

**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

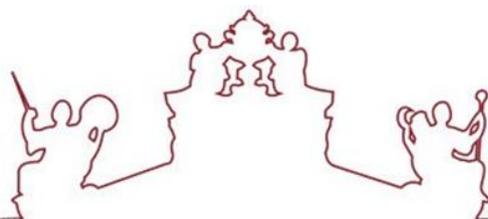
Relatório de Estágio

**Descobrir o mundo através das ciências**

Ana Margarida Pinto Calado

Orientador(es) | Isabel José Fialho

Évora 2024



**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Relatório de Estágio

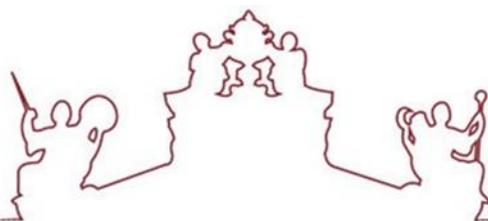
**Descobrir o mundo através das ciências**

Ana Margarida Pinto Calado

Orientador(es) | Isabel José Fialho

Évora 2024





O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Maria Assunção Folque (Universidade de Évora)

Vogais | Isabel José Fialho (Universidade de Évora) (Orientador)

Marília Cid (Universidade de Évora) (Arguente)



Constituição do Júri:

Presidente: Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria da Assunção da Cunha Folque de  
Mendonça

Arguente: Prof.<sup>a</sup> Doutora Marília Pisco Castro Cid

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Doutora Isabel José Botas Bruno Fialho

*Educar é viajar pelo mundo do outro sem nunca penetrar nele. É usar o que passamos para nos transformarmos no que somos. (August Curry, 2007)*

## ***Dedicatória***

O presente relatório é dedicado às minhas melhores amigas, Suzanne e Raquel. Sem elas, nada disto seria possível! Agradeço-lhes todo o apoio, todas as nossas conversas, todo o carinho, todo o amor e todo o companheirismo!

À minha família e principalmente às minhas irmãs, todo o apoio e carinho que me têm dado ao longo destes anos! Se não fossem elas, eu nunca teria chegado até aqui! Obrigada, Leonor, Madalena e Beatriz!

Aos meus avós, Maria Antónia e Valdemiro por tudo!

Aos meus pais, Maria e Manuel, pelos sacrifícios que fizeram para eu poder estudar e poder construir um futuro melhor!

Às minhas melhores amigas e amigos, por todo o apoio que me deram e me dão!

## *Agradecimentos*

*Aqueles que passam por nós, não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós. Antoine de Saint - Exupéry*

O presente relatório final de estágio é uma homenagem a todos aqueles com quem me cruzei ao longo destes anos e me deram imensa força para continuar este percurso!

Em primeiro lugar, agradeço ao Universo por me ter dado o privilégio de me ter escolhido a mim para realizar este percurso. Tem sido uma caminhada muito bonita e desafiante ao mesmo tempo!

Em segundo lugar, agradeço imenso à professora Doutora Isabel Fialho por ter aceitado ser minha orientadora de relatório nesta fase final da minha vida académica. Agradeço todo o apoio e carinho transmitido pela mesma!

Agradeço imensamente aos meus avós, Maria e Valdemiro, por todo o apoio que me facultarem. Por me terem criado com muito amor e por terem feito de tudo para que nada me faltasse.

Seguidamente, tenho de agradecer mais uma vez à minha melhor amiga, por todo o apoio que me deu ao longo destes anos de amizade. Apesar da distância de um oceano, nunca deixou que me fosse abaixo. Tem sido uma caminhada muito bonita, cheia de amor, carinho, muita amizade e muitas conversas! Um Obrigada nunca chegará para lhe agradecer tudo aquilo que ela me tem ensinado e me continua a ensinar todos os dias! MUITO OBRIGADA MEU GRANDE AMOR!

Agradeço a todas as minhas Amigas! Em primeiro lugar, o meu muito obrigada à Maria, a amiga de infância. Crescemos juntas, vivemos grandes aventuras que criaram grandes memórias de infância. Foi o meu braço e ombro direito em inúmeras situações. A ela, um enorme obrigada!

Seguidamente, agradeço à minha amiga Raquel, amiga do 1.º ciclo. Aquela amizade que se iniciou com brincadeiras na rua e foi crescendo de dia para dia, até aos dias de hoje. Embora tenhamos ideias e ideologias muito diferentes, nunca nos deixamos influenciar pelas nossas divergências. Tenho a agradecer-lhe as aventuras, as horas de estudo e os longos anos de amizade juntas! A ela, um enorme, Obrigada!

Agradeço à minha amiga Inês! Uma amizade que vem dos tempos de escola e que até hoje tem vindo a crescer e se tem tornado indispensável! A ela e à pequena Sofia um enorme obrigada!

Tenho de agradecer às minhas colegas e amigas que Évora me deu! Foram todas muito amáveis e receberam-me de braços abertos! Entre elas, destaco a Mafalda, a Ana, a Filipa, a Andreia, a Rute e a Sofia, por me terem apoiado sempre! Foram todas fantásticas e cooperantes comigo! O meu muito obrigada!

Agradeço à minha colega e amiga Margarida e ao seu pequeno Tomás por me darem força e me fazerem sorrir com a sua simples gargalhada! A eles o meu muito obrigada!

Ao Paulo de Sousa Cardeira, amigo e colega de trabalho que esteve sempre disponível para me ajudar! Obrigada pela partilha de ideias e os momentos de estudo! É um amigo excepcional e sempre bem-disposto! É a partir deste relatório que pretendo mostrar-lhe que nada é impossível e sei que ele irá ser um excelente e excepcional engenheiro! Desejo-lhe as maiores felicidades para a vida académica, profissional e pessoal!

Obrigada à Helena e à Maria João, amigas e colegas de trabalho, por todas as vezes que rimos juntas, todos os telefonemas, mensagens e apoio incondicional para terminar o presente relatório! Sem o apoio delas, nunca teria tido forças para continuar o relatório. Agradeço por me terem aberto os olhos! Agradeço-vos por tudo e mais uma vez obrigada por me mostrarem que tudo passa! Muito obrigada!

Agradeço às minhas professoras de mestrado da Universidade de Évora por todo o apoio e receção que me deram ao longo destes dois anos de partilha de conhecimentos!

Por último, mas não menos importante, agradeço a todas as educadoras cooperantes, auxiliares e crianças que tornaram os meus estágios mais divertidos, coloridos e cheios de amor!

Um Obrigado não chega para agradecer tudo e a todos, por isso o meu  
**MUITO OBRIGADO!**

***Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar: Descobrir  
o mundo, através das ciências***

O presente relatório é a finalização do trabalho realizado na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar. Foi elaborado no contexto de Creche e Educação Pré-Escolar, em duas instituições públicas da cidade de Évora. A dimensão investigativa da PES centra-se na área do conhecimento do mundo na educação pré-escolar, de modo a evidenciar a sua importância no desenvolvimento da criança. Esta foi a área que escolhi para aprofundar os meus conhecimentos na área das ciências. No decorrer dos estágios observei que a área das ciências não tem a mesma importância que a área da matemática e do português e na maioria das vezes esta diferença ocorre por diversos fatores, como a indisponibilidade do educador para aprofundar esta área, as instituições estarem cada vez mais condicionadas a espaços pequenos. Segundo as OCEPE (2016), a introdução às diferentes ciências inclui, para além do alargamento e desenvolvimento dos conhecimentos da criança proporcionados pelo contexto pré-escolar e pelo meio social e físico em que vive, a abordagem de aspetos científicos que vão para além das suas vivências imediatas, ou seja, engloba um alargamento dos conhecimentos da criança. A investigação que utilizei para a realização dos dois estágios e do presente relatório foi a investigação-ação.

No que diz respeito a este relatório, é uma pequena abordagem ao que se pode fazer nas creches e jardins-de-infância, através da área do conhecimento do mundo, mais concretamente através da observação da natureza, da realização de experiências, de propostas emergentes e da exploração do meio ambiente.

Palavras-Chave: Educação; Pré-Escolar; Ciências; Conhecimento do Mundo; Descobertas

***Supervised Teaching Practice in Preschool Education:***

***Discover the world through science***

This report is the finalisation of the work carried out in the Supervised Teaching Practice (PES) curricular unit, as part of the Pre-School Supervised Teaching Practice. It was drawn up in the context of nursery and pre-school education, in two public institutions in the city of Évora. The PES's investigative dimension centres on the area of knowledge of the world in pre-school education, in order to highlight its importance in the child's development. This was the area I chose to deepen my knowledge of the sciences. During my internships, I noticed that the area of science is not as important as the areas of maths and Portuguese, and most of the time this difference is due to various factors, such as the educator's unwillingness to delve into this area, institutions being increasingly constrained to small spaces, parents not accepting their children exploring nature, among others. According to the OCEPE (2016), the introduction to the different sciences includes, in addition to the broadening and development of the child's knowledge provided by the pre-school context and the social and physical environment in which they live, the approach to scientific aspects that go beyond their immediate experiences, that is, it encompasses a broadening of the child's knowledge. The research I used to carry out the two internships and this report was action research.

As far as this report is concerned, it is a small approach to what can be done in nurseries and kindergartens through the area of knowledge of the world, more specifically through observing nature, carrying out experiments, emerging proposals and exploring the environment.

Keywords: Education; Pre-school; Science; Knowledge of the World; Discoveries  
Abstract

## *Índice Geral*

Índice de Figuras	14
Índice de Siglas	17
INTRODUÇÃO	18
Capítulo 1. Descobrir o mundo através das ciências	
1.1. A importância da Educação Pré-escolar nas aprendizagens das crianças	21
1.2. A área do conhecimento do mundo na vida das crianças	26
1.3. A importância do espaço exterior	28
1.4. As primeiras descobertas das crianças através das ciências	32
1.5. Educador de Infância: A importância do seu papel enquanto impulsionador de novas descobertas e aprendizagens	36
Capítulo 2. Conceção da ação educativa	
2.1. O contexto educativo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em creche	40
2.1.1. Caracterização do grupo	43
2.1.2. Trabalho em equipa	44
2.1.3. Organização do espaço educativo	45
2.1.4. Organização do ambiente educativo (do tempo e do grupo nas diferentes tarefas e atividades da rotina da sala)	52
2.1.5. As atividades e práticas educativas na(s) descoberta(s) da natureza e do mundo através das ciências em creche	63
2.2. O contexto educativo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Jardim de Infância	
2.2.1. Caracterização do grupo	66
2.2.2. Organização do espaço educativo	67
2.2.3. Organização do ambiente educativo (do tempo e do grupo nas diferentes tarefas e atividades da rotina da sala)	73
2.2.4. As atividades e práticas educativas na(s) descoberta(s) da natureza e do mundo	

através das ciências	79
Capítulo 3 – Metodologia	
3.1. Definição de problemas, questões de investigação, objetivos	84
3.2. Recolha e análise de dados da Prática de Ensino Supervisionada em Creche	86
3.3 - Recolha e análise de dados da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar	98
Considerações finais	109
Referências bibliográficas	111

## *Índice de Figuras*

Figura 1 – O Ringue	42
Figura 2 – O ringue visto de outro ângulo	42
Figura 3 – O recreio	43
Figura 4 – O baloiço no recreio	43
Figura 5 – As crianças a observarem a chuva	46
Figura 6 – Área das construções da sala 2	47
Figura 7 – Área das construções	47
Figura 8 – Uma das paredes da área de descanso/calma	48
Figura 9 – Área do descanso/calma	48
Figura 10 – Uma das atividades realizadas na área das experiências/ciências	49
Figura 11 – A estante da área das experiências/ciências	50
Figura 12 – A área da dramatização da sala 2	51
Figura 13 – Área do movimento	51
Figura 14 – A F. a realizar a pintura	55
Figura 15 - A pintura da B.	55
Figura 16 – Área da dramatização	55
Figura 17 – Planificação diária no início do estágio	58
Figura 18 – Planificação diária no final do estágio	59
Figura 19 – A educadora e o M. a estabelecerem um laço de afetividade com a cadela Horta	64
Figura 20 - Área da dramatização	68
Figura 21- Área da dramatização	69
Figura 22 – Área da garagem e construções	69
Figura 23 – A área da biblioteca	70
Figura 24 – Área das ciências e da matemática	70
Figura 25- Área das ciências e da matemática onde estavam expostos os cristais	71
Figura 26 – A área das ciências e da matemática	71
Figura 27 – Área da escrita e reprodução	72

Figura 28 – A bancada das pinturas da área da expressão plástica	72
Figura 29 – Bancada da área da expressão plástica	73
Figura 30– Bancada da área da expressão plástica e algumas produções das crianças	73
Figura 31 – Fotografia do Plano do dia finalizado	75
Figura 32– Os gatos dentro da caixa	86
Figura 33 – A F. a interagir com um dos gatos	87
Figura 34 – A M. a tocar no gato	87
Figura 35– Materiais necessários à resolução da experiência	88
Figura 36 – A B. a ajudar a educadora a realizar a experiência	88
Figura 37 – Auxiliar R. a segurar o balão para que o bicarbonato de sódio cair no vinagre e enchimento do balão com ar	89
Figura 38 – A H. a carimbar um coelho	90
Figura 39 – A M. a carimbar um caracol	90
Figura 40 – As pinturas realizadas pelas crianças	90
Figura 41 – A F. a explorar o caça-sonhos	91
Figura 42 – A auxiliar D. a iniciar a atividade com o auxílio de uma fita ao vento	92
Figura 43 – O S. a agitar o caça-sonhos e uma das fitas para fazer vento	92
Figura 44 – A A. a apanhar erva para dar de comer ao cavalo.	94
Figura 45 – O M., a B., e o M., a brincarem na casinha do escorrega	95
Figura 46 – O S. a explorar as caixas e o D. sentado no escorrega a observá-lo	97
Figura 47 – A primeira fotografia que tirei ao A. e o M. com o seu jogo	99
Figura 48 – A segunda foto do A.	99
Figura 49 – Uma das fotografias tiradas pelo J.	
Os cristais são a ametista e a malaquite	101
Figuras 50 e 51 – O J. a explorar e a observar duas pedras/cristais	101
Figura 52 – Uma das fichas de observação	102
Figura 53 – A I. e o J. a mostrarem o cartão que escolheram aos seus colegas e o respetivo número que estava no mesmo	103

Figura 54 –A L. e a M. a retirarem brinquedos de dentro das caixas para representar o número que lhes saiu no cartão	104
Figura 55 – O H., o L., a M.P., e a C. à procura de formigas de assas	106
Figura 56 – A caixa com as formigas de assas, nas mãos do H.	106
Figura 57 – A Esteva, um dos animais de estimação do H. e do B.	108

## ***Índice de Siglas***

**J.I** – Jardim de Infância

**MEM** – Movimento da escola Moderna

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

## ***Introdução***

O presente relatório de mestrado “Descobrir o mundo através das Ciências!” foi realizado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), unidade curricular integrada no Mestrado em Pré-escolar, nos contextos de creche e J.I.

Ao longo da realização de ambas as práticas curriculares, sempre me interessei mais pela área do conhecimento do mundo e das ciências. No entanto, ao mesmo tempo que esta área me fascinava, entendia que, na maioria das instituições, era uma área pouco trabalhada. Tive a sorte de ir estagiar para instituições que sempre trabalharam a área do conhecimento do mundo de uma forma muito produtiva! Desta forma, e como a área das ciências é uma área muito abrangente, consegui trabalhar de uma forma interessante e sempre em cooperação com as demais áreas.

O presente relatório é também uma forma de educadores e auxiliares, assim como, instituições, observarem a área das ciências como uma área multifacetada e dinâmica! O mesmo é dividido nos três capítulos seguintes,

- “Descobrir o mundo através das ciências”
- Conceção da ação educativa
- Metodologia

O primeiro capítulo refere-se à introdução e à vivência das ciências nas crianças em creche e em J.I. Neste capítulo, ainda é abordado a importância do espaço exterior, as primeiras descobertas que as crianças realizam através da área do conhecimento do mundo e das ciências e o papel que o educador de infância tem na vida das crianças como impulsionador de novas descobertas.

No segundo capítulo, é abordada toda a conceção da ação educativa em creche e em J.I. Neste ponto, é apresentado todo o trabalho realizado em creche e em J.I, desde propostas emergentes, experiências e saídas à rua.

No último ponto do relatório, é apresentada a metodologia correspondente às questões de investigação e os objetivos bem como a apresentação dos dados utilizados em creche e em J.I. Por último, estão presentes as considerações finais e as referências bibliográficas.

*A ciência fez de nós deuses antes mesmo de merecermos ser homens.*

*Jean Rostand*



## ***Capítulo 1. “Descobrir o mundo através das ciências”***

### ***1.1. A importância da Educação Pré-escolar nas aprendizagens das crianças***

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

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Art. 2

A educação Pré-escolar tem acompanhado o desenvolvimento psicossocial e a preocupação crescente de contribuir para a educação plena da criança. Para tal, é primordial que se invista na educação de raiz, com enfoque na criança e no seu bem-estar, sendo imprescindível o contributo dos educadores de infância, auxiliares, famílias, comunidade e as crianças. Segundo Cabral (2015),

nos anos 90 a Educação Pré-escolar foi alvo de um programa de expansão implementado pelo Ministério da Educação dessa época. Este programa de expansão teve como finalidade a extensão da rede, pelo aumento da taxa de cobertura nacional e pela melhoria da qualidade das práticas educativas. O programa também surgiu associado a novos valores e a uma visão diferente da educação da criança. (p.17)

A educação Pré-escolar visa a construção de novas relações, quer com outras crianças, quer com educadores de infância, auxiliares, entre outros, sendo o ponto de partida para a descoberta do mundo que as rodeia. Assiste-se à transmissão de valores éticos e morais fundamentais para viver em comunidade; à exploração do meio envolvente através do brincar, fomentando a criatividade e a individualidade de cada criança.

De acordo com, Silva, Marques, Mata, e Rosa (2016),

todo o sistema educativo tem a aprender com a educação pré-escolar. Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente. (p.4)

O bem-estar da criança e a própria criança, estão na base da educação Pré-escolar, porque, a mesma é vista como sendo o futuro da sociedade e do mundo e para que o bem estar da criança esteja em primeiro lugar, é necessário, um processo educativo. Conforme, Silva, et., al., (2016),

a educação pré-escolar é um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas. Este processo educativo realiza-se num determinado tempo, situa-se num espaço que dispõe de materiais diversos e implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos. (p. 24)

Nesta linha de pensamento, as crianças não estão só no centro da educação Pré-escolar, mas também de toda a vida em sociedade. As crianças são dotadas de um potencial de aprendizagem e elasticidade intelectual ímpar, que para ser otimizado deverá ser respeitado o seu ritmo/tempo/ aproveitamento individual. Devido à evolução exponencial tecnológica, as crianças são pressionadas e expostas sistematicamente a diversos estímulos sensoriais que, em simultâneo e em grande intensidade, pode interferir no seu desenvolvimento cognitivo comportamental.

Consequentemente, a educação Pré-escolar tem o papel fundamental de acompanhar as crianças no seu desenvolvimento coletivo e individual. Em todas as etapas da educação Pré-escolar, estão definidos os objetivos pedagógicos. Estes encontram-se na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, e passo a citar:

- Promover o desenvolvimento pessoal da criança com base em experiência de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;

- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade. (Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro, Artigo 10.º)

Com o objetivo de proporcionar uma melhor educação e aprendizagem a todas as crianças e na continuação da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, foram criadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Segundo Silva, et., al. (2016),

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas. (p. 5)

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar são um guia para os/as educadores/as de infância contendo “três secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições” (p. 5)

A área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo (M.E., 1997, p. 79).

As OCEPE têm extrema importância para os educadores de infância dado que contêm todos os fundamentos que, em conjunto, com outros regulamentos e normativos, auxiliam no crescimento e desenvolvimento das crianças.

Em concordância com Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2007), é através delas, “que se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis, para o desenvolvimento das crianças, para uma inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura” (p. 9). Do mesmo modo, Silva, et., al.,(2016), salientam que

o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo que possa desenvolver todas as suas potencialidades. (p.9)

É essencial que as crianças tenham direito à educação. Em 1989, foi elaborada a Convenção dos Direitos das Crianças, com o intuito de assegurar a todas as crianças do mundo:

- Igualdade;
- Independência;
- Desenvolvimento;
- Crescimento;
- Construção de identidade.
- Os direitos das crianças são constituídos por 54 artigos, subdivididos nas seguintes, quatro categoria/artigos:
- Os direitos à sobrevivência (ex. o direito a cuidados adequados);
- Os direitos relativos ao desenvolvimento (ex. o direito à educação);
- Os direitos relativos à protecção (ex. o direito de ser protegida contra a exploração);

Os direitos de participação (ex. o direito de exprimir a sua própria opinião).

Declaração dos Direitos das Crianças (1989, p.2-10)

Em suma, posso afirmar que a Educação Pré-escolar é imprescindível na vida das crianças, constituindo-se como um direito que lhes assiste! É a primeira etapa formal no

processo de educação e, por isso, a mais importante na vida da criança, bem como, na sua vida futura de adulto.

## ***1.2. A área do conhecimento do mundo na vida das crianças***

O domínio das ciências da natureza e conhecimento do mundo é um dos conhecimentos com maior importância para o desenvolvimento das crianças, já que é a partir do mesmo que elas aprendem a viver em cooperação com a natureza. O conhecimento do mundo é conceituado como uma base para todas as outras aprendizagens, relacionadas com a descoberta da natureza e as demais áreas de aprendizagem. Segundo Silva et., al., (2016),

encara-se a área do Conhecimento do Mundo como uma sensibilização às diversas ciências naturais e sociais abordadas de modo articulado, mobilizando aprendizagens de todas as outras áreas. Assim, para estruturar e representar a sua compreensão do mundo, as crianças recorrem a diferentes meios de expressão e comunicação (linguagem oral e escrita, matemática e linguagens artísticas).

A área do conhecimento do mundo manifesta-se, de igual modo, no progresso de comportamentos e atitudes positivas na relação com as diferentes sociedades e comunidades em que as crianças estão inseridas, assim como nas relações com outras crianças. É relevante destacar que é através das ciências que se inicia o respeito pelo outro, suscitando, neste caso em específico, o conhecimento do próprio corpo, a descoberta do seu eu interior, a consciencialização das relações com o mundo e com a natureza, consideração pela preservação do meio ambiente em relação a um futuro próximo e, ao mesmo tempo, que seja sustentável, salvaguardando o bem-estar de cada sociedade e cultura no mundo.

Nas OCEPE (2016), é mencionado que a área do conhecimento do mundo é imprescindível para fortalecer bases e organizar o pensamento científico que futuramente as crianças terão de aprofundar. A natureza faz parte da vida das crianças e das suas primeiras descobertas, iniciando-se com a exploração do ecossistema, partindo do simples gesto de explorar a terra até à simples observação dos insetos ou do crescimento de uma planta. Isto é algo benéfico para o desenvolvimento das crianças, bem como para o seu crescimento e sistema imunitário.

A aprendizagem das crianças decorre, principalmente, através do contacto direto com materiais e objetos e as aprendizagens que as crianças realizam nestas circunstâncias decorrem, principalmente, da ação, da manipulação que faz dos objetos que tem à sua disposição. (Martins et al., 2009, p. 12).

No nosso quotidiano é essencial levarmos as crianças para a rua e para os jardins, para que as mesmas possam descobrir e redescobrir a arte de brincar envolvendo-se mais com a natureza e com tudo aquilo que faz despertar a sua curiosidade. As crianças que têm mais contacto com o meio ambiente, conseguem rapidamente relacionar-se com mais intensidade com a natureza. Podemos assim referir que as crianças são as grandes cientistas do mundo, procurando sempre interagir e compreender o mundo que as rodeia. Silva et al. (2016, p. 85), afirmam que, “as crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais”. Martins, et al. (2009), salientam que “através da sua interacção com os objectos, a criança aprende que “se fizer isto acontece aquilo” e, portanto, «para acontecer aquilo tem de se fazer assim»” (p. 12). Com o objetivo de tornar estas descobertas empolgantes e despertar ainda mais a curiosidade das crianças, as mesmas devem ocorrer nos espaços exteriores em contacto com a natureza, já que, têm uma enorme importância não só para as crianças, como também para os adultos.

Enquanto futura educadora de infância, sempre procurei desenvolver atividades de forma a que existisse uma ligação entre o ar livre e a natureza. Em ambos os contextos, realizei inúmeras atividades interligadas com a natureza e espaços exteriores. Reconheço que o mundo atual da educação pré-escolar precisa de mais contacto com a natureza, com o mundo exterior e com toda a “magia” que as brincadeiras e descobertas na natureza lhes podem proporcionar. De acordo com a Associação de Intervenção Precoce (ANIP), “brincar em espaços exteriores torna as crianças mais felizes, criativas e saudáveis. Também permite que resolvam os seus problemas, treinando competências para a vida adulta” (11 julho 2013)

### ***1.3. A importância do espaço exterior***

A nossa infância é profundamente marcada pelas experiências de contacto com a Natureza, efetuadas em companhia dos pais, educadores, amigos e também sozinhos (...). As memórias de infância ligadas à aventura e ao jogo com a Natureza dificilmente se esquecem

(Neto, 2020, p.151).

O espaço exterior é descrito como um espaço educativo que “merece a mesma atenção do educador que o interior”, permitindo assim “uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades” (Silva, et.,al.,2016, p. 39). É um local privilegiado e adequado a propostas emergentes por parte das crianças que têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que podem ser transportados para a sala e ser objeto de explorações. Nestes locais, as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.) num ambiente ao ar livre. À medida que vão descobrindo o mundo, as crianças vão-se questionando o porquê do que veem, do que exploram, do que descobrem, do que parte da sua curiosidade, das suas experiências e das suas vivências. Com a finalidade de conseguirmos dar respostas concretas é necessário que nós, adultos, tenhamos as ferramentas necessárias para apoiar as crianças nas suas vivências. No entanto,

em Portugal à semelhança de outros países, a educação de infância parece estar ainda muito centrada naquilo que acontece dentro da sala de atividades, considerando-se que o tempo para brincar no exterior serve apenas para esticar as pernas e gastar energias.

(Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 17)

Infelizmente, ainda há inúmeras creches e jardins de infância em Portugal que não têm possibilidade de ter espaços exteriores, sendo que noutras ainda existe resistência, por parte dos adultos, de deixar as crianças explorar livremente estes locais.

O contacto com a natureza desde cedo é um privilégio que, infelizmente, tem sido pouco aproveitado, em parte devido ao enorme “boom” de tecnologia que é distribuído pelas crianças e que substitui as brincadeiras e as interações com outras crianças, com os adultos e com a sociedade. Esta situação agravou-se pela pandemia COVID-19, que veio afastar as pessoas e “invadir” o mundo de medo. Segundo Neto, (2020, p.20), “observamos uma estranha regressão na liberdade de ser, estar e existir. Uma espécie de novo condicionamento humano”. Um exemplo, é o facto de cada vez menos existirem crianças a brincarem nos parques, a mexerem na terra, a terem contacto com a natureza, a esfolarem os joelhos, a observarem os insetos e as árvores. Acima de tudo, a serem crianças. Em Portugal, a situação na infância, no que diz respeito a esta questão, não se afasta destes resultados médios constatados em termos internacionais

Alguns estudos referenciados em Neto (ano 2016) demonstram que,

- Cerca de 70% das crianças portuguesas passam menos tempo ao ar livre do que os 60 a 120 minutos que o Alto-Comissário das Nações Unidas para os Direitos Humanos recomenda para os reclusos nas prisões.
- Observa-se que apenas 10,8% das crianças que frequentam creches e jardins de infância brincam nos espaços exteriores/recreios durante os três meses de inverno.
- Nas creches, os bebés com menos de 1 ano apenas realizam, em média,
- duas saídas ao exterior durante os três meses de inverno.
- (...)
- As crianças portuguesas passam 40 horas semanais nas creches, mais 10 horas do que a média europeia.
- Nos últimos 20 anos, as crianças perderam em média 8 horas de brincadeira livre por semana.

Neto (2020), “ainda antes do confinamento, as crianças já estavam confinadas, devido a uma conflagradora falta de tempo e de espaço para brincarem em liberdade” (p. 35). Com o intuito de reforçar esta ideia, o autor refere que “hoje temos crianças que têm medo e entram em pânico quando mexem nas ervas e em pequenos insetos” (p. 157). As crianças têm o direito de terem contacto com a natureza: “é muito importante facultar experiências às crianças e perceber os benefícios educativos da relação com o ambiente, aprendendo a criar uma consciência de sustentabilidade para o futuro” (Neto, 2020, p. 36).

A respeito dos espaços exteriores, as OCEPE (Silva, et., al.,2016, p.29), referem que,

o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações.

É ainda um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades motoras (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre.

Abordando a minha experiência nos estágios de creche e jardim de infância, posso afirmar que em ambos existiram sempre os recursos necessários e indispensáveis para a exploração da natureza e de inúmeras experiências relacionadas com as ciências e/ou conhecimento do mundo. Entre muitas atividades, a maioria delas ocorreu em espaços livres e exteriores, “um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (Silva, et. al., 2016, p. 27). Seguindo a linha das OCEPE (2016), Neto (2020), afirma que “as crianças precisam de estudar e experimentar a Natureza de forma concreta, descobrindo o seu modo de funcionamento, explorando os seus segredos e criando empatia e vinculação afetiva” (p. 153). Podendo concluir que “a magia da Natureza pode ser percebida através de experiências realizadas em espaços naturais ou construídos” (Neto, 2020, p.152).

Somos ainda confrontados com a maneira de como os adultos, tanto encarregados de educação como educadores de infância, devem aproveitar ao máximo a magia do espaço exterior e o que a natureza lhes dá. Este espaço exterior pode ser descrito como o espaço exterior das creches e das instituições de educação, assim como o espaço exterior que é abrangido nas aldeias, vilas e cidades. A rua é também considerada um espaço exterior, sendo um dos mais importantes.

O brincar na rua como antigamente. Neto (2020), afirma que a rua “constitui um espaço a ser pensado pelas cidades educadoras e amigas das crianças, devolvendo as possibilidades de brincar livre” (p.193).

As crianças são estimuladas para conhecer, ouvir e para ir à procura do conhecimento e, para isso, é necessário ver a escola como local de estudo, encontro, festa, partilha, e

fornecer os instrumentos para as crianças aplicarem a sua curiosidade na aprendizagem da complexidade dos fenômenos da existência humana.

Com o intuito de fundamentar ainda mais esta importância do espaço exterior, o educador de infância e os pais têm um papel fundamental na formação de novas atividades e brincadeiras livres. Cada vez mais, os adultos têm um papel importante nas atividades ao ar livre. Cabe ao educador de infância ser o promotor da criação de organização de espaços e materiais apropriados às necessidades das crianças, de atividades que alimentem a curiosidade das crianças pelo mundo físico e natural. Segundo o Decreto de Lei n.º 241/2001, no artigo II - Concepção e desenvolvimento do currículo do Perfil Específico de Desempenho

Profissional do Educador de Infância, todos nós que vamos “abraçar” esta profissão deveremos,

organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas; [disponibilizar e utilizar] materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança; [proceder] a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças.

A concluir este tópico, recorreremos novamente a Neto, (2020),

a infância só se vive uma vez, e por isso tem de ser vivida com toda a profundidade. Trata-se também da capacidade de as crianças se poderem confrontar com o medo, o tédio e a frustração. A vida é um risco. E a pedagogia e o ensino em geral têm também de criar dinâmicas que sejam desafiantes, para que as crianças aprendam coisas interessantes. (p. 129)

#### *1.4. As primeiras descobertas das crianças através das ciências*

A ciência procura expandir o conhecimento e a compreensão que as crianças possuem do mundo físico e biológico e ajudá-las a desenvolver meios mais eficazes e sistemáticos de descoberta. (Glauert, (2004, p.71).

A faixa etária dos 0 aos 6 anos é aquela na qual as crianças adquirem novos conhecimentos através da exploração do mundo que as rodeia, de acordo com os seus interesses e curiosidades. É durante este período que crianças estão biologicamente preparadas e motivadas para interagir socialmente, para caminhar e para falar, tal como estão também prontas para aprender sobre o mundo que as rodeia (Pereira. 2012). Em conformidade com Silva, et.,al, (2016),

a área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Esta sua curiosidade é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender. A criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia.

O ensino das ciências, enquanto desenvolvimento de capacidade ao nível dos processos científicos, promove uma aprendizagem centrada na ação e na reflexão sobre a própria ação (Fialho, 2009, p.6).

Ao longo dos anos, são muitos os fatores que têm contribuído para o estudo da área das ciências, iniciando o mesmo em idade Pré-escolar. De acordo com Glauert (2004) a exploração das ciências, nesta faixa etária, tem como principais objetivos:

- Encorajar e desenvolver as ideias e os interesses das crianças;
- Aumentar a compreensão que possuem acerca do ambiente físico e biológico que as rodeiam e do seu lugar neles;
- Chamar a atenção para o papel da ciência na vida quotidiana;
- Ajudar as crianças nas suas interações com o mundo;
- Estimular o pensamento crítico, o respeito pela evidência e a preocupação com o ambiente;

- Desenvolver atitudes positivas e abordagens à aprendizagem; fornecer uma base para uma aprendizagem científica futura (p.71).

Na mesma linha de pensamento que Glauert e Eshach (2006, citado por Martins et al, 2009, p.12), existem seis razões para as crianças iniciarem o conhecimento das ciências, desde muito cedo, sendo que,

- As crianças gostam naturalmente de observar e tentar interpretar a natureza e os fenômenos que observam no seu dia-a-dia.
- A educação em ciências contribui para uma imagem positiva e refletida acerca da ciência.
- Uma exposição precoce a fenômenos científicos favorece uma melhor compreensão dos conceitos apresentados mais tarde, no ensino básico.
- A utilização de uma linguagem cientificamente adequada com crianças pequenas pode influenciar o desenvolvimento de conceitos científicos.
- As crianças são capazes de compreender alguns conceitos científicos elementares e pensar cientificamente.
- A educação em ciências favorece o desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente.

Em conformidade com Fialho (s.d.), a exploração da área das ciências permite às crianças conhecerem o meio com mais rigor e aprofundadamente, através de procedimentos como medir, comparar, registrar, observar, contar, descrever e interpretar.

Um dos fatores fulcrais para a aprendizagem das ciências nos primeiros anos de vida, mais concretamente em idade pré-escolar, deve-se ao educador que está na sala e que fomenta o gosto pela descoberta. A maioria das descobertas das crianças é impulsionada pela sua curiosidade e pelo apoio de um adulto, que, neste caso, será o educador. O educador tem um papel fundamental em poder fomentar a curiosidade das crianças.

Cada criança tem o seu tempo próprio para realizar as suas descobertas, mas também é importante realizar as mesmas em grupo sempre que possível, já que permite ampliar as novas descobertas, novas formas de ver o mundo e de o compreender. No Quadro 1. Atividades e experiências em creche e Jardim de Infância.), podemos consultar algumas experiências que podem ser realizadas em contexto de creche e J.I, que estimulam os sentidos das crianças.

Quadro 1. Atividades e experiências em creche e Jardim de Infância.

Atividades e/ou experiências	Descrição
Experiências de ilustração	A experiência de ilustração consiste na prática de desenhar/ilustrar tudo aquilo que as crianças veem, que gostam e que sentem. A ilustração é muito importante para as crianças porque, é a partir da mesma, que as crianças se exprimem, sendo também, uma forma de linguagem e comunicação entre elas.
Experiências sensoriais	<p>As experiências sensoriais, são aquelas que as crianças usam os cinco sentidos, (tato, olfato, visão, audição e o gosto), em conjunto com a percepção sensorial. De acordo com, o site Neurosaber,</p> <p>As principais vantagens de estimular a percepção sensorial na escola.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorece a criatividade;</li> <li>• Permite identificar deficiências nos sistemas sensoriais;</li> <li>• Desenvolve a coordenação motora;</li> </ul>

Este quadro foi elaborado a partir de um documento escrito pela professora doutora Isabel Fialho para a Universidade de Évora

Em harmonia com Eshach, (2006, citado por Martins et al, 2009, p. 13)

1 - As crianças gostam naturalmente de observar e tentar interpretar a natureza e os fenómenos que observam no seu dia-a-dia.

No jardim de infância, devem vivenciar situações diversificadas que, por um lado, permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando, simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência e pela actividade dos cientistas.

2 - A educação em ciências contribui para uma imagem positiva e reflectida acerca da ciência.

No jardim-de-infância, o(a) educador(a) deve promover um ambiente em que as crianças possam apreciar a ciência e construir experiências positivas em relação a ela, visto que as imagens se constroem desde cedo e a sua mudança não é fácil.

3 - Uma exposição precoce a fenómenos científicos favorece uma melhor compreensão dos conceitos apresentados mais tarde, no ensino básico.

Considerando que, em consonância com teorias construtivistas, a construção de aprendizagens, decorrentes de observações, envolve sempre a integração de conhecimentos anteriores, o confronto com novas situações deverá ocorrer o mais precocemente possível, para facilitar a construção posterior de novos conceitos.

4- A utilização de uma linguagem cientificamente adequada com crianças pequenas pode influenciar o desenvolvimento de conceitos científicos. A linguagem pode ser considerada como mediador principal de todas as funções mentais e, portanto, condição essencial para o crescimento cognitivo. Sendo uma ferramenta valiosa na teorização da experiência de cada um, a linguagem usada, no contexto de exploração com as crianças de um dado fenómeno, deve ser simples, mas rigorosa do ponto de vista científico. (...)

5- As crianças são capazes de compreender alguns conceitos científicos elementares e pensar cientificamente.

O facto de alguns conceitos poderem ser considerados como demasiado complexos para alguns adultos, não significa que as crianças não sejam capazes de pensar abstratamente sobre eles. Estudos realizados evidenciam que crianças pequenas são capazes de compreender alguns conceitos científicos, de estabelecer relações entre aquilo que pensam (a sua “teoria”) e os factos que observam e de identificar qual o modo mais adequado para testar uma dada hipótese (Ruffman et al., 1993).

6- A educação em ciências favorece o desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente.

A procura de respostas e explicações para fenómenos do dia-a-dia que despertam a curiosidade da criança configura-se como contexto favorável ao desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente, o que inclui pensar de forma crítica e criativa.

Consolidando todos os conhecimentos e experiências, podemos afirmar que as ciências são uma forma de as crianças aprenderem através da observação, da experimentação e da sua curiosidade de saber mais, o que leva a que as crianças tenham ideias mais produtivas, tornando-a, assim, num descobridor do mundo que a rodeia.

### ***1.5. Educador de Infância: A importância do seu papel enquanto impulsionador de novas descobertas e aprendizagens***

(...) os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objectivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças. Os adultos não dizem às crianças o que aprender ou como aprender – em vez disso dão às crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem.

(Hohmann & Weikart, 2011, p.27).

Em todo o processo de desenvolvimento das crianças, das suas aprendizagens e descobertas, o educador de infância tem um papel fundamental na construção do conhecimento das mesmas. Estas vão-se alterando conforme a sua idade, os seus interesses, o grupo social em que estão inseridas e os interesses do grupo e o educador de infância dever-se-á adaptar aos mesmos, já que esses interesses têm um papel importantíssimo no desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

Em concordância com L'Ecuyer (2017),

as pequenas coisas motivam as crianças a aprender, a satisfazer a sua curiosidade, a ser autónoma para entender os mecanismos naturais dos objetos que a rodeiam por meio da sua experiência com o quotidiano, motu próprio. Só temos de acompanhar a criança proporcionando-lhe um ambiente favorável para a descoberta. (p. 17)

A orientação e as atividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas, nos termos do n.º 2 do artigo 30.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, por educadores de infância, como podemos ler no Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto):

- Na educação pré-escolar, o perfil do educador de infância é o perfil geral do educador e dos professores do ensino básico e secundário, aprovado em diploma próprio, com as especificações constantes do presente diploma, as quais têm por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem daquele perfil.

- A formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos.

De acordo com o Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o educador de infância deve olhar e observar cada criança de maneira individual e em grande grupo, o mesmo deve encorajar as crianças nas suas descobertas individuais ou em grupo, sempre de forma a promover a sua autonomia, assim como a cooperação do grupo. O educador de infância tem a responsabilidade ainda de planificar as atividades que pretende realizar com o grupo, tendo como base as diversas áreas de conteúdo e as propostas emergentes das crianças. Para auxiliar o educador de infância a planificar atividades nos diversos domínios curriculares existe o documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, conhecidas como OCEPE. Craveiro (2007) afirma que o educador/professor,

deve participar com sugestões na elaboração do plano das crianças, mas é sua função, depois de conhecer os interesses, as necessidades das crianças, possibilitar que a sua sugestão seja completada por outras sugestões dadas pelo grupo/turma para que este as organize num plano e num projeto. (p.116)

No mesmo sentido, Brazelton e Greenspan (2002), asseguram que, “quando existem relações sólidas, empáticas e afectivas, as crianças aprendem a ser mais afectuosas e solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos, reflectir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com outras crianças e com os adultos” (p. 29). Na aprendizagem, quer esta seja em creche ou em Jardim de Infância, o educador tem um papel fundamental no processo de aprendizagem. Como está descrito nas OCEPE (Silva et. al, 2016),

- articular a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios, para que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções pedagógicas e que, tendo a participação da criança, faça sentido para ela. Esta articulação poderá partir da escolha de uma “entrada” por uma área ou domínio, para integrar outros.
- planear oportunidades de aprendizagem progressivamente mais complexas, tendo em conta o que observa e avalia sobre o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e a evolução do grupo.

- apoiar cada criança para que atinja níveis a que não chegaria por si só, facilitando uma aprendizagem cooperada, que dê oportunidade às crianças de colaborarem no processo de aprendizagem umas das outras. diferenciar o processo de aprendizagem, propondo situações que sejam suficientemente interessantes e desafiadoras para a criança, mas de cuja exigência não resulte desencorajamento e diminuição da autoestima

Em ambos os estágios que realizei em creche e pré-escolar, baseei-me nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) com o objetivo de tornar todo o ambiente educativo o mais sociável e acolhedor possível e, para que isso acontecesse, foi fundamental para mim ter em consideração os quatro princípios das OCEPE (Silva et. al, 2016):

“Desenvolvimento e aprendizagens como vertentes indissociáveis;”

“Criança como sujeito do processo educativo;”

“Resposta a todas as crianças;”

“Construção articulada do saber.”

No decorrer do tempo, e ao colocar-me no papel do educador de infância, fui-me apercebendo que observar as crianças é fundamental para podermos conhecer melhor os seus gostos, as suas perspetivas sobre o mundo, as suas curiosidades, os seus medos e simultaneamente auxilia no crescimento do educador enquanto exemplo a seguir pelas crianças. Segundo, Coelho e Tadeu (2015),

é importante que os educadores estejam atentos às brincadeiras livres das crianças, na medida em que, pode fornecer as informações necessárias para adaptar o ambiente educativo, as atividades e o apoio, de forma a contribuir para um desenvolvimento íntegro e de excelência. (p. 113).

As brincadeiras e a observação são tão importantes como a utilização de instrumentos de recolha de dados. Na perspetiva de Mendonça (2002),

o educador deve desempenhar o papel de observador participante e constitui a base de todo o planeamento. (...) Esta competência vai-lhe permitir canalizar as produções espontâneas das crianças para o projeto em ação, valorizando o que a criança já sabe, ajudando a um melhor

conhecimento de si própria, e a prosseguir nos caminhos da explicitação das suas potencialidades. (p. 78)

Também as OCEPE (Silva et. al, 2016, p. 15) destacam que,

as observações registadas pelo/a educador/a um meio privilegiado de recolha de informação, há muitos outros registos ou documentos, que decorrem da prática pedagógica, e que podem ser utilizados como “memórias” para reconstituir e compreender o processo educativo e as aprendizagens das crianças.

Para completar a ideia anterior, Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009, p. 34), salientam que “a observação fornece as informações que você precisa para tomar decisões sobre quando e como intervir com as crianças”

Deste modo, concluímos que a observação é um dos fatores fundamentais que auxilia o educador a ter uma melhor perceção de tudo o que acontece à sua volta.

## ***Capítulo 2. Conceção da ação educativa***

### ***2.1. O contexto educativo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em creche***

O primeiro estágio de Prática de Ensino Supervisionada foi realizado em creche. O mesmo ocorreu numa instituição situada numa das zonas periféricas da cidade de Évora. Esta é constituída pelas valências de Creche e Pré-Escolar. Devido à localização da instituição, não são muito frequentes as visitas ao centro histórico da cidade de Évora, passeios pela cidade, parques infantis ou até mesmo ao Jardim Municipal de Évora, uma vez que seria necessário transporte. Em contrapartida, esta dispõe de espaços ao ar livre, localizados nas traseiras da instituição e à frente da mesma. É nestes espaços que as crianças brincam, exploram, fazem descobertas e interagem entre elas.

#### ***Creche***

O espaço destinado à creche localiza-se no rés-do-chão e no 1.º andar da instituição (um berçário e duas salas de atividades no rés-do-chão e um berçário e uma sala de atividades no 1.º andar). Os berçários são compostos por dormitório, sala parque, copa e fraldário e as três salas de atividades são equipadas com mobiliário educativo e com dois dormitórios com catres. Antes da pandemia da COVID-19, os dormitórios eram ocupados pelos grupos de crianças das três salas de atividades, mas, atualmente, devido às regras implementadas pela coordenação da instituição, a hora de repouso é feita individualmente em cada sala.

Relativamente às casas de banho, o espaço da creche conta com duas casas de banho para crianças, sendo que uma é individual e destinada à sala de creche 1 e a outra partilhada pelas salas de creche 2 e 3, visto estar incorporada nestas salas. Nesta última situação, devido à pandemia, foi reduzido o número de adultos e crianças dentro da casa de banho. Importa ainda realçar que as duas casas de banho contam com dois fraldários, três sanitas e dois lavatórios, indicados para o tamanho das crianças.

Por fim, o espaço da creche conta ainda com uma despensa de arrumos de material didático.

#### ***Pré-Escolar:***

O espaço destinado ao Pré-Escolar localiza-se no rés-do-chão e no 1.º andar da instituição (duas salas no rés-do-chão e uma sala no 1.º andar). Este espaço é composto por três salas de atividades, uma casa de banho individual para cada sala e duas despensas de arrumos de material didático.

### ***Refeitório***

Este espaço localiza-se no rés-do-chão da instituição. É um espaço onde as crianças têm oportunidade de contactar entre si, de criar ligações e relações, tanto entre crianças como com os vários profissionais da instituição (coordenadora, educadores, auxiliares, cozinheiros, entre outros). Aspeto este que é tão importante numa altura como esta, em que as crianças se veem privadas de estar umas com as outras entre salas. Ainda assim, apesar de as crianças almoçarem no mesmo espaço, as mesas e as cadeiras tiveram de ser distanciadas devido às regras implementadas com a COVID-19.

Outro aspeto importante a realçar na caracterização deste espaço, relaciona-se com a dimensão estética: as mesas e as cadeiras apresentam várias cores tornando este espaço mais apelativo e acolhedor.

Junto ao espaço do refeitório, encontra-se a cozinha, uma despensa comum para ambas as valências, uma casa de banho para adultos, bem como o gabinete da direção técnica e da direção pedagógica.

### ***Espaço exterior:***

A instituição dispõe de três espaços exteriores, todos eles localizados no rés-do-chão:

**Rua**: espaço amplo com pavimento de cimento, localizado entre o recreio, refeitório e a entrada/saída de instituição. Não apresenta qualquer tipo de material, mas conta com a presença de elementos da natureza como relvado e terra.

**Ringue**: espaço amplo com pavimento de cimento. Conta ainda com elementos da natureza como relvado e terra. É composto por escorregas, baloiços e, conta ainda com brinquedos de praia e utensílios de cozinha, que permitem a exploração e brincadeiras de fazde-conta por parte das crianças (Figura 1 e Figura 2).



Figura 1 - O ringue



Figura 2 - O ringue visto de outro ângulo.

**Recreio:** é o espaço mais recente. O mesmo sofreu obras de remodelação, para poder tornar o espaço mais aconchegante para as crianças. O mesmo dispõe de um pavimento de borracha confortável para as crianças poderem caminhar calçados e descalços no verão. No recreio encontramos, um escorrega, baloiços, triciclos e balancés.

Não tem um toldo para as crianças poderem usufruir nos dias de chuva.



Figura 3 - O recreio



Figura 4 – O balanço no recreio.

### ***2.1.1. Caracterização do grupo***

a educação é uma preocupação básica na creche, o educador educa e não é apenas um guardador de crianças, importa que haja um currículo, isto é, um plano de desenvolvimento e aprendizagem.

Portugal (1998, p.204)

A PES em creche foi realizada com um grupo composto por 16 crianças, mais concretamente, nove meninas e sete meninos, com idades compreendidas entre 1 ano e os 2 anos

(Tabela 1). A maioria das crianças do grupo já frequentava a instituição, sendo que nove delas transitaram do berçário para a creche. Unicamente, duas crianças estavam a frequentar a instituição pela primeira vez.

Tabela 1. O número de crianças da sala e as suas idades

<b>Idades das crianças</b>	<b>Número de crianças</b>
1 a 2 anos	16 crianças – 9 meninas e 7 meninos

As crianças mais novas da sala, já tinham tido contacto com a auxiliar D. que estava na sala. As restantes estavam já há um ano com a auxiliar R. e há dois anos com a educadora C.

Do grupo de crianças, averigui logo se existia alguma criança com necessidades especiais, tendo-me sido logo dito que naquele grupo não existia. Desde o início do estágio que me deparei com um grupo animado e muito curioso, sendo que as meninas eram muito mais autónomas do que os meninos.

Ao longo do estágio realizei várias atividades, propostas emergentes das crianças e explorações, descobertas e brincadeiras na sala e no recreio (ringue, rua e recreio), estimulando as diferentes áreas curriculares, como a área das ciências que foi a que mais estimulei com o grupo, continuando a planear as visitas dos animais à sala de creche, que já era uma atividade recorrente em sala. No decorrer da minha observação-intervenção e intervenção na sala, pude averiguar que as crianças, nas diferentes áreas curriculares, não estavam todas ao mesmo nível de aprendizagem e de exploração.

### ***2.1.2. Trabalho em equipa***

O trabalho em equipa na sala de creche n.º 2 foi equilibrado e bem definido no decorrer do estágio. Na sala, cada uma de nós realizou o seu trabalho, embora houvesse sempre trocas, ou seja, por vezes a educadora realizava a higiene das crianças e uma das auxiliares a interagia com o grupo. Estas trocas foram necessárias e fundamentais para aprendermos a trabalhar em equipa e, se um dos membros da equipa faltar um ou mais dias, a restante equipa deve estar preparada para compensar essa falta.

A equipa também deve estar preparada para reunir quando necessário, arranjar estratégias quando é preciso. É necessário discutir e analisar todos os assuntos referentes às crianças e ao espaço ocupado pelas mesmas assim como os espaços da sala e as áreas em que este se subdivide, entre outros assuntos. Basicamente, a equipa de uma sala de creche deve estar unida e deve trabalhar sempre para um objetivo geral, sendo este o bem-estar das crianças do grupo.

Em conformidade com Post e Hohmann (2007) é importante que os educadores discutam e cheguem a acordo sobre os temas subjacentes a um bom trabalho em conjunto (...), a equipa precisa de discutir e de lidar com as suas preocupações individuais sobre o espaço e materiais, horários e rotinas, papéis e responsabilidades. (p.313)

Quando integrei a equipa, a mesma deixou-me completamente à vontade para realizar as minhas ideias e integrou-me nas reuniões e conversas sobre as informações que cada família/pais deixavam diariamente ou no início da semana. Se tivermos um bom ambiente de trabalho e conseguirmos ter uma equipa reunida, já temos mais de metade de um caminho feito para proporcionar o melhor às crianças.

### ***2.1.3. Organização do espaço educativo***

O espaço educativo, onde foi realizada a PES, era a sala 2 de creche, localizada no rés-do-chão, entre uma sala de creche e uma sala de berçário. A mesma é composta por duas salas de grande dimensão que proporcionam atividades e explorações diversas.

Devido ao seu espaço amplo, realizamos diversas atividades e brincadeiras em sala, desde atividades físico-motoras, visitas de animais domésticos, festas, entre outros, foi tudo realizado na sala. Olhando para trás, posso afirmar que poderia ter aproveitado o espaço da sala de outra forma. A sala possui duas janelas/portas de vidro que dão acesso direto para o recreio.

Enquanto as crianças brincavam livremente pela sala, começou a chover e as crianças ficaram encantadas não só pelo barulho que a mesma faz, bem como pela sua beleza natural ao cair. A educadora cooperante abriu a porta da sala para que o grupo pudesse ouvir a chuva a cair (Figura 5). Com esta atividade emergente, percebi que não precisamos de muito para encantar as crianças e ter a atenção das mesmas em algo ligado à natureza.



Figura 5 – As crianças a observarem a chuva

A sala de atividades tinha uma decoração simples, mas muito enriquecedora. As paredes da sala, mais concretamente na área do descanso/calma, estavam repletas com imagens das famílias das crianças, auxiliares e educadora. Estas imagens são fundamentais para as crianças, pois é como se elas não se sentissem “abandonadas” pelas suas famílias naquele tempo em que estavam na creche. No decorrer do meu estágio, as imagens das famílias foram tema de vários diálogos e conversas. Após visualizarmos as fotografias das famílias, colocámos as mesmas na árvore das estações do ano, (esta árvore foi elaborada com o intuito de assinalar as estações do ano), que já tínhamos colocado na parede. Seguidamente, temos no seguimento da parede o "Mapa de tarefas" da semana, imagens das crianças da sala a dar banho aos “bebés” e por cima das imagens está um quadro no qual colocamos as pinturas e outros trabalhos das crianças para estes ficarem expostos e possam ser observados e apreciados.

Nas paredes da área do movimento estavam expostas imagens de animais que as crianças já tinham visto em sala, sendo que fomos sempre acrescentadas mais imagens cada vez que vinha um animal novo à sala. A mesma foi-se preenchendo ao longo do tempo também com fotografias de atividades já realizadas pelo grupo. As imagens e fotografias nas paredes das salas são importantes, pois as crianças cada vez que olham para elas, que as observam, estão a relembrar-se do que estavam a fazer naquele momento ou de qual era a atividade que estava a ser realizada naquele dia.

A maioria das áreas da sala está de acordo com o modelo pedagógico MEM. Este é o modelo pedagógico da instituição, no qual as educadoras se baseiam para dinamizar as atividades.

A área da sala sofreu alterações no decorrer do estágio, tornando-se espaços de lazer e de comunicação entre as crianças e adulto-criança. Estas estão divididas nas seguintes áreas:

- *Área das construções*

A área das construções estava situada no canto direito da sala, ao pé da janela/porta de vidro. Esta área era muito requisitada pelos meninos, devido aos carros, camiões e motas. (Figura 6).



Figura 6- Área das construções da sala de 2



Figura 7 - Área das construções

- *Área do descanso/calma*

A área do descanso/calma situava-se à entrada da sala. Naquela área ocorriam as reuniões de grupo, onde conversávamos sobre as atividades a realizar no decorrer do dia e o que o grupo tinha realizado naquele dia. Era também nesta área que cantávamos os “Bons dias”, as crianças marcavam o tempo e registávamos as presenças (Figuras 8 e 9).



Figura 8 – Uma das paredes da área do descanso/calma

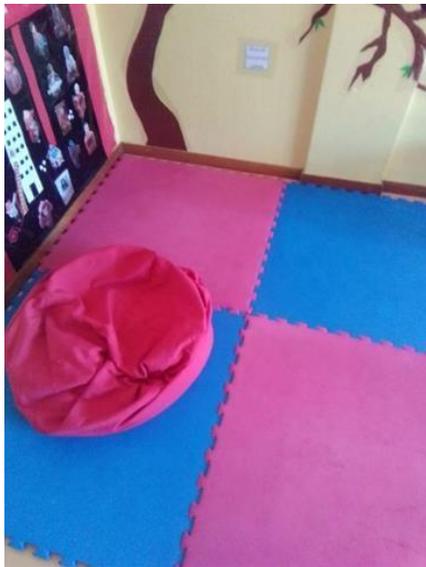


Figura 9 - Área de descanso/calma

- *Área das Experiências/ Ciências*

A área das ciências é a área onde estão à disposição das crianças materiais de exploração e descoberta da natureza, como conchas, terra, areia, folhas, pedras, ramos de árvore entre outros. É também nesta área que podemos encontrar instrumentos musicais a partir da reutilização de objetos, como, por exemplo, maracas feitas de garrafas com objetos colocados dentro das mesmas. Nesta área ainda podemos explorar as luzes com lanternas e outros materiais que emitem luz (Figura 10 e Figura 11).



Figura 10 – Uma das atividades realizadas na área das experiências/ciências



Figura 11 – A estante da área das experiências/ciências

- ***Área da Dramatização***

A área da dramatização é uma área que dispõe de todo o tipo de adereços e materiais que auxiliem as crianças a brincar ao faz-de-conta, imitando assim tudo aquilo que estas observam no seu meio familiar e à sua volta. A exploração dos diversos materiais do quotidiano, como utensílios de cozinha, “bebés”, roupas, sapatos e de materiais abertos como lençóis, toalhas e fantoches, que proporcionem às crianças uma nova forma de trabalhar as comunicações entre o grupo (Figura 12).



Figura 12 - A área da dramatização da sala 2

- ***Área do Movimento***

A área do movimento é uma área dedicada às sessões de educação física, bem como a inúmeras atividades. Por norma, é uma área espaçosa e com vários materiais ao dispor para realizar várias atividades. Este deve ser sempre um espaço amplo para se conseguir realizar a maioria das atividades em grande grupo (Figura 13).



Figura 13 – Área do movimento.

#### ***2.1.4. Organização do ambiente educativo (do tempo e do grupo nas diferentes tarefas e atividades da rotina da sala)***

Segundo Hohmann e Weikart, (2011) a rotina diária em creche “oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas actividades de resolução de problemas” (p.224).

A organização do ambiente, na rotina diária das crianças, é fundamental para que as mesmas consigam iniciar uma sequência que se vá repetindo ao longo do dia, conciliando os vários momentos, como atividades dirigidas, momentos livres e momentos de exploração, entre outros. Embora as rotinas devam estar presentes na vida das crianças desde cedo, esta pode sofrer alterações conforme os interesses e necessidades das crianças. Sobre as rotinas das crianças, o educador deve ter sempre presente que estas devem ser organizadas para o seu bem-estar.

A rotina das crianças é delineada como uma sequência de acontecimentos podendo ser programados pelo educador ou ser uma ideia/ atividade emergente por parte dos interesses das crianças ou do grupo, para lhes proporcionar uma linha de seguimento entre as várias atividades que irão decorrer ao longo do dia. De acordo com Post e Hohmann (2011), existem duas linhas orientadoras da organização de uma programação diária e de rotinas de cuidados, sendo elas “criar um horário diário que seja previsível e, no entanto, flexível [e] incorporar aprendizagem activa, incluindo apoio do adulto, em cada acontecimento e rotina de cuidados.” (p.196).

Todos os momentos que ocorrem numa sala de creche devem ser potenciadores para novas descobertas, mas admito que ao início não sabia muito bem como haveria de estruturar o que realizar em cada momento da rotina, do qual surgiram várias questões:

- Como estruturar uma rotina diária em contexto de creche?
- A rotina está dividida em vários momentos, que atividades propor para todos eles?
- O momento da rotina da higiene, da hora do descanso, das refeições, que importância têm estes momentos? Será que poderei aprender alguma coisa?
- Será que as atividades são sempre idealizadas e estruturadas por mim?

Estas foram algumas das questões que me suscitaram muitas dúvidas, mas que ao longo do tempo fui adquirindo conhecimentos suficientes para potencializar esses momentos.

Em contexto de Creche a organização da rotina diária é fundamental para conseguirmos conciliar todos os momentos de forma a organizar o ambiente educativo que melhor responda às necessidades das crianças. De acordo com Zabalza (1998, citado por

Seves, 2015), a organização da rotina “atua como organizadora estrutural das experiências quotidianas, substituindo a incerteza do futuro por um esquema fácil de compreender, ou seja, o quotidiano passa a ser algo previsível tendo importantes efeitos na sua segurança e autonomia” (p.15). Na mesma linha de pensamento, Hohmann e Weikart, (2011, citados por Eichmann, 2014), afirmam que a rotina diária, seja esta semanal, mensal ou anual, “oferece um enquadramento estável no qual as crianças (...) podem sem perigo iniciar, reflectir sobre, modificar e expandir as experiências de aprendizagem pela acção” (p.6).

- ***Hora do acolhimento e da despedida***

A hora do acolhimento é um momento excelente para criar e fomentar laços com cada família e com cada criança. É nestes momentos que ficamos a conhecer como as crianças estiveram e passaram o restante dia anterior, a noite ou os fins de semana.

A hora da despedida é ao final do dia quando os pais e/ou familiares vão buscar as crianças à creche. É também um momento excelente para falar com os pais e familiares sobre como decorreu o dia, de como a criança passou o dia e o que foi realizado.

- ***Hora da higiene***

A hora da higiene é sempre um momento de grande intimidade e de conexão e descoberta entre as crianças e o seu corpo e das relações entre adultos e crianças. Em concordância com Post e Hohmann (2011), as rotinas de higiene e cuidados corporais não só estimulam a relação adulto - criança como promovem o asseio, conforto físico e saúde, assim como reduzem a exposição da criança a infeções e irritações da pele e contribuem para o bem-estar emocional da mesma.

Em creche, a rotina diária era composta por várias horas da higiene. Devido à idade das crianças, estas ainda não tinham autonomia para realizar a sua higiene sozinhas. Durante a hora da higiene havia sempre dois adultos, podia ser a educadora e uma das auxiliares, a realizar a higiene das crianças da sala e esta consistia na muda de fralda e lavagem de mãos.

- *Refeições*

O refeitório e a hora das refeições são importantes porque conseguimos observar a autonomia das crianças a realizar esta tarefa, bem como as suas interações entre crianças e entre crianças-adultos. Outro aspeto importante dessa rotina diária é que podemos ainda criar e fomentar diálogos com as crianças sobre os seus gostos.

As horas de refeição da sala de creche n.º 2 foram momentos de grande aprendizagem para mim, pois ao início pensava que a hora das refeições era apenas isso, a refeição de cada criança. No entanto, adquiri muito mais conhecimento sobre esse momento do que aquele que sabia até então e ainda realizamos uma atividade no refeitório, que consistia em fotografarmos as crianças a comer, imprimimos as mesmas e por fim colocámos as fotografias nas paredes do refeitório de acordo com a divisão entre as mesas e lugares das crianças. Como podemos ler no seguinte excerto retirado das notas de campo realizadas em creche,

1.º Momento – “Elaboração e realização de pinturas para decorar o refeitório” – 10h:00 às 11h:00

(...) Para iniciar a atividade, escolhi três crianças, (segundo a ordem dos aniversários das crianças que fazem anos em primeiro lugar). Seguidamente e ao mesmo tempo que a educadora cooperante colocava as tintas de várias cores em diferentes pratos e em seguida colocava as mesmas em cima da mesa, eu vestia os bibes de pintura às crianças e pedia-lhes para se sentarem nas cadeiras que estavam à volta da mesa, enquanto eu distribuía folhas A3 pelas crianças e coloquei os materiais de pintura (pincéis, esponjas, escovas de dentes, carimbos, entre outros) na mesa.

Como queria estar próxima das crianças e das suas pinturas sentei-me numa cadeira ao pé delas e enquanto observava a sua exploração de tintas e de materiais, escutava os diálogos que se iam iniciando entre as crianças que estavam a pintar.

É fundamental estarmos junto das crianças, quer estas estejam a realizar atividades estruturadas ou a brincar, descobrir e explorar porque conseguimos escutar e observar as crianças ou o grupo que está a trabalhar e ainda conseguimos aprender muito mais com o que as crianças estão a criar e a desenvolver no seu tempo.



Figura 14 - A F. a realizar a sua pintura.



Figura 15 – A pintura da B.



Figura 16 – A F. a realizar a sua pintura.

- ***Conversas e comunicações***

A hora das conversas e comunicações acontece após a reunião em grande grupo e é nesse tempo que é transmitido às crianças a atividade que vai ser realizada em seguida. Este momento é também um dos momentos em que as crianças dialogam conosco, adultos, para dar a conhecer aquilo que fizeram no dia anterior em casa, em família ou com amigos e familiares.

- ***Atividades culturais estruturadas***

As atividades culturais estruturadas são definidas como os momentos em que as crianças realizavam a atividade proposta pela educadora e /ou uma proposta emergente vinda das crianças. Dependendo daquilo que queiramos realizar com as crianças, podemos realizar as mesmas em pequeno ou em grande grupo.

- ***Repouso***

A hora do repouso é realizada após a hora da refeição, mais concretamente após a hora de almoço. Esta prática da rotina diária é importantíssima, porque é nesse tempo que as crianças recuperam a energia que perderam ao longo da manhã e ajuda a recuperar horas de sono que algumas das crianças que chegam às 07h:30 da manhã não conseguem ter. Este momento tem a duração de 2 horas e meia, dormindo cada criança na sua respetiva cama e com os seus objetos de transição (chupetas).

No início, foi um processo de adaptação à rotina, já que a maioria das crianças estava acostumada a uma rotina de berçário e creche. Para mim, foi complicado durante algum tempo conseguir pensar no que realizar durante a hora da higiene, hora da refeição, hora do descanso, pois eu mesma não dava muita importância a esses momentos da rotina, mas no fim eram os momentos mais importantes e interessantes!

Em anexo, podemos observar duas planificações de rotinas diárias do estágio em creche, uma das planificações é do início do estágio (Figura 17) e a segunda já quase do fim do estágio (Figura 18).

## **Planificação diária da rotina pedagógica**

<b>Hora e Identificação do momento da rotina pedagógica</b>	<b><u>Intencionalidade Educativa</u></b>
<p><b>Quinta -Feira (8/4/2021)</b></p>	
<p><b>09h:30:</b> O dia irá iniciar-se com a canção do “Bom Dia”, seguidamente da contagem das crianças que estão em sala e concluimos com a visualização de como está o tempo lá fora (metreologia);</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fomentar o gosto pela interação em grande grupo e pelo diálogo;</li> </ul>
<p><b>09h:45:</b> Diálogo sobre a aula de educação Física e os exercícios que iremos realizar em seguida e dos exercícios de locomoção dos animais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sensibilizar para um estilo de vida saudável;</li> <li>● Prática de exercícios físico;</li> <li>● Exploração livre do espaço, dos movimentos e dos materiais;</li> </ul>
<p><b>10h:00:</b> Em primeiro lugar, irei realizar um aquecimento com o grupo, incluindo a educadora e a auxiliar, onde começando pelo aquecimento dos membros superiores e inferiores e em seguida uma pequena corrida pela sala. Posteriormente pedirei às crianças para imitarem a locomoção de determinados animais e por fim teremos a o momento de relaxamento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● “Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras.”</li> </ul>
<p><b>11h:00:</b> Após a hora da educação física as crianças poderão brincar livremente e interagir entre elas, enquanto eu, a educadora cooperante e as auxiliares arranjamos a sala e é iniciada a higiene das mesmas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● “Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: trepar, correr, saltitar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos, baloiçar, rastejar e rolar.” (OCEPE, 2016, p. 46)</li> </ul>
<p><b>11h:20:</b> Com a higiene concluída, pedirei às crianças para se sentarem no tapete de espuma para escutarem a história “Olá, Elefante!”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Desenvolvimento do gosto pela leitura;</li> </ul>

<p><b>11h:30 – 12h:30:</b> O almoço tem a duração de uma hora e é um grande momento de interação, cooperação e ajuda entre as crianças e os adultos. A auxiliar, a educadora cooperante e eu auxiliamos as crianças que ainda não conseguem comer sozinhas e vamos intercalando de mesas para auxiliarmos todo o grupo.</p> <p><b>12h:40 – 15h:00:</b> No fim da hora de almoço eu e a educadora iremos realizar a higiene das crianças e entregar os respetivos objetos de transição, ao mesmo tempo que a auxiliar os deita nas respetivas camas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Envolver o grupo na narrativa.</li> </ul>
---	--

Figura 17 – Planificação diária no início do estágio

### Planificação diária da rotina pedagógica

<u>Hora e Identificação do momento da rotina pedagógica</u>	<u>Intencionalidade Educativa</u>
<p>Segunda-Feira (10/05/2021)</p> <p><b>07h:30 – 09:30 – Hora do acolhimento e lanche da manhã</b></p>	

<p><b>09h:45 - Conversas e comunicações</b></p> <p>A nossa semana irá iniciar-se com a reunião em grande grupo, onde conversarei com as crianças, educadora cooperante e auxiliares sobre as atividades a desempenhar ao longo da semana e qual delas irá desempenhar uma das funções, no “Mapa das tarefas!”. Em seguida, iremos cantar a canção do “Bom Dia” e a contagem dos elementos do grupo e para finalizar iremos marcar o tempo no “Mapa do Tempo!”.</p> <p>Após a reunião em grande grupo, conversarei com as crianças sobre o fim de semana e da atividade cultural estruturada que iremos realizar em seguida: “Vamos pintar, para o nosso refeitório enfeitar!”</p> <p><b>10h:00 – Atividades culturais estruturadas – “Vamos pintar, para o nosso refeitório enfeitar!”</b></p> <p>No final da conversa em grande grupo, pedirei às crianças para se levantarem do tapete de espuma e se sentarem nas cadeiras que estão ao pé das mesas para darmos início às pinturas para decorar o refeitório. A crianças poderão utilizar vários materiais para as suas pinturas, (escovas de dentes, pincéis, as mãos, folhas brancas, entre outros).</p> <p>As crianças poderão pintar tudo o que quiserem nas folhas brancas e quando já estiverem iremos colocá-los no respetivo lugar, onde cada criança . almoça e nas paredes do refeitório.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Incluir momentos de conversa e escuta do grande grupo;</li> <li>● Estimular o diálogo entre crianças;</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Observar as crianças a pintar e desenhar;</li> <li>● Interagir com o grupo enquanto estes pintam;</li> <li>● Escutar as crianças sobre como querem colocar as suas pinturas nas mesas e nas paredes;</li> </ul> <p><b>Avaliação:</b> Nesta atividade irei avaliar a autonomia das crianças a pintar e a segurar nos materiais de pintura.</p>
---	---



Em suma, e em concordância com Craidy e Kaercher (2001),

conseguir apurar essas dimensões da vida no grupo das crianças garante que as atividades realizadas não se transformem numa monótona sequência, que nada tem a ver com o grupo de crianças com o qual interagimos diariamente. A forma de organizar o trabalho deve possibilitar o envolvimento das crianças em sua construção, que terá dimensões diferentes se tomarmos como referência a idade das mesmas. (p.67)

### *2.1.5. As atividades e práticas educativas na(s) descoberta(s) da natureza e do mundo através das ciências em creche*

De acordo com Pereira (2012), o objetivo principal das atividades práticas é ajudar as crianças a estabelecer ligações entre o domínio dos objetos e das observações e do domínio das ideias, pelo que as atividades práticas implicam que as crianças “façam” coisas não só com os objetos e materiais, mas também com as ideias, “através da sua interacção com os objetos, a criança aprende que «se fizer isto acontece aquilo» e, portanto «para acontecer aquilo tem de se fazer assim»” (Martins et. al., 2009, p.12).

Em creche, a aprendizagem das ciências inicia-se de forma muito simples, basta utilizarmos aquilo que nos rodeia, podendo ser uma simples flor, um pouco de terra, uma pedra, entre outros.

Disfrutei do privilégio de ter uma educadora cooperante que me deixou completamente “à vontade” para explorar com as crianças atividades relacionadas com as ciências. Reunimo-nos e abordámos o tema das ciências, o que poderíamos explorar, quais as atividades mais relevantes, a importância das OCEPE sobre a área do conhecimento do mundo.

Na sala já existia uma área das ciências que era pequena e que precisava de ser “reconstruída”. Em contrapartida, a educadora, com a ajuda dos pais, organizava visitas de animais domésticos à sala, uma a duas vezes por semana. No seguinte excerto pertencente ao dossiê de prática pedagógica, pode-se ler sobre a visita de um dos animais à nossa sala e como as crianças reagiram ao mesmo,

1.º Momento - Hora do acolhimento e visita “surpresa” da cadela “Horta”

Com o intuito de trazer animais para a sala, como foi realizado no dia anterior, hoje a educadora disse que tinha uma surpresa para as crianças. Assim que todas as crianças se sentaram no tapete de espuma, a mãe do M. chegou e trouxe um novo animal doméstico para as crianças observarem, uma cadela chamada “Horta” que tem apenas um mês e poucos dias, mas que fez as delícias das crianças. Tendo em conta que havia um animal novo na sala a educadora questionou o grupo:

“Meninos e meninas, que animal temos hoje na sala?”

“Sabem o que é?”

“O que podemos ver neste animal? Tem cauda?”

“O que faz ele?”

Para que todos conseguissem ver a cadela a educadora colocou as crianças em roda e segurou a Horta para que todas as crianças pudessem fazer festas e observar o animal.

Estas visitas são fundamentais para que as crianças criem laços de amizade e de confiança com os animais que lhes são apresentados e ainda enriquecem as suas sensações.

Em concordância com Vallontton (1979), “graças ao animal a criança enriquece a sua paleta de sensações (tepidéz, mobilidade, cheiro, etc.)” (p. 27). A ligação entre crianças e animais vai muito para além do carinho, é um ato de proteção, confiança e da estimulação de processos tanto intelectuais como cognitivos. Segundo Montagner (2002), “as relações com os animais criam também situações e contextos que alimentam, estimulam e estruturam numerosos processos cognitivos e intelectuais, nomeadamente os que fundamentam as aprendizagens” (p. 271).



Figura 19- A educadora e o M. a estabelecerem um laço de afetividade com a cadela Horta.

As crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais. Nestas suas explorações, vão percebendo a interdependência entre as pessoas e entre estas e o ambiente. Assim, vão compreendendo a sua posição e papel no mundo e como as suas ações podem provocar mudanças neste. Uma abordagem, contextualizada e desafiadora ao Conhecimento do Mundo, vai facilitar o desenvolvimento de atitudes que promovem a responsabilidade partilhada e a consciência ambiental e de sustentabilidade.

Ao longo do estágio, foram muitas as atividades e as propostas emergentes que foram surgindo em relação às ciências, tais como:

- Experiências sobre as ciências, animais, entre outros.
- Descobertas dentro da sala sobre animais, curiosidades das crianças, cristais.
- Descobertas no meio ambiente (recreio, ringue e rua), sobre o meio envolvente dos mesmos.
- Observações sobre a natureza, os animais, flores, pedras, terra.

Em sintonia com, Hohamann e Weikart (2011) criar uma área das ciências adequada ao grupo de crianças é:

(...) uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças, (...) contudo elas colaboram entusiasmamente quando os adultos organizam o espaço e os materiais de uma maneira atraente. As crianças podem explorar, construir, imaginar e criar, porque têm à sua disposição uma variedade grande de materiais para escolher, manipular, e sobre os quais podem falar com colegas e adultos. (p. 181).

Em conjunto com os pais conseguimos enriquecer a área das ciências da nossa sala e até o ringue, com uma considerável diversidade de materiais para brincar (ex: utensílios de cozinha, pás, baldes, amostras de cristais, galochas, roupas velhas, entre outros.)

## ***2.2. O contexto educativo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Jardim de Infância***

### ***2.2.1. Caracterização do grupo***

O grupo de crianças da sala 3 é um grupo heterogéneo constituído por 25 crianças, 13 meninas e 12 meninos, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, como podemos observar na Tabela 2.

Tabela 2. Distribuição do grupo de crianças do jardim de infância, por idade

<b>Idades das crianças</b>	<b>Número de crianças</b>
3 anos	7 meninos/as
4 anos	12 meninos/as
5 anos	6 meninos/as

Durante a minha observação intervenção, pude verificar que todas as crianças do grupo tinham autonomia para realizar as várias tarefas que lhe eram propostas e para fazer descobertas e investigações, bem como trabalhar por projetos. Da mesma forma que pude observar a autonomia das crianças, apercebi-me que as mesmas interagiam mais, quando tinham gostos em comum, formando assim pequenos grupos dentro do grande grupo.

As famílias das crianças da sala n.º 3 de pré-escolar são de classe média e todas elas residem na cidade de Évora. A maioria das crianças vive com os seus pais, algumas vivem também com os avós.

Em ambiente escolar, as crianças conseguiam interagir umas com as outras tanto em grande grupo, como em pequeno grupo. Em J.I, e de acordo com o modelo pedagógico MEM, as crianças podiam escolher as atividades que gostariam de realizar naquele dia em pequeno grupo ou individualmente.

Abordando os gostos e brincadeiras das crianças, pude averiguar que era através das mesmas que a maioria relatava o que estavam a realizar.

As crianças traziam muitos objetos de casa, alguns utilizados em atividades realizadas com os pais e/ou familiares. Outro aspeto importante, e que me despertou interesse a mim como a todo o grupo, foi a tecnologia a entrar pela sala, e, com isto, quero dizer que a tecnologia esteve muito presente na sala, aproximando as famílias. Os pais partilhavam vídeos e fotografias do que as crianças realizavam em casa e queriam mostrar a todos.

- ***Trabalho em equipa na sala***

“O trabalho em equipa visa, ou realiza, na confluência do desejável e do possível, as várias intenções ou propósitos que deveríamos denominar maneiras de ver, maneiras de fazer e maneiras de ser” (Mouve, 2004, pp. 92-93).

No jardim de infância o trabalho em equipa é fundamental desde que este esteja sempre a apelar ao bem-estar de todas as crianças.

O trabalho em equipa na sala n.º 3 era muito bem definido pela educadora cooperante e pela auxiliar. Um dos aspetos que pude observar ao longo de todo o estágio e que me fez pensar na importância de termos alguém que trabalhe connosco de uma forma clara e bem-sucedida, era o facto de a educadora cooperante questionar a auxiliar sobre as atividades que poderiam realizar com o grupo, bem como, as saídas da instituição.

A meu ver, o trabalho em equipa não se resume só à equipa que está presente na sala, mas é também a cooperação de todos os elementos da instituição, sejam eles docentes e não docentes. Eu admito que aprendi com cada uma das pessoas com quem me cruzei na instituição. Nem que fosse apenas uma crítica, a meu ver já é uma aprendizagem.

### ***2.2.2. Organização do espaço educativo***

“Um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann 2011, p.101). O espaço educativo, onde foi realizada a PES, era a sala n.º 3 de pré-escolar, localizada no 1.º andar da instituição. O seu interior era bastante amplo e possuía duas janelas que davam para o pátio o que tornava a sala luminosa tendo de se recorrer muito pouco à luz elétrica. À sua esquerda, quando saímos da sala, existiam duas casas de banho, uma para os adultos e a outra para as crianças.

A decoração da sala era muito enriquecedora, já que possuía diversos trabalhos elaborados pelo grupo. Cada uma das áreas tinha uma decoração de parede distinta, o que tornava cada área mais acolhedora, marcando assim diferença. Todas as paredes da sala eram azul-claro e de amarelo-torrado, cores que transmitem paz e tranquilidade! Na área da expressão plástica, estavam expostos alguns dos trabalhos, pinturas e desenhos das crianças.

Entre as duas janelas estava um placar que continha alguns dos instrumentos de pilotagem do modelo MEM, (Plano do Dia, Mapa de tarefas, Mapa de presenças, Mapa do tempo, Diário de conselho,). Todos os instrumentos de pilotagem estavam ao alcance das crianças, o que auxiliava imenso na autonomia no preenchimento.

A sala estava organizada com as seguintes áreas:

- ***Área da Dramatização***

A área da dramatização é uma das áreas mais enriquecidas, já que a mesma dispõe de inúmeros tipos de materiais que auxiliam as crianças a brincar ao faz-de-conta imitando assim tudo aquilo que observam. Nesta área as crianças podem brincar e explorar materiais como, por exemplo, embalagens, produtos higiênicos vazios, eletrodomésticos (ex: ferro de engomar), frutas, talheres, “bebês”, bijuteria, entre outros. Esta área também deve usufruir de materiais abertos como lençóis, toalhas, entre outros (Figura 20 e Figura 21).

Na área da dramatização as crianças podem brincar ao cabeleireiro, às mães e aos pais, às cozinhas, à rotina de suas casas, entre outras. No decorrer do estágio esta área era maioritariamente utilizada por meninas.



Figura 20 – Área da dramatização



Figura 21 – Área da dramatização

- ***Área da Garagem e Construções***

A área das construções e garagem tem ao seu dispor todo o tipo de jogos de encaixe, carrinhos, legos de madeira animais, entre outros. É também uma área muito enriquecedora a nível da imaginação das crianças, já que estas podem construir inúmeros objetos do quotidiano. A mesma estava localizada em frente à área da dramatização e era maioritariamente preferida dos meninos.



Figura 22 - Área da garagem e construções.

- ***Área da Biblioteca***

A área da biblioteca consiste num espaço multifacetado porque as crianças podiam explorar um livro, ver televisão, realizar um teatro ou simplesmente sentarem-se a dialogar entre elas. Esta área era localizada entre a área da escrita e reprodução e a área da garagem e construções.



Figura 23 – A área da biblioteca.

- ***Laboratório de Ciências e da matemática***

O laboratório de ciências e da matemática estava dividido em duas áreas, a área das ciências e da matemática (que incluía jogos interativos) que estava localizada por detrás da área de expressão plástica. Todos os materiais estavam ao alcance das crianças (Figuras. 24 e 25). Esta área localizava-se debaixo de duas janelas, uma delas com materiais, mais concretamente rochas, amostras de cristais, lupas, pinças, entre outros (Figura 26). No outro espaço, as crianças tinham à sua disposição os jogos. No estágio observei inúmeras vezes pequenos grupos de crianças a realizarem experiências, explorações e dialogando sobre as mesmas.



Figura 24 - Área das ciências e da Matemática.



Figura 25 - Área das ciências e da Matemática, onde estavam expostos os cristais.



Figura 26- A Área das ciências e da Matemática.

- ***Área da escrita***

A área da escrita e reprodução de palavras, frases ou textos estava localizada antes da área da biblioteca, quase na entrada da sala do lado esquerdo (para quem vai entrar na sala). A mesma dispunha de um computador para as crianças realizarem a sua escrita espontânea e/ou cartas/textos. Todas as crianças tinham à sua disposição um caderno pessoal onde podiam colar letras, escrever palavras (observando o fichero de palavras) ou elaborar a sua escrita espontânea. Ao longo do meu estágio, auxiliei várias crianças a elaborarem cartas para a sua família ou a escreverem palavras e frases.



Figura 27 – Área da escrita e reprodução

- ***Área da Expressão Plástica***

A área de expressão plástica estava localizada do lado direito da entrada da sala (para quem vai a entrar na sala). A mesma era constituída por uma bancada onde as crianças realizavam as suas pinturas, por uma mesa onde as crianças realizavam os seus desenhos com canetas de feltro, lápis de cor e lápis de cera (Figura 28). Tinha ainda uma enorme estante onde estavam diversos materiais de desenho, pintura e recorte e colagem. Ao longo da minha intervenção-ação pude observar maravilhosas pinturas e desenhos, alguns expostos nas paredes da sala. (Figuras 29 e 30)



Figura 28 - A bancada das pinturas da área de expressão plástica.



Figura 29 - Bancada da área da expressão plástica



Figura 30 - Bancada da área da expressão plástica e algumas produções das crianças.

### ***2.2.3. Organização do ambiente educativo (do tempo e do grupo nas diferentes tarefas e atividades da rotina da sala)***

A rotina diária em Jardim de Infância é diferente da rotina de creche, já que, a mesma deixa de ter a hora da higiene (repetida) e a hora de repouso e passa a ser constituída por mais atividades ao longo do dia.

#### ***• Hora do Acolhimento***

A hora do acolhimento acontecia entre as 07h:00 e as 10h:30. Este era o momento de transição das famílias e/ou mãe/pai para ingressar na instituição para mais um dia de

aprendizagens. Era este o tempo para conhecer as famílias das crianças e ficar a conhecer as suas rotinas.

• ***Reunião de Conselho: Planificação diária – Plano do dia***

A reunião de Conselho do Plano do dia, decorria entre as 09h:20 e as 09h:30, por vezes estendia-se por mais algum tempo. Este momento era destinado a elaborarmos o plano do dia, de acordo com as planificações diárias e as propostas emergentes das crianças.

Este momento ocorria de manhã antes de qualquer início de atividade e consistia em reunir todas as crianças da sala ao redor da mesa grande. Em primeiro lugar, era pedido a cada criança que falasse sobre o que tinha feito em casa no dia anterior depois de saírem do JI. Algumas crianças levavam para a sala desenhos, imagens de super-heróis, brinquedos para os auxiliares a falar sobre determinado momento.

• ***Marcação de Atividades e projetos***

Segundo Hohmann e Weikart, (2004), “ainda que o adulto introduza uma actividade usual e um conjunto de materiais a ela associados, cada criança [deve ser] livre para trabalhar com o material da forma que pretender” (p.229). Com o meu auxílio ou o da educadora, as crianças colocavam a sua presença e seguidamente assinalavam a atividade que gostariam de realizar a seguir. As atividades estavam colocadas numa tabela em correspondência à área da sala onde seriam realizadas. No excerto abaixo, podemos ler mais sobre esta hora tão diversificada e importante.

Com o intuito de continuar a estudar e a apropriar-me cada vez mais do modelo pedagógico MEM, hoje decidi dar mais atenção ao Plano do Dia. O Plano do Dia consiste no registo diário de todas as atividades e propostas emergentes que as crianças propunham para realizarem no próprio dia. O plano do dia está dividido nas três fases seguintes:

**“O que vamos fazer?”** - Esta coluna está destinada às propostas emergentes e atividades que o grupo ou nós adultos tenhamos interesse em realizar no próprio dia. A mesma está dividida em duas pares, a primeira parte é para nós adultos escrevermos as atividades e propostas e a segunda, para as crianças ilustrarem o que está escrito.

**“Quem faz?”** – Nesta coluna eram colocados os nomes das crianças que iriam realizar as atividades e propostas emergentes, por exemplo, na atividade x todas as crianças querem realizar,

então colocamos, “todos” e na proposta emergente Z só quatro crianças querem realizar a mesma, então colocamos “Faz quem quiser e/ou quem tiver interesse.”

“**Avaliação**” – Esta coluna só irá ser preenchida de tarde, após a hora do lanche e em grande grupo. A mesma será para averiguar se conseguimos concretizar a atividade ou não ou se iniciamos a mesma e não a conseguimos terminar.

(...)

O plano do dia é um guião do educador e do grupo pelo qual nos podemos guiar e é um instrumento de pilotagem que dá segurança tanto às crianças como a nós adultos. Para mim, tem sido um instrumento de pilotagem que me dá bastante segurança conseguindo gerir os meus dias de estágio e cada momento da sala.

A avaliação realizava-se no próprio dia salvo raras exceções, pedindo às crianças responsáveis pelos mapas na respetiva semana para que com uma caneta azul e uma caneta vermelha coloquem na coluna da avaliação, com uma bola, se realizamos a respetiva atividade e ou proposta (caneta azul) ou se não conseguimos realizar a atividade e/ou proposta (caneta vermelha).



Fig. 31 – Fotografia do Plano do dia finalizado.

- ***Arrumação da sala/ Hora da fruta/ Tempo de comunicação***

Este momento decorria entre as 10h:50 e as 11h:00. Antes de as crianças irem brincar e explorar o pátio ou o parque, elas tinham de arrumar as áreas da sala onde tinham estado a brincar, para seguidamente comer o lanche da manhã e/ou comunicar algum acontecimento ou exploração que tivessem realizado.

- ***Hora do recreio***

O recreio é um dos espaços fundamentais para brincar e se desenvolver atividades em JI. Este momento é muito diversificado podendo ser usado para brincadeiras, jogos e/ou atividades estruturadas, bem como brincadeiras espontâneas. De acordo com o Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, o espaço exterior do JI deve ser organizado de modo a oferecer ambientes diversificados que possibilitem a realização de atividades lúdicas e educativas. A hora do recreio, quer fosse no pátio ou no parque ocorria sempre antes e depois da hora da refeição e após a hora do lanche.

- ***Hora da higiene***

A higiene, em contexto pré-escolar, é distinta da higiene realizada na creche, como as crianças já têm autonomia vão à casa de banho quando sentem vontade. Antes da hora de almoço e da hora do lanche todas as crianças vão à casa de banho e lavam as suas mãos.

- ***Hora da refeição (almoço)***

De acordo com Post e Hohmann, (2011), “a refeição é uma altura para comer, mas também para explorar novos sabores, cheiros e texturas e tentar comer sozinho com os dedos, uma colher ou uma caneca” (p.220). A hora da refeição no Jardim de Infância é um momento de descontração e ao mesmo tempo de comunicação entre crianças. Este realizava-se sempre na sala, embora houvesse dias em que o almoço ocorria no exterior. A hora da refeição, ocorria entre as 11h:45 e as 12h:30 e era composta por primeiro, segundo prato e fruta e/ou gelatina.

- ***Hora do lanche***

A hora do lanche era realizada na sala, por volta das 15h:30.

- *Hora da despedida*

A hora da despedida decorria entre as 16h:00 e as 19h:00. É neste momento que as famílias sabem o que se passou com os seus educandos ao longo do dia.

Um dos momentos que mais me chamou a atenção neste estágio foi o momento da rotina diária, *Reunião de Conselho: Planificação diária – Plano do dia*. Este momento abrange uma parte importante do dia e da(s) interações com as crianças, deixando-as falar sobre o que para elas é importante, e isso pode ser: uma atividade que realizaram em casa; um passeio de família; um desenho; um jogo; uma imagem que lhes tenha despertado interesse; entre outros.

- Dia 27 de setembro de 2021 – Hora da reunião do Plano do dia - 09:00 às 09:20

No excerto seguinte, que foi retirado do caderno de formação e de notas de campo, podemos ler sobre a partilha do D. neste momento o qual suscitou uma conversa interessante. A partir deste excerto podemos observar que através de uma mensagem enviada aos pais e da observação das fotografias dos animais de estimação, as crianças construíram um diálogo sobre animais,

Iniciámos a semana em contexto pré-escolar de uma forma muito interessante, com a descoberta que o D. fez e quis partilhar com o restante grupo. No fim de semana, o D. observou que no telemóvel da sua mãe estava a imagem de uma cobra, a qual chamou de imediato a sua atenção.

Em partilha com o restante grupo o D. iniciou o seguinte diálogo:

D.: "São, Margarida, posso falar?"

Eu:" Sim, D. podes!"

D.: "Olhem, todos eu quero dizer uma coisa que vi no telemóvel da minha mãe! Eu vi, eu vi uma cobra muito grande!

Assim que o D. disse que tinha visto a cobra, alguns meninos e meninas quiseram colocar as seguintes questões:

L.: " E como era a cobra?"

D.: " A cobra era gigante, assim grande (afastando as suas mãos e braços para mostrar ao restante grupo o tamanho da cobra), tinha uma língua e e tinha uns grandes cornos na cabeça!

G.: "Mas as cobras não têm cornos!"

D.: " Têm Sim! E e era gigante!"

L.: "Eu também vi."

L.: "Eu já vi uma cobra no meu quintal e era grande."

Continuando o diálogo entre o grupo, a educadora, interveio no diálogo para explicar que existem vários tipos de cobras, como se pode ler em seguida:

Educadora: " Olhem, meninos, vamos falar um bocadinho sobre a descoberta do D.

Sabiam que existem vários tipos de cobras no mundo?

Há cobras venenosas que se nos picarem matam e há cobras que não são venenosas.

Há cobras grandes e cobras mais pequenas.

O D. interrompeu:

D.: " São, São e as cobras têm grandes cornos!"

Educadora: "Não D., isso já é a tua imaginação, as cobras não têm isso, têm uma língua comprida e dentes muito fininhos para morder, mas é bom teres uma enorme imaginação!"

Outro fator fulcral que auxilia imenso a rotina diária das crianças e em toda a sua organização e estrutura é a forma como a sala está organizada e dividida nos diversos espaços. Um exemplo comum é se a sala estiver desorganizada, pois isso dificulta a(s) atividade(s) que poderemos realizar com as crianças e até mesmo a nossa organização e, por isso, é tão importante a palavra organização: a organização dentro da sala e a distribuição de tarefas dentro da sala, já que, esta é de todos! Em concordância com Barbosa (2006),

a organização dos ambientes de educação e cuidados coletivos tem sido tão valorizada que Gandini (1999) trabalha com a ideia de que o espaço é, na educação infantil, um elemento primordial, um outro educador. Quanto mais o espaço estiver organizado, estruturado em arranjos, mais ele será desafiador e auxiliará na autonomia das crianças. (124)

#### ***2.2.4. As atividades e práticas educativas na(s) descoberta(s) da natureza e do mundo através das ciências***

O trabalho por projeto é uma metodologia ativa e construtivista que envolve as crianças em processos de investigação, criando-se condições para que estas se interessem, se envolvam e comecem a questionar o que as rodeia (Katz & Chard, 2009).

No início do estágio tive alguma dificuldade em pensar e delinear atividades para pré-escolar, pois as atividades que delineavam tinham mais sentido serem realizadas a partir do 1.º Ciclo.

Este foi um dos aspetos mais complicados com que tive de me debater ao longo do tempo, auxiliando-me a educadora cooperante, a orientadora da Universidade, lendo documentos com exemplos de atividades para o J.I e aprofundando os conhecimentos que já tinha adquirido, mas sempre considerando os interesses das crianças e do grande grupo. Partindo do princípio de que todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia, cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir às crianças a realização de aprendizagens posteriores mais complexas (Ministério de Educação, 2004, 101).

Mais uma vez, tive a sorte de ter uma educadora cooperante que fomentava a área do conhecimento do mundo e que me deixou "à vontade" para dinamizar atividades relacionadas com as ciências/conhecimento do mundo. Uma grande parte das atividades era realizada fora da instituição. Deste modo, as crianças podiam também conviver mais na vida da sociedade, interagindo com as pessoas quando eram as saídas da instituição. De acordo com Alfageme et al, (2003),

o desenvolvimento da identidade das crianças favorecendo a sua autoestima e a construção de uma imagem positiva de si mesmo como pessoas com capacidades e direitos; desenvolve a visão de si mesmo como pertencente a um grupo com capacidade de transformar e melhorar sua comunidade; desenvolve a capacidade de organização, responsabilidade e autonomia. (p.93)

As saídas eram planeadas de acordo com a nossa disponibilidade e com os interesses das crianças. Aqui o tempo era o menos importante, já que a educadora cooperante saía com as crianças tanto em dias de sol como em dias chuvosos. Embora seja um pouco complicado sair com um grupo de pré-escolar quando o tempo está instável, aprendi com a educadora cooperante a saber lidar com as mais variadas situações e a estar prevenida a 100%.

A partir da primeira saída em grupo, começaram a surgir as seguintes dúvidas:

- Como planejar um passeio/saída;
- Esta ocorre a partir dos interesses/curiosidades das crianças ou de uma ideia da educadora cooperante ou até mesmo minha?
- Como devo preparar as crianças para aquele dia?
- Como irei abordar os pais sobre a saída e como o irei fazer?

Fui esclarecendo com a educadora cooperante como poderia realizar da melhor maneira as saídas da instituição, sejam para visitar um museu ou simplesmente pelo prazer de sair e de nos conectarmos com o exterior. De entre todas as saídas do grupo, destaco a primeira saída das crianças após dois anos de pandemia e a saída ao templo romano, para o trabalho por projeto “Os Romanos”. Em seguida está um pequeno excerto desta saída. No fundo, durante um projeto, "a criança não é um "cientista solitário", mas um "explorador", um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros" (Vasconcelos, 2011a, p.9)

Conforme o que se tinha já conversado em sala com o grupo e através dos meios de comunicação com os pais e famílias, hoje, ao fim de dois anos de saídas que tinham sido proibidas pela instituição devido à pandemia COVID-19, finalmente realizámos um pequeno passeio pela Praça do Giraldo e por algumas ruas da cidade de Évora.

(...)

Cada par é formado por uma criança mais velha e por uma criança mais nova para se entreajudarem. Formados já os pares e com tudo pronto para o nosso passeio, saímos da instituição e de imediato foi notório a alegria, espontaneidade e euforia das crianças e de todos os adultos! Foi uma nova etapa na vida desse grupo após dois anos sem saídas fora e também é um novo respirar de alívio e de segurança.

A educadora C. ia na frente da fila para nos guiar para os locais mais emblemáticos, eu ia no meio da fila. Iniciamos o nosso passeio pela Rua Diogo Cão, e a educadora C. aproveitou para explicar às crianças todas as ruas têm um nome e que o mesmo está colocado no início de cada rua na parede, mas não foi só nomes de ruas que falámos e descobrimos como se escreviam, a I. e o J. encontraram os seus nomes em placas de restaurantes e ruas. Ao longo do passeio as crianças iam falando entre elas e iniciavam diálogo connosco, sobre os locais da cidade e de tudo o que já tinham visto e estavam a observar.

## 2.º Momento – Continuação dos projetos: “O Espaço!” e “Os bebés!” – 11:15 às 11:45

Entre as saídas do grupo à rua, atividades, brincadeiras e experiências foi em J.I que iniciei com um grupo pequeno, o trabalho por projeto sobre o “Espaço”. A educadora cooperante trabalha imenso por projeto, já que era uma das formas de cativar as crianças e incentivá-las a pesquisarem sobre o tema. Decidimos em grupo que o tema do nosso trabalho por projeto seria, “O Espaço”. Tive de ter o apoio e ajuda da educadora cooperante, já que, nunca tinha realizado um trabalho por projeto. Inicialmente, escolhemos o tema e seguidamente, falámos com cada criança sobre o projeto e se queria fazer parte do mesmo e seguidamente, elaborámos uma tabela para averiguar tudo aquilo que as crianças já sabiam sobre o espaço, o que queriam saber e quais eram as questões que queriam ver respondidas ao longo do projeto,

No Projeto do espaço, ficaram a B., a I. o B., a L., o J., a M.P., o M., o M., o S., a L.C.. Para darmos continuidade ao que já tínhamos iniciado na semana anterior, cominuamos com “O que nós já sabemos!”, “O que queremos saber” e por fim, “O que podemos fazer.”, porque houve crianças que não estiveram presentes no início do projeto e que não colocaram as suas questões, dúvidas e curiosidades. Desenhei uma tabela dividida em três colunas, como as que podemos observar em seguida,

<b>Sobre o Espaço...</b>		
<b>“O que nós já sabemos!”</b>	<b>“O que queremos saber?”</b>	<b>“O que podemos fazer para responder às nossas questões?”</b>

<p>O espaço tem foguetões. – M.P e I.  O espaço tem planetas.  – J. e I.  • O espaço tem estrelas.  – L., I., M.P.</p>	<p>•Porque é que o espaço tem estrelas? – I e M.P.  •Qual é o nome dos planetas? – L., J., M.P. •Porque é que existe a lua e o sol? – L., I. e B.</p>	<p>•Ver filmes;  •Fazer um cenário;  •Ir à biblioteca;  •Ver livros sobre o espaço;  •Pesquisar na internet;</p>
<p>O universo tem lua e tem sol. – B., I., M.P., e L.  O universo e/ou espaço é muito escuro e muito grande.  – H.  Tem buracos negros. – J.  Atualmente podemos fazer uma viagem ao espaço. – J.</p>	<p>•Porque é que existe o eclipse lunar? – I. e M.P. •Porque é que não há vida no espaço? – I.  •Porque é que o espaço tem meteoritos? – J.  •Porque é que os planetas têm buracos? – L.</p>	<p>•Perguntar aos amigos o que sabem sobre o espaço; •Perguntar aos pais o que sabem sobre o espaço; •Observar imagens do espaço;  •Elaborar e realizar uma caça ao Espaço (para finalizar o projeto).</p>

Após termos colocado as questões e curiosidades das crianças numa tabela e de termos conversado sobre o tema, iniciamos de imediato a nossa pesquisa sobre o “Espaço”. Ao início, só me reunia com o grupo de crianças uma vez por semana, mas com o tempo a passar rapidamente decidimos que era melhor reunir com as crianças pelo menos 3 vezes por semana.

À medida que o tempo ia avançado, o nosso projeto ia ficando cada vez mais enriquecido com as nossas pesquisas e a ajuda dos pais. Em seguida, temos mais um excerto do projeto o “Espaço”, onde abordo uma questão em particular, que tem a ver com as aprendizagens que um projeto pode proporcionar a uma futura educadora. Trabalhar por projeto constituiu uma nova maneira de trabalhar com as crianças que também tinham curiosidade em conhecer e descobrir mais sobre o espaço.

Em primeiro lugar, e com o intuito de captar de imediato a atenção das crianças a educadora cooperante distribuiu os livros que requisitámos ontem na biblioteca sobre o tema do nosso projeto e deixamos que cada uma das crianças explorasse o mesmo ao seu ritmo e à sua vontade e de repente surgiu uma proposta emergente por parte do A. de desenhar o que estava a ver no livro.

A educadora cooperante chamou-me a atenção para o facto de esta proposta emergente ser fundamental para o projeto porque é uma forma de as crianças guiarem o mesmo ao seu gosto e ao seu ritmo e de imediato. Quando as crianças terminavam os seus desenhos, a educadora

cooperante e eu íamos ao pé das crianças e perguntávamos o que as mesmas tinham desenhado e o porquê de terem escolhido aquela imagem e/ou objeto para desenhar. (...)

Ao início tinha a ideia que um projeto era algo fácil e de pouca duração, onde seria eu a conduzir o projeto e a dizer as atividades que íamos elaborar e realizar, mas em vez disso aprendi que um projeto é muito mais que eu “vestir” a pele de professora e eles serem os “alunos” que têm de aprender a matéria. Um projeto é uma construção sucessiva de aprendizagens e descobertas, ao mesmo tempo que procuramos responder às questões iniciais colocadas pelas crianças do grupo.

Se não fosse a ajuda da educadora cooperante, assim como das professoras e especialmente da professora orientadora, não teria aprofundado o tema do projeto, deixando o mesmo mais enriquecido.

Em cada tempo dedicado ao projeto, respondemos às questões que colocámos no quadro inicial e ainda tentámos responder a mais algumas questões que iam surgindo, mas o tempo, infelizmente, era muito escasso e, por isso, decidimos só responder às questões iniciais. Na semana em que terminava o estágio terminámos o projeto do “Espaço”, mas como já não tínhamos tempo de apresentar o mesmo ao restante grupo a educadora cooperante decidiu que ela mesma realizaria a apresentação do projeto em janeiro.

Entre este projeto e em cooperação com as crianças e as suas famílias ainda tentei criar outro projeto com a finalidade de melhorar a cozinha de lama já existente. Esta estava interdita desde o Covid, mas questioneei a educadora cooperante e a direção se poderíamos utilizar a cozinha de lama, no qual nos foi dito que sim. Iniciámos a limpeza da mesma, fizemos cartazes com propaganda para nos ajudarem a recolher objetos que já não eram utilizados em casa, mas aos quais poderíamos dar uma nova vida na cozinha de lama. Desde pais, desconhecidos, avós, amigos, conseguimos muitos objetos para a cozinha de lama, mas como foi um projeto que já nasceu mais tarde, não o consegui finalizar, mas sei que devolvi o gosto pela cozinha de lama àquele grupo!

## Capítulo 3 – Metodologia

### 3.1. Definição do problema, questões de investigação, objetivos

“A investigação-ação alimenta uma relação simbiótica com a educação, que é a que mais se aproxima do meio educativo sendo mesmo apresentada como a metodologia do professor como investigador” (Latorre, 2003, p.20). Na mesma linha de pensamento, Tripp

(2005), afirma que a “investigação-ação ou pesquisa-ação “é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (p.447).

A ciência estimula o interesse porque é uma área interdinâmica, o que quer dizer que é uma das áreas em que podemos trabalhar as outras áreas de conteúdo. De acordo com Afonso (2005), é uma abordagem simples que Elliott define como “estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação desenvolvida no seu interior” (2005, p.74). Para Latorre et al. (2003), a investigação-ação é um conjunto de fases que podemos observar. Estas fases são designadas por planificação, ação, observação, reflexão, avaliação e reformulação. As mesmas desenvolvem -se de forma contínua.

A Tabela n.º 3-, explicita os quatro objetivos que defini para a dimensão investigativa e as técnicas/instrumentos de recolha de dados usadas.

Tabela n. 3 - Objetivos da PES e técnicas/instrumentos de recolha de dados

Objetivos	Técnicas/Instrumentos de recolha de dados
. Promover ambientes de aprendizagem na área do conhecimento do mundo que mobilizem a metodologia que caracteriza o processo de descoberta da investigação científica, (observar, comparar, experimentar, registar, tirar conclusões).	. Planificações; . Notas de campo; . Fotos; . Produções de crianças.

. Contribuir para uma abordagem integrada das ciências, mobilizando diversas áreas de conteúdo.	. Planificações; . Notas de campo; . Fotos; . Produções de crianças.
. Criar/potenciar a área do conhecimento do mundo.	. Planificações; . Notas de campo; . Fotos; . Produções de crianças.
. Conhecer e compreender ideias prévias, incentivando a sua expressão.	. Jogos, desenhos, questionamentos e diálogo; . Planificações; . Notas de campo; . Produções das crianças.

As/Os diversas/os técnicas/instrumentos de recolha de dados permitiram evidenciar a concretização dos objetivos definidos. De acordo com Alarcão (2001), ser professor investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p. 6). “ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (p.6)

As planificações semanais e as notas de campo, evidenciam ocorrências diárias. Para reforçar as minhas ideias e com permissão das educadoras cooperantes, fotografava os momentos mais interessantes e importantes, como os contextos de sala de creche, recreio, hora da refeição, hora da sesta, hora do lanche e a hora da expressão livre. Já em contexto de Jardim de Infância, havia crianças que me pediam para tirar fotografias e registar momentos e eu dei-lhes essa liberdade, porque eram momentos importantes para o grupo, no qual eu poderia refletir sobre os mesmos. As planificações dão conta do modo como, nos diferentes contextos, se fomenta a área do conhecimento do mundo. As fotografias e as notas de campo também são evidências importantes do planeamento.

A cada situação problemática que ia aparecendo em ambos os contextos, tentávamos ao máximo, não olhar para o mesmo como um obstáculo, mas sim, pensarmos numa solução, quer fosse esta fácil de se desencadear ou mais complicada. Como futura educadora de infância,

também tive de pesquisar e estudar. Segundo Alarcão, (2001), “ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução”.

### ***3.2. Dados recolhidos na Prática de Ensino Supervisionada em Creche***

Em contexto de creche, a metodologia que utilizei para elaborar e retirar as informações necessárias ao meu estudo foram fotografias, atividades planeadas e emergentes. Em primeiro lugar, decidi criar ligações com as crianças com os objetivos de conseguir a confiança de cada uma delas e ao mesmo tempo enquadrar-me no grande grupo. Deste modo foi mais fácil a minha recolha de dados e o tratamento dos mesmos.

Os instrumentos de dados que mais utilizei foram

**Fotografias** - A maioria das crianças ficava fascinada a olhar para ela mesma através das fotografias. No excerto abaixo podemos observar e constatar momentos que foram registados em fotografias.

A maioria das notas de campo e reflexões são acompanhadas por fotografias porque estas descrevem alguns momentos do dia a dia das crianças.

#### 1.º Momento - Hora do acolhimento

De manhã, a educadora pediu às crianças para que se sentassem na área do descanso/calma para que ela lhes pudesse mostrar uma surpresa. (...)



Figura 32 - Os gatos dentro da caixa.

Para que todas as crianças pudessem fazer festas, a educadora colocou 1 gato para grupos de 2 a 3 crianças.



Figura 33 - A F. a interagir com um dos gatos.



Figura 34 - A M. a tocar no gato.

A interação das crianças com os gatos teve a duração de 20 minutos e ainda conseguimos que um dos gatos fosse adotado! Foi uma experiência muito enriquecedora, não só para as crianças, mas também para nós adultos, designadamente para mim que nunca tinha estado numa sala de creche em que a educadora trouxesse animais para a sala.

2.º Momento - Observação de um ninho verdadeiro e experiência “Como encher um Balão?”

Em seguida, demos início à experiência, mostrando primeiro os materiais, (2 garrafas de plástico, vinagre, bicarbonato de sódio, colheres e balões de várias cores), que íamos precisar.



Figura 35 - Materiais necessários à resolução da experiência

Continuamente, a educadora pediu ajuda à A. e ao M., para colocar, com o auxílio de um funil, para dentro dos balões, após a ajuda das crianças a educadora e a auxiliar R. colocaram os balões presos nos gargalos das garrafas de água. Na mesma linha de pensamento, Martins (2009, p. 12) afirma-nos que, “a aprendizagem das crianças decorre, principalmente, através do contacto direto com materiais e objetos e as aprendizagens que as crianças realizam nestas circunstâncias decorrem, principalmente, da ação, da manipulação, que faz dos objetos que tem à sua disposição.” (Martins et al., 2009, p. 12)



Figura 36 - A B. a ajudar a educadora a realizar a experiência

De repente o bicarbonato começou a envolver-se com o vinagre, o que originou o enchimento do balão. As crianças ficaram rendidas a esta experiência e quiserem brincar com os balões.



Figura 37 - Auxiliar R. a segurar o balão para que o bicarbonato de sódio caia no vinagre e enchimento do balão com ar.

Este tipo de experiências foi fundamental para que as crianças pudessem explorar a área das ciências e do conhecimento do mundo, a partir de objetos do dia a dia. Em quase todas as notas de campo, é possível observar fotografias de experiências, atividades e propostas emergentes, já que, nesta idade é muito particular as crianças observarem com maior atenção as imagens.

**Produções das crianças** – Os desenhos, colagens, pinturas e retratos das crianças são muito importantes não só para compreender cada criança, mas também, tem o motivo de enaltecer o seu eu pessoal. As suas produções retratam os seus gostos, os seus medos, as suas vivências e até as novas experiências que gostariam de vivenciar. O excerto seguinte ilustra um desses momentos.

#### 1.º Momento – Receção das crianças e canção do “Bom Dia” – 09:30 – 10:20

Ao longo da atividade, as crianças estavam a carimbar e a pintar, reparei que cada uma tinha uma forma diferente de se exprimir, de se manifestar e quais são as formas que cada uma delas utiliza para pintar. Na mesma linha de pensamento, Gomes (2014), afirma que cada criança

tem, “(...) interesses, necessidades de aprendizagem, ritmos e estilos de aprendizagem próprios.” (2014, p.125)



Figura 38 - A H. a carimbar um coelho.



Figura 39 - A M. a carimbar um caracol.



Figura 40 - As pinturas realizadas pelas crianças.

(...)

Para primeira atividade não correu mal, mas eu poderia tê-la planeado de forma distinta dando mais atenção às crianças e ao que estas estavam a transmitir tanto na pintura como no diálogo e não juntar um grande grupo ao qual não se conseguiu dar a devida atenção.

O **primeiro objetivo** foi promover ambientes de aprendizagem na área do conhecimento do mundo que mobilizem a metodologia científica, (observar, comparar, experimentar, registar,

tirar conclusões). Neste ponto, foi necessário proporcionar às crianças mais atividades e estar atenta a propostas emergentes relacionadas com a área do conhecimento do mundo, desde a simples observação de uma pedra até ao crescimento de uma planta. Todo este processo de observar, comparar, experimentar, registar e tirar conclusões, teve início na curiosidade natural das crianças, assim como no registo, quer seja este escrito ou através de imagens, mas adequando à faixa etária das crianças em creche era mais acessível tirarmos fotografias e mostrar as mesmas, iniciando assim o diálogo sobre o que estávamos a observar.

Continuação da atividade estruturada: “O que é o vento?” - 10:00 – 11:00

Em seguida, continuamos a experiência que iniciamos na semana anterior: " O que é o vento?". Para darmos continuidade à mesma, eu e as auxiliares conduzimos o grupo até ao recreio enquanto a educadora cooperante trouxe para o recreio os materiais que iríamos precisar no decorrer da experiência, (caça- sonhos, lençol, fitas, entre outros materiais).



Figura 41 - A F. a explorar o caça-sonhos.

No início da experiência concluí que era muito enriquecedor se todo o grupo participasse na realização da mesma e não dividir em vários grupos. Na mesma linha de pensamento e a pensar na integração de toda a equipa, (educadora cooperante, auxiliares, eu e grupo) distribuí fitas, caça sonhos e outros materiais pelas duas auxiliares, pelas crianças e pela educadora cooperante e pedi a uma das auxiliares para iniciar a nossa experiência na rua.



Figura 42 - A auxiliar D. a iniciar a atividade com o auxílio de uma fita ao vento.

Ao longo destas semanas de estágio percebi que é fundamental incentivarmos e incluirmos a interação de todo o grupo. Em sala de creche, nas atividades, nas explorações e em todo o dia em que estamos presentes, somos uma equipa e por isso também devemos incluir as auxiliares nas atividades.

No decorrer da experiência, as crianças colocaram os materiais que distribuí pelos mesmos ao vento e continuaram a sua exploração efetuando vento com as mãos.



Figura 43 - O S. a agitar o caça-sonhos e uma das fitas para fazer vento.

No final da experiência, o grupo brincou e explorou novas formas de fazer vento com o auxílio dos materiais, como casacos, chapéus, brinquedos e até abanar dos braços.

O **segundo objetivo** pretendeu contribuir para uma abordagem integrada das ciências, mobilizando diversas áreas de conteúdo, ou seja, que através da área do conhecimento do mundo podíamos aprofundar as restantes áreas, em função de novos pensamentos científicos e críticos que se destinam a proporcionar melhores experiências, conhecer os números, aprender o nome das cores.

Devido a isso, escolhi o seguinte excerto, que aborda o facto de uma simples atividade para a feira, realizada no espaço exterior se tornou num momento de grande exploração e de novas descobertas através da observação de um cavalo.

#### 1.º Momento - Exploração, brincadeira e descoberta do recreio (rua) – 10:15 às 11:00

Hoje foi dia de plantarmos manjericos para a Feira de São João que se vai realizar na instituição. Antes de iniciarmos a atividade de semear os manjericos, a auxiliar e eu levamos as crianças para o recreio (rua), onde o grupo conseguiu explorar e brincar livremente antes de semear os manjericos e mais uma vez tiveram a oportunidade de observar os cavalos que estão na quinta mesmo ao pé da instituição. Enquanto as crianças observavam e chamavam os cavalinhos, eu iniciei o seguinte diálogo com algumas delas:

- Eu: “Sabem o que está ali? Que animal é aquele?”

Assim que iniciei a minha conversa com eles o M. (2 anos e 9 meses) respondeu de forma clara e simplificada, ao meu diálogo da seguinte forma:

- M. (2 anos e 9 meses): “São cavalinhos, são cavalinhos e estão a comer!”

- Eu: “Sim, M. os cavalinhos estão a comer e sabem o que eles estão a comer neste momento?”

- R. (2 anos e 7 dias): “Papa e sopinha!”

- A. (2 anos e 5 meses): “Não R., os cavalos não comem papa e sopinha, comem erva.

- M.: “Sim ervinha! Vou apanhar ervinha para eles comerem muito e ficarem fotes!”

Seguidamente, a A., o M., a F., e o R. foram apanhar ervas e folhas e em seguida mandavam as mesmas para o outro lado da rede de arame para que os animais comessem (os animais estavam a uma distância significativa das crianças).



Figura 44 - A.A. a apanhar erva para dar de comer ao cavalo.

Para finalizar a ida ao recreio (rua), o grupo começou a semear os seus manjericos, um a um com auxílio da educadora cooperante e o meu.

O **terceiro objetivo** orientou-se mais a criar/potenciar a área do conhecimento do mundo. Com a intenção de estimular o gosto por esta área foi necessário recorrer às planificações semanais e diárias que, se destinavam à realização de atividades e propostas emergentes relacionadas com as ciências e ao mesmo tempo que estas se desenrolavam a importância de fotografar as mesmas e todo o seu desenvolvimento. Potencializar a área do conhecimento do mundo, não só em contexto de sala, mas também fora da mesma.

1.º Momento – Exploração, brincadeira e descoberta no recreio e observação de cavalos – 10:00 às 11:00

Hoje, tinha planeado realizarmos a atividade da "Descoberta do escuro", mas devido a problemas de emergência não conseguimos realizar a mesma. Como temos de ter sempre um plano B e como é o nosso dia de ir para o recreio decidi levar as crianças para o recreio para que elas pudessem brincar e explorar os materiais que estão à disposição das crianças (baloço, escorrega, triciclos, a casinha do escorrega, entre outros).



Figura 45 - O M., a B. e o M. a brincarem na casinha do escorrega.

No decorrer da brincadeira no recreio, eu estava no baloiço com a F. e a M. A ajudálas a perder o medo de andar no mesmo, a A. (30 meses) Foi ter comigo a correr e iniciou o seguinte diálogo:

- A. (30): "Ana, Ana, anda ali ver uma coisa, vem, vem rápido!"

Eu fiquei assustada porque não sabia o que se passava com a A. e por isso pedi à educadora cooperante para olhar pela F. e pela M. enquanto eu dava a minha mão à A. e a segui. Quando chegamos ao fim do recreio, ao pé da vedação de arame que protege o mesmo a A. iniciou a seguinte conversa comigo:

- A.: "Ana. Olha ali, ali (olhando e apontando para os cavalos que estavam ali ao pé da nossa instituição)."
- Eu: "A. são cavalos, estão ali três cavalos!"
- A.: "Sim, os cavalos e olha um é preto, um é castanho, um é branco."
- Eu: "Sim, A. todos têm cores diferentes."

Em seguida, a A. foi chamar o restante grupo que estavam a brincar no recreio, para irem observar os cavalos. Enquanto observavam os cavalos, as crianças conversavam entre si, tendo eu observado o seguinte diálogo entre o R. (23 meses e 26 dias) e a F. (25 meses e 6 dias):

- R.: "F. olha, olha, ali os cabalinhos!"
- F.: "Shim, a cavalinho! Ele faz iiiiii e depois come a papa!"
- R.: "Sim, ahahah (o R. começou a rir-se), a papa, a papa cerelac o R. gosta de papa cerelac."
- F.: "A cavalinho come papa cerelac sim, e a F. e o R., todos gostam de cerelac."

O diálogo entre a F. e o R. continuou, mas esta parte do mesmo foi a que mais me despertou interesse, porque este diálogo foi sendo construído enquanto as crianças observavam os cavalos a

comer erva e tentaram comparar o que todo o grupo mais aprecia na hora do lanche com o que os cavalos estavam a comer. Estas conversas e comparações são importantes porque a partir das mesmas as crianças conseguem dizer e lembrar-se daquilo que comem na hora do lanche e quais são as suas preferências, os seus gostos e a sua comida preferida.

O **quarto objetivo** resumiu-se em conhecer e compreender ideias prévias, incentivando a sua expressão, ou seja, assimilar quais eram as ideias e propostas emergentes das crianças e com essa finalidade foi necessário recorrer a produções realizadas pelas crianças (desenhos). Neste objetivo é também importante referir que os diálogos com as crianças e entre as crianças foram fundamentais e que tinham como interesse a realização das suas ideias e propostas emergentes.

1.º Momento - Atividade cultural: “À descoberta e exploração de caixas de cartão!” – 10:00 às 11:00

Iniciámos a semana com a atividade cultural, descoberta e exploração das caixas de cartão. As caixas de cartão são materiais livres onde podemos realizar inúmeras atividades como brincar às escondidas, escondendo-nos nas caixas de cartão até à sua exploração através de desenhos, de passar pelo meio das caixas, de realizar jogos, entre outras atividades e descobertas.

Após a reunião em grande grupo, as crianças levantaram e espalharam-se pela sala onde estavam espalhadas as cartas de cartão e de imediato iniciaram a exploração das caixas de cartão colocando-se dentro das mesmas, abrindo-as e escondendo-se dentro das mesmas.

Com o intuito de melhorar esta atividade, a educadora cooperante sugeriu-me levarmos a caixas de cartão para o ringue e continuarmos a exploração das mesmas ao ar livre e assim o fizemos, enquanto a educadora cooperante e eu levávamos as caixas para o ringue a auxiliar distribuiu os chapéus pelas crianças com a ajuda da criança que ficou com essa tarefa esta semana.

Já no ringue, as crianças continuaram a exploração das caixas de cartão em pequenos grupos ou mesmos individualmente. A A. e a M. enquanto exploravam as caixas tiveram o seguinte diálogo:

- A.: “H. estou aqui na caixa, vou-me esconder de ti:”
- M.: “Esconde, esconde.”

- A.: “Olha eu escondo-me aqui e tu abres a caixa, sim?”
- M.: “Sim A.! E a seguir é a M. A M.”
- A.: “Estou aqui! M. olha estou dentro da caixa! Surpresa!”
- M.: (Começou a rir-se): “Olá A. Olá!”

Enquanto a M. e a A. continuavam a sua brincadeira, o D. observou-as a brincar e decidiu ir explorar as caixas e interagir com a A. e a M.. Como o D. ainda não tem noção do que é brincar com os amigos porque o D. brinca e explora na maioria das vezes sozinho, pois ainda está em fase de adaptação à sala, aos amigos e à equipa (os adultos da sala) e desta vez tentou integrar a brincadeira, mas não correu como esperado, pois o D. começou a dar pontapés nas caixas de cartão e a andar por cima das mesmas. Esta foi a maneira que o D. utilizou para explorar e descobrir como brincar com as caixas de cartão, o que levou a um desconforto da A. e da M. que estavam a brincar com as mesmas, ao qual eu falei com elas e tentei passar a mensagem de que todos os amigos têm o direito de brincar à sua maneira, assim como todos nós podemos ajudar os amigos a brincar, explorar e a descobrir o mundo. Em concordância com Neto (1995, p. 103), “que cada criança possa ser ela própria num trajecto permanente de liberdade e responsabilidade, de modo a permitir: a sua criatividade, liberdade de expressão, comunicação e liberdade de expressão corporal (...)” (p.103).



Figura 46 - O S. a explorar as caixas e o D. sentado no escorrega observá-lo.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram imprescindíveis para conseguir chegar até às crianças e às suas curiosidades. Em creche, a recolha de dados que mais usamos foram as fotografias tiradas em diversos momentos, estas eram colocadas nas paredes da sala ou

no computador com o intuito de as crianças criarem diálogos sobre as mesmas; as produções das crianças quer fossem estas desenhos, estes desenhos podiam ser feitos em papel, em cartão, com canetas, tintas e lápis.

### ***3.3 – Dados recolhidos na Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar***

A recolha e análise de dados em Jardim de infância foi muito enriquecedora já que na maioria das vezes eram as próprias crianças que tiravam as fotografias a partir do meu telemóvel e falavam sobre as mesmas entre elas. Como já tinham autonomia de liberdade às crianças para utilizarem o meu telemóvel para fotografarem os momentos mais importantes para eles, para desenharem esses momentos, assim como vídeos sobre brincadeiras e atividades realizadas.

Os instrumentos e técnicas de recolha de dados mais utilizados em J.I foram, as fotos e as produções das crianças, as quais surgem integradas nas notas de campo.

**Fotografias** – Em J.I, as fotografias na sua maioria foram realizadas pelas crianças da sala já que todas elas gostavam de marcar todos os momentos mais importantes para elas. Para que todos tivessem conhecimento das fotografias e vídeos, mostrávamos os mesmos nas nossas reuniões de grande grupo.

Em seguida, é apresentado um pequeno excerto no qual podemos ler que a partir de um jogo, conseguimos chegar a uma fotografia com o objetivo de mostrar ao restante grupo.

1.º Momento – Realização das atividades propostas no “Mapa de Atividades” – Recurso ao registo fotográfico - 09:45 às 11h:00

Hoje, após realizarmos o nosso plano do dia e marcarmos as presenças e atividades nos respetivos instrumentos de pilotagem, andei a observar pelas áreas da sala as atividades que as crianças estavam a realizar. No decorrer das mesmas, chamou-me a atenção a atividade do A. (4 anos e 6 meses) e do M. (4 anos e 2 meses), que estavam a realizar um jogo de encaixe, mais concretamente, apelidado de tabuleiro de encaixe, com o seguinte diálogo entre ambos:

A.: “M. coloca aqui a peça azul.”

M.: “Aqui? Não, eu quero colocar aqui ao pé do amarelo!”

A.: “Está bem (...), olha sabes o que isto parece? Parece uma pintura, vamos pedir para tirar uma fotografia!”

Nesse exato momento, o A. e o M. foram ao pé de mim e iniciaram o seguinte diálogo:

A.: “Ana, olha tu podes tirar uma fotografia? Eu quero mostrar a todos os amigos a nossa pintura!”

Eu: “Claro que sim A. e M.! Como querem que vos tire a fotografia? (Ao mesmo tempo colocava a câmara do meu telemóvel na horizontal e a vertical para verificar qual o melhor ângulo).

A.: “Quero o telemóvel assim (na horizontal) e agora podes ir a fotografia!”

Tirei duas fotografias, e em seguida mostrei ao A. e ao M. no qual o A. Pediu-me para imprimir as fotografias para poder mostrar a todo o grupo o que tinha realizado com o seu amigo M.



Figura 47 - A primeira fotografia que tirei ao A. e ao M., com o seu jogo



Figura 48 – A segunda foto do A.

As imagens e fotografias são fundamentais no jardim de infância porque ao olhar para as mesmas, as crianças conseguem descrever o que estavam a fazer naquele momento.

**Produções das crianças** – As cortagens, colagens, projetos, desenhos tiveram um grande interesse por parte das crianças mais novas da sala de J.I, já que era notório a sua satisfação a realizar os mesmos e em seguida a querer mostrar a todo o grupo. Estas produções eram depois expostas na sala.

Em J.I, os instrumentos de recolha de dados foram fundamentais, já que se tornaram uma ferramenta base na nossa sala! Tendo em conta ambos os estágios e a utilização de instrumentos de recolha de dados em ambos, posso averiguar que os instrumentos de dados que mais nos foram familiares e fundamentais em todas as nossas interações foram as fotografias e os vídeos já que conseguíamos abordar outros temas e realizar propostas emergentes. Abordando aqui a área das ciências, as recolhas de dados tiveram um papel fundamental na partilha e comunicação em grupo.

Em seguida são apresentados exemplos que ilustram os objetivos definidos na dimensão investigativa.

O **primeiro objetivo** foi promover ambientes de aprendizagem na área do conhecimento do mundo que mobilizem a metodologia que caracteriza o processo de investigação científica, (observar, comparar, experimentar, registar, tirar conclusões), em J.I este foi um dos objetivos mais complicados de colocarmos em prática, já que a instituição dispunha de pouco espaço ao ar livre e que na maioria das vezes era essencial sairmos da instituição com o intuito de aprofundarmos a área das ciências e de podermos observar tudo o que nos rodeia. Estas saídas foram muito benéficas devido à forma de conseguirmos reconstruir tudo o que observávamos e com o auxílio de registos e imagens.

Dia 10 de dezembro de 2021 – Proposta emergente: Quais são os nomes das pedras que temos na sala? – 08:30 às 10:00

Hoje, o J. propôs-me fazermos uma pesquisa sobre as rochas e cristais que temos na área das ciências e que eu tenho trazido para enriquecer a área.

A questão de partida do J. foi a seguinte:

o “Quais são os nomes das pedras que temos na sala?”

Com o objetivo de iniciarmos a atividade de observação, o J. trouxe as rochas e cristais da área das ciências à sua escolha.

Em seguida, a educadora cooperante C. auxiliou-nos com duas fichas de observação de materiais. Para iniciarmos a atividade, o J. começou por fotografar casa uma das rochas e cristais que escolheu.



Fig. 49 – Uma das fotografias tiradas pelo J. As rochas são a ametista e a malaquite.

Em seguida, pedi-lhe para escolher um de cada vez, com o objetivo de me dar informações sobre o que observava no mesmo. No decorrer da exploração, deixei o J. estar à sua vontade e ao seu ritmo a explorar as mesmas.

Após o J. ter terminado a sua exploração, propôs-me encontrarmos os nomes dos cristais e das rochas no meu telemóvel e assim fizemos.



Figuras. 50 e 51 – O J. a explorar e observar duas pedras/cristais.

Tudo o que o J. observava pedia-me para eu anotar nas fichas de observação e após o J. ter terminado a sua exploração, propôs-me pesquisarmos os nomes das rochas no meu telemóvel e assim fizemos.

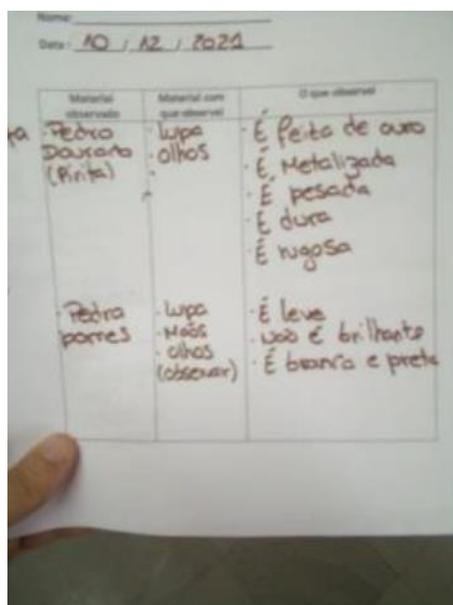


Fig. 52 – Uma das fichas de observação.

(...)

É incrível como uma pequena exploração emergente proposta por uma das crianças, consegue captar a atenção de mais crianças! Não nos podemos esquecer que as crianças são os pequenos cientistas do mundo. Citando Reis, “as crianças são cientistas activos que procuram, constantemente, satisfazer a sua insaciável curiosidade sobre o mundo que as rodeia” (Reis, 2008, p.16).

(...)

O **segundo objetivo** visou contribuir para uma abordagem integrada das ciências, mobilizando diversas áreas de conteúdo e isso implica, um processo de cooperação entre as ciências e as diversas áreas de estudo. Ao analisar as fotografias tiradas em sala e lendo as planificações semanais e diárias, assim como as notas de campo é perceptível reconhecermos as demais áreas de conteúdo na área do conhecimento do mundo.

Dia 28 de outubro de 2021 – Jogos matemáticos: “Os números e as quantidades” – 14h:00m às 15h:00m

Hoje não conseguimos realizar a atividade física que estava planeada na parte da manhã, devido a estarmos a preparar a nossa sala para a festa de Halloween, por isso, decidi ficar da parte da tarde na instituição para realizarmos o jogo matemático: "Caça aos números!". Com o objetivo de ir realizando com o grupo vários jogos matemáticos, decidi iniciar o mesmo com o jogo: "Os números e as quantidades!". Este jogo consiste na retirada de um cartão com um número de 1 a 10 (ex.: 3) e seguidamente a criança ou o par terão de retirar de dentro de uma ou mais caixas objetos que correspondam ao número do cartão (ex.: Saiu o cartão com o número 3 e a criança e/ou par retirou três dinossauros de dentro de uma das caixas).

Com o objetivo de realizar o mesmo com o grupo, aproveitamos o facto de já estarmos no parque e realizei o jogo nesse local. Com o auxílio da educadora cooperante, iniciei o jogo fazendo grupos ou pares de 2 crianças e seguidamente coloquei as duas caixas de brinquedos e legos da nossa sala e coloquei os cartões no chão. A educadora cooperante C., auxiliou-me no início do mesmo dialogando com as crianças sobre os números e as quantidades e que cada número correspondia a uma determinada quantidade. Em seguida, pedi a cada par que escolhe-se um cartão e retirasse das caixas a quantidade de brinquedos ou legos referentes ao número de cartão.



Figura 53 - A I. e o J. a mostrarem o cartão que escolheram aos seus colegas e o respetivo número que estava no mesmo.

Os pares de crianças foram estruturados de forma a que ficasse sempre uma criança mais velha com uma criança mais nova, para se entreatudarem.

Seguidamente, uma das crianças retirava um cartão e mostravam às restantes crianças do grupo e as duas retiravam o número de objetos correspondentes ao número que tinha saído no cartão e contávamos os mesmos.



Fig. 54 - A L. e a M. a retirarem brinquedos de dentro das caixas para representar o número que lhes saiu no cartão.

A maioria dos pares conseguiu retirar o número de objetos correspondentes ao grupo.

Esse tipo de jogos é excelente porque podemos trabalhar qualquer conteúdo matemático com as crianças desde o jardim de infância dando-lhes as bases para o futuro. Como refere Moura, 1994, citado por Mota, 2009,

O jogo na educação matemática parece justificar-se ao introduzir uma linguagem matemática que pouco a pouco será incorporada aos conceitos matemáticos formais, ao desenvolver a capacidade de lidar com informações e ao criar significados culturais para os conceitos matemáticos e o estudo de novos conteúdos. (p. 24).

O **terceiro objetivo** foi criar/potenciar a área do conhecimento do mundo, ou a melhorar a área já existente das ciências. Em J.I, a sala dispunha de uma excelente área das ciências e da matemática tendo tudo à disposição das crianças e só se ia enriquecendo com experiências que íamos realizando, assim como a utilização da mesma na concretização de atividades e experiências realizadas em sala. Nas notas de campo, estão descritas várias atividades e propostas emergentes realizadas em J.I, conseguindo visualizar as mesmas através das fotografias.

Dia 3 de Novembro de 2021 – Hora do recreio: “Observação, descoberta e exploração das formigas com asas”

L.: Não não, as formigas não estão só na mão do B. ou no chão, estão no ar!

D.M.: “Pois são, mas, mas sabem que todas as formiguinhas são pretas, mas, mas não têm assas....”

(E de repente o B. sugeriu uma proposta emergente que veio a culminar numa experiência que chamou a atenção de todo o grupo)

B.: “L. e D.! Olhem tive uma ideia, não, aaa (muito pensativo) o meu irmão H. em a caixa das cartas e eu tive uma ideia e se nós com ajuda da Ana fizessemos uma experiência?”

D.M.: “Mas, mas uma experiência, mas nós não temos aqui a áreas das ciências! Como a vamos fazer?”

B.: “Colocamos água na caixa das cartas do H., se as formigas voam, elas podem nadar! Vamos ver!

(Nesse momento, o B. foi-me chamar para os auxiliar em todo o processo.)

Eu: “B. e o D.M. o que estão a fazer? O que pretendem fazer? Qual é a experiência que querem realizar?” (Eu observei tudo o que eles estiveram a realizar e os seus diálogos atentamente, mas antes de chegar ao pé deles e ser eu a explicar tudo como se tivesse a debitar matéria, após os três meninos explicarem o que pretendem realizar).

Com o intuito de os auxiliar na sua experiência, o B. pediu emprestado ao seu irmão H. a caixa das cartas e seguidamente com ajuda de algumas crianças do grupo, colocaram água dentro da mesma e o H. foi colocando formigas uma de cada vez, o que despertou a atenção de todas as crianças do grupo e no qual se gerou ali um momento de descoberta e interação em grande grupo, tendo mesmo algumas das crianças, o H., o L., a L., a M.P, e a C., percorrido o pátio e o parque à procura de formigas.



Fig. 55 – O H., o L., a L., a M.P e a C. à procura de formigas de asas.

Estas descobertas são fundamentais não só porque parte da curiosidade ou de uma questão da(s) criança(s).



Fig. 56 – A caixa com as formigas de asas, nas mãos do H.

A elaboração e realização da experiência fez-me refletir sobre a importância que o contacto com a natureza, o mexer, o tocar, o observar, o cheirar, o sentir fazem parte da vida de todas as crianças, principalmente nas idades de creche e pré-escolar, porque todas as crianças têm o direito . Em concordância com o Ministério da Educação (2016) e as OCEPE (2016),

O contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são, normalmente, experiências muito estimulantes para as crianças, pois proporcionam oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que aconteceu. (p.90).

A partir desta experiência tão enriquecedora, irei procurar e pesquisar mais sobre realizarmos experiências ao ar livre e a termos mais contacto com a natureza e tudo o que ela nos pode proporcionar!

O **quarto objetivo** destinou-se a conhecer e compreender ideias prévias, incentivando a sua expressão, ou seja, o quarto objetivo teve como base escutar e compreender as ideias das crianças, quer sejam estas ideias individuais ou coletivas. Neste ponto, foi fundamental ter em consideração as produções das crianças quer tivessem sido estas desenhos, frases, imagens ou até pequenas observações do dia a dia.

O excerto seguinte lê-se que um dos animais de estimação de uma das crianças o tinha magoado. Em vez de continuarmos a diminuir a situação e deixar passar a mesma, coloquei em prática a ideia de um dos meninos e iniciámos um momento de partilha sobre os animais de estimação.

Dia 4 de Novembro de 2021 – Hora de almoço: O que será que irá surgir daqui? (Os animais de estimação)

Finalizada a hora de almoço, acompanhei o grupo até ao parque e reparei que o H. estava a chorar debaixo do escorrega e para compreender melhor o que se passava fui ter com ele, no qual percebi que o que o L. tinha dito do animal de estimação do H. o tinha magoado mesmo e após conversarmos um pouco sobre o assunto, o H. fez-me a seguinte questão:

H.: “Ó Margarida, achas que podemos escrever uma mensagem aos pais no teu telemóvel?”

Eu: “Claro que sim H.! E o que queres escrever aos pais?”

H.: “Quero escrever para nos mandarem imagens de todos os animais, assim como a minha Esteva!”

Eu: “Vou então escrever no grupo da nossa sala, no WhatsApp, diz-me o que queres dizer.”

H.: “Eu quero que todos os pais mostrem fotos dos seus animais de estimação!”

“Estás a escrever o que estou a dizer?”

Eu: “Estou sim H.! Vês aqui no ecrã do meu telemóvel, eu a escrever através do teclado e as leras a aparecerem?”

H.: “Sim! E podes ler o que está aí escrito?”

Eu: “Posso sim H.!” (E li a seguinte mensagem que escrevi com as palavras do H.)

Mensagem para os pais:

“Boa tarde pais e famílias

Em conversa com um menino da sala sobre animais de estimação, surgiu a ideia de nos enviarem fotografias dos vossos animais de estimação com o objetivo de, observarmos e falarmos sobre os mesmos.

Agradecemos a vossa colaboração

Gratidão.”

H.: “Está bom! Podes enviar?”

Eu: “Claro que sim H.! Já está enviado!”

E de imediato os pais e famílias nos foram enviando fotografias dos seus animais de estimação e de animais de estimação da família.



Fig. 57 – A Esteva, um dos animais de estimação do H. e do B.

A partir daqui o H. pode apenas só querer partilhar as imagens dos seus animais de estimação, bem como, as restantes crianças do grupo ou pode surgir um novo projeto ou até podemos pedir às famílias para nos mostrarem os seus animais de estimação na sala (quando tivermos ordens superiores). É encantador poder testemunhar o poder da amizade entre as crianças e os animais, são ligações para a vida!

Tanto em creche, como em J.I, as fotografias e vídeos foram fundamentais para que se desencadeasse todo o processo de desenvolvimento e de novas descobertas enquanto abordávamos a área das ciências, através de fotografias, vídeos, livros de imagens e experiências tornando assim o conhecimento por esta área mais enriquecido

## *Considerações finais*

Com a conclusão de ambos os estágios em creche e em J.I e com a finalização do presente relatório de estágio, posso concluir que tive um grande aproveitamento na construção e solidificação de conhecimentos já adquiridos e de novos conhecimentos. Tanto da parte das crianças como da minha parte, houve um grande envolvimento e cooperação para que tudo se tornasse mais fácil. É também de agradecer todo o apoio dado quer por educadoras cooperantes, professora orientadora, crianças e famílias.

Em creche, adquiri inúmeros conhecimentos, maneiras de passar conhecimento e de até aprender com as crianças. Aprendi a ter mais consciência de que estamos a lidar com crianças e que devemos escutar tudo aquilo que elas nos transmitem. Neste contexto também devemos estar atentos ao crescimento em flecha de cada uma das crianças assim como pensar e refletir como podemos proporcionar as melhores atividades quer sejam estas atividades programadas ou emergentes, bem como, o local onde podemos desenvolver as mesmas.

É fundamental que nesta faixa etária, as crianças possam cair, explorar, “esfolar os joelhos”, conhecer o mundo que as rodeia e serem crianças felizes sem restrições.

Em J.I, aprendi que devemos dar mais autonomia às crianças, já que as mesmas conseguem descobrir tudo o que as rodeia de uma forma bastante autónoma. Ouvir mais as suas propostas de atividades e de projetos. Cada criança é única e especial à sua maneira e à sua forma e nós, enquanto adultos, não devemos prejudicar a mesma, mas sim festejar todas as suas conquistas e apoiar ao máximo os desafios que eles irão enfrentar. Uma simples caminhada ou até mesmo observar uma flor são pequenas atividades/ propostas que podemos realizar com as crianças e no qual estamos a aprender e podemos aprender todas as outras áreas que envolvem conhecimento para as crianças.

No decorrer dos estágios, do mesmo modo que contribuí com as minhas ideias e atividades, tive de aprender a lidar com os pais das crianças e a mostrar-lhes que as mesmas devem sujar-se, podem cair para que cresçam felizes e sem restrições. Hoje em dia, é fundamental não só cativar as crianças, mas também cativar os seus pais e família mais chegada com o propósito de envolver cada vez mais as famílias na vida escolar, seja esta em creche ou J.I dos seus meninos.

No decorrer da investigação-ação aprendi a observar mais e só depois a abordar os assuntos através dos conhecimentos já existentes e do conhecimento que ia adquirindo com as crianças e com a equipa de sala.

Muitas das aprendizagens que fui adquirindo ao longo do tempo em ambos os estágios foram imensamente enriquecedoras, já que foi nestes estágios e ao longo do mestrado que consegui adquirir todos os conhecimentos fundamentais e todas as bases para eu conseguir ter a visão de uma futura educadora de infância.

## ***Referências Bibliográficas***

Abramowicz, A., & Wajskop, G. (1995). *Educação infantil creches - Atividades para crianças de zero e seis anos*. Editora Moderna.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Asa.

Alarcão, I. (2001). *Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação*. Artmed Editora.

Alfageme,; Cantos, R. & Martinez, M.. *De la participación al protagonismo infantil: propuestas para la acción. Plataforma de Organizaciones de Infancia*.

Ariès, P. (1943). *História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro.

Barbosa, M. C. (2006). *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Artmed.

Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre* (1.<sup>a</sup> ed).

Brazelton, T., & Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo-Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Editorial Presença.

Cabral, V. (2015). *Educar para a cidadania através de práticas de igualdade de género na educação pré-escolar*. [Relatório Final - Prática de Ensino Supervisionada, Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico Portalegre, Escola Superior de Educação.] Repositório Politécnico de Portalegre.  
<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2874/1/Beatriz%20Ferreira%20n%C2%BA2015007.pdf>

Caraça, J. (2007). *Ciência e educação em ciência ou como ensinar hoje a aprender ciência. Ciência e educação em Ciência*. Lisboa.

Craidy, C., & Kaercher, G. E. (2001). *Educação infantil? Pra que te quero?* Artmed.

Craveiro, C. (2007). *Formação em Contexto, um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. [Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.] Repositório da Universidade do Minho.  
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7085/6/Parte%20I%20-%20Enquadramento%20Te%20c3%20b3rico.pdf>

- Coelho, R. & Tadeu, B. (2015). *A importância do brincar na educação de infância*- Lisboa.
- Cury, A. (2017). *Maria, a maior educadora da História*. Livros d'Hoje.
- Decreto-Lei N.º 5/97 de 10 de fevereiro, publicada no Diário da República, Série I - A, n.º 34. (10 de fevereiro de 1997).
- Decreto-Lei n.º 241/2001. (30 de agosto de 2001). Diário da República n.º 201/2001, Série IA de 2001-08-30.
- Decreto-Lei n.º 150/2015, de 5 de agosto, publicada em Diário da República, n.º 151/2015, Série I de 2015-08-05, páginas 5378 - 5401.
- Eshach, H. (2006). *Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education*. Journal of Science Education and Technology.
- Esteves, A.J. (2001). *A investigação-ação*. Metodologia das ciências sociais. Afrontamento.
- Fialho, I. (2009). *Ensinar ciência no pré-escolar: Contributos para aprendizagem de outras áreas/domínios curriculares: Relato de experiências realizadas em jardins de infância*. Congresso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias.
- Glauert, E. (2004). *A Ciência na Educação de Infância. Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Texto Editores.
- Gomes, M. (2014). *Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna Propostas de Pedagogia Diferenciada*. ECOPIY.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jablon, J. R., Dombro, A. L., & Dichtelmiller, M. L. (2009). *O Poder da Observação*. São Paulo: Artmed.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelona: Editorial Graó.
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade* (1.ª ed.). Planeta Manuscrito.

- Martins, I. (2009). *Despertar para a ciência. Atividades dos 3 aos 6 anos*. 1ª edição.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., et al. (2009). *Despertar para a Ciência - Atividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender Por Projectos*. Edições ASA.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico (4.ª ed.)*. Lisboa: DEB.
- Montagner, H. (2002). *A criança e o animal: emoções que libertam a inteligência*. Tradução: António Viegas. Instituto Piaget.
- Mota, P. (2009). *Jogos no Ensino da Matemática*. [Tese de mestrado. Universidade Portucalense Infante D. Henrique: Porto] Repositório da Universidade do Porto. <https://repositorio.upt.pt/server/api/core/bitstreams/057680be-390d-4dd2-b379-876c72d57117/content>
- Mouvet, B. & Hardy, M. (et al.) (2004). *A Construção do Trabalho em Equipe nos estabelecimentos de Ensino in F. Platone & M. Hardy (ed.) Ninguém Ensina: Sozinho: Responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio*. Artmed.
- Neto, C. (1994). *A família e a institucionalização dos tempos livres*. Ludens.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores
- Oliveira-Formosinho (Org.), J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Pereira, P. (2012). *Processos psicopedagógicos da aprendizagem*. Luso ciência.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches - Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora.

- Post, J. Hohmann, M. (2007). *A educação de bebês em infantários Cuidados e Primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian Vol. 3 n.º 1.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, P. (2008). *Investigar e Descobrir - Actividades para a Educação em Ciências nas Primeiras Idades*. Edições Cosmos.
- Rostand, J. (1999). *Veleiros do infinito: crônicas do planeta azul*. Lidador.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Soares, N. F., Sarmento, M. J. & Tomás, C. (2005). *Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. Estudos sobre educação.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Tripp, D. (2005). *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa. v.31, n. 3.
- Tripp, D.(2005). *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31, n. 3.
- Valloton, M. (1979). *A criança e o animal na educação*. Livraria Civilização.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”*. Investigação às Práticas I.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Artes Médicas.

