



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ângela Filipa Gonçalves de Sá

Espaço exterior como promotor de aprendizagens: Brincar e Aprender

Ângela Filipa Gonçalves de Sá **Espaço exterior como promotor de aprendizagens: Brincar e Aprender**

UMinho | 2016

janeiro de 2016



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ângela Filipa Gonçalves de Sá

Espaço exterior como promotor de aprendizagens: Brincar e Aprender

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria de Fátima Vieira

janeiro de 2016

DECLARAÇÃO

Nome: Ângela Filipa Gonçalves de Sá

Endereço eletrónico: angela_sa_parretas@hotmail.com

Telefone: 937317492

Número do Bilhete de Identidade: 14415412

Título do relatório:

Espaço exterior como promotor de aprendizagens: Brincar e Aprender

Orientadora: Professora Doutora Maria de Fátima Vieira

Ano de conclusão: 2016

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Pré-Escolar

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, __/__/__

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta caminhada, tão importante na minha vida profissional e pessoal, foram várias as pessoas que me apoiaram e às quais devo um enorme agradecimento:

À docente supervisora Fátima Vieira, pela excelente orientação, apoio e conselhos, por toda a confiança que depositou em mim, partilhando novos conhecimentos e experiências.

À instituição que me recebeu com muito carinho.

Às educadoras cooperantes e às auxiliares de ação educativa, pela forma como me acolheram, pelo apoio, dedicação, ajuda e conselhos dados ao longo de toda a minha intervenção. Agradeço toda a partilha de conhecimentos e experiências, os quais me fizeram crescer muito como educadora e como pessoa.

Às crianças das duas faixas etárias, pelo carinho, empenho e respeito e porque foram as principais impulsionadoras de todo este processo. Agradeço todos os sorrisos, abraços, brincadeiras e aprendizagens partilhadas. Com elas o sorriso na cara era constante!

Aos meus pais e avós por toda a preocupação, pelos conselhos, por todas as orações e por me apoiarem em todos os momentos desta caminhada. Foram sempre os meus maiores pilares, encorajando-me e dando-me força para que nunca desistisse dos meus sonhos.

Ao meu namorado que esteve presente em todos os momentos desta minha vida académica, por toda a paciência, apoio e confiança. Agradeço por sempre acreditar em mim.

Às minhas amigas, Vanessa Marques, Raquel Antunes, Conceição Silva e Joana Palha, por todo o apoio, todas as partilhas e todas as brincadeiras realizadas nos momentos mais difíceis.

À minha madrinha, ao meu avô Jaime e à minha avó Isabel que, apesar de já não estarem entre nós, estiveram sempre a olhar por mim e a pedir a Deus que me ajudasse a concretizar este sonho.

A todas as pessoas com as quais tive oportunidade de me cruzar ao longo deste percurso, incluindo os professores ao longo de toda a formação, a minha família e amigos.

RESUMO

O presente relatório de estágio, desenvolvido no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar da Universidade do Minho, descreve, fundamenta, analisa e avalia o projeto de intervenção pedagógica desenvolvido nos contextos de Jardim-de-infância e de Creche.

Este percurso iniciou-se com uma observação atenta de todas as dimensões pedagógicas e dos interesses e necessidades das crianças, bem como com a interação e diálogos com as crianças e as educadoras. Identificada uma problemática, procedeu-se ao desenho de um plano de intervenção pedagógica em torno do tema “Espaço exterior como promotor de aprendizagens: Brincar e Aprender”.

No contexto de Jardim-de-infância, esta temática surgiu da observação do enorme interesse das crianças pelo tempo de exterior e dos constrangimentos impostos pelas reduzidas dimensões do espaço da sala para o elevado número de crianças do grupo. Na Creche, a continuidade da temática de intervenção revelou-se pertinente, uma vez que o espaço exterior era pouco utilizado e não disponibilizava equipamento e materiais diversificados. Este projeto teve como principal finalidade promover experiências e atividades de aprendizagem diversificadas através da criação de oportunidades de brincar no espaço exterior.

De modo a responder aos interesses e necessidades das crianças foram desenvolvidas diversas estratégias. No Jardim-de-infância, o projeto passou pela realização de atividades no espaço exterior, durante as quais as crianças tiveram oportunidade de explorar o espaço e os seus recursos, contactar com materiais e fenómenos naturais e realizar experiências em múltiplas áreas de aprendizagem. Na Creche, a intervenção centrou-se na introdução de novos materiais e no desenvolvimento de experiências de exploração sensorial.

A intervenção pedagógica desenvolvida no Jardim-de-infância ampliou a curiosidade e o conhecimento das crianças sobre mundo e proporcionou a realização de aprendizagens estimulantes, em vários domínios. Relativamente à Creche, alargaram-se as oportunidades de exploração sensorial, o contacto com materiais naturais e as experiências ao ar livre das crianças.

Concluindo, o projeto desenvolvido permitiu constatar a importância do brincar no espaço exterior, como oportunidade de aprendizagem da criança em contextos de educação de infância.

Palavras-Chave: Espaço exterior; Brincar; Aprendizagem ativa.

ABSTRACT

The present internship report, developed during the supervised practice teaching of the Master in Education in Preschool of Minho University describes, fundamentals, analyses and evaluates the project of pedagogic intervention in the context of kindergarten and daycare center.

This journey begins with a close observation of all the pedagogic dimensions and the children's interests and necessities, as well as the interaction and dialogs with the children and the kindergarten teachers. After identifying a problematic, a plan of pedagogic intervention surrounding the "Outdoor space as a promoter of learning: Play and Learning", theme was constructed, defining the project's goals.

In the context of kindergarten, this theme came from the enormous interest shown by the children for outdoor activities, as well as the elevated number of children present in the room, in such a limited space. In the daycare center, the continuity of the thematic intervention revealed that it was relevant, since the outdoor space was not often used and didn't give equipment and material diversity. This project had as primary goals the promotion of diversified learning activities and experiences through the creation of opportunities of playing in the outdoor space.

To respond to the children's interests and necessities, multiple strategies were developed. In the kindergarten, the project was to accomplish the diversification of outdoors experiences, during which the children had the opportunity to explore the space and its resources, being in contact with materials and natural phenomena as well as exploring different learning areas. In the daycare center, it was essentially the introduction of new materials and the promotion of sensorial exploration experiences.

The pedagogic intervention developed in the kindergarten amplified the children's curiosity and knowledge about the world that surrounds them, providing a stimulating apprenticeship, on various domains. In regards to the daycare center, they broadened the opportunities of sensorial exploration, the contact with natural materials and outdoor experiences.

In conclusion, the project allowed for the realization of the importance of playing outdoors as an opportunity of learning of children's in context of childhood education.

Keywords: Outdoor Space; Playing; Active Learning.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
INTRODUÇÃO	1

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O Espaço Pedagógico.....	3
1.1. A importância de um ambiente de aprendizagem ativa.....	3
1.2. O espaço exterior como ambiente de aprendizagem.....	5
2. A importância do brincar	9
2.1. Brincadeira e jogo: clarificando conceitos.....	9
2.2. Perspetivas sobre o brincar.....	10

PARTE II: CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

3. Caraterização geral do contexto.....	15
4. Contexto de Jardim-de-infância	15
4.1. Caraterização do grupo de crianças	15
4.2. Caraterização da sala de atividades	16
4.3. Caraterização do espaço exterior	17
4.4. Caraterização da rotina diária	18
5. Contexto de Creche.....	20
5.1. Caraterização do grupo de crianças	20
5.2. Caraterização da sala de atividades	21
5.3. Caraterização do espaço exterior	22
5.4. Caraterização da rotina diária	22

PARTE III: PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

6. Dimensão investigativa, objetivos e estratégias de intervenção	25
7. Estratégias de recolha e análise de dados.....	27
8. A intervenção pedagógica no Jardim-de-infância	28

8.1. Propostas de intervenção.....	28
8.2. Análise reflexiva.....	40
9. A intervenção pedagógica no contexto de Creche.....	42
9.1. Propostas de intervenção.....	43
9.2. Análise reflexiva da intervenção pedagógica.....	54
PARTE IV: REFLEXÃO FINAL.....	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61
Anexos.....	65
Anexo A: Plantas do espaço exterior.....	67
Anexo B: Rotina Diária.....	71
Anexo C: Entrevista às educadoras.....	75
Anexo D: Materiais introduzidos.....	79
Anexo E: Envolvimento da família.....	82

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar da Universidade do Minho, o presente relatório apresenta o projeto de intervenção pedagógica desenvolvido numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), nas valências de Jardim-de-infância e Creche.

O processo iniciou, por isso, com uma observação focada na organização do espaço e tempo pedagógicos, das atividades e projetos desenvolvidos pela instituição e das interações das crianças com o espaço, os materiais, a educadora e os pares. Para sustentar esta observação, foram realizados vários registos, de modo a definir uma problemática.

Seguidamente, após uma análise da informação recolhida, foi identificado um interesse e, ao mesmo tempo, uma necessidade nas crianças. Por um lado, no Jardim-de-infância compreendeu-se que as crianças demonstravam um enorme interesse pelo espaço exterior, gostando especialmente de todas as atividades aí realizadas. Esse espaço permitia que as crianças se movimentassem livremente, o que o espaço interior não possibilitava devido ao elevado número de crianças do grupo e às reduzidas dimensões da sala de atividades. Por outro lado, na Creche, o espaço exterior era muito limitado e possuía poucos materiais, o que provocava a ocorrência frequente de conflitos entre as crianças.

Assim, o projeto de intervenção sob o título “Espaço exterior como promotor de aprendizagens: Brincar e Aprender” visou promover a aprendizagem ativa das crianças, criar oportunidades diversificadas de exploração e de experiências com materiais naturais, promover experiências de brincadeira e movimento, estimular o desenvolvimento de novas aprendizagens, introduzir novos materiais e equipamento no espaço exterior e compreender os efeitos das atividades na promoção de relações mais positivas entre pares.

Através da observação e dos objetivos definidos para o projeto, foi executada uma planificação flexível do mesmo. Após a realização da planificação, passou-se à ação, implementando as estratégias de intervenção pedagógica, e recolhendo informação em torno dos processos e realizações das crianças, através de registos de incidentes críticos, fotográficos e gravações áudio, para posterior análise. Ao longo do processo de intervenção pedagógica, a reflexão crítica sobre a ação, permitiu identificar os aspetos a melhorar, as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças e as aprendizagens realizadas como profissional de educação de infância.

No Jardim-de-infância optou-se por uma intervenção centrada no aproveitamento do vasto espaço exterior, promovendo experiências significativas de exploração do espaço, de materiais e fenómenos naturais através de oportunidades de brincadeira. As experiências no exterior permitem uma diversificação de oportunidades de aprendizagem, pois envolve a exploração de um espaço com características e potencialidades diferentes do interior. (Ministério da Educação (ME), 1997). Proporcionam à criança o prazer de aprender o que implica empenho, dedicação e investimento pessoal.

A partir da observação do espaço exterior da Creche, optou-se por uma intervenção ao nível da introdução de novos materiais no mesmo e da realização de atividades de exploração sensorial, especialmente, com materiais naturais. O investimento no espaço exterior é importante, pois o contacto com os materiais lá presentes, incluindo os materiais naturais, cria desafios às crianças que as levam a realizar novas descobertas, através da exploração física e sensorial do mundo que as rodeia. (Portugal, 2012)

Ao longo da observação, mesmo antes do início da implementação do projeto de intervenção pedagógica, compreendi que a educadora da sala utilizava o modelo High-Scope, um modelo que considera a criança como agente principal da sua aprendizagem, através das interações que desenvolve com os objetos, os adultos e os pares. (Hohmann & Weikart, 2011) Assim, procurei que o projeto de intervenção pedagógica proporcionasse oportunidades de aprendizagem ativa, através da ação direta das crianças sobre o espaço, os materiais e a sua exploração livre. Apoiei e guiei as crianças em todas as suas explorações, aventuras e descobertas, de modo a promover essa aprendizagem pela ação.

Este relatório encontra-se organizado por partes que dão a conhecer todo o trabalho desenvolvido durante a intervenção pedagógica. A primeira parte apresenta a fundamentação teórica centrada no estudo de dimensões do espaço exterior como ambiente de aprendizagem, na importância do brincar, da aprendizagem ativa da criança e do papel do educador, nesse espaço. A segunda parte apresenta a caracterização dos contextos onde foi desenvolvido o projeto, com informação sobre a instituição, os grupos de crianças, os espaços pedagógicos e as rotinas diárias. A terceira parte inicia-se com a apresentação da problemática que constituiu o ponto de partida da intervenção, seguida de uma breve reflexão sobre a sua dimensão investigativa e as estratégias de recolha e análise de dados. Nesta parte do relatório descreve-se, fundamenta-se e avalia-se a intervenção pedagógica realizada nos dois contextos.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O Espaço Pedagógico

Na educação de infância, o espaço é encarado como um elemento crucial da construção pedagógica e, por isso, a forma como é organizado influencia a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Por outras palavras, o espaço é visto como uma estrutura de oportunidades, podendo facilitar ou dificultar o seu processo de aprendizagem. É importante também que o espaço seja um local organizado para promover o bem-estar, a alegria e o prazer, permitindo a brincadeira, o trabalho, o descanso e o acolhimento de diferentes ritmos, identidades e culturas. (Araújo & Araújo, 2007; Oliveira-Formosinho, 2011; Zabalza, 1996)

Nesta linha de ideias, o espaço pode ser considerado um educador, tanto à disposição da criança como do adulto, sendo um conjunto de recursos de aprendizagem e desenvolvimento. Como educador, o espaço facilita o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do conhecimento do mundo, estimula o desenvolvimento de competências e aumenta a capacidade de atenção (Araújo & Araújo, 2007; Pablo & Trueba, 1994; Zabalza, 1996)

Malaguzzi (1984) reforça essa ideia afirmando o espaço como “terceiro educador”. Segundo o autor, como citado em Gandini, 1999:

“Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e o seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva”. (p.157)

Como “terceiro educador” o ambiente deverá ter uma organização flexível, podendo sofrer alterações para responder a interesses, necessidades e progressos na aprendizagem das crianças e permitir que elas tomem decisões e façam escolhas que respondam à sua curiosidade. Daí, ser crucial uma reflexão constante do educador sobre a organização e adequação do espaço e dos materiais pedagógicos. (Gandini, 1999; ME,1997)

Entendido como “container”, o espaço pedagógico é um “conteúdo” educacional, que desenvolve novas aprendizagens na criança. (Filippini, 1990, citado em Gandini, p.147)

1.1. A importância de um ambiente de aprendizagem ativa

As crianças necessitam manter-se ativas, atentas ao mundo que as rodeia agindo sobre ele constantemente. Por esta razão, é imprescindível criar, em contextos de educação de infância, ambientes de aprendizagem pela ação.

No âmbito do modelo High/Scope (Hohmann & Weikart, 2011) a promoção de um ambiente de aprendizagem ativa torna-se crucial, pois permite que as crianças vivam experiências diretas e reflitam sobre as mesmas, de modo a atribuir-lhes significado. As crianças têm oportunidade de realizar diversas ações que desenvolvem o seu conhecimento sobre o mundo, iniciar atividades que partem dos seus interesses pessoais, utilizar os seus músculos, descrever as suas experiências, escolher os materiais, decidir o que fazer com eles e explorá-los, utilizando todos os seus sentidos. Assim, estabelecem relações entre os vários objetos, transformando-os e combinando-os.

De acordo com Hohmann & Weikart, (2011) num ambiente de aprendizagem ativa existem elementos importantes a ter em atenção: a ação direta que as crianças exercem sobre os materiais, usando os seus corpos e sentidos de modo a conhecê-los; a reflexão sobre essa ação, que promove o desenvolvimento do pensamento e da compreensão sobre o mundo; e, as oportunidades para questionar, inventar e resolver problemas. Por isso, é fundamental disponibilizar às crianças um número suficiente de materiais adequados à sua idade e oportunidades de explorar, manipular, combinar e transformar os materiais, tomando decisões acerca do que pretendem fazer. No âmbito destes processos, a criança utiliza a sua própria linguagem, descrevendo o que está a fazer, refletindo acerca dessas ações, incorporando as novas experiências nos conhecimentos já adquiridos e procurando cooperar com outros. Neste contexto, o papel do adulto é de extrema relevância cabendo-lhe reconhecer e encorajar o raciocínio, a resolução de problemas e a criatividade das crianças durante as suas atividades.

A aprendizagem pela ação depende ainda das interações positivas adulto-criança e, por isso, os adultos devem estabelecer um clima de interação social positivo, sendo carinhosos, partilhando o controlo com as crianças, focalizando-se nas suas riquezas e talentos, criando relações autênticas, utilizando a abordagem de resolução de conflitos e apoiando a sua vontade em aprender através da ação durante as brincadeiras, explorações e diálogos.

O papel do adulto na criação de um ambiente de aprendizagem ativa em contextos High/Scope passa ainda por observar e interpretar as ações das crianças, tendo em conta os princípios desenvolvimentistas e *experiências-chave* de aprendizagem. (Hohmann & Weikart, 2011; Post e Hohmann, 2011) As experiências-chave descrevem o que as crianças fazem, bem como os conhecimentos e competências desenvolvidas através das suas ações. Assim, na Creche as crianças desenvolvem o sentido de si próprio, estabelecem relações sociais significativas, envolvem-se em representações criativas, em atividades de movimento e de

música, criam e utilizam os seus próprios sistemas de linguagem e comunicação, exploram objetos e começam a desenvolver os primeiros conceitos de quantidade, número, espaço e tempo.

No contexto de Jardim-de-infância, as crianças também se envolvem em representações criativas, em experiências de movimento e música, desenvolvem noções de espaço, número e tempo, competências de linguagem e literacia, classificação e seriação e desenvolvem progressivamente as suas capacidades de iniciativa e de relacionamento interpessoal. (Hohmann & Weikart, 2011)

Em síntese, um ambiente de aprendizagem pela ação apoia e desafia o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças, num clima de relações de confiança e de respeito que favorece a curiosidade, a iniciativa, a empatia, um sentido de si próprio e um sentimento de pertença.

1.2. O espaço exterior como ambiente de aprendizagem

O espaço exterior num contexto de educação pré-escolar é um local que permite o desenvolvimento de novas aprendizagens, através da realização de experiências, tanto iniciadas pelo educador como pelas crianças. Este espaço permite a continuação das situações de aprendizagem do espaço interior, mas desta vez ao “ar livre”. Portanto, facilita o envolvimento nouro tipo de explorações e aprendizagens distintas das realizadas no interior, visto ser um local com caraterísticas e potencialidades diferentes. (ME, 1997) A forma como é pensado e organizado o espaço exterior é, por isso, importante.

O espaço de recreio ao ar livre no pré-escolar deve ter, como principais caraterísticas, a existência de espaço suficiente para que as crianças possam agir livremente, a delimitação de áreas e uma grande diversidade de materiais, de modo a permitir que as crianças se envolvam em várias experiências de atividade física. É imprescindível que esteja organizado tendo em atenção os interesses e necessidades das crianças, permitindo-lhes oportunidades de exploração num clima de bem-estar. (Fão & Sarmiento, 2008). É importante também separar e delimitar áreas que implicam atividade física intensa e áreas de “brincadeiras focalizadas” tais como, espaços com equipamentos fixos, espaços com material solto para explorar, fazer-de-conta e construir. (Hohmann e Weikart, 2011)

A organização do espaço exterior, com as caraterísticas definidas anteriormente, oferece uma grande diversidade de oportunidades de exploração, manipulação, movimento e de jogo.

Permite que as crianças tenham várias oportunidades de socialização, podendo pôr à prova as suas competências motoras, aprender as regras sociais dos jogos em que se envolvem e também as primeiras manifestações culturais. Jogar com materiais naturais e envolver-se em jogos tradicionais, observar a evolução das plantas e as condições climáticas e atmosféricas, são outras experiências que as crianças podem realizar no exterior (Pablo & Trueba, 1994; Post & Hohmann, 2011).

Na Creche, o espaço exterior deve estar acessível a partir do interior e incluir equipamento e materiais que permitam oportunidades de movimento, superfícies para gatinhar, materiais para brincar com água, plantas de jardim, elementos naturais, coisas para trepar, para entrar lá dentro, para baloiçar, areia, bolas, brinquedos de montar e balancear, de empurrar e puxar, entre outros materiais. (Post & Hohmann, 2011)

O ambiente rico, sensorial e natural, oferecido pelo espaço exterior, facilita o envolvimento em experiências sensoriomotoras únicas que no interior não seriam possíveis, fornece um contexto ideal para atividades em grupo em que o desenvolvimento dos conhecimentos, conceitos e competências surge através da sua exploração. Através da brincadeira e jogo na natureza, as crianças tornam-se mais saudáveis, inteligentes, sentem-se melhores e têm oportunidade de contactar com a terra. A natureza também oferece um novo impulso ao desenvolvimento do cérebro, pois quando a exploram, as crianças encontram oportunidades para tomar decisões que estimulam a resolução de problemas e o pensamento criativo. (Erickson & Ernst, 2011; Fjortoft, 2004, citado em Maynard & Waters, 2014)

Na verdade, vários estudos têm mostrado que as crianças têm uma maior capacidade de atenção quando passam mais tempo ao ar livre, o que pode também ajudá-las a combater o *stress* e, conseqüentemente, ter maiores níveis de funcionamento cognitivo. Enquanto brincam em espaços exteriores, especialmente, através de atividades físicas, as crianças gastam energia crucial no seu desenvolvimento e desenvolvem as suas capacidades motoras, emocionais e afetivas. (Erickson & Ernst, 2011)

Outra vantagem do espaço exterior é o alargamento de oportunidades de atividades físicas e motoras, promovendo assim o desenvolvimento das crianças a esse nível. Isto é importante, uma vez que o movimento permite que as crianças se desenvolvam também a outros níveis, como por exemplo, cognitivo e afetivo. Na verdade, “ O movimento é ele próprio o centro da vida activa da criança”. (Gallahue, 2002, p.49)

Nesse sentido, a fase do pré-escolar é fundamental no desenvolvimento motor, uma vez que é durante esta que as crianças adquirem competências motoras básicas, as quais serão fundamentais para o desenvolvimento de outras competências motoras mais complexas e específicas. Por isso, nos primeiros anos de vida, o corpo e o movimento são essenciais para que as crianças desenvolvam competências como a comunicação de sensações, emoções, ideias e mensagens, o conhecimento do seu próprio corpo e o domínio de noções de espaço e tempo, a coordenação motora, autonomia e interação com os pares, a capacidade de realização de diferentes jogos e a criatividade. (Condessa, 2009; Nunes & Batista, 2012)

O tempo gasto na natureza também pode reforçar os laços sociais entre as crianças, uma vez que durante esse, têm oportunidades para negociar, partilhar, resolver problemas, e trabalhar em conjunto. (Erickson & Ernst, 2011)

Para além dos benefícios referidos anteriormente, as experiências no exterior, especialmente com materiais naturais, trazem outras vantagens. Entre elas, aumentam a imaginação, a motivação para aprender e a confiança; melhoram as capacidades de concentração, observação e criatividade; melhoram a percepção e raciocínio; desenvolvem a linguagem e a colaboração; e, fomentam o desenvolvimento dos sentidos, conhecimentos geográficos, ecológicos e alimentícios, bem como a integração de outras áreas como a matemática, as ciências e as artes. Assim, as experiências dentro de espaços naturais são essenciais para a educação ambiental, uma vez que o facto de as crianças utilizarem o espaço ao ar livre, as leva a desenvolver atitudes mais positivas e de cuidado face ao ambiente. (Miller, Tichota & White, 2013; Rivkin, 2000, citado em Maynard & Waters, 2014, p 257).

Nesse sentido, o papel do educador nos espaços exteriores, assume uma enorme relevância. Este deve ser um mediador entre a criança e o espaço, planificando a organização e propostas educativas a realizar nesses locais. O educador deve observar as possibilidades oferecidas pelo espaço exterior; enriquecer o ambiente através da planificação de diferentes atividades e disponibilização de diferentes materiais; interagir com as crianças durante as suas brincadeiras; e, observar as suas reações, expressões e interações, de modo a propor novas situações que contribuam para fomentar os seus interesses e aprendizagens. (Pablo & Trueba, 1994)

Segundo o Decreto-Lei N° 241/2001, o educador deve promover de forma integrada, os vários tipos de expressão, inserindo-os nas experiências de aprendizagem do contexto pedagógico. Uma dessas expressões, é a expressão motora e, por isso, o educador deve

promover experiências que fomentem o desenvolvimento da motricidade global e fina das crianças, através da organização de atividades motoras, incluindo atividades de locomoção, orientação no espaço, manipulação de objetos e de jogos com regras. Para além disso, é importante que o educador proporcione oportunidade de observação de fenómenos naturais e culturais, de modo a favorecer a inserção da criança na sociedade. Assim, é importante que o educador aposte numa “educação por meio do movimento e do jogo”, criando uma diversidade de experiências motoras e lúdicas. (Condessa, 2009; Neto, 1995)

De acordo com Ferreira (2010), durante as brincadeiras das crianças o educador pode desempenhar três papéis diferentes: observador, catalisador e participante ativo. Como observador, o educador observa atentamente as crianças durante as suas atividades recolhendo apenas informações, sem intervir nas mesmas. Esta observação fornece informações sobre as competências sociais e linguísticas das crianças, os seus interesses e relações e envolvimento nas atividades. Em função dessa observação, o educador encara o papel de catalisador, tentando compreender como pode enriquecer as suas brincadeiras, através da escolha e provisão de materiais e recursos. É importante que disponibilize uma vasta gama de materiais que reflitam a diversidade cultural e crie um contexto, no qual as crianças se sintam seguras, valorizadas, e o qual possam explorar de forma livre e autónoma. O educador pode ser um participante ativo nas brincadeiras das crianças, mediando as relações e situações surgidas. Essa interação com as crianças influencia as suas brincadeiras; por exemplo quando intervém demasiado cedo, pode tirar às crianças a oportunidade de cometer erros, aprender com estes, resolver problemas de forma criativa e negociar soluções com os seus pares. Por isso, em algumas situações, o adulto deve agir como não-participante no jogo, mas noutras deve ser um parceiro da criança. (Ferreira, 2010; Gomes, 2010; Santer, Griffiths & Goodall, 2007)

Salienta-se que a relação estabelecida entre o educador e os pais também é relevante, cabendo ao primeiro, alertar os pais para a importância do brincar, de modo a levá-los a compreender que o brincar é imprescindível no desenvolvimento dos seus filhos. No entanto, para que isso aconteça é necessário que os próprios educadores acreditem realmente que o brincar é importante na “aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento da sociabilidade e na construção da identidade”, que organizem o espaço de modo a fomentar a brincadeira, que garantam igualdade de oportunidades e proporcionem tempo suficiente para que essas brincadeiras aconteçam. (Ferreira, 2010, p.12)

Nessa linha de ideias, pode-se concluir que o educador deve “reconhecer o significado do brincar da criança, dar-lhe sentido e funcionalidade”, focando-se no processo de brincadeira e não no produto final e comentar a sua brincadeira, sem colocar demasiadas questões. Deve seguir as instruções das crianças quando brincam, ser um observador atento e usar comentários descritivos. Se cumprir estes princípios, auxiliará as crianças a exercitarem a sua imaginação, fomentará o seu interesse, criatividade, autonomia, independência, autorregulação, estimulará o desenvolvimento da linguagem, de competências cognitivas, sociais e emocionais e contribuirá para a reciprocidade na relação entre o educador e a criança, criando relações mais estreitas e significativas. (Vygotsky, 1985, citado em Gaspar, 2010, pp.8-10)

2. A importância do brincar

2.1. Brincadeira e jogo: clarificando conceitos

Ao longo dos anos, os conceitos de brincadeira e jogo têm sido muito discutidos e, por isso, têm aparecido diversas perspectivas de vários autores. Apesar destes dois conceitos serem entendidos, na maior parte das vezes como sinónimos, alguns autores têm apresentado diferenças entre os dois. Friedmann (1996), afirma que a brincadeira está associada a um ato espontâneo e livre da criança, na qual não existem regras, enquanto o jogo diz respeito a uma brincadeira mais estruturada, pautada e metódica, que engloba regras. (Friedmann, 1996, citado em Cabral, 2012) Nesse sentido, Condessa (2009) salienta que as brincadeiras das crianças progridem de movimentos espontâneos, durante os quais expressam sensações e emoções, até movimentos mais organizados que exigem o respeito por certas regras.

Nessa linha de ideias, pode-se afirmar que as primeiras brincadeiras das crianças vão evoluindo para jogos, uma vez que jogar requer brincar seguindo dadas regras. Por exemplo, enquanto inicialmente pontapear uma bola é considerado uma brincadeira, quando se adiciona regras da forma como e o local onde se pode pontapear essa bola, inserindo objetivos, passa a ser visto como um jogo. (Rixon, 1981, citado em Cabral, 2012)

No entanto, para além da existência ou não de regras, existem outros aspetos que permitem identificar que uma brincadeira passou a jogo. Quando se trata de um jogo, também pode existir competição, isto é, a tentativa de ser melhor do que os restantes parceiros; podem existir objetivos, dependendo das regras do jogo, de modo a ser o vencedor; um enorme empenhamento, para que se consiga concretizar esses objetivos e alcançar um bom resultado; a existência de um final, dependendo das regras ou do período de tempo determinado para dado

jogo; e, a existência de autonomia, uma vez que um jogo tem um tempo e um espaço definidos e delimitados. (Barbeiro, 1998, citado em Cabral, 2012)

Friedmann (1996) salienta que tanto a brincadeira como o jogo fazem parte do quotidiano das crianças e que desempenham um papel de muito relevo, tanto ao nível lúdico como educativo, sendo, por isso, atividades imprescindíveis ao desenvolvimento das crianças. A Declaração dos Direitos da Criança, realça o valor da brincadeira e do jogo, uma vez que as crianças têm direito a ter oportunidades para brincar e desenvolver atividades prazerosas e que contribuam para a sua aprendizagem. (Friedmann, 1996, citado em Cabral, 2012)

2.2. Perspetivas sobre o brincar

2.2.1. Piaget

Na perspetiva de Piaget (1932), o conhecimento surge das interações estabelecidas entre o sujeito e o objeto, através da ação de um sobre o outro. Assim, fala em construtivismo, ou seja, refere que o conhecimento e a aprendizagem desenvolvem-se através desta interação com o meio, pois o sujeito atua sobre o ambiente, modificando-o e sendo modificado pela informação que recebe dele. (Piaget, 1932, citado em Vieira & Lino, 2007)

A brincadeira é vista pelo autor como uma atividade espontânea, livre e prazerosa da criança seguindo a sua vontade e prazer que tem em realizá-la. Ao brincar a criança pode revelar o nível de desenvolvimento cognitivo em que se encontra e construir novo conhecimento, sem o receio de ter de corresponder à realidade, uma vez que a sua interação com o objeto depende da função que a criança lhe atribui. (Piaget, citado em Kishimoto, 1996, p.32)

Para Piaget o jogo da criança evolui sendo possível identificar distintos tipos de jogo ao longo do desenvolvimento. Dos zero aos dois anos as crianças envolvem-se nos “jogos de exercício”, sendo caracterizados pela realização de ações e movimentos que permitem explorar o meio e os objetos que o constituem. As crianças realizam brincadeiras de exploração e manipulação de objetos, através dos sentidos e da ação motora sobre os mesmos. Estes tipos de jogos fomentam os sentimentos de poder, eficácia e aumentam a sua autoestima.

Na fase seguinte, dos dois aos seis/sete anos, as crianças encontram-se numa fase caracterizada pela imitação, dramatização, imaginação e fantasia e, por isso, criam os chamados “jogos simbólicos”. Durante estes, experimentam brincadeiras de faz-de-conta, histórias, utilizam fantoches, entre outros, atribuindo um significado diferente aos objetos. Estes jogos permitem que as crianças desenvolvam novos conhecimentos relativos a diferentes papéis sociais.

A partir dos sete anos, as crianças começam a iniciar os “jogos com regras”, caracterizados por serem mais complexos. Estes são essenciais no desenvolvimento de estratégias de tomada de decisão, bem como para o desenvolvimento da capacidade de respeitar as regras, socializarem mais facilmente e melhorarem a sua capacidade académica.

Ao longo do desenvolvimento, as crianças envolvem-se noutra tipo de jogos, os chamados jogos de construção, os quais têm diferentes níveis de complexidade e intencionalidade, dependendo do estágio em que a criança se encontra. Estes jogos exigem que a criança crie ideias e, através da manipulação e composição de materiais, concretize passos que lhe permitem realizar a construção delineada. Por essa razão, Piaget considera que o jogo de construção está mais relacionado com “trabalho” do que com jogo propriamente dito. (Piaget, citado em Gomes, 2010; Criado, 1998)

2.2.2. Vygotsky

Na perspetiva de Vygotsky (1987), o desenvolvimento vai ocorrendo ao longo de toda a vida e as “funções psicológicas superiores” de comportamento humano surgem ao longo da mesma, através das interações com as outras pessoas e com os objetos. Assim, tudo é construído em função dos processos sociais que se desenvolvem ao longo da vida, incluindo as próprias brincadeiras. (Vygotsky, 1987, citado em Pimentel, 2007)

Brincar para o autor é uma atividade essencial na vida das crianças. Através da brincadeira, a criança pensa e age de maneira mais complexa do que noutras atividades. Brincar é pois, uma atividade que cria “Zonas de desenvolvimento proximal (ZDP)”, um conceito que o autor define como “a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, determinado por meio da resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sobre a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem.” (Gaspar, 2010, p. 8)

Neste sentido, Pimentel, (2007), baseada nas ideias de Vygotsky, explica:

“(...) o jogo gera zonas de desenvolvimento proximal porque instiga a criança, cada vez mais, a ser capaz de controlar seu comportamento, experimentar habilidades ainda não consolidadas no seu repertório, criar modos de operar mentalmente e de agir no mundo que desafiam o conhecimento já internalizado, impulsionando o desenvolvimento de funções embrionárias de pensamento”. (p.226)

De acordo com Vygostky (1987), as características essenciais da brincadeira são a situação imaginária, a imitação e as regras. Quer isto dizer, que ao brincar a criança cria situações imaginárias, o que está interligado com a sua capacidade de imitação, uma vez que as

primeiras brincadeiras surgem da observação e imitação de comportamentos dos adultos com quem a criança se relaciona. Para isso, a criança cumpre “regras de comportamento implícitas” surgidas da observação do relacionamento entre os adultos. O autor salienta também que as brincadeiras das crianças relacionam a realidade e a fantasia, o que permite que se envolvam em dois tipos de movimentos antagônicos, sendo eles a libertação e a imersão no real. Estes vão-se alterando conforme desenvolvem a sua capacidade para brincar, dentro das condições históricas e culturais da sociedade em que se inserem. Assim, o jogo, para além de ser uma atividade psicológica, é também uma atividade cultural. (Vygotsky, 1987, citado em Cerisata, 2002, pp.129-133). A brincadeira das crianças vai evoluindo, então, de jogos em que predomina a situação imaginária criada pela criança e nos quais as regras não estão explícitas, para jogos em que as regras estão explícitas, mas a situação imaginária, apesar de ainda existir, passa a estar oculta. (Vygotsky, citado em Criado, 1998, pp.39-40)

2.2.3. Froebel

Froebel estudou as brincadeiras das crianças no seu tempo e os jogos que as mães realizavam com os seus filhos. Embora não tenha sido o primeiro autor a pesquisar o valor educativo do jogo, foi o primeiro a colocá-lo como parte da rotina do pré-escolar. Para o autor, o brincar ocupa um espaço crucial na vida das crianças, é a fase mais importante da infância e é importante no seu desenvolvimento integral, trazendo benefícios a nível intelectual, moral e físico. Nesse sentido, a brincadeira é vista como uma ação metafórica, livre e espontânea da criança e tem como principais características, a representação, o prazer, a autodeterminação, a valorização do processo de brincar e a expressão das necessidades e interesses das crianças. (Froebel, 1912, citado em Kishimoto, 2002)

Froebel dá valor ao brincar livre e em interação com os adultos, uma vez que este leva ao desenvolvimento da imaginação. Através da brincadeira e com a mediação do adulto, as crianças começam a denominar as situações e os objetos com que se deparam, envolvendo-se num clima de interação e prazer que envolvem uma pergunta, uma resposta e um *feedback*. (Froebel, 1912, citado em Kishimoto, 2002, pp.71-75)

O pedagogo realça a importância da brincadeira, especialmente nos primeiros anos de vida da criança, durante os quais brinca utilizando, essencialmente o seu corpo e não se preocupa com os resultados. Estas brincadeiras que envolvem a utilização do corpo, afiguram-se aos “jogos de exercícios” distinguidos por Piaget. Através da utilização dos seus corpos, as crianças vão desenvolvendo as suas competências motoras. Mais tarde, a brincadeira começa a

desempenhar um papel importante também ao nível do desenvolvimento simbólico, pois a criança cria imitações espontâneas de situações do seu quotidiano e cria significações a partir dos objetos com que interage. Ao reproduzir as situações do seu dia-a-dia, a criança compreende o mundo, pois a imitação é uma tentativa de compreensão dessas situações. Assim, o autor distingue dois tipos de imitação: a imitação a partir de modelos e a imitação livre. Para ele, estes dois tipos de imitação são cruciais para o desenvolvimento das crianças. (Froebel, citado em Kishimoto, 2002, pp.69-74)

PARTE II: CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

3. Caraterização geral do contexto

A instituição cooperante onde foi realizado o estágio profissional nas valências de Jardim-de-infância e Creche é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, localizada na cidade de Braga, que tinha como missão apoiar a comunidade em todas as fases da sua vida, com ênfase nas vertentes da infância, juventude e terceira idade.

Fundada em 1983, a instituição tem procurado acompanhar, ao longo dos anos, as alterações da sociedade portuguesa, apostando em respostas sociais do interesse da comunidade, procurando soluções para as carências sociais e acrescentando valorização humana. Além da Creche e do Jardim-de-infância, a instituição possuía outras valências que prestavam múltiplos serviços a uma população diversa e um vasto leque de atividades de natureza desportiva, recreativa e cultural.

O projeto educativo da instituição, na valência de infância, denominava-se “Direitos Humanos”. A valência de Creche estava dividida em três polos e atendia a crianças dos quatro meses aos três anos. A valência de Jardim-de-infância englobava três salas e cada uma destinava-se a uma faixa etária diferente, atendendo crianças entre os três e os seis anos de idade.

4. Contexto de Jardim-de-infância

4.1. Caraterização do grupo de crianças

O grupo era constituído por vinte e nove crianças, entre os três e os quatro anos de idade, sendo dezassete do sexo masculino e doze do sexo feminino, incluindo uma criança com paralisia cerebral e duas com atraso de desenvolvimento, todas elas a serem acompanhadas por terapeutas. Uma das crianças era de nacionalidade ucraniana e outra tinha nacionalidade francesa e ambas se expressavam em português com facilidade. O projeto da sala designava-se “Sou criança, tenho direitos” e a equipa educativa era composta por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa.

A maior parte das crianças já estava junta desde o berçário, daí existir uma grande cumplicidade entre elas, apesar de os conflitos serem constantes. A este nível, assistiu-se a uma evolução em algumas crianças, pois inicialmente procuravam constantemente o adulto em

situações de conflitos. Com o tempo começaram a tentar resolver os seus problemas de forma mais autónoma.

Era um grupo bastante heterogéneo em preferências e escolhas e apresentava várias diferenças e especificidades, percebendo-se que existiam crianças mais desenvolvidas, a alguns níveis, do que outras. Recebiam com entusiasmo tudo o que era novidade e gostavam muito de jogos de movimento, lengalengas, rimas, canções, histórias e de todas as atividades realizadas no espaço exterior. Era um grupo que gostava de ter responsabilidades, existindo um responsável todos os dias, que auxiliava a educadora em tudo o que fosse necessário. As crianças assumiam esta responsabilidade com muito entusiasmo.

As famílias das crianças e a equipa educativa tinham uma relação muito positiva e próxima. A maioria dos pais mostrava-se sempre disponível e interessada no trabalho pedagógico desenvolvido com os seus filhos e nas produções dos mesmos, frequentemente expostas. As crianças realizavam trabalhos, por iniciativa própria, com os seus pais, como por exemplo, desenhos e pinturas, que eram afixados na sala, na área da biblioteca. Traziam, ainda, materiais para a sala, quer quando a educadora os solicitava quer por iniciativa própria.

4.2. Caraterização da sala de atividades

A sala proporcionava um ambiente seguro e saudável para as crianças, com boa circulação de ar, temperatura adequada, superfícies limpas em bom estado de conservação e móveis arredondados. Estava bem organizada e arrumada, apesar de o espaço ser bastante limitado para o número de crianças do grupo. As crianças conheciam bem a organização do espaço e dos materiais, o que lhes permitia ter autonomia durante a sua arrumação.

A sala estava dividida em nove áreas: a área da casa, dos jogos, das construções, da expressão plástica, da expressão dramática, da expressão musical, da biblioteca, do supermercado e, mais recentemente, das ciências. Estas áreas estavam identificadas, permitindo diversos tipos de jogo e o desenvolvimento das crianças. Apesar do reduzido espaço, todos os materiais estavam etiquetados de diferentes formas (com figuras, imagens, números, palavras e cores), acessíveis e eram facilmente manipuláveis sem o auxílio do adulto.

Os materiais presentes nas diferentes áreas passavam por jogos, livros, revistas e catálogos, materiais de faz-de-conta, instrumentos musicais, materiais de expressão plástica, materiais de construção de plástico e madeira, entre muitos outros. Alguns materiais refletiam a diversidade e aspetos positivos do contexto familiar e comunitário das crianças. Por exemplo, a

área da casa estava organizada com os materiais que existem na maioria das casas, com móveis em madeira e incluía bonecas de diferentes etnias. Existiam, ainda, livros que retratavam a diferença, contando histórias de crianças de etnias e raças diferentes, objetos trazidos pelas próprias crianças e materiais abertos, isto é, que podiam ser utilizados de diversas maneiras, tais como, papel, contas, cola, fita-cola, legos, cápsulas, entre outros.

Os trabalhos realizados pelas crianças eram expostos na sala ou num *placard* no exterior da mesma, o que permitia, por um lado, que os pais pudessem observar o trabalho dos filhos e, por outro lado, que as crianças sentissem que o seu trabalho era valorizado e pudessem revê-lo. Na sala existia um local onde as crianças podiam colocar os trabalhos realizados em casa e estavam expostas fotografias de atividades realizadas no Jardim-de-infância.

A organização do espaço da sala permitia que o grupo se envolvesse em vários tipos de jogo (dramático, de construção e de exploração, entre outros). No geral estava bem organizado e permitia uma aprendizagem ativa, uma vez que estava dividido em áreas de interesse, encorajando os diferentes tipos de atividade. Era um espaço que permitia que as crianças se envolvessem nas diversas experiências-chave de aprendizagem (Hohmann e Weikart, 2011)

4.3. Caraterização do espaço exterior

A área exterior era de fácil acesso a partir do interior, uma vez que a sala tinha uma porta de acesso ao exterior, permitindo que as crianças continuassem algumas das suas experiências do interior, no exterior. Por exemplo, passeavam os seus bebés e realizavam experiências com água. Apresentava, uma diversidade de áreas, pensadas para que as crianças estivessem seguras e num ambiente rico e diversificado.

Era um espaço bastante amplo, estando dividido em duas grandes áreas: área desportiva e o parque infantil. A primeira era composta por um campo de futebol, com duas balizas e dois cestos de basquetebol e umas caixas em cartão com diversos materiais e brinquedos. Neste local, as crianças brincavam livremente, ou faziam jogos em grupo. A segunda estava subdividida em várias zonas, tais como, canto da poesia, zona de lazer e recreio, “triálogo dos vivos”, horta pedagógica, zona dos animais, parque infantil e piscinas. Estas zonas proporcionam às crianças contacto frequente com a natureza, árvores, plantas e animais.

No parque infantil existia um escorrega, baloiços, sobe e desce, uma caixa de areia, entre outros equipamentos. O parque de merendas era composto por várias mesas e bancos e, também, uma zona de churrasco, naquele momento inativa. Junto encontravam-se as piscinas e

os balneários sendo, por isso, mais utilizado no Verão. A horta pedagógica estava dividida em pequenos espaços, cuidados pelos vários grupos de crianças. A horta interligava-se com a zona dos animais com vários tipos de aves, mamíferos e peixes.

Uma zona exterior coberta, com bancos, espaço de arrumação de materiais (arcos, cordas, bolas, entre outros) era principalmente utilizada em dias de chuva. O canto da poesia constituía-se num local calmo e acolhedor, composto por uma mesa e bancos em pedra.

De um modo geral, o espaço de recreio era seguro. O piso do parque infantil era de areia, servindo assim de superfície de amortecimento e, os restantes espaços apresentavam pisos com relva. O piso da área desportiva era de cimento e, por isso, não era tão seguro.

Concluindo, o espaço exterior permitia que as crianças desenvolvessem diversas atividades, que não realizavam no interior. Através da sua organização, do equipamento e materiais presentes as crianças tinham oportunidade de se envolver nos vários tipos de brincadeira. Por essa razão, ao longo da realização do projeto foi aproveitado o máximo possível o vasto espaço exterior, de modo a permitir que as crianças se envolvessem em experiências diversificadas. (Anexo A)

4.4. Caracterização da rotina diária

A rotina diária do grupo era consistente, flexível e bem conhecida por todas as crianças, uma vez que tinham consciência da sequência dos momentos que a constituíam. A rotina incluía tempos para as refeições, higiene, descanso, grande e pequeno grupo, trabalho nas áreas e exterior. Continha, ainda, tempos para planejar, concretizar os planos, refletir e discutir as atividades, e arrumar.

A rotina iniciava-se com o acolhimento, no qual as crianças e a educadora cantavam a canção dos bons-dias, marcavam as presenças, o tempo, a data, escolhiam o responsável e partilhavam algumas novidades e materiais. Este permitia que as crianças desenvolvessem um sentimento de pertença, sendo um momento de diálogo, escuta e partilha de experiências pessoais. Terminado o acolhimento, as crianças faziam o planeamento do trabalho nas áreas, durante o qual, a educadora as escutava e registava os seus planos, fomentando o planeamento em grupo. Ao longo deste, as crianças tinham oportunidade de visualizar praticamente todas as áreas e materiais e, se necessário, levantar-se para trazer o material que pretendiam utilizar. Assim, realizavam planeamentos verbais e não-verbais.

Seguia-se o tempo de trabalho nas áreas, isto é, o momento do dia em que as crianças realizavam as ações que tinham planeado, explorando livremente as áreas e os materiais presentes na sala. Durante este, tinham de resolver muitos conflitos, especialmente, pela utilização dos materiais. No tempo de trabalho nas áreas, por vezes, as crianças alteravam os seus planos, não realizando ações que tinham planeado e/ou acrescentando novas ações. Passado cerca de 30/40 minutos, o responsável dava sinal de que estava na hora de arrumar, através da utilização de um sino. Por fim, era realizada a revisão, durante a qual as crianças recordavam e refletiam sobre as suas ações nas áreas e partilhavam todos os sentimentos, emoções, explorações e trabalhos realizados, com os colegas. A educadora registava novamente a revisão das crianças e oferecia comentários sobre os seus planos e revisões, de modo a levá-las a refletir sobre as suas ações.

No final do ciclo planear-fazer-rever as crianças iam para o exterior, durante o qual conversavam, corriam, brincavam, realizavam diversos tipos de jogos e exploravam o que o exterior tinha para lhes oferecer. Seguia-se o tempo de grande grupo, com atividades propostas pela educadora, em que as crianças tinham oportunidade de explorar novos materiais e partilhar experiências com os colegas. Por fim, o tempo de pequeno grupo era realizado com um pequeno grupo em cada dia, dando às crianças oportunidade de explorar materiais e realizar novas experiências, com um maior apoio da educadora. Ambos os tempos, surgiam, normalmente, de interesses demonstrados pelas crianças e a educadora registava as explorações realizadas, através de registos escritos e/ou fotográficos.

Seguidamente, as crianças almoçavam, colocadas em grupos de sete/oito, em mesas redondas, onde podiam visualizar e conversar com os seus colegas. O tempo de descanso, no final do almoço, era um momento calmo, sendo colocada uma música calma para ajudar as crianças a adormecer.

Durante a tarde, quando as crianças acordavam, faziam a higiene pessoal, dirigindo-se depois para a sala, na qual realizam uma atividade com a educadora. Após o lanche, regressavam à sala ou ao espaço exterior e exploravam livremente o espaço durante todo o prolongamento.

A rotina diária era alterada, durante a tarde, para que algumas crianças frequentassem as atividades extracurriculares em que estavam inscritas: psicomotricidade, música, ténis, futsal, informática, inglês, judo, *balet* e dança. (Anexo B)

5. Contexto de Creche

5.1. Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças era constituído por vinte e cinco crianças, entre um ano e três anos de idade, sendo que doze pertenciam ao grupo de 1/2 e as restantes ao de 2/3 anos. A intervenção foi realizada apenas com as crianças de 2/3 anos, grupo constituído por quatro meninos e nove meninas. O projeto educativo da sala tinha como tema “Crescendo com Direitos” e o grupo era acompanhado por uma educadora de infância e três auxiliares de ação educativa.

Apesar das crianças ainda se encontrarem em fase de adaptação, o que fazia com que algumas chorassem um pouco quando se separavam dos pais, eram calmas e recetivas às propostas dos adultos. Era um grupo que chegava, na sua maioria, tarde à instituição e que gostava de mudar constantemente de área de atividade, movendo os materiais de umas áreas para as outras. A maior parte preferia brincar sozinha do que com os seus pares, embora já começassem a escolher e a ter os seus “amigos preferidos”.

Era um grupo bastante heterogéneo, até porque existia uma diferença de idades de um ano em alguns casos, entre os 2, 6 anos e os 3,6 anos. Eram crianças que gostavam de explorar o meio envolvente, utilizando todos os seus sentidos. Essas experiências sensoriais e a imitação de ações dos adultos e dos pares eram atividades importantes para a aprendizagem das crianças.

As crianças tinham um enorme interesse pela leitura e exploração de histórias, tomando muitas vezes a iniciativa de pegar num livro e folheá-lo, ou trazê-lo ao adulto e pedir que o lesse. Gostavam de canções, bem como de dançar ao ritmo das mesmas. No espaço exterior envolviam-se em brincadeiras de faz-de-conta em grupo, utilizando as casas de plástico para fazer de mercearia/supermercado. Tanto no espaço interior como no exterior, os conflitos eram constantes, pois as crianças viam os objetos como “Meus” e não queriam partilhá-los com os colegas. A maior parte desses conflitos terminavam com uma das crianças a chorar e a pedir auxílio ao adulto. No entanto, alguns deles eram resolvidos pelas próprias crianças.

No geral, era um grupo autónomo, pedindo para ir à casa de banho, comendo sozinho e tentando vestir-se sem a ajuda do adulto.

5.2. Caraterização da sala de atividades

No contexto de Creche, o espaço era constituído e apetrechado consoante a faixa etária a que se destinava (um/dois ou dois/três anos), a qual se ia adaptando e adequando às necessidades e interesses das crianças. O espaço proporcionava-lhes um ambiente seguro e saudável, uma vez que apresentava boa circulação de ar, uma temperatura adequada, luz natural suave, cantos dos móveis arredondados e pisos não escorregadios. Todas as superfícies se encontravam limpas e em bom estado de conservação, no entanto, apesar da existência de inúmeras janelas, estas eram demasiado altas e as crianças não conseguiam observar o exterior.

A sala de atividades das crianças de 2/3 anos, estava dividida em cinco áreas de interesse, devidamente identificadas: a área da biblioteca, da casa, das construções, dos jogos e da plástica. Nestas, as crianças podiam brincar e movimentar-se livremente durante o tempo de escolha livre, porém também as exploravam noutras alturas do dia. Existiam fotografias das crianças com os seus familiares na área da biblioteca, o que lhes permitia sentirem-se mais confortáveis, e eram expostos alguns trabalhos à entrada da instituição.

As áreas presentes na sala de atividades estavam devidamente etiquetadas, embora em algumas as crianças ainda não compreendessem bem como arrumar os materiais. Apesar de não existir nenhuma área relativa à música, na área das construções, existia uma caixa com instrumentos musicais.

Grande parte dos materiais sensoriomotores era feita de plástico, mas existiam alguns materiais e equipamentos que apoiavam os movimentos das crianças e apelavam aos seus sentidos. De forma a apoiar os movimentos das crianças, existiam, por exemplo: alguns espaços seguros, macios, confortáveis, onde as crianças se podiam deitar, rebolar, sentar, gatinhar e deslocar; alguns materiais interessantes que as crianças conseguiam agarrar, explorar, atirar, largar e empurrar; e, brinquedos de empurrar na sua maioria de pequenas dimensões.

Após uma observação atenta do espaço e materiais compreendi que apesar de permitirem que as crianças se envolvessem nos vários tipos de jogos, algumas das áreas só lhes proporcionavam oportunidades para realizar brincadeiras simples, como por exemplo, na área da casa, em que as brincadeiras não iam para além do “fazer comida para o bebé” e “passear o bebé”. No entanto, os materiais presentes, por exemplo, na área das construções permitiam a realização de construções de diversas formas e com diferentes materiais. A área da biblioteca passou a ser mais procurada pelas crianças quando foi introduzido um pufe redondo no chão, no qual as crianças gostam de se sentar/deitar a “ler” os livros confortavelmente.

Concluindo, no geral o espaço estava bem organizado e permitia uma aprendizagem ativa. Era um espaço que permitia que as crianças se envolvessem nas várias experiências-chave, proporcionava conforto a crianças e adultos e apoiava a abordagem sensoriomotora à aprendizagem das crianças. Contudo, não existia muita variedade nem abundância de materiais de exploração sensorial, especialmente que apelassem aos sentidos do cheiro e paladar.

5.3. Caraterização do espaço exterior

O espaço exterior, como era um edifício que se localizava num piso superior e era fechado não apresentava qualquer elemento natural, sendo visualmente protegido do tráfego. Era de fácil acesso a partir do espaço interior e apresentava um escorrega, três casas de plástico, triciclos, bicicletas, carrinhos, mesas de plástico e madeira e diversos brinquedos. No entanto, não existiam superfícies de amortecimento de impacto/choque debaixo do escorrega e o piso era composto por umas placas duras, o que levava a que as crianças se magoassem constantemente.

Era um espaço muito limitado em termos de espaço e materiais e existia uma arrecadação em madeira para arrumação de materiais que ocupava grande parte do espaço, limitando ainda mais a brincadeira das crianças.

Em suma, o exterior era pobre nas experiências que permitia que as crianças se envolvessem, especialmente, no que dizia respeito ao contacto com materiais naturais. Com o tempo, foram introduzidos novos materiais que permitiram que as crianças se envolvessem noutra tipo de experiências. (Anexo A)

5.4. Caraterização da rotina diária

A rotina diária da Creche era consistente mas flexível, sendo que o dia era organizado em torno de acontecimentos diários regulares como o tempo de escolha, os tempos de pequeno e grande grupo e as rotinas de cuidados. A maior parte das vezes as crianças eram informadas pelos adultos acerca das atividades que se seguiam, apesar de algumas já conhecerem a sequencialidade da mesma. O plano diário era alterado de modo a contemplar as necessidades individuais das crianças.

O dia iniciava com a receção às crianças, sendo um momento de partilha de informações entre a educadora e os pais. Após a chegada das crianças à instituição, tomavam um reforço matinal e, de seguida, iam para a sala, para o momento de acolhimento. Neste, cantavam e mimavam a música dos bons-dias e outras músicas infantis, preenchiam o quadro

das presenças, marcavam o tempo e contavam o número de crianças presentes. Este momento da rotina permitia que se desenvolvessem relações adulto-criança e criança-criança.

O tempo de grande grupo era o momento que se seguia, no qual a educadora proporcionava atividades de exploração de novos materiais. De seguida, o tempo de escolha livre, era iniciado com um pequeno diálogo sobre a área em que as crianças queriam brincar e o que pretendiam fazer. Este diálogo era habitualmente muito curto e fluído, pois estava a ser introduzido o ciclo planear-fazer-rever.

No que diz respeito ao tempo de pequeno grupo, a educadora propunha atividades, envolvendo a exploração de diferentes materiais, com uma interação mais próxima com cada criança. Por vezes, a meio da manhã, as crianças tinham oportunidade de frequentar o exterior e, aí, brincavam em conjunto com os pares e os adultos.

De seguida, durante o almoço, as crianças tinham oportunidade de conversar entre elas e com os adultos que se sentavam à mesa com elas. Seguia-se o momento de descanso, no qual os adultos acompanhavam as crianças. Quando acordavam, lanchavam e depois exploravam livremente as áreas presentes na sala ou o espaço exterior.

Ao longo do dia, existiam, ainda, vários momentos de higiene e cuidados com o corpo, apoiados pelos adultos. Às terças e quintas-feiras a rotina descrita sofria alterações, devido às atividades de dança, música e psicomotricidade. (Anexo B)

PARTE III: PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

6. Dimensão investigativa, objetivos e estratégias de intervenção

A intervenção pedagógica nos contextos de Jardim-de-infância e Creche foi sustentada num processo contínuo e sistemático de observação-planificação-ação-reflexão/avaliação, aproximando-se da metodologia da investigação-ação.

A investigação-ação passa por um conjunto de fases, as quais são clarificadas por James Mckernan (1998):

“(...) Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar o plano de acção–, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática.” (citado em Máximo-Esteves, 2008, p. 20)

Assim, a intervenção pedagógica iniciou-se com uma observação atenta e focalizada na organização do espaço, da rotina, das interações e nos projetos e atividades de cada contexto. Através desta observação atenta e cuidada, do registo de dados e da sua análise, emergiu a temática do projeto de intervenção explicitada no título “ O espaço exterior como promotor de aprendizagens: Brincar e Aprender”. A temática surgiu da identificação do enorme interesse das crianças do Jardim-de-infância pelo espaço anterior. Na Creche a temática determinada adaptou-se, uma vez que identifiquei um espaço exterior exíguo, pouco utilizado e com poucos recursos para a brincadeira e a exploração sensorial.

Relativamente ao Jardim-de-infância observou-se uma evidente necessidade de movimento e um desejo/vontade de ir para o exterior por parte das crianças, de modo a terem oportunidade de desenvolver as suas brincadeiras e se movimentarem livremente, também porque a sala tinha um espaço muito limitado para o elevado número de crianças existentes. O enorme interesse por esse espaço por parte das crianças foi visível, através de diversas ações e falas das mesmas. Elas, antecipavam e verbalizavam a aproximação desse tempo na rotina “está quase a chegar o tempo...depois não podemos ir ao parque e ficamos pouco tempo nas áreas. Quando o relógio chegar ao 1 e 5 vamos ao parque”, faziam planos “eu quero ir ao parque”, “eu vou andar de baloiço ” e reviam as atividades que desenvolviam nesse espaço “gostei de pintar lá fora.....não conseguia respirar lá dentro”. Apesar deste interesse, as

crianças, ainda não conheciam bem o espaço exterior, nem as potencialidades que ele oferecia, uma vez se encontravam neste local pela primeira vez.

Na Creche, verificou-se que o espaço exterior era muito limitado, os materiais escassos e as crianças tinham poucas oportunidades de o usar. As suas brincadeiras eram muito simples (andar no escorrega e brincar dentro das casas), verificando-se, também, vários conflitos devido à utilização dos poucos materiais existentes.

Para além das razões apresentadas anteriormente sobre a pertinência do projeto nas duas valências é de salientar que um dos focos dos projetos pedagógicos de sala centrava-se na exploração do mundo. Assim, um projeto associado ao espaço exterior seria uma forma de responder ao direito da criança a aprender brincando, explorando e descobrindo. Um projeto de intervenção pedagógica em torno deste espaço interligou-se com o que estava a ser desenvolvido pelas educadoras. O espaço exterior deve ser uma estrutura de oportunidades de exploração e descoberta do mundo, permitindo que as crianças continuem as explorações e brincadeiras iniciadas no interior e aumentando as oportunidades de exploração sensoriomotora, visto ser um espaço “riquíssimo em vistas, texturas, sons, cheiros e oportunidades de movimento”. (Post & Hohmann, 2011, p.161)

Partindo da observação e da identificação da temática do projeto, foram definidos objetivos gerais de intervenção: 1) promover a aprendizagem ativa das crianças; 2) criar oportunidades diversificadas de exploração e de experiências com materiais naturais; 3) promover experiências de brincadeira e movimento; 4) estimular o desenvolvimento de novas aprendizagens; 5) introduzir novo equipamento e materiais no espaço exterior; 6) e, compreender os efeitos das atividades na promoção de relações mais positivas entre pares.

De modo a concretizar os objetivos definidos foram delineadas estratégias de intervenção. No Jardim-de-infância, essas estratégias passaram pela realização de atividades e brincadeiras que permitissem o conhecimento e a exploração do espaço exterior e a realização de aprendizagens em vários domínios. As estratégias de intervenção pedagógica na Creche, passaram pela introdução de novos materiais no espaço exterior, pela promoção do contacto com materiais naturais e pela criação de oportunidades de aprendizagem ativa. Estas estratégias foram cruciais, visto ser “essencial para o crescimento e desenvolvimento das crianças pequenas que tenham tempo, em cada dia, para brincar num recreio exterior seguro” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 212) e o espaço exterior, pelas potencialidades e oportunidades que oferece, ser um ambiente tão educativo como o interior. (ME, 1997)

Ao longo da intervenção pedagógica realizei uma reflexão/avaliação do processo de intervenção pedagógica, analisando criticamente a intervenção, as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças, assim como as conquistas alcançadas como profissional de educação de infância. Nesse sentido, procurei dar resposta a diversas questões, tais como “de que forma pode ser melhorada a prática facilitando o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?”, “será que a prática está a ir de encontro aos objetivos definidos?”, “que estratégias podem ser implementadas, de modo a fomentar a aprendizagem ativa das crianças?”, “que estratégias podem ser adotadas de modo a aumentar o envolvimento das crianças nas atividades?”, entre outras que surgiram no decorrer da intervenção.

A metodologia da investigação-ação promove o desenvolvimento de profissionais reflexivos e críticos, capazes de interligar valores, teorias e práticas, antes, durante e depois da ação, através da reflexão sobre a mesma. (Máximo-Esteves, 2008) Ao longo da intervenção pedagógica foi necessário recorrer constantemente a fundamentação teórica para planificar e refletir sobre a prática.

Em jeito de síntese, durante o projeto, a dimensão investigativa permitiu realizar alterações essenciais ao processo de intervenção, a partir da observação e da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo, com a finalidade de promover a aprendizagem das crianças. Para além disso, fomentou a capacidade de refletir sobre a minha própria ação e de agir em conformidade com essa reflexão.

7. Estratégias de recolha e análise de dados

Ao longo da intervenção pedagógica, de modo a conhecer melhor os contextos e as crianças, desempenhei o papel de observadora-participante, observando atentamente todas as dimensões pedagógicas integradas¹, as situações e interações, e participando ativamente em todos os momentos da rotina, interagindo, brincando, dialogando e criando laços de amizade e confiança com as crianças e a equipa educativa. Através deste processo, procedi à documentação pedagógica, utilizando diversas estratégias de recolha e análise de dados.

A documentação pedagógica é definida como “um processo de construção de significados”, que torna visível o trabalho pedagógico desenvolvido. Esta documentação é depois interpretada, dialogada, confrontada e compreendida pelos outros, promovendo um confronto de ideias e a argumentação entre os vários intervenientes. A documentação implica uma recolha

¹ As dimensões pedagógicas integradas são as seguintes: Espaço e materiais pedagógicos; tempo pedagógico; interações; observação, planificação e avaliação; organização dos grupos; e, projetos e atividades.

sistemática dos processos educativos, utilizando diversos instrumentos de registo, como por exemplo, as fotografias, os registos escritos, áudio e vídeo. (Rinaldi, 2006, citado em Azevedo, 2009, p.6) Assim, as estratégias de recolha e análise de dados, de modo a complementar toda a intervenção pedagógica, passaram pelas notas de observação, os registos de incidentes críticos, os diários, o registo fotográfico, o registo vídeo, o registo áudio e entrevistas realizadas às educadoras dos dois contextos. (Anexo C)

A documentação pedagógica realizada no decorrer da prática permitiu um conhecimento mais aprofundado de cada criança e evocou uma planificação da ação com base nessas observações, um registo das aprendizagens mais relevantes e uma avaliação e reflexão sobre essas mesmas observações. As planificações foram realizadas com base na observação e escuta das crianças e focaram-se, especialmente, as interações, aprendizagens e dificuldades das crianças, de modo a melhorar a prática.

8. A intervenção pedagógica no Jardim-de-infância

As atividades realizadas no Jardim-de-infância centraram-se, essencialmente, na planificação de atividades de exploração do exterior e das potencialidades que ele oferecia. Assim, foram realizados jogos de descoberta de objetos, de exploração de materiais, de conhecimento e socialização com os colegas, de exploração de fenómenos naturais, entre outras atividades.

Os principais objetivos do projeto de intervenção nesta valência passaram por:

- Promover a aprendizagem ativa das crianças;
- Criar oportunidades de exploração de materiais e fenómenos naturais;
- Promover a realização de novas aprendizagens;
- Criar oportunidades de brincadeira e movimento.

As atividades apresentadas, de seguida, foram selecionadas tendo em atenção os objetivos definidos para o projeto de intervenção pedagógica e, também, as experiências mais significativas para as crianças.

8.1. Propostas de intervenção

Atividade O meu nome na areia

A atividade *O meu nome na areia* pretendeu promover a descoberta da identidade de cada criança, uma das finalidades do projeto educativo da instituição. Surgiu, ainda, com o objetivo de responder a um interesse demonstrado pelas crianças pela escrita dos seus nomes.

Este interesse foi descoberto através da observação atenta de diversas ações e falas das crianças. A maior parte delas conseguia escrever a inicial do seu nome, algumas conheciam algumas letras do alfabeto, especialmente as referentes aos seus nomes e dos colegas e outras conseguiam escrever o seu nome completo.

Durante esta atividade, cada criança identificou um cartão com o seu nome e, posteriormente explorou livremente a sua escrita na areia, com recurso ao cartão e um lápis. A planificação da atividade foi pensada com o intuito de oferecer às crianças uma oportunidade diferente de escrita.

A atividade foi introduzida no momento de grande grupo. O grupo de crianças foi dividido em dois, devido ao elevado número de crianças e, por isso, foi realizada em dois dias diferentes. O espaço em areia do exterior foi dividido consoante o número de crianças em cada grupo, de modo a que cada uma tivesse oportunidade de realizar as suas explorações, e também para ser possível acompanhar e apoiar todas as crianças.

A intencionalidade pedagógica passaria pela exploração do espaço exterior, pelo reconhecimento da representação gráfica do seu nome, pela promoção da familiarização com o código escrito e a promoção do respeito pelo espaço do outro. Como refere Mata (2008), é importante que se promovam situações diversas, significativas, de jogo e brincadeira ou de uso “real” da linguagem escrita, de modo a promover o contacto com a sua funcionalidade. Assim, as atividades desenvolvidas em torno da mesma podem ser mais ou menos estruturadas, informais, orientadas, lúdicas, autónomas, apoiadas ou exploratórias.

As crianças identificaram os cartões com os seus nomes, observando o verso, no qual constava a sua fotografia e afirmando “sou eu!”. Algumas crianças procuraram o cartão com o apoio dos pares e conversaram entre elas: “olha o meu nome Y.” e “esta é igual à tua”. A necessidade de observar as fotografias para identificar os seus nomes, por parte de algumas crianças, surgiu do facto de serem tratadas por diminutivos e, por isso, a inicial dos seus nomes para elas não fazer sentido. Esta atividade foi importante para estas crianças, pois a introdução dos cartões com os nomes, foi uma oportunidade para tomarem consciência dos seus nomes e das letras que os compõem. (Mata, 2008)

Posteriormente, com os seus cartões, cada criança foi para um pequeno quadrado desenhado no chão e iniciou as suas tentativas de escrita. Todas tentaram escrever os seus nomes e, após diferentes explorações, algumas delas pediram apoio ao adulto. Depois de algumas tentativas de escrita do nome, as crianças começaram a fazer desenhos, “já escrevi o

meu nome agora vou desenhar”. Outras realizaram garatujas, “olha o meu nome”. Neste sentido, ofereci comentários acerca das suas tentativas de escrita, tanto constituídas por letras como por desenhos. Como referem Hohmann & Weikart (2011), as tentativas de escrita podem surgir sobre diversas formas, desde desenhos, garatujas, símbolos gráficos equivalentes a letras, ortografia inventada e formas de escrita convencional. Assim, o educador deve aceitar e apoiar todas essas formas de representação das crianças e compreender que todas elas são tentativas de utilizar a linguagem escrita para comunicar.



Figura 1- A L. identifica o seu nome, depois de algumas tentativas.



Figura 2 - A L. faz um desenho na areia, depois de afirmar “Já escrevi o meu nome”.

Algumas crianças afastaram-se, brincando no escorrega, no baloiço e com a areia, o que encorajei, uma vez que o principal objetivo do projeto era a exploração do espaço exterior e de todas as potencialidades que ele podia oferecer. Essas explorações foram apoiadas, através de comentários, como “estás a fazer um buraco na areia”.

Destaco as representações de algumas crianças, as quais escreveram os seus nomes, utilizando uma orientação diferente da norma convencional. A L. escreveu as duas primeiras letras do seu nome da esquerda para a direita e as restantes no sentido contrário. A N. utilizou a orientação correta (da esquerda para a direita), mas escreveu o N ao contrário. Estes progressos e retrocessos fazem parte da aprendizagem da linguagem escrita das crianças e é assim que vão evoluindo na compreensão das convenções do nosso sistema de escrita, por isso, devem ser respeitados por parte dos adultos. (Mata, 2008)

Saliento a aprendizagem colaborativa e a partilha existente entre A. e J. que, para além de mostrarem as suas tentativas de escrita um ao outro, partilharam o mesmo espaço para a realização de um desenho. Observei atentamente as duas crianças e encorajei a sua interação. Na verdade, é importante que o educador ofereça oportunidade de trabalho entre pares e apoie

a aprendizagem colaborativa entre as crianças. Assim, elas desenvolvem-se e aprendem, para além de contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem dos pares. (ME, 1997) Realço a motivação e interesse de uma criança com paralisia cerebral, que me procurou, dando-me a mão para que a ajudasse a escrever o seu nome. Nesse sentido, pensei, então, em fomentar a interajuda entre as crianças e pedir às restantes que a ajudassem. Assim, com a ajuda de todos, ela conseguiu concretizar o seu objetivo, agradecendo-nos com um enorme sorriso. Esta estratégia foi também utilizada com outras crianças e foi uma forma de as conseguir apoiar a todas.



Figura 3 - Escrita do nome da L.



Figura 4 - A. e J. partilham o mesmo espaço para realizar um desenho em conjunto.

Durante esta atividade, as crianças exploraram o espaço exterior, tiveram oportunidade de desenvolver algumas aprendizagens ao nível da escrita, realizando-a de várias formas, desde garatujas e desenhos, à utilização de formas convencionais. Outras aprendizagens refletem-se no conhecimento alfabético, através do reconhecimento e escrita da representação gráfica do seu nome e da exploração do nome dos colegas, afirmando “João é com J”.

Atividade Descoberta e exploração de paus

De modo a dar continuidade à exploração de noções matemáticas, iniciada na atividade de pequeno grupo realizada anteriormente com a descoberta de figuras geométricas, foi planificada a atividade *Descoberta e exploração de paus*. A planificação desta atividade foi pensada com a intenção de proporcionar às crianças experiências de classificação, seriação e número, de uma forma lúdica e com um material natural: os paus.

A atividade consistiu na recolha de paus encontrados no espaço exterior e na sua exploração livre. Com esta atividade a intencionalidade pedagógica passaria pela exploração do

espaço exterior, exploração de semelhanças e diferenças, comparação de atributos e a classificação e seriação dos paus.

A atividade foi introduzida no tempo de pequeno grupo. Enquanto propunha o desafio às crianças, algumas delas começaram logo a apanhar os paus que tinham perto de si. Depois correram pelo espaço, procurando o maior número de paus possíveis, dirigindo-se a mim com enorme entusiasmo, partilhando novas descobertas. As crianças conversaram entre elas, durante a procura dos paus e, após uma observação atenta, compreendi que estavam a comparar entre elas o número de paus encontrados, utilizando para isso a contagem.

A procura de paus mostrou como as crianças são sensíveis aos interesses e necessidades dos colegas. Por exemplo, a L. V. deu a mão à L., dizendo “anda eu ajudo-te”, percorrendo o espaço com ela de modo a que a L. tivesse tantos paus como os restantes colegas. O J. decidiu procurar paus e, em vez de os guardar todos para ele, deu alguns à L. dizendo “toma L., estes são para ti”. Esta situação mostra que as crianças desta faixa etária, através da observação dos colegas, compreendem os seus sentimentos, imaginam quais são os seus desejos e/ou necessidades e respondem com ações, de modo a auxiliá-las. (Hohmann & Weikart, 2011)

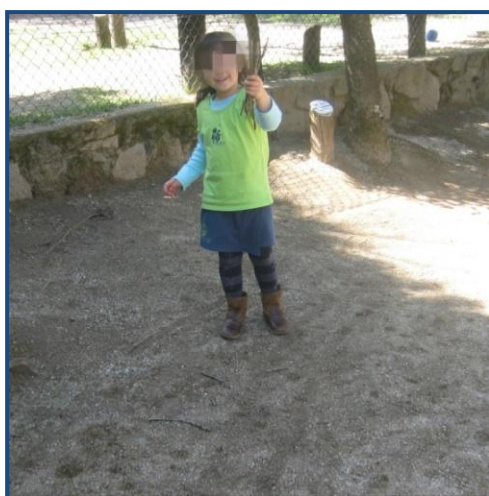


Figura 5- L. mostra, com um enorme sorriso, os paus encontrados.



Figura 6- L.V dá a mão a L., dizendo “anda eu ajudo-te”.

As crianças realizaram diversas explorações livres com os paus. Inicialmente, a maior parte delas contou o número de paus encontrados. Observando atentamente as interações e contagens realizadas pelas crianças, percebi que utilizaram processos diferentes, dizendo os números mais rápido do que apontavam para os paus e saltando alguns números (p.e: “um, dois, quatro”). Quando acabavam de contar e lhes era perguntado quantos paus tinham, contavam-nos de novo. Na verdade, estas situações, nesta faixa etária, são naturais, pois o

contar objetos implica o domínio de determinadas competências que, só através da observação e experimentação, é que se vão desenvolvendo. Por exemplo, contar implica compreender que a cada objeto corresponde apenas um termo da contagem e que o último número dito corresponde ao total do número de objetos. (Castro & Rodrigues, 2008)

As crianças fizeram, ainda, várias tentativas de representação: “eu fiz uma armadilha”, “olha o que eu fiz...o A de Ana Rita”, “eu fiz uma figura geométrica...um círculo” e “olha o 4”. Este tipo de explorações relativas a números, figuras geométricas e letras, foram realizadas nas atividades anteriores, durante a escrita do nome na areia e a descoberta de figuras geométricas, o que demonstra a influência das mesmas nas crianças.

Nesse seguimento, as crianças foram compreendendo que os paus tinham diferentes tamanhos e espessuras, realizando construções um pouco diferentes. Após observarem as minhas experiências com os paus, algumas delas realizaram ordenações, como “eu fiz grande, médio, um bocadinho grande, outro médio, pequeno, grande, pequeno, grosso, médio, grande, grande...e pequeno” e “do mais pequeno para o maior”. Este tipo de experiências de classificação e seriação são essenciais para que as crianças comecem “a construir relações entre coisas semelhantes e a tratar materiais e situações semelhantes de uma forma equivalente”, é uma forma de as auxiliar a organizarem e darem sentido ao mundo e de adquirirem novo vocabulário como “maior do que...” e “tão grande como...”. (Hohmann & Weikart, 2011) Através da observação destas construções, partiram para a realização de padrões: “grande, pequeno, grande, pequeno, grande, pequeno”. A exploração de padrões é crucial desde o Jardim-de-infância, uma vez que contribui para o desenvolvimento do pensamento algébrico e permite estabelecer relações entre os vários temas da matemática e entre estes e situações do quotidiano. (Mendes & Delgado, 2008)



Figura 7- A. conta, muito concentrada, o número de paus que encontrou.



Figura 8- A. explica a sua ordenação: “grande, médio, pequeno, grande”

Durante a exploração livre dos paus, T. e o D., juntaram os seus paus e realizaram uma construção. Terminada a sua construção, começaram a cantar os parabéns. Assim, as crianças envolveram-se numa situação de faz-de-conta, pois tiveram oportunidade de explorar livremente um material aberto.

Após a realização da exploração livre dos paus, as crianças realizaram o registo das mesmas, com o objetivo de explorarem outros materiais e realizarem correspondências de um-para-um, podendo assim guardar esta experiência junto dos seus trabalhos.

Durante as representações, as crianças estiveram muito concentradas e conversaram entre elas sobre o que estavam a fazer: “olha J. eu estou a fazer um padrão”. No final partilharam o que tinham realizado: “pequeno, grande, médio, pequeno, pequeno, grande, médio, médio, grosso, médio, grande, grande, grosso, grande” e “isto aqui é a minha casa com dois pauzinhos...aqui é o retângulo, mas eu não consigo fazer bem...isto é o meu quarto”.



Figura 9- T. e o D. juntam os seus paus para realizar uma construção em conjunto.



Figura 10- Representação da S.: “fiz do grande para o mais pequeno”.

Durante esta atividade, as crianças estiveram constantemente com um sorriso na cara e foi visível o seu envolvimento, pois sem dúvida que a brincar é a melhor forma de aprender. Esta atividade foi muito importante para as crianças, tanto na exploração do espaço exterior como no contacto com noções matemáticas. Nesse sentido, tiveram oportunidade de realizar novas aprendizagens ao nível da matemática, especialmente, da noção de número, da classificação e seriação.

Atividade *Vamos pintar como Pollock*

A atividade *Vamos pintar como Pollock* partiu do interesse das crianças pela pintura de Kandinsky, depois de a educadora mostrar uma das suas obras como fonte para trabalhos da chegada da Primavera. Uma observação atenta das crianças durante o tempo de trabalho nas áreas permitiu-me comprovar esse interesse, uma vez que realizavam constantemente pinturas em folhas A4, mas também no cavalete, afirmando “quero pintar como o Kandinsky...num papel grande”.

Esta atividade foi dividida em duas partes: primeiro as crianças visualizaram um filme e algumas imagens de obras do autor e depois tiveram oportunidade de explorar e experimentar a técnica usada por ele, utilizando diversas cores e materiais. Proporcionar o contacto com obras de arte, utilizando diversas estratégias, como por exemplo, o recurso à internet ou diálogos com os próprios artistas, é extremamente importante desde cedo. Assim, promove-se nas crianças a aquisição de linguagens expressivas e significados simbólicos e artísticos e permite-se que realizem experiências sensoriais e emotivas. Ao contactarem com obras de arte, as crianças têm oportunidade de observar e desenvolver diferentes sentimentos e emoções provocados pela apreciação das mesmas. (Godinho & Brito, 2010)

Com esta atividade pretendi proporcionar às crianças o contacto com obras de um novo artista e o conhecimento de uma nova técnica de pintura, com recurso a diferentes materiais (pincéis, garrafas, trinchas e escovas de dentes). Nesse sentido, o vídeo³ e as imagens do pintor, foram explorados no tempo de grande grupo e a pintura realizada no tempo de pequeno grupo.

As crianças mostraram interesse na visualização do vídeo do artista, comparando-o ao “Kandinsky” e ficaram surpreendidas com a técnica utilizada pelo mesmo, fazendo comentários como “está a pintar com as mãos”, “olha o abstrato”, “parece que ele está feliz como o Kandinsky” e “faz-me lembrar uma praia”. O facto de o vídeo ser curto e dinâmico aumentou o interesse e a concentração das crianças, como comprovei quando pediram para o ver novamente.

Posteriormente, durante a atividade de pintura foram disponibilizados os vários materiais para que as crianças tivessem oportunidade de os experimentar, bem como os efeitos produzidos pelos mesmos.

² A técnica utilizada pelo artista designa-se 'dripping' (goteamento)

³ <https://www.youtube.com/watch?v=JZ3gLUYHa3Q>

O envolvimento das crianças nesta atividade foi visível através da concentração com que utilizaram os materiais para pintar, das suas expressões faciais e dos comentários feitos ao longo da mesma. As crianças utilizaram todas as cores disponíveis e repararam que quando pintavam com a mesma cor que estava na base, a cor não se via: “o amarelo não pinta o amarelo” e “o laranja não se vê no laranja, porque é a mesma cor”. Este tipo de experiências de escolha, combinação e mistura de cores, permitem o desenvolvimento de novas aprendizagens ao nível da linguagem e do conhecimento do mundo.(ME, 1997)

O material de eleição das crianças foi, sem dúvida, as garrafas, uma vez que a sua utilização como material de pintura era uma novidade. Na verdade, a maior parte só utilizou os restantes materiais quando terminou a tinta das garrafas. A possibilidade de utilizar diferentes materiais, neste caso, pincéis, garrafas, escovas de dentes e trinchas alarga o tipo de experiências realizadas pelas crianças, desenvolvem a imaginação e ampliam as possibilidades de expressão. (ME, 1997)

As experiências que as crianças realizaram com os vários materiais foram de diversa natureza. A maior parte dos grupos iniciou a sua pintura pela parte exterior do papel, pintou diretamente com os materiais, despejou a tinta das garrafas no mesmo sítio e pintou por cima da pintura dos colegas. Algumas crianças espalharam a tinta ao longo do papel, utilizando os vários materiais disponíveis e fizeram gotas, tal como o artista.

Saliento a exploração realizada por L.: após diversas experiências com os vários materiais, decidiu pegar no pincel e começar a fazer pintas no papel, observando e sorrindo ao ver o efeito produzido. Ao ver esta experiência, M.D. e a S.F. decidiram imitar a sua exploração, envolvendo-se, então, os três nessa nova experiência: “olha bolinhas!”. Destaco, ainda, a interajuda e a partilha de materiais existentes entre as crianças, uma vez que as trocas de materiais e a partilha de descobertas foram constantes. A inexistência de conflitos entre as crianças mostrou a importância de existirem materiais suficientes para cada criança, tal como salientam Hohmann e Weikart (2011).



Figura 11- A. e o T. experimentam a pintura com recurso às garrafas.



Figura 12- L. experimenta fazer pintas, com recurso ao pincel.

O envolvimento das crianças nesta atividade foi notório, pois mostraram vontade de retomar e alargar esta experiência mais tarde, durante outros momentos da rotina diária.



Figura 13- L. e a B. trocam os materiais.



Figura 14- F. e A. partilham as suas descobertas.

Esta atividade foi importante para as crianças, pois permitiu-lhes desenvolver novos conhecimentos ao nível da expressão plástica, conhecendo um novo artista e uma nova técnica, através da exploração livre e da aprendizagem ativa. Permitiu que experimentassem uma nova técnica, cores e movimentos de pintura e fomentou a partilha dos materiais entre as crianças. Assim, estas experiências de pintura são momentos que permitem o acesso à cultura e à arte, os quais vão enriquecer a criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e o seu sentido estético. (ME, 1997)

Atividade *Vamos observar as nuvens*

Vamos observar as nuvens, foi uma proposta de atividade que deu continuidade à exploração do espaço exterior e respondeu a um interesse demonstrado pelas crianças. Este interesse foi saliente em vários momentos de exterior, durante os quais as crianças observavam o céu e faziam comentários como “olha o avião passou por cima da nuvem”.

A atividade consistiu na observação atenta do céu, especialmente, das diferentes nuvens, utilizando “janelas de nuvens”. Este material consistia em pequenas janelas feitas em cartolina, através das quais as crianças podiam observar imagens dos diferentes tipos de nuvens.



Figura 15 - “Janelas de nuvens”.

A atividade foi introduzida no tempo de pequeno grupo e pretendeu promover a observação de nuvens, a criatividade e imaginação. A realização de experiências de observação de fenómenos naturais permite que as crianças comecem a formar as suas próprias ideias sobre os mesmos, construindo as suas próprias explicações para esses fenómenos. (Martins, 2009)

Durante a primeira parte da atividade, sentamo-nos confortavelmente na relva e observamos atentamente o céu. As crianças fizeram vários comentários sobre o que estavam a observar: “nuvens”, “sol”, “vento”, “sombra”, “são as nuvens que estão a tapar o sol”, “quer dizer que daqui a bocado vai chover”, “o céu está mais claro e mais escuro” e “tem lá dentro chuva”. Foi visível a concentração e entusiasmo com que as crianças observaram o céu e fizeram os vários comentários.

O diálogo criado ao longo da observação do céu permitiu fomentar a imaginação e criatividade das crianças. Partilharam imagens mentais criadas ao observarem as nuvens: “aquela nuvem parece um cão”, “eu estou a ver um retângulo”, “eu acho que vi ali a aparecer o trenó do Pai Natal...parecia-me” e “eu vejo ali um dinossauro a lutar com a tartaruga Ninja”. Saliento que esta parte da atividade foi uma forma de conhecer melhor os interesses das crianças, uma vez que, no geral, imaginaram essencialmente objetos do seu interesse, o que demonstra que a criação de imagens mentais depende das suas experiências reais. (Hohmann & Weikart, 2010) Por exemplo, o último comentário, feito pelo J.Y., vai de encontro a um dos seus maiores interesses, os dinossauros e as tartarugas, o que se observava constantemente nas suas brincadeiras na área das construções.

Após a observação do céu, especialmente das nuvens, pus à disposição das crianças as “janelas de nuvens”. “São fotografias”, “de nuvens”, “uma janela”, “para ver as nuvens”, “para espreitar”, “aqui está uma trovoadá”, disseram as crianças ao explorar o material.

Ao longo da observação das nuvens, a concentração e atenção das crianças foram notórias. Elas caminharam pelo espaço, observando as nuvens de vários pontos de vista espaciais. Foi interessante ver que, no geral, caminharam sempre juntas, partilhando as novas descobertas: “encontrei esta” e “aquela é igual a esta”.

Saliento, ainda, que J. e S. inicialmente não estavam muito interessados em observar as nuvens, mas quando afirmei que estava a observar cavalos e dinossauros nas nuvens, respetivamente, ambos se envolveram ativamente na atividade, criando diferentes imagens mentais com esses animais. Mais uma vez, os interesses individuais das crianças foram uma forma de cativar a sua atenção e aumentar o seu envolvimento na atividade.



Figura 16- As crianças observam atentamente as nuvens através das “janelas de nuvens”.



Figura 17- A. identifica, muito satisfeita, a nuvem que observou.

Com esta atividade, as crianças envolveram-se em experiências: de classificação, descrevendo as formas das nuvens e reconhecendo semelhanças e diferenças entre as mesmas; de linguagem, com a introdução de novo vocabulário; de número, contando espontaneamente o número de nuvens observadas; e, de representação criativa, relacionando as fotografias das nuvens com as reais.

Esta atividade superou as expectativas, devido ao enorme envolvimento e interesse das crianças ao longo da mesma e foi notória a sua imaginação e criatividade.

8.2. Análise reflexiva

Após cada momento de intervenção e o término da intervenção pedagógica no Jardim-de-infância, a análise reflexiva tornou-se crucial, de modo a refletir acerca das aprendizagens realizadas pelas crianças, o impacto que teve nas mesmas, a escolha das estratégias, o papel do adulto, entre outros aspetos. Assim, refletir e avaliar sobre cada um destes aspetos foi essencial para melhorar o trabalho realizado e analisar toda a intervenção nesta valência.

Ao longo do projeto de intervenção pedagógica, foram diversas as atividades realizadas para além das descritas anteriormente. As crianças tiveram também oportunidade de realizar caças ao tesouro (descobertas de imagens e objetos escondidos no exterior), explorar sons e fenómenos do exterior e de realizar atividades de psicomotricidade. Foi ainda, realizado um lanche de despedida com a concretização de pequenos jogos e uma atividade de votação da atividade preferida das crianças, com a construção de um gráfico.

Nesse sentido, ao longo do projeto de intervenção pedagógica, as crianças tiveram oportunidade de desenvolver aprendizagens a vários níveis, através da brincadeira, da exploração e do movimento. Nas atividades realizadas foram interligadas diferentes áreas de conteúdo. As crianças desenvolveram conhecimentos acerca do mundo físico e social, das expressões motora, dramática e musical, da linguagem oral e abordagem à escrita, da matemática e da formação pessoal e social. Por esta razão a brincadeira é vista como uma atividade importante na infância e encarada como fonte de aprendizagens em diferentes níveis, bem como ações que dão prazer nas crianças e permitem o desenvolvimento de interações sociais. (Ferland, 2006)

Uma das maiores preocupações ao longo de todo o projeto de intervenção foi a integração das crianças com necessidades educativas especiais, sendo também uma grande preocupação por parte da educadora. Nesse sentido, todas as atividades foram sendo adaptadas às especificidades e necessidades dessas crianças, bem como das restantes, tendo um maior apoio do adulto quando necessário.

Durante a realização das atividades foram construídos e utilizados diversos materiais (Anexo D), que ficaram disponíveis na sala, de modo a que as crianças os pudessem usar sempre que quisessem. Através da introdução dos materiais foi possível observar as interações que as crianças desenvolveram com os mesmos, especialmente no tempo de trabalho nas áreas e compreendi qual o impacto das atividades nas crianças, através de pedidos como “quero pintar com as garrafas...tu tinhas” e de comentários enquanto interagiam com os mesmos “amanhã quero pintar como o Kandisky e o Pollock outra vez”.

Durante a realização das atividades existiram condicionantes que dificultaram a sua concretização, como por exemplo, as condições atmosféricas e o elevado número de crianças. De modo a contornar estas dificuldades, tiveram de ser encontradas soluções, passando pela adaptação das atividades às condições existentes e pela divisão do grande grupo em dois ou mais grupos. Nesse sentido, descobri uma grande



Figura 18 - N. e B. realizam uma pintura como Pollock, no tempo de trabalho.

diferença entre as atividades de grande e pequeno grupo. Durante as segundas tornou-se mais fácil interagir pessoalmente com cada uma das crianças, uma vez que os tempos de pequeno grupo são importantes para que o adulto observe aquilo que as crianças fazem com os materiais, oiça o que dizem e dê atenção a cada uma delas. Estas estratégias permitem compreender como cada criança interpreta o desafio inicial, conhecer os aspetos mais importantes para cada uma delas e aquilo em que estão a pensar e auxiliar cada uma delas quando necessário. (Hohmann & Weikart, 2011)

Ao longo da intervenção pedagógica foram desenvolvidas algumas estratégias de ligação à família (Anexo E). Tive oportunidade de dialogar com os pais das crianças, de os convidar a colaborar no lanche e de lhes apresentar o trabalho desenvolvido no decorrer do projeto de intervenção pedagógica. Este envolvimento da família é importante, pois as famílias sentem-se desejadas e valorizadas no contexto escolar. (Hohmann & Weikart, 2011)

Com a exposição, os familiares tiveram oportunidade de conhecer o projeto desenvolvido, compreender melhor os objetivos de cada atividade e conhecer alguns episódios de cada criança durante a realização do mesmo. As crianças também tiveram oportunidade de falar dos trabalhos aos seus pais e os seus comentários levaram-me a compreender qual o impacto das atividades nas crianças, uma vez que os familiares partilharam os diálogos que tinham tido com os seus educandos acerca do projeto. Compreendi, então, que a maior parte dos familiares já tinha conhecimento das atividades realizadas ao longo do projeto, essencialmente da atividade *Vamos pintar como Pollock*.

Terminada a visita pela exposição, todos os familiares deixaram as suas opiniões sobre a mesma e saíram da instituição muito satisfeitos e agradecidos. Os comentários foram

importantes para compreender, ainda melhor, a influência das atividades nas crianças. Com uma análise dos comentários deixados pelos seus familiares, conclui que estes valorizaram, especialmente, a criatividade e o profissionalismo, a integração de diferentes áreas ao longo do projeto, a brincadeira e o facto de ser realizado no espaço exterior: “Obrigada pela criatividade e o profissionalismo”, “Um trabalho muito abrangente e que desenvolveu bastantes áreas”, “É bom crescer a brincar!! É a melhor forma de aprender!!” e “Achei que este trabalho com as crianças foi muito enriquecedor para elas, principalmente ao ar livre que elas tanto adoram!!”. Com esta exposição foi criado um clima de comunicação, troca e partilha de ideias e conhecimentos sobre as crianças, entre mim e os familiares das mesmas. (ME, 1997)

Os objetivos definidos para esta valência, no geral, foram concretizados, uma vez que todas as atividades permitiram que as crianças explorassem ativamente todos os materiais e realizassem brincadeiras, movimentando-se livremente pelo espaço. As crianças tiveram oportunidade de explorar materiais e fenómenos naturais, desenvolvendo novas aprendizagens.

Outra forma de compreender a influência das atividades nas crianças foram os comentários e explorações feitos por elas ao longo da intervenção pedagógica. Por exemplo, durante a atividade de procura e exploração de paus, as crianças construíram letras e figuras geométricas, retomando experiências anteriores, como as realizadas nas atividades *À descoberta de figuras geométricas* e *O meu nome na areia*. De acordo com Dewey (1940), cada nova experiência recolhe vivências da experiência anterior e altera de alguma forma a qualidade das experiências posteriores (...) “a educação deve ser compreendida como uma reconstrução contínua da experiência”. (Dewey, 1940, citado em Pinazza, 2007, p. 76)

Saliento que as atividades contribuíram para a diminuição de conflitos e a interajuda/colaboração entre as crianças. Assim, foram diversas as situações em que mostraram ser sensíveis aos sentimentos e necessidades dos colegas, auxiliando-os quando necessário. As crianças “conseguem reconhecer emoções nas outras crianças, ter ideias comuns sobre como a experiência influencia o afecto, e estão frequentemente motivadas para intervir nos “estados emocionais” dos outros”. (McCoy & Masters, 1985, citado em Hohmann & Weikart, 2011, p. 597)

9. A intervenção pedagógica no contexto de Creche

A intervenção na Creche centrou-se, essencialmente, na introdução de novos materiais no espaço exterior, na brincadeira e exploração sensorial. Neste sentido, foram realizadas

atividades que permitiram que as crianças contactassem com materiais naturais, incluindo as suas diferentes texturas, cheiros, sabores e sons.

Assim, nesta valência os objetivos de intervenção passaram, especialmente, por:

- Promover experiências sensoriais;
- Promover experiências com materiais naturais;
- Introduzir novo equipamento e materiais no espaço exterior;
- Fomentar relações mais positivas entre pares.

As atividades apresentadas, de seguida, foram selecionadas tendo em atenção os objetivos definidos para o projeto de intervenção pedagógica e as experiências mais significativas para as crianças.

9.1. Propostas de intervenção

Atividade *Que som produz esta garrafa?*

A atividade *Que som produz esta garrafa?* surgiu no seguimento da primeira atividade do projeto, relacionada com a escuta e (re) produção de sons do corpo e do exterior. Assim, a atividade *Que som produz esta garrafa?* foi planificada com o intuito de dar continuidade e ampliar a exploração de sons.

A atividade consistiu na exploração livre do som produzido por diferentes materiais naturais, dentro de garrafas de plástico. Os materiais colocados dentro das garrafas foram areia, água, bolotas de eucalipto, paus, “bolas das árvores”, pedras e folhas de árvores. Com ela pretendi promover o desenvolvimento da discriminação auditiva, explorando diferenças e semelhanças entre os sons, experienciar diferentes ritmos e fomentar a partilha de materiais entre as crianças.

A atividade foi realizada no tempo de pequeno grupo, de modo a possibilitar uma maior exploração de materiais, uma maior proximidade com as crianças e uma atenção mais individualizada aos seus interesses e necessidades (Portugal, 2012) Esta foi realizada com os dois grupos em locais diferentes, devido à colocação do toldo no espaço exterior e, por isso, o primeiro grupo realizou-a no exterior e o segundo no interior.

A atividade iniciou com um pequeno diálogo sobre as experiências realizadas na atividade anterior, durante o qual as crianças afirmaram que tinham estado a “ouvir os carros”, “os passarinhos”, “o vento”, e a escutar o som produzido ao bater “nas pernas” e “no chão... as mãos”. Posteriormente, disponibilizei as diferentes garrafas e as crianças começaram por

identificar espontaneamente os materiais presentes dentro das mesmas: “tem água”, “os paus”, “folhas”, “uma pedra” e “areia”.

Identificados os materiais, iniciou-se a exploração livre das garrafas. As crianças movimentaram-nas de diversas formas: abanando com toda a força utilizando as suas mãos; rolando-as no chão, usando as mãos e os pés; e, batendo com umas garrafas nas outras. Durante estas explorações, as crianças, para além de escutarem os sons produzidos pelos materiais nas garrafas, também observaram atentamente os movimentos efetuados pelos mesmos, sendo visível o entusiasmo e o fascínio com que observaram essa movimentação, especialmente, durante a exploração da água. Nesse sentido, as crianças exploraram as garrafas, através da coordenação da visão, da audição, do tato e das suas ações sobre os objetos. (Post & Hohmann, 2011)



Figura 19- S. abana a garrafa com água e observa atentamente os efeitos produzidos.



Figura 20- As crianças fazem uma corrida com as garrafas.

N. decidiu experimentar os sons e os efeitos dos materiais presentes nas garrafas, rodando-as pelo escorrega. A. observou os efeitos dos materiais quando os abanava em frente ao espelho. Ao observá-las, outras crianças quiseram também experimentar. Estas experiências cativaram a sua atenção durante muito tempo, repetindo-as diversas vezes. Estas duas situações são reveladoras da influência do espaço nas interações das crianças com os materiais e com os pares.

Durante a exploração das garrafas observei atentamente as interações das crianças com os materiais, mas também com os pares. Depois de observar que a maior parte das crianças explorava sempre o mesmo material, sugeri a uma delas que trocasse de garrafa comigo. Assim,

algumas crianças, trocaram de garrafas entre si e quando viam os seus colegas a pousar alguma das garrafas, colocavam a que estavam a explorar no chão e pegavam na outra garrafa. Considero que teria sido mais adequado ter disponibilizado um maior número de garrafas, de modo a que as crianças pudessem ter mais liberdade para escolher os materiais, observá-los e explorá-los, uma vez que durante os tempos de grupo é essencial “ter a certeza de que há materiais suficientes para todas as crianças”. (Post & Hohmann, 2011, p.291)

Ao longo da realização das diferentes experiências com as garrafas, as crianças observaram atentamente as explorações realizadas pelos colegas e conversaram entre elas: “olha minha”, “é assim” e “escorrega aqui!”. Através da brincadeira, os objetos do interesse da criança começam a adquirir nomes e significados e o desenvolvimento da linguagem assume-se como uma ferramenta crucial de comunicação (Portugal, 2012)

Posteriormente, sugeri a realização de um jogo de discriminação auditiva com as garrafas com água, areia e pedras. Inicialmente, movimentei cada uma das garrafas em frente às crianças, chamando-as à atenção para as diferenças entre os sons produzidos. Ao observarem as garrafas, as crianças olharam fixamente para o movimento dos materiais e fizeram comentários: “esse é meu”, “minha”, “é rápido”, identificando-os novamente: “areia”.

Continuando o jogo, escondi e abanei as garrafas atrás das costas. Movi uma de cada vez e as crianças identificaram os materiais: “areia”, “água” e “pedras”.



Figura 21- N. e R. trocam de garrafas entre si.



Figura 22- As crianças confirmam o material presente naquela garrafa.

Durante esta atividade, as crianças identificaram sons distintos, expressaram-se através de gestos, movimentos, expressões faciais e palavras e, em alguns casos, desenvolveram uma maior capacidade de partilha com os pares.

Atividade *Exploração de diferentes instrumentos musicais*

A atividade *Exploração de diferentes instrumentos musicais*, surgiu da observação das interações das crianças com os instrumentos musicais durante o tempo de escolha livre e no seguimento de atividades anteriores de exploração de sons. Com esta atividade, pretendi promover a exploração de diferentes instrumentos musicais, fomentar a experimentação de diferentes ritmos e de diferenças e semelhanças entre os sons dos vários instrumentos. Estas experiências de música são cruciais, uma vez que ao explorá-la com todo o seu corpo e os seus sentidos, as crianças alargam a sua “consciência sensorial do som e do ritmo”. (Post & Hohmann, 2011, p. 44).

A atividade dividiu-se em duas partes: primeiro as crianças exploraram livremente os instrumentos musicais presentes na sala de atividades, tais como xilofones, pratos, paus de chuva, flauta, ferrinhos, entre outros; de seguida, exploraram os instrumentos criados com materiais de desperdício, como por exemplo, latas, cartões e tampas de painéis. A exploração dos primeiros materiais foi pensada com o intuito de permitir que as crianças conhecessem melhor os materiais que tinham à sua disposição na sala e os quais exploravam esporadicamente. Com os segundos, pretendi oferecer às crianças uma experiência musical diferente e introduzir novos materiais no espaço exterior, indo ao encontro de um dos objetivos do projeto de intervenção nesta valência – introduzir novo equipamento e materiais. A realização destes tempos de grupo em torno de novos materiais foi, então, uma forma de introduzir e juntar materiais ao espaço de brincadeira das crianças, alargando assim o seu repertório de experiências. (Post & Hohmann, 2011) A atividade foi realizada no tempo de grupo e iniciou com a disponibilização dos instrumentos musicais presentes na sala, para que as crianças os pudessem explorar livremente no espaço exterior. As crianças receberam os instrumentos com entusiasmo e alegria, uma vez que estes estavam colocados numa caixa no canto da sala e, talvez por isso, as crianças os utilizavam poucas vezes. As expressões faciais e comentários das crianças mostraram esse entusiasmo e essa alegria, pois quando os viram, saltaram de alegria e o A. referiu de imediato “são musicais”, acrescentando “brincar com eles”.

As crianças iniciaram a exploração livre dos primeiros instrumentos, movimentando-se livremente pelo espaço, ou sentando-se no chão, sempre com um sorriso na cara. Durante esta exploração, os instrumentos utilizados foram o xilofone, os pratos, a flauta, as maracas, a caixa, os ferrinhos e o pau de chuva. Através dos diálogos entre as crianças, compreendi que já sabiam o nome de alguns dos instrumentos, como por exemplo, das maracas, da flauta e dos ferrinhos

e, por isso, fiz alguns comentários sobre o que estavam a fazer “estás a tocar xilofone”, de modo a conhecerem os nomes dos restantes instrumentos. Assim, esta brincadeira e exploração de instrumentos musicais permitiu que as crianças conhecessem novo vocabulário.

Durante esta exploração, M.S., após sentar-se confortavelmente no chão, começou a explorar o som das maracas ao bater com elas na caixa. A criança gostou do som produzido e, muito envolvida, decidiu continuar essa experiência durante algum tempo. Enquanto tocava flauta, movimentando-se pelo espaço, a M. aproximou-se várias vezes dos instrumentos musicais construídos com os materiais de desperdício e perguntou “qué aquilo?”. Esta pequena questão chamou a atenção das restantes crianças, as quais, pousaram os instrumentos e se aproximaram dela, observando-os. Assim, as crianças deram um sinal de que o seu interesse tinha mudado e, por isso, iniciaram a exploração livre dos instrumentos musicais construídos com materiais de desperdício.



Figura 23- Exploração livre dos primeiros instrumentos musicais.



Figura 24 - M. bate com as maracas no chão, escutando o som produzido.

Inicialmente, as crianças colocaram as mãos sobre os mesmos, movimentando-os. Quando compreenderam que a maior parte deles estavam presos, começaram a bater com as mãos nos vários instrumentos. Observando o efeito e o som produzido pelos materiais quando batiam com as mãos, as crianças riram-se às gargalhadas e bateram cada vez com mais força. Post e Hohmann (2011) salientam que as crianças “não conseguem resistir a tocar ou explorar qualquer coisa ou qualquer pessoa por que se sintam atraídas em termos sensório-motores. Ficam fascinadas com objectos domésticos (...) (p.25), o que comprovei com a realização desta experiência.

Passado algum tempo comecei a tocar os instrumentos que as crianças não estavam a utilizar, como por exemplo o cordofone construído com caixas de sapatos e elas observaram-me atentamente. Aproximaram-se e afirmaram: “eu quero fazer”, sorrindo quando compreenderam o que eram capazes de produzir, com um simples gesto. Uma das crianças decidiu pegar nas baquetas e bater com elas nas tampas das painelas. As restantes observaram-na e fizeram o mesmo, explorando os vários instrumentos com recurso a esse material.



Figura 25 - As crianças exploram os instrumentos musicais construídos com materiais de desperdício.

As explorações efetuadas pelas crianças com estes segundos materiais começaram com uma exploração simples, tocando apenas nos mesmos, e aos poucos alargaram as suas ações exploratórias, uma vez que a sua aprendizagem se baseia na exploração direta sobre os objetos, de modo a descobrir o que são e como funcionam. (Post & Hohmann, 2011)

Ao longo desta atividade, as crianças envolveram-se em experiências de representação criativa e de música, reconhecendo diferentes instrumentos, sons e criando os seus próprios ritmos. Desenvolveram, ainda, a discriminação auditiva, com a exploração dos diferentes sons. Saliento o envolvimento das crianças nesta atividade, especialmente, durante a exploração dos instrumentos musicais construídos com materiais de desperdício. No entanto, após refletir considero que poderia ter dividido esta atividade em duas atividades diferentes para que as crianças tivessem mais tempo para explorar cada instrumento musical.

Atividade Vamos brincar com areia!

A atividade *Vamos brincar com areia!*, surgiu no seguimento de uma ida à praia. Através da observação compreendi que existia um interesse e vontade em regressar à praia: “A. anda. Vamos à praia” e “X. não vamos à paia?”.

A atividade consistiu na exploração de areia, utilizando alguns materiais e recipientes de diferentes tamanhos, de modo a promover experiências de: encher e esvaziar; pôr dentro e tirar para fora. Porém, o tamanho dos recipientes onde foi colocada a areia limitou as explorações

das crianças, não lhes permitindo realizar construções, encher e esvaziar e colocar dentro e retirar para fora.

A atividade iniciou com um diálogo sobre a semana anterior. As crianças narraram algumas das experiências realizadas ao longo da mesma: “fomos pá paia” “bincamos na areia”, “baldes”, “pás” e “fazer buacos”. Através deste diálogo compreendi quais as atividades que foram mais importantes para as crianças e quais as explorações que tinham realizado na areia. Isto foi importante para compreender que tipo de materiais seria crucial acrescentar, posteriormente, na zona de areia criada no espaço exterior.

Posteriormente, as crianças realizaram diversas explorações na areia, começando por colocar as pontas dos dedos na mesma, sentindo a sua textura: “pica”, “tá molhada”, “isto não é areia”, “é terra”, “teve de chuva” e “ficou molhada”.

Após sentirem a areia, as suas explorações progrediram para a realização de desenhos, utilizando as suas próprias mãos. As crianças dialogaram entre elas e com o adulto: “vou fazer a minha jaela e a minha Pupy (cadela)”, “a minha avó com o gato”, “vou fazer o número dez...olha o número dez”, “eu tou a fazer buacos”, “meu papá... e olha minha mamã” e “uma corrida de carros”. Através da observação das explorações das crianças, compreendi que fizeram desenhos relacionados, essencialmente, com os seus interesses.

As crianças continuaram as suas explorações realizando desenhos e diferentes ações com as mãos, introduzindo também os materiais disponíveis. Mais uma vez, conversaram com os pares e o adulto sobre o que estavam a fazer: “eu também vou fazer bolinhas”, “a minha nuvem” e “eu vou fazer a chuva”. Perante estas ações fiz alguns comentários, tais como, “estás a fazer a tua cara...os olhos, o nariz...”, “olha a tua mão ficou marcada na areia”. Este tipo de comentários breves e específicos sobre o que as crianças estavam a fazer é uma forma de compreenderem que as suas ações têm significado para o educador e também a perceberem que podem ser descritas por palavras. (Post & Hohmann, 2011, p. 292)



Figura 26 - A. inicia a exploração da areia, afirmando “Vou fazer a minha jauela e a minha Pupy”.



Figura 27 - S. pega na areia explicando “olha chuva”.

Esta atividade não permitiu a realização das explorações pretendidas e a concretização dos objetivos propostos, devido à necessidade de adaptação do material. Como a areia teve de ser colocada num prato pequeno para cada criança, não tiveram espaço suficiente para se envolverem em experiências de enchimento e esvaziamento. No entanto, considero que foi uma atividade que as crianças gostaram e durante a qual estiveram muito envolvidas.

Atividade Exploração de diferentes plantas e ervas aromáticas

Nesta atividade propôs às crianças a exploração sensorial de diferentes plantas e ervas aromáticas, tais como manjerico, salsa, eucalipto, arruda, alecrim, erva-doce, flores, loureiro e cidreira. Algumas delas foram fornecidas pelos pais e os vasos ficaram na instituição para que as crianças os pudessem cheirar e observar ao longo do tempo.

Antes da realização desta atividade, as crianças tinham visitado a Quinta de Pentieiros em Ponte de Lima. Aproximava-se a festa de “S. João” e a educadora tinha trazido para a sala um manjerico. Com esta proposta pedagógica pretendia promover o contacto com materiais naturais, estimular a exploração dos seus atributos e fomentar a linguagem e a comunicação.

A atividade foi realizada no tempo de pequeno grupo. Esta iniciou-se, a partir de um diálogo durante o qual as crianças colocaram questões sobre os materiais (“qué isto?”), nomearam-nos (“flores”, “folhas” e “uma planta”), fizeram comparações (“são iguais...este é mais piquinino”) e sugestões (“olha vamos colher”, “vamos deitar flores aqui”). Observando atentamente as várias plantas e ervas aromáticas, C. pega num dos vasos, aproxima-o do nariz e refere “cheira bem!”.

Continuando a exploração das diferentes plantas e ervas aromáticas, as crianças cheiraram, tocaram, observaram e tiraram algumas folhas, cheirando depois as suas mãos. Assim, as suas explorações progrediram para a utilização de outros sentidos, como a visão e o tato. Por vezes, sugeri-lhes que partilhassem com os pares as novas descobertas, sendo elas próprias a colocar as plantas no nariz dos colegas para que as cheirassem.

Durante a exploração das plantas, as crianças fizeram comentários como: “que cheirinho!”, “cheira mau...que nojo!”, “é mau e é bom”, “cheira a maçã”, “enhec”, identificando atributos “é marela”. Comunicaram, ainda, através de gestos e expressões faciais, expressando-se de forma verbal e não-verbal. (Post & Hohmann, 2011)



Figura 28 - M.O. cheira o eucalipto, refere “cheira mau!” e desvia a cara para o lado.



Figura 29 - M.O cheira a flor: “é marela”.

Com esta atividade as crianças tiveram oportunidade de aprender ativamente, através da sua ação sobre os objetos, utilizando os seus sentidos, neste caso, o olfato, o tato e a visão. Assim, conheceram novas plantas, os seus atributos e novas palavras: “cidreira”, “alecrim”, “loureiro”, entre outras.

Atividade Exploração de diferentes materiais naturais*

Esta atividade consistiu na exploração sensorial de diferentes materiais naturais: folhas, paus, pedras, “bolas das árvores”, cascas das árvores e conchas. Este tipo de atividades de exploração de materiais naturais é crucial, pois através da sua exploração, as crianças “envolvem-se na aprendizagem experiencial e na construção de significados com um forte dinamismo exploratório”. (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, pp. 22-23)

* Introduzi um material sintético, as esponjas, com o intuito de alargar o tipo de experiências e as interações realizadas pelas crianças com os vários materiais. Para além disso, introduzi-o por ser um material com uma textura diferente dos restantes.

As explorações realizadas pelas crianças foram diversas e as suas escolhas e decisões acerca da utilização dos diferentes materiais foram respeitadas, uma vez que elas aprendem à sua própria maneira e através da manipulação direta dos materiais. (Post & Hohmann, 2011) As crianças começaram por observar atentamente os vários materiais.

Posteriormente, as suas explorações progrediram para a utilização de outros sentidos, como a audição, o tato e o olfato. As crianças pegaram nos vários materiais para sentir as suas texturas, criaram sons com os mesmos e cheiraram as folhas. Raspam as conchas umas nas outras, produzindo som: “assim faz barulho”; utilizaram as esponjas como tambor, batendo com as mãos no mesmo e produzindo som com a própria boca “R. olha o meu tambor”; e, dançaram e cantaram a música “as rodas do autocarro”, explorada numa atividade realizada anteriormente, movimentando-se pelo espaço com as folhas das árvores nas mãos. Assim, as crianças envolveram-se em experiências de música e movimento, movimentando as partes do seu corpo e objetos, e cantando uma canção. Envolveram-se, ainda, em experiências de representação criativa, criando situações de faz-de-conta. (Post & Hohmann, 2011)



Figura 30- C. explora o som das conchas, afirmando “assim faz barulho”.



Figura 31 - A. canta e dança, utilizando as folhas.

A utilização dos vários sentidos e a manipulação direta dos materiais permitiu que as crianças conhecessem algumas das características dos mesmos, expressando-se com diferentes expressões faciais e gestos, mas também com alguns comentários, como por exemplo: “ai pica”, “lisinho”, “essa pedra é igual”, “os paus não são iguais... este é forte”, “pois são diferentes”, “Olha... rodam”, “essa não pica”, “faz barulho a saltar nas folhas” e “esta é castanha...esta é verde”. De modo a alargar o vocabulário das crianças, fiz alguns comentários breves e específicos sobre o que estavam a fazer: “estou a ver que estás a fazer um castelo”,

“olha estás a produzir som”, “pois não é lisinha, é rugosa. Arranha a passar a mão”, “olha essa pedra é mais lisinha do que esta” e “pois é este é mais forte, mais grosso”. Para além de ajudar a ampliar o vocabulário das crianças, este tipo de comentários permite que elas compreendam que o educador vê e aprecia o que estão a fazer e que as suas ações podem ser descritas por palavras. (Post & Hohmann, 2011)

A exploração dos materiais naturais fomentou o diálogo e promoveu interações entre as crianças. Por exemplo, M.O., depois de explorar os vários materiais, decidiu começar a juntá-los todos, afirmando “eu vou fazer um castelo”. S. observou-a durante algum tempo e disse “eu vou também fazer o castelo da M.”. Ao ouvir este comentário, A. decidiu participar na construção, afirmando “eu ajudo-te”. Assim, as crianças começaram a juntar vários materiais e a delinear o plano de construção. Mais tarde, R. decidiu juntar-se a elas e participar na construção do castelo, experiência em que estiveram envolvidas durante muito tempo.



Figura 32- As crianças realizam o seu castelo.

Durante a arrumação dos materiais as crianças foram conversando, fazendo comentários como “agora as bolinhas...pica”, “olha aqui muitas!”, “não pica” e “esta concha faz barulho”. Assim, compreendi que o tempo de arrumação dos materiais também pode ser um momento de aprendizagem e exploração, tal como se pode compreender através de algumas destas afirmações.

A realização deste tipo de experiências na Creche é crucial, uma vez que as crianças desenvolvem toda a sua aprendizagem através da exploração e manipulação direta dos objetos e da coordenação entre o paladar, o olfato, a visão, o tato, a audição, os sentimentos e ações. (Post & Hohmann, 2011) Este contacto com materiais naturais cria inúmeras oportunidades para a exploração e a aprendizagem das crianças, devido à sua enorme curiosidade e vontade de explorar a natureza. (Oliveira- Formosinho & Araújo, 2013)

Com esta atividade as crianças desenvolveram novas aprendizagens, ao nível do mundo físico e natural, através das explorações dos materiais naturais e da identificação dos seus atributos. Desenvolveram, ainda, competências de comunicação e linguagem, de representação e de jogo com os pares.

9.2. Análise reflexiva da intervenção pedagógica

Após cada momento de intervenção e o término da intervenção pedagógica na Creche, realizei uma análise reflexiva sobre as experiências de aprendizagem realizadas pelas crianças, o impacto que teve nas mesmas, a escolha das estratégias, o papel do adulto, entre outros aspetos. Assim, este processo reflexivo foi importante para melhorar o trabalho e analisar a intervenção nesta valência.

A observação e escuta das crianças permitiu-me conhecer e aprender mais sobre cada criança, responder aos seus interesses e criar relações de confiança com elas. Ao longo da intervenção pedagógica a observação sustentou a planificação de atividades e o seu desenvolvimento.

Ao longo do projeto de intervenção pedagógica, foram várias as atividades realizadas para além das descritas anteriormente. As crianças tiveram também oportunidade de explorar os sabores de diferentes frutos, semear flores e participar na *Festa no exterior*. No final do projeto visualizaram um vídeo de todas as atividades realizadas, com a intenção de lhes devolver as experiências que tinham vivenciado. A intervenção pedagógica permitiu que as crianças contactassem com materiais naturais e se envolvessem em diferentes experiências-chave, essencialmente, relacionadas com a representação criativa, o movimento e a música, a comunicação e linguagem e o mundo físico. Em algumas das atividades, as crianças tiveram de resolver problemas encontrados ao brincar, criaram relações com os pares e expressaram emoções, envolvendo-se, assim, em experiências que facilitam o sentido de si próprio e as relações sociais. (Post & Hohmann, 2011)

As atividades desenvolvidas tiveram um impacto positivo no tipo de interações e atividades das crianças do grupo ao longo de vários tempos da rotina, uma vez que elas repetiam algumas das experiências realizadas.

Ao longo do projeto de intervenção pedagógica, as crianças tiveram oportunidade de desenvolver aprendizagens a vários níveis, através da manipulação e exploração direta dos materiais, do contacto com materiais naturais, da brincadeira e do movimento. As crianças conheceram e exploraram diferentes sons, sabores, texturas e cheiros, conhecendo novo vocabulário como “azedo”, “doce”, “liso”, “rugoso”, entre outros. Esta aprendizagem sensorial é crucial, pois as crianças através “da coordenação do paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e acções, são capazes de construir conhecimento”. (Post & Hohmann, 2011, p.23)

Com o desenvolvimento do projeto foram construídos e disponibilizados para o espaço exterior novos materiais (Anexo D), permitindo às crianças alargar o tipo de experiências realizadas nesse espaço.

Os materiais introduzidos foram as garrafas com os materiais naturais, os instrumentos musicais, uma zona de areia e as plantas semeadas pelas crianças. A zona de areia foi introduzida num espaço muito limitado e com poucos materiais de exploração, devido às condições do espaço e à limitação do tempo de intervenção. Através da introdução dos materiais foi possível observar as interações que as crianças desenvolveram com os mesmos e compreendi qual o seu impacto no seu tipo de experiências.



Figura 33: Exploração dos instrumentos musicais durante o tempo de exterior.

Ao longo da intervenção os pais foram convidados a envolver-se no projeto. (Anexo E) Assim, realizei algumas conversas com os mesmos acerca dos seus filhos e pedi-lhes colaboração para a concretização do mesmo, através da disponibilização de plantas e ervas aromáticas e da realização de uma experiência com os seus filhos sobre a temática do projeto de intervenção. Este envolvimento das famílias na Creche traz benefícios, para os pais e os educadores pois “podem fortalecer a confiança e o respeito que têm uns pelos outros e progredir em conjunto na sua capacidade de proporcionar cuidados e educação às crianças” (Post & Hohmann, 2011, p.352)

Os objetivos definidos para esta valência, no geral, foram concretizados, pois todas as experiências permitiram que as crianças desenvolvessem uma exploração sensorial e com materiais naturais e foram introduzidos novos materiais, alargando as experiências no espaço exterior. Saliento que as crianças desenvolveram um sentido de partilha maior, tendo-se assistido a situações, em que partilharam os materiais entre si e realizaram explorações em conjunto, contribuindo assim para o desenvolvimento de relações mais positivas entre pares.

PARTE IV: REFLEXÃO FINAL

A intervenção pedagógica realizada em dois contextos diferentes, com crianças com diversas personalidades, interesses e necessidades, permitiu-me integrar uma comunidade educativa, contactar com a sua organização, com o seu dia-a-dia e com os seus intervenientes. Possibilitou também a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial e o desenho e implementação do projeto de intervenção pedagógica sustentado em ciclos de observação, planificação, ação e reflexão/avaliação. Este ciclo permitiu conhecer melhor cada criança, estabelecendo inúmeras interações com as mesmas, de modo a conhecer os seus interesses e necessidades. A opção pela exploração do espaço exterior surgiu da observação dos interesses das crianças e da intenção de ampliar as oportunidades de aprender nesse espaço.

Com a realização do projeto de intervenção pedagógica compreendi a relevância de algumas teorias relativas à organização do espaço e tempo pedagógicos, às interações adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto e, ainda, sobre o espaço exterior, a brincadeira e o movimento como promotores de aprendizagem.

Nesse sentido, é crucial refletir acerca da importância do espaço, mais concretamente do espaço exterior na educação pré-escolar. O exterior facilitou o desenvolvimento de experiências de movimento e de brincadeiras diferentes das realizadas no interior, como por exemplo, a observação e contacto com animais e com diferentes cheiros, sons, texturas e fenómenos naturais. O envolvimento das crianças e motivação para explorar e aprender durante as atividades do projeto foram notórios, observando assim como as experiências no espaço exterior aumentam a motivação para aprender e o interesse das crianças.

Outra das vantagens surgidas da realização do projeto no espaço exterior foi o desenvolvimento de interações mais positivas entre as crianças. Estas passaram a desenvolver mais jogos em grupo e experiências com os pares. Por exemplo, durante a atividade de exploração de diferentes materiais naturais na Creche, depois de uma exploração individual dos vários materiais, as crianças decidiram realizar um castelo em conjunto. Como afirmam Erickson e Ernst (2011), a realização de atividades de contacto com a natureza podem reforçar os laços sociais entre as crianças, uma vez que durante esse, têm oportunidades para negociar, partilhar, resolver problemas e trabalhar em conjunto.

Penso poder afirmar que os objetivos gerais de intervenção pedagógica foram concretizados. As crianças aprenderam ativamente, pois as atividades envolveram materiais para

todas, possibilidades de manipulação, de escolha, comunicação e linguagem sempre com o meu apoio. De facto, as crianças puderam realizar experiências em vários domínios de aprendizagem; tomar iniciativa e resolver problemas, formular ideias acerca do mundo físico, brincar e relacionar-se com pares e adultos, movimentar todo o corpo, comunicar através da linguagem verbal e não-verbal, explorar objetos com todos os sentidos e descobrir relações entre eles, observar pessoas e coisas de vários pontos de vista espaciais.

Ao longo de todo o percurso foram vários os desafios, dificuldades e preocupações com que me deparei. A intervenção nestes dois contextos foi limitada pelo tempo e no contexto de Creche tive menos tempo para realizar o projeto do que no Jardim-de-infância, uma vez que a intervenção nesta valência coincidiu com a preparação para a festa de final de ano, a semana da praia e a abertura da piscina. Esta limitação levou a um enorme cansaço e pressão, pois o tempo de preparação das atividades e respetivos materiais foi muito curto.

A gestão do grupo foi sentida como uma dificuldade, especialmente nas atividades de grande grupo. Isto aconteceu sobretudo no Jardim-de-infância, pois o grupo era constituído por um número elevado número de crianças. A documentação pedagógica constitui um desafio, uma vez que as atividades exigiam a minha interação com as crianças, tornando-se difícil registar as suas experiências, especialmente através do registo fotográfico.

A passagem do contexto de Jardim-de-infância para a Creche também exigiu de mim especial esforço, uma vez que as crianças tinham características muito diferentes num e noutro contexto.

De modo a ultrapassar as dificuldades e desafios surgidos pude contar com o apoio das equipas educativas de sala e do centro durante todo o processo e com a colaboração da supervisora e de colegas de curso. Nesse sentido, é de salientar a importância do trabalho em equipa. O diálogo e a partilha de conhecimentos, bem como a aceitação das ideias dos outros, trouxeram benefícios, pois obtive reconhecimento, um sentimento de que o trabalho correu bem e um sentimento de pertença a uma comunidade.

Apesar das dificuldades fiz novas aprendizagens como profissional de educação de infância. Assim, ao longo deste início da caminhada do desenvolvimento profissional, foram vários os ganhos a nível pessoal e profissional e senti uma evolução ao longo do tempo. Considero que evolui ao nível da observação, sendo cada vez mais capaz de observar e escutar as crianças, da planificação e reflexão, da interação com as crianças no tempo de escolha livre e

de exterior e da capacidade de respeitar os seus interesses. Aprendi a importância da organização da rotina e do espaço na aprendizagem das crianças.

Ao longo do tempo fui compreendendo e gerindo de melhor forma a concretização dos objetivos definidos para cada atividade. Quer isto dizer que, apesar de nas primeiras atividades, me preocupar demasiado com a concretização dos objetivos e, por vezes, não seguir os interesses das crianças, com o tempo fui aprendendo a gerir estas situações e senti que as atividades decorreram mais fluidamente e as crianças estiveram mais envolvidas.

Na verdade, o meu papel ao longo das atividades foi sendo alterado, pois fui permitindo que as crianças fossem cada vez mais os principais agentes da sua aprendizagem, fazendo comentários breves e específicos sobre o que estavam a fazer e imitando algumas das suas ações.

A abordagem à resolução de conflitos entre crianças foi um pouco difícil inicialmente, uma vez que ficava sempre reticente em abordar as crianças, tendo receio de interferir antes de elas tentarem resolver o problema. Porém, no decorrer do período de estágio, fui melhorando o meu desempenho.

No contexto de Jardim-de-infância uma das minhas maiores aprendizagens foi a compreensão do ciclo planear-fazer-rever, especialmente ao nível do planeamento e da revisão. O facto de ter oportunidade de realizar este ciclo várias vezes, levou-me a desenvolver diversas aprendizagens, desde a forma como se deve abordar as crianças, através de questões abertas, até às estratégias que se podem utilizar

No contexto de Creche, existe um aspeto que considero que foi muito relevante na minha formação e evolução enquanto educadora de infância. O facto de ter oportunidade de estar a interagir em todos os momentos da rotina com crianças de faixas etárias diferentes levou-me a desenvolver diversas aprendizagens com as duas idades, especialmente, nos tempos de cuidados, de refeição e de escolha livre, compreendendo como eles podem ser oportunidades de aprendizagem, exploração e brincadeira. Com a experiência comecei a brincar e a interagir com as crianças durante esses tempos e comecei a sentir que eram momentos muito mais agradáveis, tanto para mim como para a criança, para além de sentir que fui desenvolvendo um elo de ligação maior.

Acima de tudo, aprendi como um contexto de aprendizagem ativa, onde são permitidos o jogo, a brincadeira e o movimento, neste caso, no exterior, podem fomentar o desenvolvimento de diversas aprendizagens a vários níveis.

Em suma, toda esta intervenção em duas valências distintas, com crianças muito diferentes, constituiu um período de formação muito importante e significativo, auxiliando-me na construção do meu perfil profissional, enquanto futura educadora de infância. Assim, todo este trabalho foi uma enorme fonte de aprendizagens e de desenvolvimento de diferentes competências profissionais

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, J. & Araújo, A. (2007). Maria Montessori: infância, educação e paz. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. (cap. 5, pp. 115-144). Porto Alegre: Artmed.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de mestrado em estudos da criança, Universidade do Minho, Portugal.
- Cabral, M. D. (2012). *Práticas educativas e jogo como instrumento de aprendizagem no pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. Relatório de estágio, Universidade dos Açores, Ponte Delgada.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da educação, Direção-geral de inovação e desenvolvimento curricular.
- Cerisara, A. (2002). De como o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. In T. Kishimoto. *O brincar e suas teorias*. (cap.3, pp. 57-78) São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Criado, G. (1998). *El juego y el desarrollo infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Condessa, I. (2009). A educação física na infância. Aprender: a brincar e a praticar. In Condessa, I. *(Re) aprender a brincar: da especificidade à diversidade*. (cap. 1, pp. 37-49) Ponte Delgada: Universidade dos Açores.
- Decreto-Lei N° 241/2011 de 30 de Agosto. *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. Direção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Erickson, D. M., & Ernst, J. A. (2011, Julho/Agosto). The real benefits of nature play every day. *Newsletter of the nature action collaborative for children* , pp. 97-100.
- Fão, M. & Sarmento, T. (2008). Ludotecas- Espaços e tempos para brincar? In B. Pereira & G. Carvalho. *Actividade física, saúde e lazer: modelos de análise e intervenção*.(Cap. 1, pp. 63-78). Lisboa: Lidel- Edições Técnicas, Lda.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ferreira, D. (2010, Agosto). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância* , pp. 12-13.

- Gandini, L. (1999). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. (cap. 8, pp. 145-158). Porto Alegre: Artmed.
- Gallahue, D. (2002). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância. In B. Spodek.. *Manual de investigação em educação de infância*. (cap. 3, pp. 49-88). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gaspar, M. F. (2010, Agosto). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância* , pp. 8-10.
- Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As artes no Jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-geral de inovação e de desenvolvimento curricular.
- Gomes, B. (2010, Agosto). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância* , pp. 45- 46.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. (1996). *O jogo e a educação infantil*. In Kishimoto, T. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. (cap. 1). São Paulo: Cortez editora.
- Kishimoto, T. (2002). Froebel e a concepção do jogo infantil. In T. Kishimoto. *O brincar e suas teorias*. (cap.3, pp. 57-78) São Paulo: Pioneira thomson learning.
- Martins, M. (2009). *Despertar para a ciência: actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da educação, Direção-geral de inovação e desenvolvimento curricular.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da educação, Direção-geral de inovação e desenvolvimento curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto editora.
- Maynard, T., & Waters, J. (2014). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity? *Early Years: An International Research Journal* , Volume 27 N°3, pp. 255-265.
- Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da educação, Direção-geral de inovação e desenvolvimento curricular.
- Miller, D. L., Tichota, K., & White, J. (2013, Maio). Young children's authentic play in a nature explore classroom supports foundational learning: a single case study. *Dimensions research* , pp. 1-80.

- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Neto, C. A. (1995). *Motricidade e jogo na infância*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Nunes, C. & Batista, M. (2012). A influência da prática de atividades físicas de enriquecimento curricular no desenvolvimento de capacidades coordenativas nas crianças do pré-escolar. In B. Pereira, A. Silva & G. Carvalho. 62-72) *Atividade física, saúde e lazer: o valor formativo do jogo e da brincadeira*. (cap.1). Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e diversidade*. Porto: Porto editora.
- Pablo, P. & Trueba, B. (1994). *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos: diseñar ambientes en la educación infantil*. Madrid: Editorial escuela española, S.A.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza. *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. (cap. 9, 219-248). Porto Alegre: Artmed.
- Pinazza, M. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza. *Pedagogia (s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed
- Portugal, G. (2012). *Finalidades educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação nacional das instituições de solidariedade.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (4^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santer, J., Griffiths, C., & Goodall, D. (2007). *Free Play in Early Childhood: a literature review*. London: National Children 's Bureau.
- Vieira, F. & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza. *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. (cap. 8). Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.

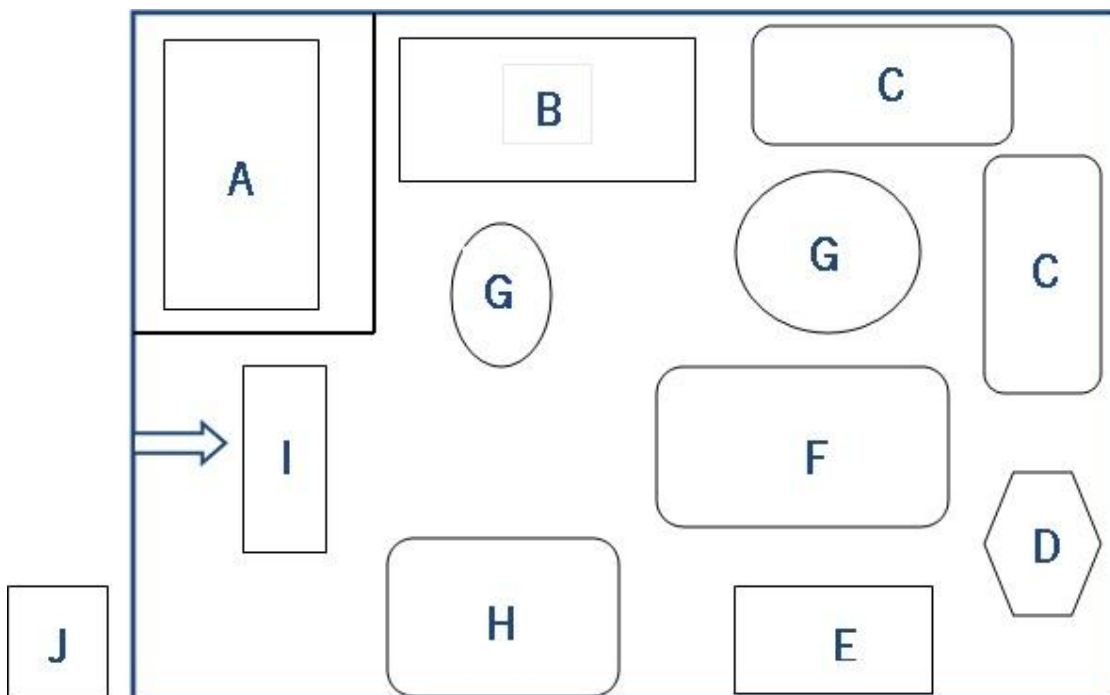
Anexos

Anexo A:

Plantas do espaço

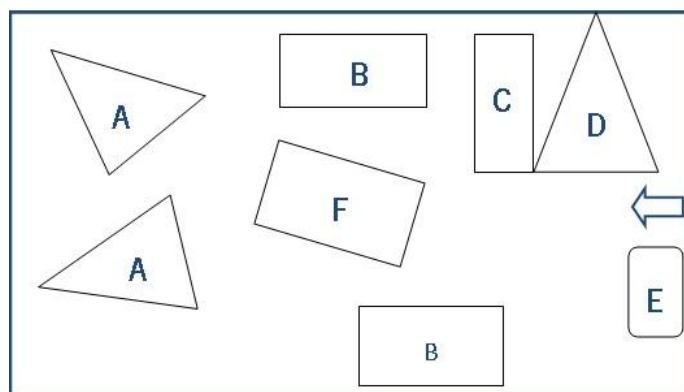
exterior

Planta do espaço exterior do Jardim-de-infância



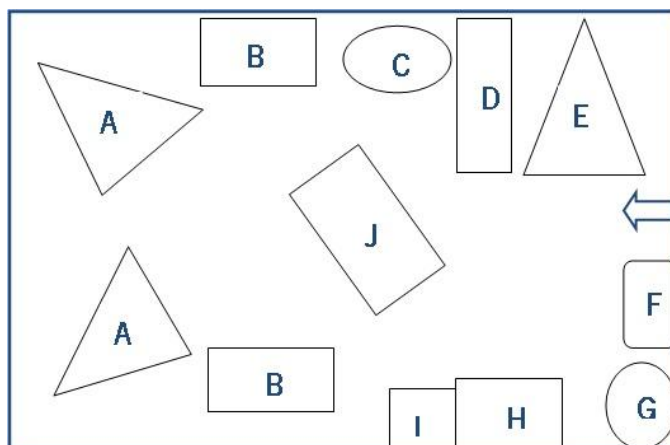
Legenda: A – Área desportiva; B – Parque de merendas; C – Zona de animais; D –Horta pedagógica; E – Triângulo dos vivos; F –Parque infantil; G – Piscinas; H – Zona de recreio; I – Zona coberta; J – Cantinho da poesia.

Planta do espaço exterior da Creche: Antes da intervenção



Legenda: A – Casas de plástico; B – Mesas de plástico; C – Triciclos; D – Casa de madeira para arrumação de materiais; E – Pequena mesa para os adultos; F – Escorrega.

Planta do espaço exterior da Creche: Depois da intervenção



Legenda: A – Casas de plástico; B – Mesas de plástico; C – Plantas semeadas pelas crianças; D – triciclos; E – Casa de madeira para arrumação dos materiais; F – Pequena mesa para os adultos; G – Zona de areia; H – Instrumentos musicais; I – Garrafas com materiais naturais; J – Escorrega.

Anexo B:

Rotinas Diárias

Rotina diária do Jardim-de-infância

Hora	Momento
09h00 – 09h30	Acolhimento
09h30 – 10h15	Ciclo Planear-Fazer-Rever
10h15 – 10h30	Tempo de arrumar
10h30 – 11h00	Tempo de exterior
11h00 – 11h30	Tempo de grande grupo
11h30 – 12h00	Tempo de pequeno grupo
12h00 – 13h00	Tempo de almoço
13h00 – 13h30	Tempo de higiene
13h30 – 15h00	Descanso
15h15 – 15h45	Momento de higiene
16h00 – 16h30	Lanche
16h30 – 19h45	Prolongamento

Rotina diária da Creche

Hora	Momento
07h45 – 9h00	Receção das crianças
09h00 – 09h20	Reforço matinal
09h20 – 09h30	Cuidados de higiene
09h30 – 09h50	Acolhimento
09h50 – 10h25	Tempo de grupo
10h25 – 11h10	Escolha livre/Pequeno Grupo
11h10 – 11h25	Cuidados de higiene
11h25 – 12h30	Almoço
12h30 – 13h00	Cuidados de higiene/Deitar
13h00 – 15h15	Sono
15h15 – 15h45	Levantar/Cuidados de higiene/vestir
15h45 – 16h30	Lanche
16h30 – 19h15	Prolongamento

Anexo C:

Entrevista às

educadoras

Guião da entrevista

Esta entrevista é realizada no âmbito da elaboração do relatório de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar, no seguimento da realização do projeto de intervenção pedagógica “Espaço exterior como promotor de aprendizagens: Brincar e Aprender”, e pretende conhecer as suas perceções sobre as potencialidades do brincar e aprender no espaço exterior e sobre o projeto de intervenção pedagógico desenvolvido.

Desde já agradeço a sua disponibilidade para responder às questões.

- 1- Na sua opinião qual a relevância do brincar na aprendizagem e desenvolvimento da criança?
- 2- Na sua opinião qual a importância do espaço exterior no jardim-de-infância?
- 3- Considera que o espaço exterior permite novas aprendizagens? Em que sentido?
- 4- Que importância atribui à exploração e contacto com materiais naturais?
- 5- Na sua opinião de que forma que as brincadeiras ao ar livre promovem as interações entre pares?
- 6- Que impacto tiveram nas crianças as atividades pedagógicas realizadas?
- 7- Se fosse possível continuar o projeto de intervenção que estratégias deviam ser implementadas?
- 8- Como é que os materiais pedagógicos introduzidos durante o projeto são utilizados pelas crianças?
- 9- Em sua opinião qual foi o impacto da exposição do projeto nas famílias e nas crianças?

Muito obrigada pela colaboração!

Anexo D: Materiais introduzidos

Materiais introduzidos no Jardim-de-infância



Figura 34- Portfólio "O som do meu nome", introduzido na área da biblioteca.



Figura 35- Caixa "O nosso tesouro exterior", introduzida na área das ciências.



Figura 36 - Catavento introduzido na área das ciências.



Figura 37- "Janelas de nuvens", introduzidas na área das ciências.



Figura 38- Ampulheta - Utilizado pela educadora para a hora de arrumar.

Materiais introduzidos na Creche



Figura 39- Garrafas com materiais naturais.



Figura 40- Instrumentos musicais.

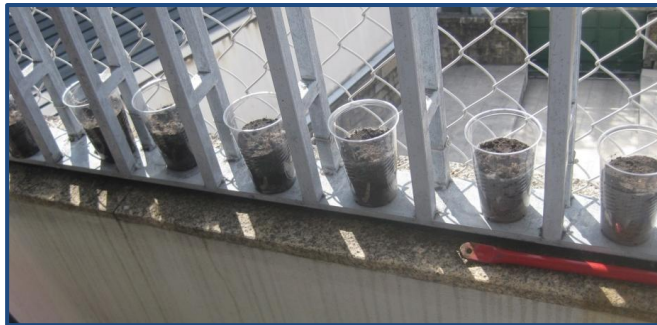


Figura 41- Plantas semeadas pelas crianças.



Figura 42- Zona de areia.

Anexo E:

Envolvimento da

família

Envolvimento da família no Jardim-de-infância

Convite para a exposição:

Convite

Convido todos os pais a participar numa pequena exposição de trabalhos realizados pelos seus educandos no dia 14 de maio de 2015. Esta exposição surge no seguimento da realização do projeto “Espaço exterior como promotor de novas aprendizagens: Brincar, Jogar e Aprender” e tem como objetivo dar a conhecer o trabalho desenvolvido com as crianças.

Não existe uma hora definida para ver a exposição. Cada pai/mãe terá oportunidade de ser acompanhado por mim à hora que vier buscar o seu filho.

Muito obrigada pela participação!

Com os melhores cumprimentos.



“Pintar como Pollock”

- Imagens da exposição:





DEIXE A SUA OPINIÃO. C

Muitas parabéns! Um trabalho muito abrangente e que desenvolveu bastantes áreas! Nícolael (Sofia Marques)

Achei que este trabalho com as crianças foi muito enriquecedor para elas, principalmente ao nível que elas tanto adotam!! Parabéns pela iniciativa!! Pais do Diogo!

É bom crescer a brincar!!! É a melhor forma de aprender!!

Sónia Simões
(Andre Coelho)

Muito obrigada prof

Uma Pais

Figura 43- Exemplos de comentários deixados pelos pais.

Envolvimento da família na Creche:

- Pedido de participação no projeto:

Pedido de participação no projeto de estágio profissional

No âmbito do projeto “Espaço exterior como promotor de novas aprendizagens: Brincar, Jogar e Aprender”, foram realizadas algumas atividades de exploração de materiais naturais através dos vários sentidos. Com estas atividades, as crianças tiveram oportunidade de experimentar diversos frutos, cheirar diferentes ervas aromáticas, escutar os sons presentes no exterior, incluindo os sons de garrafas com diferentes materiais naturais. Para além disso, foi-lhes possível explorar areia e terra, plantar as suas flores, tocar instrumentos musicais convencionais e não convencionais e realizar uma festa no exterior.

De modo a finalizar o projeto, venho por este meio, pedir a vossa colaboração, através da realização de um pequeno trabalho com os seus filhos sobre o exterior/natureza. A ideia é conversarem um pouco com os seus filhos sobre os materiais naturais com que tiveram contacto ao longo da realização do projeto, também para compreender a influência do projeto nas crianças. Este trabalho pode ser um desenho, um poema, uma colagem de imagens ou qualquer outra ideia que possam ter. Peço-lhes que auxiliem os seus filhos a realizarem o seu trabalho, mas que permitam que sejam eles os principais “artistas”.

Desde já agradeço a colaboração de todos os pais. No caso de quererem dar alguma opinião sobre o trabalho realizado ou ter acesso às fotografias tiradas ao longo do projeto falem comigo que estarei à inteira disponibilidade.



Muito obrigada!

Com os melhores cumprimentos.

- Trabalhos realizados pelas crianças e as suas famílias:

Trabalho de Tatilde Silva



Experimentei frutos
deliciosos e senti
o paladar diferente de
cada um!!!

Brinquei com os garrafos
e senti muitos cores!



Chamei as ervinhas "verdes"
que a Angéla me deu
e cheiravam muito bom!



5/09/10/15



PEREIRA

OLIVEIRA

O Jardim da Sofia

RACIOLA

LINCOIRO

ALECRIM

AZEVIHO

SALSA