



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marlene Filipa Gonçalves da Rocha

**Desafios da Aprendizagem Ativa: Relato de uma
experiência em Creche e em Jardim de Infância**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marlene Filipa Gonçalves da Rocha

**Desafios da Aprendizagem Ativa: Relato de uma
experiência em Creche e em Jardim de Infância**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial
CC BY-NC

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Agradecimentos

A chegada a esta etapa não se deve apenas ao meu trabalho e dedicação ao longo de todos estes anos, mas também a outras pessoas que o tornaram menos íngreme e duro e que me fizeram olhar para ele como sendo uma etapa significativa da minha vida profissional – tornar-me mestre em Educação Pré-Escolar.

Primeiramente, sinto que devo um especial agradecimento à minha orientadora – a Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente - pela sua amabilidade, apoio, atenção e compreensão ao longo de todo o caminho de construção profissional que fomos desenvolvendo.

Em seguimento do anterior agradecimento, também devo dirigir uma palavra de apreço e agradecimento à instituição que me proporcionou a oportunidade de desenvolver os meus estágios curriculares e de experienciar o contacto com a vida profissional. Também agradeço de coração às educadoras cooperantes que mostraram sempre acessibilidade e disponibilidade e, agradeço com maior amor às crianças que me acolherem de forma calorosa e sempre com muito entusiasmo.

Agradeço em especial aos meus pais, tal como ao meu irmão e cunhada por se mostrarem sempre presentes em todos os momentos, ainda que eu parecesse cada vez esmorecer mais. Nesses momentos, eram as suas palavras e ombro amigo que me davam alento para continuar e não desistir.

Esta caminhada também não seria a mesma e nem teria o mesmo sabor sem a minha companheira de universidade, agradeço-lhe toda a amizade, companheirismo, paciência, ajuda, carinho e compreensão. Será certamente uma amiga que irei levar para sempre na minha vida.

Aos meus amigos, à Sara e ao Lucas que ouviram muitas vezes as minhas inseguranças e preocupações e encontravam sempre caminhos para me dar força.

Por fim, mas não menos importante, um agradecimento à minha afilhada que, apesar de ainda ser pequenina, me faz ver que tudo é possível e me dá alento para o término desta etapa.

Declaração de integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Desafios da Aprendizagem Ativa: Relato de uma experiência em Creche e em Jardim de Infância.

Resumo

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular Estágio, integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, e tem como finalidade a apresentação, descrição e avaliação dos Projetos de Intervenção Pedagógica, realizados em contexto de creche e de jardim de Infância. Os projetos de intervenção pedagógica que se desenharam emergiram da observação das crianças e dos contextos e da identificação da necessidade de diversificar os materiais a que as crianças tinham acesso no contexto de creche e de promover a implementação do ciclo planear-fazer-rever no contexto de jardim de infância, para procurar favorecer contextos de aprendizagem ativa às crianças.

O enquadramento teórico, é composto por tópicos fulcrais que se mostram relevantes para a compreensão dos projetos de intervenção pedagógica desenhados e posteriormente, implementados.

O desenvolvimento dos projetos de intervenção pedagógica foi sustentado na abordagem de investigação-ação que se caracteriza pela identificação de uma situação problemática com o objetivo de melhorá-la, evidenciando-se por uma natureza qualitativa onde prevalecem os processos decorridos sobre os resultados da ação.

Os dados e informações recolhidos no decurso da intervenção pedagógica revelaram que a introdução de materiais diversificados proporciona às criança novas experiências e descobertas e favorece a construção de novas aprendizagens. Também mostraram que, a implementação do ciclo planear-fazer-rever proporciona muitas oportunidades para as crianças desenvolverem os seus planos e intenções, refletirem sobre as suas ações e realizações e resolverem os problemas encontrados.

Palavras-chave: Creche; Materiais Pedagógicos; Jardim de Infância; Ciclo Planear-Fazer-Rever; Rotina Diária;

Challenges of Active Learning: Report of an experience in Nursery School and Kindergarten.

Abstract

This internship report comes within the scope of the Internship Curricular Unit, integrated in the plan of studies of the Master in Preschool Education, and aims at the presentation, description and assessment Pedagogical Intervention Projects, carried out in the context of Nursery and Kindergarten. The pedagogical intervention projects that were designed emerged from the observation of children and contexts and the identification of the need to diversify the materials that children had access to in the context of daycare and to promote the implementation of the planning- do- review in the context of kindergarten to seek to foster an active learning contexts for children.

The theoretical framework is composed of core topics that are relevant to the understanding of pedagogical intervention projects designed and subsequently implemented.

The development of pedagogical intervention projects was sustained in the research-action approach that is characterized by the identification of a problematic situation with the objective of improving them, evidenced by a qualitative nature where the processes that take place over the results of the action prevail.

The data and information collected during the pedagogical intervention revealed that the introduction of diversified materials provides new experiences and discoveries for children and favors the construction of new learning. It also showed that the implementation of the plan-do-review cycle provides many opportunities for children to develop their plans and intentions, reflect on their actions and achievements and solve the problems encountered.

Key word: Nursery School; Pedagogical Materials; Kindergarten; Plan-do-review Cycle; Dailly Routine;

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Introdução.....	1
1. Enquadramento teórico.....	3
1.1. Modelo Curricular High/Scope.....	3
1.2. Aprendizagem pela ação.....	3
1.3. O tempo no Currículo High/Scope.....	6
1.3.1. O ciclo Planear-Fazer-Rever.....	8
1.3.1.1. O papel da criança.....	10
1.4. O papel do educador.....	11
1.5. Diversidade de materiais acessíveis às crianças.....	13
2. Apresentação do contexto de estágio.....	17
2.1. Contexto da instituição.....	17
2.2. Contexto de creche.....	18
2.2.1. Ambiente educativo da sala.....	18
2.2.2. Caracterização do grupo de crianças.....	19
2.2.3. Rotina Diária.....	20
2.3. Contexto de jardim de infância.....	22
2.3.1. Ambiente educativo da sala.....	22
2.3.2. Caracterização do grupo de crianças.....	24
2.3.3. Rotina Diária.....	25
3. Metodologia: Abordagem de investigação-ação.....	27
4. Projetos de Intervenção Pedagógica.....	30
4.1. Diversificar os materiais pedagógicos para favorecer novas descobertas em creche..	30
4.1.1. Identificação da problemática e objetivos de intervenção.....	30
4.1.2. Desenvolvimento da intervenção pedagógica.....	32
4.1.3. Avaliação da intervenção pedagógica.....	41
4.2. Contributos para a implementação do ciclo Planear-Fazer-Rever em jardim de infância .	45

4.2.1. Identificação da problemática e objetivos da intervenção	45
4.2.2. Desenvolvimento da intervenção pedagógica.....	46
4.2.3. Avaliação da intervenção pedagógica	53
Considerações finais.....	59
Referências bibliográficas.....	62

Índice de figuras

Figura 1- Criança a explorar a pena.....	33
Figura 2 - Crianças a partilharem uma pinha.....	33
Figura 3- Crianças a fazerem música com pedras	33
Figura 4- Criança a enfiar a palhinha na garrafa	35
Figura 5- Criança a tentar retirar as rolhas de dentro da garrafa	36
Figura 6- Criança a colocar rolhas de cortiça dentro da garrafa.....	36
Figura 7- Criança a fazer um megafone com um rolo	36
Figura 8 - Criança a segurar muitas palhinhas com uma mão e a partilhar outras.....	37
Figura 9- Criança a folhear uma revista e a rasgar as folhas	37
Figura 10- Criança a comer um iogurte.....	38
Figura 11- Criança a experienciar uma garrafa da calma	39
Figura 12- Crianças a fazerem um jogo com uma garrafa da calma.....	40

Introdução

O presente relatório surge após a realização de estágio em dois contextos: o contexto de creche e o contexto de jardim de infância, em diferentes fases, porém na mesma instituição situada na cidade de Braga. Este estágio faz parte do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade do Minho, envolvendo assim a prática pedagógica supervisionada.

A observação é a melhor forma de recolha de informação, contudo não é desejável que se faça juízos de valor, mas sim procurar fazer registos significativos, estes tornam-se uma reflexão inicial. (Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016)

Para John Dewey (1993, p.193) citado por Hohmann e Weikart (1997) a observação “é a exploração, a inquisição com o objetivo da descoberta de qualquer coisa previamente escondida e desconhecida” (p.141), ou seja, através da observação é possível identificar vulnerabilidades no contexto e adequar a ação pedagógica ao mesmo, através da intervenção pedagógica de forma a proporcionar e contribuir para uma melhoria.

Assim sendo, as observações das crianças e do contexto realizadas permitiram construir algum conhecimento acerca de ambos, identificar potencialidades e desafios, e posteriormente, desenvolver projetos de intervenção pedagógica suportados na análise das observações realizadas, tendo em contas os interesses e as necessidades das crianças.

Ambas as salas adotam a abordagem curricular High/Scope, onde o educador apoia a criança proporcionando-lhe experiências e propostas de atividades que abarcam a aprendizagem pela ação. (Hohmann & Weikart, 1997)

Os projetos de intervenção implementados, que são o mote para o presente relatório, têm temas diferentes, mas que acabam por se cruzar, uma vez que em creche o foco da intervenção se dirigiu para a diversificação de materiais como forma de proporcionar às crianças novas descobertas, novas explorações e mais oportunidades de escolhas. Em contexto de jardim de infância, a intervenção surgiu ao nível da implementação do ciclo planejar-fazer-rever, visto que não estava presente na rotina diária do grupo. Assim o foco dos projetos centra-se na

diversificação de materiais e na reorganização da rotina diária para favorecer a aprendizagem ativa das crianças nesses contextos.

O relatório de estágio tem como finalidade apresentar os projetos de intervenção pedagógica desenvolvidos em contexto de creche e de jardim de infância. Apresenta-se uma descrição dos contextos, realiza-se o enquadramento teórico do mesmo e narra-se a intervenção pedagógica realizada em creche e em jardim de infância. No decurso do mesmo, irão ser feitas descrições e análises das aprendizagens realizadas e da investigação que suportou o desenvolvimento dos projetos.

Neste seguimento, a estrutura do relatório está dividida por capítulos, sendo que, o primeiro capítulo é dedicado ao enquadramento teórico, onde será feita uma abordagem teórica aos assuntos cruciais para o desenvolvimento do relatório.

Segue-se o segundo capítulo onde se fará uma contextualização da instituição, e posteriormente, da sala de creche e de jardim de infância, mais concretamente a caracterização do grupo de crianças, o ambiente educativo e a rotina diária.

No terceiro capítulo apresenta-se a metodologia de investigação utilizada no desenvolvimento dos projetos de intervenção pedagógica, uma vez que, suporta a criação e desenvolvimento dos projetos de intervenção.

O último capítulo deste relatório é o finalizador, está subdividido, uma vez que o relatório terá em conta dois projetos de intervenção pedagógica. Neste irá ocorrer uma descrição do desenvolvimento dos projetos e a sua avaliação.

Para finalizar o relatório encontramos as considerações finais, incluindo as aprendizagens realizadas. Também irão ser tidas em conta as dificuldades, tudo o que contribuiu para a minha prática profissional futura.

O relatório encerra-se com as referências bibliográficas nas quais me apoiei para sustentar o presente relatório.

1. Enquadramento teórico

1.1. Modelo Curricular High/Scope

O modelo curricular High/Scope defende que as crianças e o adulto partilhem o controlo. Para Hohmann e Weikart (1997), é esta compreensão que faz com que esta abordagem corra de forma coerente e que os resultados sejam positivos.

A abordagem High/Scope tem um conjunto de princípios básicos, que são uma orientação para os profissionais que se rejeem por esta abordagem. Estes princípios são: aprendizagem pela ação, interação adulto-criança, ambiente de aprendizagem, rotina diária e avaliação. O enquadramento teórico vai abordar alguns destes princípios.

1.2. Aprendizagem pela ação

Citando Hohmann e Weikart (1997) “a aprendizagem ativa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento” (p.19), assim sendo, a abordagem High/Scope demonstra-nos que é crucial para o desenvolvimento do ser humano que a aprendizagem seja feita através da ação.

Tendo em conta a definição dada pelos autores acima citados, a aprendizagem ativa é uma aprendizagem onde a criança “através da sua ação sobre os objetos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos” (p.22) constrói novas aprendizagens, uma vez que só ela o pode fazer, pois ninguém vai desenvolver conhecimentos por ela.

De acordo com a aprendizagem ativa, desde o nascimento da criança que esta aprende ativamente. Aprende com todo o seu corpo e com todos os seus sentidos. Desde o seu nascimento que aprendem ativamente, e a partir daí vai fazendo as suas escolhas e tomando decisões. As crianças são aprendizes ativos “observam, alcançam e agarram pessoas e materiais que especialmente atraem a sua atenção” (Post & Homann, 2000, p.11)

Exploram e brincam com materiais muito apelativos em termos sensório-motores. Assim sendo, é importante fornecer materiais que assegurem uma diversidade de experiências,

com o propósito de as crianças poderem explorar com as mãos e com a boca uma grande série de texturas e formatos (Goldschmied & Jackson, 2006).

Normalmente as crianças escolhem e retomam os seus materiais favoritos, elas repetem as brincadeiras que as satisfazem e experimentam novos materiais e novas funcionalidades dos mesmos.

Na abordagem High/Scope quando se refere a aprendizagem, automaticamente se fala em interações entre adultos e crianças e entre crianças e crianças, remetendo para a importância da experiência social, crucial para o desenvolvimento humano.

De acordo com Brickman e Taylor (1991) as experiências de aprendizagem ativa, devem proporcionar à criança a capacidade de construir o seu próprio conhecimento, através das interações que estabelece com os pares, com os adultos, com os materiais no contexto de uma rotina diária consistente.

O acesso a materiais diversificados num contexto de interações positivas com os pares e com o adulto torna possível à criança a vivência de experiências imediatas que favorecem a criatividade e a construção de novas aprendizagens. No contexto destas experiências as crianças têm também a oportunidade de resolver problemas e conflitos que vão surgindo.

Como referem Hohmann e Weikart (1997) existem alguns elementos necessários à aprendizagem ativa. A escolha, os materiais, a manipulação, a linguagem e pensamento da criança e o apoio do adulto são os elementos chave para que numa experiência ou proposta de atividade haja oportunidades para promover a aprendizagem ativa.

Num contexto de aprendizagem ativa as crianças devem poder fazer escolhas relativamente ao que querem fazer, que materiais utilizar e de que forma o fazer. Devem ter facilidade em aceder a materiais diversificados para que os possam usar de diferentes formas, recorrendo à sua imaginação e criatividade.

De acordo com a abordagem High/Scope a sala de creche e pré-escolar deve ser equipada e planeada de forma a proporcionar um contexto de aprendizagem ativa. Assim sendo, esta deve conter vários elementos da aprendizagem ativa que orientam as experiências e as

propostas de atividades, como os objetos e materiais, manipulação, decisões, linguagem das crianças e apoio dos adultos. (Hohmman e Weikart, 1997)

Os materiais disponibilizados devem ser diversificados e em quantidades suficientes para que várias crianças possam brincar ao mesmo tempo, pois é através da ação direta sobre os objetos que a criança constrói aprendizagens.

A criança deve ter a opção de manusear o material de acordo com os seus interesses e as suas ideias, ou seja, de várias maneiras. Esta tem a liberdade de explorar e transformar à sua maneira.

A linguagem é também importante, já que a criança pode falar sobre a sua experiência e as descobertas que está a fazer com o seu grupo, uma vez que ajuda as crianças a escolherem as palavras e a responderem, sempre que necessário.

Por fim, um último elemento é o apoio do adulto, que envolve reconhecer as intenções das crianças, encorajá-las, desafiá-las e apoiá-las na resolução de problemas que possam surgir.

Citando Brickman e Taylor (1991) “É evidente que a aprendizagem ativa é muito, muito mais do que a mera manipulação de materiais pelas crianças.” (p.12), a aprendizagem ativa, é a oportunidade de a crianças demonstrarem e utilizarem as suas competências e descobrirem outras novas.

Os autores acima referidos, afirmam que a aprendizagem ativa tem mais benefícios tais como, ao deixarem as crianças escolherem a criança vai ter mais interesse no que está a fazer, “as crianças ganham auto-confiança” (p.13) uma vez que, nada está errado, podem seguir as suas intenções e planos e por fim, as crianças desenvolvem a autonomia e a independência, na medida em que tomam decisões e resolvem os problemas que vão surgindo, da forma que entenderem

1.3.0 tempo no Currículo High/Scope

“Através de uma rotina diária comum, focalizada em volta de oportunidade para aprendizagem ativa, as crianças e os adultos constroem o sentido de comunidade” (Hohmann e Weikart, 1997, p.8)

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) a rotina “têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida das crianças, que sabem que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão” (Lopes da Silva et al, 2012, p.27) sendo que ao longo dos dias pode haver propostas de mudança.

Citando Oliveira-Formosinho (2007) “Criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (p.70) assim sendo, é importante que o tempo seja pensado para a criança contactar com diversos materiais, situações e acontecimentos.

A rotina diária da “pré-escola High-Scope é constante, estável e, portanto, previsível pela criança” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.70), assim sendo a criança tem a oportunidade de se tornar independente e consciente dos acontecimentos que se seguem.

A rotina diária do modelo curricular High/Scope é composta por vários períodos definidos, que apoiam a aprendizagem pela ação, como o ciclo planear-fazer-rever, os tempos em pequeno grupo, tempos de grande grupo, tempo de recreio, tempo de transição, tempo das refeições e o descanso.

O tempo de pequeno grupo deve ser realizado com um grupo entre cinco e dez crianças, e é proposto às crianças fazerem experiências de exploração e realização com materiais diversos e escolhidos com detalhe pelo adulto. Apesar de a proposta partir do educador, tendo uma determinada intencionalidade, a criança é livre para explorar, manusear, brincar e trabalhar com os diversos materiais de acordo com os seus interesses.

Já o tempo de grande grupo é importante para favorecer a socialização, visto que é destinado a momentos onde todas as crianças juntamente com o adulto, realizam experiências partilhadas como cantar, fazer jogos, ler e dramatizar histórias.

Apesar de não ser muito abordado é muito importante no dia da criança, os tempos de transição, uma vez que há muitos momentos durante o dia que podem destabilizar a criança, como a sua saída de casa, a chegada ao contexto, a mudança dos diversos tempos da rotina do dia e o regresso a casa. Desta feita, é relevante que o educador tenha a capacidade de tornar estas mudanças calmas e seguras, de forma a proporcionar conforto e segurança à criança.

O tempo de recreio é interessante para a criança, uma vez que ela se encontra num espaço mais amplo e sem regras, onde pode ser livre, brincar e criar os seus jogos com as suas regras. O adulto deve apoiar e brincar com a criança de forma a conhecê-la de outra forma.

Os tempos das refeições e do sono são tempos importantes no dia da criança, pois constituem uma necessidade das crianças. Todas as refeições são momentos para as crianças comerem de forma saudável e para socializarem. O descanso é para as crianças dormirem ou fazerem atividades mais calmas, de forma a reporem as energias. De acordo com Homann e Weikart (1997), ao respeitarmos rotinas, estamos a assegurar que a criança continua a experimentar, a abordagem da aprendizagem ativa.

Os educadores de infância tem um papel importante na organização de vários momentos que fazem parte do dia a dia das crianças no contexto. Esta deve ser consistente e previsível, mas adequada às necessidades das crianças.

A rotina diária do modelo High/Scope, deve ser organizada de modo a assegurar equilíbrio entre a iniciativa da crianças e a iniciativa do adulto, favorecer múltiplas experiências de aprendizagem, assegurar transições serenas e incluir o ciclo planejar-fazer-rever.

De acordo com Hohmann e Weikart (1997) a rotina diária ajuda as crianças através de aspetos básicos como o apoio à iniciativa da criança, um enquadramento social, uma estrutura flexível e um apoio aos valores do currículo.

Citando Hohmann e Weikart (1997) “a rotina está planeada por forma a apoiar a iniciativa da criança (p.224)”, e proporcionar oportunidades para desenvolver múltiplas experiências de aprendizagem.

Por outro lado, a rotina auxilia o adulto na organização do dia com a criança proporcionando-lhes desafios e novas experiências. A rotina diária acaba por ser fluente, uma

vez que as crianças transitam de uma experiência interessante para outra. (Hohmann e Weikart, 1997)

A rotina diária High/Scope é delineada pelo adulto tendo em conta sugestões das crianças de forma a apoiar a aprendizagem ativa.

Esta deve ser consistente, de forma a proporcionar à criança, tempo suficiente para fazer as suas escolhas, tomar as suas próprias decisões e resolver os problemas que se vão levantando.

1.3.1. O ciclo Planear-Fazer-Rever

O ciclo planear-fazer-rever é o corpo central da rotina do modelo High/Scope. Através deste ciclo as crianças têm oportunidade para fazer os seus planos, segui-los e posteriormente refletir sobre eles.

Ao longo da implementação deste processo, as crianças vão desenvolvendo competências e vão-se apropriando de algumas capacidades como o pensamento, a tomada de decisão e a resolução de problemas. (Hohmann e Weikart, 1997)

O planeamento acontece quando as crianças têm a possibilidade de através de palavras ou ações apresentarem as suas ideias e intenções. Planear ajuda as crianças a expressarem as suas intenções, conseqüentemente a pensar e clarificar quais os seus objetivos com o que estão a planear.

Este primeiro momento do ciclo é promotor da autoconfiança e do sentido de controlo das crianças. Estas têm assim oportunidade de relacionar as suas intenções com as ações, conseguem descobrir e encontrar uma relação entre ambas. Ajuda também no desenvolvimento das brincadeiras uma vez que a criança vai estar mais focada na brincadeira que escolheu, acabando por estar mais envolvida.

O educador deve estar consciente dos planos da criança, deve ouvir com atenção e não questionar com frases inapropriadas, mas antes com questões que possam ajudar a ampliar as suas intenções. É importante que seja dado o devido valor ao planeamento da criança, ou seja,

que esta se sinta ouvida, que seja apoiada e desafiada a ampliar os seus planos e que aconteça diariamente.

Citando Hohmann e Weikart (1997) “planeie num par ou grupo estável” “planeie em locais onde as pessoas e os materiais estão visíveis” (p.270), tudo estes aspetos são importantes, uma vez que as crianças se tornam mais seguras e têm a possibilidade de visionar todas as áreas e os materiais. O espaço onde acontece o planeamento é importante, pois deve permitir à criança uma maior visibilidade dos materiais e assim planificar o que vai fazer de seguida, podendo ser influenciador da decisão da criança.

O tempo de trabalho é uma parte importante do ciclo planear-fazer-rever, na medida em que as crianças colocam em prática as suas intenções, os seus planos e brincam. As crianças brincam com intenção, este tempo é uma oportunidade para as crianças colocarem em prática as suas ideias, neste momento as crianças constroem conhecimento, resolvem problemas, fazem descobertas, sobre materiais, colegas, na brincadeira em pares/grupo, ou até mesmo sobre elas próprias.

Já o adulto neste momento do processo deve primeiramente observar a criança que planeou ou o par, e vai se apercebendo das intenções e dos interesses das crianças. O adulto aprende com a criança e apoia as suas brincadeiras, aproveitando para interagir, brincando com elas e conversando. No decurso da brincadeira o adulto deve procurar participar reciprocamente das brincadeiras das crianças e colocar-se ao nível físico da criança.

O tempo da revisão é o último momento do processo, é bastante importante, visto que as crianças têm oportunidade de refletir sobre o que fizeram, refletir sobre as descobertas/experiências e comunicar com os outros sobre as suas ações. Ao refletirem, as crianças dão significado às suas experiências e intenções, as crianças estão a pensar sobre aquilo que fizeram.

Com o tempo as crianças começam a fazer associações entre o que planearam e o que desenvolveram no momento de trabalho. Tal como referem Hohmann e Weikart (1997) “No tempo de revisão as crianças transformam as suas actividades do tempo de trabalho em narrativas” (p.343) colocam os seus pensamentos em palavras descrevendo o que aconteceu.

Neste tempo, as crianças ganham capacidade para refletir sobre as experiências que verdadeiramente lhes interessaram e em que se envolveram.

O adulto neste último momento do processo observa e ouve atentamente as crianças, e solicita que as crianças conversam sobre o tempo de trabalho, fazendo comentários sobre o que observaram e colocando algumas questões que ajudem as crianças a explicitar as principais realizações e descobertas.

Durante este ciclo, as crianças vão construindo competências, nomeadamente de iniciativa, têm oportunidade de serem elas as primeiras a planear, de convidar amigos para a brincadeira, de porem em prática os seus planos de forma autónoma e de falar com os outros sobre o que realizaram e sobre o(s) modo(s) como resolveram alguns problemas e/ou dificuldades que encontraram.

1.3.1.1. O papel da criança

No ciclo planear-fazer-rever a criança tem o papel de fazer os seus planos diários, tendo em conta os seus interesses e objetivos. A criança faz o seu planeamento, segue as suas intenções e finaliza com a reflexão sobre as suas ações.

Durante o planeamento a criança está a desenvolver a sua forma de se expressar, enquanto consegue juntar as imagens mentais com aquilo que irá fazer. Ao longo do tempo e no desenvolvimento do ciclo as crianças vão ganhando o sentido de responsabilidade sobre as suas escolhas e decisões. Como este processo é diário, ao longo do tempo e da sua familiarização a criança vai começando a ter maior controlo sobre o seu planeamento, partilhando o planeamento com outras crianças, quando as convida a participar nos seus planos.

As crianças durante o tempo de trabalho executam as suas intenções e objetivos, e têm a oportunidade de colocar em ação as suas ideias. Com o planeamento as crianças brincam com uma finalidade, ou seja, elas têm intencionalidade naquilo que estão a fazer. A criança neste tempo deve “explorar, experimentar, inventar, construir e fazer de conta” (Homann & Weikart, 1997, p.296). Durante o tempo de trabalho, a criança, não antecede tudo o que pode vir a acontecer, assim sendo, podem surgir conflitos e problemas que não esperavam,

constituindo-se numa oportunidade para que a criança possa desenvolver competências de resolução de conflitos.

No tempo de reflexão, são as crianças que escolhem o que querem recordar, elas fazem a sua revisão e mostram a sua compreensão sobre as suas ações. Cada criança relembra o que fez de diversas formas e refere as formas como ultrapassou os problemas ou dificuldade com que se confrontou.

1.4.0 papel do educador

O adulto tem um papel crucial na criação de oportunidades para que a criança possa realizar aprendizagens, no seu dia a dia, uma vez que, é este que tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças deve organizar o ambiente educativo e a rotina diária criando oportunidades para a construção das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Este pensa e implementa um ambiente que favoreça a aprendizagem ativa.

Deve ainda acompanhar a criança, observá-la, escutá-la e refletir sobre os dados e informações que recolhe. A interação com as mesmas é importante, para perceber e conhecer o pensamento e o raciocínio das crianças.

O educador na abordagem High/Scope deve apoiar a criança, sendo que o seu principal foco deve ser alentar a aprendizagem ativa. Assim sendo, o educador não diz à criança o que fazer e o que aprender, mas partilha o controlo com as crianças. Com isto, o educador cria uma relação com a criança, estabelecendo um clima positivo e seguro, para que esta se sinta confortável e num ambiente familiar. Num contexto de aprendizagem ativa o educador deve dar à criança oportunidade para esta fazer as suas escolhas e tomar decisões, o papel do educador passa por incentivar a criança a colocar em prática as suas intenções e posteriormente a refletir sobre elas.

O papel do adulto no tempo de planeamento é de colocar-se ao nível da criança de forma a criar um clima de proximidade, permitindo um ambiente agradável para que esta se sinta confortável, no momento de comunicar as suas intenções. Neste momento, é também interessante que o educador utilize estratégias que tornem este momento mais desafiante e

interessante para a criança. O educador poderá recorrer a diferentes materiais, das respetivas áreas, para que as crianças estejam mais envolvidas. (Hohmann & Weikart, 1997)

Neste momento do processo, é importante que as crianças estejam numa zona que consigam alcançar visualmente todos as áreas e materiais, para que durante o planeamento recordem os materiais disponibilizados. O educador pode também desenvolver uma estratégia que torne possível às crianças passarem pelas áreas antes de realizarem o planeamento.

O educador ao conhecer as intenções das crianças, deve ter o cuidado de antecipar as mudanças que poderão acontecer, perante o planeamento que a criança faz. Depois de realizado diariamente este ciclo, pode ser interessante o educador sugerir à criança que convide outros colegas a participar no seu plano criando oportunidades para ampliar o jogo e a brincadeira.

Segundo Hohmann e Weikart (1997) o tempo de trabalho acontece maioritariamente nas áreas de interesse, assim sendo, o adulto deve ter o cuidado de proporcionar às crianças áreas pelas quais estas se sintam atraídas e entusiasmadas. Neste tempo, o adulto deve entrar na brincadeira da criança, deve acompanhá-la, brincar ao nível desta e perceber o que esta está a fazer na respetiva área, procurando participar reciprocamente no jogo da criança.

É importante também que o educador observe e registe as ações das crianças, e que durante esta observação se aperceba se alguma criança precisa de apoio. De forma a finalizar o tempo de trabalho com ritmo, o educador pode propor jogos de arrumação, ou então músicas com o tema da arrumação.

Para finalizar, o processo planear-fazer-rever o educador deve juntamente com a criança refletir sobre os seus planos e se estes se concretizaram. O adulto convida a criança a falar sobre as suas ações, num espaço mais reservado e aconchegante. Este momento também ajuda o educador a descobrir como as crianças pensam e como se expressam.

De forma, a ajudar a criança a falar sobre o que realizou no tempo de trabalho o educador pode fazer alguns comentários sobre as observações que realizou no tempo de trabalho ajudando a criança a recordar alguns momentos do tempo de trabalho e a falar sobre eles. Durante este tempo o adulto deve demonstrar atenção e interesse pelo que as crianças estão a comunicar.

Na educação de infância é importante que o educador se coloque no lugar da criança, que brinque ao nível desta e que perceba o que a criança faz durante o tempo de trabalho. Deve também remeter a criança para conversas com o outro, encorajá-la a questionar e a encontrar respostas, e principalmente a impulsionar que a criança seja independente.

Segundo Jean Piaget citado por Homann e Weikart (1997) o papel do educador “consiste basicamente em despertar a curiosidade da criança e estimular-lhe o espírito de investigação” (p.32) o objetivo é que nada seja impingido à criança, mas que perante as adversidades que vão surgindo a criança vá encontrando soluções, sem que estas apareçam por parte do educador.

Segundo Oliveira-Formosinho et al (2007), na abordagem High/Scope o papel do adulto é de gerar ocorrências que estimulem o pensamento crítico da criança, com a finalidade de provocar o conflito cognitivo.

O educador não deve esquecer que o desenvolvimento da criança é um processo longo, é um trabalho contínuo e dinâmico durante os primeiros anos de vida.

1.5. Diversidade de materiais acessíveis às crianças

Qualquer contexto de aprendizagem ativa deve apresentar diversidade de materiais que potenciam a descoberta e o acesso a variadas experiências às crianças. Citando Hohmann e Weikart (1997), os autores justificam a elevada quantidade e diversidade de materiais para “assegurar que há oportunidades suficientes para as crianças realizarem escolhas e manipularem materiais” (p.41), que se evidenciam como um dos ingredientes da aprendizagem ativa contemplados na “Roda da Aprendizagem” da educação Pré-Escolar High/Scope.

Aquando da seleção de materiais o adulto deve garantir um vasto leque de escolhas para proporcionar às crianças muitas oportunidades de escolhas e de experiências. Desde cedo, as crianças demonstram grande admiração por materiais constituintes do quotidiano, entre os quais brincos, óculos, malas, chapéus, lenços entre outros. Estes adereços são visto pelas crianças como uma possibilidade de diversas experiências e brincadeiras.

A escolha dos materiais demonstra grande importância, e por isso devem ser escolhidos materiais com diferentes características, e tendo em conta os interesses do grupo e da criança. No que se refere a materiais de pequeno porte, estes são importantes porque se mostram de fácil manuseamento, tornam-se interessantes e desafiantes deixando que as crianças consigam manipular e pegar com a sua mão. Alguns desses materiais são os legos, as figuras de animais, as colheres, ajudando-as no controlo sobre o mesmo, possibilitando-lhes o seu manuseamento sem a ajuda por parte do adulto.

A disponibilidade de materiais de maior porte e peso, ajuda a criança a utilizar todo o seu corpo permitindo uma mobilidade total da criança para o seu manuseamento. Os materiais como a plasticina, a pasta de modelar, a tinta são também estimulantes para a criança na medida em que podem moldar e manipular à sua maneira, promovendo o contato com variadas experiências sensoriais.

A variedade de materiais apoia a brincadeira e a criatividade da criança, os materiais naturais e de desperdício, são de fácil alcance para o educador e mostram-se bastante relevantes para as crianças porque lhes oferece a possibilidade de diversas brincadeiras e estimula os seus sentidos e as suas capacidades, evidenciando-as. São exemplos destes materiais: conchas, pinhas, rolos de papel higiénico, caixas de cartão. (Hohmann e Weikart, 1997).

A criança ao longo do seu desenvolvimento vai contactando com diversos materiais, tanto no ambiente escolar como no ambiente familiar, as possibilidades de contato com materiais naturais dão possibilidade à criança de experiências diferentes com outro tipo de materiais, não fabricados e manufaturados, mas sim, com materiais, que não contacta com regularidade e facilidade.

Citando Vale (2013) “materiais/objetos não estruturados, utilizados pelas crianças nas suas brincadeiras, ativam níveis elevados de imaginação e criatividade (De Conti e Sperb, 2001; Poletto, 2005), não deixando de ser brinquedos, pois brinquedo é qualquer objeto que a criança usa no ato de brincar.” (p.11) A criança quando contacta com os diversos materiais que lhe são disponibilizados, está em constante exploração, dado que a criança brinca com todos os objetos de forma criativa.

O ambiente estável e os materiais que compõe a sala são desafiantes para a criança. Goldscmied e Jackson (2007) dizem-nos que durante a brincadeiras as crianças tem a vontade de explorar e descobrir sozinhas a maneira como os materiais se movimentam no espaço, durante a sua manipulação.

A escolha dos materiais é importante, pois é fundamental possibilitar à criança o contacto com diversos materiais, de forma a apoiar a sua abordagem sensório-motora porque os bebés e crianças exploram o objeto com todo o seu corpo e com os seus cinco sentidos.

Ao longo do tempo, as crianças vão explorando os materiais de diferentes formas. Nos primeiros anos de vida elas agarram, batem, balançam e transportam tudo o que está acessível. Herbert Ginsbrug e Sylvia Opper (1979) citados por Hohmann e Weikart dizem-nos que as experiências sensoriais são descritas como “ a criança olha para as coisas, pega-lhes e actua sobre elas, e assim incorpora uma grande quantidade de informação que lhes é relativa” ou seja, as crianças brincam e experienciam livremente, sem definirem um objetivo, mas simplesmente como forma de apreenderem o seu mundo envolvente.

Segundo Post e Hohmann (2003) “incluir os seguintes tipos de materiais e de experiências de exploração e jogo: materiais e experiências aromáticas; materiais e experiências sonoras; materiais para tactear, levar à boca, provar e observar” representa um recurso importante que torna possível às crianças explorar todos os seus sentidos.

Os materiais versáteis, segundo Post e Homann (2003) são “objetos ou brinquedos cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma ação ou um objetivo; pelo contrário podem ser usados de diferentes maneiras” (p.115) assim sendo, a criança ao longo das suas brincadeiras e experiências utiliza um determinado objeto para finalidades distintas, e com o passar do tempo vai-lhes atribuindo novas utilidades.

O recurso a este tipo de materiais proporciona à criança uma brincadeira heurística com objetos, esta brincadeira é definida por Goldscmied e Jackson (2007) como “envolve oferecer a um grupo de crianças, por um determinado período e ambiente controlado, uma grande quantidade de tipos diferentes de materiais e receptáculos, com os quais ela brinca livremente e sem a intervenção dos adultos”, a criança é livre de manipular e manusear os materiais de acordo com os seus interesses e imaginação.

Majem e Òdena (2010, p.67) citadas por Oliveira e Pinazza (2019) dizem-nos que as crianças durante as suas brincadeiras vão conhecendo e adquirindo novos conhecimentos “enquanto realizam a atividade de descobrir, as crianças vão tomando consciência das leis da natureza (gravidade e equilíbrio) e das propriedades dos objetos (tamanho, volume, peso)” a criança está em constante descoberta perante o contacto com os mais diversos materiais.

Na mesma perspetiva e citando Cruz J. (2018) “Os materiais versáteis são assim materiais variados que, com as explorações das crianças se transformam em brinquedos, podendo, através da sua plasticidade, se transformarem em muitas coisas” (p.14) estes materiais têm imensas potencialidades e proporcionam às crianças diversas descobertas.

O contacto diário com a diversidade de materiais que lhe é facultada também pode favorecer o desenvolvimento ao nível físico e da saúde da criança, uma vez que, na brincadeira com materiais de grandes dimensões e com algum peso, envolve a motricidade grossa.

Outros materiais proporcionam à criança o controle da motricidade fina e desenvolvem competências de manipulação. Através da diversidade de materiais as crianças têm muitas oportunidades para descobrir o seu corpo e vão movendo-o no espaço.

Ao longo das suas brincadeiras e do contacto diário com diversos materiais as crianças têm oportunidade de participar e de criar jogos de grupo, acabando por favorecer o contacto com o outro, na medida em que as crianças vão comunicando sobre as suas ideias e invenções. Este momento de partilha e cooperação pode também gerar alguns conflitos entre os pares, constituindo oportunidades para as crianças desenvolverem estratégias de resolução de problemas.

O recurso aos Indicadores Chave de Desenvolvimento (KDIs) da abordagem High/Scope mostra a possibilidade de descobertas e competências que é espectável que as crianças desenvolvam durante a brincadeira com os materiais diversificados, dado que vão criando novas funcionalidades e maneiras de explorar o material.

2. Apresentação do contexto de estágio

2.1. Contexto da instituição

A instituição onde decorreu o estágio situa-se na cidade de Braga, mais concretamente na freguesia de Maximinos. Esta instituição iniciou as suas funcionalidades há vários anos, de uma parceria entre uma empresa e a autarquia bracarense, também com a colaboração da Segurança Social de Braga. É uma IPSS sem fins lucrativos, e conta com o apoio financeiro do Ministério da Educação e da Segurança Social.

Este contexto abarca três valências, creche, jardim de infância e A.T.L, desta feita, frequentam crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e doze anos.

Esta é composta por três pisos, sendo que ainda decorrem algumas obras, nomeadamente, no piso um, onde está a ser construída uma nova sala de berçário, estando quase acabada.

No piso 0 encontramos a lavandaria, os vestuários, salas de arrumações, uma cozinha ainda em construção, e uma arrecadação onde são colocados materiais não utilizáveis.

No primeiro piso localiza-se a secretaria da instituição, um grande polivalente, uma sala de arrumações, duas salas de creche e uma sala de berçário. Podemos também encontrar uma pequena copa que serve de apoio à sala de um ano e uma sala de acolhimento.

No segundo piso existem as três salas de pré-escolar, um dormitório, uma sala de A.T.L, a cozinha, o refeitório, uma sala de convívio e a sala da direção.

O primeiro piso tem um espaço exterior acessível às crianças, de cimento, onde se encontra o parque infantil e materias para as crianças brincarem. Tem ainda um espaço em terra, dividido em dois, um que serve de apoio às chegadas e partidas dos familiares (estacionamento), e um espaço verde, onde são cultivadas árvores e outro tipo de plantas.

2.2. Contexto de creche

2.2.1. Ambiente educativo da sala

O ambiente que envolve a sala é muito importante para o desenvolvimento da criança, assim sendo este deve ser flexível, seguro e pensado de acordo com a criança. (Post & Hohmann, 2003)

O espaço disponibilizado na sala de crianças com idades compreendidas entre um e dois anos é amplo e tem acessibilidade a todas as suas necessidades, copa, casa de banho, dormitório e área livre.

Relativamente à sua disposição esta é dividida em duas áreas distintas, de um lado o espaço onde as crianças brincam e onde lhes são propostas atividades, e do outro lado o espaço onde fazem as sesta e a sua higiene.

Na área do dormitório existem dois móveis onde são guardados os produtos e materiais para a higiene da criança, nomeadamente, fraldas, toalhetas, cremes e no outro armário são guardados, lençóis, cobertores, babetes, roupas de reserva, toucas e aventais.

No espaço onde as crianças brincam depara-se com uma sala que não está organizada por áreas de interesse, está estruturada de uma outra forma. Especificamente as crianças têm um espaço livre, com colchões, puffs, dois espelhos nas paredes paralelas, um armário por trás da porta, onde são guardados materiais e utensílios para as crianças como livros, jogos, puzzles, pincéis e tintas.

No decorrer deste, encontra-se uma mesa encostada à parede, com quatro cadeiras, nesta as crianças jogam, exploram livros, leem e onde são propostas as atividades.

Os materiais disponibilizados diariamente não são acessíveis às crianças uma vez que eles se encontram guardados em caixas. Estes são disponibilizados pela educadora/adulto.

Nesta sala os materiais disponibilizados são maioritariamente fabricados/estruturados, são de plástico, madeira e tecidos. Nomeadamente, legos, animais, carros, colheres, recipientes, caixas com figuras geométricas, ainda fantoches, chapéus, fraldas de pano, retalhos e livros.

O espaço amplo proporciona à criança a possibilidade de esta explorar, brincar, movimentar e socializar com as outras crianças e utilizar os materiais à sua vontade. Possibilita ainda espaço para que as crianças possam ter momentos de brincadeiras partilhadas e, ao mesmo tempo, brincadeiras que lhes permitem seguir os seus interesses individuais.

Em relação à luz solar esta é pouca, uma vez que as janelas são pequenas e se encontram apenas numa das paredes, sendo que há alguns candeeiros no teto que transmitem muita luz.

A sala de um ano tem a vantagem de estar perto da porta para a área exterior, ou seja, é um acesso fácil contendo apenas uns degraus para chegar a esse espaço.

2.2.2. Caracterização do grupo de crianças

A sala de um ano é constituída por crianças com idades compreendidas entre um e dois anos, havendo dez crianças do sexo masculino e apenas quatro crianças do sexo feminino.

No que concerne aos recursos humanos, estas crianças têm como apoio a educadora e duas auxiliares.

No geral é um grupo bastante ativo, e sempre à procura de novos brinquedos. Ao longo da observação é perceptível que há crianças que interagem mais com outras, e brincam diariamente com as mesmas crianças. No entanto também há crianças que gostam de estar no seu canto, a brincar sozinhas.

Estas crianças são muito participativas, sempre que havia um novo brinquedo ou propostas de atividades as crianças desta sala queriam estar todas na mesa, ou onde acontecesse a brincadeira, acabam por ser muito curiosas e querer experimentar tudo o que lhes é oferecido.

É possível observar vários conflitos entre as crianças, uma vez que apesar de haver diversificação de materiais, há uma série deles que as crianças gostam muito, mas não existem em quantidades suficientes para que estejam a brincar ao mesmo tempo com os mesmos materiais. No entanto, também é possível observar muita cooperação entre algumas crianças.

As crianças interagem muito com o adulto, e chamam para algumas brincadeiras, há também crianças que, ainda necessitam de estar sempre perto do adulto para se sentirem confortáveis.

Na sala de um ano, é perceptível quando as crianças ficam rabugentas, pois ficam algum tempo deitadas no colchão a olhar à sua volta, por vezes a chorar. Acontece também, nos momentos dos cuidados de higiene, por exemplo, quando não querem trocar a fralda e choram.

Foi possível observar que existe uma relação bastante intrínseca entre pares, visto que, existem crianças que mostram maior segurança e necessidade de partilha com o outro durante toda a sua rotina. Esse apego é notório através das manifestações de carinho entre as próprias crianças, das quais são exemplo, os abraços e os beijinhos.

2.2.3. Rotina Diária

“...as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas dos seu crescimento” (Judith Evans e Ellen Ilfield (1982b) citado por Post & Hohmann, 1997, p.193)

A rotina diária é pensada pelo educador ouvindo os pais e tendo em atenção as características e os interesses das crianças, de forma a que a criança consiga antecipar o que vai acontecer e sentir-se segura. Esta deve ser flexível e consistente de forma a que a criança controle e dê continuidade às suas brincadeiras.

O dia-a-dia das crianças é determinado por vários acontecimentos ao longo do dia, como a sua chegada e conseqüentemente a despedida dos familiares, os cuidados individuais, as interações com o outro e com o adulto, as brincadeiras, as escolhas, as atividades em grande e pequeno grupo, o tempo de exterior. (Post e Hohmman, 2003).

O acolhimento acontece na sala de um ano as crianças vão chegando e são rececionadas à porta da mesma, a educadora ou a auxiliar recebe as crianças e dialoga um pouco com o adulto, neste momento de transição o adulto recebe a criança e aconchega-a até à despedida do familiar. Entre as 07:30 e as 9:00 a auxiliar é que recebe as crianças e por volta

das 8:30 as crianças fazem um reforço alimentar, normalmente uma peça de fruta com meio pão.

Na sala o adulto vai disponibilizando materiais pelo chão e as crianças vão explorando e brincando livremente.

No decorrer da manhã as crianças brincam livremente pela sala. Por vezes pedem para fazerem desenhos e há dias em que a educadora propõe atividades. Em relação às propostas de atividade que acontecem na sala de um ano, estas não são diárias, uma vez que apenas acontecem quando a educadora assim o entende.

As atividades propostas prendiam-se maioritariamente com a pintura, quer fosse com a partir do seu corpo, quer fosse com recurso a objetos destinados a esse efeito.

Antes do almoço, e da higiene a educadora juntamente com o grupo cantam os bons dias e preenchem o quadro de presenças e finaliza com a leitura de uma história. De seguida, as crianças seguem para a casa de banho para a higiene, onde também são colocados os babetes. Após o almoço as crianças voltam a fazer a higiene e depois movimentam-se para os seus colchões, cada criança se assim o conseguir, vai retirando o seu vestuário e os seus sapatos.

Após o descanso, as crianças vão um pouco para a sala brincar livremente com os materiais disponibilizados, normalmente a educadora coloca na mesa jogos de madeira, sendo que as crianças fazem duas ou três vezes o mesmo jogo e depois vão brincar com outros materiais. Enquanto isso a auxiliar faz a higiene e veste quem acabou de acordar. Logo de seguida voltam à copa para o lanche.

Depois do lanche por vezes, as crianças voltam para a sala, ou então vão até ao espaço exterior se o tempo permitir, ou até ao polivalente. Em ambos os espaços as crianças brincam livremente, e a educadora facultava alguns materiais como bolas, arcos. Neste espaço é visível a satisfação das crianças, dado que desempenham a mesma ação várias vezes alegremente.

Perto da hora de chegada dos familiares, as crianças vão para uma pequena sala, onde tem diversos materiais, que favorecem a brincadeira livre e criativa. Nesta sala, tem sempre o apoio de dois adultos.

Ao longo do estágio foi possível acompanhar as crianças durante a rotina, e as próprias já se dirigiam ao adulto de forma a mostrar o que iriam fazer de seguida, uma vez o P disse “Malene agora vou à casa de banho”, e naqueles momentos em que não fazem o que é previsto, por exemplo, quando uma atividade demora mais tempo vão de seguida para a casa de banho, as crianças questionam logo se não vão ao exterior ou ao polivalente, visto ser algo que fazem diariamente.

2.3. Contexto de jardim de infância

2.3.1. Ambiente educativo da sala

A sala dos quatro anos, da respetiva instituição, é bastante ampla e com muita luz solar. É uma sala que se encontra dividida por áreas bem delineadas e com espaço satisfatório. O espaço está dividido em diversas áreas nomeadamente, a área da cozinha, a área do quarto, a área dos livros, a área da expressão plástica, a área dos jogos e a área das construções.

Ao centro da sala há um espaço livre onde as crianças fazem o acolhimento, ouvem histórias e fazem jogos em grande grupo. No que diz respeito às áreas, estas encontram-se bem delimitadas, com tapetes e com recurso a mobiliário que acaba por facilitar a arrumação dos materiais das respetivas áreas.

A área da cozinha está bem apetrechada com materiais e objetos que representam a cozinha real, encontra-se um móvel com um fogão e forno, e o lava loiça, um armário com um microondas e mobiliário de apoio, para arrumar os materiais. No centro da mesma encontra-se uma pequena mesa com quatro bancos. Há ainda, uma pequena mercearia, com o respetivo carrinho de compras.

Nesta área encontram-se diversos materiais e uma grande diversidade, frutas, talheres, pratos, copos, panelas, frigideiras, chávenas, entre outros.

De seguida encontra-se a área do quarto, onde as crianças brincam com as camas, bonecos banheiras, roupa de bebé. Existe um pequeno móvel/roupeiro onde se encontram roupas para as crianças vestirem e se fantasiarem, do outro lado para separar da área dos livros

encontra-se outro móvel onde estão dispostos outros materiais como, tábua de passar a ferro, o ferro, alcofas, malas, óculos.

A seguinte área, a dos livros, é uma área pequena, com pouca diversidade de materiais uma vez que, tem apenas uma estante onde estão disponíveis uma diversidade de livros, e ao centro encontra-se uma mesa, com dois cadeirões.

A área da expressão plástica, tem ao seu dispor duas grandes mesas onde as crianças fazem as propostas de atividades da educadora, fazem desenhos quando assim o planeiam. Nesta área há dois móveis de apoio, um onde são guardados os materiais de apoio às atividades de pintura, como pincéis, tintas, marcadores, lápis de cor, lápis de cera, folhas. O outro está dividido por prateleiras onde cada uma é referente a cada criança, para que estas guardem os seus trabalhos.

Ao lado desta área, encontra-se a área dos jogos. Esta têm disponível duas mesas com oito cadeiras e dois móveis de apoio. Um dos móveis contém jogos de enfiamento e o outro diferentes tipos de jogos. Tais como: puzzles, jogos de associar, contar e encaixar.

A área das construções tem um móvel acessível às crianças com algumas divisões e um tapete delineador, mas as brincadeiras podem estender-se para a área central. No móvel estão dispostos os carros, camiões, dois caixotes com peças de madeira, para fazerem pistas e outras construções. Num caixote ao lado do móvel encontram-se peças grandes de plástico para diversas brincadeiras e do outro lado uma caixa com legos e bonecos.

No momento de pequeno grupo a educadora recorre também à mesa de apoio aos jogos de forma a garantir que todas as crianças estão sentadas para a respetiva atividade.

No que concerne ao ambiente visual da sala, esta tem em duas das paredes os seus trabalhos expostos. Na entrada da sala, do lado esquerdo da porta está um quadro onde estão expostos documentos importantes e o quadro das presenças, assim como as regras da sala. Na área da cozinha, estão expostos uns trabalhos sobre a alimentação.

O grupo de quatro anos tem ainda uma sala de apoio onde as crianças descansam, juntamente com as crianças da sala dos três anos, cada criança têm o seu catre com a devida identificação.

Este grupo para se deslocar para o espaço exterior e para o polivalente, tem de o fazer por umas escadas, uma vez que esta não é de acesso simples.

2.3.2. Caraterização do grupo de crianças

Este grupo de crianças é composto por vinte e duas crianças das quais onze do sexo masculino e onze do sexo feminino. Tem como apoio uma educadora e uma auxiliar.

Neste grupo é perceptível que a maioria das crianças gosta de brincar com elementos do mesmo género. Também é evidente que as crianças gostam de brincar em pares ou até mesmo em grupos. Por exemplo, quando a educadora uma vez questionou o R.R para que área de interesse queria ir, ele respondeu logo que queria ir para a das construções porque estava lá o J.M.

Neste grupo de crianças, apenas uma criança é nova no grupo, ou seja, todas as crianças já se conheciam, frequentavam a sala dos três anos desta instituição no ano transato. Esta nova criança veio de outra instituição.

No geral é um grupo bastante assíduo, era raro o dia em que alguma criança faltava, no entanto havia algumas crianças que chegavam depois de o grupo já ter iniciado o dia com a canção dos bons dias, as presenças e a conversa sobre algo que as crianças quisessem contar.

Ao longo das semanas era evidente a escolha da respetiva área de interesse, brincando muitas vezes com os mesmos brinquedos e as mesmas crianças.

É um grupo bastante participativo e ativo, sempre prontos para novas experiências e para desenvolver as propostas de atividades da educadora.

Neste grupo, há alguns conflitos entre as crianças, principalmente quando têm de partilhar brinquedos, ou até mesmo porque não querem brincar com algumas crianças.

2.3.3. Rotina Diária

Os adultos têm de ter o cuidado de planejar uma rotina diária que possibilite a criança de ter percepção do que irá acontecer no momento seguinte, e assim facilite o domínio da criança sobre o seu dia a dia no jardim de infância. (Hohmann & Weikart, 1997).

Na sala dos quatro anos, a receção das crianças é feita no refeitório até às 9h30, depois dessa hora a receção é feita na sala. Neste espaço, as crianças vêm televisão e brincam com os brinquedos que trazem de casa.

Com a chegada da educadora, as crianças encaminham-se para a sala fazendo uma paragem para a sua higiene. Para iniciar o dia, as crianças sentam-se em círculo no espaço central da sala, onde dialogam um pouco com a educadora sobre vários temas, sobre o tempo que passaram com os pais, sobre novidades que tenham, etc.

De seguida, cantam a canção dos bons dias, e colocam as presenças no respetivo quadro. A educadora faz a proposta de atividade do dia às crianças, e algumas vão para o espaço onde irá decorrer a atividade e as outras crianças escolhem a área de interesse que querem explorar.

Ainda de manhã, antes do almoço, na hora de arrumar as crianças cantam uma música, e dependendo do dia sentam-se no centro da sala para escutarem uma história ou fazerem um jogo. Após este momento, as crianças deslocam-se para o refeitório. Depois de almoço, voltam a fazer a higiene e deslocam-se para o dormitório.

Na parte da tarde, após o descanso das crianças, vão para a sala, e é tempo de pequeno grupo. Às 16h é hora do lanche e as crianças voltam ao refeitório, após o mesmo voltam para a sala e brincam livremente nas áreas de interesse.

Através da observação foi-me possível aperceber que as crianças da sala dos quatro anos, tem uma rotina pouco consistente, uma vez que não inclui o tempo de planejar-fazer-rever, visto que é o segmento com maior duração na rotina diária e que permite às crianças a exploração e aprendizagem através de diferentes formas de brincadeira.

No tempo de pequeno grupo, as atividades propostas nem sempre contemplavam intencionalidade educativa, uma vez que, há dias em que a atividade de pequeno grupo consiste

no recorte por parte das crianças, de folhetos e posteriormente, a sua colagem no papel. Por outro lado, as atividades propostas para o tempo de pequeno grupo nem sempre envolvem oportunidades para as crianças explorarem e trabalharem com diversos materiais. Algumas vezes as propostas apresentadas tendem a ser mais fechadas à iniciativa das crianças.

Na sala dos quatro anos as atividades extracurriculares interferem no dia a dia da criança, uma vez que tanto podem ocorrer de manhã como de tarde dependendo de fatores externos à sala.

Quase todos os dias há uma atividade extracurricular e como não é frequentada por todas as crianças, as crianças que não frequentam ou ficam na sala ou ficam numa outra sala com outros grupos de crianças, quando a educadora tem de acompanhar as crianças para a atividade extracurricular.

3. Metodologia: Abordagem de investigação-ação

Os projetos de intervenção pedagógica foram suportados pela abordagem de investigação-ação. Esta metodologia esteve presente ao longo da minha intervenção pedagógica, visto que procurei refletir sobre as observações em contexto com maior cuidado, atenção e pormenor de forma a procurar compreender o contexto e identificar alguma problemática com o objetivo de desenhar um projeto de intervenção pedagógica que pudesse dar resposta à problemática identificada.

Máximo-Esteves (2007) refere que esta metodologia é importante para tornar o profissional uma pessoa reflexiva, e que tenha a ambição de melhorar as aprendizagens das crianças, recorrendo à observação para identificar questões para a prática e objetivos a desenvolver.

Desta feita, é possível afirmar que esta metodologia é a base dos projetos desenvolvidos. James Mckernan (1998) citado por Máximo-Esteves (2007) refere que

Investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de ação-, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da ação ao problema. A avaliação é efetuada para verificar e demonstrar a eficácia da ação realizada. (p.20)

Esta definição é fundamental para percebermos a importância da investigação para o desenvolvimento profissional, e ao mesmo tempo para assimilar o que a rodeia. Refletindo sobre o eu (profissional) e a ação desenvolvida. (Máximo-Esteves, 2007)

A abordagem de investigação-ação ajuda na recolha da informação necessária e tem como finalidade provocar, de forma positiva, alterações no contexto. A recolha dos dados torna-

se crucial para que se crie uma intervenção prática consciente, situada e que tenha em consideração os aspetos relevantes para o máximo aproveitamento do contexto.

Segundo Coutinho et al. (2009), o essencial da Investigação-Ação é a reflexão que o adulto faz sobre a sua prática, e que conseqüentemente, contribui para a resolução de problemas, para a planificação e implementação da mesma no contexto prático.

Esta metodologia caracteriza-se por um processo cíclico, que envolve um conjunto de fases, que são: a planificação, a ação, a observação (avaliação) e a reflexão. (Coutinho et al, 2009)

A planificação é desenhada, através da informação recolhida em função da observação efetuada, de forma a identificar a possibilidade de mudança de uma determinada situação. Assim sendo, são desenhadas propostas que nos parecem potenciar essa mudança, e que serão verificadas, posteriormente à ação.

A observação é feita tendo em conta a informação recolhida e que serve para contextualizar a necessidade de mudança. Faz também parte deste ciclo a reflexão sobre a ação que serve de mote para uma nova planificação. (Coutinho et al, 2009)

De acordo com estas fases, percebemos que esta metodologia não é feita através de um único ciclo, ou seja, repete-se mais que uma vez, pois o objetivo é melhorar a prática, e para isso é necessário analisar o que acontece durante a ação.

Esta abordagem pedagógica insere-se na investigação qualitativa, uma vez que, esta é descritiva, recorremos a instrumentos de recolha de dados como: notas de campo, fotografias, vídeos e áudios.

Consoante Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa tem como fonte direta de dados o ambiente natural, desta forma o investigador é o instrumento principal que reflete sobre a documentação recolhida. Este tipo de investigação é descritiva, dado que o investigador tem preocupação quer com o processo quer com os resultados.

Sumariamente, poderá afirmar-se que esta metodologia constitui uma forma de reflexão sistemática sobre a prática pedagógica, tendo como finalidade a sua modificação e melhoria.

Como afirma Coutinho et al (2009) esta metodologia rege-se por uma intervenção em que se objetiva a resolução de problemas.

4. Projetos de Intervenção Pedagógica

4.1. Diversificar os materiais pedagógicos para favorecer novas descobertas em creche

4.1.1. Identificação da problemática e objetivos de intervenção

O Projeto de Intervenção Pedagógica em Creche surge de uma observação atenta, e tem como propósito o enriquecimento ao nível da diversidade dos materiais da sala de um ano. As primeiras observações recaem mais nos pormenores, no dia a dia da criança e tudo o que a envolve. Para que possa haver uma observação mais compreensiva é importante que o adulto participe e que vivencie os momentos.

Após a observação feita, e depois de vários registos identificou-se a importância de proporcionar às crianças a oportunidade de contactar e experimentar novos e diversos materiais. Isto porque, os materiais disponibilizados diariamente à criança eram essencialmente fabricados e estruturados. Eram sempre os mesmos, pouco diversificados e apresentavam-se em número reduzido especialmente os preferidos, como chapéus, animais e carrinhos.

Segundo Goldschmied e Jackson (2006) as creches têm muitos brinquedos acumulados degradados e alguns não tem qualquer significado para as crianças, poderíamos ver esta situação na sala de um ano dado que, as crianças não desfrutavam de muitos dos materiais que estavam disponíveis, talvez pelo facto de não as cativarem ou despertarem interesse.

O entusiasmo das crianças era bastante quando contactavam com outro tipo de materiais, como tintas (quando pintavam com as mãos) e experimentavam outras sensações.

O projeto de intervenção pedagógica procurou assim proporcionar às crianças o contacto com materiais novos e mais diversificados que promovessem diversas experiências. Pretendia-se disponibilizar materiais versáteis que pudessem oferecer diversas oportunidades de utilização às crianças.

Como referem as OCEPE, o recurso a materiais naturais e de desperdício, “podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade” (p.26).

Era também essencial que estes novos materiais estivessem disponíveis sempre que a criança assim o desejasse. Deste modo, era também necessário que estivessem dispostos num local acessível e visível para que pudessem ser utilizados sempre que desejassem.

Era importante dar à criança a possibilidade de brincar e explorar outro tipo de materiais, que não faziam parte do seu dia a dia, como materiais naturais, materiais recicláveis, materiais do quotidiano. O foco passou a ser desenvolver um projeto onde as crianças tivessem um papel ativo e a oportunidade de serem agentes no processo de aprendizagem.

Portanto, tornou-se relevante e desejável que as crianças desta sala pudessem aceder a diferentes recursos, que pudessem manipular, tocar, mexer, e encontrar respostas para a curiosidade de saber o que é e para que servem. Segundo Hohmann e Weikart (1997) “quando as crianças exploram um objeto e descobrem os seus atributos, começam a perceber como funcionam as suas diferentes partes” (p. 36), ou seja, a criança livremente vai encontrando a funcionalidade do objeto.

Após as observações e a reflexão sobre as mesmas foi desenhado o projeto que se intitulava de **“Diversificar os materiais pedagógicos para favorecer novas descobertas”**.

Com a finalidade de proporcionar à criança novas experiências de aprendizagem foram elencados alguns objetivos para o desenvolvimento do projeto.

- Promover o contacto com diferentes materiais;
- Proporcionar às crianças novas experiências;
- Favorecer a aprendizagem ativa;
- Introduzir materiais naturais;
- Promover a autonomia das crianças;
- Favorecer as interações entre as crianças por meio dos materiais;

4.1.2. Desenvolvimento da intervenção pedagógica

Após um período inicial em contexto, chegou a altura de começar a implementar o projeto, tendo em conta as observações realizadas. Mostrava-se importante proporcionar à criança oportunidades para que esta fosse o principal agente da ação, ou seja, através da sua ação direta sobre os objetos, de acordo com os seus interesses e ideias.

Assim sendo, foram planificadas algumas propostas de atividades que visaram a integração dos interesses e das ideias das crianças e que possibilitaram a diversificação de experiências ao grupo.

Os materiais foram escolhidos tendo em conta os interesses do grupo, mas também critérios de segurança e o bem-estar das crianças. As crianças desta sala necessitavam de aceder a uma diversidade de materiais que ampliassem as oportunidades de desenvolvimento cognitivo e também a motricidade.

A primeira proposta de atividade consistia em deixar as crianças contactarem com diferentes materiais naturais. Inicialmente a atividade iria ser em pequeno grupo, mas em conversa com a educadora cooperante esta propôs que a mesma se realizasse em grande grupo.

Assim sendo, as crianças fizeram um círculo no chão da sala e comecei a mostrar os materiais naturais que tinha recolhido. Estes materiais eram: pinhas, ramos de árvores (pequenos), folhas, pedras, conchas, cascas de carvalho e penas. O recipiente onde estavam os materiais era transparente, o que fazia com que algumas crianças dissessem o que estava dentro da caixa mesmo antes de mostrá-lo.

-M: "Vocês conhecem isto, que a Marlene têm na mão?"

-F: "É uma folha, no jardim também têm."

-L: "A Marlene trouxe pedras."

-P: (Levantou-se pegou numa concha e questionou) "O que é isto?"

-M: "É uma concha, vive na praia."

-P: "Eu vou à praia com os meus papás."

(Nota de campo do dia 8 de maio de 2019)

Como havia diversos objetos da mesma categoria ia disponibilizando às crianças, porém havia alguns que não havia em quantidades suficientes. Foi perceptível o entusiasmo das crianças ao tocarem e explorarem os diferentes materiais.

-L: “Faz cóócegaas.” (A pena)

-F: “Deixa-me mexer.”

(Nota de campo do dia 8 de maio de 2019)

Ao longo da exploração por parte das crianças, conseguia perceber a vontade que tinham em explorar todos os materiais com as mãos. Havia crianças que colocavam os objetos na boca, cheiravam. Exploravam com todos os sentidos.



Figura 1- Criança a explorar a pena



Figura 2 - Crianças a partilharem uma pinha

O L. começou a bater com uma pedra na outra e dizia “Faz barulho” e ria-se. Logo de seguida o P. fez o mesmo e olhavam um para o outro e riam-se juntos.

Como é possível ver na figura 3, é notória a cumplicidade e a interação que as crianças têm umas com as outras, e o desejo de conversar com os colegas sobre as suas descobertas.

Depois de ter apresentado todos os materiais, a educador cooperante sugeriu colocar todos os materiais no centro e deixar as crianças brincarem livremente. Assim se sucedeu, e foi possível apreciar a vontade e a alegria em contactar com diferentes texturas.



Figura 3- Crianças a fazerem música com pedras

Algumas crianças colocavam a pinha na boca, e faziam uma cara esquisita, mas voltavam a fazer.

Com as pinhas as crianças tocavam com ar de admiração, pois tinha uma textura diferente, não era por toda igual, quando tinha uma maior abertura entre os pinhões, colocavam os dedos. O P. tirou um pinhão que estava solto, e depois esteve muito tempo a tentar tirar todos os pinhões.

-P: "Este não sai."

-M: "Tens de ter força."

-P: "Já consegui vou tirar todos."

(Nota de campo do dia 8 de maio de 2019)

Havia alguns ramos com folhas, eram de tangerineira, que tinham o cheiro característico. O L. e o G. abanavam o ramo e depois cheiravam, o L. rasgou um bocadinho e colocou na boca mas logo de seguida tirou. Passava muitas vezes a mão no ramo até que começou a retirar folha a folha e disse "Agora tem mais folhas pequenas para brincar". A F. pegou em algumas folhas.

-F: "Marlene estas folhas são pequenas e as outras muito grandes."

-M: "Sim é verdade, as folhas têm tamanhos diferente."

-F: "Vou mostrar à G."

-L: "Esta folha é maior que a pedra."

(Nota de campo do dia 8 de maio de 2019)

Durante o decorrer da atividade fui-me apercebendo que sempre que dava à G. os materiais que disponibilizava às outras crianças, ela não queria tocar em nenhum objeto dizendo sempre "Não, não à menina não", mesmo quando ia dar à criança que estava ao seu lado, ela dizia sempre que não. No fim quando coloquei os materiais no centro da roda, a G veio para o meu colo. Peguei, numa pena e disse-lhe para ela tocar, mas ela recusava sempre, tinha algumas conchas ao meu lado e disse-lhe "Olha estas conchas são do mar, são fresquinhas" e ela começou a tocar (com ar desconfiada) olhava para mim e sorria, começou a mexer apenas nas conchas. Ao tocar numa das conchas apercebeu-se que por dentro e por fora eram

diferentes, ou seja, o seu relevo porque ia dizendo “aqui pica”, por dentro “aqui não”, apercebeu-se da diferente textura que existia.

Foi perceptível o entusiasmo das crianças como resultado do contacto com novos materiais, dado que, diariamente me questionavam acerca da introdução de novos materiais na sala.

Numa chegada à instituição a F viu-me e disse

-F: “Marlene trouxestes-te mais brinquedos?”

-M: “Hoje não, outro dia trago mais.”

-F: “(Sorri) amanhã?”

(Nota de campo do dia 14 de maio de 2019)

No seguimento da implementação do projeto de intervenção pedagógica, a segunda proposta de atividade consistia em proporcionar ao grupo novos momentos de exploração, mas agora com outro tipo de materiais. Desta vez, com materiais recicláveis do quotidiano, que provavelmente muitas crianças conheciam das suas casas. Como na proposta anterior as crianças queriam conhecer tudo ao mesmo tempo, e queriam tocar em todos os materiais antes de eu os facultar, optei por colocar todos os materiais no centro e deixar que as crianças brincassem livremente.

Os materiais disponibilizados eram cordas, garrafas de plástico, rolhas de plástico e de cortiça, palhinhas, jornais, revistas, rolos de papel higiénico e recipientes com tampa. As garrafas com tampa tinham um pequeno buraco.

Ao longo da exploração foi perceptível ver as crianças focadas na sua exploração, como vemos na figura 4, o J.C encontra-se a brincar com uma garrafa e está a tentar enfiar a palhinha no buraco, retira e volta a colocar várias vezes.



Figura 4- Criança a enfiar a palhinha na garrafa

A B. pegou numa garrafa que tinha rolhas de cortiça e veio para a minha beira, a apontar para a garrafa, e apercebi-me que ela queria retirar as rolhas de dentro, eu incentivei-a tirar e ela começou a fazer várias tentativas, colocava os dedos dentro da garrafa e como não conseguia apertava a garrafa. Após várias tentativas conseguiu retirar duas e dizia “tá”, “mais”. Depois de retirar e não conseguir tirar mais voltou a colocar as que tinha retirado dentro da garrafa. De seguida, começou a abanar a garrafa e como fazia barulho ia andando pela sala e abanava perto do ouvido.



Figura 5- Criança a tentar retirar as rolhas de dentro da garrafa

Também é possível observar o V. a colocar as rolhas de cortiça dentro da garrafa, e é visível a sua preocupação em encontrar mais rolhas para colocar dentro da mesma, sendo que foi pedir algumas à F.



Figura 6- Criança a colocar rolhas de cortiça dentro da garrafa

As crianças vão explorando os materiais de formas diferentes, por exemplo, colocando na boca. O P. pegou num rolo de papel e começou a cantar com ele na boca, e dizia “Marlene estou a cantar alto” e ria-se. De seguida, deu à F. dizendo para ela cantar.



Figura 7- Criança a fazer um megafone com um rolo

O D. estava a brincar com todas as palhinhas, colocou-as todas numa mão e ia tentando manuseá-las de uma mão para a outra, sendo que por vezes algumas caíam. Depois ia-me dando uma a uma, sem deixar cair nenhuma. Continuava a brincar com elas e tentava dobrá-las e por vezes, tentava enfiar umas nas outras.



Figura 8 - Criança a segurar muitas palhinhas com uma mão e a partilhar outras

Já o L. estava a folhear a revista e havia algumas páginas coladas, ele rasgou para as separar, via-se a alegria no rosto ao rasgar e ia dizendo “Faz barulho” e continuava a rasgar, até que a B. foi para o seu lado ajudar a rasgar as folhas. Os dois continuaram a rasgar folhas de revista durante algum tempo.



Figura 9- Criança a folhear uma revista e a rasgar as folhas

Durante esta atividade foi nítida a imaginação e a criatividade de cada criança. Com o desenrolar da exploração cada crianças brincava à sua maneira, por exemplo o M. tinha um recipiente com tampa e ia tentando colocar outro dentro e fechava-o. Enquanto que, a F. com um recipiente igual ia guardando as rolhas que encontrava dentro do recipiente, depois vinha ter comigo e perguntava “Sabes o que tá aqui ?” “Tem muitas”.

As crianças focaram-se nestes materiais e só trocavam quando viam algum colega a fazer uma brincadeira que lhes interessasse, ou algum material que lhes suscitava curiosidade.

Os materiais disponibilizados nesta proposta de atividade começaram a fazer parte dos materiais disponibilizados diariamente pela educadora. Assim sendo, foi possível aperceber a vontade que as crianças tinham em brincar com estes novos materiais. As crianças começaram a pegar nos materiais e a brincar ao faz de conta, a criar o que faziam no seu quotidiano com os respetivos materiais.



Figura 10- Criança a comer um iogurte

-P: "Marlene vou comer este iogurte."

-M: "Queres uma colher?"

-P: "Não eu como assim."

(Nota de campo do dia 4 de junho de 2019)

Por exemplo, com um recipiente de iogurte, com uma colher e com uma fralda de pano, duas crianças estavam a brincar, e a F. pediu à G. para se sentar colocou a fralda no peito dela, e disse-lhe que lhe ia dar "papa".

O facto de haver materiais que fazem barulho, fazia com que as crianças repetissem o mesmo movimento e questionasse "O que fez barulho? Como é que posso voltar a fazê-lo? (p.27)" e desta forma, as crianças formam ideias sobre o que os materiais fazem e como respondem às suas ações. (Post & Hohmann, 2003)

Durante esta intervenção foi proporcionado à criança materiais que ela podia tocar, provar, observar e cheirar materiais que apelassem aos seus sentidos.

Estas notas de campo demonstram o quanto as crianças gostam de explorar os materiais de desperdício, como podem favorecer a brincadeira do faz de conta.

-F: "Marlene vou deitar-te um bocadinho de creminho – abria o recipiente e tocava-me."

-P: "Marlene quero rolhas."

- M: "E onde as vais colocar?"

- P: "Aqui (apontava para o recipiente) para faze barulho."

(Nota de campo do dia 28 de Maio de 2019)

A B. sem falar, vinha à minha beira com o boião na mão, e colocava o dedo lá dentro e vinha-me tocar na perna, também a espalhar-me o creme. O P. vinha com uma palhinha e com outro recipiente “Marlene agora vou beber sumo”.



Figura 11- Criança a experienciar uma garrafa da calma

Uma vez que tinha a intenção de proporcionar às crianças momentos de contacto com diversos materiais, a proposta de atividade que se seguiu foi o contacto com materiais sensoriais. Os materiais disponibilizados eram as garrafas da calma, com água e pequenos objetos, com arroz e cartões com diversas texturas e materiais, como pom-poms, fechos, gizos e esponja.

Durante esta atividade as crianças tiveram a oportunidade de tomar decisões, partilhar e utilizar o material livremente.

-F: Eu quero os pom-pom.

É fofo.

-P: Eu também quero.

-G: Marlene olha a garrafa.

É linda.

(Nota de campo do dia 13 de junho de 2019)

O M. estava com o cartão da esponja e ia repetindo “pica, pica”.

Cada criança explorava um material e entre si iam trocando, o JC e o G. sentaram-se os dois, um à frente do outro e empurravam a garrafa um para o outro. A F. e G. iam empurrando as suas garrafas pela sala, e diziam “Que lindo”, “ela brilha”.

-G: “Olha para mim Marlene” (e mostrava a garrafa)

-L: “O que é? O que é?”

(Nota de campo do dia 13 de junho de 2019)

Eles exploravam o material que tinham, mas ao mesmo tempo queriam brincar com o material que a outra criança tinha, havia materiais que não suscitavam tanto interesse para algumas crianças, mas partilhavam com o grupo o material.

As garrafas proporcionaram à criança uma maior atenção, de forma a descobrir o que acontece dentro das mesmas, estimulando os sentidos das crianças, uma vez que era necessário agitarem para que o seu conteúdo se movimentasse, gerando algum som ou um efeito visual.

-F: “Dentro da garrafa tem brilhantes e mexem muito.”

-M: “Essa garrafa ajuda-nos a ficar mais calmos.”

-F: “Vou mexer muito.”

-M: “Mexe a garrafa, brilha mais.”

-F: “Eu tenho força para mexer.”

(Nota de campo do dia 13 de junho de 2019)

O J.C estava com uma garrafa com arroz colorido na mão, agitava e olhava, até que se apercebeu que fazia barulho, então agitava e encostava ao ouvido e logo de seguida, agitava e colocava à sua frente. De seguida, o G. aproximou-se dele e o J.C colocou a garrafa no chão e empurrou para o G. e ficaram a brincar juntos com a garrafa.



Figura 12- Crianças a fazerem um jogo com uma garrafa da calma

O educador ao criar um contexto de aprendizagem rico e diversificado favorece a construção de novas aprendizagens e nessa medida o desenvolvimento da criança.

4.1.3. Avaliação da intervenção pedagógica

A pouca diversidade de materiais e o facto de estes serem maioritariamente de plástico e fabricados, levou-me a intervir na introdução de novos materiais na sala. Existiam muitos conflitos por haver pouca quantidade e variedade de materiais disponibilizados. Assim sendo, e tendo em conta os objetivos do projeto foram feitas várias propostas de atividades com a finalidade de deixar a criança ser o participante ativo, fazer as suas escolhas e tomar as suas decisões sobre as situações que iam surgindo.

Com a introdução de materiais interessantes e desafiantes, foi proporcionado à criança mais oportunidades para ela poder compreender o que a rodeia. Procurei favorecer a exploração com todos os seus sentidos e com todo o seu corpo.

O facto de as crianças repetirem inúmeras vezes a mesma ação, como o V. ao encher e esvaziar a garrafa com as rolhas de cortiça demonstrou o seu interesse pelo determinado objeto e o domínio sobre ele. Portanto, esta ação permite-me concluir que, de facto, a atividade suscitou interesse às crianças e possibilitou-lhes a satisfação das suas necessidades e curiosidades.

Pude perceber que a criança faz a exploração do mundo através dos seus sentidos, colocando e descobrindo os materiais em contacto com a sua boca, nariz, olhos, ouvidos, boca e pés. A diversidade de materiais disponibilizados e as diferentes texturas possibilitaram a conquista de novos conhecimentos básicos sobre a forma como o mundo se processa. Post e Hohmann (2007) referem-nos esta descoberta através do corpo afirmando que “é essencial que os educadores compreendam que os bebés e as crianças estão ávidos por explorarem e aprenderem diretamente utilizando o seu corpo e os seus cinco sentidos.” (p.114)

Há muitos pontos positivos a retirar da implementação deste projeto, na medida em que, os objetivos que foram delineados no projeto de intervenção foram, na sua maioria, conseguidos com sucesso. Isto é, as crianças usufruíram de experiências que possibilitaram o contacto com materiais potencializadores de descobertas múltiplas.

Todas as propostas de atividade implementadas visaram o contacto das crianças com materiais de diferente natureza, como por exemplo, materiais naturais, de desperdício e sensório-motor.

A primeira atividade que desenvolvi com o grupo mostrou-se bastante relevante para o contacto das crianças com materiais naturais bem como para a sua introdução na sala, uma vez que, as crianças evidenciaram elevado interesse em explorar esses materiais através dos seus sentidos. Estes mesmos materiais mostraram-se suficientemente criativos para as crianças, visto que, nas suas brincadeiras tiveram lugar ao desempenho de variados objetos, a título de exemplo, houve uma criança considerou uma pena como sendo um objeto de relaxamento passando-a pela sua cara enquanto fechava os olhos.

Para que fosse possível proporcionar à criança novas experiências, que não se esgotassem com a exploração dos materiais, criei mecanismos para transformar esses materiais de desperdício em materiais com diversas potencialidades, como é o caso da garrafa da calma. As crianças mostraram necessidade de terem acesso a momentos de calma que se traduziam na exploração desses materiais durante um alargado período de tempo. Outra atividade em que são proporcionadas novas e diferentes experiências à criança tem que ver com a possibilidade de jogo através dos materiais de desperdício utilizados no quotidiano das crianças, pelo que, elas os utilizavam para imitar as ações decorrem da utilização dos mesmos no dia a dia e no seu seio familiar.

Post e Hohmann (2007) afirmam que “os bebés e as crianças mais novas aprendem fazendo, porque os seus jovens cérebros estão particularmente predispostos para a acção.” (p.22) Desta forma, a promoção da exploração livre dos materiais constitui uma possibilidade de aprendizagem ativa, em que a criança tem oportunidade de explorar e construir aprendizagens de forma autónoma. Em todas as atividades que implementei, deixei que as crianças explorassem e apreendem-se cada material da maneira mais conveniente para cada uma, observando-as e apoiando-as quando necessário. Essa exploração livre possibilitava diversas ações, sendo que a criança dava múltiplas utilidades aos objetos em função das brincadeiras que estavam a desenvolver.

A autonomia das crianças sempre foi uma questão assegurada, uma vez que lhes era possibilitada a escolha dos materiais, de brincadeiras e de partilha de experiências com os pares. A ação que cada criança exerce sobre um determinado material e num determinado

momento, traduz-se, na afirmação da sua autonomia que deverá ser apoiada pelo adulto - que deposita confiança na criança - e que incentiva a mesma a seguir com as suas intenções.

O projeto de intervenção pedagógica em creche visava perceber se a introdução de novos materiais influenciava as brincadeiras das crianças. Com o desenvolvimento pude observar que as crianças brincavam e exploravam com os pares, falavam com os colegas sobre o que estavam a descobrir, mostravam as suas brincadeiras e imitavam as brincadeiras dos outros. Também foi visível as interações evidentes através do trabalho cooperativo entre as crianças e também através do faz de conta, visto que, eles repercutiam as ações do dia a dia do ambiente familiar entre si:

A F. estava sentada num canto da sala a brincar com um recipiente. O P. aproximou-se e perguntou-lhe:

-P: "Queres um sumo?"

A F. olhou para ele com atenção e respondeu:

-F: " Também tenho. "

Mas, o P. vendo que a sua colega não tinha como beber o sumo, rematou:

-P: "Mas não tens palhinha. Queres?" (estendendo a sua palhinha para que ela pudesse beber o seu sumo)

(Nota de campo do dia 14 de junho de 2019)

Durante a exploração dos materiais é importante o educador estar por perto e observar o que as crianças vão fazendo, de forma a perceber o que elas estão a fazer e como estão a fazer. O educador deve apoiar a criança, dando-lhe espaço para esta ser livre e colocar em prática as suas ideias e intenções em relação ao respetivo objeto que está a explorar.

Ao longo da minha intervenção fui participando na ação e na brincadeira da criança, nomeadamente quando estas me chamavam.

A G. estava a brincar no colchão com uma garrafa e umas rolhas, e como as rolhas não entravam na garrafa ela estava a ficar aborrecida.

-M: "Parece-me que essas rolhas não entram nessa garrafa. "

-G: "Eu não consigo."

-M: "E se tentasses com outros materiais?"

(Ela levantou-se e foi buscar uma garrafa maior)

-G: "Aqui dá."

(Nota de campo do dia 14 de junho de 2019)

É importante deixar que seja a criança a tomar a iniciativa, mas, podendo intervir de forma a desafiá-la nas suas brincadeiras, com o objetivo de complexificar as suas experiências e ampliar as oportunidades de construção de novas aprendizagens.

As propostas de atividade em grande grupo são interessantes de forma, a perceber as interações entre pares, e a vontade de explorarem os materiais. No entanto em grande grupo, torna-se difícil focar a observação em apenas algumas crianças, uma vez que, estão todas a explorar os diversos materiais e torna-se impossível apoiar todas as crianças.

É também difícil para mim perceber quando devo intervir, uma vez que, posso estar a interromper a brincadeira e o raciocínio da criança. A criança deve ser apoiada e/ou desafiada quando necessário.

As atividades propostas e a consequente observação sobre as mesmas demonstraram-me que havia alguns pontos a ter em atenção, para que não prejudicasse a exploração da criança. Inicialmente nas propostas de atividades estava mais próxima da criança de forma a incentivá-la e a intervir, conseguindo comunicar e ouvir as crianças. Mas posteriormente com a reflexão e recorrendo às gravações de áudio e notas de campo, percebi que por vezes a minha intervenção influenciava as brincadeiras das crianças e não as deixava seguir livremente as suas brincadeiras. Assim sendo, na proposta seguinte houve mais observação e cuidado em ouvir e perceber o que as crianças estavam a fazer, sendo que apenas intervia quando sentia que era necessário.

Todas as atividades e materiais disponibilizados proporcionaram um alargado número de experiências novas e desafiantes para as crianças, A introdução de novos materiais proporcionou à criança uma diversidade de brincadeiras e experiências com diferentes materiais.

Foi proporcionado à criança a possibilidade de brincar com materiais estimulantes e diferentes que certamente lhes ajudaram a conhecer brinquedos desafiantes diferentes do habitual.

Com a introdução destes materiais as crianças tiveram a oportunidade de explorar livremente os materiais ao seu gosto tendo em conta as suas ideias. Cada criança explorou os materiais de acordo com os seus interesses e certamente enriqueceu-as em diferentes aspetos. Ao longo do estágio foi perceptível a demonstração de interesse por parte das crianças em relação aos novos materiais, a educadora e as auxiliares apoiavam também na exploração dos materiais acabando por promover novas interações entre pares e entre crianças os materiais.

4.2. Contributos para a implementação do ciclo Planear-Fazer-Rever em jardim de infância

4.2.1. Identificação da problemática e objetivos da intervenção

As observações são uma componente crucial para que possamos compreender os momentos caracterizadores de uma sala de educação pré-escolar, visto que, vamos observando o que acontece diariamente e registar momentos/aspetos significativos. Estas permitem-nos conhecer o contexto, as crianças e os seus interesses.

Através da observação das crianças e do contexto, foi possível identificar uma problemática que se prendia com a falta de consistência da rotina diária da sala do jardim de infância. Este grupo necessitava de uma intervenção ao nível da rotina com o objetivo de proporcionar maior estabilidade e implementar de forma consistente o ciclo planear-fazer-rever.

Desta feita, a minha intervenção consistiu na introdução do ciclo planear-fazer-rever na rotina diária deste grupo, e assim sendo, pude intervir na rotina diária do grupo.

Pretendia assim implementar o ciclo planear-fazer-rever para que as crianças se pudessem organizar melhor nas suas brincadeiras, realizar planos diários para as diversas áreas de interesse favorecendo a articulação das ideias e decisões das crianças e ainda a reflexão.

A rotina deve ser consistente de maneira a proporcionar à criança tempo para seguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões perante as diversas situações que vão surgindo. (Homann e Weikart, 1997)

O ciclo planejar-fazer-rever proporciona à criança a possibilidade de ela se expressar à sua maneira de escolher o que quer fazer ao longo deste tempo e com quem o quer fazer.

Este tempo é importante para a criança na medida em que lhe são proporcionados momentos para que esta tome decisões, faça as suas escolhas e tenha iniciativa. Sendo que, neste momento do dia, as crianças seguem os seus interesses e as suas ideias.

O tempo planejar-fazer-rever foi idealizado de modo a “fortalecer os interesses naturais das crianças, a sua capacidade para tomar iniciativas e as suas competências de resolução de problemas”, ou seja, abrange várias capacidades do desenvolvimento da criança. (Hohmann e Weikart, 1997, p.229),

Com a identificação da problemática foi criada uma questão de investigação de forma a responder durante o projeto: **de que forma a implementação do processo planejar-fazer-rever influencia as brincadeiras das crianças nas áreas de interesse?**

Os objetivos emanados pelo projeto são:

- ✓ Favorecer a iniciativa da criança;
- ✓ Promover oportunidades para as crianças expressarem as suas intenções;
- ✓ Favorecer o jogo colaborativo;
- ✓ Promover o pensamento reflexivo sobre as ações desenvolvidas;
- ✓ Promover a auto-confiança das crianças;

4.2.2. Desenvolvimento da intervenção pedagógica

O facto de as crianças da sala dos quatro anos nunca terem realizado este ciclo, fez com que estas inicialmente mostrassem alguma inibição.

A implementação do ciclo planejar-fazer-rever iniciou com uma conversa com o grupo sobre o que eles achavam que seriam dos diferentes momentos. De salientar que, as crianças da sala dos quatro anos não tiveram este tempo mesmo na sala dos três anos. Este diálogo aconteceu após o lanche, e as crianças estavam em círculo na zona central da sala.

-M: "Hoje vamos falar do ciclo planear-fazer-rever que vai fazer parte da vossa rotina diária. Este ciclo está dividido em três partes. O planear, o fazer e o rever. Já ouviram falar em planear?"

-J.M: "Sim, é falarmos."

-L: "Dizer o que gostamos."

-M: "Sim vamos dizer o que queremos fazer nas áreas que gostamos, que materiais vamos utilizar, se vamos brincar com um amigo. E depois de um grupo conversar comigo sobre o planeamento vão para as áreas. E nas áreas vão fazer o que?"

-M.C: "Vamos brincar."

-M: "Boa, vão brincar, mas tem de fazer o que planearam, que é também um momento do ciclo brincarem. Depois de brincarem vamos para o último momento que é rever. Alguém sabe o que quer dizer?"

-L.F: "Vamos fazer outra vez?"

-M.C: "Não, vamos conversar."

-M: "Sim vamos conversar sobre o que estiveram a fazer nas respetivas áreas, e falar um pouco e lembrar o que tínhamos planeado."

(Notas de campo do dia 30 de outubro de 2019)

Para que tivesse algum apoio elenquei algumas questões para me ajudar no planeamento com as crianças, como: Em que área gostavas de brincar? E o que vais fazer nessa área? Quais os materiais que vais utilizar? Queres convidar algum amigo para brincar contigo?

No dia a seguir à conversa, o ciclo começou a ser implementado. Este momento aconteceu num pequeno grupo de quatro crianças, e sentamo-nos na zona central da sala. O planeamento aconteceu nesta área uma vez que as crianças conseguiam alcançar visivelmente todas as áreas e os repetivos materiais. As crianças envolvidas no planeamento queriam ser todas as primeiras a falar. De forma, a acompanhar a criança e a ajudá-la as questões são pensadas anteriormente.

Iniciou o J porque disse logo para que área queria ir.

-J: "Quero ir para a área das construções."

-M: "E que materiais vais usar?"

Olhou para trás e disse:

-J: "Aqueles materiais e vou construir uma casa"

Um pouco de silêncio e disse:

-J: "Não. Vou fazer uma máquina de lavar carros. No outro dia fui com a minha mãe lavar o carro a uma máquina."

De seguida, planeou o J.M e disse:

-J.M: "Eu também vou para as construções e vou ajudar o J. a fazer a máquina de lavar os carros."

-M: "Muito bem vais ajudar o .J" (ao que ele me respondeu)

-J.M: "Pois vou, porque nós somos amigos."

Por fim foi o momento do D. Que acabou por dizer que ia brincar com os amigos nas construções.

(Nota de campo do dia 13 de novembro de 2019)

No tempo de trabalho fui para a área das construções, e as crianças começaram a construir a sua máquina de lavar carros em conjunto. O J. voltou a dizer que tinha ido a uma com a mãe, e logo de seguida o D. disse que nunca foi. Colocavam as peças e por vezes, iam dizendo uns aos outros que aquelas não ficavam bem que era melhor do outro lado, iam-se ajudando e colocando as peças como queriam.

Mas um pouco depois o JM, olhou para outros materiais e foi brincar com eles, logo de seguida o J. disse "Marlene o J.M disse que me ia ajudar a construir a máquina e já não quer brincar comigo". Ao que lhe respondi "ele agora vai construir uma pista para os carros e depois vai lavá-los à vossa máquina". Continuaram a brincar, a lavar carros e quando veio outro amigo para a respetiva área eles pediram para ele brincar com eles.

No momento de revisão o J disse o que esteve a fazer e que materiais usou e disse que esteve a brincar com os amigos e que eles o ajudaram, e disse ainda que o J.M fez uma pista. O J.M disse também que esteve a brincar com os amigos, e disse que no dia seguinte queria fazer uma bomba de gasolina, pois era um sítio onde também já tinha ido com a mãe. O D. apenas disse que gostou muito de brincar com os amigos, e que ajudou muito o J.

Diariamente o ciclo planear-fazer-rever era seguido, num dia a educadora cooperante propôs fazer o planeamento em grande grupo, ou seja, as crianças que planeavam falavam para todo o grupo. Acabava por acontecer as crianças que não estavam a planear, queriam dizer o

que gostavam de fazer nas respetivas áreas. E ao mesmo tempo, as crianças mais reservadas não queriam falar, apenas apontavam. O planeamento em pequeno grupo, é mais vantajoso na medida em que, as crianças sentem-se mais à vontade para falar, e não há outras crianças que não fazem parte do planeamento a intervir. Ou seja, as crianças em pequeno grupo podem intervir falando sobre os seus planos e intenções e de forma a ajudar a outra criança e a convidá-la para a brincadeira. No entanto o planeamento em pequeno grupo, não proporciona que todas as crianças oiçam o que os colegas querem fazer.

-R.P: "Vou para as construções fazer uma casa."

-M: "Que materiais vais usar para fazer a casa?"

-R.P: "Vou usar aqueles de cores grandes."

-M: "Vais fazer mais alguma coisa, ou só a casa?"

-R.P: "Na casa vou colocar muitas peças."

-M: "L. Para que área queres ir hoje?"

-L: "Para a cozinha."

-M: "E o que vais fazer?"

-L: "Cozinhar."

-M: "Muito bem e já pensaste no que vais cozinhar?"

-L: "Sim vou fazer ovos mexidos com arroz e alface."

-M: "E o que vais fazer primeiro?"

-L: "Os ovos na frigideira e depois o arroz na panela."

-M: "E depois vais servir com a alface?"

-L: "Sim vou colocar no prato e dar à C."

-M: "T.F. em que área queres ir brincar?"

-T.F: "Na cozinha."

-M: "E já sabes o que vais fazer?"

-T.F: "Uma sopa."

-M: "Muito bom, como a que comemos no refeitório. E já sabes os ingredientes que vais utilizar?"

-T.F: "Não."

-M: "Vamos olhar para a cozinha e ver os ingredientes que temos disponíveis. Dos que estão ali quais vais utilizar?"

-T.F: "A alface, as couves e os tomates."

-M: "Vai ser uma sopa deliciosa."

-M: "Ma. para onde queres ir brincar?"

-Ma: "Para a cozinha."

-M: "Boa, eu sei que gostas de cozinhar, o que vais fazer hoje?"

Acenou com a cabeça e não disse mais nada.

(Notas de campo do dia 20 de novembro de 2019)

No tempo de brincar, fui passando pelas respetivas áreas e o R.P estava a chorar porque ninguém queria brincar com ele. Estive a conversar com ele e disse-lhe que o ajudava, mas que podia também convidar um amigo a construir a casa que tinha planeado fazer, ele foi chamar o J.M e contou-lhe o que queria fazer com as peças de cor. De seguida, juntaram-se os dois a construir a casa que o R.P queria fazer, e o J.M sugeriu fazerem uma garagem para os carros. Na área da cozinha, as crianças que tinham planeado ir para lá, estavam a brincar em conjunto e disseram que iam fazer um bolo porque a A.J fazia anos, e depois iam-lhes cantar os parabéns.

O tempo de revisão neste dia, aconteceu em grande grupo, as crianças foram dizendo o que fizeram nas respetivas áreas.

-Ma: "Fiz uma festa com a C. e AJ."

-M: "Muito bem ela fazia anos hoje?"

-Ma: "Sim a brincar."

-M: "E de que era o bolo?"

-L: "Era de chocolate."

-M: "E fizeste a sopa que tinhas planeado?"

-Ma: "Não mas amanhã vou fazer."

-M: "L. estiveste a brincar na cozinha com as colegas?"

-L: "Sim, e bebemos sumo."

-M: "Boa, e convidaram muita gente?"

-L: "Sim fui eu, a AJ, a C, a Ma e o T.F."

(Notas de campo do dia 20 de novembro de 2019)

O planeamento deste dia foi um pouco diferente, uma vez que, de forma a proporcionar um momento mais entusiasmante e dinâmico recorri a uma estratégia de planeamento para dinamizar este momento. Recorri a uns cartões com as iniciais das crianças. Para começar, mostrei os cartões com as iniciais às crianças (a M.C disse logo que já tinha visto a letra dela) e de seguida coloquei-os no chão, com as iniciais dos nomes viradas para baixo. À vez cada criança tirava um cartão e a inicial que aparecesse era da criança que iria fazer o planeamento a seguir.

AJ iniciou retirando o cartão com a inicial C. e logo de seguida a M.C, disse essa é a minha primeira letra. Então começou a planear.

-M: "M.C para que área queres ir hoje brincar?"

-MC: "Quero ir para o quartinho."

-M: "Boa, e que materiais vais usar?"

-MC: "Vou brincar com o Romeu (um boneco), vou levá-lo a passear."

-M: "Sabes que quando os bebés saem de casa tem de levar algumas coisas, o que vais levar?"

-MC: "Vou levar aquela mala (apontou) com o cobertor e o biberão, e depois vamos de férias."

De seguida, a M.C retirou um cartão e era a inicial da C., que não sabia mas a MC disse logo que era a C pois era a única amiga que começava pela mesma letra.

-M: "C. para que área queres ir brincar?"

-C: "Para a cozinha."

-M: "E o que vais cozinhar?"

-C: "Um bolo, com os ovos."

-M: "Muito bem, e para o almoço o que vais fazer?"

-C: "Uma sopa.

A C. retirou o próximo cartão e saiu a A.J, que também não conhecia a sua inicial.

-M: "A.J és tu a planear. Para que área queres ir brincar?"

-AJ: "Para a cozinha."

-M: "E o que vais fazer na cozinha?"

-AJ: "Uma salada, com tomate e alface, igual à do refeitório".

-M: "Boa, e depois podes ajudar C. a fazer o bolo."

Após a A.J, planear retirou outro cartão e saiu o D. não conhecia a sua inicial, mas também não queria falar, disse apenas que queria ir fazer uma pista para a área das construções, com o J.M. Retirou um cartão e só faltava a R.

-M: "R. Para que área queres ir brincar?"

-R: "Para a cozinha."

-M: "E o que vais fazer na cozinha?"

-R: "Uma festa como ontem."

-M: "E o que fizeram para a festa?"

-R: "Comida, um bolo, um sumo e depois cantamos os parabéns."

-M: "Daqui a pouco também vou à festa que vais preparar."

(Notas de campo do dia 4 de dezembro de 2019)

No tempo de fazer, as crianças da cozinha estavam-me sempre a chamar para me sentar à mesa. Quando me sentei, começaram a servir-me comida, e depois perguntavam se eu queria beber alguma coisa, então entrei na brincadeira como companheira delas. A R, disse que ia fazer uma festa para mim, e que me ia fazer um bolo grande. (O planeamento dela foi fazer uma festa)

-M: "Vou ter um bolo?"

-R: "Sim, vai ser um bolo bom."

-M: "E vais fazer onde?"

-R: "Neste prato redondo, e vai ter uma fotografia no meio."

-M: "Eu gosto muito de bolo. Quais vão ser os ingredientes?"

-R: *“Chocolate e ovos.”*

-M: *“Boa, o meu ingrediente preferido chocolate, Costumas fazer bolos com a tua família?”*

-R: *“Sim.”*

-M: *“E lembras-te de mais algum ingrediente que a mãe utiliza?”*

-R: *“Sim, a mãe também usa farinha.”*

-M: *“E para ficar mais docinho podes colocar farinha.”*

(Notas de campo do dia 4 de dezembro de 2019)

As crianças continuavam a brincar, e pediam-me para ser eu a fazer a comida, tentava utilizar diferentes materiais e ia dizendo o que fazia com eles, ia pedindo ajuda às crianças.

Na cozinha, por vezes as crianças colocam imensas coisas em cima da mesa, não vão arrumando depois de utilizar. Aconteceu várias vezes deixarem cair os materiais ao chão, por causa da confusão. Depois de comer, dizia-lhes “AJ, podes lavar estes talheres e este prato que eu já comi tudo”, AJ “vou lavar tem aqui sabão” M “Obrigada estava tudo muito bom”. Ia tentando arranjar estratégias para que a mesa não ficasse cheia, de forma a perceberem que podem brincar e ir arrumando alguns materiais que não estavam a ser utilizados.

Ao mesmo tempo que, estávamos a brincar, fui questionando as crianças sobre o seu planeamento, para perceber se elas recordavam o que planearam, e posteriormente iriam fazer o que planearam, também de forma a elas perceberem que o tempo de trabalho é longo, logo podem ampliar os seus planos ou planear mais do que uma ação.

No momento de revisão não foi possível voltar a utilizar a estratégia para o planeamento, a revisão aconteceu em grande grupo. As crianças disseram o que estiveram a fazer nas respetivas áreas, de forma sucinta.

4.2.3. Avaliação da intervenção pedagógica

A sala dos quatro anos tinha uma rotina diária pouco consistente, e um dos momentos mais importantes da rotina diária High/Scope, o ciclo planear-fazer-rever não fazia parte da rotina. Assim sendo, o projeto de intervenção pedagógica pretendeu contribuir para o

estabelecimento de uma rotina diária mais consistente e que integrasse o ciclo planear-fazer-rever.

Era importante introduzir o ciclo planear-fazer-rever, pelas oportunidades que a sua implementação oferece às crianças. A introdução deste tempo na rotina diária do grupo possibilitou a cada criança expressar os seus interesses e intenções, concretizar essas intenções e recordar o que desenvolveu.

A questão de investigação visava perceber de que forma o ciclo planear-fazer-rever influencia as brincadeiras das crianças. Foi perceptível, através da introdução deste ciclo, mudanças ocorridas durante as brincadeiras das crianças. Por exemplo, inicialmente quando as crianças escolhiam as áreas que queriam ir (antes da implementação do ciclo) as crianças iam para a sua área de interesse, mas por vezes havia crianças que não queriam continuar na área depois de um tempo de brincadeira queriam fazer outra brincadeira. Desde a implementação do ciclo, que isso não aconteceu com tanta frequência, as crianças planearam a brincadeira e seguiam os seus planos, e as brincadeiras iam fluindo, também pelo facto de puderem convidar colegas para partilhar a brincadeira.

Outra mudança passa pelo facto de as crianças já saberem o que vão planear no dia seguinte, assim sendo, elas vão planeando mentalmente o que querem fazer ao pormenor. Atentamos ao registo que se segue:

Numa ida para o refeitório,

-MC: "Marlene amanhã quero planear, vou brincar para o quatinho com a C. e a AJ."

-M: "Muito bem e com que materiais vais querer brincar?"

-MC: "Nós gostámos de brincar às mães e às vezes vamos de férias com as bonecas."

-M: "E vão fazer mala de viagem?"

-MC: "Vamos, nós temos roupa, e malas."

(Nota de campo do dia 6 de novembro de 2019)

Este ciclo proporciona à criança fazer os seus planos antes do momento de planear pensar neles em casa ou até durante outras atividades, ou seja, a partir do momento em que as

crianças começam a planejar diariamente, começam a imaginar o que querem fazer nas respectivas áreas, as ações que querem fazer, por vezes as crianças estão a brincar e no momento de revisão já sabem o que querem fazer no dia seguinte.

Num momento de revisão:

-C: “Hoje brinquei com a A.J e a M no quartinho. Nós tínhamos os bebés e levamo-los a passear.”

-M: “Fizeram muito bem, foram passear por onde?”

-C: “Fomos ao parque e levamos uma mala com as roupas delas.”

-M: “Levaram fraldas e biberões?”

-C: “Levamos tudo, amanhã vou brincar outra vez com elas.”

(Nota de campo do dia 7 de novembro de 2019)

As crianças envolveram-se mais na medida em que, ao planejar explicitavam intenções que iam ao encontro dos seus interesses e também porque a comunicação dessas ideias favorece o desenvolvimento de um sentido de compromisso com as suas ações. As crianças passaram a ter a possibilidade de escolher o que queriam fazer, de que forma o fazer e quais os materiais que queriam utilizar, favorecendo assim um clima de aprendizagem ativa.

Durante o planeamento foram propostos estratégias de planeamento, como forma de dinamizar o momento e para que se pudesse despertar na criança o interesse contínuo pela partilha das suas curiosidades e interesses. Alguns exemplos são o rodar um lápis (a criança é escolhida quando o bico do lápis está apontado para ela) e ver quem é a planejar, e o dispor cartões com as iniciais do nome de cada criança para cada uma identificar, e desta forma, tornar este momento mais interessante e proporcionar momentos onde fosse incutido à criança a necessidade de espera e de ocupar o seu lugar e a sua vez.

A regularidade com que o tempo de planejar-fazer-rever foi sendo implementado criou nas crianças o desejo e o gosto pela partilha das suas experiências nas diferentes áreas da sala com os pares, assim como a partilha dos materiais que utilizavam e a forma como os utilizaram, evidenciando a sua ação sobre o espaço em que se inseria. Este processo revela a influência e a participação das crianças nas brincadeiras que escolhe.

Com a implementação deste ciclo foi possível responder aos diferentes objetivos delineados. A promoção da iniciativa da criança e o sentido de autocontrole, na medida em que, as crianças tinham oportunidade de tomar decisões e fazer escolhas, uma vez que elas podiam planejar para que área queriam ir e que tipo de brincadeiras iriam fazer, assim como os materiais que iriam utilizar. Inicialmente, as crianças referiam sucintamente o que queriam fazer e com que materiais queriam brincar, mas quando estavam no momento de trabalho, não faziam o que tinham pensado ou por vezes não levavam a brincadeira até ao fim. No decurso da implementação do projeto as crianças foram estabelecendo estas relações entre o que planeavam e o que realizavam.

A implementação deste ciclo proporcionou também a oportunidade de as crianças se expressarem livremente e recorrerem à sua voz para demonstrarem os seus interesses. Assim as crianças tiveram oportunidades de estimular e apoiar as suas capacidades escondidas. Ou seja, a partir desta implementação as crianças puderam expressar-se livremente e por em prática as suas ideias simples ou complexas.

Este momento da rotina diária também favoreceu nas crianças uma crescente autonomia nas decisões, na resolução de problemas e na independência e iniciativa para enfrentar novos desafios que lhes eram propostos, na medida em que as crianças olham à sua volta para decidirem qual era a área que lhes interessava, com o planeamento e os desafios que o adulto lhe propunha as crianças arriscavam em fazer brincadeiras que não estavam delineadas para elas, mas tinham capacidade para responder às decisões que tomavam.

No decurso do desenvolvimento do projeto, as crianças foram ganhando confiança e progressivamente iam convidando os amigos para brincarem com elas o que favorecia as interações com os pares. É um caminho longo, e este ciclo é importante na vida das crianças, estas ao perceberem que planeavam e conseguiam por em prática as suas ações e que corriam como elas imaginavam, começaram a sentir-se confiantes, conseguiam expressar pequenos detalhes do que estavam prestes a fazer.

A auto-confiança e o auto-controle da criança são componentes importantes neste processo favorecendo a expressão das ideias e interesses e a sua concretização. Com a introdução do ciclo foi promovida a auto-confiança das crianças, cada vez mais nos

apercebemos que é uma ferramenta indispensável ao longo da vida, do seu crescimento e desenvolvimento nos mais diversos níveis. Se as crianças tiverem confiança no que estão a planear tudo correrá de acordo com as suas expectativas.

Durante a implementação do mesmo foi visível a promoção do pensamento reflexivo sobre as ações das crianças, uma vez que é um ponto importante do ciclo. No entanto é talvez dos mais difíceis uma vez que as crianças têm de rever o que fizeram e avaliar de forma sucinta as suas ações, ou seja tem de recorrer mentalmente ao que fizeram para poderem expressar e refletir sobre o que fizeram. Como já referi, neste tempo as crianças eram simples e sucintas, sendo que normalmente diziam somente uma frase.

Através das notas de campo que fui recolhendo, observei que havia crianças que tinham mais reservas a falar. Para essas crianças foi necessário desenvolver algumas estratégias para as apoiar neste processo não queriam falar, mesmo que as questionasse diretamente. Elas retraíam-se e não falavam, existindo por isso necessidade de recorrer a outras estratégias para poder estabelecer uma ponte entre as ideias da criança e a sua exteriorização. Aconteceu algumas vezes elas planearem na área de interesse, escolhiam alguns objetos e depois planeavam de acordo com os objetos escolhidos. Uma vez que, eu ia acompanhando as brincadeiras das crianças nas áreas, havia uma criança muito calada, e quando eu estava na área da cozinha, por exemplo, ela comunicava muito comigo sobre o que iria cozinhar e fazer na respetiva área. Uma estratégia também passava por fazer o planeamento individualmente com a criança, e por vezes questionava a criança se havia alguma preocupação que impedissem o planeamento.

Um dos momentos deste ciclo é a revisão, na minha ótica, foi um dos momentos mais difíceis, uma vez que, as crianças no momento da revisão não se mostram interativas, acabando por dizer poucas coisas, apenas o que fizeram e os materiais que utilizavam. Por vezes, as crianças não conseguiam recorrer ao passado de forma a comunicarem o que fizeram e de que forma o fizeram. Este momento precisava de um maior apoio por parte do educador, mas na maior parte das vezes o tempo era escasso e a revisão feita de forma apressada.

A proximidade com as crianças, e o facto de me envolver nas brincadeiras, fez com que a relação com as crianças fosse mais calorosa, mais chegada e com que essa proximidade lhes

trouxesse maior segurança e conforto para expressarem as suas ideias e interesses. Um exemplo deste momento é o facto de haver uma criança envergonhada e tímida, e que por norma não falava mesmo quando eu falava com ela não me respondia. Essa mesma criança, durante o tempo de brincadeira e quando planeava em pequeno grupo, falava muito e estabelecia comunicação com todos aqueles que estivessem à sua volta, inclusive comigo.

A introdução deste processo favoreceu o desenvolvimento da criança, na medida em que lhe proporcionou momentos de reflexão, de expressividade e de experiência social. Isto porque, diariamente, a criança escutava o outro e interagia com ele através das brincadeiras e dos convites que lhe dirigia.

A partir do momento em que as crianças são ouvidas e incentivadas a fazer aquilo que idealizaram, e quando são capazes de concretizar as suas decisões e os seus planos, desenvolvem a confiança para continuarem o processo, construindo conhecimento e evoluindo nos seus planos e decisões, para além de as dotar de ferramentas e capacidades que lhes permitam expressarem-se em qualquer contexto de uma forma calma e confiante.

De uma forma holística, a consistência e previsibilidade da rotina diária “permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir (...) e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia” (Hohmann & Weikart, 2011, p.8).

Considerações finais

O presente relatório veio contribuir para clarificar as aprendizagens que construí articulando as componentes teórica e prática, permitindo, de outro modo, descrever todo o meu percurso enquanto educadora estagiária na respetiva instituição. O mesmo possibilitou uma reflexão da minha parte, dos momentos mais significativos do estágio e da minha ação nos contextos de creche e jardim de infância.

Durante a minha formação, tive várias vezes contacto com crianças, no entanto foi nestes estágios que tive a possibilidade de intervir.

A intervenção realizada ao longo destes meses, quatro meses em contexto de creche e quatro meses em contexto de jardim de infância, deram-me a oportunidade de conhecer e observar em contexto real de trabalho tudo o que envolve os respetivos contextos.

Aprendi a importância de observar atentamente a criança, o grupo e o dia a dia da criança. Recorrendo às estratégias escolhidas, como registo fotográficos, áudios, e registos escritos, foi necessário, posteriormente refletir sobre a observação. Esta revela-se importante na medida em que, ao refletirmos e compreendermos os pontos positivos e negativos das propostas apresentadas, é possível traçar um caminho que terá influência no desenrolar das propostas seguintes.

A minha intervenção nestes contextos comprovou a falta que faziam os materiais versáteis em creche e as oportunidades que estes podiam proporcionar às crianças. Por outro lado, evidenciou a importância do ciclo planear-fazer-rever em jardim de infância, um momento importante a vários níveis na rotina diária.

Com o desenrolar do projeto, e com a implementação do mesmo percebi a importância da intencionalidade de cada proposta de atividade apresentada. Segundo Lopes da Silva et al (2016) "Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar", na medida em que, após traçar um objetivo, era necessário desafiar a criança e observar os seus comportamentos e ações, tendo em vista o alcance dos objetivos que propus inicialmente.

A prática pedagógica nestes dois contextos, possibilitou-me um maior contacto com a equipa educativa, com os grupos de criança e com tudo o que envolvia a instituição. Assim sendo, auxiliaram-me na aquisição de ferramentas a nível profissional. A boa relação entre a equipa ajuda os adultos a terem uma maior eficácia no nosso desempenho. Não esquecendo que o principal objetivo da equipa educativa, de cada profissional da instituição é responder às necessidades e capacidades de cada criança. É importante que haja muita partilha e comunicação para resolver problemas, ouvir o outro e partilhar ideias.

Para mim era importante criar uma relação de proximidade com as crianças, demonstrando-lhes responsabilidade, respeito e cuidados. Em creche, a proximidade com as crianças era maior, ao nível físico, uma vez que, tocava, abraçava, pegava ao colo e estava constantemente ao nível delas. As crianças em creche necessitam de apoio e aconchego.

Enquanto que em jardim de infância, a relação não era tão próxima ao nível do contacto físico, mas sim ao nível da comunicação, da partilha de brincadeiras e da convivência nas diversas áreas.

O recurso à abordagem de investigação-ação ajudou-me a perceber a importância de observar, refletir, planificar e agir para suportar a melhoria da prática.

Em ambos os estágios, retiro aprendizagens e contributos para a construção profissional, uma vez que contactamos com a prática e recorremos muitas vezes aos conhecimentos teóricos que fomos adquirindo.

As maiores dificuldades passam por gerir o grupo no seu todo, em creche, por exemplo, quando havia atividades em pequeno grupo as restantes crianças queriam estar na atividade. Em jardim de infância, por exemplo, não era fácil a gestão do tempo no ciclo planejar-fazer-rever. É também uma dificuldade a planificação das atividades que tenham em conta as necessidades e os interesses de todas as crianças.

Ao longo da implementação dos projetos verifiquei também a importância de estimular a curiosidade da criança e a resolução de problemas. Ao recordar os objetivos e em alguns momentos do estágio foi perceptível a importância das competências sociais alertando para a importância de se promover o desenvolvimento pessoal e social da criança. Cada criança é

diferente, age e pensa de forma diferente, assim sendo o educador deve dar a oportunidade a cada criança de ser livre e de revelar os seus interesses.

De forma a concluir, refirir só que ao longo deste percurso me apercebi da importância do adulto estar em constante processo de formação e de desenvolvimento de competências profissionais para que consiga responder às necessidades e interesses de cada criança e todos os desafios que a educação nos dias de hoje comporta.

Referências bibliográficas

- Bogdan R. & Biklen S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brickman N. & Taylor L. (1991). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coutinho, C., Sousa A., Bessa, F., Ferreira, J.M., Vieira, S. (2009). *Investigação Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Psicologia, Educação e Cultura. Vol. XIII, (2), PP.455-479.
- Cruz J. (2018). *A exploração de Materiais Versáteis na Creche e Jardim de infância*. Instituto Politécnico de Setúbal. Setúbal.
- Goldschmied E. & Jackson S. (2007). *Educação de 0 a 3 anos- O atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann M. & Weikart D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes da Silva I., Marques L., Mata L., & Rosa M. (2012). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Máximo-Esteves L. (2007). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto de infância*. Construindo uma práxis de participação (3ªed.),(43-92). Porto: Porto editora.
- Oliveira A. & Pinazza M. (2019). *Pedagogias Sustentadoras das Brincadeiras dos Bebês em Contexto de Creche*. Revista Humanidades e Inovação v.6, n.15.
- Post J. & Hohmann M. (2003). *Educação de bebês em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vale M. (2013). *Brincadeiras sem teto*. Cadernos de Educação de Infância, nº98, pp. 11 a 13.
Obtido em 29 de julho de 2020, de
http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI98_p11.pdf.

Vieira A. (2008). O Planear-Fazer-Rever no quotidiano Infantil. *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*, (pp. 3199 a 3217). Braga: Universidade do Minho.

Documentos

Indicadores Chave de Desenvolvimento (KDIs) do HighScope- Pré-Escolar