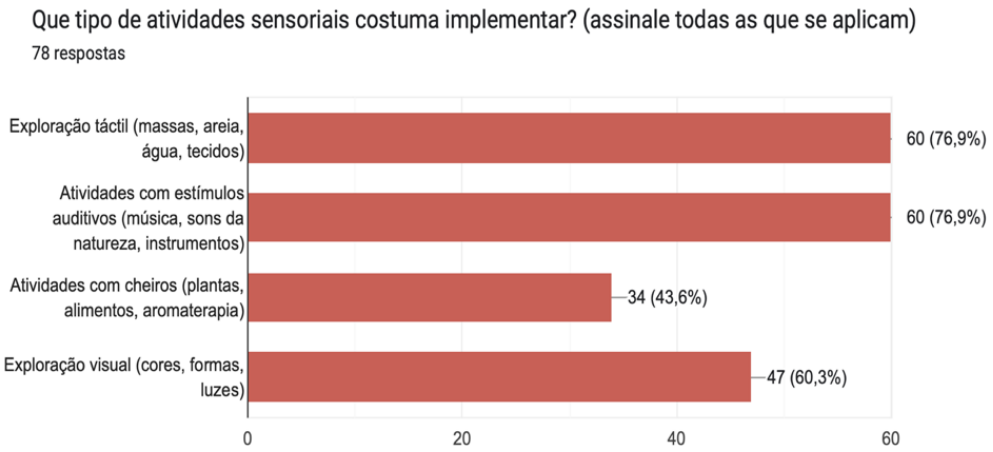


Nota: Autoria Própria

Quanto ao tipo de atividades desenvolvidas, destaca-se claramente a exploração tátil, presente na maioria das respostas, através de materiais como massas, água, areia, gelatina ou arroz colorido. Para além disso, são também bastante frequentes atividades como estímulos auditivos, como música, bem como atividades de exploração visual. A exploração de cheiros também está presente, embora com menor destaque. No geral, observa-se uma abordagem diversificada, que envolve vários sentidos, ainda que o tato tenha um papel fundamental. (Como pode ser observado na figura 12)

Figura 30

Atividades sensoriais implementadas

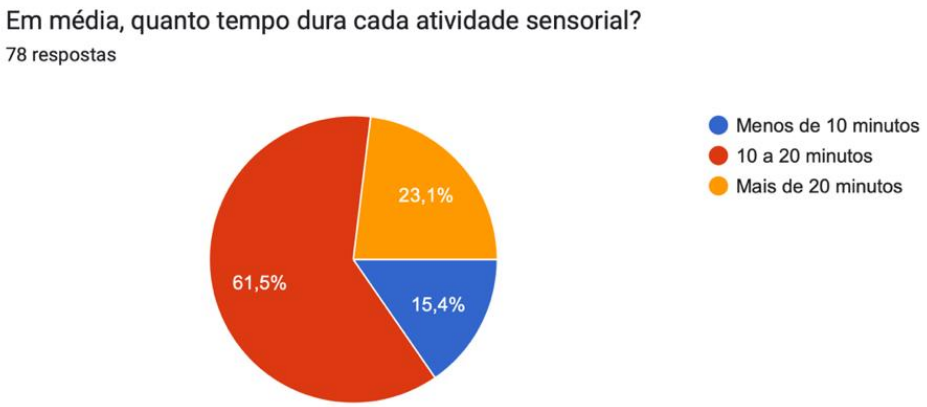


Nota: Autoria Própria

Relativamente à duração das atividades, a maioria situa-se entre os 10 a 20 minutos, havendo também referências a atividades com duração superior a 20 minutos. As atividades mais curtas são menos frequentes. Estes dados sugerem que os educadores procuram ajustar o tempo das atividades ao nível da atenção e do interesse das crianças. (Como pode ser observado na figura 13)

Figura 33

Duração das atividades



Nota: Autoria Própria

No que diz respeito às estratégias utilizadas para adaptar as atividades, destaca-se a importância da observação. Os inquiridos referem que procuram conhecer bem cada criança, tendo em conta os seus interesses, ritmos, reações, ajustando os materiais e os estímulos sempre que necessário.

É também frequente permitir que cada criança escolha participar ou não, bem como introduzir os materiais de forma gradual. Estas práticas demonstraram uma clara preocupação em respeitar a individualidade de cada criança.

No entanto, apesar desta valorização, nem sempre se verifica uma aplicação totalmente consistente e intencional nas práticas diárias. Ainda assim, é evidente uma preocupação em adaptar as atividades às necessidades de cada criança e em promover experiências diversificadas.

Conclusão das análises

A ideia central retirada da análise dos dados é que a adaptação das atividades em creche é vivida pelas educadoras como uma necessidade concreta, do dia a dia, e não como um princípio teórico.

Essa adaptação acontece sobretudo apoiada na experiência e na sensibilidade profissional, revelando um conhecimento prático importante, embora ainda pouco sustentado por instrumentos formais de observação.

Ao longo das entrevistas, torna-se evidente uma visão de criança ativa, competente e capaz de aprender através da ação.

Mesmo que esta perspetiva nem sempre se traduza numa prática totalmente organizada, esta manifesta-se quando as educadoras valorizam o respeito pelo ritmo individual, a oferta de materiais diversificados e a criação de oportunidades de exploração livre. Assim, a intencionalidade pedagógica está presente, mas surge muitas vezes de forma implícita e intuitiva.

Também é possível identificar alguma distância entre a valorização teórica da exploração sensorial e a sua concretização prática. Apesar de reconhecerem a sua importância, a planificação, o registo e a avaliação nem sempre acompanham essa valorização. A observação existe, mas tende a ser imediata e informal, sem originar documentação pedagógica consistente.

No que diz respeito aos materiais, as educadoras referem tanto recursos estruturados como não estruturados, incluindo objetos do quotidiano e elementos naturais.

Esta diversidade mostra uma compreensão ampla da exploração sensorial, mas evidencia também que a qualidade da experiência depende sobretudo da mediação do adulto, que dá significado ao que é proposto.

O envolvimento das famílias surge como uma dimensão reconhecida, mas ainda pouco consistente. A colaboração aparece de forma pontual, o que limita a continuidade das aprendizagens entre creche e casa.

As práticas sensoriais são frequentes e ajustadas às características das crianças de 1 ano, que exigem propostas curtas, flexíveis e adaptadas ao seu ritmo.

Contudo, fatores como grupos numerosos e diferentes níveis de experiência profissional dificultam a sistematização, a individualização e o registo formal.

De forma geral, os resultados podem ser divididos em cinco ideias principais:

- Exploração sensorial: reconhecida como essencial para o desenvolvimento global.
- Práticas regulares: presentes no quotidiano, embora nem sempre sistematizadas.
- Papel do adulto: a mediação é determinante para a qualidade da experiência.
- Ambiente e materiais: escolhas conscientes influenciam diretamente a riqueza das propostas.
- Envolvimento das famílias: valorizado, mas ainda pouco consistente.

Este conjunto de ideias sustenta a discussão teórica que se segue e confirma que a exploração sensorial é, de facto, vivida pelas crianças como uma experiência real de descoberta e aprendizagem.

6. Discussão teórica dos resultados

A presente investigação teve como finalidade compreender as conceções e as práticas das educadoras de infância relativamente à exploração sensorial em contexto de creche, analisando de que forma estas se articulam com o desenvolvimento global da criança, a organização do ambiente educativo, a observação pedagógica e o envolvimento das famílias.

À luz da fundamentação teórica, os dados confirmam a importância de compreender a creche como um contexto educativo intencional, no qual cuidar e educar se articulam de forma indissociável e onde as experiências sensoriais, relacionais e quotidianas assumem um papel estruturante no desenvolvimento da criança, tal como defendem Portugal (2017), Rodrigues (2021), Correia (2021) e Tadeu e Lopes (2024).

No que respeita ao primeiro objetivo, estimular o desenvolvimento global das crianças através da exploração dos cinco sentidos, os resultados evidenciam uma forte convergência entre as perceções das educadoras e a literatura consultada.

Todas as inquiridas reconhecem a exploração sensorial como um elemento central no desenvolvimento infantil, atribuindo-lhe impacto nas dimensões cognitiva, motora, emocional e social. Esta visão encontra respaldo em Portugal (1998), que defende o desenvolvimento como um processo global e integrado, no qual as experiências sensoriais e motoras constituem a base da construção do conhecimento. Do mesmo modo, Roldão (2019), Lomba (2019) e Nascimento (2021) sublinham que a aprendizagem emerge da experiência sensível da criança com o meio, enquanto Machado e Pereira, (2017), destacam que o significado dessas experiências se constrói também na relação com o adulto.

Acresce ainda a perspetiva histórico-cultural mobilizada por Gomes (2014), segundo a qual a criança se desenvolve pela mediação da cultura, da linguagem e das interações, o que reforça a ideia de que sentir, agir e relacionar-se são dimensões inseparáveis da aprendizagem na primeira infância.

Assim, os resultados reforçam que as sensações não devem ser entendidas como estímulos isolados, mas como vias privilegiadas de aprendizagem, comunicação, regulação emocional e construção de significados.

Esta leitura pode ainda ser reforçada com os contributos de Silveiro (2025) e Teixeira (2023), que sublinham que a exploração sensorial não acontece pela simples

exposição da criança aos estímulos, exigindo antes oportunidades intencionalmente construídas pelo educador.

Os resultados deste estudo vão ao encontro desta perspetiva, uma vez que mostram que as educadoras reconhecem a importância das experiências sensoriais, mas que a sua qualidade depende da forma como são organizadas, mediadas e ajustadas aos ritmos e interesses das crianças.

Assim, não basta disponibilizar materiais ou criar momentos de estimulação, torna-se necessário pensar pedagogicamente essas experiências para que possam efetivamente transformar-se em oportunidades de aprendizagem significativa.

Relativamente ao segundo objetivo, criação de um ambiente seguro, acolhedor e desafiante, os dados revelam que as educadoras reconhecem a importância do espaço educativo como promotor de exploração, bem-estar e autonomia, embora existam diferenças na sua concretização prática. Algumas participantes demonstram uma organização intencional do ambiente e dos materiais, enquanto outras evidenciam práticas menos estruturadas e menos sistemáticas.

Esta variabilidade pode ser interpretada à luz de Portugal (2017), que sublinha que o currículo em creche integra todas as experiências do quotidiano e que a organização do ambiente constitui uma expressão da intencionalidade pedagógica do educador.

Os resultados deste estudo vão ao encontro desta perspetiva, uma vez que mostram que as educadoras reconhecem a importância das experiências sensoriais, mas que a sua qualidade depende da forma como são organizadas, mediadas e ajustadas aos ritmos e interesses das crianças.

Assim, não basta disponibilizar materiais ou criar momentos de estimulação, torna-se necessário pensar pedagogicamente essas experiências para que possam efetivamente transformar-se em oportunidades de aprendizagem significativa.

Relativamente ao segundo objetivo, criação de um ambiente seguro, acolhedor e desafiante, os dados revelam que as educadoras reconhecem a importância do espaço educativo como promotor de exploração, bem-estar e autonomia, embora existam diferenças na sua concretização prática. Algumas participantes demonstram uma organização intencional do ambiente e dos materiais, enquanto outras evidenciam práticas menos estruturadas e menos sistemáticas.

Esta variabilidade pode ser interpretada à luz de Portugal (2017), que sublinha que o currículo em creche integra todas as experiências do quotidiano e que a organização do ambiente constitui uma expressão da intencionalidade pedagógica do educador.

Também Rodrigues (2021), Sintra (2018) e Folque e Vasconcelos (2018) ajudam a compreender que o ambiente não é um cenário físico, mas um espaço relacional e cultural onde a criança entra progressivamente no mundo social com o apoio de adultos e famílias.

Deste modo, apesar da consciência generalizada da importância do ambiente, observa-se ainda margem para aprofundar a sua organização enquanto elemento educativo central, capaz de favorecer a autonomia, a segurança emocional e a participação ativa da criança.

Esta diferença entre reconhecer teoricamente a importância do ambiente educativo e conseguir organizá-lo de forma verdadeiramente intencional é um dos aspetos mais relevantes que surgem da discussão.

Em muitos casos, as práticas mostram preocupação com a oferta de estímulos e com a criação de contextos agradáveis para a criança, mas nem sempre evidenciam uma reflexão suficientemente aprofundada sobre o modo como esses contextos podem apoiar a exploração, a autonomia e a aprendizagem.

Assim, os resultados sugerem que a qualidade do ambiente em creche não depende dos recursos disponíveis, mas sobretudo da leitura pedagógica que o adulto faz desses recursos e da forma como os integra no quotidiano.

Neste ponto, os contributos de Teixeira (2023) ajudam também a aprofundar a leitura dos resultados, ao defender que a organização do ambiente em creche deve oferecer oportunidades reais para ver, tocar, ouvir, cheirar e explorar de forma livre e significativa.

Os dados recolhidos mostram precisamente que, quando existem materiais diversificados e um espaço pensado para a ação da criança, a exploração sensorial tende a surgir de forma mais rica e mais participada.

Ainda assim, os resultados também revelam que esta dimensão nem sempre aparece acompanhada por uma intencionalidade consistente, o que confirma que a existência de materiais, por si só, não garante a qualidade educativa da experiência.

No que se refere ao terceiro objetivo, valorização do corpo e do movimento como elementos centrais da aprendizagem, os resultados evidenciam uma prática globalmente coerente com os princípios teóricos mobilizados.

As educadoras reconhecem o papel do movimento, da manipulação de objetos e do brincar como formas privilegiadas de exploração do mundo, destacando atividades de natureza sensorial e motora.

Esta leitura pode ainda ser aprofundada a partir de Monteiro (2024), quando a autora refere que, nos primeiros anos, as experiências propostas devem garantir qualidade, segurança e condições favoráveis a um desenvolvimento positivo.

Os resultados deste estudo vão ao encontro desta perspetiva, na medida em que mostram que a organização do ambiente não pode ser pensada apenas em função da quantidade de materiais disponíveis, mas também na forma como esses materiais são apresentados, acompanhados e integrados no quotidiano.

Assim, um ambiente rico em estímulos só se torna verdadeiramente educativo quando permite à criança explorar com confiança, sentir-se segura e participar de forma ativa nas experiências que lhe são oferecidas.

Esta perspetiva encontra sustentação em Antunes e Pimenta (2017), que defendem o corpo como instrumento fundamental de conhecimento, bem como em Portugal (1998), que enfatiza a importância da ação na construção do pensamento.

Para além disso, Machado e Pereira (2017), Festas e Ferreira (2023) reforçam que o brincar, sobretudo quando mediado por adultos disponíveis e sensíveis, constitui uma experiência decisiva para o desenvolvimento infantil.

Os dados recolhidos mostram, assim, que o corpo não surge como suporte do desenvolvimento, mas como primeiro mediador da relação da criança com o mundo, em estreita articulação com o brincar, a exploração sensorial, a relação e a construção de autonomia.

Neste ponto, importa ainda considerar os contributos de Festas e Ferreira (2023) e de Silva (2024), que ajudam a reforçar a ideia de que o brincar e a participação ativa da criança não devem ser vistos como estratégias motivadoras, mas como condições fundamentais para a aprendizagem na primeira infância.

Os resultados mostram precisamente que, quando as crianças podem agir sobre os materiais, repetir gestos, escolher formas de participação e explorar com liberdade, o seu

envolvimento tende a ser maior e as aprendizagens tornam-se mais significativas. Esta perspetiva ajuda a compreender que a exploração sensorial, para além da componente percetiva, está também ligada à criatividade, à iniciativa e ao prazer de descobrir.

Quanto ao quarto objetivo, observar e interpretar as manifestações das crianças ajustando as atividades aos seus ritmos e interesses, os dados revelam uma preocupação generalizada com a individualização das práticas. Contudo, apesar desta intencionalidade, a análise evidencia que a observação tende a ser maioritariamente informal e pouco sistematizada, com registos escassos ou inexistentes.

Esta fragilidade limita a profundidade da reflexão pedagógica e a consistência da tomada de decisão educativa, contrariando o defendido por Sanches (2005), que apresenta a observação como base de uma prática reflexiva, investigativa e fundamentada.

Por outro lado, a necessidade de escuta sensível e de leitura atenta das manifestações das crianças também se relaciona com o cuidado, entendida como uma postura respeitadora dos ritmos, formas de comunicação e necessidades da criança, em consonância com Correia (2021), Silva (2022) e Ferreira et al. (2021)

Também Ferreira et al. (2021) ajudam a aprofundar esta leitura, ao sublinharem que a relação pedagógica em creche deve assentar numa ética do cuidado, em que o adulto reconhece a criança como sujeito de direitos, respeita os seus ritmos e responde de forma ajustada às suas necessidades.

Os dados analisados mostram precisamente que a adaptação das experiências sensoriais depende muito desta postura do educador, que observa, interpreta e decide como intervir em função da forma como cada criança vive a experiência.

Neste sentido, a observação surge como expressão de uma relação pedagógica atenta, respeitadora e intencional.

Neste ponto, importa sublinhar que a observação informal, embora tenha valor e faça parte do quotidiano em creche, nem sempre é suficiente para sustentar uma prática verdadeiramente reflexiva e diferenciada.

Quando não existem registos ou momentos mais sistemáticos de análise, corre-se o risco de que determinadas necessidades, progressos ou dificuldades das crianças passem despercebidos ou não sejam suficientemente aprofundados.

Também Monteiro (2024) reforça esta ideia ao sublinhar que as experiências propostas às crianças, sobretudo nos primeiros anos, devem garantir qualidade, segurança e condições favoráveis a um desenvolvimento positivo.

Esta perspetiva relaciona-se diretamente com os dados obtidos, uma vez que as educadoras revelam preocupação em adaptar as propostas às características individuais das crianças, mas nem sempre dispõem de registos ou estratégias que sustentem essa adaptação de forma mais consistente.

Do mesmo modo, Silva (2022) lembra que a forma como o adulto concebe a criança influencia a maneira como comunica, observa e intervém, o que ajuda a compreender por que razão a mediação pedagógica assume um peso tão importante nos resultados deste estudo.

Por fim, no que respeita ao quinto objetivo, promover a reflexão sobre a prática pedagógica e intervenções intencionais e ajustadas, os resultados indicam que, embora exista sensibilidade para a adequação das respostas educativas, nem sempre se verifica uma reflexão estruturada e contínua sobre a ação pedagógica.

A prática reflexiva surge de forma implícita, mas pouco formalizada, o que sugere a necessidade de reforçar processos de análise, documentação e reconstrução da prática.

Esta constatação vai ao encontro de Tadeu e Lopes (2024), que defendem a construção da profissão docente em creche como um processo contínuo de articulação entre saber, agir e sentir profissional, bem como defende Sanches (2005), ao salientar o valor da investigação-ação na melhoria das práticas. Assim, a reflexão deve ser entendida como uma dimensão constitutiva da identidade profissional, da intencionalidade pedagógica e da qualidade educativa em creche.

A este nível, as Orientações Pedagógicas para Creche de 2024, permitem reforçar que a reflexão sobre a prática, a observação contínua e a organização intencional do quotidiano são dimensões inseparáveis de um currículo centrado na criança. (Marques et al.,2024)

Os resultados deste estudo mostram que estas dimensões estão presentes, mas nem sempre de forma sistematizada, o que confirma a necessidade de tornar mais visível a ligação entre o que se observa, o que se planifica e o que efetivamente se propõe às crianças.

Neste sentido, os resultados também podem ser lidos seguindo a orientação de Silveiro (2025), quando a autora refere que cabe ao educador criar oportunidades que favoreçam a exploração sensorial, respeitando sempre o ritmo e as necessidades individuais das crianças.

No que se refere ao envolvimento das famílias, embora não constitua um dos objetivos centrais do projeto, os resultados evidenciam que esta dimensão ainda se encontra pouco estruturada, sendo realizada de forma mais pontual do que contínua.

Esta evidência contrasta com a literatura, nomeadamente Rodrigues (2021), Sintra (2018), Correia (2021) e Folque e Vasconcelos (2018), que destacam a importância da articulação entre a família e a instituição como elemento fundamental para a qualidade educativa, para a continuidade das experiências da criança e para a sua entrada progressiva no mundo social.

A fundamentação teórica reforça, assim, que a relação com as famílias não deve ser vista como complemento, mas como componente estruturante do currículo em creche, uma vez que permite conhecer melhor a individualidade da criança, construir coerência entre contextos e favorecer a segurança emocional.

Para além disso, a literatura mais recente presente neste estudo, nomeadamente Teixeira (2023) e Monteiro (2024), permite reforçar que a qualidade das experiências em creche depende da articulação entre ambiente, relação e intenção educativa.

Não se trata de criar atividades interessantes, mas de garantir que cada proposta respeita a criança, promove segurança emocional, favorece a participação e cria condições para que o desenvolvimento aconteça de forma integrada.

A discussão dos resultados mostra que não basta reconhecer a criança como ativa e competente, é igualmente necessário que essa imagem de criança se traduza em decisões pedagógicas coerentes, em ambientes pensados com intenção, em materiais escolhidos com critério e em relações educativas capazes de apoiar a descoberta, o bem-estar e a participação.

A análise dos dados permite concluir que os objetivos do projeto são amplamente reconhecidos pelas educadoras, sobretudo no que respeita à importância da exploração sensorial no desenvolvimento global da criança.

De forma geral, a discussão desenvolvida ao longo deste capítulo permite perceber que a exploração sensorial tem um valor reconhecido e efetivamente presente nas práticas,

mas que a sua consolidação enquanto dimensão estruturante da pedagogia em creche depende de uma maior articulação entre teoria, observação e ação educativa.

Foi possível confirmar que o trabalho com os sentidos podem favorecer o bem-estar, a participação, a comunicação, a autonomia e a aprendizagem, mas também que esses efeitos dependem da qualidade das relações, da organização do ambiente e da intencionalidade do adulto. É precisamente nesta articulação que se torna possível pensar uma prática em creche mais consistente, mais reflexiva e mais centrada na criança. Permite ainda reforçar que estudos centrados na realidade da creche têm um valor importante para aproximar a reflexão teórica da prática quotidiana.

Ao dar visibilidade ao que acontece nas salas, às escolhas dos educadores, às respostas das crianças e às dificuldades sentidas no terreno, este trabalho contribui para uma compreensão mais concreta e situada da pedagogia em creche.

Assim, mais do que confirmar princípios já defendidos na literatura, o estudo ajuda a pensar como esses princípios podem ser vividos, adaptados e aprofundados nos contextos reais de intervenção.

CONCLUSÃO

No final deste percurso de investigação, torna-se possível afirmar que a exploração sensorial ocupa um lugar central no desenvolvimento global da criança em contexto de creche, não enquanto conjunto de experiências ligadas aos sentidos, mas como uma forma abrangente de relação com o mundo, com os outros e consigo própria.

Ao longo desta investigação, foi possível compreender que, nos primeiros anos de vida, é através do corpo, do movimento, da curiosidade e da experiência direta que a criança constrói conhecimento, comunica, estabelece vínculos e desenvolve competências fundamentais para o seu crescimento.

Neste sentido, a investigação veio reforçar a ideia de que a creche deve ser entendida como um contexto educativo intencional, onde cuidar e educar se articulam permanentemente e onde as experiências sensoriais assumem um papel estruturante no quotidiano pedagógico.

A análise dos dados recolhidos permitiu confirmar que as educadoras reconhecem de forma clara a importância da exploração sensorial para o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social das crianças.

Este reconhecimento revela uma visão alargada da infância, na qual a aprendizagem não é entendida como aquisição de conhecimentos formais, mas como um processo vivido, corporal, relacional e profundamente integrado.

As práticas observadas e as perceções recolhidas mostram que existe consciência de que as crianças pequenas aprendem através da experimentação, da repetição, da manipulação, do brincar e da interação com o ambiente. Assim, a exploração sensorial surge como uma dimensão essencial da ação pedagógica, favorecendo o envolvimento, a autonomia, a comunicação, a descoberta e o bem-estar.

Ao longo da investigação, foi possível perceber que mesmo experiências aparentemente simples, quando pensadas com intencionalidade e vividas num contexto seguro, podem ter um impacto muito relevante no bem-estar, na participação e na aprendizagem das crianças.

Contudo, um dos aspetos mais relevantes que emergiu deste estudo foi a existência de alguma distância entre a valorização conceptual da exploração sensorial e a sua concretização plena nas práticas do dia a dia.

Embora as educadoras demonstrem sensibilidade para esta dimensão e recorram a materiais, propostas e ambientes que favorecem a estimulação sensorial, nem sempre essas práticas se apresentam de forma sistemática, continuada e pedagogicamente sustentada.

Em vários momentos, tornou-se evidente que a exploração sensorial é frequentemente reconhecida como importante, mas nem sempre integrada numa lógica de planeamento intencional e de observação estruturada. Esta constatação não invalida o valor do trabalho já realizado, mas evidencia a necessidade de fortalecer a consistência e a profundidade pedagógica destas intervenções.

Ao longo da investigação, foi possível perceber que existe uma preocupação real em adaptar atividades, materiais e formas de interação às características de cada criança, reconhecendo a sua singularidade e a sua forma própria de explorar o meio.

Esta atenção à individualidade assume especial relevância em contexto de creche, onde o desenvolvimento ocorre de forma muito rápida, mas também muito diversa entre crianças da mesma idade.

Valorizar os ritmos, os interesses, as reações e os tempos de participação, significa assumir uma pedagogia centrada na criança, mais sensível, mais justa e mais coerente com uma educação de qualidade na primeira infância.

Ao mesmo tempo, a investigação também evidenciou fragilidades ao nível da observação pedagógica e da documentação das práticas.

Esta limitação torna-se particularmente importante porque a observação, em contexto de creche, não deve ser vista apenas como um acompanhamento espontâneo do quotidiano, mas como um instrumento fundamental para conhecer a criança, interpretar as suas manifestações, orientar decisões pedagógicas e construir intervenções mais ajustadas e intencionais. Reforçar esta dimensão significa investir numa prática mais reflexiva, consciente e fundamentada.

Neste sentido, torna-se importante pensar a prática pedagógica em creche de forma cada vez mais consciente, valorizando atividades planeadas, mas também as rotinas, os pequenos momentos do quotidiano e as interações que vão surgindo ao longo do dia.

Muitas vezes, é nesses momentos mais simples que a criança encontra oportunidades significativas para explorar, descobrir e aprender. Por isso, mais do que

propor experiências sensoriais pontuais, importa construir um ambiente educativo onde a exploração faça naturalmente parte do dia a dia.

Também se tornou claro que o papel do adulto é decisivo neste processo. Não basta disponibilizar materiais ou criar propostas interessantes, sendo igualmente necessário observar, escutar, interpretar e ajustar continuamente a intervenção às necessidades reais das crianças.

Foi possível perceber que a intencionalidade pedagógica faz a diferença na forma como cada experiência é vivida, porque é ela que permite transformar um momento de exploração numa oportunidade efetiva de aprendizagem, relação e desenvolvimento.

Neste quadro, considero que este estudo pode também contribuir para reforçar algumas ideias importantes para a prática dos educadores de infância em contexto de creche. Entre essas ideias, destaca-se a necessidade de valorizar mais a observação como base do planeamento, de organizar ambientes que convidem à exploração e de reconhecer as rotinas como momentos ricos em aprendizagens.

Para além disso, torna-se importante investir numa prática que articule sensibilidade relacional com intencionalidade pedagógica, permitindo que as experiências vividas pelas crianças sejam acompanhadas, compreendidas e transformadas em oportunidades reais de desenvolvimento.

Relativamente ao envolvimento das famílias, os resultados mostraram que esta continua a ser uma dimensão com margem de crescimento. Considerando que a criança vive entre diferentes contextos e que a continuidade entre a creche e a família é essencial para o seu desenvolvimento, torna-se importante fortalecer esta relação, valorizando as famílias enquanto parceiras ativas no processo educativo. Promover uma maior aproximação entre estes contextos poderá contribuir para enriquecer as experiências da criança, aprofundar o conhecimento sobre os seus interesses e necessidades e construir práticas mais coerentes e colaborativas.

Ainda que esta tenha surgido como uma dimensão menos desenvolvida ao longo do estudo, considero que a relação com as famílias merece uma atenção cada vez maior. A continuidade entre aquilo que a criança vive na creche e aquilo que vive em casa pode reforçar o seu sentimento de segurança e tornar as aprendizagens mais coerentes e significativas.

Do ponto de vista pessoal e profissional, este estudo representou um processo de crescimento muito significativo. Ao longo deste percurso, pude aprofundar a minha compreensão sobre a importância da escuta atenta, da observação sensível e da reflexão contínua na prática educativa em creche.

Mais do que confirmar ideias prévias, este trabalho permitiu-me olhar para o quotidiano pedagógico com maior consciência, reconhecendo que cada gesto, cada rotina, cada proposta e cada interação podem constituir momentos profundamente significativos para o desenvolvimento da criança. Esta tomada de consciência reforçou em mim a convicção de que educar em creche exige disponibilidade, intencionalidade, sensibilidade e uma atenção permanente à singularidade de cada criança.

Trabalhar com crianças tão pequenas implica estar atenta aos sinais mais subtis, reconhecer diferentes formas de comunicação e compreender que muitas aprendizagens acontecem antes mesmo de serem verbalizadas. Esta consciência tornou-se uma aprendizagem muito importante para mim, porque me ajudou a olhar para a prática com mais sensibilidade, mais intenção e maior respeito pela individualidade de cada criança.

Importa igualmente reconhecer algumas limitações deste estudo. O número reduzido de participantes e o facto de grande parte dos dados assentarem em perceções e práticas situadas num contexto específico não permitem generalizações amplas. Para além disso, o tempo disponível para a investigação condicionou a possibilidade de acompanhar de forma mais prolongada as práticas em contexto real e de aprofundar ainda mais a análise longitudinal das respostas das educadoras. Ainda assim, estas limitações não diminuem a relevância do trabalho desenvolvido, pelo contrário, ajudam a situá-lo com rigor e a apontar caminhos para futuras investigações, nomeadamente estudos com maior duração, mais participantes e maior articulação entre observação direta, documentação pedagógica e análise reflexiva, de forma a compreender melhor como é que a exploração sensorial pode ser integrada de forma ainda mais consistente nas práticas pedagógicas em creche. Seria igualmente importante explorar com maior profundidade a relação entre observação, documentação pedagógica e envolvimento das famílias, uma vez que estas dimensões se revelaram centrais ao longo deste percurso.

Em jeito de conclusão final, este estudo veio reforçar que a exploração sensorial não deve ser entendida como uma atividade pontual ou complementar, mas como uma dimensão transversal da pedagogia em creche, presente nas rotinas, nas relações, nos

materiais, nos espaços e nas experiências quotidianas. Quando a criança é colocada no centro da ação educativa e lhe são oferecidas oportunidades reais para sentir, explorar, descobrir, repetir, comunicar e construir significado, a creche afirma-se verdadeiramente como um espaço de educação integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, M., & Pimenta, S. (2017). *Projeto de intervenção- Na creche tudo acontece!* Escola Superior de Educação de Santarém.

Bairrão. (2003). *Portas para Estimulação Sensorial Múltipla: uma proposta.* Repositório Universidade do Minho.

Brigas, L. G. (2017). *Refletindo sobre o experienciado em contexto de Creche e em contexto de Jardim de Infância.* Escola Superior de Educação e de Ciências Sociais.

Correia, I. (2021). Para além da dicotomia educar/ cuidar em creche. *Brazilian Jounal of development*, 4469-4487.

Dias, I., & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Ibero-americana de Educação*, 1-10.

Ferreira, A., Teixeira, D., Marta, M., & Araújo, S. (2021). Prática Educativa supervisionada em creche: Uma experiência pikleriana em contexto português. *Revista Practicum, 6*, 59-74.

Festas, C., & Ferreira, R. (2023). *Brincar e desenvolvimento infantil dos 0 aos 3 meses*. Abstract from VI Fórum das Especialidades de Enfermagem.

Folque, M., & Vasconcelos, T. (2018). Que educação para as crianças dos 0 aos 3 anos? *Estado da educação 2018*, 279–290. Conselho Nacional de Educação.

Gomes, C. (2014). Afetos, cultura e mediação: especificidades do desenvolvimento na criança de zero a três anos. *Prespectiva, 32*(3), 813–828.

Lomba, R. (2019). *Brincar com os cinco sentidos: uma exploração sensorial no Pré-escolar.* Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Lourenço, E. (2021). *A importância das emoções da criança em Educação de Infância.* Instituto Politécnico de Setúbal.

Machado, F., & Pereira, R. (2017). *Como os bebés exploram o mundo? A exploração sensorial no contexto da Educação Infantil.*Universidade Federal do Pampa.

Marques, A., Azevdo, A., Marques, L., Folque, M., & Araújo, S. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche.*Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

Marques, V. (2015). *À descoberta do corpo humano: Relato de uma experiência em creche e Jardim de Infância.*Universidade do Minho.

Martingo, C., Correia, C., Simão, M., & Santorum, M. (2023). *Diagnóstico social.* Oeiras: Múnicipio de Oeiras.

Martins, I., & Kuhn, M. (2024). *Estimulação dos bebês: desenvolvimento humano na prespetiva histórico-cultural.* Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

Ministério da Educação. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julh*o, *Educação Inclusiva*. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Presidência do Conselho de Ministros.

Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. (2022). (Portaria n.º 198/2022, 27 de julho). *Diário da República* n.º 144 série- I.

Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. (2024). (Portaria nº158/2024. 6 de junho) *Diário da República* nº109/2024 Série I.

Monteiro, A. (2024). *Interação adulto-criança: O respeito pela individualidade da criança.* Politécnico do Porto.

Moreira, I., & Teixeira, S. (2009). *Currículo e Avaliação em Creche.* Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Nascimento, I. (2021). *As experiências sensoriais enquanto promotoras do desenvolvimento motor na creche e jardim de infância.* Instituto Politécnico de Setúbal.

Portugal G. (1998). *Crianças, famílias e creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche.* Porto Editora.

Portugal, G. (2017). O currículo em creche- Que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade? *Revista Humanidades e Inovação, 4*, 56-65.

Ramos, V. (2012). *O currículo na valência de creche.* Escola Superior de Educação João de Deus.

Rebelo, C. (2018). *Gestão das emoções em crianças de creche (0-3 anos).* Instituto Superior de Educação e Ciências.

Rodrigues, I. (2021). *Bem-estar dos educadores de infância em creche no contexto das instituições particulares de solidariedade social.* Universidade de Lisboa.

Roldão, V. (2019). *As experiências sensoriais na creche e no jardim de infância.* Instituto Politécnico de Setúbal.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção è educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação, 5*, 127-142.

Santos, T., & Bueno, H. (2021). *O desenvolvimento global da criança de 1 a 3 anos: O dizem pais e professores.* Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-Campus de Aquidauana.

Silva, A. (2022). *A relação afetiva adulto-criança em creche e jardim de infância.* Instituto Politécnico de Setúbal.

Silva, B. (2024). *A importância da criatividade no desenvolvimento da criança.* Instituto Politécnico de Coimbra.

Silva, C. (2015). *Os cinco sentidos no caminho da construção de conhecimento*. Instituto de Educação do Minho.

Silveiro, S. (2025). *Estimulação sensorial na infância: Refletindo e investigando sobre o impacto de uma Sequência didática no Desenvolvimento Multissensorial.* Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.

Sintra, A. (2018). *A participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem.* Instituto Piaget.

Tadeu, B., & Lopes, A. (2024). Precisamos de cuidar de quem cuida: Estudo sobre a construção de identidades profissionais de educadoras de infância de bebés. *Educação, sociedade, culturas, 68*, 1-21.

Teixeira, P. (2023). *Atividades sensoriais em contexto de creche, perceções dos educadores.* Instituto Europeu de Estudos Superiores.

Vilaça, S. (2012). *Desenvolvimento infantil e capacitação materna como resultado de aplicação do Programa de Empowerment Parental para o Desenvolvimento Infantil (PEPDI).* Universidade do Minho.

APÊNDICES

Apêndice A – Notas de campo

Semana de 5 a 9 de maio

Nesta semana, comecei a sentir uma maior familiaridade com o grupo, sendo igualmente percetível que as crianças demonstravam uma crescente proximidade em relação à minha presença. Esta aproximação manifestou-se através de olhares mais frequentes, sorrisos espontâneos, vocalizações dirigidas e iniciativas de contacto, sinais claros de que o vínculo afetivo se encontrava em construção.

Mantiveram-se as rotinas habituais do sono, higiene, lanche e brincadeira no exterior, assegurando a continuidade e a previsibilidade do quotidiano. Paralelamente, introduzi duas atividades estruturadas "O cesto dos animais" e "As pegadas".

Na atividade "O cesto dos animais", organizei o grupo em roda no tapete e apresentei um cesto contendo diversos animais de plástico, representativos de espécies familiares ao universo das crianças, como a vaca, o cavalo, o leão, o elefante, o pato e o cão, entre outros.

Fui retirando os animais de forma progressiva, apresentando-os com entoação expressiva, contacto visual e nomeação clara, procurando captar a atenção e promover a curiosidade. As crianças reagiram com entusiasmo e expectativa, antecipando cada nova descoberta.

Uma criança, ao observar o pato, exclamou: "quá-quá é amarelo!", associando som e cor; outra, ao identificar o elefante, verbalizou "cinzento" e imitou, com o braço, o movimento da tromba, demonstrando compreensão simbólica e capacidade de representação corporal.

Ao longo da atividade, procurei reforçar positivamente todas as tentativas de participação, independentemente do nível de verbalização.

Algumas crianças nomearam espontaneamente os animais e as respetivas cores, outras apontaram, repetiram palavras ou sons produzidos por mim ou pelos colegas, houve ainda aquelas que optaram por observar atentamente em silêncio.

Esta diversidade de comportamentos evidenciou a importância de reconhecer e respeitar os diferentes modos de participação, valorizando tanto a ação como a escuta ativa e o tempo de processamento individual.

A atividade "As pegadas" consistiu numa proposta de natureza sensorial e de correspondência visual. Cada criança recebeu a imagem de um animal e foi convidada a procurar, entre várias pegadas dispostas no espaço, aquela que correspondia à sua figura. (Como verificado na figura 14)

Figura 36

Atividade "As pegadas"



Nota: Autoria Própria

Posteriormente, as crianças foram incentivadas a calcar a pegada com tinta e a estampar numa folha, explorando texturas, cores e movimentos. Num primeiro momento, algumas crianças revelaram hesitação perante o contacto com a tinta, expressando receio ou curiosidade.

Uma delas questionou, "suja?", num tom interrogativo. Perante esta reação, aproximei-me, participei ativamente na experiência e verbalizei, "Sim, suja! Depois lavamos." Esta mediação contribuiu para diminuir a insegurança e promover a confiança.

À medida que a atividade avançava, os sorrisos tornaram-se mais frequentes e a exploração mais livre e confiante. As crianças demonstraram prazer na experiência sensorial, observando as marcas deixadas no papel e partilhando reações com os pares.

Apesar de as atividades não terem decorrido exatamente conforme o planeado, foram evidentes o envolvimento e a animação do grupo, confirmando que a flexibilidade e a capacidade de adaptação são competências essenciais na prática pedagógica em creche.

As experiências vivenciadas ao longo desta semana permitiram-me assumir, de forma mais consistente, o papel de mediadora da aprendizagem, apoiando, incentivando e ampliando as iniciativas das crianças.

Ao propor desafios adequados à faixa etária, compreendi a relevância da linguagem verbal clara, do suporte visual e da valorização das ações individuais como promotoras do desenvolvimento.

As interações entre pares intensificaram-se, sendo visível o papel do grupo enquanto motor de aprendizagem e socialização. Enquanto observadora participante, fui aperfeiçoando a escuta sensível e a capacidade de intervenção oportuna, respeitando os diferentes ritmos, interesses e estilos de participação.

Estas vivências reforçaram a minha convicção acerca do valor do brincar como instrumento pedagógico central no primeiro ano de vida, potenciador de aprendizagens significativas e do desenvolvimento integral da criança.

Semana de 19 a 23 de maio

Nesta semana, para além da continuidade das rotinas habituais, higiene, lanche e brincadeira no exterior, destaco a implementação da atividade intitulada "A cor dos animais", orientada para uma experiência integrada de natureza sensorial, motora e cognitiva.

Esta proposta foi planeada com intencionalidade pedagógica, tendo como foco a exploração ativa, a associação de cores e o desenvolvimento de competências emergentes num contexto lúdico e seguro.

A atividade consistiu na disponibilização de três cores distintas de massa mágica, vermelho, azul e verde, acompanhadas por diversos animais de plástico cujas cores correspondem às das massas apresentadas. (Como pode ser visível na figura 15)

Figura 39

Atividade "A cor dos animais"



Nota: Autoria Própria

O objetivo principal passava por proporcionar às crianças a exploração livre da textura da massa, promovendo simultaneamente a associação visual entre a cor dos

animais e a massa correspondente, respeitando os diferentes ritmos e estilos de participação.

Desde o primeiro contacto, a curiosidade das crianças foi evidente. Aproximaram-se com interesse, explorando a massa com as mãos, apertando-a, esticando-a e observando as suas reações táteis.

Algumas crianças, mais cautelosas, demoraram a estabelecer contacto direto com o material, optando inicialmente por observar os colegas. Recordo, em particular, uma criança que começou por segurar apenas um animal, mantendo-o firmemente na mão, demonstrando alguma hesitação.

Através de uma mediação sensível, com perguntas suaves e demonstrações simples, fui acompanhando o seu processo de descoberta, oferecendo-lhe o exemplo de colocar o animal na massa da cor correspondente. Progressivamente, a criança foi-se envolvendo na atividade, tocando na massa e reagindo com sorrisos ao sentir a textura pegajosa, sinal claro de prazer e superação da insegurança inicial.

Um dos momentos mais significativos ocorreu quando uma criança, ao manipular a massa, verbalizou espontaneamente "macio!", utilizando a linguagem para expressar uma sensação tátil. Este episódio evidenciou a capacidade emergente de nomear experiências sensoriais, bem como a articulação entre perceção e linguagem.

Outras crianças tentaram moldar a massa, amassando-a e comprimindo-a, o que revelou o desenvolvimento da motricidade fina, mas também a criatividade, a coordenação óculo-manual e a exploração intencional do material.

Ao longo da atividade, a associação entre cores e animais funcionou como um estímulo linguístico contínuo.

Questões simples, como "De que cor é o pato?" ou "Onde está o coelho verde?", foram utilizadas para incentivar a atenção, a compreensão e a comunicação.

As respostas variaram entre verbalizações, gestos, apontar ou deslocar o animal até à massa correspondente, demonstrando diferentes níveis de desenvolvimento e formas legítimas de expressão.

O papel do adulto enquanto mediador revelou-se fundamental, na apresentação clara e acessível da proposta, como no apoio individualizado, respeitando os ritmos, interesses e necessidades de cada criança.

A diversidade de respostas e de formas de participação evidenciou a heterogeneidade do grupo e reforçou a importância de propostas flexíveis, abertas e adaptáveis.

Enquanto observadora participante, percebi que experiências deste tipo favorecem o desenvolvimento da autonomia, da curiosidade e da perceção, ao permitir que a criança seja agente ativa do seu próprio processo de aprendizagem, tomando pequenas decisões e explorando o meio de forma segura e estimulante.

Para além disso, as interações sociais emergentes durante o brincar revelaram-se fundamentais para o desenvolvimento emocional e para a construção de vínculos afetivos significativos.

Semana de 26 a 30 de maio

Nesta semana, para além da continuidade das rotinas habituais de higiene, lanche e tempo de recreio, foram dinamizadas duas atividades centrais, "Somos transportes" e "Pintura em movimento", ambas cuidadosamente planificadas com a intencionalidade de promover o desenvolvimento da motricidade grossa, da criatividade, da imaginação e da expressão verbal em crianças de 1 ano. Estas propostas integraram-se de forma coerente no quotidiano do grupo, valorizando o brincar ativo como meio privilegiado de aprendizagem e expressão.

A atividade "Somos transportes" decorreu no espaço exterior, onde foram organizadas rampas e percursos diversificados, criando um ambiente estimulante e dinâmico para a exploração motora. Cada criança foi convidada a assumir simbolicamente o papel de diferentes meios de transporte como carro, mota, avião ou bicicleta, sendo incentivados a imitar os respetivos movimentos e sons. (Como é possível observar na figura 16)

Figura 42

Atividade "Somos transportes"



Nota: Autoria Própria

Desde o início, foi claro o envolvimento da maioria das crianças, que aderiram à proposta com entusiasmo e iniciativa. Uma das crianças corria ao longo da rampa com os braços estendidos, imitando o voo de um avião, enquanto verbalizava repetidamente "voo, voo!", demonstrando a articulação entre movimento corporal, imaginação e linguagem.

Enquanto mediadora, procurei incentivar a nomeação dos transportes e a produção de sons, reforçando as verbalizações das crianças. Expressões como "Sim, o carro faz 'pó-pó'!" ou "O avião voa muito alto!" foram utilizadas para dar significado às ações e apoiar o desenvolvimento linguístico, estabelecendo uma relação clara entre o movimento, o som e o conceito.

Esta mediação contribuiu para enriquecer o vocabulário e para fortalecer a comunicação verbal num contexto lúdico e significativo.

A atividade "Pintura em movimento" proporcionou uma experiência sensorial e artística diferenciada, combinando expressão plástica e movimento corporal. Foi colocado um grande papel de cenário fixo na parede, e as crianças sentaram-se numa mota de brincar, segurando pincéis. À medida que eram puxadas para a frente e para trás, os pincéis deixavam traços largos e coloridos no papel, resultantes do movimento do corpo no espaço. (Como verificado na figura 17)

Figura 43

Atividade "Pintura em Movimento"



Nota: Autoria Própria

Os rostos das crianças evidenciaram concentração, curiosidade e alegria. Uma criança verbalizou "Rápido, rápido!", atribuindo significado à sua produção artística e demonstrando imaginação simbólica.

A conjugação do movimento com a criação artística possibilitou uma experiência integrada, envolvendo simultaneamente o corpo, a visão, o tato e a criatividade. Para além disso, emergiram momentos espontâneos de interação entre as crianças, nomeadamente na partilha de materiais e na observação das produções dos pares, promovendo competências sociais como a cooperação e a partilha.

Estas duas atividades revelaram-se fundamentais para a promoção do desenvolvimento global das crianças, incidindo de forma particular nas dimensões motora, cognitiva, emocional e social. A proposta motora "Somos transportes" contribuiu não só para o desenvolvimento da coordenação motora e do controlo corporal no espaço, mas também para a expressão simbólica e para o fortalecimento da comunicação verbal.

A minha presença enquanto mediadora foi determinante para estruturar a brincadeira, apoiar a participação e reforçar o vocabulário, aspetos essenciais nesta fase inicial do desenvolvimento da linguagem.

Por sua vez, a "Pintura em movimento" constituiu uma experiência multissensorial e criativa, favorecendo a expressão individual e coletiva, bem como a tomada de consciência do corpo em ação. A observação da relação entre movimento e expressão artística reforça a importância de propostas pedagógicas integradoras, que articulem diferentes áreas do desenvolvimento infantil. Em termos pedagógicos, estas vivências evidenciam a necessidade de um ambiente educativo rico em estímulos variados, no qual o brincar é valorizado como um meio privilegiado de aprendizagem, expressão emocional e construção de significados.

Semana de 2 a 6 de junho

Durante esta semana, para além da manutenção das rotinas habituais de higiene, lanche e recreio, centrei a intervenção pedagógica numa atividade de pintura livre, concebida como um espaço de exploração autónoma, expressão criativa e desenvolvimento global. A proposta envolveu a disponibilização de um conjunto de imagens impressas representando diferentes meios de transporte como carros, aviões, comboios e motas colocadas sobre a mesa, bem como uma caixa com lápis de cor variados. (Como pode ser observado na figura 18)

Figura 44

Atividade "Pintura de transportes"



Nota: Autoria Própria

A orientação foi propositadamente simples, cada criança poderia escolher livremente o transporte que desejasse pintar e explorar os materiais sem restrições.

Desde o início, o momento de escolha revelou-se um importante indicador da autonomia emergente e das preferências individuais das crianças.

Algumas demonstraram necessidade de mais tempo para decidir, observando atentamente as imagens, tocando nos desenhos e explorando as possibilidades antes de

fazerem a sua escolha, outras apontaram de imediato para um transporte específico, manifestando entusiasmo e clareza na sua decisão.

Neste processo, a presença do adulto assumiu um papel fundamental, acompanhando de forma próxima e sensível, oferecendo apoio quando solicitado, mas evitando direcionar ou impor escolhas, respeitando a iniciativa da criança.

Ao longo da atividade, observei comportamentos diversificados que ilustram a heterogeneidade dos percursos de aprendizagem nesta faixa etária. Algumas crianças seguravam o lápis com maior firmeza e controlo, realizando movimentos mais precisos e procurando preencher os espaços da figura, evidenciando progressos ao nível da motricidade fina e da coordenação óculo-manual.

Outras optaram por uma abordagem mais livre e exploratória, realizando traços amplos, por vezes ultrapassando os limites da imagem, num gesto que traduzia prazer, espontaneidade e criatividade no ato de pintar.

Paralelamente, emergiram de forma natural diversas interações sociais, que enriqueceram significativamente a experiência. Algumas crianças mostravam as suas produções aos pares, verbalizando palavras simples como “Azul!”, “Bonito!” ou “Meu!”, reforçando a comunicação, o reconhecimento do próprio trabalho e a valorização das produções dos outros.

As expressões verbais associadas à atividade foram variadas e, muitas vezes, acompanhadas de gestos ou vocalizações. Escutei enunciados como “Carro rápido!”, “O avião voa!” ou “Aqui cor vermelha!”, evidenciando a capacidade emergente de associar palavras, ações e conceitos ao seu quotidiano e às experiências vividas.

Durante toda a atividade, mantive uma postura de observação atenta e proximidade, respeitando o ritmo individual de cada criança e as suas formas próprias de expressão. A intervenção ocorreu de forma pontual, respeitosa e sensível, através do reforço positivo “Que cor escolheste! Está muito bonita!”, da modelação linguística para enriquecimento do vocabulário e do apoio à coordenação motora sempre que surgiram dificuldades, sem nunca comprometer a autonomia ou a iniciativa individual.

Esta atividade de pintura livre constituiu uma oportunidade privilegiada para promover o desenvolvimento motor, a expressão da individualidade, a autonomia e o fortalecimento de competências sociais.

A possibilidade de escolher, criar e experimentar sem modelos rígidos favorece a criatividade, a autoexpressão e a construção de uma imagem positiva de si, aspetos fundamentais para o desenvolvimento emocional equilibrado.

O papel do adulto educador revelou-se decisivo na criação de um ambiente seguro, estimulante e acolhedor, onde cada criança se sentiu valorizada nas suas escolhas e expressões.

A observação cuidada das ações e reações permitiu ajustar a intervenção educativa de forma consciente e intencional, promovendo o desenvolvimento global numa perspetiva inclusiva, respeitadora dos ritmos individuais e centrada na criança.

Semana de 9 a 13 de junho

Durante esta semana, as atividades centrais desenvolvidas foram a pintura coletiva de um mural e a confeção e degustação de bolachas de aveia e banana, ambas revelando um elevado potencial pedagógico e proporcionando aprendizagens integradas que abrangeram as dimensões sensorial, motora, social, emocional e cognitiva das crianças. Estas propostas foram planeadas com intencionalidade educativa, valorizando a participação ativa, a experimentação e a construção de significados a partir da experiência vivida.

A atividade de pintura coletiva iniciou-se com a preparação cuidada do espaço. Um grande papel de cenário foi colocado sobre a mesa de trabalho, garantindo que todas as crianças pudessem participar de forma confortável e simultânea. (Como pode ser observado na figura 19)

Figura 45

Atividade "Pintura do Mural"



Nota: Autoria Própria

Foram disponibilizadas tintas de várias cores e pincéis de diferentes tamanhos, com o objetivo de incentivar a experimentação, a escolha e a exploração de diversas possibilidades expressivas.

Desde os primeiros momentos, foram visíveis o entusiasmo e a energia positiva do grupo. Algumas crianças verbalizavam espontaneamente a sua excitação, com

expressões como "Quero pintar!" ou "Muito cor!", enquanto outras se envolviam de imediato na atividade através de gestos amplos e movimentos ativos.

As pinceladas largas, a mistura das tintas, o contacto direto com os materiais e as mãos manchadas de cor evidenciaram uma intensa exploração tátil e motora. O ato de pintar assumiu-se, assim, como uma atividade plástica, um meio privilegiado de expressão emocional e simbólica, permitindo às crianças exteriorizar sentimentos, experimentar sensações e afirmar a sua presença no grupo.

A partilha do espaço e dos materiais favoreceu ainda a socialização, a observação do outro e a construção de uma experiência coletiva, na qual cada contributo individual se integrou num produto comum.

Na segunda parte da semana, a intervenção pedagógica deslocou-se para a cozinha, onde foi dinamizada a atividade de confeção de bolachas de aveia e banana.

O espaço foi organizado com uma mesa acessível, sobre a qual foram colocados os ingredientes, previamente apresentados às crianças. Este momento inicial permitiu o contacto sensorial com os alimentos, através da observação, do toque e do olfato, despertando a curiosidade e o interesse.

Cada criança assumiu um papel ativo ao longo do processo, todas participaram na tarefa de esmagar a banana com um garfo e, posteriormente, na mistura da aveia com a banana, envolvendo-se de forma cooperativa na preparação da massa.

Este envolvimento direto estimulou a motricidade fina, a coordenação motora e a coordenação óculo-manual, enquanto promoveu o sentido de responsabilidade, a autonomia e a cooperação. A participação em todas as etapas reforçou a perceção de competências e a valorização do contributo individual para um objetivo comum.

Após a confeção, as bolachas foram colocadas no forno e, durante o tempo de espera, as crianças usufruíram de momentos de brincadeira livre no exterior, assegurando a continuidade das rotinas e o equilíbrio entre atividades dirigidas e livres. No momento do lanche, reunimo-nos à mesa para a degustação das bolachas confecionadas.

O prazer da partilha e o reconhecimento do próprio trabalho foram claramente visíveis nas expressões de satisfação, nos sorrisos e nas verbalizações como "Eu fiz!", que evidenciam o orgulho e a consciência do processo vivido.

A pintura coletiva revelou-se um instrumento pedagógico sólido para a expressão emocional e para a socialização, demonstrando que, mesmo em crianças muito pequenas,

o ato de criar pode constituir uma forma significativa de comunicação e de construção da identidade no seio do grupo. Por sua vez, a confeção das bolachas, para além de potenciar competências motoras e cognitivas, reforçou o sentido de pertença, a autonomia e a autoestima, aspetos fundamentais para o desenvolvimento da confiança.

O envolvimento direto das crianças em todas as fases da atividade promoveu uma aprendizagem significativa, assente na experiência concreta, na ação e na vivência partilhada, confirmando a importância de propostas pedagógicas que integrem o fazer, o sentir e o pensar desde os primeiros anos de vida.

Apêndice B – Consentimento do Estudo

Comissão de Ética da Escola Superior de Educação da Lusofonia - Instituto Politécnico da Lusofonia (CEESEL-IPLUSO)

Consentimento Informado

Este estudo integra um projeto de investigação desenvolvido na Escola Superior de Educação da Lusofonia, pertencente ao Instituto Politécnico da Lusofonia (ESEL–IPLUSO). Tem como principal finalidade analisar de que forma como pode ser promovida a exploração sensorial e o reconhecimento de diferentes sensações em crianças de 1 ano, respeitando os seus ritmos individuais e necessidades específicas de desenvolvimento.

A investigação está a ser conduzida por Mafalda Alexandra Saraiva Aniceto Costa (mafaldaalexandra9@gmail.com), que se encontra disponível para esclarecer quaisquer dúvidas ou receber comentários relacionados com o estudo.

A participação consiste na realização de uma entrevista com a duração aproximada de 15 minutos, centrada nas práticas pedagógicas associadas às sensações e aos sentidos. O contributo dos participantes é considerado muito importante, na medida em que permitirá aprofundar o conhecimento nesta área.

A participação é totalmente voluntária, podendo o participante optar por não participar ou desistir em qualquer momento, sem necessidade de apresentar qualquer justificação. São igualmente assegurados o anonimato e a confidencialidade de todas as informações recolhidas, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins estatísticos.

Declaro que compreendi os objetivos do estudo, que me foram devidamente explicados, que tive a oportunidade de colocar todas as questões necessárias e que obtive respostas claras, aceitando assim participar de forma livre e informada.

_____ (Local) _____/_____/_____

Nome: _____

Assinatura: _____

Apêndice C - Consentimento de Imagem

CONSENTIMENTO INFORMADO

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

O meu nome é_____, sou estudante do ___. º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico ministrado pela Escola Superior de Educação da Lusofonia, em Lisboa. No âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada, estou atualmente a estagiar na sala do(a) seu/sua educando(a). Por esse motivo, venho por este meio solicitar a recolha fotográfica das atividades do grupo. Contudo, para salvaguardar a proteção de dados pessoais das crianças, a cara será sempre ocultada (com um smile) ou a fotografia será recolhida com a criança de costas. Os nomes das crianças serão sempre anonimizados. A recolha desta informação destina-se, somente, para uso académico.
Agradeço desde já a sua colaboração e disponibilidade. Para qualquer dúvida ou esclarecimento adicional, estou à disposição.

Com os melhores cumprimentos,
Assinatura:_____

Eu, _____, Encarregado/a de Educação do/a aluno/a _____, declaro que:

☐ Autorizo a recolha e utilização de imagens do/a meu/minha educando/a nos termos descritos.

☐ Não autorizo a recolha e utilização de imagens do/a meu/minha educando/a.

Data:____/____/____
Assinatura:

_____

Apêndice D – Comissão de Ética

Comissão de Ética da Escola Superior de Educação da Lusofonia – Instituto Politécnico da Lusofonia (CEESEL– IPLUSO)

PEDIDO DE PARECER SOBRE PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO - RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

IDENTIFICAÇÃO
Nome: Mafalda Alexandra Saraiva Aniceto Costa
Mestrado: Educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo
Projeto/Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada:
Email: mafaldaalexandra9@gmail.com
Telefone: 967156151
Orientador(a): Cristina Silva
Coorientador(a):

1. Considerações sobre o projeto que pretende desenvolver (Enquadramento da investigação, investigador e/ou equipa, período da investigação) ou financiamento (se aplicável).

O presente projeto de investigação insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1º ciclo e tem como tema central a exploração das sensações e sentimentos em crianças de 1 ano, em contexto de creche. Pretende-se compreender e refletir sobre as manifestações emocionais e sensoriais das crianças, bem como sobre o papel do adulto na promoção de experiências significativas que contribuam para o seu bem-estar e desenvolvimento global.

A investigação foi desenvolvida pela própria mestranda, enquanto investigadora principal, no contexto do seu estágio curricular, sem envolvimento de qualquer equipa de investigação adicional ou apoio financeiro externo.

O período de recolha de dados decorreu entre os meses de abril e julho, correspondendo ao tempo de observação e intervenção pedagógica na sala de 1 ano. Durante este período, foram realizadas observações diretas e recolha de dados qualitativos através de registos escritos e reflexivos, em estreita articulação com a educadora cooperante.

2. Especificação do projeto

2.1 - Definição do Problema, objetivos ou questões de investigação.

Neste sentido, a intencionalidade educativa passa por proporcionar contextos pedagógicos ricos, estimulantes e cuidadosamente preparados, nos quais as crianças possam explorar livremente, experimentar, repetir e integrar sensações diversas, em função das suas necessidades e interesses.

Assim, a presente investigação é orientada pela seguinte pergunta de partida:
Como pode ser promovida a exploração sensorial e o reconhecimento de diferentes sensações em crianças de 1 ano, respeitando os seus ritmos individuais e necessidades específicas de desenvolvimento?

Esta questão orientadora surge da prática pedagógica e procura contribuir para uma reflexão fundamentada sobre o papel do educador na valorização das experiências sensoriais enquanto motor do desenvolvimento global da criança, numa perspetiva de educação inclusiva, responsiva e centrada na criança.

2.2 - Método: participantes, instrumentos de recolha de dados e procedimento (caso seja aplicável, com cronograma que permita visualizar o envolvimento dos participantes ao longo do estudo). (coloque em anexo os documentos – questionários, guião de entrevistas, consentimento informado, etc.)

A metodologia adotada apoia-se na observação participante como principal técnica de recolha de dados, permitindo integrar-se no quotidiano da sala, interagindo com as crianças e com os adultos, e construindo conhecimento a partir da vivência e da reflexão sobre a prática. Esta opção metodológica assenta na convicção de que a compreensão dos fenómenos educativos, sobretudo em contextos tão sensíveis como o da educação de crianças até aos três anos, exige uma presença comprometida, ética e sensível por parte do investigador.

A observação participante possibilita a recolha de dados ricos, autênticos e contextualizados, uma vez que permite captar as expressões, os gestos, os interesses e as reações espontâneas das crianças perante diferentes estímulos sensoriais. Esta metodologia valoriza também a escuta ativa e o respeito pelos tempos e ritmos de cada criança, princípios essenciais numa prática pedagógica verdadeiramente centrada na criança.

Paralelamente, o trabalho de investigação desenvolve-se em estreita articulação com o projeto educativo da prática profissional, construído com base nas necessidades observadas no grupo e na intenção de promover experiências sensoriais diversificadas, potenciadoras do desenvolvimento global das crianças.

Complementarmente à observação participante, foram aplicados outros instrumentos de recolha de dados, nomeadamente um questionário e uma entrevista semiestruturada dirigidos às educadoras. Estes instrumentos permitiram recolher as perceções das profissionais relativamente à importância do trabalho das sensações na creche, às mudanças observadas nas crianças ao longo do projeto e ao papel do adulto enquanto mediador das aprendizagens. A conjugação destas técnicas reforçou a validade e a profundidade da investigação, permitindo cruzar diferentes perspetivas, a observacional e a reflexiva, para uma compreensão mais abrangente e fundamentada do impacto das experiências sensoriais no desenvolvimento infantil.

3. Princípios éticos

3.1 - A investigação deve orientar-se por princípios éticos que devem acautelar interesses dos participantes, da comunidade profissional, da comunidade educativa, etc.

No que respeita ao seu projeto:

- explicita os procedimentos éticos?
- os dados pessoais são protegidos?
- como são armazenados os dados? E são disponibilizados?
- os participantes vão ser previamente informados?
- está explícito se os participantes: podem desistir da participação? Pede para os seus dados serem removidos? têm algum tipo de benefício? Está explícito que, se os participantes, sendo menores, podem decidir a sua livre participação e a sua desistência de participação?
- faz recolha de som e imagem? Se sim, como garante o anonimato e a privacidade dos dados recolhidos?

A presente investigação cumpre integralmente os princípios éticos que regem a investigação em contexto educativo.

Procedimentos éticos:
Antes da recolha de dados, foi solicitada e obtida autorização da instituição educativa, bem como o consentimento informado da educadora participante. A finalidade do estudo, os seus objetivos e a natureza da participação foram devidamente explicitados.

Proteção dos dados pessoais:
Todos os dados recolhidos foram tratados de forma anónima. Não foram recolhidas informações que permitissem a identificação direta da participante ou da instituição.

Armazenamento e disponibilização dos dados:
Os dados foram armazenados de forma segura, em ficheiros digitais protegidos acessíveis apenas à investigadora. Não serão partilhados com terceiros e serão eliminados após a conclusão da investigação.

Consentimento e direito à desistência:
A participante foi previamente informada sobre o carácter voluntário da sua colaboração, podendo desistir da participação em qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Benefícios e riscos:
A participação não implicou quaisquer riscos ou custos, sendo esperados benefícios indiretos relacionados com a reflexão sobre a prática educativa e o contributo para o avanço do conhecimento científico.

Recolha de som e imagem:
O estudo não implicou a recolha de som, já as imagens foram recolhidas de forma que não seja reconhecido qualquer sujeito.

3.2. No seu projeto utiliza instrumentos de recolha de outros autores? Diga se autorizaram a sua utilização.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram elaborados especificamente para os objetivos deste estudo, não tendo sido adaptados nem reproduzidos de outros autores. Assim, todos os instrumentos foram construídos por minha autoria, assegurando a sua adequação ao contexto da investigação e o cumprimento dos princípios éticos e de confidencialidade.

4. Caso considere importante pode referir outras informações que considere relevantes.

Assinatura do(a) Mestrando(a) (se aplicável)

Mafalda Alexandra Costa

Assinatura do(a) Orientador(a) (se aplicável)

Cristina Silva

Assinatura do(a) Investigador(a) Principal (se aplicável)

Data 19/11/2025

Apêndice E – Questionário por inquérito

Pequenos sentidos, grandes descobertas

Este questionário integra-se na investigação no âmbito de uma tese de mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1º ciclo e tem como objetivo conhecer as práticas e percepções relativamente à exploração sensorial na sala de 1 ano.

A participação é **anónima e confidencial**, sendo os dados usados apenas para fins académicos. Agradeço desde já a sua colaboração, que será essencial para enriquecer esta investigação.

* Indica uma pergunta obrigatória

Quantos anos de experiência tem no trabalho com crianças de 1 ano? *

- ◯ Menos de 1 ano
- ◯ 1 a 3 anos
- ◯ 4 a 6 anos
- ◯ mais de 6 anos

Quantas crianças de 1 ano acompanham, em média, na sua sala? *

- ◯ 9 a 12
- ◯ 12 a 14
- ◯ mais de 14

Em que medida considera que o trabalho com os sentidos é fundamental para o desenvolvimento global das crianças de 1 ano? *

- ◯ Essencial
- ◯ Muito importante
- ◯ Moderadamente importante
- ◯ Pouco importante
- ◯ Irrelevante

Com que frequência propõe atividades focadas na exploração sensorial (tato, visão, audição, olfato, paladar)? *

- ◯ Diariamente
- ◯ 1 a 2 vezes por semana
- ◯ 3 a 4 vezes por semana
- ◯ Raramente

Que tipo de atividades sensoriais costuma implementar? (assinale todas as que se aplicam) *

- ☐ Exploração táctil (massas, areia, água, tecidos)
- ☐ Atividades com estímulos auditivos (música, sons da natureza, instrumentos)
- ☐ Atividades com cheiros (plantas, alimentos, aromaterapia)
- ☐ Exploração visual (cores, formas, luzes)

Em média, quanto tempo dura cada atividade sensorial? *

- ◯ Menos de 10 minutos
- ◯ 10 a 20 minutos
- ◯ Mais de 20 minutos

Que estratégias utiliza para adaptar as atividades sensoriais às necessidades individuais das crianças? *

A sua resposta

Pode descrever um exemplo concreto de atividade sensorial que implementou, os objetivos e os resultados observados? (de forma geral)

A sua resposta

Apêndice F – Guião da Entrevista

Introdução

Bom dia, o meu nome é Mafalda Costa e estou a realizar um estudo no âmbito de um projeto de investigação, cujo tema incide na exploração sensorial e no reconhecimento de diferentes sensações em crianças de 1 ano.

A sua participação nesta entrevista é importante para compreender práticas pedagógicas na área. A entrevista terá uma duração de aproximadamente 15 minutos.

Informo que:

A sua participação é voluntária, as respostas são confidenciais e anónimas e os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins académicos.

Solicito a sua autorização para proceder à recolha por meio de gravação de som e sequente registo por escrito dos elementos recolhidos previamente.

Caracterização da entrevista

Qual é a sua idade?

Qual é a sua formação académica?

Há quanto tempo exerce funções como educador/a de infância?

Possui experiência com crianças de 1 ano de idade? Se sim, durante quanto tempo?

Em que contexto educativo exerce atualmente funções?

Corpo da entrevista

Bloco A – Importância da exploração sensorial

- Que importância atribui à exploração sensorial no desenvolvimento de crianças de 1 ano?

a) Considera que a exploração sensorial tem um papel secundário, sendo vista sobretudo como uma atividade complementar e não estruturante no desenvolvimento da criança

b) Reconhece a sua importância, entendendo-a como uma das várias dimensões relevantes do desenvolvimento, ainda que não seja central na organização da prática pedagógica

c) Considera-a fundamental, assumindo-a como base do desenvolvimento global, especialmente na construção do conhecimento, na relação com o meio e na organização das experiências da criança

- Que papel considera que as experiências sensoriais têm no desenvolvimento global da criança (cognitivo, motor e emocional)?

a) Entende que têm um impacto limitado, contribuindo de forma pouco significativa para o desenvolvimento integrado da criança

b) Considera que contribuem de forma relevante para algumas dimensões (ex.: motora ou cognitiva), ainda que não de forma transversal

c) Reconhece um papel estruturante e integrador, influenciando simultaneamente o desenvolvimento cognitivo, motor e emocional

Bloco B – Práticas pedagógicas

- Que tipo de atividades sensoriais costumas realizar com crianças desta faixa etária?

a) Atividades maioritariamente espontâneas e não planeadas, centradas na exploração livre, sem definição clara de objetivos pedagógicos

b) Atividades com alguma intencionalidade, incluindo diferentes estímulos sensoriais, embora nem sempre integradas num planeamento sistemático

c) Atividades intencionalmente planeadas, diversificadas e integradas, com objetivos definidos e articulação com o desenvolvimento global da criança

- Com que frequência promove este tipo de atividades?

a) De forma ocasional e não sistemática, surgindo sobretudo em momentos pontuais ou como complemento de outras atividades

b) Com alguma regularidade, sendo incluídas na rotina semanal, ainda que não de forma consistente

c) De forma sistemática e intencional, integradas na rotina diária como elemento central da prática pedagógica

- De que forma organiza o espaço educativo para favorecer a exploração sensorial?

a) O espaço não é especificamente organizado para este fim, dependendo sobretudo da iniciativa espontânea das crianças

b) Existem alguns elementos ou áreas que permitem a exploração sensorial, ainda que de forma limitada ou pouco estruturada

c) O espaço é intencionalmente organizado, com materiais acessíveis, áreas diferenciadas e estímulos diversificados que promovem a exploração autónoma e orientada

Bloco C – Materiais e recursos

- Que materiais considera mais adequados para estimular os diferentes sentidos?

a) Dá preferência a materiais estruturados, concebidos especificamente para estimulação sensorial, valorizando a sua função pedagógica dirigida

b) Valoriza materiais do quotidiano e elementos naturais, promovendo experiências mais abertas e exploratórias

c) Integra de forma equilibrada materiais estruturados e não estruturados, ajustando-os aos objetivos pedagógicos e às características das crianças

Bloco D – Observação e intervenção do educador

- Como observa e interpreta as reações das crianças perante diferentes estímulos sensoriais?

a) A observação é feita de forma espontânea e pouco sistemática, sem registo ou análise intencional

b) Existe alguma atenção às reações das crianças, podendo ocorrer registos pontuais ou reflexões informais

c) A observação é intencional, sistemática e sustentada, com registo, análise e utilização da informação para ajustar a prática pedagógica

- De que forma apoia as crianças no reconhecimento e expressão das sensações?

a) Intervém pouco, privilegiando a exploração autónoma, sem grande mediação verbal ou emocional

b) Intervém de forma pontual, incentivando a exploração e nomeando algumas sensações quando oportuno

c) Intervém de forma intencional e consistente, promovendo a linguagem, a consciência sensorial e a expressão emocional associada às experiências vividas

Bloco E – Diferenciação pedagógica

- Como adapta as experiências sensoriais às características e necessidades individuais de cada criança?

Bloco F – Envolvimento das famílias

- De que forma envolve as famílias na promoção da exploração sensorial em casa?

a) Não desenvolve estratégias específicas de envolvimento, limitando-se à intervenção em contexto educativo

b) Partilha sugestões ou informações de forma pontual, sem continuidade estruturada

c) Promove um envolvimento ativo e consistente, partilhando estratégias, orientações e propostas que asseguram continuidade entre casa e contexto educativo

Encerramento

Agradeço desde já, a sua disponibilidade e colaboração,

Apêndice G – Grelhas de Observação

OS TRANSPORTES					
Atividade	**Áreas do Desenvolvimento**	**Indicadores de Observação**	**Sim**	**Não**	**Observação**
Circuito dos transportes	Bem-estar e segurança	O grupo demonstra confiança e segurança durante o percurso	x		Demonstraram entusiasmo em participar no percurso
	Identidade e autonomia	Participam de forma autónoma e ativa		x	Maior parte do grupo necessitou de ajuda, pois hesitaram em começar sem apoio
	Relação social e emocional	Cooperam e respeitam o espaço dos colegas	x		Esperaram pela sua vez e apoiaram os colegas nas passagens
	Motricidade e coordenação	Coordenam movimentos para ultrapassar obstáculos	x		Mostraram agilidade e controlo nos movimentos corporais
Pintura em movimento	Bem-estar e segurança	O grupo demonstra prazer em pintar em movimento	x		Riram e mostraram entusiasmo ao pintar enquanto eram puxados
	Motricidade e coordenação	Controlam os movimentos corporais para pintar	x		Conseguiram pintar mantendo o controlo, apesar da novidade da atividade
	Identidade e autonomia	Experimentam livremente cores e formas	x		Tiveram a oportunidade de escolher a cor e de pintar livremente
Pintura dos transportes	Bem-estar e segurança	O grupo demonstra entusiasmo e conforto ao explorar a atividade	x		Mostraram-se motivados e tranquilos durante a atividade
	Identidade e autonomia	Iniciam a atividade de forma autónoma e criativa	x		Escolheram as cores e pintaram com criatividade
	Motricidade e coordenação	Usam os lápis com controlo na superfície		x	Algumas crianças revelaram dificuldade em controlar o traço ou a pressão

Mural Coletivo	Relação social e emocional	Cooperam na construção coletiva do mural	x		Partilharam os materiais e contribuíram com desenhos
	Motricidade e coordenação	Manipulam de forma adequada os materiais para a construção	x		Usaram os pinceis com destreza
Bolachas	Bem-estar e segurança	Mantêm as regras de higiene durante a atividade	x		Lavaram as mãos e seguiram as regras de higiene
	Motricidade e coordenação	Manipulam a massa de forma adequada	x		Alguns conseguiram amassar e moldar a massa com controlo
	Identidade e autonomia	Participam nos diferentes passos da receita	x		Demonstraram entusiasmo em seguir cada passo
	Relação emocional e social	Partilham e ajudam-se uns aos outros	x		Os mais velhos ajudaram os colegas

Apêndice H – Planificações das atividades

Planificação da Atividade – "Farinha e os Animais" **Data 20/05/2025;** **Os Aventureiros**					
Idade	Nº de crianças	Objetivos	Organização do grupo	Descrição da Atividade	Recursos
1	16	**Geral:** - Estimular a exploração sensorial e a linguagem através da brincadeira simbólica com animais e alimentos. **Específicos:** - Promover experiências sensoriais com diferentes texturas. - Estabelecer associações entre cores e animais - Desenvolver a motricidade fina - Enriquecer o vocabulário relacionado com animais e ações.	Em pequenos grupos de 2 crianças	Apresentarei recipientes com farinha de maisena colorida (amarelo, verde, castanho, cinzento), colocando junto de cada cor um animal em plástico da mesma cor (ex.: pato com farinha amarela, cavalo com farinha castanha, elefante com farinha cinzenta). As crianças serão incentivadas a explorar livremente a farinha com as mãos e a associar os animais às cores. Irei reforçar verbalmente a associação: "O elefante está na farinha cinzenta", "Olha o amarelo, como o pato!". Incentivarei a nomeação das cores e dos animais. No final, as mãos serão limpas com água e os materiais arrumados.	**Recursos materiais:** Farinha de Maisena Água Tabuleiro Animais
Avaliação	**Nível de interesse e envolvimento:** As crianças demonstraram curiosidade e vontade de explorar os materiais sensoriais, tocando e mexendo na farinha com as mãos? **Participação**: A maioria das crianças participou ativamente, escolhendo animais e tentando associá-los às cores dos "alimentos"? **Linguagem e comunicação**: Verificou-se a repetição de palavras simples (como "pato" e "cor") e sons associados aos animais, com o apoio do adulto?				

Planificação da Atividade – "O Bolinha vai ao Zoo" **Data 16/05/2025;** **Os Aventureiros**					
Idade	Nº de crianças	Objetivos	Organização do grupo	Descrição da Atividade	Recursos
1	16	**Geral:** - Promover a escuta ativa e o gosto pelos livros e histórias. **Específicos:** - Estimular a linguagem oral e o enriquecimento do vocabulário. - Despertar a curiosidade através de estímulos visuais e sonoros.	Em grande grupo	Começarei por apresentar o livro *"O Bolinha vai ao Zoo"* às crianças, procurando despertar o seu interesse com perguntas como: "Quem quer ver o Bolinha?" ou "Para onde será que ele vai hoje?". Durante a leitura, utilizarei uma entoação expressiva e mostrarei as imagens com calma, de forma a captar a atenção do grupo. Farei pequenas pausas para colocar questões simples, como: "Que animal é este?", "Qual é a cor do leão?", "Como faz o macaco?", promovendo a interação e a participação. Incentivarei as crianças a apontar para os animais, a repetir palavras, sons e a identificar cores. No final, retomarei com o grupo os animais apresentados na história, reforçando o vocabulário e incentivando as crianças a partilhar aquilo de que mais gostaram.	**Recursos materiais:** Livro Tapete
Avaliação	**Nível de Interesse e Envolvimento:** As crianças mostraram curiosidade e interesse? **Participação:** Houve respostas gestuais e verbais simples, como apontar e repetir? **Empenho e Cooperação:** Algumas crianças imitaram sons e responderam com entusiasmo? **Autonomia:** Algumas nomearam espontaneamente animais ou cores.				

Planificação da Atividade – "Circuito dos Transportes" **Data 21/05/2025;** **Os Aventureiros**					
Idade	Nº de crianças	Objetivos	Organização do grupo	Descrição da Atividade	Recursos
1	16	**Geral:** - Estimular o movimento e a imaginação através de um percurso simbólico com diferentes meios de transporte. **Específicos:** - Promover o desenvolvimento motor global. - Explorar o corpo e o espaço através do movimento. - Estimular a imaginação com a simulação de diferentes meios de transporte.	Em grande grupo	Prepararei um percurso no chão do polivalente com diferentes elementos: rampas e túneis. As crianças serão incentivadas a passar pelos obstáculos e a imitar os transportes. Farei comentários e perguntas durante a atividade como: "Agora vamos andar de avião!", "Consegues passar pelo túnel do comboio?" As crianças serão incentivadas a repetir sons ou palavras. No fim, sentar-nos-emos para conversar sobre o que fizeram e arrumar juntos o material.	**Recursos materiais:** Tuneis Rampas
Avaliação	**Interesse e envolvimento:** As crianças mostraram entusiasmo e vontade de participar no percurso? **Participação:** A maioria das crianças participou ativamente, explorando as rampas, túneis e obstáculos? **Motivação:** As crianças responderam positivamente aos estímulos do adulto e às simulações dos transportes? **Coordenação motora:** Observou-se o desenvolvimento da motricidade global, com algumas crianças a precisarem de apoio nos obstáculos? **Linguagem:** Foi estimulada com a repetição de palavras e sons relacionados com os transportes?				

Planificação da Atividade – "O Mural" **Data 0/06/2025;** **Os Aventureiros**					
Idade	Nº de crianças	Objetivos	Organização do grupo	Descrição da Atividade	Recursos
1	16	**Geral:** - Estimular a expressão criativa, a participação coletiva e o envolvimento em projetos comuns **Específicos:** - Estimular a expressão livre através da pintura. - Desenvolver a coordenação motora grossa e fina. - Incentivar a participação em projetos coletivos. - Explorar sensações através do contacto com diferentes materiais.	Em pequenos grupos de 4	Foi colocado no chão um grande papel de cenário, onde as crianças foram convidadas a pintar livremente com tintas (utilizando pincéis, rolos, esponjas e também as mãos). A atividade decorreu em pequenos grupos, com o acompanhamento próximo do adulto, promovendo a experimentação e a liberdade criativa. O papel pintado será mais tarde usado como fundo para um mural temático coletivo. Durante a atividade, conversarei com as crianças, nomeando cores e encorajando a exploração.	**Recursos materiais:** Papel de cenário Tintas
Avaliação	**Interesse e envolvimento**: A criança mostrou curiosidade pelos materiais e pela superfície de pintura? **Participação:** Conseguiu partilhar o espaço e os materiais com os colegas? **Motivação:** Demonstrou entusiasmo ao pintar?				

Planificação da Atividade – "Vou pintar o meu transporte" **Data 06/06/2025;** **Os Aventureiros**					
Idade	Nº de crianças	Objetivos	Organização do grupo	Descrição da Atividade	Recursos
1	16	**Geral:** - Estimular a expressão individual, o conhecimento dos meios de transporte e a motricidade fina. **Específicos:** - Estimular a escolha individual e a tomada de decisão. - Promover a motricidade fina através do uso do lápis de cor. - Reconhecer diferentes meios de transporte. - Desenvolver a atenção e o tempo de concentração na atividade	Em pequenos grupos de 4	As crianças são convidadas a escolher, entre várias imagens impressas de diferentes meios de transporte, aquela que mais gostavam ou lhes chamava a atenção. Em grupos de quatro, sentadas à mesa, receberam a imagem escolhida e lápis de cor variados. Cada criança pinta o seu transporte com o apoio e encorajamento do adulto. Durante a atividade, falar-se-á sobre os transportes, as cores escolhidas e o que cada criança estava a fazer, favorecendo também a linguagem e a socialização.	**Recursos materiais:** Imagens impressas Lápis de cor
Avaliação	**Interesse e envolvimento:** A criança mostrou curiosidade pelas imagens dos diferentes transportes? **Participação:** Iniciou a pintura de forma autónoma ou precisou de incentivo? **Motivação:** A criança demonstrou entusiasmo ao realizar a atividade?				

Planificação da Atividade – "As minhas bolachas" **Data 0/06/2025;** **Os Aventureiros**					
Idade	Nº de crianças	Objetivos	Organização do grupo	Descrição da Atividade	Recursos
1	16	**Geral:** - Promover a exploração sensorial e a vivência de um momento de confeção e partilha alimentar. **Específicos:** - Estimular os sentidos (tato, olfato, visão, paladar) através da manipulação dos ingredientes. - Desenvolver a coordenação motora fina ao mexer, amassar e moldar. - Promover a autonomia em ações simples do quotidiano. - Incentivar a partilha e o prazer em comer em grupo.	Em grande grupo	As crianças participaram na confeção de bolachas. Foi preparada uma massa simples e segura, que as crianças ajudaram a mexer, cheirar e amassar. Após a cozedura, as crianças degustaram as bolachas num ambiente calmo e de partilha, podendo falar sobre o que sentiram, gostaram ou reconheceram nas formas.	**Recursos materiais:** Banana Aveia Tijelas Forno
Avaliação	**Interesse e envolvimento**: A criança demonstrou curiosidade pelos ingredientes e utensílios? **Participação:** Tocou, mexeu ou ajudou a misturar os ingredientes? **Motivação:** Demonstrou entusiasmo em participar na atividade?				