



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Tânia Raquel Oliveira Pereira

**Promover a aprendizagem ativa em creche
e em jardim de infância:
relato de uma experiência**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Tânia Raquel Oliveira Pereira

**Promover a aprendizagem ativa em creche
e em jardim de infância:
relato de uma experiência**

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-SemDerivações

CC BY-NC-ND

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

Agradecimentos

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint-Exupéry

Primeiramente, gostaria de agradecer à prof.^a Dr.^a Cristina Parente, pelo acompanhamento, dedicação e apoio durante todo o meu percurso formativo. Todas as suas críticas construtivas, encorajamento, apoio e conhecimentos que me transmitiu foram uma grande contribuição para a construção da minha formação profissional.

Agradeço à instituição que me acolheu, à educadora cooperante pela sua constante compreensão, apoio e dedicação e a todas as crianças que se cruzaram comigo durante esta jornada, porque sem elas este caminho não faria qualquer sentido.

Agradeço à minha mãe e à minha irmã, os meus pilares, a quem eu devo tudo o que sou, a minha educação e valores.

Também gostava de agradecer muito aos pais do meu namorado, que em momento algum, permitiu que eu desistisse deste sonho e que me fez ver que, mesmo que não nos pareça, existe cada vez mais força e coragem para ir além.

Quero agradecer ao meu namorado pelo constante apoio, incentivo e encorajamento ao longo de todo o percurso.

Agradeço a todas as pessoas que se cruzaram comigo ao longo deste percurso de formação profissional e que o marcaram pelas mais variadas razões. Não posso deixar de agradecer a uma pessoa que me é muito especial e que fez toda a diferença nesta viagem académica e que, com toda a certeza, continuará pela vida fora: a minha Marlene. Sem ela, o percurso não teria tido o mesmo sabor. Obrigada por toda a partilha, carinho e amizade.

Por último, um agradecimento a alguém que sempre acreditou em mim, sem nunca duvidar. À Sandra, que trago sempre no coração, agradeço-lhe o amor de sempre.

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 conducentes à sua elaboração.

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

Promover a aprendizagem ativa em creche e em jardim de infância: relato de uma experiência

Resumo

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Estágio, e tem como objetivo principal, a descrição, análise e avaliação dos projetos de intervenção pedagógica realizados em contexto de Creche e de Jardim de Infância. Para além de descrever a intervenção pedagógica desenvolvida ao longo de um determinado período temporal, em momentos distintos, o relatório incorpora ainda um conjunto de aprendizagens resultantes do processo de formação académica e das múltiplas experiências vividas, na prática, em ambos os contextos acima referenciados.

Ambos os projetos de intervenção pedagógica foram desenvolvidos com o mesmo grupo, constituído por vinte e quatro crianças, no entanto, em contextos diferentes e com a entrada de novas crianças no grupo na transição da Creche para o Jardim de Infância. Este relatório narra de uma forma reflexiva e sustentada, em que medida a reorganização do espaço e implementação do tempo de escolha poderão valorizar as intenções e interesses da criança na educação de infância – a problemática identificada em contexto de Creche. Relativamente ao contexto de Jardim de Infância, também procura relatar a forma como a implementação da rotina diária contribui para promover a autonomia da criança.

A investigação efetuada é sustentada através da abordagem da investigação-ação que prima pela sua natureza qualitativa. Esta abordagem permite ao educador identificar um problema no contexto, elencar estratégias de resolução, implementá-las, avaliá-las e favorecer a melhoria. Em contexto de Creche, os dados recolhidos permitiram verificar que a reorganização do espaço pedagógico e a implementação do tempo de escolha tem impacto nas escolhas e nas oportunidades de jogo das crianças. No que respeita à implementação do projeto de intervenção pedagógica em Jardim de Infância, os dados recolhidos possibilitam a compreensão da importância de uma rotina consistente e do seu contributo para promover a autonomia das crianças.

Palavras-Chave: Aprendizagem Ativa; Creche; Espaço Pedagógico; Jardim de Infância; Rotina diária.

Promote active learning in nursery school and kindergarten: an experiência report

Abstract

This report is part of the curricular unit Internship, and its main goal is to describe, analyze and evaluate the pedagogical intervention projects carried out in the context of a nursery school and kindergarten. In addition to describing the pedagogical intervention developed over a certain period of time, at distinct moments, the report also incorporates a set of learnings resulting from the academic training process and the multiple experiences that were actually observed in both contexts mentioned above.

Both pedagogical intervention projects were developed with the same group, consisting of twenty-four children, although, in different contexts and with the entry of new children in the group in the transition from the nursery school to kindergarten. This report narrates in a reflective and sustained way, the extent to which the reorganization of the space and the implementation of the time of choice may enhance the child's intentions and interests in early childhood education - the problem identified in the context of a nursery school. Regarding the context of kindergarten, it also intends to report how the implementation of the daily routine contributes to promoting the child's autonomy.

The research carried out is supported by the action-research approach that is known for its qualitative nature. This approach allows the educator to identify a problem in the context, list resolution strategies, implement them, evaluate them and favor improvement. In the context of a nursery school, the data collected allowed us to verify that the reorganization of the pedagogical space and the implementation of the time of choice has an impact on the choices and opportunities that the children have of games to play. With regard to the implementation of the pedagogical intervention project in kindergarten, the data collected made it possible to understand the importance of a consistent routine and its contribution to promoting children's autonomy.

Key words: Active Learning; Daily Routine; Kindergarten; Nursery School; Pedagogical Space.

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Introdução.....	1
PARTE I – Enquadramento Teórico	4
1.1) A aprendizagem pela ação.....	4
1.2) O espaço como promotor de aprendizagem ativa.....	6
1.3) A rotina diária High Scope	9
1.4) A importância do brincar	14
PARTE II – Contexto de Intervenção Pedagógica.....	16
2.1) Contexto de Creche	16
2.1.1) Ambiente educativo da sala de creche	16
2.1.2) Caracterização do grupo em creche.....	17
2.1.3) A rotina diária em contexto de creche	18
2.2) Contexto de Jardim de Infância.....	20
2.2.1) Ambiente educativo da sala de jardim de infância	20
2.2.2) Caracterização do grupo em jardim de infância.....	22
2.2.3) A rotina diária em contexto de jardim de infância	23
PARTE III – Projetos de Intervenção Pedagógica.....	27
3.1) Metodologia de Investigação: abordagem da investigação-ação.....	27
3.2) Projeto de Intervenção Pedagógica em Creche	28
3.2.1) Problemática e objetivos do Projeto de Intervenção	28
Pedagógica.....	28
3.2.2) Desenvolvimento da Intervenção Pedagógica.....	30
3.2.3) Avaliação da Intervenção Pedagógica	47
3.3.) Projeto de Intervenção Pedagógica em Jardim de Infância.....	53
3.3.1) Problemática e objetivos do Projeto de Intervenção Pedagógica.....	53
3.3.2) Desenvolvimento da Intervenção Pedagógica.....	55

3.3.3) Avaliação da Intervenção Pedagógica	68
Considerações Finais.....	73
Referências Bibliográficas	76

Índice de Figuras

Figura 1 - Diálogo com as crianças	31
Figura 2 - Crianças durante as suas brincadeiras nas áreas de interesses	33
Figura 3 - Apresentação da atividade - pequeno grupo	34
Figura 4 - Introdução da atividade	35
Figura 5 - Escolha das imagens para identificação das áreas de interesse	36
Figura 6 - Atividade 2 - Escolha das imagens de identificação das áreas	38
Figura 7 - Afixação das imagens para identificação das áreas	39
Figura 8 - Apresentação da atividade - Jogo de Associação	41
Figura 9 - Jogo de associação	42
Figura 10 - Introdução de materiais de desperdício nas áreas.....	43
Figura 11 - Realização da atividade de implementação do tempo de escolha	46
Figura 12 - Tempo de Escolha	47
Figura 13 - Tempo de Planear.....	57
Figura 14 - Tempo de trabalho nas áreas.....	58
Figura 15 - Etiquetagem da área da cozinha.....	61
Figura 16 - Atividade de pequeno grupo: rasgo e recorte	63
Figura 17 - Atividade de pequeno grupo – flutuação	65
Figura 18 - Experiência de Flutuação.....	66

Introdução

O presente relatório foi construído no âmbito da unidade curricular Estágio contemplada no plano de estudos do mestrado em Educação Pré-Escolar. O mesmo apresenta de uma forma sustentada, o desenvolvimento, implementação e avaliação de projetos de intervenção pedagógica desenvolvidos numa sala de creche e, posteriormente, jardim de infância.

Os projetos de intervenção pedagógica que desenvolvi em cada um dos contextos surgiram a partir da análise dos registos de observação, notas de campo e dos diálogos com a educadora cooperante e com a supervisora.

O projeto de intervenção em contexto de creche tinha como objetivo a reorganização do espaço pedagógico e a implementação do tempo de escolha, uma vez que, as crianças se detinham muito pouco tempo em cada área, circulavam pelos espaços com os materiais das diversas áreas e não associavam os materiais aos espaços. Podemos verificar essa mesma necessidade através do seguinte registo:

“O L. chega à área da cozinha vindo do quarto, e com o secador na mão, e diz para o S.:

- Vou-te secar o cabelo.

De seguida, junta-se a eles na mesa, para partilharem a brincadeira com os tachos.”

Assim sendo, no momento posterior à reflexão sobre as observações realizadas identificou-se a importância de procurar proporcionar às crianças um espaço ainda mais organizado e com materiais diversificados. Pretendia-se aumentar as potencialidades do espaço para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças bem como o seu envolvimento nas brincadeiras e jogos potenciados pelas diversas áreas da sala e seus materiais, e ainda, promover a aprendizagem pela ação.

Como referem Post e Hohmann (2007, p. 100) “quando os educadores criam um ambiente de aprendizagem ativa para crianças até aos 3 anos, precisam de considerar várias questões práticas (...)” e, por isso, foi necessário, em contexto de creche pensar num espaço pedagógico que correspondesse à possibilidade de proporcionar oportunidades de aprendizagem ativa.

Desta forma, surgiu um projeto de intervenção pedagógica em contexto de creche que visa a reorganização do espaço pedagógico e o enriquecimento das áreas de interesse com materiais diversificados para ampliar as oportunidades de escolha e de jogo das crianças.

A introdução de novos materiais na sala demonstrou-se essencial, tendo em conta as observações feitas aquando das brincadeiras das crianças. Por outro lado, mostrou-se relevante devido à necessidade de proporcionar experiências que favorecessem a exploração e descobertas, bem como o reconhecimento de atributos de uma forma autónoma através dos seus sentidos.

Meirelles (2016, p.19) refere que a relação da criança “com o espaço e com os materiais possibilitará diversificadas sensações e aprendizagens.” Isto acontece quando a criança se conecta com os espaços que a envolvem e com os materiais que lhe são disponibilizados. Desta feita, o educador acaba por ter um papel preponderante no pensamento e organização do espaço e materiais, porque, posteriormente, as suas escolhas servirão de mote à brincadeira das crianças e das suas descobertas e aprendizagens.

Podemos facilmente perceber que quanto maior o número de materiais disponibilizados, a sua diversidade e organização nas diferentes áreas de interesse maior será o benefício e proveito que a criança tirará no que respeita às oportunidades de jogo e às oportunidades de construção de novas aprendizagens.

Em contexto de jardim de infância revelou-se uma maior necessidade de intervenção ao nível do investimento na regulação e promoção da rotina diária, visto que, a rotina do grupo era pouco previsível, o que motivava, na maioria das vezes, a agitação das crianças. Essa imprevisibilidade era, na maioria das vezes, provocada pelas atividades extracurriculares, que estavam programadas para horários que correspondiam aos diversos tempos contemplados na rotina diária High Scope.

Outra das possibilidades de alteração da rotina diária do grupo, devia-se ao facto da celebração de datas festivas que requeriam atividades em termos das mesmas e que interferiam na rotina diária da sala. Por último, também as atividades que eram identificadas e celebradas como parte do plano de atividades da instituição traziam imprevisibilidade e inconsistência à rotina e aos seus momentos.

Todas estas possibilidades de alteração à rotina diária provocam alguma instabilidade nas crianças e no decorrer dos diferentes tempos da rotina, incitando, à alteração de planificações e atividades e dificultando a promoção de regras, de consistência e de previsibilidade dentro da sala.

Desta feita, e atendendo às observações e registos que foram sendo realizados pareceu-nos importante a implementação de um projeto de intervenção pedagógica que visasse a intervenção na rotina diária, de forma a assegurar-lhe consistência e também alguma previsibilidade e segurança nos diversos tempos do dia constituintes da rotina diária do grupo.

O relatório divide-se então em três partes distintas e bem estruturadas. A primeira parte apresenta o enquadramento teórico com a explicitação da abordagem High Scope adotada nos dois contextos de estágio.

A segunda parte apresenta os contextos de intervenção pedagógica e, na terceira e última parte são expostos os projetos de intervenção pedagógica, o seu desenvolvimento e avaliação. Por fim, apresentam-se as considerações finais que advém de todo o processo de elaboração, implementação e avaliação da intervenção pedagógica.

PARTE I – Enquadramento Teórico

1.1) A aprendizagem pela ação

A aprendizagem pela ação pressupõe a participação da criança na construção das suas aprendizagens, isto é, as crianças tomam parte do seu processo de aprendizagem e detêm poder sobre o mesmo. O educador deve planear com base naqueles que são os seus interesses e as suas necessidades, para que, no decurso das atividades e projetos do dia a dia a criança possa ser o ator principal e descubra e experimente por si própria.

Lopes da Silva, Marques, Mota e Rosa (2016, p. 9) afirmam a criança como agente do processo educativo referindo que ao “encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades.”

Esta mesma ideia é sustentada por Post e Hohmann (2007, p.23) que também declaram que, “os bebés e as crianças mais novas recolhem informação a partir de todas as suas acções (...) Através da coordenação do paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e acções, são capazes de construir conhecimento.”

Portanto, os bebés e crianças mais novas apresentam um cérebro bastante predisposta para ação, visto que, aquilo que descobrem sobre si e sobre o mundo envolvente acontece a partir dos seus sentidos e das suas emoções através de ações que realizam com objetos e com pessoas.

Um educador que promove a aprendizagem pela ação é aquele que cria um ambiente desafiante, que promove interações e experiências desafiantes, onde as crianças têm oportunidade de crescer em autonomia e independência. Ora assim sendo, esta autonomia crescente vai, por sua vez, dar asas à curiosidade e provocar a partida para a descoberta de coisas novas e que ainda não foram conquistadas pelas crianças.

É através da experiência e exploração que a criança se vai desenvolvendo e autonomizando sempre com o apoio do adulto e educador que se apresenta como um mediador das aprendizagens.

A oferta de ambientes desafiantes e de aprendizagem ativa promovem na crianças um espírito de aventura que se vai prolongando à medida que as descobertas vão sendo feitas e que, por sua vez, favorece um clima de interação entre os pares que se envolvem nas explorações das crianças. O educador deve “apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem (...), de modo a que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspectivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas.” (Lopes da Silva et *al.*, 2016, p.9)

Post e Hohmann, a respeito da criação de ambientes da aprendizagem ativa, referem que “quando os adultos apoiam as suas iniciativas, bebês e crianças mais pequenas – e crianças de todas as idades – apreciam os riscos e as satisfações da aprendizagem criativa e do discurso social.” (2007, p. 29)

Também, Hohmann e Weikart nos falam da aprendizagem pela ação, dizendo que “é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos.” (2011, p. 22)

No entanto, é durante as interações das crianças com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos e em que constroem a sua compreensão acerca do que as rodeia que “os adultos observam e interagem com elas para descobrir como as crianças pensam e raciocinam.” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 27)

Num ambiente que favoreça a aprendizagem através da ação, é inevitável que se façam propostas de atividades e projetos a partir dos interesses das crianças e das suas intenções, que as crianças tenham oportunidade de escolha de materiais e de decisão sobre a ação sobre os mesmos e que os possam explorar livremente. Na aprendizagem pela ação as crianças exteriorizam as suas experiências e a sua compreensão do mundo através da fala, das produções e realizações.

A aprendizagem pela ação incorpora cinco componentes caraterísticos que apresentam a essência do processo de aprendizagem através da ação. Os componentes são os materiais, manipulação, tomada de decisão, linguagem e pensamento da criança e o apoio do adulto. Hohmann e Weikart (2011) afirmam que “no currículo High Scope os componentes da aprendizagem activa orientam todo o tipo de experiências e de actividades em que os adultos e as crianças se envolvem durante o tempo em que estão juntos.” (p.56)

Os materiais e, nomeadamente diversidade de materiais apresentam grande importância no processo de aprendizagem porque é através da manipulação e ação sobre os mesmos que as crianças constroem aprendizagens, uma vez que, têm a possibilidade de os utilizar das mais variadas formas.

A manipulação também se afirma importante pelas possibilidades de combinação e exploração que permite e oferece às crianças sobre os materiais por elas escolhidos.

As escolhas da criança também devem sempre ser tidas em conta, visto que, a procura em seguir os seus interesses e objetivos pessoais está aliada à escolha que a criança faz, daí ser tão importante que lhe seja dada essa oportunidade de tomada de decisão sobre a escolha dos materiais e o que fazer com eles.

As ações da criança são descritas através da linguagem revelando o seu pensamento. Então, a partir desta, ela vai expressar as suas ações e as suas descobertas e refletir acerca das mesmas. A escolha das atividades por parte da criança permitirá também criar mais relações de cooperação com os pares, para além, das que já existiam por outros vínculos anteriormente estabelecidos.

Por último, mas não menos relevante, está presente o apoio do adulto. Este último, deve reconhecer e encorajar a criança na perseguição dos seus interesses e intenções, no seu raciocínio, na expressão de criatividade e na resolução de problemas, e ainda, apoiá-la e desafiá-la continuamente nesta sua caminhada.

1.2) O espaço como promotor de aprendizagem ativa

Segundo Hohmann e Weikart (2011, p. 163), “os educadores que usam a abordagem High Scope organizam os espaços de forma a que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela acção e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente.” No que concerne ainda à organização do espaço, Lopes da Silva et. al afirmam que

“a organização do espaço da sala é a expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.” (2016, p.26)

Goldschmied e Jackson (2006) afirmam que “o ambiente físico exerce uma grande influência (...) sobre a qualidade das experiências [que os educadores] são capazes de oferecer às crianças.” (p.33) Desta forma, para que o ambiente educativo promova a aprendizagem ativa, o mesmo deve ser atraente e cativar as crianças e deve estar dividido em áreas de interesse bastante definidas como forma de encorajamento a diferentes tipos de brincadeiras e atividades por parte das crianças. A sua consistência e permanência revelam-se importantes, tendo em conta que, “permite que a criança possa antecipar onde quer ter uma actividade e o que fazer com os materiais que lá se encontram.” (Hohmann e Weikart, 2011, p.163)

Ainda, aquando da organização do espaço e ambiente educativo, o educador e restantes adultos que adotam a abordagem High Scope devem estar atentos à funcionalidade das áreas de interesse, uma vez que, os interesses das crianças vão-se alterando à medida que elas crescem e se desenvolvem. Hohmann e Weikart referem que “ao organizar as áreas de interesse, a flexibilidade deve ser uma regra essencial (...)” para atender aos interesses móveis e instáveis das crianças. (2011, p.171)

Mostra-se relevante que os materiais estejam organizados e etiquetados, porque só dessa forma é que podem favorecer a autonomia e aprendizagem ativa.

Assim sendo, a etiquetagem promove a autonomia das crianças, no sentido em que, permite que através de imagens as crianças cheguem mais rápido ao objeto que pretendem e permite o aparecimento da linguagem emergente na criança.

Hohmann e Weikart (2011, p.163) afirmam que “os educadores que usam a abordagem High Scope organizam os espaços de forma a que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente.” Desta feita, esta organização é proporcionada através da visibilidade e alcance dos materiais por parte das crianças, e têm em conta, as alterações de interesses nas atividades que por elas vão sendo reveladas. A

etiquetagem é uma das estratégias utilizadas que promove a organização do espaço pedagógico e que permite a prossecução dos interesses e intenções das crianças.

Relativamente aos objetos e materiais, devem apresentar-se nas áreas e no espaço educativo em número e diversidade considerável dada a necessidade de proporcionar uma grande variedade de brincadeiras às crianças e ao grupo.

É importante que estejamos atentos à relevância dos materiais na organização das áreas de interesse, visto que,

“implica que o/a educador/a defina prioridades na sua aquisição, de acordo com as necessidades das crianças e o projeto curricular de grupo.” É necessário que a introdução de materiais e novos espaços acompanhe “a progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças (...)” e que “sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados.”

(Lopes da Silva et al., 2016, p. 26)

As áreas de interesse devem permitir que as crianças se envolvam em brincadeiras suas, apenas, ou partilhadas com outras crianças. Goldschmied e Jackson (2006) referem-nos a importância que os materiais têm para a organização do espaço pedagógico e para a brincadeira das crianças afirmando que “por meio da provisão e arranjo imaginativos dos materiais para o brincar, o adulto possibilita às crianças que escolham e desenvolvam o seu brincar, por si mesmas ou com outras.” (p.39)

Quando falamos em diversidade e quantidade estamos a pensar na possibilidade de várias crianças, brincarem na mesma área, com os mesmos materiais ao mesmo tempo porque “os materiais de cada área apoiam uma variedade lata de actividades lúdicas, adaptadas aos interesses e às capacidades emergentes das crianças.” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 174)

Se a organização do espaço para as crianças for feita, tendo por base a abordagem High Scope, Hohmann e Weikart afirmam que os educadores “notam vários efeitos positivos.” (2011, p. 181)

Estes efeitos positivos são observáveis quando as crianças, num contexto de aprendizagem ativa, têm oportunidades para tomar iniciativa e os adultos seguem os seus interesses e participam reciprocamente nas suas brincadeiras e desafiam as crianças a construir novas aprendizagens.

1.3) A rotina diária High Scope

Para Hohmann e Weikart podemos definir a rotina diária como uma forma de proporcionar às crianças “a segurança de sequências predizíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de actividades para o seguinte e consistência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia” (2011, p. 226)

A rotina diária pode ser entendida como um caminho que é traçado conjuntamente entre as crianças e o educador, de forma a que, esta corresponda às necessidades e expectativas dos diferentes intervenientes e possibilite que juntos possam trilhar o mesmo trajeto. Quando a rotina corresponde aos interesses das crianças e são tidas em conta as suas necessidades, as crianças vão sentir-se parte dela e vão aventurar-se, experimentar e experienciar diferentes vivências no seu quotidiano.

Na metodologia High Scope, a rotina diária organiza-se por tempos e oferece uma “sequência de acontecimentos (...)” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 224), isto é, a rotina High Scope está dividida em blocos de tempo identificáveis e que se destinam a determinadas actividades, mas que não referem aquilo que as crianças devem fazer.

Desta maneira, a rotina High Scope

“apoia a iniciativa da criança, oferece uma organização social, propicia um controlo partilhado entre o adulto e a criança, apoia os valores do currículo com base nos ingredientes da aprendizagem ativa e promove uma estrutura flexível porque permite a mutabilidade entre os acontecimentos do dia.” (Hohmann e Weikart, 2011, p.242)

Os diferentes tempos que a rotina High Scope contempla para o jardim de infância são o tempo de Planear-Fazer-Rever, o tempo de pequeno grupo, o tempo de grande grupo, o tempo de exterior, os tempos de transição, os tempos de refeições e o tempo do sono.

O ciclo Planear-Fazer-Rever caracteriza-se por ser a peça central da rotina diária e da abordagem de aprendizagem pela ação porque incorpora todas as componentes dessa abordagem – materiais, manipulação, escolha, linguagem e pensamento das crianças e apoio dos adultos – e é, por norma, o segmento mais longo do dia.

Este ciclo contempla três partes, nomeadamente, o tempo de planeamento, o tempo de trabalho e o tempo de revisão. No tempo de planeamento, a criança faz planos para o seu dia, que posteriormente, serão transformados nas suas ações durante o tempo de trabalho e onde são levadas a cabo as suas intenções. Os planos elaborados pelas crianças, no momento do planeamento, serão alvo de reflexão no tempo de revisão. Neste último segmento do tempo de Planear-Fazer -Rever a criança reflete sobre as suas ações, fala acerca das mesmas e mostra o que fez, se assim o desejar.

Neste momento da rotina diária, o adulto ajuda e apoia a criança quando lhe proporciona um espaço calmo e atrativo, quando a questiona sobre as suas intenções, desejos e interesses, quando valoriza os seus planos e se torna parte deles ao proporcionar-lhes locais para trabalharem e partilharem as brincadeiras com elas, ao observar o estado em que os seus planos se encontram e ao apoiá-las nas suas ações e resolução de problemas quando assim entender ser necessário.

Por último, aquando do tempo de reflexão, o educador apoia as crianças quando as ajuda a refletir e relembrar as experiências planeadas e vividas durante o tempo de trabalho, quando proporciona materiais que interessem às crianças durante o tempo de reflexão e quando proporciona um ambiente calmo e acolhedor, sem pressas para o seu término. É ainda, neste segmento de tempo, que o educador observa e está atento à forma como as crianças estabelecem uma ligação entre o seu planeamento, a sua ação e os seus resultados.

O tempo de pequeno grupo é caracterizado por Hohmann e Weikart (2011, p. 371) como um tempo que “(...) proporciona às crianças ocasiões para usarem materiais, fazerem experiências com eles, falarem sobre as suas descobertas e solucionarem problemas que encontram.”

Assim sendo, o tempo de pequeno grupo possibilita às crianças uma aprendizagem, ativa num clima de apoio, uma vez que os adultos definem e apresentam as atividades, mas deixam que as crianças trabalhem de uma forma livre, participando no seu trabalho e encorajando-as à sua ação. Por norma, neste tempo os grupos de trabalho são constantes e as experiências de aprendizagem são iniciadas pelo adulto tendo em conta os interesses e nível de desenvolvimento das crianças e as experiências-chave da High Scope.

O tempo de grande grupo da rotina High Scope é também um tempo de aprendizagem ativa, em que as crianças possam “partilhar informação importante e participar em atividades que são próprias para grupos maiores” segundo Hohmann e Weikart (2011, p. 402), e onde partilham e participam em atividades num contexto coletivo. Normalmente, este tempo é utilizado para contar histórias, cantar canções ou fazer jogos com maior número de elementos. O tempo em grande grupo possibilita à criança um sentido comunitário, de pertença ao grupo, de participação ativa e de liderança, quando cada uma tem a oportunidade de expor as suas ideias e levá-las a cabo juntamente com os restantes colegas.

Aqui o adulto, tal como nos outros tempos da rotina diária, planeia com antecedência as experiências em grande grupo, observa e tem em atenção a forma como as crianças aprendem em grande grupo, põe em funcionamento o grande grupo e apoia as ideias e iniciativas das crianças.

Relativamente ao tempo de exterior característico da rotina High Scope este é um tempo que segundo Hohmann e Weikart (2011) serve “para as crianças se envolverem em atividades lúdicas vigorosas e barulhentas”, e onde, as crianças prolongam e continuam as suas brincadeiras de interior num contexto mais expansivo (...)” (p. 432) Este tempo dá oportunidade às crianças de estabelecerem contacto com a natureza de forma mais direta, possibilita brincadeiras saudáveis sem grandes restrições e as crianças experimentam e treinam movimentos físicos sozinhas, que são sempre supervisionadas pelo adulto.

Neste tempo, o adulto deve apoiar as crianças através da obtenção dos materiais que elas necessitam, através do encontro de estratégias de apoio durante o tempo de trabalho das mesmas, da observação da natureza conjunta e através da observação da forma como as crianças aprendem no tempo de exterior.

Os tempos de transição referem-se ao período que existe entre tempos da rotina diária e que devem ser minimizados ao máximo, e ainda assim, devem ser pensados de forma a apoiar as crianças a direcionar a sua atenção para a atividade seguinte.

Assim sendo, o educador deve planejar uma rotina consistente e deve evitar que estes tempos sejam demorados entre atividades. Assim sendo, quando não há possibilidade de evitar este tempo o educador deve planejar formas e estratégias para manter as crianças entretidas de uma forma ativa e que tenham em conta as necessidades de cada criança individual.

No que respeita ao tempo das refeições, esta não se limitam a atender às necessidades alimentares do bebé e da criança, mas constituem também, segundo afirmam Post e Hohmann “uma forma de contacto físico próximo com um adulto e promovem o crescimento e desenvolvimento da criança, dado que, esta percebe que pode confiar no mundo e nas pessoas porque reconhecem e respondem às suas necessidades. (2007, p.219)

Neste tempo, o educador deve prestar atenção plena à criança, permitir que as crianças mais crescidas comam sozinhas, deve juntar-se às crianças na mesa durante as refeições e também envolver as crianças mais velhas em tarefas relacionadas com a organização do local de refeição.

Por último, o tempo do sono refere-se ao período em que as crianças repõem as suas energias para, posteriormente, retomarem as exigências sociais intensas do contexto de grupo, e é através do descanso que promovem o seu crescimento e desenvolvimento.

Neste tempo da rotina diária o educador deve ter em conta as necessidades individuais de cada criança relativas ao sono e deve proporcionar um clima calmo que incentive as crianças a relaxarem para a sesta. As crianças que não dormem devem ter a oportunidade de fazer uma escolha livre, como pode ser o caso, de um boneco ou um livro.

Na hora de acordar, os educadores não devem forçar o despertar das crianças dando-lhes espaço para acordarem da forma que melhor entenderem, para que, posteriormente se juntem ao grupo nas atividades dessa parte do dia. Os diferentes tempos da rotina diária devem ser planeados pelo educador para cada novo dia com base nas observações e escuta das crianças.

Com base nos tempos da rotina diária High Scope e tendo em conta cada um deles, é-nos perceptível que “uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas “à dimensão da criança” no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (Hohmann e Weikart, 2011, p.224)

Torna-se fundamental que seja dada essa consistência à rotina, como forma de oferecer alguma previsibilidade, segurança e tranquilidade às crianças aquando das atividades e tempos que se vão alternando. É necessária uma rotina que ofereça sempre que necessário flexibilidade e que lhes dê oportunidade de se orientarem, tendo em conta, os seus interesses e necessidades, numa perspetiva de autonomia e de aprendizagem ativa.

Hohmann e Weikart referem a flexibilidade da rotina diária como algo benéfico para as crianças e para o adulto, uma vez que, lhes permite alterar segmentos do dia sempre que se considerem necessários dizendo que “nem se trata de uma consequência imutável de acontecimentos sobre os quais os adultos tomam todas as decisões, nem uma série de actividades diárias que acontecem ao acaso, sem estrutura.” (2011, p. 227)

Ora, a rotina diária não se esgota quando falamos apenas da sua consistência e flexibilidade, uma vez que ela também permite apoiar a iniciativa da criança, quando lhe apresenta uma estrutura para os acontecimentos do dia e quando lhe proporciona

“tempo para expressar os seus objetivos e intenções; para levar a cabo as suas iniciativas através da consideração das suas opções, da interação com as pessoas e materiais, e da resolução de problemas que surjam; e para persistir nestes esforços até que esteja satisfeita com estes resultados” (Hohmann e Weikart, 2011, p.224)

Nenhum dos intervenientes tem mais poder sobre as decisões do que o outro, uma vez que, todas são tomadas tendo em conta o interesse e necessidade das crianças e do grupo. Este enquadramento social sólido, como nos referem Hohmann e Weikart (2011, p.225) “proporciona às crianças um ambiente psicologicamente seguro e com significado.”

Assim sendo, a rotina diária High Scope tem em conta a criança, as suas necessidades e interesses, promovendo um contexto educativo com base na aprendizagem ativa, em que as crianças são parte integrante das decisões que são tomadas, para que possam atender às suas curiosidades e necessidades.

Hohmann e Weikart confirmam esta ideia quando afirmam que “uma rotina deste tipo apoia-se na planificação cuidadosa e diária por partes dos adultos, bem como na sua capacidade para responder rapidamente e de forma apropriada aos interesses e ideias espontâneas das crianças.” (2011, p. 225)

1.4) A importância do brincar

Brincar é, nada mais nada menos do que, “a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10) O brincar apresenta-se como uma componente fundamental para o desenvolvimento da criança, uma vez que, é através do brincar que ela descobre o mundo e a forma como ele funciona. Ao brincar, as crianças têm variadas oportunidades de experimentar, conhecer, e aprender acerca dos objetos do mundo e de tudo aquilo que a envolve.

Cruz (2018, p.5) refere que “no processo de brincar, a brincadeira é usada pela criança para descobrir o mundo, como ele funciona, aprende, se desenvolve e experimenta.” Assim sendo, devemos ter em conta a importância do brincar, visto que, quanto maior for o tempo e oportunidade de brincadeira será também maior a diversidade de experiências e descobertas que a criança faz por si própria tornando-se assim agente ativa da sua aprendizagem.

Gomes (2010) citado por Cruz (2018, p. 6) afirma que o desenvolvimento de diferentes capacidades detidas pela criança é, na sua grande parte, incitado pela brincadeira, como é o caso da imitação, da memória, da atenção e imaginação, entre outras que com o aumento da complexidade das brincadeiras também vão sendo desenvolvidas ao longo do tempo.

Portanto, a brincadeira deve ser encarada pelo educador como uma peça fundamental na educação de infância, uma vez que, se apresenta como um dos motores de descoberta e apropriação de

conhecimento e aprendizagem por parte da criança e como “espaço de criação, liberdade e autonomia” (Meirelles, 2016, p.11) complementando-se com toda a ação pedagógica do educador e com o papel ativo da criança na construção das aprendizagens.

A brincadeira relaciona-se diretamente com os espaços e materiais que são disponibilizados às crianças e que lhe permitem construir, imaginar e imitar de forma a construir o seu próprio conhecimento. Cruz (2018, p. 7) afirma que “são os espaços e os materiais que têm à sua disponibilidade que lhe proporcionam condições favoráveis ao seu desenvolvimento sócio emocional, cognitivo e afetivo.”

Deste modo, é essencial que as crianças possam ter acesso a espaços organizados que estejam equipados com materiais diversificados e que tenham tempo para brincarem com os pares e onde o apoio do adulto esteja presente. Lopes da Silva (2016) et al. referem-se a “uma perspectiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança (...)” (p.10) e que o educador promove este envolvimento da criança quando cria “um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com o quê e com quem brincar.” (p.11)

PARTE II – Contexto de Intervenção Pedagógica

A instituição onde decorreu o estágio em contexto de creche e de jardim de infância é uma instituição particular de solidariedade social (IPSS), sem fins lucrativos.

Esta Associação tem ao dispor da comunidade de Braga, e em especial da freguesia de Maximinos, as valências de creche, jardim-de infância e ATL.

Este complexo escolar (Creche, Jardim de Infância e A.T.L.) resultou de um protocolo assinado entre esta empresa e a autarquia bracarense, em colaboração com o Centro Regional de Segurança Social de Braga.

A Associação dispõe em contexto de Creche de um berçário, uma sala de um ano e uma sala de dois anos. No que respeita ao contexto de jardim de infância, a Associação dispõe de uma sala de três anos, uma sala de quatro anos e outra sala de cinco e seis anos.

Este contexto, onde decorreu a prática profissional adota a abordagem High Scope admitindo que “(...) as crianças constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento activo com pessoas, materiais e ideias.” (Post e Hohmann, 2007, p. 1)

2.1) Contexto de Creche

2.1.1) Ambiente educativo da sala de creche

A sala dos dois anos dispunha de várias áreas de interesse, sugeridas pela metodologia High Scope. A mesma prima por ser um espaço razoavelmente amplo e airoso, dispondo também de uma outra sala que servia de espaço de descanso, e se encontrava separada da sala de atividades, juntamente com a área de cuidados de higiene que eram prestados às crianças.

A sala dispunha de uma casa de banho que também costumava ser utilizada com frequência por outras crianças da instituição, quando necessário. O acesso ao exterior era fácil, pelo que, existia a possibilidade de saída das crianças para o exterior se os adultos não estiverem atentos.

Neste espaço, encontrávamos um pequeno móvel que servia de apoio a alguns materiais ligados à área da expressão plástica e onde eram guardados alguns trabalhos das crianças resultantes das

inúmeras atividades propostas pela educadora. Todavia, este não se encontrava ao alcance das mesmas – porque se encontrava virado ao contrário – para que elas não mexessem no que lá se encontrava.

A sala possuía ainda, três mesas retangulares que serviam de apoio às atividades de expressão plástica, à área dos jogos, e também às refeições intermédias, como era o caso dos lanches. Ao nível do conforto da sala, esta tinha ao dispor das crianças várias almofadas para que as crianças se acomodassem de uma forma mais confortável quando se encontravam em grupo, nomeadamente no tempo de acolhimento e durante o tempo de brincadeira na área da biblioteca.

Na sala, era possível encontrar o quadro de presenças e a identificação das áreas com espaço destinado às fotografias das crianças no tempo de brincar – tempo de escolha. Por outro lado, também se encontravam afixados, o quadro dos aniversários das crianças, e dois quadros de cortiça que serviam para expor as produções e desenvolvidas pelas crianças e pelo grupo. Estes não se esgotavam, dado que, existiam mais dois dentro da sala.

Ao nível dos materiais que a sala possuía, estes eram compostos por um número considerável, no entanto, em algumas situações não existiam mais materiais do mesmo tipo, pelo que se verifica uma maior ocorrência de conflitos durante as brincadeiras.

A adequação dos materiais à faixa etária em questão era tida em conta, visto que, estes se encontravam sempre ao alcance das crianças e era dada a oportunidade de os utilizarem quando desejassem. A adequação dos materiais à faixa etária das crianças, permite-lhes um sentimento de pertença e controlo, como afirma Post e Hohmann (2007, p.109): “É natural que as crianças fiquem com um sentimento de pertença e de controlo quando o espaço está equipado com mobiliário e adereços estáveis e construídos de acordo com o seu tamanho”.

2.1.2) Caraterização do grupo em creche

A sala dos dois anos de idade era composta por vinte crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos de idade. Neste grupo, oito crianças eram do sexo masculino e doze do sexo feminino. Em termos de recursos humanos, a sala possuía uma educadora de infância e duas auxiliares educativas.

O elevado número de crianças existentes na sala, devia-se ao facto de a instituição ainda se encontrar regida pelo protocolo antigo que assinaram em conjunto com a segurança social. Quando foi realizada a prática profissional, estavam a tentar reunir novas condições para renovação dos protocolos e para a sua atualização, também.

O grupo revelava-se bastante dinâmico nas suas brincadeiras e denotava curiosidade por situações ou objetos que desconheciam ou tinham pouco contacto. As crianças mostravam grande envolvimento nas brincadeiras que partilhavam e das quais tomavam parte nas diversas áreas.

As áreas da sala eram todas utilizadas, porém, não eram escolhidas todas com a mesma frequência devido às escolhas que as crianças iam fazendo. Para exemplificar, a área do quarto raramente era utilizada pelas crianças, tal como a área da biblioteca. As crianças só pegavam em livros quando já tinham esgotado as possibilidades de escolha, nas restantes áreas da sala ou quando queriam estar mais sossegadas nas almofadas.

O ambiente educativo poderia ser melhorado através de uma intervenção ao nível do espaço. Para isto, seria necessário que o espaço e materiais que o compunham fossem mais diversificados e que se adaptassem ao contexto e às crianças, bem como às suas necessidades e interesses, provocando a curiosidade e o gosto pela descoberta e aprendizagem. Desta forma, o ambiente educativo apesar de estimulante e desafiante, poderia, através de uma intervenção ao nível de espaço, ser melhorado e oferecer maiores e diferentes oportunidades de jogo e de aprendizagem ativa às crianças.

2.1.3) A rotina diária em contexto de creche

A rotina diária em creche pressupõe uma rotina envolta em cuidados, mas não só, uma vez que é proporcionado um horário diário previsível em que as rotinas de cuidados são intercaladas com acontecimentos diários regulares. Durante o dia, são prestados cuidados a cada uma das crianças em creche e existem, ainda, outros momentos, como é o caso dos tempos de escolha livre, o tempo de grupo e de exterior.

A rotina diária da abordagem High Scope pressupõe a existência de variados tempos que atendem às diversas necessidades e promovem oportunidades para seguir e alargar os interesses das crianças.

Assim sendo, é parte integrante da rotina diária o tempo de acolhimento, o tempo de cuidados, o tempo de escolha livre, o tempo de grupo, o tempo de sesta e o tempo de exterior.

Em cada um destes tempos, é possível procurar assegurar às crianças oportunidades de aprendizagem pela ação, uma vez que cada um se centra nos cinco ingredientes da aprendizagem ativa mencionados anteriormente. Num ambiente educativo de apoio e encorajamento, por se proporcionar ao grupo de crianças um horário diário previsível e se prestam cuidados segundo rotinas tranquilas, “estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas acções e ideias.” (Post e Hohmann, 2007, p.194)

Post e Hohmann referem que os educadores que seguem a metodologia High Scope incluem os ingredientes da aprendizagem ativa em cada um dos tempos da rotina diária, e não apenas, num tempo específico, e que por isso, “ (...) ao longo do dia , os educadores apoiam e interagem com as crianças à medida que vão trabalhando com diversos materiais, vão fazendo as escolhas ou vão comunicando e conversando, e interpretam e desenvolvem as acções e as comunicações das crianças (...)” (2007, p.204)

A rotina da sala de creche em que realizei o meu estágio iniciava-se com o tempo de acolhimento, em que eram cantados os bons dias e colocadas as presenças no quadro que serve para o efeito. Habitualmente, logo após o acolhimento, as crianças costumavam ouvir uma história, em grande grupo, que era contada por um adulto, quer fosse o educador ou auxiliar.

Posteriormente, e por norma, a educadora já tinha planeada uma atividade de pequeno grupo, pensada e planificada com base na observação e escuta das brincadeiras e das falas das crianças. E depois deste tempo, as crianças ainda conseguiam dedicar algum tempo de brincadeira nas áreas de interesse antes de se prepararem para a hora de almoço.

No momento anterior à ida para o refeitório onde lhes era servido o almoço, as crianças faziam a sua higienização na casa de banho destinada à sala, sempre com supervisão e, quando necessário, com a ajuda de um adulto. Já no refeitório, as crianças tinham o seu lugar definido, e como tal, dirigiam-se ao

mesmo de uma forma autônoma revelando a sua capacidade de memória e até mesmo a ideia de pertence.

Tal como é visível em contexto de creche, existia na rotina diária do grupo um tempo para o seu descanso que se realizava logo a seguir ao almoço. Após o momento da sesta, as crianças procediam ao momento do lanche que lhes era servido na sala e, pouco mais tarde, dirigiam-se para as áreas de interesse ou para o grande grupo.

O final do dia era passado numa outra sala que se destinava à creche e que servia de sala de espera até os pais irem buscar as crianças. Nessa sala podíamos encontrar alguns materiais que possibilitavam inúmeras hipóteses de brincadeira às crianças e, também alguns materiais, como as almofadas, que lhes permitiam estarem mais descansados.

2.2) Contexto de Jardim de Infância

2.2.1) Ambiente educativo da sala de jardim de infância

A sala dos três anos dispunha de inúmeras áreas de interesse, que se integravam na visão da abordagem High Scope. O espaço era amplo e airoso e, dispunha ainda de uma zona de descanso, que se encontrava separada da sala de atividades. Esta localizava-se numa outra sala onde também dormiam as crianças que frequentavam a sala dos quatro anos.

Existia ainda uma casa de banho que era comum às três salas de educação pré-escolar, mas que era frequentada por outras crianças da instituição, quando necessário. O acesso ao exterior era feito através de umas escadas que as crianças tinham de descer até ao piso inferior. Quando as idas ao piso inferior aconteciam, o nível de vigilância tinha de ser elevado para que as crianças não se magoassem.

Ao nível da organização da sala, podíamos encontrar a área dos jogos que dispunha de um variado número de jogos sendo esta área muito requisitada pelas crianças.

A área da biblioteca apresentava-se de uma forma acolhedora pela presença de materiais que convidavam à permanência na mesma através de bancos para as crianças se sentarem, um quadro de giz

e uma pequena estante com livros. Porém, esta área era, de todas, a menos escolhida pelas crianças para brincar.

Podíamos encontrar também a área da expressão plástica que contemplava todas as atividades ligadas à pintura e à modelagem, entre outras. As crianças costumavam escolher esta área quando tinham vontade de desenhar, colorir desenhos e utilizar a plasticina para as suas criações. Nesta área também tínhamos à disposição, um móvel com gavetas abertas onde as crianças e os adultos colocavam os seus trabalhos sempre que achassem conveniente.

Seguindo o percurso, deparámo-nos com a área das construções, uma das mais escolhidas nas brincadeiras das crianças. Esta tinha ao dispor do grupo, vários tipos de brinquedos como uma pista de carros, blocos para construção, entre outros.

Ao lado, encontrávamos a área do quarto, onde as crianças dispunham de duas camas, três carrinhos de bebé, um deles de gémeos, e têm também um armário para guardar os pertences dos mesmos (fraldas, roupa, mantas, etc.) No quarto também lhes era dada a possibilidade de procederem à criação de jogos de faz de conta acerca de tarefas domésticas e outras, através de um microfone, um ferro de engomar e uma máquina de costura.

Por fim, tínhamos a área da cozinha, que apresentava materiais diversificados, nomeadamente, panelas, pratos, alguns talheres, uma bacia, um tabuleiro, um armário com fogão e lava-loiça, e ainda, no que diz respeito aos alimentos, as crianças tinham à sua disposição para incluir nas suas brincadeiras o pão, o ovo, o tomate, o pepino, entre outros alimentos mais comuns.

No entanto, parece-me ser benéfica a existência em maior número de cada um destes materiais, visto que, a sua quantidade, por vezes, despoletava algumas situações de conflito entre as crianças durante as suas brincadeiras. Assim, um maior número e diversidade de materiais, privilegiaria as brincadeiras das crianças que escolhessem esta área.

Na zona mais central da sala, tínhamos ao dispor das crianças duas mesas redondas que serviam de apoio às atividades, e ainda, uma outra na área dos jogos, mas que, também servia de apoio a outras atividades da sala quando assim fosse necessário.

Disponha ainda de almofadas que serviam para as dinâmicas de grupo, como é o caso das atividades em grande grupo e do tempo de acolhimento. Na área central onde acontecia o acolhimento também tinha ao dispor um quadro para afixar as presenças e escolha do rei do dia. Por outro lado, ainda podíamos ver nas paredes quadros de cortiça que serviam para expor as produções das crianças, quer as da sua iniciativa quer aquelas que eram direcionadas pelo educador. Um desses quadros encontrava-se na parte exterior da sala e, normalmente, era utilizado para expor trabalhos temáticos.

A adequação dos materiais à faixa etária em questão foi tida em conta, visto que, se encontravam sempre ao alcance das crianças e lhes era dada a oportunidade de os utilizar quando desejassem.

No geral, a sala estava bem organizada e apresentava uma estrutura que ia ao encontro da abordagem High Scope, dado que foi planeada a pensar na multiplicidade de brincadeiras que as crianças podiam criar e pelas quais demonstravam gosto. Hohmann e Weikart afirmam isso mesmo ao referir que “uma escola ou centro de aprendizagem pela acção deve ser planeado de modo a apoiar diferentes tipos de brincadeiras e que as crianças gostem (...)” (2011, p. 164)

Apesar da boa organização do espaço, existiam ainda algumas fragilidades ao nível dos materiais no que respeita à sua quantidade e, da apropriação desses mesmos espaços por parte das crianças para as suas brincadeiras. Por isso, algumas brincadeiras ficavam comprometidas pelo diminuto número de materiais quando um maior número de crianças escolhia a mesma área para brincar. Relativamente aos materiais, devia ser ressalvada a frequente troca de brinquedos para que fosse possível proceder à sua higienização.

É importante que o ambiente que os educadores planeiam para as suas crianças proporcione “o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela acção (...)” e que as crianças possam exercer “(...) o máximo controlo sobre o seu ambiente”. (Hohmann e Weikart, 2011, p.163)

2.2.2) Caracterização do grupo em jardim de infância

A sala dos três anos era composta por vinte e uma crianças com idades compreendidas entre os dois anos e dez meses e os três anos e nove meses de idade. De entre as vinte e uma crianças, sete

eram do sexo masculino e catorze do sexo feminino. A sala tinha ainda, em termos de recursos humanos, uma educadora de infância e uma auxiliar educativa.

O percurso deste grupo era homogéneo, na sua maioria, à exceção de seis crianças que apenas estavam a frequentar o colégio pela primeira vez, e sendo que, outras três crianças interromperam o seu percurso no final do período destinado a contexto de Creche – sala dos dois anos. O grupo, na sua globalidade, era bastante extenso e mostrava ser curioso e ativo, tendo grande potencialidade para o desenvolvimento de qualquer tipo de atividades que lhes fossem proporcionadas, pela proatividade que mostravam aquando do anúncio de alguma proposta. As crianças do grupo mostravam-se à vontade e familiarizadas dentro do espaço da sala, bem como no seu exterior, no tempo de recreio e nas atividades extracurriculares.

Assim, apresentava-se como relevante proporcionar oportunidades motivadoras e interessantes que estimulem a curiosidade do grupo, pelo que as primeiras observações e, o percurso anterior, ajudaram-me a perceber quais eram os interesses do grupo e quais as suas principais potencialidades.

Parece-me importante referir também que existe bastante agitação por parte das crianças, pelo facto de ainda não existir uma rotina tão consistente e previsível quanto era desejada. Esta imprevisibilidade e inconsistência acabam por, para além de provocarem agitação nas crianças, provocar também alguma incapacidade no que concerne ao respeito pelas regras da sala e de convivência em grupo.

2.2.3) A rotina diária em contexto de jardim de infância

Importa, primeiramente, e como nos dizem Hohmann e Weikart (2011, p. 226) referir que a rotina diária “é uma sequência regular de acontecimentos que define, de forma flexível, o uso do espaço e a forma como os adultos e as crianças interagem durante o tempo em que estão juntas.

A rotina diária deve-se apresentar previsível para as crianças, de forma a mostrar consistência e coerência na vida diária do jardim de infância. Como nos dizem Hohmann e Weikart (2011, p.224), “uma rotina diária consistente permite à criança tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer

escolhas e tomar decisões (...) e ainda (...) as crianças envolvem-se em variadas aventuras e experiências que lhes interessam e que correspondem à sua natureza inventiva e lúdica”.

O dia iniciava-se com o acolhimento, feito com a educadora, logo pela manhã e após a chegada das crianças do grupo à sala. Neste momento, cantavam-se os bons dias, marcavam-se as presenças e elegia-se o rei do dia. Por outro lado, falava-se sobre o tempo e sobre o dia da semana em que se encontravam, tendo em conta a atividade extracurricular que as crianças tinham nesse dia, e por fim, as crianças ainda partilhavam algo relativo ao dia anterior.

Podemos verificar que, o tempo de acolhimento era mais extenso em jardim-de-infância, uma vez que, existia outro tipo de diálogo com as crianças motivado por elas próprias, isto é, as crianças eram as primeiras a fazer uma abordagem ao estado do tempo, à estação, ao dia da semana, entre outros tópicos que surgiam de forma gradual.

De seguida, e por norma, seguia-se o tempo de Planear-Fazer-Rever em que a criança tinha a oportunidade de decidir sobre aquilo que queria fazer. O planeamento era feito junto da educadora e dos colegas, onde as crianças colocavam as suas ideias e interesses.

No final deste tempo, as crianças juntavam-se com o educador em pequeno ou grande grupo e falavam sobre o que estiveram a fazer, procedendo à partilha das suas descobertas e dificuldades que encontraram de forma a conseguirem resolvê-las. O tempo de revisão ajuda as crianças a darem sentido às ações que por elas foram delineadas aquando do tempo de planeamento.

Neste momento, as crianças podiam ser convidadas a apresentar os resultados das suas brincadeiras e a partilhá-los com os seus colegas e com o educador, se assim o desejassem.

Hohmann e Weikart referem a este tempo da rotina diária como “a peça central da abordagem de aprendizagem pela acção da High Scope”, visto que “a sequência planear-fazer-rever é o elemento central da rotina diária High Scope e é o segmento mais longo do dia.” (2011: 247)

Este tempo adivinhava-se, de facto, importante porque as crianças se envolviam na brincadeira como uma forma de trabalho e de descoberta do mundo que as envolve, tendo a possibilidade de se integrar em brincadeiras conjuntas que promoviam o desenvolvimento de várias capacidades a nível

pessoal , mas também, de capacidades de interação e vivência social, que favorecem quer a criança quer o grupo na globalidade.

O momento que se seguia era o tempo de grande grupo, onde, por norma, as crianças costumavam cantar músicas alusivas aos temas que surgiam com as atividades propostas e até mesmo conforme a época em que se encontravam. De outro modo, poderiam ouvir uma história que podia ser escolhida pelas crianças ou pelo adulto, ou ainda, realizarem jogos cooperativos que em muito ajudam as crianças a desenvolver competências sociais e pessoais.

Seguido destes dois tempos estava a higiene e o almoço, onde as crianças demonstravam bastante autonomia na realização dos seus cuidados pessoais, que também se mostrava evidente na própria higienização quando se dirigem às casas de banho.

Durante a tarde, existia o tempo de pequeno grupo que era direcionado para atividades que revelassem interesse e resposta às curiosidades e necessidades da criança. Neste tempo, a educadora auxiliava as crianças na realização das atividades e apoiava-as, no sentido de estender a sua descoberta, desenvolvimento e aprendizagem. Por norma, este momento do dia tinha maior duração do que o tempo de grande grupo, para que as crianças pudessem ter a oportunidade de contactar com novos materiais, para os poderem observar, explorar e apropriar-se deles através de experiências e de resolução de problemas.

Finalizado o tempo de pequeno grupo, as crianças voltavam a fazer a sua higiene para se dirigirem ao refeitório e lanchar. Por fim, as crianças costumavam ter três possibilidades de brincadeira que dependiam de várias condições (de pessoal, de espaço e atmosféricas), nomeadamente, a brincadeira no parque exterior, a brincadeira na sala nas diferentes áreas e ainda a brincadeira no polivalente quando as condições climatéricas não permitiam a saída para o exterior.

Devo salvaguardar que, as interações que se estabeleciam entre os pares ao longo do dia eram várias e tornavam-se visíveis nas diversas formas de diálogo, cooperação e colaboração durante os diferentes momentos que compunham a rotina diária da sala dos três anos e do grupo.

Outro aspeto que me parece ser bastante relevante prende-se com o facto de a rotina não revelar, algumas vezes, a consistência desejada, por falta de cumprimento de tempos e substituição por outro tipo de atividades que são determinadas em função de várias situações e condições que se relacionam com questões internas.

Porém, os registos de observação que fui realizando também me foram ajudando a perceber através das diversas manifestações das crianças, a necessidade de uma rotina previsível, que lhes garantisse segurança, autonomia e também, quando necessário, a sua flexibilidade. Um exemplo que ilustra a manifestação por parte das crianças sobre a rotina não ser previsível, é o seguinte:

“Estava a observar a N. na sua brincadeira, na área da cozinha, ela olha e diz:

- Estou a acabar de brincar. O que é que nós vamos fazer a seguir?

Este registo, espelha a necessidade de definir uma rotina em que a criança se sentisse segura e em que tivesse consciência de como eram feitos os tempos de transição e os tempos que se seguiam.

Uma rotina diária consistente trazia segurança, previsibilidade e capacidade de organização para a criança e para o adulto, facilitando a vida em grupo e favorecendo o desenvolvimento individual de cada criança.

Importa, por isso, que exista compreensão e flexibilidade de ambas as partes na definição da rotina diária para que seja mais fácil gerir os tempos, transições e as expectativas de ambos os lados.

PARTE III – Projetos de Intervenção Pedagógica

3.1) Metodologia de Investigação: abordagem da investigação-ação

A metodologia adotada para implementar os projetos de intervenção pedagógica foi a abordagem da investigação-ação, visto que, “consiste na recolha de informação sistemática com o objetivo de promover mudanças sociais.” (Bogdan & Biklen, 1991, p.292) citado por Morais (2016, p. 3).

Máximo-Esteves (2008, p. 18) cita John Elliot (1991, p. 69) e refere que “podemos definir a investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre”.

Assim sendo, a metodologia de investigação-ação tem como objetivo principal a melhoria da prática pedagógica a partir de alguma situação problemática ou que possa ainda ser melhorada. Através da definição da problemática é-nos possível traçar um plano de ação que tem como intenção reverter a situação de fragilidade numa situação com significativa melhoria.

A investigação implícita na prática de ensino supervisionada é qualitativa, ou seja, é uma investigação interpretativa sobre a problemática e que pretende melhorar a qualidade do contexto.

Coutinho et al. (2009, p.360) referem que “o essencial na investigação-ação é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática.”

Os mesmos autores consideram ainda que a abordagem de investigação-ação tem como objetivos “compreender, melhorar e reformular práticas.” (2009, p.363) Dessa forma, a reformulação da situação problemática que é identificada num determinado contexto deve ser tida em conta pelo educador e sustentada através de um processo reflexivo e de ação.

A ação pedagógica de qualquer profissional de educação de infância deve estar ligada a um processo reflexivo relativo às suas práticas e considerando sempre os interesses e necessidades das

crianças. O ciclo de investigação-ação contempla quatro fases, nomeadamente, a planificação, a ação, a observação e a reflexão.

A planificação é possibilitada e baseada num plano de ação que incorpora a situação problemática que necessita de intervenção e que tem em conta as potencialidades do contexto com vista à sua melhoria. A ação remete-nos para a operacionalização do plano de ação, e dessa forma, a possibilidade de alteração da problemática, isto é, da melhoria da situação em questão.

No que diz respeito à observação, esta é remetida para um olhar reflexivo sobre os efeitos da ação, ou seja, a observação é uma componente importante para compreensão das alterações ocorridas. Por último, a reflexão permite, através de um olhar atento e reflexivo sobre o processo decorrido, o planeamento da próxima ação dando início a um novo ciclo de investigação-ação.

Coutinho et al. afirmam que “este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva. (2009, p.366)

3.2) Projeto de Intervenção Pedagógica em Creche

3.2.1) Problemática e objetivos do Projeto de Intervenção Pedagógica

A observação é uma das ferramentas que servem o trabalho diário do educador e da equipa educativa na procura de proporcionar às suas crianças um maior apoio e possibilidades de aprendizagem e crescimento tal como nos diz Post e Hohmann (2007, p. 15) “a observação da criança é uma componente fundamental da abordagem High Scope para bebés e crianças pequenas, uma vez que o conhecimento individualizado molda, não só as interações que os educadores de infância têm com as crianças e os pais, como também o ambiente físico e os horários e as rotinas”.

A observação permitiu-me aperceber de que a delimitação das áreas não era tão evidente quanto seria desejável, e que, as crianças utilizavam, por exemplo, os materiais referentes à área da cozinha nas áreas das construções – isto é, levavam os pratos e os talheres e brincavam no meio dos legos.

Neste sentido, e partindo da observação que foi sendo feita, identificou-se a possibilidade de melhoria da organização do espaço pedagógico e da diversidade de materiais disponibilizados às crianças.

Portanto, e atendendo à necessidade de reformulação e de reorganização do espaço pedagógico, o projeto de intervenção pedagógica que desenvolvi tinha como principal propósito a intervenção no espaço físico da sala e nos materiais pedagógicos que eram disponibilizados às crianças de forma a possibilitar maior diversidade e oportunidades de escolha, de brincadeiras e explorações por parte das crianças.

Assim, identifica-se a necessidade de construir um conjunto de áreas mais atrativo e operante, com o intuito de ajudar as crianças a perceber qual a sua delimitação, quais as suas potencialidades para que possam usufruir dessas na escolha dos materiais e, posteriormente, enriquecer as oportunidades de brincadeira com os mesmos. O espaço pedagógico apresenta-se como um espaço de qualidade quando “ ao mesmo tempo que desafia e provoca é confortável e acolhedor para todas as crianças”, afirma Silva (2013, p.11)

Relativamente à rotina diária, pude perceber que não era implementado o tempo de escolha e, por isso, as crianças não apresentavam ainda qualquer tomada de decisão nesse âmbito, não sendo estimulada a sua capacidade de escolha e a capacidade de pensar sobre a sua brincadeira nas áreas da sala.

Tendo em consideração os aspetos acima descritos e após reflexão sobre os mesmos e a partir dos registos recolhidos, foi possível identificar uma questão de investigação que pretende procurar responder à seguinte pergunta: **Em que medida a reorganização do espaço e materiais e a implementação do tempo de escolha enriquece as oportunidades de brincadeira das crianças?**

Os objetivos gerais que serviram de sustento ao projeto apresentam-se abaixo:

- Reorganizar e dinamizar o espaço pedagógico da sala;
- Favorecer a participação das crianças na reorganização do espaço pedagógico da sala;
- Valorizar o papel das crianças nas tomadas de decisão sobre o espaço e os materiais do mesmo;
- Proporcionar às crianças oportunidades de escolha de acordo com os seus interesses e necessidades;
- Investigar em que medida a reorganização do espaço e do tempo de escolha enriquece as oportunidades de jogo/brincadeira das crianças.

3.2.2) Desenvolvimento da Intervenção Pedagógica

O período inicial em contexto, onde a observação imperou, possibilitou o conhecimento e a identificação de uma problemática – a reorganização das áreas e a introdução de novos materiais. Posto isto, desenvolvi um plano de ação que visava a melhoria desses aspetos e que tinha em conta a participação e ação da criança e do grupo. Elaborei, nesse sentido, um projeto a pensar na reorganização das áreas da sala que permitisse, de igual forma, a introdução de novos materiais e, posteriormente a implementação do tempo de escolha.

Assim sendo, procurei desenvolver um conjunto de atividades que tinham como agente principal a criança, de forma a que esta fosse o impulsionador da mudança que queríamos e que participasse dela ao mesmo tempo porque “os bebés e as crianças mais novas aprendem fazendo, porque os seus jovens cérebros estão particularmente predispostos para a ação.” (Post e Hohmann, 2007, p.23)

Desta feita, a primeira atividade que propusemos baseou-se num diálogo com as crianças com a intenção de procedermos à identificação das áreas da sala. Desta atividade, pude registar algumas das perceções e ideias das crianças sobre as áreas e sobre quais eram as atividades e brincadeiras que associavam a cada uma delas.

A atividade foi realizada em grande grupo e, por isso, perguntei a cada criança qual a sua área preferida e que brincadeiras poderiam lá fazer:

E: M., podes dizer-me qual é a tua área preferida?

M: (Envergonhado) É dos legos.

E: E como se chama essa área, sabes?

(As restantes crianças respondem alto – é a área das construções.)

M: Das construções.

E: Muito bem. Quando brincas na área das construções que brincadeiras é que tu fazes?

M: Castelos, pistas de corridas e brinco com carrinhos de fazer corridas.

Depois da vez do M. dirigi-me à L. e questionei-a da seguinte forma:

E: L., qual é a tua área preferida?

L: É da cozinha.

E: Porquê?

L: Porque eu lá cozinho.

E: O que é que costumás cozinhar?

L: Às vezes sopa, e às vezes eu cozinho carne com arroz e feijão.

E: E costumás dar aos teus amigos a tua comida para eles provarem?

L: Sim. À M. Ela também cozinha comigo. E depois vamos comer nos legos (risadas).

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



Figura 1 - Diálogo com as crianças

No final da atividade conversamos sobre a necessidade de usarmos os materiais de uma área nessa mesma área, falamos sobre as múltiplas brincadeiras que podemos fazer em cada área, depois resolvemos que iríamos identificar as áreas e a forma como iríamos fazê-lo, tendo acordado que iríamos colocar o nome das áreas e imagens das crianças a brincar nas mesmas.

A atividade foi realizada em pequeno grupo, e com a ajuda da educadora, as crianças participaram com satisfação na atividade. Este diálogo com o grupo, permitiu-me observar e verificar se as crianças identificavam e nomeavam as áreas e as suas preferências e conceções que tinham sobre as determinadas áreas e que tipo de brincadeiras lhes associavam.

A partir desta conversa foi-me possível aperceber de que existia ainda alguma desorganização durante o tempo de brincadeira, visto que as respostas de algumas crianças denunciavam a brincadeira conjunta após a escolha de áreas distintas entre elas, para comprovar tal situação, vejamos o seguinte registo:

A N. quis brincar na área da cozinha e a L. na área do quarto.

Durante o tempo de brincadeira das crianças pude aperceber-me que a L. estava a brincar na cozinha ao invés de estar a brincar no quarto. Dirigi-me a ela e perguntei:

E: L., não tinhas dito que querias ir brincar para a área do quarto?

L: Sim. (riso nervoso por saber que estava numa área diferente da que ela tinha escolhido).

E: E porque é que estás na área da cozinha?

L: Afinal não quero brincar no quarto, quero brincar com a N.

(Nota de campo do dia 27 de abril de 2019)

O nome das áreas não era corretamente associado por algumas das crianças do grupo, uma vez que, as crianças se referiam às mesmas através do nome de algum brinquedo que lá lhe era disponibilizado – área dos legos – por exemplo. Assim, denotava alguma necessidade de exploração das áreas, de concretização de brincadeiras com sentido nas mesmas e de reflexão conjunta sobre as suas ações durante as brincadeiras nas diferentes áreas existentes no espaço pedagógico.

Tendo em conta estes registos e a observação das crianças durante o decorrer da atividade, constata-se a necessidade que existia em identificar as diferentes áreas, como forma de sensibilizar as crianças para a sua delimitação e trabalhar a permanência nas áreas durante o tempo de brincadeira.

Esta primeira atividade visava a recolha das ideias das crianças acerca das áreas, quais as brincadeiras que lhes associavam e de que forma se referiam às mesmas. Desta feita, o envolvimento das

crianças e das suas concepções revelaram-se importantes para proceder à reorganização das áreas e a integração das suas ideias permitindo planificar as atividades que se seguiam em prol da reorganização e enriquecimento do espaço pedagógico com o intuito de melhorar as oportunidades de brincadeira e jogo para as crianças.

O desenvolvimento desta atividade permitiu obter informações das ideias das crianças sobre o espaço pedagógico importantes para sustentarem as próximas propostas de atividade procurando valorizar o papel das crianças no processo de reorganização das áreas.

Perante a primeira atividade e os registos efetuados, desenvolvi uma outra proposta de atividade que consistia na escolha das imagens para identificação das áreas. Assim, permitiu identificar as diferentes áreas através da escolha de imagens – das crianças do grupo durante as suas brincadeiras - recolhidas por mim durante os momentos em que essas se encontravam a brincar nas áreas.



Figura 2 - Crianças durante as suas brincadeiras nas áreas de interesses

Nesta atividade, as crianças tiveram a oportunidade de escolha e de eleição da imagem que lhes pareceu melhor definir a área. Esta segunda atividade realizou-se em pequenos grupos durante o tempo de brincadeira, ou seja, dirigi-me às crianças que se encontravam em cada área de interesse e fui-me envolvendo na sua brincadeira, e apenas quando as brincadeiras terminaram introduzi a atividade. Desta forma, era mais fácil eu entrar nas suas brincadeiras e introduzir a atividade para escolha das imagens das áreas. A escolha da imagem foi também um tempo para nomear a área, retomar a conversa sobre os

materiais lá existentes e o que se pode fazer com eles. Foi uma oportunidade para relembrarmos a importância de os arrumar no sítio antes de sair para que os outros meninos também possam brincar.

Posto isto, na área da biblioteca, sentei-me para ouvir a história que o G. lia em voz alta para os restantes amigos. O S., ao seu lado, esperava que a história terminasse para que pudesse iniciar a sua. A meio da história, o G. faz uma pausa, olhou para mim e disse-me:

G: Tânia, agora vais ler tu.

E: Porquê G.?

G: Eu não quero ler mais, e agora vais ler tu.

E: Mas o S. também quer ler. Não pode ser ele a terminar a tua história?

G: Pode. Tu queres S.?

S: Não, o S. não. Eu quero esta história.

L: Quero ouvir a história do G., a do S. agora não... só depois.

Como percebi que começava a existir algum conflito entre as crianças e para poder ajudá-las a disfrutar da área que tinham escolhido para brincar, propus-lhes:



Figura 3 - Apresentação da atividade - pequeno grupo

E: Podem acabar de ler a história depois de eu vos contar a ideia que tive?

Gr: Sim.

E: Então vou partilhar convosco. Lembram-se de termos decidido pôr imagens nas áreas para as identificarmos?

G: Sim, quando estávamos todos sentados naquela roda?

E: Exatamente, G. Eu trouxe essas imagens e gostava que, em conjunto, escolhêssemos a imagem que querem para pôr na biblioteca, pode ser?

L: Qual imagem?

E: A imagem que querem pôr a identificar a biblioteca. Está bem L.?

L: (Risos) Ah, mas tens os meninos aí.

A L. estava a tentar ver que imagens estavam nas folhas que eu tinha na mão.

E: Pois tenho, assim fica mais bonito, não achas? A imagem que for escolhida por mais meninos, é a imagem que vamos utilizar para identificar a biblioteca, sim?

Gr: Sim, está bem.



Figura 4 - Introdução da atividade

Durante a atividade de eleição das imagens para as áreas, fui estabelecendo diálogo com as crianças que exteriorizavam as suas preferências através do sorriso e da fala:



Figura 5 - Escolha das imagens para identificação das áreas de interesse

L: Ai, eu gosto desta, está aqui este livrinho.

E apontava para o livro que se encontrava na fotografia e que estava ao seu lado, na estante da biblioteca.

R.J: Esta não.

E: Porquê R.? Não gostas?

R.J.: Esta é feia (gargalhadas).

E: Então, qual é a imagem que tu gostas?

R.J.: Esta. Está aqui o G.

Olhando para um dos amigos que aparecia na fotografia.

E: É esta que queres pôr na biblioteca?

R.J.: Sim.

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

Esta atividade repetiu-se em todas as áreas da sala, e foi desenvolvida, com o grupo de crianças que estava a brincar nessa mesma área. Após as votações, as imagens vencedoras sofreram os tratamentos necessários para a sua fixação.

Com esta segunda atividade, foi-me possível aperceber do envolvimento e interesse das crianças em participar na identificação das áreas. O facto de ter sido realizada em pequeno grupo também ajudou,

visto que, permitiu uma maior oportunidade de participação para cada uma das crianças, que tiveram a possibilidade de expor as suas ideias.

Também notei alguma curiosidade em perceber que iam escolher para colocar na identificação das áreas e alguma admiração e alegria por perceberem que eram imagens suas enquanto brincavam. Esta atividade também se traduziu num momento de retoma com o grupo, uma vez que, revisitamos as brincadeiras que se podiam fazer em cada área. Estes foram pontos positivos nesta atividade, uma vez que, as crianças se envolveram e entusiasmaram com a escolha da imagem que preferiam para afixar na área.

Algumas das crianças já conseguiam relacionar atividades anteriores com as presentes relacionadas com a reorganização do espaço pedagógico, como foi o caso do G., quando questionei o grupo sobre a atividade de diálogo acerca das áreas da sala:

E: Lembram-se da conversa que tivemos sobre as áreas e sobre as brincadeiras que podíamos ter em cada uma delas?

Gr: Sim.

M.L: Eu disse que na cozinha podíamos fazer bolos.

G: Sim, tu perguntaste o que podíamos fazer nas áreas e agora nas fotografias nos estamos a fazer algumas coisas, Tânia.

R: Pois foi.

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

Esta reorganização progressiva, em que se iam fazendo alterações à organização do espaço em função dos interesses e intenções das crianças, foi tida em conta durante a realização das atividades permitindo que o educador desse à criança a oportunidade de se integrar neste processo e de se ir apropriando das alterações, fazendo assim parte das decisões e escolhas que eram tomadas. Dado que o espaço é encarado como o reflexo das necessidades e interesses das crianças, deve permitir que estas persigam os seus caminhos na descoberta das suas curiosidades, na satisfação dos interesses que vão surgindo auxiliando, deste modo, no seu desenvolvimento global.

A atividade que se seguiu foi realizada na sequência desta última, e tinha como objetivo a afixação das imagens já tratadas nas diferentes áreas. Porém, antes de a pôr em prática dialoguei com a educadora sobre a possibilidade de anexar às imagens alguns espaços destinados às fotografias das crianças que escolhiam cada área, como forma de implementar o tempo de escolha. Ela concordou, porém, essa proposta só foi implementada mais tarde.



Figura 6 - Atividade 2 - Escolha das imagens de identificação das áreas

Posto isto, a atividade foi novamente realizada em pequenos grupos, visto ser mais funcional no que respeita à gestão mesmos, bem como das suas questões e respostas por parte do educador. O pequeno grupo possibilita ao educador uma visão e atenção mais direcionada para cada uma das suas crianças, e dessa forma, torna-se mais fácil apoiá-las à medida que a atividade decorre.

Organizaram-se pequenos grupos, e dirigimo-nos para as áreas de forma a proceder à afixação das imagens. Na área da biblioteca, as crianças mostraram-se entusiasmada por participarem na identificação das áreas, e por isso, explanaram a sua alegria através de algumas questões:

N: Tânia, posso ser a primeira a colar?

E: Vamos todos colar ao mesmo tempo, pode ser?

N: Oh, está bem. Eu colo com os meus amigos, então.

E: Estão preparados?

T: Sim, sim, sim.

E: Achas que já temos tudo pronto, para colarmos a imagem na parede?

F: Não. Falta tirar os papéis para colar atrás.

E: Muito bem F., estás atenta.

N: Eu tiro, eu tiro.

E: Sim, podes tirar N., mas os outros amigos também vão tirar, sim? Todos os meninos e meninas querem participar, não é?

N: É.

As crianças aprovaram aquilo que tinha dito e esboçaram um sorriso. Depois deste diálogo, partilhado com as crianças, procedeu-se então, à colagem das imagens nas diferentes áreas.



Figura 7 - Afixação das imagens para identificação das áreas

No final, reuni as crianças em grande grupo e conversamos sobre o aspeto da sala com as imagens de identificação das áreas. As respostas foram variadas e revelaram que as crianças estavam envolvidas no processo que estava a ocorrer.

E: A Tânia gostava de saber o que é que vocês acham das áreas? Estão bonitas assim com as imagens? Acham que as imagens vos vão ajudar quando tiverem de arrumar os brinquedos?

N: Eu acho que estão muito giras.

E: E o que é que isso quer dizer N.?

N: Que têm mais cor e assim, nós vamos olhar sempre para elas.

E: Hum, e quando olhas para as imagens o que é que pensas?

N: Penso que posso brincar com os brinquedos que estão lá e com os meus amigos.

E: E tu, M., o que te pensas das imagens que afixamos?

M: Estão muito bonitas e assim vão-nos ajudar a brincar. Quando nós olhamos, sabemos o que podemos fazer ali.

M.J.R.: Assim, quando formos brincar, já podemos dizer onde queremos ir porque olhamos para lá, e ajuda-nos a lembrar.

L: Assim, já sabemos que é ali que temos de brincar com aqueles brinquedos que estão lá na área. Não é Tânia? Às vezes eu levava as bonecas para as construções.

E: Pois é, vocês têm todos razão, eu também acho que estas imagens vão-nos ajudar a saber brincar nas áreas e a partilhar bons momentos com os nossos amigos.

(Notas de campo do dia 16 de maio de 2019)

Esta atividade mostrou-se bastante motivadora para as crianças, visto que, o entusiasmo esteve presente desde o início até ao fim da atividade, evidenciando-se um envolvimento e interesse por parte das crianças, que procuraram ser sempre ativas durante toda a atividade. Por outro lado, as crianças demonstraram que o processo de delimitação das áreas era relevante e que satisfazia as necessidades e interesses que eram transversais a todas as crianças do grupo.

Também me pareceu relevante salvaguardar algumas ideias partilhadas pelas crianças que mostraram a sua compreensão e atenção sobre a forma como é organizada a brincadeira e a forma como elas a têm organizado. De entre as ideias expressas pelas crianças, destaco a intervenção da L., que referiu que a identificação das áreas ia ajudar o grupo a organizar a sua brincadeira em termos de espaço – (...) é ali (...) – e ainda em termos de utilização de materiais – “(...) temos de brincar com aqueles brinquedos que estão lá na área.”

Estas pequenas alterações no discurso e na perceção da criança revelaram, ainda que muito lentamente, a compreensão que as crianças estão a construir da mudança do espaço pedagógico de

forma a valorizar e corresponder às expectativas, interesses, curiosidades e necessidades individuais da criança.

Após as atividades desenvolvidas em prol da identificação das diferentes áreas de interesse, pareceu-me evidente proporcionar às crianças uma atividade que envolvesse os materiais das diferentes áreas, de maneira a proporcionar uma experiência de jogo que promovesse a sua compreensão dos diferentes brinquedos constituintes de cada área e da associação entre o material e a área a que pertencia. Desta forma, decidi criar um jogo que servisse como recurso para relembrar uma os diferentes materiais existentes nas várias áreas de interesse e criei um jogo que consistia na colagem de imagens de materiais na imagem da área a que os mesmos correspondiam.

Esta proposta de atividade foi realizada em pequeno grupo e, introduzi-a explicando às crianças em que consistia aquele jogo que eu tinha construído para eles:



Figura 8 - Apresentação da atividade - Jogo de Associação

E: Bom dia. Hoje a Tânia trouxe um jogo para brincarmos e aprendermos mais sobre os materiais que temos nas áreas da nossa sala. Querem jogar?

G: Sim.

E: Então, eu vou explicar aos meninos como é que funciona. Nós temos as imagens das áreas em tamanho grande e temos umas imagens mais pequenas com os materiais que temos cá na sala. O que temos de fazer? Temos de colocar o objeto que pegamos na área a que ele pertence.

N: Ah! Eu quero pôr.

E: Os meninos vão todos jogar. A Tânia vai dar uma imagem de uma área a cada menino e vocês têm de procurar os materiais da área que está na imagem que eu vos der. Sim?

L: Eu vou ficar com estas todas?

E: Não, vais procurar os materiais que são da tua área. Se algum menino encontrar um material que não é da sua área vai colocar na área correta.

E: Estão prontos para jogar?

G: Sim. (Sorrisos e acenos com a cabeça)

(Notas de campo do dia 29 de maio de 2019)



Figura 9 - Jogo de associação

A atividade, no geral, foi interessante e produtiva dado que as crianças se envolveram numa brincadeira de cooperação e colaboração que salientou a interação entre os pares e o seu espírito de entreatajuda. As crianças demonstraram companheirismo na resolução do jogo, uma vez que, quando existia dificuldade por parte de alguma criança em decifrar a área a que o objeto pertencia, as restantes crianças estavam prontas para ajudá-la.

Criou-se um clima de colaboração e o jogo demonstrou corresponder aos interesses das crianças, pela forma como elas agiram durante a sua realização e após a mesma, durante o tempo de brincadeira nas áreas. Devo ressaltar que, apesar do companheirismo, cooperação e colaboração das crianças,

também foi necessário fazer alguma mediação ao nível das intervenções, de forma a garantir que todas participavam e experienciavam o jogo.

A forma como é introduzida a atividade e como se dirige a informação às crianças também interfere no sucesso da ação pedagógica e no atendimento dos interesses das crianças, visto que inicialmente a minha explicação não foi tão explícita quanto eu desejava, o que despoletou alguma confusão nas crianças. Isto porque, quando eram questionadas acerca do local ao qual pertencia o material, as crianças apontavam para o local no espaço e não o associavam às imagens.

Tendo em conta que um dos objetivos do projeto de intervenção pedagógica era a introdução de novos materiais no espaço pedagógico, apresenta-se, de seguida, uma proposta de atividade em torno da introdução de novos materiais para as áreas de interesse. Na escolha dos materiais foram tidas em conta a temática da sustentabilidade e os interesses das crianças, optando-se por materiais de desperdício e de objetos utilizados por elas no seu dia a dia.

Assim sendo, fiz uma recolha de vários materiais de desperdício e sem deterioração, tais como, embalagens de gel de banho, desodorizantes, caixas de cereais, cremes e outros, e levei para a sala para realizar uma atividade tendo como objetivo incorporar esses elementos nas áreas e nas diversas brincadeiras criadas e pelas crianças nas diferentes áreas.



Figura 10 - Introdução de materiais de desperdício nas áreas

Dispus os materiais numa mesa, e expliquei qual era o objetivo do jogo, isto é, colocar os materiais nas áreas que correspondiam para que, mais tarde, pudessem utilizá-los nas áreas durante as suas brincadeiras. Sempre que alguma criança não tinha a certeza, poderia pedir a ajuda de um amigo para colocar o material no local correto.

No entanto, algumas crianças, ainda antes de eu terminar a minha intervenção, interromperam-me dizendo:

ML: Eu tenho desses cereais na minha casa Tânia, sabias?

E: Não, não sabia. Onde é que a tua mãe costuma guardá-los ML?

ML: Na cozinha, no armário. (risos)

E: Muito bem. Então, será que podes colocar então esta caixa de cereais no local correto?

ML: Sim.

E foi colocá-la no armário da cozinha.

N: Eu não tenho esses cereais, mas tenho esta coisinha para tomar banho.

Referia-se à embalagem do gel de banho.

E: E onde é que guardas o gel de banho na tua casa?

N: Sei lá, na casa de banho para tomar banho.

E: Então, aqui nas nossas áreas onde achas que é melhor guardarmos o gel de banho?

N: No quarto, para dar banho aos bebés.

E: Parece-me bem.

A N. dirigiu-se ao quarto e guardou o gel de banho na gaveta de um dos armários que lá estava.

(Notas de campo do dia 03 de junho de 2019)

Por norma, todas as crianças conseguiam fazer a correspondência entre os materiais e as áreas em que se deviam localizar, e sempre que necessário, recorriam a um adulto que ajudava a pensar, primeiramente onde é que o objeto se localizava na sua casa para que depois a criança pudesse estabelecer uma correspondência entre o objeto e a área da sala à qual o mesmo pertencia.

A introdução de novos materiais foi uma das atividades que maior interesse despertou nas crianças, uma vez que, possibilitou uma brincadeira diferente com objetos que não lhes eram familiares em contextos educativos. Por outro lado, estes objetos mostravam potencial para uma brincadeira com sentido e desenvolviam nas crianças alguma conexão e familiaridade entre o contexto educativo e a sua casa. Por esta razão, fui introduzindo outros materiais nas áreas, como copos de iogurte, cápsulas de café e rolos de papel higiénico, entre outros.

Uma outra atividade que desenvolvi e que se relacionava com a questão de investigação do projeto de intervenção pedagógica, tinha como foco a implementação - de forma gradual - do tempo de escolha.

Desta feita, dialoguei com a educadora sobre a ideia de anexarmos uma fita autocolante às respetivas imagens que identificavam as áreas e de definirmos um número pequeno de crianças para brincarem em cada um dos espaços. A educadora concordou que seria benéfico para as crianças, uma vez que, esta oportunidade de escolha despertaria na criança a necessidade e curiosidade em experienciar todas as áreas de forma mais regular contribuindo para a diminuição da ocorrência de conflitos no momento em que era realizada a escolha de cada criança.

Assim sendo, afixamos a fita autocolante e a educadora preparou as fotografias das crianças para que as pudessem utilizar no momento da escolha colocando-as na respetiva área. A atividade foi realizada em grande grupo, e comecei por explicar às crianças em que consistia. Referi que os autocolantes que havíamos colocado nas fotografias das áreas iriam servir para colarmos as fotografias de cada vez que escolhêssemos brincar naquela área, e que, sempre que tivéssemos vontade de trocar de área seria bom negociarmos com um amigo que também gostasse de brincar na área em que nós estávamos.



Figura 11 - Realização da atividade de implementação do tempo de escolha

A ansiedade e curiosidade tomavam conta das crianças e do grupo, e portanto, as questões foram logo lançadas para que se iniciasse rapidamente o tempo de escolha para brincarem nas áreas:

M: Já posso escolher a área?

E: Os meninos e meninas já vão escolher as áreas, pode ser M.?

E: Todos perceberam porque é que temos as fotografias e as fitas autocolantes nas diferentes áreas?

G: Sim.

N: Sim, é para nós dizermos onde queremos brincar, pois é, Tânia?

E: Exato. É para que todos possam brincar nas áreas de igual forma, e para que não haja muitos meninos na mesma área. Assim, podem experimentar em todas as áreas as brincadeiras que cada uma vos proporciona e utilizar os materiais para se divertirem de diferentes formas.

M: Pois, pois.

E: Podemos começar?

G: Siiim.

(Notas de campo do dia 11 de junho de 2019)

Posto isto, as crianças tiveram oportunidade de escolher a área onde queriam brincar nesse dia e mantiveram-se na mesma durante todo o tempo de escolha, visto que se estavam a familiarizar e a experimentar todas as alterações que tinham surgido ao longo do processo de reorganização. Este englobou a introdução de novos materiais e a introdução do tempo de escolha.



Figura 12 - Tempo de Escolha

Esta atividade foi bem sucedida, dado que, as crianças integraram de forma muito positiva o tempo de escolha na rotina diária. Eram as próprias que lembravam aos adultos que tinham de “ pôr as fotografias na área” (L., 13 de junho de 2019). Assim sendo, importava que este trabalho fosse continuado e possibilitasse a exploração dos materiais por parte das crianças e ainda como forma de estabelecer interações com os pares.

3.2.3) Avaliação da Intervenção Pedagógica

A organização e enriquecimento do espaço pedagógico foi a problemática identificada, aquando da chegada ao contexto, e embora não tivesse sido modificado totalmente, através da implementação do projeto de intervenção pedagógica, foram sendo introduzidas algumas alterações como a reorganização do espaço, inclusão de novos materiais, nomeadamente materiais de desperdício e ainda a implementação do tempo de escolha. Procurou-se, através do enriquecimento de materiais nas áreas de interesse, criar mais oportunidades de jogo e reduzir o número de conflitos durante o tempo de brincadeira nas áreas.

Estes conflitos eram visíveis devido à existência de um número reduzido de materiais, o que impedia que várias crianças os utilizassem ao mesmo tempo. A importância da implementação do tempo de escolha, um dos objetivos do projeto de intervenção pedagógica, também residia na mediação e distribuição das crianças pelas áreas e na utilização dos materiais, para que essa utilização fosse possível, dentro de um tempo de qualidade e com possibilidade de jogo e de aprendizagem para todas as crianças. A introdução de novos materiais no contexto possibilitou à criança uma diversificação das suas brincadeiras e uma multiplicidade de experiências e aprendizagens através dos mesmos. A existência de novos materiais no espaço pedagógico permite às crianças a sua manipulação e Pablo e Trueba (1994) citados por Couto (2012, p.9) afirmam “descobrem a sua existência e função (...) através da sua ação sobre eles (...)”

Os adultos devem providenciar às crianças um alargado leque de materiais para que as crianças possam trabalhar no tempo de escolha e, também, uma larga compreensão no que respeita às intenções das crianças, procurando encorajar as suas ações e promovendo, assim, iniciativa e controlo sobre as mesmas, bem como o desenvolvimento de brincadeiras e a permanência nas áreas de interesse.

Desta forma, quando se juntam à brincadeira, os adultos prestam atenção enquanto exploram e brincam, percebendo como é que ajustam as suas ações e respostas às indicações e ideias emanadas pelas crianças. (Post e Hohmann, 2007, p. 251) e devem “encorajar a criança de forma a ser ela a estabelecer o ritmo e a contribuir livremente para cada interação, e (...) corresponder aos contributos das crianças e não ignorá-los ou ultrapassá-los.” (Post e Hohmann, 2007, p. 255)

Retomando os objetivos que sustentaram o projeto de intervenção, é possível afirmar que, de acordo com os dados recolhidos através da ação planeada, os mesmos foram conseguidos. Desta feita, a valorização do papel das crianças nas tomadas de decisão sobre o espaço e os materiais foi tida em conta, visto que, ao realizarem-se conversas acerca das decisões relativas à organização do espaço com as crianças, foram ponderadas as suas ideias e decisões:

Quando conversávamos sobre a forma como faríamos a identificação das áreas de interesse, perguntei às crianças como preferiam dando-lhes algumas ideias:

E: Se vamos identificar às áreas, como querem fazer isso? Eu acho que podemos fazer com imagens vossas a brincar nas áreas ou com imagens que tenham materiais que pertencem a cada uma das áreas. O que é que vocês preferem?

M.: Eu acho que é melhor as nossas fotos.

N: Eu também quero as fotos.

R: As fotografias dos meninos

E: Então, vamos pôr as fotografias dos meninos a identificar as áreas?

Gr: Sim.

A reorganização do espaço pedagógico foi concretizada no decorrer das várias das atividades e propostas. A sala tornou-se num espaço com um dinamismo diferente que se mostrava capaz de apoiar as crianças na persecução dos seus interesses. Esta reorganização também permitiu que as crianças olhassem para os diferentes espaços de forma distinta e os explorassem, de acordo com os seus interesses e necessidades, de cada vez que os escolham:

N: Hoje vou fazer um bolo, ali na cozinha, Tânia. É um bolo de chocolate.

R: Eu vou fazer sopa de couves.

(Nota de campo do dia 26 de maio de 2019)

O R.D. estava a fazer a escolha da área para onde queria ir brincar e, o M. vendo que o amigo ia para a área das construções disse-lhe:

- Posso ir contigo, R.? Também quero fazer uma pista de carrinhos.

O R.D. respondeu-lhe dizendo:

- Sim, M. Vamos fazer uma pista muito grande de carrinhos. Temos muitos ali.

(Nota de campo do dia 16 de junho de 2019)

A participação das crianças foi sempre possibilitada e promovida, na medida em que, as mesmas se tornaram agentes da ação e da reorganização das áreas numa perspetiva de aprendizagem pela ação. Atentemos ao seguinte registo:

ML: Eu tenho desses cereais na minha casa Tânia, sabias?

E: Não, não sabia. Onde é que a tua mãe costuma guardá-los ML?

ML: Na cozinha, no armário. (risos)

E: Muito bem. Então, será que podes colocar então esta caixa de cereais no local correto?

ML: Sim.

E foi colocá-la no armário da cozinha.

(...)

(Nota de campo do dia 03 de junho de 2019)

As crianças eram incentivadas a participar ativamente, fazendo com que, a mudança ao nível da organização do espaço se fosse revelando mais motivadora e tornasse o processo mais interessante. O facto de a criança ser envolvida no processo de reorganização despoletou o interesse por partilhar as suas ideias de uma forma mais autónoma, com maior convicção e certeza das suas ações, dado que, “as crianças em ambientes de aprendizagem activa desenvolvem o desejo e a capacidade de agir com persistência e de ter impacto nas pessoas e coisas envolvidas nas suas interações e explorações.” (Post e Hohmann, 2007, p. 29)

A criança revela interesse e curiosidade em participar nas mudanças, alterações e atividades propostas sempre que estas têm em conta as suas necessidades e correspondem aos seus interesses, tornando-as, assim, parte da ação. Podemos verificar o que acima foi descrito, através dos seguintes registos:

Aquando da afixação das imagens para a identificação das áreas, as crianças foram questionadas sobre estar tudo a postos para as imagens serem coladas ao que, imediatamente, a F. responde:

- Falta tirar os papéis.

Seguidamente, e com vontade de participar, a N. remata:

- Eu tiro, eu tiro.

(Nota de campo do dia 16 de maio de 2019)

Depois do tempo de acolhimento, a educadora pegou no boião com as fotografias para afixar no tempo de grupo.

A M. atenta, dirigiu-se a ela e perguntou:

-A., posso escolher primeiro a área para brincar?

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

Relativamente ao enriquecimento das oportunidades de brincadeiras das crianças no tempo de escolha, podemos dizer que a implementação do tempo de escolha, permitiu que as crianças criassem uma organização dentro das suas brincadeiras, o que lhes possibilitou desenvolver as suas competências, através da interação com os pares e com os materiais. A partilha de experiências possibilitou que as crianças expusessem as suas ideias e pudessem integrar as vivências dos seus pares caminhando numa construção pessoal e social que é transversal a todo o grupo. Observemos os seguintes registos, que nos comprovam esta partilha de experiências, dentro das brincadeiras:

A M.L. estava a brincar no quarto, às mães e aos filhos, com a B. As bonecas estavam deitadas na cama e a B. pegou numa delas e disse:

- Filha, vamos tirar a fralda e tomar banho com este creme para o teu cabelo?

A M.L. olhou para a B. e disse-lhe:

- A minha filha também vai tomar banho com champô.

(Nota de campo do dia 05 de junho de 2019)

Na biblioteca a N. acabou de ler a história do Noddy e levantou-se para arrumar os livros que estavam espalhados pelo chão.

A F. que também tinha escolhido a biblioteca questionou-a:

- O que estás a fazer N.?

E a N. disse-lhe:

- Estou a arrumar os livros. Ajudas-me?

A F. dirigiu-se a ela e ajudou-a a apanhar os livros que ainda estavam no chão colocando-os organizando-os na estante.

(Nota de campo do dia 15 de maio de 2019)

Antes da implementação do projeto de intervenção pedagógica e, durante o tempo em que fiz uma observação mais cuidada e atenta, constatei que as crianças mostravam alguma dificuldade em estabelecer relações dentro das áreas e durante as brincadeiras, o que provocava, muitas vezes, a ocorrência de conflitos. Estes eram essencialmente visíveis nos momentos em que as crianças não queriam partilhar algum material, ou então quando não concordavam com as brincadeiras umas das outras.

Contudo, através dos registos acima escritos, é-nos possível perceber, que as crianças foram aprendendo a interagir com os seus pares, a partilhar experiências e a construir relações de uma forma muito mais saudável, isto é, em que a tolerância, a aceitação, a compreensão e o companheirismo se notavam presentes. Embora não tenha sido de uma forma rápida, estas mudanças foram surgindo ao longo da implementação do projeto e foram correspondendo aos objetivos que foram propostos. As alterações que foram efetuadas no espaço pedagógico demonstraram um impacto ao nível da organização do grupo, das suas relações e interações, favorecendo assim, o desenvolvimento de cada criança.

A minha questão de investigação prendia-se com perceber em que medida a reorganização do espaço e materiais e a implementação do tempo de escolha enriquece as oportunidades de brincadeira das crianças, porém, apesar do período de estágio e de implementação do projeto ser breve foi possível observar algumas mudanças e verificar que as crianças usufruíram do mesmo, de uma forma dinâmica, e que lhes possibilitou novas brincadeiras individuais e com os pares, desenvolvendo a criatividade através da manipulação dos brinquedos e materiais e da sua exploração. As relações que as crianças foram estabelecendo com os pares, também lhes permitiram a troca de conhecimentos, de ideias e de interesses que enriqueceram as brincadeiras e possibilitaram o desenvolvimento pessoal e social das crianças.

Por outro lado, a partir do mesmo, foi possível experimentar, por parte da criança uma maior disposição para as brincadeiras e possibilidade de pô-las em prática, o que permitiu, também, que exprimisse mais facilmente as suas ações, crenças e ideias.

O sucesso da implementação deste projeto, deveu-se não só ao desenho da ação pedagógica, em função do contexto de intervenção, e à participação ativa das crianças, mas também às relações de

confiança que se foram estabelecendo ao longo do tempo. Esta construção de relações de confiança facilitou o desenvolvimento das atividades e do projeto, visto que, permitiu a criação de um clima de cooperação que possibilitou interações mais positivas. Estas traduziram-se, posteriormente, na reorganização do espaço pedagógico e no atendimento às necessidades e interesses das crianças. Post e Hohmann (2007) referem que nestas relações de cooperação, os adultos “procuram estruturar a sua relação com bebés e crianças pequenas como uma forma de parceria” (p.73), o que significa que, procuram de forma continuada um sentimento de controlo partilhado, que permite liberdade de expressão e ação às crianças.

Numa perspetiva global creio que os objetivos do projeto de intervenção pedagógico foram atingidos, no entanto, mostra-se importante a continuidade e consistência destas práticas pedagógicas que privilegiam as crianças, bem como, os seus interesses e necessidades. Este constante processo é necessário para que sejam incorporadas na rotina do grupo e para que este se aproprie delas, o que possibilita, também, que o educador desenvolva uma ação pedagógica enquadrada no contexto em que se insere.

A previsibilidade e consistência são de grande relevância quando dialogamos sobre providenciar oportunidades de aprendizagem para as crianças, bem como para a concretização das suas ações e ideias, dado que, esta previsibilidade lhe possibilita segurança e confiança e desenvolvem nelas um “sentido de continuidade e de controlo” sobre os diferentes acontecimentos do dia. (Post e Hohmann, 2007, p. 196)

3.3.) Projeto de Intervenção Pedagógica em Jardim de Infância

3.3.1) Problemática e objetivos do Projeto de Intervenção Pedagógica

Em contexto de jardim de infância, a problemática já não se relacionava com a organização do espaço, mas evidenciava-se na rotina diária do grupo. A observação que fiz, inicialmente, permitiu-me aperceber da necessidade de intervenção nos diferentes tempos do dia, de forma a responder à natureza lúdica e exploratória, responder aos interesses e curiosidades das crianças através de experiências de

aprendizagem ativa, mas também para ter uma rotina consistente, assegurar o equilíbrio entre a iniciativa da criança e a iniciativa do adulto e favorecer múltiplas experiências de aprendizagem.

A sucessão de acontecimentos do dia não era consistente e, essa inconstância despertava nas crianças alguma ansiedade, agitação e conflitos, o que promovia comportamentos desadequados durante as transições e durante a realização das atividades. Por isso, importa entender que a rotina diária High Scope oferece às crianças uma “sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender” (Hohmann e Weikart, 2011, p.224) e que, “a rotina baseia-se na repetição de tempos e ritmos na organização espaço-temporal da sala” (Zabalza, 1992, p.169 citado por Morais, 2016, p. 6).

A previsibilidade e consistência desses tempos que constituem a rotina diária possibilita às crianças momentos de partilha, o estabelecimento de relações de qualidade e permite ainda que estas aproveitem cada um dos diferentes tempos com serenidade e sem conflitos.

Para que isto seja possível, é necessário que se adote uma rotina pedagógica, intencionalmente planeada pelo educador e que seja do conhecimento das crianças, que devem conhecer cada um dos tempos, antecipar a sua sucessão com a possibilidade de propor alterações à rotina. (Lopes da Silva et Al., 2016, p. 27)

Esta falta de previsibilidade e consistência da rotina diária pode ser entendida quando, por exemplo, durante a manhã as crianças não identificavam ainda que, seguidamente ao tempo de acolhimento, teriam o tempo de planear-fazer-rever, e posteriormente, o tempo de grande grupo, que antecedia o almoço.

Neste sentido, e partindo da observação que fui fazendo com o decorrer do tempo, identificou-se a importância de implementar uma organização da rotina diária, promovendo a sua consistência, previsibilidade e apoio aos interesses e necessidades das crianças.

Tendo em atenção esta necessidade de reformulação da rotina diária, formulei um projeto de intervenção pedagógica que ia ao encontro da necessidade que se impunha e que tinha como principal propósito a intervenção na rotina diária e consistência dos tempos que a constituíam. Através desta reformulação, seria mais fácil ajudar as crianças na prossecução das suas ideias e intenções e envolvê-las em experiências motivadoras e capazes de promover a sua aprendizagem.

Existia, desta forma, uma necessidade patente em criar uma rotina diária previsível que atendesse aos interesses das crianças, que lhes proporcionasse experiências que as auxiliassem na prossecução das suas necessidades e que lhes possibilitassem a apropriação de valores que favorecessem as relações e interações que estabelecem com os seus pares.

Considerando os aspetos acima referidos, após uma reflexão ponderada e com base nos registos recolhidos, a questão de investigação à qual pretendi procurar responder prendeu-se com:

De que forma a implementação da rotina diária consistente contribui para promover a autonomia da criança?

Os objetivos gerais que foram delineados para a implementação do projeto apresentam-se abaixo elencados:

- Implementar uma rotina consistente;
- Envolver as crianças na organização da rotina diária;
- Valorizar o papel das crianças nas tomadas de decisão sobre a rotina diária;
- Diversificar as propostas de atividades que são feitas às crianças;

3.3.2) Desenvolvimento da Intervenção Pedagógica

Inicialmente, a observação deteve grande importância no desenho do projeto de intervenção pedagógica, uma vez que, possibilitou conhecer o contexto e compreender qual era a problemática e o que podia ser feito para contribuir para melhorar o contexto em análise. Assim sendo, os objetivos traçados visaram a melhoria desses aspetos e contavam com a participação e ação da criança e do grupo. Elaborei, nesse sentido, um projeto que visava a implementação de rotina diária mais consistente e que permitisse, ao mesmo tempo, que o grupo tivesse oportunidade de vivenciar experiências diversificadas em cada um dos tempos da rotina, que conseqüentemente, promoveriam segurança, previsibilidade e consistência às crianças.

Com este propósito, elaborei um conjunto de atividades que valorizassem os interesses das crianças e permitissem a implementação e consistência da rotina diária, envolvendo-as neste processo de forma ativa.

A intervenção que fiz englobou toda a rotina diária do grupo, ou seja, implementei atividades nos diferentes tempos, e tentei que, todos os dias a rotina contemplasse todos os tempos, para que as crianças se pudessem apropriar dela a partir das propostas que lhes eram dirigidas e daquelas que eram feitas por si mesmas. Desta feita, vou apresentar as atividades que apresentaram maior relevância no decorrer da implementação do projeto e que, de certa forma, também atendem à concretização dos objetivos delineados.

Uma das intervenções, que a meu ver fazia mais sentido implementar, prendia-se com a incorporação do tempo de Planear-Fazer-Rever na rotina do grupo.

Dialoguei com a educadora sobre a implementação deste tempo na rotina diária do grupo, e com o seu consentimento, comecei a organizar esse tempo em pequenos grupos de crianças, com o intuito de ajudá-las a definir um plano de ação, de o executarem e de partilharem as experiências e resultados da ação desse plano.

Assim sendo, num dos dias, de manhã e após o tempo de acolhimento dialogamos sobre as brincadeiras que as crianças queriam fazer e sobre as áreas para onde queriam ir. Uma vez que as crianças já apresentavam um planeamento da sua brincadeira, convidei-as a partilhar comigo e com alguns colegas. Desta feita, o ciclo de Planear-Fazer-Rever foi realizado em pequeno grupo, e foram eleitas cinco crianças em cada novo dia para se dirigirem para as mesas e como estratégia para escolha da primeira criança a planificar utilizei, entre outras, lápis de diferentes cores que eram dados às crianças de forma aleatória. Também pegava nas suas fotografias para que, posteriormente, pudessem colocá-las na área escolhida. Já sentadas nas mesas, para fazermos o planeamento, expliquei às crianças o porquê de estarmos ali:



Figura 13 - Tempo de Planear

E: Sabem porque é que estamos aqui nesta mesa sentados?

R.D: Não. Vamos fazer um desenho?

E: Não. Os meninos vão dizer-me o que querem fazer nas áreas para onde vão brincar, pode ser?

G: Sim.

E: Depois de fazerem as brincadeiras que querem nas áreas, vamos arrumar e vamos todos voltar para esta mesa, para falarmos sobre o que fizemos.

M: Está bem. Temos de levar um lápis?

E: Não. Os lápis é para sabermos quem vai ser o primeiro a falar sobre o que quer fazer. Tira um lápis M.

Pedi a todas as crianças que retirassem um lápis, depois escolhi uma cor de cada vez aleatoriamente e as crianças faziam referência àquilo que eram as suas ideias de brincadeira nas áreas e, quando achavam oportuno, convidam alguns colegas para brincar consigo na área por si escolhida. No final pegavam na sua fotografia e afixavam na área que escolheram.

R.D: Eu quero ir para a cozinha fazer comida para os meus amigos.

E: Que comida vais fazer?

R.D: Salsichas com arroz e tomate e depois um gelado de morango.

E: Muito bem, e tu, M.?

M: Eu quero ir para as construções.

E: O que vais fazer na área das construções?

M: Vou fazer uma pista de legos para os crocodilos irem para o rio.

E: Para o rio? Vais fazer uma passagem para crocodilos?

M: Sim.

E: Depois quero ver.

V: Eu quero ir para a cozinha.

M: Eu também quero ir para o quarto.

E: E o que é que vocês vão fazer nessas áreas?

M: Eu vou pôr os bebês a dormir e dar-lhes a papa.

V: Vou fazer uma comida boa com atum e ervilhas.

E: Hum, que bom! Podem pegar na vossa fotografia e ir para as áreas que escolheram então.

De seguida, fui observando as suas brincadeiras nas áreas durante o tempo de trabalho, e ia conversando com as crianças acerca das brincadeiras em que estavam envolvidas.



Figura 14 - Tempo de trabalho nas áreas

Quando o fim do tempo de trabalho se aproximava alertava as crianças para a necessidade de começar a arrumar e, também eu, participava na arrumação e ajudava as crianças a colocarem todos os materiais no lugar. Depois de as áreas estarem arrumadas, voltamos à mesa para conversar sobre o que cada criança tinha feito nas áreas e que brincadeiras partilharam com os restantes colegas:

R.D: Eu fiz um bolo grande de chocolate e pepitas. E a V. comeu-o todo.

E: Ai foi?

V: Não comi todo, só um bocadinho, a F. é que comeu muito bolo.

E: E estava bom o bolo do R?

V: Sim.

E: E as salsichas, o arroz e o resto da comida que ias fazer, R.?

R.D: Não fiz.

V: Eu fiz atum com salsichas e massa para o R. comer, não foi, R.?

R: Sim, muito bom que estava a tua comida.

E: E não cozinhaste as ervilhas, V.?

V: Não, não havia e não fiz. Só tinha no supermercado.

E: M., o que fizeste no quarto? As bebés comeram a papa toda?

M: Comeram, mas fizeram muita birra e não queriam ir para a cama. Estavam sempre a chorar muito.

M: Eu ouvi, porque eu estava a montar o castelo com o J.

E: Um castelo, M? Não ias fazer uma passagem para crocodilos?

M: (Envergonhado) Não fiz, porque eu queria um castelo para os lutadores. (Os lutadores eram uns bonecos que estavam na área das construções para utilizar com os legos.)

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

Este tempo começou a fazer parte da rotina diária, e todos os dias era escolhido um grupo de cinco crianças para fazer o planeamento e a revisão, enquanto as restantes crianças do grupo referiam apenas para que área queriam ir trabalhar.

Desta forma, esta implementação possibilitou um apoio mais diferenciado a cada criança e uma atenção redobrada aos seus interesses, necessidades e curiosidades, promovendo a interação entre a criança e o adulto e envolvendo-se nas brincadeiras que eram escolhidas.

Este é, também, um momento em que o educador tem a oportunidade de apoiar a criança através da participação na sua brincadeira, fazendo com que, a criança se sinta segura, com iniciativa e motivada para a realização de propostas que lhe causam interesses e correspondem às suas necessidades e expectativas.

Hohmann e Weikart (2011), referem que a aprendizagem tem maior probabilidade de ocorrer quando as crianças estão motivadas por objetivos e interesses pessoais, e por isso, “os adultos conseguem criar um clima de apoio se estiverem atentos aos interesses das crianças, aos seus talentos, às suas capacidades e às suas competências, e se apoiarem neles o trabalho educativo.” (p.81)

Um das dificuldades com que me deparei durante o tempo de arrumação tinha que ver com a desorganização dos materiais, visto que, ao invés de as crianças os arrumarem no sítio, deixavam-nos num outro sítio qualquer que não o indicado para arrumarem os objetos de que dispunham. Esta dificuldade era realmente notória na cozinha.

Relevando essa situação e, sabendo que, a organização se mostra importante nas mais variadas áreas para que a criança possa ter ao seu dispor os diferentes materiais e para que incorpore essa capacidade no seu esquema mental sobre a disposição dos materiais, decidi conversar com as crianças sobre a necessidade de fazer a etiquetagem da área da cozinha através de imagens dos materiais. O objetivo era propor uma atividade que permitisse conversar com as crianças sobre a importância de arrumar os materiais sempre nos mesmos sítios para que elas saibam os lugares em que eles se encontram quando planeiam o que vão fazer nas áreas para que não percam tempo à procura dos mesmos e também para perceberem e saberem onde os devem arrumar.

Assim sendo, conversámos sobre a forma como poderíamos fazer a etiquetagem da área da cozinha, e através da junção das ideias das crianças, elas concluíram que, primeiro retirávamos todos os materiais da área e depois organizávamo-los, sendo que cada grupo ficava responsável por um conjunto de materiais.

Seguidamente, expliquei qual era a ideia que tinha tido para organizarmos os materiais, e perguntei às crianças se concordavam:

E: Hoje, a Tânia, pensou numa atividade que é muito importante para organizarmos bem a área da cozinha e que vai ajudar-nos na hora de fazer a arrumação. Querem saber qual é?

I: Vamos ter de arrumar isto tudo, outra vez. Eu quero arrumar isto (apontando para os pratos).

E: Sim, vamos arrumar tudo, mas vocês é que vão decidir onde vamos arrumar e depois vamos colar uma imagem que nos vai dizer sempre que é ali que devemos arrumar aquele objeto. Acham que isso nos vai ajudar?

L: (Surpreendida e pensativa) Sim, sim. Eu arrumo os garfos.

E: Todos vão arrumar o material, sim? Um grupo arruma os pratos, outro arruma os copos, outro os talheres, outro as chávenas e outro as panelas. E depois colamos a imagem para sabermos que é naquele lugar que temos de arrumar o material.

N: Ufa, assim vamos arrumar sempre rápido.

E: Isso é bom, porque nos vai ajudar a arrumar no lugar certo e a demorar menos tempo.

N: Pois vai.

Depois da explicação e de algumas intervenções das crianças, elas dirigiram-se em grupo para a zona onde decidiram que seria o local de arrumação dos materiais que lhes tinham sido entregues.



Figura 15 - Etiquetagem da área da cozinha

No final da etiquetagem, sentamo-nos em grande grupo para partilharmos impressões sobre a atividade, porém, a N. não esperou e disse:

- Que arrumadinho que está. Amanhã também temos de pôr assim, não temos?

E: Sim, N. Mas porque é que é importante termos os materiais arrumados, sabem dizer-me?

M.L: Porque assim é mais rápido para sabermos onde está.

R: E assim olhamos para a fotografia e já sabemos o que é para pôr ali.

E: Exatamente. Se nós organizarmos as áreas, e se tivermos os materiais todos arrumados no sítio, é mais fácil quando temos de pegar neles ou de arrumá-los porque sabemos onde são os seus lugares através das imagens.

(Notas de campo do dia 07 de janeiro de 2020)

Com a realização desta atividade, foi possível construir as crianças a criarem algumas regras de organização dentro da área da cozinha. A apropriação foi bastante rápida, visto que, as crianças já começavam a associar corretamente os objetos e materiais aos seus lugares dentro da área. No que respeita à organização, esta também foi conseguida através da etiquetagem que se mostrou uma mais valia com a identificação e localização dos materiais.

As crianças demonstraram capacidade de organização, posteriormente, aquando do tempo de arrumação, apoiando-se umas às outras, quando alguém apresentava dificuldade em organizar os materiais. Atentemos ao seguinte exemplo:

A L. estava a arrumar os pratos depois do tempo de trabalho, mas vendo que a B. estava com dificuldade em organizar e arrumar os talheres, parou com a ação que estava a executar e ofereceu-se para ajudar a B., dizendo-lhe:

- B., precisas de ajuda? Anda cá, anda cá. Eu ajudo-te!

A B. aceitou e seguiu a L. até ao lugar dos talheres, onde depois os arrumou. Mas antes disse:

-Obrigada, L. Agora já sei onde arrumo. Eu não sabia.

Este registo denota o companheirismo, o sentido de responsabilidade e de respeito pelo outro. Também é possível verificarmos que as crianças, ao longo do tempo, expressam mudança quer nos seus comportamentos, quer nas suas relações e interações com os outros. Assim sendo, esta proposta veio contribuir para melhorar o contexto pedagógico e a implementação da rotina diária do grupo.

No âmbito da implementação do projeto também foram propostas algumas atividades para realizar durante o tempo de pequeno grupo, com o propósito de proporcionar às crianças experiências de diferente natureza, visto que, neste tempo, “as crianças recebem os seus próprios materiais, tomam decisões sobre como os usar e conversam umas com as outras e com o adulto sobre o que estão a fazer” (Hohmann e Weikart, 2011, p.374)

Uma das atividades que realizei em pequeno grupo foi a atividade de recorte e de rasgo, para que as crianças contactassem com materiais que não são tão usuais no seu dia a dia, como a tesoura e o

papel de jornais e revistas, e para que se pudessem apropriar da utilização dos mesmos, lentamente, e com supervisão do adulto.

Organizei grupos de 4 crianças, e distribuí-as pelas mesas, sendo que, depois lhes apresentei em que consistia a atividade:

E: Hoje vamos fazer uma atividade diferente. Querem saber qual é?

G: Sim.

E: A Tânia, a Ana e a Ercília vão ficar uma em cada mesa, e vamos distribuir papéis de revistas e de jornais e vamos dar uma tesoura a cada um para recortarem esses papéis. Quem quiser também pode rasgar os papéis com as mãos. Acham que é uma boa ideia?

N: Boa. Eu quero fazer isso.

L: Ai eu também.

E: Então vamos pôr as mãos à obra.

G: Sim. (diziam em voz alta!)

As crianças dirigiram-se para os seus lugares e foi feita a distribuição dos materiais. Depois de exemplificarmos como se utilizava a tesoura, tendo em conta o receio por parte da educadora pelo facto de as crianças nunca a terem utilizado, deixamos que cada um explorasse à sua maneira e da forma que entendiam, mas nunca deixando que eles se distraíssem e se pudessem magoar.



Figura 16 - Atividade de pequeno grupo: rasgo e recorte

No final da atividade, questionei as crianças acerca do que queriam fazer com os papéis que rasgaram e recortaram, e as ideias apareceram de imediato, e com toda a certeza:

L: Eu já sei. Já sei o que podemos fazer com eles. Podemos fazer uma chuva de papel lá fora no parque.

B: Podemos colar esses papéis no chão e depois passamos em cima.

J: Ou podemos colar no papel.

E: Estou a ver que vocês já têm muitas ideias, depois teremos de decidir o que vamos fazer com os papéis.

N: Agora podemos guardar na nossa gaveta.

E: Sim, podem. Cada um guarda os seus papéis na sua gaveta.

(Notas de campo do dia 13 de novembro)

Esta atividade possibilitou às crianças experienciar o uso da tesoura e criar formas de recorte e de rasgo de papel, que posteriormente, seria utilizado para uma outra atividade que fosse do interesse delas. Por isso, questionei-as acerca das ideias que tinham sobre o que poderíamos fazer com os papéis que resultaram da atividade.

Durante o decorrer da mesma as crianças encontraram formas de invenção e produção para o recorte e ainda puderam resolver problemas, quando não conseguiam recortar, optando pelo rasgo. A atividade atende à necessidade de adequar as propostas aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças, de procurar responder aos interesses e curiosidades e ainda, de apoiá-las e desafiá-las quando necessário.

Também responde positivamente aos objetivos do projeto, visto que, engloba as apreciações e ideias na criança no seu desenvolvimento e, ainda possibilita, a sua integração nas decisões que são tomadas para a elaboração de propostas de atividade, tornando-a parte do processo e um agente ativo do processo de aprendizagem.

Uma outra atividade que realizei em pequeno grupo e que causou grande entusiasmo nas crianças foi a atividade de flutuação de objetos.



Figura 17 - Atividade de pequeno grupo – flutuação

A atividade foi realizada em pequenos grupos, para que, fosse mais fácil atender às curiosidades e interesses das crianças e experimentar diferentes objetos para que pudessem retirar as suas próprias conclusões acerca do que é flutuar.

Assim sendo, introduzi a atividade dizendo-lhes que iríamos fazer uma atividade com água e com alguns objetos, e que o objetivo era perceber o que acontecia ao objeto quando o colocávamos na água.

Rapidamente, o R. percebeu que o objeto que tínhamos posto na água ficava à tona e perguntou-me:

R: Porque é que a rolha fica “em cima” da água, Tânia?

E: Digam-me vocês, porque é que acham que a rolha fica em cima da água

L: Então não é pesada. Ela é levezinha.

E: Sim, L. Se o objeto for pesado, o que lhe acontece, então? Vamos experimentar colocar estes materiais na água e vamos ver se vão ao fundo ou não?

G: Sim, eu quero pôr estas coisas dentro da água. (Referindo-se aos diferentes objetos que eu tinha levado para realizar a experiência)



Figura 18 - Experiência de Flutuação

No final da experiência, e para registarmos os resultados obtidos, preencheram com o meu apoio a tabela, em que indicavam, se o objeto flutuava ou não flutuava. A justificação para o acontecimento era feita de forma oral para que tivessem oportunidade de confrontar e cruzar ideias, de forma a tornar a atividade e a aprendizagem mais ativa, com troca de impressões e com maior desafio.

No final desta discussão de resultados, perguntei-lhes:

E: Gostaram da experiência?

V: Sim, gostamos muito. É fixe, porque as coisas ficam em cima da água.

L: Eu também quero fazer amanhã.

R: Sim, eu tenho na minha casa coisas e vou dizer à mãe para trazer.

(Notas de campo do dia 28 de novembro de 2019)

Todos tiveram uma apreciação positiva relativamente à experiência que foi realizada, evidenciando satisfação e interesse pela mesma. Essa satisfação e interesse são visíveis através das falas acima escritas, em que as crianças, mostraram vontade de que a experiência se repita no dia seguinte.

Foram feitas também propostas de atividade para o tempo de grande grupo. Uma das atividades que realizei com as crianças, em grande grupo, foi o jogo da mimica, em que as crianças, uma a uma, dirigia-se ao centro e imitava algo à sua escolha. O tema escolhido pelas crianças foram os animais, uma vez que, no dia anterior as crianças visitaram a quinta pedagógica.

O R. iniciou o jogo e imitou um porco, porém, antes de as crianças chegarem a essa conclusão, existiram algumas dúvidas sobre qual seria:

L: *Quem faz isso é o meu cão (referindo-se ao facto de o R. estar a cheirar o chão)*

M.L: *E o gato também.*

Mas o R. decidiu entoar a onomatopeia que surge do roncar do animal e fez:

R: *Ronc-Ronc.*

Aí, todas as crianças, responderam em uníssono:

G: *É o porco!*

Esta atividade em grande grupo promove momentos de convívio que despoletam o cruzamento dos interesses das crianças, como ser individual, e transformam-nos em interesses coletivos que em muito beneficiam a aprendizagem e conhecimento da criança.

Mais uma vez, esta proposta procurou atender à participação ativa da criança e permitiu que fosse agente da ação, para que de facto, essa atividade atendesse às suas intenções e aos seus interesses. As atividades desenvolvidas promoveram a prossecução dos interesses das crianças e foram alvo de reflexão aquando da planificação de outras propostas que se seguiram.

Os objetivos que foram inicialmente emanados como suporte do projeto de intervenção pedagógica foram alcançados, na medida em que, as crianças foram incentivadas a participar ativamente nas propostas de atividades e na organização da rotina diária.

As ideias e opiniões das crianças relativamente a cada atividade proposta foram sempre tidas em conta, de forma a garantir a satisfação das intenções e interesses das crianças nas propostas que se seguiam. Os diversos e diferentes tempos de pequeno e grande grupo em que as conceções e as decisões das crianças integraram o planeamento dessas atividades e propostas e, conseqüentemente, da reorganização da rotina diária.

No que respeita à diversificação de propostas de atividades, as evidências são muitas e denotam o interesse, gosto e aprovação por parte das crianças, bem como, o apoio e encorajamento por parte do adulto no seguimento dos interesses e necessidades das crianças, podendo ser atestado através dos registos escritos e fotográficos que foram reportados acima.

A implementação de uma rotina consistente mostrou-se conseguida, mas denotava, a necessidade de continuidade da intencionalidade educativa e da planificação de experiências motivadoras em todos os tempos do dia. De qualquer modo, a implementação da rotina diária mostrou-se relevante na promoção da autonomia da criança, pelo que, estas se mostravam bastante mais confiantes e seguras em relação a si, às suas capacidades e competências, prosseguiram com os seus interesses e demonstravam a satisfação das suas necessidades, sem necessitarem do apoio constante do adulto, ainda que este estivesse em constante observação e se mostrasse atento às necessidades das várias crianças.

3.3.3) Avaliação da Intervenção Pedagógica

A reorganização da rotina diária foi, após observação, a necessidade identificada no contexto de jardim de infância, através do desenho e implementação do projeto de intervenção pedagógica foram possíveis e notórias as alterações efetuadas que se repercutiram nas ações, envolvimento e interesse por parte das crianças.

O acesso a diferentes experiências durante os tempos da rotina diária sempre foi um dos meus objetivos, e por isso, propus às crianças diversas oportunidades de contacto com experiências, materiais e ações que as ajudaram a desenvolver competências e capacidades de perceção e compreensão do mundo envolvente e que se mostraram importantes para o seu desenvolvimento.

O tempo de Planejar-Fazer-Rever caracterizou-se, na minha opinião, como uma alavanca para a escuta, compreensão e apoio por parte do adulto em relação às crenças, ideias e ações da criança. Além disso, este tempo proporcionou-lhes a oportunidade de exporem, de executarem e de partilharem as suas brincadeiras, que se traduzem, maioritariamente, pelos seus interesses e curiosidades e que promovem o seu desenvolvimento à medida que vão sendo perseguidos.

A possibilidade de as crianças se envolverem em brincadeiras bastante diferentes, isto é, com maior ou menor complexidade, permite que o educador também encontre estratégias que se adequem às suas necessidades e para que encoraje as crianças a desenvolver capacidades. Hohmann e Weikart afirmam que “um dos objetivos do currículo High/Scope é encorajar as crianças a terem oportunidades apropriadas que estimulem e apoiem as suas capacidades emergentes.” (2011, p.255)

A questão de investigação que formulei relacionava-se com a necessidade de perceber em que medida a implementação da rotina diária promovia a autonomia das crianças. A rotina diária foi ganhando alguma consistência ao longo do tempo, porém, ainda não tinha a previsibilidade desejada, e isso, despoletava algumas dificuldades ao nível da gestão dos comportamentos e da inquietude de algumas crianças do grupo, por não saber que tempo e que propostas de atividades se seguiam. Contudo, a implementação da rotina diária do grupo e o facto de terem sido proporcionados tempos de qualidade e propostas motivadoras, bem como, a prestação de apoio e de encorajamento por parte do adulto, permitiu-me perceber que as crianças sentiam mais confiança nas suas ações e na possibilidade da sua concretização. Vejamos o registo seguinte:

Na área do quarto, a F. e a V. estão a dar banhos às bebés. A F. limpa a bebé e põe-lhe creme no corpo. Depois chama a V. e pede-lhe:

-Podes pôr a fralda à minha bebé? Eu não consigo.

A V. olha para ela, vai até ao pé da cama e diz, de forma risonha, e com ligeira vergonha:

-Eu também não sei F.

Vendo que eu estava atenta à sua brincadeira, chamaram-me e pediram:

-Podes ajudar a pôr a fralda na bebé, se faz favor?

Eu ajudei-as, e uma de cada vez, tentou pôr a fralda à sua bebé. Depois continuaram com a rotina de cuidados.

Dias mais tarde, ambas voltaram a brincar no quarto e pude observar que se ajudaram aquando do momento da troca das fraldas, tendo conseguido, com êxito efetuar a muda.

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

Este registo remete-nos para a capacidade das crianças de procurar ajuda quando entendem ser necessária para prosseguirem as suas intenções e realizações de forma a assimilarem essas tarefas e capacidades. Por outro lado, a partir do apoio que eu lhes providenciei inicialmente, as crianças mostraram autonomia e à vontade para o fazer mais tarde sem necessidade de recorrer a um adulto novamente, mostrando uma evolução nesse sentido e trabalhando a sua autonomia.

A consistência da rotina diária foi sempre promovida ao longo de toda a prática pedagógica em contexto, sendo que, sempre que possível, todos os tempos do dia eram cumpridos e possibilitavam ao grupo experiências diferentes e motivadoras.

A previsibilidade e consistência da rotina diária permite ao educador uma prática intencional que corresponde aos interesses das crianças e que é planeada sob o sustento das suas ideias, conceções e necessidades. Desta feita, o envolvimento das crianças nas atividades que são planeadas é fundamental para que elas se integrem e sejam parte desse processo de aprendizagem, conhecimento e desenvolvimento.

Podemos atestar a apropriação da rotina por parte das crianças e a sua motivação e vivência de experiências significativas a partir da seguinte nota de campo:

Durante o tempo de arrumação, a N. pousou os legos que tinha na mão e dirigiu-se a mim, perguntando:

N: *Tânia, depois de arrumar as áreas vamos brincar àquele jogo que a F. pediu? Aqueles de copiar os amigos.*

E: *Sim, vamos todos jogar um jogo que os meninos e meninas gostam. Será que é esse jogo de copiar, N?*

N: (Pensativa, esboça um sorriso).

(Nota de campo do dia 06 de janeiro de 2020)

Também os tempos de pequeno grupo tiveram grande impacto na diversidade de experiências que foram proporcionadas às crianças, uma vez que, permitiram a experimentação dos materiais e a resolução de problemas em atividades que os adultos escolheram com um objetivo principal. (Hohmann e Weikart, 2011, p.229)

Durante a atividade de flutuação, questionei as crianças sobre se já tinham experimentado pôr materiais na água e observado o que acontece, ao que me responderam:

J.A: *Não, eu não fiz isto. Na minha casa eu tenho muitas coisas para pôr na água. Vou pedir à mãe, amanhã.*

M.L: *Eu já pus coisas na água, mas não ficava assim, elas caíam no chão. Eu não sei porquê.*

L: *Eu ponho coisas na água e fica assim. A mãe ajuda a L.*

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

Este tipo de atividades permite que o educador apoie as crianças e lhes dê oportunidade para falar sobre as suas ideias e previsões, assim como, oportunidade para experimentar e descobrir.

Um outro registo comprovativo da importância dos tempos de pequeno grupo como forma de responder aos interesses das crianças:

Após a atividade de recorte e rasgo de papéis de jornais e revistas indaguei as crianças sobre o que poderíamos fazer para reutilizar aqueles papéis que estavam a resultar da atividade em que participavam (...)

L: *Eu já sei. Já sei o que podemos fazer com eles. Podemos fazer uma chuva de papel lá fora no parque.*

B: *Podemos colar esses papeis no chão e depois passamos em cima.*

J: *Ou podemos colar no papel.*

E: *Estou a ver que vocês já têm muitas ideias, depois teremos de decidir o que vamos fazer com os papéis.*

N: *Agora podemos guardar na nossa gaveta.*

E: *Sim, podem. Cada um guarda os seus papéis na sua gaveta.*

(Notas de campo do dia 13 de novembro)

Esta decisão e controlo partilhado entre adultos e crianças, também permite que haja um fluxo de ideias, de correspondência de expectativas e interesses que favorecem o desenvolvimento, aprendizagem, e conhecimento de ambas as partes porque existem um processo que se constrói mutuamente e em que se conjugam ideias que vão ao encontro das necessidades de ambas as partes: da criança na construção e conhecimento do mundo que a envolve através de experiências significativas, e do adulto, que constrói a sua identidade e prática pedagógica através das experiências que proporciona a cada uma das suas crianças e que permitem o seu desenvolvimento.

Com o decorrer do tempo e com a implementação do projeto que foi desenhado para implementação da rotina diária, foi notória a evolução que houve em termos de autonomia por parte das crianças, e que muito se possibilitou, pela consistência que foi dada à rotina diária. As crianças mostravam saber quais eram os tempos da rotina e denotavam conhecimento dos momentos posteriores àquele em que se encontravam.

A implementação da rotina diária, e da promoção da autonomia da criança facilitou a alteração do comportamento do grupo, pelo que as crianças se mostravam mais motivadas para a realização de atividades e experiências e menos ansiosas porque a rotina se tornou previsível e consistente.

Desta forma, os objetivos que inicialmente foram lançados como forma de sustento do projeto foram conseguidos, de forma gradual, porém não quer isso dizer que o processo já estivesse terminado e totalmente assimilado pelo grupo, pelo que carecia de continuidade no sentido de assegurar uma prática com experiências significativas e que promove nas crianças o desenvolvimento de capacidades e competências essenciais à sua construção pessoal, social e intelectual.

Considerações Finais

Este último capítulo é o culminar de um processo de formação profissional que se traduziu numa aprendizagem contínua através de experiências vividas entre a teoria e a prática. Assim sendo, refletirei sobre as aprendizagens realizadas, as experiências vivenciadas e também as dificuldades sentidas durante as intervenções em contexto de Creche e em contexto de jardim de infância.

É de salientar que, a possibilidade de intervenção em contexto, através de uma prática de ensino supervisionada apresenta elevada importância porque possibilita ao estagiário não só suporte à sua prática pedagógica, mas também suporte teórico e emocional para uma prática situada e sustentada.

Mello (2002) citado por Filho, Martins, Santos, Cordeiro, Anjos, Fonseca-Jane, (...) e Sarmiento (2015, p. 25) referem que o professor “ (...) precisa de refletir sobre quem é a criança, sobre como ocorre o seu processo de desenvolvimento, conhecer as forças que impulsionam seu desenvolvimento” para que possa refletir e planificar propostas e atividades que maximizem as possibilidades de crescimento e desenvolvimento das crianças. Portanto, é indispensável que o educador se aproprie de “conhecimentos teóricos e práticos” para que tal seja concretizável. (Martins et. Al, 2015, p.25)

A realização da prática profissional num contexto que defende e apoia os princípios da abordagem High Scope possibilitou o acesso a uma bagagem de saberes que foi sendo construída desde a licenciatura, e que, serviu como recurso durante a prática pedagógica. A observação e reflexão mostraram-se relevantes para a perceção do exercício profissional no âmbito desta abordagem, que se destaca pelo clima relacional “em que educar e cuidar estão intimamente interligados” (Lopes da Silva et al.,2016, p.5)

Na abordagem High Scope o educador promove a prossecução das intenções e interesses das crianças, não apenas quando possibilita e atende à satisfação das necessidades básicas das mesmas criando um clima de confiança e uma relação afetiva entre si, em que, o cuidado e a educação se mostram estritamente conexos, mas também quando lhes propõe atividades desafiadoras.

O desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas também carecem de que “(...) o/a educador/a seja um ouvinte atento, que toma em consideração as suas propostas e sugestões,

questionando-as para perceber melhor as suas ideias e para que tomem consciência dos seus progressos.” (Lopes da Silva et al., 2016, p.19)

Desta forma, torna-se importante que o educador incorpore as propostas e sugestões das crianças na planificação das atividades e, também se reveste de elevada importância que as crianças possam compreender os progressos que vão fazendo e que resultam das propostas desenvolvidas que possibilitam a integração das suas intenções.

Para que esta relação de proximidade entre o adulto e a criança se propicie e se possa trabalhar num contexto de aprendizagem pela ação, é necessário que o educador procure estabelecer com o grupo uma relação positiva em seja promovido “o desenvolvimento da confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e auto-confiança (...)” que se constituem como base para a socialização. (Hohmann e Weikart, 2011, p.65)

Desta feita, as relações que o educador estabelece com as crianças e com o grupo devem revelar-se promotoras de confiança, capazes de promover um controlo partilhado entre a iniciativa da criança e a iniciativa do adulto e de proporcionar apoio às ações das crianças promovendo nelas confiança e evidenciando o seu papel de agente ativo da sua aprendizagem.

Assim sendo, considero que a minha intervenção me permitiu estabelecer relações positivas e de confiança que se evidenciaram através do controlo partilhado, do apoio e encorajamento das crianças durante as suas brincadeiras e da atenção às suas potencialidades traduzidas pela autonomia, iniciativa e confiança ao longo do processo.

O projeto de intervenção pedagógica no contexto apoiado pela abordagem da investigação-ação mostrou-se importante para a reformulação quer do espaço pedagógico em Creche quer da rotina diária em jardim de infância. A abordagem da investigação ação permitiu-me, sob um processo cíclico de planeamento - ação, observação – reflexão alterar o espaço pedagógico do contexto de Creche, salvaguardando sempre, os interesses e necessidades das crianças, assim como a aprendizagem e desenvolvimento das mesmas. O mesmo aconteceu em contexto de jardim de infância, em que a reorganização da rotina diária favoreceu as experiências vividas pelas crianças e possibilitou a prossecução das suas intenções e favoreceu a autonomia.

O trabalho em equipa foi fundamental para que a implementação resultasse, no sentido em que, a ajuda e apoio por parte da educadora cooperante no desenvolvimento das propostas com o grupo de crianças revelou-se significativa e possibilitou novas aprendizagens e conhecimentos para as crianças, e também para mim, que me encontro em processo de construção profissional. Lopes da Silva et al. referem que “a partilha, debate e reflexão conjunta entre elementos da equipa” (...) “constitui um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas” (2016, p.19)

Os projetos de intervenção pedagógica que delinee para a reorganização do espaço pedagógico, em contexto de Creche, e para a reorganização da rotina diária, em contexto de jardim de infância permitiram a construção de novas aprendizagens, competências e a consolidação de ideias e conhecimentos pré-existentes, através do desenvolvimento da ação.

No desenvolvimento da ação foi possível compreender a importância da observação e da documentação, visto que, através dos instrumentos de recolha de dados, é-nos possível descrever, analisar e refletir sobre as aprendizagens das crianças, tendo por base, os seus interesses, curiosidades e necessidades ao longo de todo o processo e no decorrer da ação pedagógica.

As dificuldades sentidas residiram, na sua maioria, na planificação das propostas de forma a dar continuidade ao processo de reorganização do espaço pedagógico e da reorganização da rotina, tendo sempre em conta, as necessidades, interesses e intenções das crianças.

A nível profissional, a investigação permitiu-me uma construção de competências de reflexão, planeamento e reflexão obrigando-me a desempenhar um papel ativo, integrador das potencialidades de cada criança e a assegurar a continuidade da sua ação pedagógica e a intencionalidade educativa. Assim sendo, a minha prática reflexiva sustentada pela observação e documentação permitiu-me acompanhar o meu desempenho, de forma a atingir uma prática de qualidade em que são salvaguardadas todas as necessidades do contexto e dos seus intervenientes.

Referências Bibliográficas

Castro, A. C. L.M. C. (2012). "Características e finalidades da Investigação-Ação". Alemanha: Coordenação do Ensino de Português na Alemanha.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, J.M., Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*. Vol. XIII, (2), pp.455-479.

Couto, P.M. S. (2012). *Contributo do espaço e dos materiais como promotores da aprendizagem ativa: relato de um caso* (Tese de Mestrado). Braga: Instituto de Educação/Universidade do Minho.

Cunha, L. C. S. (2013). *O enriquecimento do espaço pedagógico à luz de uma abordagem ativa* (Tese de Mestrado). Braga: Instituto de Educação/Universidade do Minho.

Cruz, J. (2018). *A Exploração de materiais versáteis na Creche e Jardim de Infância* (Tese de Mestrado). Setúbal: Escola Superior de Educação/ Instituto Politécnico de Setúbal.

Filho, A. J. M., Martins, A. C. F., Santos, A. M., Cordeiro, A.P., Anjos, C.I., Fonseca-Janes, C. R. X., (...) Sarmiento, T. (2015). *Educação de Infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional* (1ª ed.). Santo Tirso: De Facto Editores.

Goldschmied, E., Jackson, S. (2006). Organizando o espaço para viver, aprender e brincar. *O atendimento em creche* (pp.33-51). Porto Alegre, BR: Artmed Editora.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª. ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa : Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Meirelles, D. (2016). *Brincar Heurístico: a brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos de idade* (Tese de Mestrado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Morais, C. (2016). *A organização do tempo em educação de Infância - A adequação da rotina às necessidades e interesses das crianças* (Tese de Mestrado). Setúbal: Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Setúbal.

Post, J., Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários* (3^a. ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.