

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final

Cuidando e educando a criança

Vanessa Margarida dos Santos Pereira

Coimbra, 2015

Vanessa Margarida dos Santos Pereira

Relatório Final

Cuidando e educando a criança

Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Ana Coelho

Arguente: Prof. Doutora Gabriela Portugal

Orientador: Prof. Doutora Vera do Vale

Data da realização da Prova Pública: 3 de dezembro de 2015

Classificação: 15 valores

Agradecimentos

Com a finalização de mais uma etapa não posso deixar de agradecer a algumas pessoas que, direta ou indiretamente, me acompanharam e me auxiliaram nesta caminhada tão importante da minha vida pessoal e profissional.

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Doutora Vera do Vale a sua orientação, disponibilidade e conhecimentos transmitidos ao longo de todo o mestrado.

Agradeço a todo o corpo docente da Escola Superior de Educação de Coimbra que, com os seus ensinamentos, contribuíram para a minha formação tanto profissional, como pessoal, fazendo-me crescer sempre mais.

Um agradecimento muito especial ao meu pai que, na terra, deu os primeiros passos para a construção dos meus alicerces em termos de educação. E, agora, em seu sono profundo esteve sempre presente como uma fonte inesgotável de inspiração. Pai, acabo agora de concretizar o nosso sonho... Tenho a certeza que aí, no céu onde tu estás, os anjos e as estrelas reuniram-se para celebrar connosco este grande momento!

Um grande obrigada à minha mãe que sempre acreditou e depositou em mim um mundo de incentivos e carinhos. Mãe, tu e o pai deram-me a melhor família do mundo. A vós devo uma criança feliz, uma adolescência venturosa, uma juventude radiante e, com certeza, um futuro próspero.

Um enorme agradecimento à melhor irmã do mundo por todo o seu apoio e pela grande dedicação que tem por mim. Juntas crescemos e percorremos um caminho rumo à felicidade, lembrando “And I know she’s always there, and I know she’s always care, she’s my sister, I love my sister”. Sem ti nada seria possível.

Um obrigada ao meu primo por todo o seu carinho e ternura e, por me relembrar, a criança que fui e sempre serei.

Um grande agradecimento à minha amiga e colega Patrícia pela sua amizade, companheirismo e cooperação, sendo a amiga de todos os momentos, sempre.

Um obrigada à Soraia por toda a sua amizade e disponibilidade sempre que precisei.

Aqui presto também o meu agradecimento à Rita e à Tânia pelo afeto, amizade e companheirismo, bem como pelas palavras de encorajamento.

Agradeço ainda aos restantes familiares pela sua preocupação e contribuição com palavras de ânimo.

Obrigada também a todos os colegas, da licenciatura e mestrado, que realizaram esta caminhada comigo.

Cuidando e educando a criança

Resumo

O presente relatório, enquadrado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa inserida no Mestrado de Educação Pré-Escolar, traduz o percurso efetuado nos dois estágios realizados nas componentes de creche e jardim de infância.

Encontra-se organizado, essencialmente, em duas partes. A primeira parte engloba a descrição e a análise de ambos os contextos educativos observados, bem como reflete sobre a experiência formativa de cada estágio. A segunda parte visa a reflexão de alguns aspetos considerados pertinentes para a formação, contemplando assim, cinco experiências-chave. Estas, por sua vez, assentam no trabalho de projeto na educação pré-escolar, na abordagem de mosaico como uma componente investigativa, no papel do educador de infância, na qualidade da creche e na criatividade na educação pré-escolar.

Este relatório contempla ainda uma análise crítico-reflexiva sobre os primeiros passos para uma boa prática profissional. Evidentemente que estas reflexões constituem alicerces fundamentais para a construção de uma formação profissional de qualidade.

Palavras-chave: Qualidade; Refletir; Cuidar e Educar; Interações; Estágio.

Caring for and educating children

Abstract

The present report, framed within the program of educational practice in pre-school education Masters, translates the route effected in two stages on components of nursery school and kindergarten.

It has organized, essentially, in two parts. The first part includes the description and analysis of both the educational contexts, as well as meditating on the formative experience of each stage. The second part aims reflecting some aspects considered pertinent to the formation, comprising five key experiences. These, in turn, has based on work project in pre-school education, in mosaic approach as an investigative component, in the kindergarten teacher, in the quality of daycare and in creativity in pre-school education.

This report includes a critical-reflexive analysis over the first steps to good professional practice. Of course, these reflections are fundamental building blocks for the construction of quality vocational training.

Keywords: Quality; Reflect; Take care and educate; Interactions; Internship.

Índice Geral

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO	7
1. Creche.....	9
1.1. Enquadramento do Estágio em Creche	9
1.2. Caracterização da instituição	10
1.3. Caracterização do grupo.....	11
1.4. Organização do espaço.....	12
1.5. Organização do tempo.....	13
1.6. Interações.....	14
1.7. Prática pedagógica da educadora.....	17
1.8. Análise reflexiva da experiência de estágio	20
2. Jardim de Infância	31
2.1. Enquadramento do Estágio em jardim de infância	31
2.2. Caracterização da instituição	32
2.3. Caracterização do grupo.....	35
2.4. Organização do espaço.....	37
2.5. Organização do tempo.....	38
2.6. Interações.....	39
2.7. Prática pedagógica da educadora.....	44
2.8. Análise reflexiva da experiência de estágio	47
PARTE II – 5 EXPERIÊNCIAS-CHAVE.....	57
3. Implementação de um projeto intitulado “Porque é que o balão perde o ar?”	59
4. Abordagem de Mosaico.....	70
5. O que é ser educador de infância... ..	79

6. Ensinar apenas o que sabemos ou fomentar a criatividade?	90
7. Promover a qualidade em creche... ..	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
APÊNDICES.....	127

Índice de Apêndices

Apêndice A – Alguns espaços da creche	129
Apêndice B – Tarefa planeada 1	132
Apêndice C – Tarefa planeada 2.....	134
Apêndice D – Tarefa planeada 3	137
Apêndice E – Tarefa planeada 4	139
Apêndice F – Tarefa planeada 5	142
Apêndice G – Alguns espaços do jardim de infância	145
Apêndice H – Tarefa pontal: construção de instrumentos	147
Apêndice I – Tarefa pontual: exploração sensorial	150
Apêndice J – Atividade do projeto: experiência de encher o balão.....	154
Apêndice K – Atividade do projeto: balões de ar quente para decoração	157
Apêndice L – Atividade do projeto: Livro: “A sopa queima”	160
Apêndice M – Atividade do projeto: A respiração.....	164
Apêndice N – Atividade do projeto: A horta	167
Apêndice O – Atividade do projeto: Balão de ar quente final	173
Apêndice P – Registos Fotográficos da divulgação do projeto.....	176
Apêndice Q – Registos Fotográficos de documentações.....	178
Apêndice R – Abordagem de Mosaico	180

Abreviaturas e Siglas

CAF – Componente de Apoio à Família

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

SNIPI - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

INTRODUÇÃO

No momento em que os pais optam por oferecer uma educação que passa pela frequência da creche e/ou jardim de infância estão repletos de expectativas, anseios e preocupações. Tendo em conta esta realidade, a Recomendação nº3/2011 refere que as famílias devem dispor de serviços de alta qualidade para as suas crianças. Neste sentido, é fundamental que as instituições sejam capazes de estabelecer uma relação sólida com as famílias de modo a oferecer-lhes confiança e segurança, da mesma forma que devem desenvolver esforços com o propósito de oferecer uma educação de máxima qualidade (Portugal, 2005).

Segundo a UNICEF (2015), a educação é um direito humano básico, devendo por isso estar à disposição de todos. Apesar do conceito de educação ser ambíguo, Singh (2007) aponta uma definição com base em diferentes perspetivas, afirmando assim que a educação é um processo intencional, consciente ou inconsciente, psicológico, sociológico, filosófico e científico, que fomenta todo o desenvolvimento de um indivíduo e da sociedade de forma a que ambos atinjam a máxima felicidade e prosperidade. A educação é, ainda, o desenvolvimento do indivíduo, de acordo com as suas necessidades e requisitos da sociedade, da qual ele é parte integrante. Para Vasconcelos (2000):

A educação de infância não é apenas um bem social e educativo. É também um bem cultural. Porque a cultura pressupõe aprender ao longo da vida, requer curiosidade intelectual e capacidade de resolução de problemas, implica a usufruição estética inscrita no quotidiano, exige a radicalidade de uma postura ética. Cultura quer também dizer e reconhecer a existência de sociedades plurifacetadas, multiculturais, onde se afirma a diferença mas se garante a igualdade de oportunidades. É esta a realidade da sociedade posmoderna portuguesa, esta simultaneamente, a sua potencialidade. Daí considerarmos que a qualidade da educação de infância num país pode ser caminho para uma sociedade mais humana e mais justa (p.113).

Neste contexto, é essencial compreender a globalidade de noções e mestrias que a educação, e especialmente a educação de infância alberga. Tendo presente

estas ideias foram realizados dois estágios de iniciação a práticas pedagógicas, no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa. Estes estágios contemplaram ambas as vertentes, nomeadamente, primeiro em creche e em seguida em jardim de infância. Note-se que ambos os estágios foram realizados em par pedagógico e que em jardim de infância foi desenvolvido um projeto e um estudo investigativo que assentou na utilização da abordagem de mosaico.

O presente relatório é composto por duas partes, nomeadamente a Parte I e a Parte II. A Parte I corresponde à contextualização e ao itinerário formativo, onde apresento, para ambas as componentes, creche e jardim de infância, os seguintes aspetos: o enquadramento do estágio, a caracterização da instituição, a caracterização do grupo, a organização do espaço, a organização do tempo, as interações, a prática pedagógica da educadora e a análise reflexiva da experiência de estágio.

A Parte II corresponde a cinco experiências-chave relativas à creche e ao jardim de infância. A primeira experiência-chave denomina-se “Implementação de um projeto intitulado «Porque é que o balão perde o ar?»” que se limita a descrever e a refletir sobre o trabalho desenvolvido. A segunda experiência-chave intitula-se “Um estudo investigativo – Abordagem de Mosaico” que assenta num pequeno estudo realizado, no âmbito do estágio em pré-escolar, sobre as perspetivas das crianças acerca do jardim de infância. A terceira experiência-chave designada de “O que é ser educador de infância...” prende-se com a reflexão e análise da multiplicidade de elementos que esta profissão engloba. A quarta experiência-chave nomeia-se “Ensinar apenas o que sabemos ou fomentar a criatividade?” e pretende realçar o valor que esta dimensão tem para o desenvolvimento do ser humano. A quinta e última experiência-chave designada de “Promover a qualidade em creche” aborda algumas dimensões essenciais para a promoção do bem-estar das crianças.

Por último, são apresentadas as considerações finais onde estão expostas, em forma de síntese reflexiva, as contribuições das experiências pessoais vivenciadas nos estágios. Seguem-se depois as referências bibliográficas nas quais me baseei para a redação deste relatório, bem como os apêndices que sustentam e complementam algumas componentes do presente relatório.

Fundamento, por último, o título atribuído ao relatório, designadamente “Cuidando e educando a criança”. A criança e toda a sua envolvente requer muito cuidado e habilidade. Durante todo o percurso académico que percorri foi marcante a relevância atribuída ao papel do educador de infância. Muito se abordou sobre o impacto das nossas ações no desenvolvimento da criança. Pude compreender que, efetivamente, a criança constitui o foco principal na orientação da nossa prática. Qualquer ação sobre ela irá influenciar o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, a sua vida futura, pela negativa ou pela positiva, dependendo da apropriação da ação. Neste sentido, cuidar e educar a criança exigem a máxima competência e reflexão do profissional, motivo pelo que considero que o mais importante para futuras práticas é pensar no bem-estar da criança, vendo-a como um ser especial, que exige um processo contínuo de aprendizagem e formação. É fundamental que se tome consciência da dimensão destes conceitos, cuidar e educar, tendo presente que ambos são processos indissociáveis e complementares. Estou em crer que a geração futura e, por conseguinte, o futuro da sociedade, está nas mãos de quem cuida e educa as crianças.

*It is literally impossible to care for and protect young children
without educating them, and vice versa.*

Betty Caldwell

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

1. Creche

1.1. Enquadramento do Estágio em Creche

Segundo a Recomendação nº3/2011 de 21 de abril, “A creche é um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais”.

Segundo a legislação portuguesa, as creches assumem um papel fundamental no auxílio a crianças, durante a primeira infância, e às suas respetivas famílias. Assim, as creches permitem a conciliação entre a vida familiar e profissional das famílias e proporcionam um espaço de socialização e desenvolvimento harmonioso e adequado às crianças. Além disso, conforme a Recomendação nº3/2011 de 21 de abril, as creches devem possibilitar a colaboração com a família através da partilha, assegurar um atendimento individual e adaptado a cada criança, prevenir situações de risco, oferecer um ambiente confortante e seguro e promover a relação com a comunidade envolvente.

Deste modo, as creches têm uma elevada importância na educação e bem-estar das crianças pequenas. Como afirma Portugal (2010):

Bebés ou as crianças muito pequenas necessitam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas o que pressupõe uma relação com alguém em quem confiem; oportunidades para interação com outras crianças; liberdade para explorar e descobrir o mundo, a experiência de um ambiente seguro e saudável. O respeito e atenção à criança e a focalização na qualidade das relações que se estabelecem com a criança são o fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um programa educativo de qualidade (p.52).

Neste sentido, o estágio realizado em creche, no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa, revelou-se realmente profícuo na medida em que contribuiu para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências para uma prática adequada enquanto futura educadora de infância. O estágio prolongou-se por sete semanas consecutivas, passando por três fases, nomeadamente a fase de ambientação, fase de integração e fase retrospectiva. No meu ponto de vista, a creche, sobre a qual faço de seguida uma breve apresentação e na qual estagiei revela um ambiente favorável ao desenvolvimento dos bebés segundo o acima mencionado.

1.2. Caracterização da instituição

O estágio em creche foi realizado numa instituição privada, IPSS, situada numa zona urbana de Coimbra. Esta instituição possui valências de creche e jardim de infância e destina-se, essencialmente, aos filhos dos funcionários cujas funções estão relacionadas com a organização a que pertence. A instituição funciona no período das 7:30h às 18:30h e alberga crianças desde os 4 meses até aos 5 anos de idade.

Em termos de espaço físico, em creche, existiam 4 salas. O berçário I era constituído por 2 salas (1 sala – bebés; 1 sala – aquisição de marcha). No berçário II estavam os bebés com 1 ano e com marcha adquirida. Por último, a sala com as crianças de 2 anos. Relativamente à vertente de jardim de infância existiam também 4 salas (1 sala – 3 anos; 2 salas – 4 anos; 1 sala – 5 anos). Além disso, a instituição contava com casas de banho e fraldários infantis, sala de educadoras, casas de banho para adultos, sala de receção, 2 dormitórios destinados ao jardim-de-infância, cantina com cozinha incluída, ginásio e um amplo palco/hall. Já o exterior era composto por uma mini horta, varandas e um parque infantil nas proximidades (ver apêndice A).

No que diz respeito aos recursos humanos, segundo o Projeto Educativo a instituição alberga pessoal docente, pessoal não docente, pessoal administrativo e técnicos de apoio a atividades extracurriculares.

1.3. Caracterização do grupo

Uma das condições essenciais para agir com e para as crianças é conhecê-las, ou seja, um bom educador preocupa-se em conhecer cada criança como ser único, procurando responder às suas características e necessidades (Correia & Dias, 2012). Deste modo, apresento seguidamente as características do grupo com o qual tive oportunidade de estagiar.

O grupo era composto por 21 bebés (7 meninas e 14 meninos) cujas idades rondavam os 10 e os 21 meses, este era um grupo heterogéneo. As crianças com mais idade revelavam maior grau de desenvolvimento ao nível da linguagem e da autonomia, o que constituía um alicerce à estimulação das crianças mais novas que procuravam acompanhar o ritmo das primeiras.

No que diz respeito às características emocionais e de comportamento, a nível geral, o grupo revela-se alegre, predisposto às atividades propostas, interessados, participantes e cooperantes. Os seus interesses focavam-se, essencialmente, em ações que promoviam o conhecimento do mundo que os rodeia, tais como: canções mimadas, fantoches, leitura de imagens, sons e atribuição do nome “às coisas”. Já eram capazes de compreender ordens e perguntas simples, ao mesmo tempo que manifestavam o seu agrado e/ou desagrado perante as situações com que se confrontavam. As crianças mais velhas já eram capazes de pronunciar algumas palavras, de reconhecer objetos, de identificar a localização de diversas partes do corpo (nariz, boca, orelha, barriga, pé, mão, etc) e de identificar os sujeitos com quem mais conviviam. A nível motor a maior parte das crianças já andava, saltava, corria, abria portas, comia sozinha, pontapeava bolas e fazia construções (4/5 cubos).

Relativamente ao desenvolvimento socio afetivo e intelectual, as crianças respeitavam o outro, eram capazes de executar as tarefas propostas e praticavam ações autónomas. Quanto ao desenvolvimento da linguagem, algumas crianças já eram capazes de associar nomes simples ao objeto e compreender o que lhes era dito. Salienta-se que, a leitura de imagens proporcionava-lhes o enriquecimento do vocabulário permitindo-lhes adquirir conhecimento verbal do corpo, objetos, alimentos, vestuário, brinquedos, animais, entre outros.

O desenvolvimento psicomotor foi outro aspeto que se encontrava bem expandido, tendo em conta que as crianças já apresentavam uma panóplia de competências, tais como: ações de autonomia, aquisição de marcha, domínio de perceções (auditivas, táteis, visuais, gustativas e olfativas), conhecimento das partes corporais, apreensão da utilização de diversos objetos.

De um modo geral, todas as crianças apresentam um grau de desenvolvimento equilibrado e adequado à sua faixa etária. Importa referir, que eram criadas situações que permitiam a sua progressão e evolução. “O bebé necessita apenas de espaço livre para se mover e de liberdade para ver o que é capaz de fazer [...] quanto mais o bebé é capaz de fazer, mais é capaz de explorar e, quanto mais explora, mais aprende e realiza” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p.171). Este espaço educativo proporcionava às crianças um ambiente favorável à exploração no sentido de promover a autonomia e desenvolvimento conforme defendido pelos autores anteriormente referidos.

1.4. Organização do espaço

O ambiente em creche deve possibilitar que as crianças se movimentem, explorem e aumentem a capacidade de confiarem nelas próprias e no mundo que as rodeia, de forma a oferecer conforto a nível psicológico e físico (Portugal, 1998).

A sala observada, Berçário II – sala rosa, destinava-se aos bebés com 1 ano e marcha adquirida. Esta era composta por um espaço amplo dividido em duas partes: uma parte formada por brinquedos, com um pequeno “cantinho” em construção (cozinha) onde as crianças brincavam, ouviam a leitura de imagens e teatro e, relaxavam. A outra parte era constituída por mesas e cadeiras que funcionavam como refeitório. Este espaço destinava-se também às tarefas manuais que exigiam maior movimento. Importa referir que algumas cadeiras possuíam almofadas para favorecer o conforto das crianças durante as refeições. Além disso, a sala possuía uma varanda para o exterior, comum com a sala das crianças de 2 anos, equipada com bicicletas.

Segundo o Projeto Curricular de Grupo, a disposição da sala baseava-se no modelo *High Scope* com o intuito de proporcionar ordem, flexibilidade, conforto, segurança e estimular os sentidos. Deste modo a sala possuía um espaço central amplo e livre reservado ao movimento e ao jogo, e ao seu redor estavam espaços mais reservados e acolhedores (ex: “cantinho”). Como defendem Post e Hohmann (2003) “Quando as crianças têm o espaço e a liberdade para se movimentarem sem constrangimentos, aprendem a medir a sua força física e os seus limites e exercitam padrões de movimentos até que o seu domínio os impele ao próximo desafio físico” (p.44). Os materiais encontravam-se disponíveis às crianças permitindo a sua exploração e manipulação, e também havia facilidade em adaptá-los ao espaço. Eram materiais decorativos, de diversas texturas, cores e sons, estimulantes e divertidos, que permitiam também desenvolver os sentidos. O espaço exterior apresenta uma área de sombra assim como uma área sem teto e luz natural, o que permitia observar os diversos estados climáticos. “Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2003, p.101).

1.5.Organização do tempo

A forma como é organizado o dia das crianças na creche é fulcral para que possam experienciar as suas ideias e ações, aumentando assim o seu sentido de continuidade e de controlo. “Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes” (Post & Hohmann, 2003, p.195). Neste sentido, é importante que se criem horários previsíveis e rotinas tranquilas, que se adaptem às necessidades de cada criança, como afirmam Post e Hohmann (2003) “[...] fazer uma programação diária [...] suficientemente flexível para acomodar as necessidades de cada criança” (p.197). De acordo com o observado, a rotina das crianças revelava-se adequada, contudo apesar de ser previsível, o que oferece comodidade à criança, não manifestava sinais de flexibilidade, ou seja, existia

alguma dificuldade no que respeita a alterações nas rotinas consoante as necessidades de cada criança.

Ainda assim, importa salientar que a educadora considerava a rotina diária um instrumento que permitia às crianças a progressão dos interesses e escolhas, proporcionando-lhes segurança, aprendizagem de diversos momentos e a despreocupação do que se segue (previsibilidade que oferece segurança e conforto). Deste modo, o dia do grupo na creche era constituído por diversas fases, tais como: a chegada, a partida, tempo de escolha livre, o tempo de exterior, atividades de grupo, interações, refeições, sesta, higiene. Apresenta-se em seguida uma rotina aproximada do quotidiano das crianças na creche:

- Grupo brinca livremente pelo espaço;
- Tarefas realizadas com e para as crianças;
- Realização da higiene das crianças;
- Almoço;
- Realização da higiene das crianças;
- Realização da sesta;
- Lanche;
- Realização da higiene das crianças.

1.6. Interações

“No quadro de uma creche, uma das condições primordiais na proteção da saúde mental da criança reside no esforço constante para evitar modificações repetidas das pessoas que cuidam da criança e por consequência contactos superficiais e impessoais” (Portugal, 1998, p.179). Assim, é de salientar a extrema importância de uma relação sólida e estável entre o adulto e a criança, uma vez que a base de uma educação benéfica e de qualidade assenta em interações proveitosas e harmoniosas. Para Post e Hohmann (2003) “O seu envolvimento ativo com adultos atentos e respondentes e com materiais interessantes e desafiantes proporciona-lhes uma base de experiência para interpretarem o mundo” (p.24)

Segundo a National Scientific Council on the Developing Child (2004), *“Healthy development depends on the quality and reliability of a young child’s relationships with the important people in his or her life, both within and outside the family”* (p.1). Deste modo, as relações que são estabelecidas com as crianças pequenas devem ser baseadas num *continuum* dar e receber, onde o adulto deve oferecer experiências individualizadas de acordo com a personalidade única de cada criança, envolvendo-a na comunidade e ajudando-a a definir-se (National Scientific Council on the Developing Child, 2004).

Através da observação foi possível verificar que a educadora procurava sempre oferecer às crianças conforto, carinho, apoio, confiança, afeto e segurança. A relação criada entre educador e criança era consistente e estável, com valorização do cuidar e do respeito. Em situações de desconforto ou insegurança, as crianças procuravam o “colo” da educadora. Além disso, a educadora procurava responder às necessidades, aos interesses sem desconsiderar as capacidades de cada um. “Para assegurar o desenvolvimento de uma relação próxima, de confiança e de afeto que a mantém tranquila enquanto está fora de casa, é importante que cada criança tenha um educador responsável... relação estável reduz consideravelmente o stresse...” (Post & Hohmann, 2003, p.63).

Relativamente à relação com a família, foi possível constatar uma comunicação ativa e permanente entre a educadora e a família sobre os aspetos mais relevantes acerca das crianças (ex: humor da criança durante o dia, evolução, etc), verificando-se o respeito pelas normas da instituição, da educadora e da família. Havia compreensão, colaboração e complementaridade, além da participação dos pais nas tarefas solicitadas pela educadora, independentemente do estatuto social ou do nível socioeconómico dos mesmos. Além dos diálogos diários entre a educadora e a família, a educadora permitia a realização de chamadas telefónicas a qualquer momento, proporcionava um horário de atendimento conveniente à família, organizava reuniões, possuía um envelope no exterior individual com a funcionalidade de troca de informações e ainda oferecia panfletos sobre alguns comportamentos e características mais comuns das crianças nas idades em questão.

Nas reuniões e/ou horário de atendimento o foco era a criança, tendo como temas principais: a procura de soluções para problemas comuns, o planeamento de atividades conjuntas, a reflexão e discussão de problemas educativos e a análise e apreciação conjunta do comportamento da criança na creche. Para Post e Hohmann, (2003) “Estas parcerias caracterizam-se pela confiança e respeito mútuo e incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm um interesse comum e promissor ...educadores e pais trabalham em parceria para proporcionarem um ambiente facilitador para as suas crianças” (p.327). Neste sentido, considero que a relação educador-família, na sala do berçário II revelou-se adequada e impulsionadora de um desenvolvimento harmonioso e equilibrado da criança, onde existia troca de informações entre ambos os cuidadores, valorizando sempre o importante papel dos pais como os cuidadores primários e mais sábios acerca das crianças. Segundo Papalia, Olds, e Feldman (2001) os primeiros e mais importantes mestres das crianças são os pais.

No que diz respeito à relação entre educadora e auxiliares, observou-se que a educadora procurava sempre colaborar e conversar com as auxiliares sobre o trabalho a ser desenvolvido e partilhava informações acerca das crianças de forma a envolvê-las e assegurar o respeito, conquistando a confiança e estima das auxiliares. Deste modo, ao produzir um bom ambiente de trabalho entre adultos, a harmonia e bem-estar predominavam, promovendo um ambiente educativo adequado e favorável às crianças.

As auxiliares concediam às crianças, maioritariamente, os cuidados de higiene, que por sua vez eram perfeitamente concretizados. Auxiliavam também as crianças durante as refeições e acompanhavam-nas durante a sesta. Aquando o tempo passado no interior e/ou no exterior estavam na maior parte do tempo presentes, assim como participavam em atividades promovidas pela educadora. Estavam pré dispostas a oferecer carinho e conforto quando necessário utilizando ações suaves adequadas às situações. “... sabendo que segurar, tocar, abraçar, fazer festas, baloiçar, cantar, falar suavemente e estar ao alcance do olhar e da mão é fundamental para crianças muito pequenas, que experimentam tudo e todos de um modo sensorial

e ativo ... compreendem imediata e plenamente a linguagem corporal” (Post & Hohmann, 2003, p.69).

Durante o tempo de observação apurou-se que as crianças tinham uma relação de cumplicidade entre si. Apesar das diferentes idades, todas as crianças interagiam entre si e procuravam soluções para um problema comum, assim como a interajuda e a disponibilidade para resolver atritos entre si era visível. Para além disso, não se verificou qualquer atitude que indicasse a exclusão de alguma criança, independentemente do seu comportamento.

Em síntese, pode-se afirmar que as relações observadas revelaram-se adequadas ao contexto, oferecendo às crianças estabilidade para o seu desenvolvimento emocional, social, intelectual, físico, comportamental e moral. “... *relationships are the “active ingredients” of the environment’s influence on healthy human development*” (National Scientific Council on the Developing Child, 2004, p.1). Salienta-se ainda o papel fundamental que a qualidade das relações tem no desenvolvimento da arquitetura do cérebro das crianças pequenas, sendo a base durante o crescimento até à vida adulta, contribuindo assim para “[...] *self-confidence and sound mental health, motivation to learn, achievement in school and later in life, the ability to control aggressive impulses and resolve conflicts in nonviolent ways, knowing the difference between right and wrong, having the capacity to develop and sustain casual friendships and intimate relationships, and ultimately to be a successful parent oneself*” (National Scientific Council on the Developing Child, 2004, p.1).

1.7.Prática pedagógica da educadora

A educadora cooperante revelou ser uma profissional que pratica as suas ações com base nos interesses, necessidades e capacidades das crianças, tendo em conta os contextos e experiências de cada criança, conforme refere no projeto

curricular “...terei presente que as experiências e contextos de cada criança são únicos e incomparáveis...”¹.

Segundo o Projeto Curricular de Grupo, a educadora orienta a sua prática baseando-se em dois modelos, designadamente, a Pedagogia de Situação e a Abordagem *High Scope*. Os motivos pelos quais as utiliza assentam na valorização da aprendizagem ativa, das interações calorosas e facilitadoras, do ambiente físico acolhedor e adequado, da adaptação das rotinas e das observações que orientam as interações.

A pedagogia *High Scope* é uma abordagem educativa cujos fundamentos teóricos assentam nas teorias de Jean Piaget, John Dewey e Erick Erikson. De acordo com Jean Piaget, a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento. Essa aprendizagem não é estática, realiza-se através de ações. As ações da criança, por sua vez, devem ser interpretadas como desenvolvimento das estruturas mentais através da interação social. John Dewey socorre-se da filosofia da educação progressiva, isto é, o “aprender fazendo”. Apoiar o construtivismo que defende que o conhecimento tem de ser construído pela vontade e empenho da criança. Acrescenta ainda que a imaginação, a criatividade, a divergência, a autonomia e o desafio são ingredientes essenciais no desenvolvimento pessoal. A teoria psicossocial do desenvolvimento de Erick Erikson defende a aprendizagem pela ação cujo sucesso é influenciado pelos seguintes aspetos: espaços e materiais, envolvimento com as famílias, trabalho de equipa, experiências chave, rotina diária (processo, planear, fazer/rever), ambiente de apoio positivo (Leandro, 2008). Este modelo assenta assim, em cinco princípios básicos de aprendizagem: aprendizagem pela ação, interação adulto-criança, ambiente de aprendizagem, rotina diária e avaliação (Modelos Pedagógicos: High Scope, 2012).

Como complemento desta abordagem, a educadora socorre-se da Pedagogia de Situação que defende a valorização da criança enquanto ser único. A intervenção do adulto deve ser equilibrada com a espontaneidade da criança. Atesta-se que a “...conjugação destes modelos...considero que permitem e conduzem a

¹ Retirado do Projeto Curricular de Grupo.

aprendizagens que considero fundamentais e significativas para o desenvolvimento das crianças...”². Por fim, concede importância à formação contínua e à reflexão quer antes da ação, durante e depois da ação. Assim, no seu ponto de vista, cria-se a oportunidade de planear e adequar a ação de forma a responder à imprevisibilidade e, também, de maneira a se tomar consciência sobre os efeitos da ação.

No que diz respeito à planificação, a educadora procurava corresponder ao projeto educativo da instituição. Não obstante, aquando da planificação, considerava ter maior grau de importância o nível etário e o estágio de desenvolvimento do grupo. Defendia ainda que nesta faixa etária torna-se imprescindível a atenção que o educador deve ter em relação às mudanças rápidas e contínuas pelas quais as crianças passam, devendo proporcionar a descoberta e estimulação através do aspeto lúdico e do afeto.

Relativamente à avaliação, a educadora avaliava continuamente as crianças com a colaboração das auxiliares e dos pais. Os intervenientes trocavam informações com o objetivo de melhorar a ação. Essa avaliação estendia-se até ao desempenho da própria educadora com vista a uma melhoria da sua prática educativa. Nesta tarefa participavam os pais e toda a equipa educativa, no sentido de “... avaliar para recriar, recriar para inovar...”³.

Para avaliar as crianças, a educadora utilizava grelhas de observação, onde as observações e os registos podiam ser escritos e/ou fotográficos. Nas grelhas de observação, a educadora incluía um conjunto de objetivos a serem alcançados pelas crianças ao nível do desenvolvimento socio afetivo e intelectual, da linguagem e psicomotor. Todas as tarefas realizadas pelas crianças eram disponibilizadas para observação das famílias com o intuito de verificarem a evolução das crianças nos aspetos acima mencionados.

De facto, tornou-se valioso todo o trabalho e dedicação por parte da educadora cooperante. Todas as necessidades e interesses das crianças eram tidos em linha de conta. Por exemplo, quando uma criança não queria pintar a mão para fazer

² Retirado do Projeto Curricular de Grupo.

³ Retirado do Projeto Curricular de Grupo.

uma tarefa, não era obrigada a fazê-la e, portanto, não o fazia naquele momento, podendo assim fazer posteriormente, quando lhe proporcionasse ser um momento prazeroso. Procurou-se sempre a satisfação e o contentamento de cada criança, respeitando o seu ritmo e vontade. A cumplicidade, afeto e segurança oferecidos às crianças eram notáveis. Todo o trabalho desenvolvido era discutido com as auxiliares de forma a englobá-las em todo o processo educativo, criando-se assim, uma relação de confiança e complementaridade. Também neste âmbito, a educadora cooperava em algumas tarefas da responsabilidade das auxiliares.

No que diz respeito aos objetivos traçados, nomeadamente, o desenvolvimento da autonomia e da linguagem, constatou-se que as ações no campo do desenvolvimento da autonomia estavam muito bem alcançadas, tendo em conta que, a título exemplificativo, na hora de dormir as crianças descalçavam-se sozinhas. No que concerne à linguagem, havia muito diálogo com as crianças, quer na leitura de imagens, quer às refeições, quer nas tarefas, etc, o que constituiu um alicerce importante no desenvolvimento da linguagem das crianças.

1.8. Análise reflexiva da experiência de estágio

De acordo com Portugal (1998), “na creche o principal não são as atividades planeadas, ainda que adequadas, mas sim as rotinas e os tempos de atividades livres. As crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes “escolarizados”, onde realizam atividades em grupo dirigidas por um adulto, mas em contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais” (p.88). Neste sentido, as nossas intervenções, quer espontâneas, quer planeadas, foram organizadas tendo em conta os aspetos anteriormente mencionados, sendo que foram sempre aceites cordialmente pela educadora.

Deste modo, apresento seguidamente, de forma sucinta, algumas das tarefas espontâneas realizadas ao longo deste estágio, que se iniciou a 22 de outubro de 2014 e terminou a 5 de dezembro de 2014.

A primeira tarefa espontânea teve como propósito proporcionar à criança um tempo de espera proveitoso e confortável ao invés de insatisfatório. Deste modo, durante os momentos de espera para comer ou realizar os cuidados de higiene, foram, por um lado, cantadas, com gestos, algumas canções que tranquilizavam as crianças. Por outro lado, foram dados mimos e afeto enquanto esperavam. Ao cantar-lhes canções e fazer a brincadeira tão estimada do “cu-cu”, as crianças “distraíam-se” e, por isso, criava-se um momento agradável que contribuía para a diminuição dos níveis de stress, promovendo, assim, o seu bem-estar emocional.

Como evidencia Portugal (2008), um dos princípios educativos em creche reside na necessidade de se respeitar as crianças enquanto pessoas de valor, ajudando-as a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos. Neste sentido, importa que a criança disponha de um adulto que respeite os seus sentimentos e o seu direito em os expressar, e que mostre compreensão e disponibilidade em colaborar (Portugal, 2008).

A segunda tarefa espontânea teve como intencionalidade promover hábitos de autonomia através de pequenas ações. Quando as crianças passavam pelo processo de cuidados de higiene, uma das etapas era lavar as mãos. Solicitamos às crianças a realização das seguintes tarefas: abrir a água, lavar as mãos, fechar a água, tirar o papel, secar as mãos e colocar no caixote do lixo o papel utilizado. Evidentemente que estas pequenas ações eram demonstradas e auxiliadas por nós adultos. Desta forma não só se promoveu a autonomia das crianças uma vez que o objetivo era que conseguissem realizar estas pequenas ações sozinhas no decorrer do tempo, mas também, esta tarefa proporcionou educa-las para hábitos de cidadania valorizando a proteção da natureza quando se coloca o papel no lixo e se fecha a água logo depois da lavagem das mãos.

Observámos que a maioria das crianças já era capaz de efetuar as ações com relativa facilidade, havendo até algumas que as executavam sem qualquer orientação. Deste modo, as crianças começavam a adquirir alguma autonomia, participando ativamente na concretização dos seus cuidados de higiene. Envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito é um outro princípio educativo em creche defendido

por Portugal (2008), segundo o qual a criança e o adulto devem estar totalmente presentes e envolvidos numa mesma tarefa. Por outros termos, o principal objetivo do adulto é manter a criança envolvida na interação nomeadamente na muda de fraldas, vestir, despir, entre outros, sendo todos estes tempos educativos (Portugal, 2008).

A terceira tarefa espontânea teve como intencionalidade conceder outra funcionalidade a um objeto que foi fornecido às crianças. Tirando partido do facto da sala conter algumas almofadas espalhadas pelo chão, estas foram atiradas ao ar, e até mesmo para algumas crianças de forma suave e cautelosa. Todos brincaram com as almofadas.

“Follow your child’s lead. She’ll let you know what interests her ... being spontaneous and having fun can relieve stress and create positive memories ... play is truly the work of childhood” (MetLife Foundation, 2004, p.2). Efetivamente, nem tudo o que proporcionamos às crianças deve vir albergado de ensinamentos e aprendizagens, também é necessário proporcionar às crianças momentos lúdicos e de alegria. O que sucedeu foi extremamente agradável. Foi notório o entusiasmo e alegria das crianças ao verificarem a outra funcionalidade que se poderia atribuir às almofadas. Realmente, este foi um momento de diversão com completa adesão das crianças visto que as mesmas iam apanhar as almofadas e vinham trazê-las para repetir a brincadeira.

Salienta-se que houve a nossa participação em todas as tarefas promovidas pela educadora. Por isso, passamos por diversos momentos de improviso na realização de algumas tarefas, nomeadamente, na realização da técnica dos berlindes para fazer chuva, pois não estávamos preparadas para executar esta tarefa e conseguimos-la concretizar com sucesso.

Uma das tarefas promovida pela educadora e que se tornou muito proveitosa para as crianças, quer ao nível do desenvolvimento motor, quer para descontrair, foi correr no corredor. Nós também o fizemos e conquistámos grande atenção por parte

das crianças que revelaram grande interesse, dedicação e cooperação com as crianças que ainda não tinham a marcha suficientemente adquirida para a corrida. As crianças que corriam bem davam a mão às crianças que ainda não corriam com essa facilidade. Deste modo, foi possível testarmos a nossa capacidade de flexibilidade em relação ao desconhecido assim como proporcionar às crianças bem-estar e observar as suas ações, aprendizagens e evolução.

Procurei, enquanto futura educadora, investir em tempos de qualidade estando completamente disponível para as crianças promovendo assim um outro princípio da educação em creche defendido por Portugal (2000). Este princípio defende que uma educadora deve estar totalmente presente, atenta ao que se passa, valorizando o tempo que está junto da criança (Portugal, 2000). Efetivamente, foi este o princípio que tentei aplicar durante todo meu percurso de estágio nesta creche.

Além das tarefas espontâneas anteriormente mencionadas, foram realizadas algumas tarefas planeadas que passo a apresentar.

A primeira tarefa planeada teve como intencionalidade promover o contacto com diversas folhas provenientes da natureza permitindo que as crianças sentissem e apreciassem diferentes texturas e características (ver apêndice B). Neste sentido, cada criança foi acompanhada por um adulto, tendo sido mostrado e explicado de forma simples e dinâmica a atividade a ser realizada. A tarefa consistiu na pintura de uma folha em cartolina através de carimbos, na utilização das mãos para explorar e misturar livremente tintas e na colagem de folhas de árvores. Tudo isto ficou disponível para consulta e observação estando à disposição de toda a comunidade educativa.

Esta atividade surgiu no âmbito de um desafio lançado pela educadora com o intuito de desenvolver uma tarefa que abordasse a temática do outono. Uma vez aceite o desafio procurámos executar uma tarefa que fosse ao encontro dos interesses das crianças, motivo pelo qual, propusemos o contacto direto com folhas de árvore permitindo a aproximação das crianças com a natureza, e promovendo um melhor

conhecimento do meio envolvente. Assim, a natureza estimula os cinco sentidos, permitindo o contacto com novas experiências e alargando a perceção das “coisas”. Segundo Vygotsky (1989, citado por Silva, Paniagua e Machado, 2013), as crianças são seres da natureza e da cultura, uma vez que são corpos biológicos que se desenvolvem em interação com os outros membros de sua espécie, no entanto, o desenvolvimento pleno e bem-estar social das crianças depende de interações com o universo natural de que são parte. Acrescentando Espinosa (1983, citado por Silva, Paniagua e Machado, 2013) o gozo e gosto das crianças em explorarem os espaços ao ar livre, são modos de expressão.

Relativamente à pintura das folhas em cartolina foram disponibilizados às crianças três carimbos à escolha (esponja, esfregão e pompom), o que permitiu “dar voz e vez à criança”. Contudo, verifiquei que a fase que proporcionou um momento mais significativo e de maior satisfação para as crianças foi aquando lhes permitimos tocar livremente nas tintas com as mãos. De facto, as crianças puderam sentir a textura e a liberdade para explorarem e conhecerem e, por isso, devem ser estes os momentos mais valorizados, pois são quando as crianças fazem as suas maiores descobertas. Efetivamente, quando os adultos “[...] respeitam a necessidade que as crianças têm em explorar e brincar ao seu próprio ritmo com pessoas e materiais que lhes interessam particularmente [...] à medida que os bebés e as crianças pequenas se vão aventurando na exploração do mundo físico e social, dependem dos seus educadores para verem e compreenderem aquilo que estão a fazer de modo a proporcionar-lhes o apoio, encorajamento e tranquilidade de que necessitam” (Post & Hohmann, 2003, p.251).

A segunda tarefa planeada teve como intencionalidade consentir às crianças a exploração de uma música através de uma animação concreta/real (ver apêndice C). Foi realizado um pequeno teatro num cenário próprio para fantoches e/ou dedoches, onde inicialmente, cada personagem apresentou-se enunciando algumas características. Posteriormente, decorreu o teatro através da canção intitulada “A história da carochinha” adaptada aos animais existentes. É de salientar que, foi dada a oportunidade às crianças de tocarem nos dedoches, explorando as suas funcionalidades e características.

A realização de um teatro através destes fantoches mais pequenos (dedoches) foi outro dos desafios lançados pela educadora. Uma vez que os fantoches eram animais, deduzimos que seria mais fácil alcançar a atenção e interesse das crianças, pois estes têm sons e já faziam parte do vocabulário e do quotidiano das crianças. Como não possuíamos todos os animais da canção por nós escolhida, decidimos adaptá-la aos animais existentes, assim como procedemos à construção de uma carochinha em dedoche. O motivo pelo qual escolhemos esta canção relaciona-se com o facto de esta ser simples e atrativa permitindo uma melhor compreensão. Aquando a apresentação dos animais e da dramatização pudemos confirmar o entusiasmo e contentamento das crianças através de risos, “gritos” de alegria e imitação dos sons. O facto de o teatro ter sido executado num cenário onde nós ficávamos escondidas facilitou a captação da atenção das crianças, dado que ficavam à espera, com curiosidade, do que viria a acontecer naquela “janela”. Além disso, uma das partes mais interessantes que pudemos observar foi quando lhes foi colocado o dedoche no seu próprio dedo para explorarem. Verificou-se uma extrema admiração seguida de uma contínua exploração. Quando levamos as crianças a um elevado grau de envolvimento, satisfação e contentamento, podemos concluir que tal experiência teve impacto positivo na sua vida e formação como futuro cidadão, conforme Oliveira-Formosinho, et al. (2009) “[a] relevância atribuída ao envolvimento ativo das crianças nas atividades e na necessidade de os educadores as tornarem significativas” (p.73)

A terceira tarefa planeada teve como intencionalidade proporcionar a compreensão dos aspetos relativos ao Natal como uma temática cultural (ver apêndice D). Esta tarefa consistiu na elaboração de um postal.

Aquando nos foi proposto a realização do postal de Natal procurámos, em primeiro lugar, saber que culturas estavam presentes no grupo. A educadora informou-nos que todas as crianças detinham a mesma cultura e, portanto, todas festejavam o Natal. Procurámos também executar algo simples que permitisse a participação e a compreensão das crianças. Por conseguinte, optámos por utilizar dois símbolos extremamente característicos do Natal e também mais familiares e significativos para as crianças, nomeadamente o Pai Natal e a Árvore de Natal. Uma

das nossas preocupações centrou-se também, aquando a execução, na explicação daquilo que as crianças estavam a fazer. Também tivemos em linha de conta a vontade ou não de cada criança em executar a tarefa. Importa referir que quando a criança não tem gosto e alegria no que está a realizar, não fará sentido executá-la, uma vez que não tem qualquer importância para ela e, conseqüentemente, não trará benefícios, ou seja, devemos nestas situações também dar oportunidade de escolha à criança ouvindo a sua “voz”, o seu interesse. Tome-se como exemplo o facto de uma criança que não quis pintar a mão e, portanto, não foi obrigada. Já num outro dia esta disponibilizou-se, por iniciativa própria, para a execução da tarefa. Como defendem Post e Hohmann (2003) quando as crianças resistem em fazer algo, o educador deve encorajar a cooperação e o controlo, colocando, por palavras simples, motivos para a necessidade de realizar a ação, dando-lhe oportunidade de fazer a sua escolha. Com esta tarefa pudemos assim contextualizar um pouco mais a criança em relação ao meio onde se insere.

A quarta tarefa planeada teve como intencionalidade promover o envolvimento dos pais e proporcionar à criança a oportunidade de explorar o mundo que a rodeia (comida) (ver apêndice E). Os pais trouxeram ingredientes que depois de terem sido misturados, cada criança pode explorar e moldar. Nesta fase, as crianças utilizaram diversos sentidos, o tato, o olfato, a visão, a audição e o paladar. Por fim, fizeram-se os biscoitos com os moldes, através da interajuda de crianças e adultos. Após cozinhados foram embrulhados alguns biscoitos para as famílias, tendo os restantes sido servidos às crianças durante o lanche. É de salientar que todo o processo foi explicado e demonstrando. No geral, as crianças demonstraram admiração e, a maioria delas não considerou o biscoito como alimento. Contudo, após algumas observações e explorações, as crianças deliciaram-se com os biscoitos.

Uma das necessidades básicas das crianças é a alimentação. Para a maioria das crianças observadas, as refeições eram um momento prazeroso. Neste sentido, e tendo em conta a curiosidade e interesse da criança por novas descobertas, propusemo-nos a proporcionar à criança a confeção do seu próprio alimento. Com esta tarefa, conseguimos trabalhar vários aspetos que envolvem o desenvolvimento da criança, nomeadamente: englobar os pais no quotidiano das crianças na creche;

dar a conhecer o trabalho realizado e, conseqüentemente, a oportunidade de fazerem a sua apreciação; levar a criança à compreensão de que os alimentos têm todo um processo de confeção e preparação; despertar na criança a curiosidade que abre caminhos para uma panóplia de aprendizagens; experimentar alimentos novos; oferecer à criança a possibilidade de manusear o alimento antes e depois de cozinhado fortalecendo assim as sensações (cheirar, provar, tocar a massa e depois o biscoito, verificando as diferenças e transformações). “[...] a curiosidade em explorar o meio que a rodeia para o compreender e encontrar o seu próprio espaço [...] têm implicações no desenvolvimento individual e na capacidade de aprendizagem dos indivíduos, durante toda a sua vida” (Abrantes & Vasconcelos, 2000, p.206). E, mais uma vez, envolvemo-las nas atividades que lhes dizem respeito.

A quinta tarefa planeada teve como intencionalidade conceder uma outra funcionalidade ao postal elaborado, explorando o Pai Natal e o Pinheiro, como preparação para o teatro de sombras, abordando aspetos culturais e proporcionando uma nova forma de explorar uma canção com o emprego do escuro e da cor. Inicialmente, foi efetuada uma preparação da atividade a executar por meio da explicação dos elementos que compunham o postal (ver apêndice F). Posteriormente, decorreu o teatro de sombras com a utilização da canção intitulada “Pinheirinho, pinheirinho”. Por fim, foram cantadas outras canções de Natal em conjunto.

O planeamento deste pequeno teatro fundamentou-se no postal de Natal realizado. Inicialmente, a nossa proposta era utilizar apenas o postal atribuindo-lhe uma outra funcionalidade, ou seja, conferir-lhe significado e sentido para a criança, permitindo também abordar a cultura em que o grupo se inseria, onde todas as famílias festejam o Natal, para que a criança obtivesse maior conhecimento do seu mundo. Contudo, foi-nos proposto pela educadora, a realização de um teatro de sombras colorido como complemento ao postal, onde este funcionaria como preparação para o teatro. Inicialmente houve dificuldade aquando a construção das personagens e cenário para o teatro, todavia, existiu sempre a disponibilidade e cooperação da educadora. A abordagem ao postal correu bem. As crianças reconheceram o seu postal, através de sorrisos, apontaram o dedo, etc. As crianças de

2 anos já eram capazes de pronunciar frases ligadas à execução desta tarefa. O teatro de sombras foi extremamente motivador e emocionante para ambas as faixas etárias, comprovando-se através de risos e gritos de entusiasmo. Uma vez que foi utilizada uma canção para a realização deste teatro, verificou-se grande adesão e interesse. Para complementar, foram cantadas umas canções de Natal que se ligam, igualmente, à cultura, a “[...] educação de infância como a criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças, em diálogo como os saberes e as culturas dos adultos, permite aos aprendentes viver, conhecer, significar e criar” (Oliveira-Formosinho, et al., 2009, p.84).

De acordo com Ramos (2007), a música é uma forma de expressão e de organização do pensamento. Forma valores, aproxima as pessoas, desenvolve o senso estético, tem temas, ritmos e letras que influenciam as diversas etapas do desenvolvimento da criança. Além disso, Portugal (2000) defende, num dos seus princípios educativos em creche, que durante a interação, a educadora deve articular atos com palavras e, foi isto que tentamos fazer através do teatro e da música.

A sexta tarefa planeada teve como objetivo alargar o conhecimento do meio envolvente, demonstrando realidades do quotidiano das crianças. Assim, foram feitas leituras de imagens através da utilização de canções acompanhadas por gestos e comparação das cores. Inicialmente era apresentada a capa às crianças, seguido de um breve suspense promovendo a curiosidade para a página seguinte (ex:1 ... 2 ...3). Depois falava-se um pouco da imagem que estava no livro relacionando-a com o quotidiano e também com canções. Seguiu-se um procedimento semelhante para todas as imagens, quer fossem animais, objetos, roupas, meios de transporte, casas, etc.

Uma leitura dinâmica e motivadora é essencial para cativar a atenção das crianças. Após conseguida a sua atenção, a leitura de imagens transforma-se num momento de satisfação e alegria, onde a curiosidade e vontade de conhecer deliciam os mais crescidos. Além de ser um momento de prazer para as crianças, é um momento de grandes aprendizagens onde a capacidade de concentração e

memorização das crianças são testados. Através dos livros as crianças ficam a conhecer mais do seu meio envolvente (ex: vestuário, alimentos, animais, etc). Salienta-se que as canções utilizadas, que também são do agrado das crianças, promovem não só o desenvolvimento das perceções auditivas e desenvolvimento da linguagem, mas como também tem impacto positivo na execução dos gestos que a canção acarreta. Deste modo, a tentativa de imitar os gestos e acompanhar a canção, conduz a um leque rico em aprendizagens. Efetivamente, segundo Post e Hohmann, (2003) “[...] os bebês e as crianças mais novas aprendem fazendo, porque os seus jovens cérebros estão particularmente predispostos para a ação [...] o que começa por ser um movimento ocasional [...] conduz a uma descoberta fascinante” (p.23).

De acordo com as atividades e ações realizadas, considero que obtive um desempenho apropriado às situações propostas previstas para o estágio realizado. O meu foco principal aquando a realização das tarefas centrava-se no bem-estar da criança, ou seja, a criança deveria desfrutar da atividade.

Efetivamente, muitos objetivos traçados inicialmente para o estágio foram alcançados, destacando o aumento de iniciativas benéficas para ambas as posições (eu e o grupo) e a confiança adquirida em ações de flexibilidade e imprevisto que os contextos exigiram.

Conforme a abordagem sobre os princípios educativos em creche de Portugal (2008), procurei ser verdadeira nos meus sentimentos relativamente às crianças. Nesse sentido, perante ocorrências negativas, verbalizei os meus sentimentos e liguei-os claramente com a situação, impedindo a criança de continuar a fazer o que provocou esses sentimentos. Perante situações positivas demonstrei sentimentos de alegria e contentamento.

Por vezes, senti incertezas e desconfianças em relação ao que seria executado como por exemplo: “será adequado eu colocar a criança na bicicleta e a empurrar?”. Neste caso, apliquei um outro princípio da educação em creche deixando os bebês e as crianças lidar com os seus problemas na medida das suas possibilidades (Portugal,

2000). As oportunidades criadas propiciaram um adequado desenvolvimento das tarefas (ex: a criança na bicicleta manifestava diversão e contentamento, solicitando, através de gestos, repetição).

Durante alguns temas abordados pela educadora, esta incentivava e valorizava as nossas atitudes de integrar-se no grupo, interagindo com as crianças e proporcionando-lhes bem-estar e comodidade. Assim, muitas das incertezas e apreensões tidas inicialmente foram sendo superadas positivamente, evidenciando-se nas reações positivas e em jeito de aprovação das crianças e da educadora cooperante.

Aprendi que para que a criança aprenda a confiar, necessita de poder contar com adultos confiáveis. Precisa de sentir que as suas necessidades serão satisfeitas dentro de um período de tempo aceitável. Para isso é necessário que o adulto que os cuida detenha a formação e experiência suficiente e adequada para sentir-se confiante e preparado para acompanhar o seu crescimento, evolução, desenvolvimento a diversos níveis, necessidades, interesses, etc.

Neste sentido, entendo que preciso de ganhar mais experiência prática para lidar com situações inesperadas sobre as quais, muitas vezes, o tempo de reação é diminuto.

Seguramente, ainda existe uma panóplia de aprendizagens e experiências para adquirir, contudo, estas pequenas práticas auxiliam nas nossas indeterminações e inseguranças, promovendo a nossa evolução enquanto futuros profissionais na área da educação de infância.

2. Jardim de Infância

2.1. Enquadramento do Estágio em jardim de infância

O jardim de infância é um estabelecimento de educação pré-escolar destinado a acolher, durante o dia, crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, com o objetivo de lhes proporcionar condições adequadas ao seu desenvolvimento (Ministério da Educação, 1997). Segundo a Lei-Quadro (Lei 5/97, de 10 de fevereiro), “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

Como referido anteriormente, a educação pré-escolar tem em vista o desenvolvimento adequado e harmonioso da criança. Neste sentido, é sua função oferecer à criança segurança e conforto no seu ambiente, valorizando-a e desafiando-a. Além disso, é fundamental que a criança tenha um ambiente capaz de fornecer oportunidades para explorar e brincar, conectando experiências passadas com novas descobertas (NAYEC, s.d.). Importa referir que as experiências infantis são fulcrais para o desenvolvimento da criança, uma vez que estas moldam a sua motivação, persistência, iniciativa e flexibilidade, que por sua vez afetam a aprendizagem e desenvolvimento futuro. Além do mais, saliente-se que estas vivências na infância são influenciadas por múltiplos contextos sociais e culturais, onde as relações seguras e harmoniosas têm um papel fundamental (NAYEC, 2009).

Assim, é essencial que a educação pré-escolar se organize para uma educação ao longo da vida, onde as crianças sejam capazes de superar as diversas etapas encontradas, efetuando assim aprendizagens, e promovendo a sua autoestima e autoconfiança (Ministério da Educação, 1997).

Neste sentido, o educador de infância assume um papel fundamental para a qualidade da educação oferecida, *“early childhood educators need to be aware of the impact of their behavior and to act in the best interests of those they serve. This is*

critically important because while their actions can lead to positive outcomes for children and families, they can also harm them” (Feeney, Freeman, & Pizzolongo, 2012, p.xii). Importa assim que o educador seja capaz de criar um ambiente lúdico e de aprendizagem estimulante, onde as crianças sejam ouvidas e possam fazer escolhas. Segundo Portugal (2009), as crianças devem ser acompanhadas por um educador responsivo, que apoie, informe, modele, explique, questione e canalize os interesses das crianças para os objetivos socialmente desejáveis, sem dominar nem interferir no pensamento e na liberdade de escolha da criança, promovendo assim a sua autonomia, criatividade e empreendedorismo. “Sendo um importante papel do educador o de mediar a entrada da criança na cultura, algo em permanente mudança, isto requer, por um lado, respeitar a intencionalidade, os conhecimentos, o nível de compreensão da criança e, por outro lado, promover aprendizagens e atividades socialmente desejáveis” (Portugal, 2009, p.14).

Neste sentido, o estágio realizado na unidade curricular de Prática Educativa no âmbito da componente de jardim de infância constituiu um alicerce fundamental para o desenvolvimento de competências apropriadas para uma boa prática profissional na medida em que possibilitou o contacto com a realidade de Educação Pré-escolar. O estágio teve uma duração de doze semanas não consecutivas que incluía quatro fases, nomeadamente: fase de ambientação, fase de integração, fase de implementação e fase de retrospectiva.

2.2.Caracterização da instituição

O jardim de infância onde estagiei pertence a um agrupamento de escolas de Coimbra. É composto por uma escola básica dos 2º e 3º ciclos, por cinco escolas do 1ºciclo e por dois jardins de infância. Está organizado e gerido por diversos órgãos: Conselho Geral, Direção, Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo, Departamentos Curriculares, Conselhos de Diretores de turma, Conselho de titulares de turma, Conselho de turma, Conselho de delegados de turma, Assessoria da Direção, Coordenadores de estabelecimento no Pré-Escolar, Coordenadores de estabelecimento no 1ºCiclo, Serviços de Psicologia e Orientação. É de salientar que

este agrupamento tem dado atenção a alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado, tendo em conta que constituem cerca de 5% de toda a população escolar⁴.

A nível físico, o jardim de infância conta com um pátio exterior composto por uma vasta área de cimento/pedra, um jardim e um alpendre. O interior é composto por quatro pisos que albergam três salas de atividades, sala de educadoras, cozinha, hall de entrada, refeitório, casas de banho infantis e de adultos, lavandaria e duas salas da CAF. O jardim de infância é constituído por três salas (sala 1 – azul, sala 2 – amarela, sala 3 – vermelha) com três grupos todos heterogéneos (3, 4 e 5 anos), sendo responsável por cada sala, uma educadora e uma auxiliar. A distribuição das auxiliares é rotativa, ou seja, rodam por todas as salas, permanecendo uma semana em cada sala. Dispõe ainda de uma profissional de educação especial que visita o jardim de infância semanalmente, da componente de apoio à família (CAF) e do serviço de refeições que conta com mais duas auxiliares (ver apêndice G).

Segundo o projeto curricular do agrupamento, o jardim de infância necessita de algumas intervenções de manutenção, de pinturas, de canalização e de instalação elétrica e ainda de equipamento lúdico exigido na legislação para o espaço exterior. Está em falta, sobretudo, a instalação de ar condicionado e aquecedores nas salas.

O Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto defende que as instalações do jardim de infância devem satisfazer as necessidades de higiene, conforto e segurança, garantindo a salvaguarda da vida e integridade física de todos os utilizadores do jardim de infância, face aos diferentes riscos previsíveis. Neste sentido, tornam-se indispensáveis as intervenções para conservação do jardim de infância de modo a proporcionar segurança e comodidade aos usuários. Ainda assim, durante o estágio foram observadas ações de melhoramento do jardim de infância, tais como o arranjo de portas e colocação de carpetes novas para as salas de atividades.

⁴ Consultado em Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Martim de Freitas.

O Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de Agosto defende que o material do exterior deve oferecer resposta às necessidades de movimento, descoberta, exploração e descontração das crianças, devendo possuir, no mínimo, uma caixa de areia e estruturas fixas que permitam subir, trepar, suspender e escorregar.

A realidade é que o jardim de infância não contém o equipamento necessário que satisfaça a legislação e as necessidades das crianças. Importa salientar que em todos os espaços as crianças requisitam objetos e materiais atraentes que lhes permita selecionar, manusear e manipular, constituindo-se elementos de aprendizagem e enriquecimento pessoal e social da criança, pelo que não deve ser só o espaço interior rico em materiais e equipamentos, mas também deve ser dada importância ao espaço exterior. Além disso, o jardim de infância conta com um amplo espaço exterior arborizado onde é proibida a exploração das crianças devido ao lixo que lá se encontra e não é removido, constituindo-se um dos pontos fracos do espaço exterior.

Na sua investigação, Figueiredo (2015) concluiu que quando a criança interage com espaços exteriores diversificados, estimulantes, desafiadores que contemplem elementos da natureza, e que possibilitem o movimento e a exploração, o seu nível de atividade física aumenta, e o comportamento de jogo livre e o desenvolvimento cognitivo, emocional e físico são enriquecidos.

Deste modo, pode-se aferir que o jardim de infância tem uma boa localização, estando próximo de vários recursos e da comunidade educativa. Em termos físicos, é um edifício com boa apresentação carecendo apenas de algumas melhorias em alguns aspetos, particularmente no mobiliário, materiais lúdicos e espaço exterior.

Relativamente ao horário de funcionamento da instituição verifica-se a aplicação da Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-escolar: 1 - Os estabelecimentos de Educação Pré-escolar devem adotar um horário adequado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para atividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas. 2 – O horário dos estabelecimentos deve igualmente adequar-se à possibilidade de neles serem servidas refeições às crianças. 3 – O horário de funcionamento do estabelecimento de Educação Pré-escolar é

homologado pelo Ministério da Educação, sob proposta da direção pedagógica, ouvidos os pais e encarregados de educação (Artigo 12.º).

Segundo o Decreto-Lei n.º 372/90 de 27 de Novembro, “em cada estabelecimento, os pais e encarregados de educação podem organizar-se em Associação de Pais, com o objetivo de garantir os seus direitos e deveres enquanto primeiros e principais responsáveis pela educação dos filhos ou educandos, defendendo a liberdade de ensinar e de aprender, bem como promover a melhor qualidade de ensino”. Este estabelecimento possui uma associação de pais, que também tem contribuído para o aperfeiçoamento do Jardim de infância enquanto interveniente no processo educativo.

2.3.Caracterização do grupo

Uma das condições fundamentais para alcançar o bem-estar e o envolvimento da criança, é observá-la para conhecê-la e, posteriormente, agir. Conforme Calheiros e Piscalho (2013), “é um observar para conhecer e depois entrar para descobrir conjuntamente. O adulto deve distanciar-se, deve observar e conhecer para que depois possa, perante as circunstâncias, (re)adaptar, (re)ajustar, (re)construir um ambiente mais favorável, mais apazível para cada criança e em cada momento concreto” (p.262). O grupo da sala amarela era heterogéneo, albergando 20 crianças (9 do sexo feminino e 11 do sexo masculino) com idades entre os 3, 4 e 5 anos (4 crianças de 3 anos, 10 crianças de 4 anos e 6 crianças de 5 anos). Neste grupo havia uma criança com um atraso de desenvolvimento global acompanhada pelo SNIPI⁵. No geral, este grupo caracterizava-se como sendo afetuoso, participativo, cooperador, dialogador, crítico, autónomo, com vontade de fazer e aprender e com um bom controlo óculo-manual. Os seus principais interesses assentavam em cantar

⁵ O SNIPI funciona através da atuação coordenada dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Educação e da Saúde, conjuntamente com o envolvimento das famílias e da comunidade. O SNIPI tem a missão de garantir a Intervenção Precoce na Infância (IPI), entendendo-se como um conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, no âmbito da educação, da saúde e da ação social.

canções, jogos de movimento e brincadeiras livres. A grande atratividade era a área da casinha e o computador.

De acordo com as competências pessoais e sociais em Educação Pré-Escolar definidas pelo SAC⁶ (Sistema de Acompanhamento das crianças), é possível afirmar que o grupo já possuía uma grande variedade de competências adquiridas. Ao nível das atitudes, o grupo possuía sentimento de pertença e identidade, revelava curiosidade e disposição para aprender, era perfeitamente capaz de organizar-se e tomar decisões, possuía uma grande disposição para a originalidade e pensamentos distintos e era capaz de compreender o seu comportamento e o seu impacto no grupo (Laevers & Portugal, 2010).

Ao nível do comportamento no grupo, as crianças eram capazes de compreender e identificar-se com o outro, interagiam e comunicavam fluentemente entre si, havia respeito para com o outro, tinham em consideração as opiniões e pontos de vista de todos. Ao nível das aquisições nos diversos tópicos, o grupo era capaz de manipular com destreza uma grande diversidade de objetos, conseguia movimentar-se coordenadamente pelo espaço tendo consciência da sua estrutura corporal, era capaz de usar a criatividade no que era proposto, possuía curiosidade em conhecer e explorar a realidade. As crianças conseguia efetuar operações mentais simples além de dominar a linguagem oral assim como a sua compreensão.

Apesar das diferenças cronológicas, o grupo possuía um desenvolvimento adequado. Era possível observar interesse em cooperar e ajudar os colegas, independentemente da idade (mais velho ou mais novo). O resultado consistia em aprendizagens e desenvolvimento de novas competências, quer pessoais quer sociais. Importa referir que as interações entre crianças nestas idades acarreta uma panóplia de benefícios que se resumem em apoio emocional, experiências de liderança, negociação e compromisso, apresentação e partilha de ideias e sugestões, entre

⁶ O SAC envolve a dinamização de um ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação focalizado no bem-estar, implicação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Integra a análise de forças e áreas de fragilidade que necessitam de atenção e intervenção prioritizadas, as opiniões das crianças relativamente às “coisas que lhes dizem respeito”, a escuta de outros parceiros educativos (como as famílias) e a conceção e o desenvolvimento de estratégias de intervenção. Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar e de organização do ambiente educativo que melhor parecem responder às características e expectativas do contexto e das crianças.

outros que irão ter um impacto fundamental na saúde mental das crianças (Hohmann & Weikart, 2011).

2.4. Organização do espaço

Conforme afirma Greenman (1998, citado por Inan, 2009) “*More than the physical space, it [an environment] indicates the way time is structured and the roles we are expected to play. It conditions how we feel, think, and behave; and it dramatically affects the quality of our lives*” (p.55). O ambiente físico do jardim de infância tem uma grande influência na educação e desenvolvimento das crianças, devendo por isso ser pensado e planeado cuidadosamente de forma a apoiar o seu desenvolvimento e crescimento de uma forma adequada. A organização do espaço deve ser eficiente com o propósito de apoiar as capacidades da criança, tornando-a apta a cuidar de si mesma, de iniciar e concluir atividades, de controlar as suas próprias ações, assumir as suas responsabilidades e de comunicar e interagir com os outros. O espaço deve ser desafiador de forma a encorajar as crianças e a aperfeiçoar as suas habilidades motoras e intelectuais (Inan, 2009).

A sala estava, maioritariamente, organizada por áreas que ao longo do ano iam sendo adaptadas e modificadas de acordo com as necessidades e interesses das crianças. Durante o período de estágio, a sala estava constituída por nove áreas, designadamente: área da casinha, área das construções, área dos legos, área das ciências, área dos carros, área da matemática, área da leitura e escrita, área dos livros e área do computador. Contava ainda com o espaço da manta onde as crianças se reuniam para realizarem conversas, discussões, avaliação, dar uns bons dias, etc. Havia ainda o espaço das mesas e cadeiras onde as crianças efetuavam os trabalhos e lanchavam.

Pode afirmar-se que esta estruturação por áreas segue uma linha construtivista, baseando-se no modelo pedagógico *High Scope*. Esta organização cria uma panóplia de experiências pedagógicas quotidianas que contribuem para aprendizagens curriculares assim como também promovem a convivência grupal.

Estas vivências acerca da realidade permitem experienciar papéis sociais, relações interpessoais e diversas interações, possibilitando à criança experienciar o mundo de diversas maneiras o que impulsiona a aprendizagem ativa. Por exemplo, a criança na “área da casinha” pode experimentar varrer, cozinhar, etc., na área da leitura e escrita pode experienciar o papel de professor. Tudo isto são experiências ligadas ao quotidiano que contribuem para o desenvolvimento da criança.

“A educação de infância apoia a criança na entrada do mundo – no seu mundo – permite-lhe experienciá-lo e comunicá-lo. Permite-lhe, assim, as suas primeiras análises, colocada de vários ângulos, através de muitos e diferentes jogos. Permite-lhe um mundo de experiências significativas” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p.85).

2.5.Organização do tempo

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

A rotina diária é importante na medida em que oferece às crianças uma sequência de acontecimentos que elas podem acompanhar e compreender, assim como auxilia o adulto a organizar o tempo com as crianças. Além disso, a rotina diária permite que a criança possua tempo para apoiar os seus interesses, tomar decisões e resolver problemas. A rotina diária promove ainda uma estrutura flexível, pois o adulto não consegue prever com exatidão os acontecimentos, uma vez que não sabe quais as intervenções das crianças (Hohmann & Weikart, 2011).

De acordo com Medoff (2013):

o cérebro de uma criança passa por um grande desenvolvimento, especialmente a parte do cérebro que é capaz planear com antecedência e fazer previsões sobre o futuro. A rotina ajuda as crianças a fazer estas previsões simples. Permite-lhes entender conceitos como "antes e depois". As rotinas também ajudam as

crianças a desenvolver o autocontrolo na medida em que sabem que têm que esperar um certo tempo para fazer um algo especial. A programação regular promove a responsabilidade e a independência porque assim as crianças serão capazes de realizar mais atividades por conta própria se tiverem efetuado as mesmas atividades muitas vezes, no mesmo ambiente (p.1).

Durante a prática efetuada, as crianças tinham uma rotina diária que lhes permitia prever os acontecimentos, contendo alguns momentos fixos, tais como:

- Marcação das presenças e dar os bons dias;
- Tempo de atividades;
- Lanche e brincar fora da sala;
- Realização de atividades e brincadeira livre;
- Almoço;
- Realização de atividades e brincadeira livre;

Deste modo, podemos afirmar que a rotina diária observada no estágio revelava-se adequada, uma vez que oferecia à criança tempo para planear, para brincar, para comer, para descansar, para fazer atividades, para conviver em grupo, para isolar-se, etc. Assim, esta rotina diária permitiu apoiar as iniciativas da criança, possibilitando a expansão dos seus interesses, e a criação de uma organização social onde as crianças e os adultos partilham o controlo (Hohmann & Weikart, 2011).

2.6. Interações

De acordo com Prette e Prette (2001), mesmo que a criança já tenha vivenciado várias situações sociais, na escola há maior complexidade de exigências. Neste sentido, os autores consideram esta fase como um período crítico para o desenvolvimento de habilidades sociais, por possibilitar que a criança treine as habilidades que possui e, ao perceber as suas limitações, adquira novas habilidades para interagir.

Nesta perspetiva, segundo Bussab e Maluf (1998), é fundamental que o educador e ou o cuidador da criança tenham conhecimento da importância da interação entre crianças para que possa criar estratégias que contribuam para o seu desenvolvimento. Neste âmbito, a construção e consolidação de vínculos afetivos nesta idade são necessários para a formação e desenvolvimento da criança como um ser social. Para isso, é necessário proporcionar às crianças momentos de interação.

Segundo Brickman e Taylor (1991) “interação é o diálogo verbal ou não verbal que surge quando os adultos brincam ou comunicam com crianças” (p.27). Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) “as interações adulto-criança são uma tão importante dimensão da pedagogia que a análise do estilo dessas interações nos permite determinar se estamos perante uma pedagogia transmissiva ou uma pedagogia participativa” (p.30). É, neste contexto, que o educador desempenha um papel crucial no desenrolar das diversas interações, nomeadamente no apoiar do prazer que as crianças têm através do contacto com outras pessoas, materiais e ideias, sendo a brincadeira a atividade mais natural das crianças e aquela em que os adultos as podem encorajar, participando ativamente nas suas aprendizagens (Brickman & Taylor, 1991).

Considero que a minha ação pedagógica se desenvolveu neste sentido, tendo sido minha preocupação procurar apoiar, acompanhar, mas também, escutar e compreender as crianças no sentido de ativar o seu desenvolvimento. Procurei desenvolver uma interação participativa e orientadora, enveredando por uma prática na qual as crianças eram reconhecidas como pessoas com sentimentos, direitos e deveres, necessidades e interesses individuais. Este processo implicou questionar, orientar, espicaçar e inquietar, conduzindo assim a uma prática exploratória e reflexiva.

Ao nível das interações, foi possível observar algumas relações diferenciadas no jardim de infância, nomeadamente entre educador-crianças, auxiliares-crianças, família-jardim de infância – famílias, educador-auxiliares e crianças-crianças. Repetiam-se as interações positivas de afeto, compreensão, cooperação e respeito entre a educadora e o grupo de crianças.

De acordo com Portugal (2008), as interações positivas e o estabelecimento de uma relação colaborativa com as famílias são condições necessárias para a qualidade de um educador e do jardim de infância. Neste caso, o envolvimento da família refletia-se nas avaliações das crianças, na participação em festas e em solicitações de objetos, pesquisas, etc, feitas pelas próprias crianças.

Já a relação estabelecida entre educadora e auxiliar revela pouca cumplicidade e quase inexistência de partilha de ideias, resultado também da rotatividade de auxiliares pelas diversas salas (3 auxiliares que diferem de sala de semana em semana).

Efetivamente, as interações são a base fundamental para a qualidade da educação oferecida às crianças atendendo a que estas interações terão impacto significativo na vida destas crianças. “Desde o início da sua vida as experiências da criança com as pessoas significativas que a rodeiam influenciam a maneira como a criança se vê a si própria e, conseqüentemente, a maneira como interage com as pessoas em diferentes situações” (Hohmann & Weikart, 2011, p.64). Neste sentido, o adulto deverá tentar estabelecer uma relação harmoniosa com a criança sustentada na escuta, na reciprocidade e no respeito, onde deverá partilhar com as crianças a sua genuinidade, oferecendo-lhes o desenvolvimento da confiança, segurança, conforto, autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança (Hohmann & Weikart, 2011).

Nesta instituição, de acordo com o que foi observado, pode-se afirmar que a relação estabelecida entre a educadora e as crianças era eficiente. Aliás, essa relação harmoniosa era evidente, especialmente na troca de afetos e na confiança que se mantinha entre as crianças e a educadora (exemplo: em caso de dúvidas a educadora era sempre solicitada pelas crianças). A educadora ouvia as crianças, respeitando as suas individualidades, ritmo e especificidades, mostrando-se disponível às suas solicitações (exemplo: a uma criança que estava a ser integrada no grupo foi dada uma maior atenção, tendo a educadora construído uma relação de afeto e segurança).

Não obstante, torna-se essencial estabelecer boas relações com todos os intervenientes na educação das crianças. Assim, qualquer membro é educador, independentemente da sua posição hierárquica. Este possui experiência, interesses,

defeitos, qualidades, etc, distintos que se podem desenvolver e contribuir para a harmonia no seio de uma equipa educativa coerente (Hohmann, Banet, & Weikart, 1995). Segundo Hohmann e Weikart (2011), para que haja sucesso numa equipa educativa, esta deve possuir relações de apoio entre todos os membros da equipa, onde seja privilegiada a comunicação aberta, o respeito pelas diferenças e a paciência no trabalho em equipa. Deste modo, torna-se importante haver nivelamento onde os membros se colocam ao mesmo nível demonstrando as suas ideias, procurando a harmonia em vez da oposição, como afirmam Hohmann e Weikart (2011) nivelar permite-nos crescer, aprender com os próprios erros, e permite ainda respeitarmo-nos enquanto pessoas e membros de uma equipa.

De acordo com Hohmann e Weikart (2011) a divergência de ideias, valores, experiências e perspetivas sobre o currículo patentes numa equipa educativa devem constituir um alicerce para a inovação e melhoramento. Para esse efeito, requer-se, essencialmente, o respeito pelas diferenças individuais. Deste modo, pode-se afirmar que a relação da equipa educativa estabelecida no estágio observado não contempla as características desejáveis uma vez que a auxiliar apenas intervém em tarefas de higiene, como é o caso de levar as crianças à casa de banho, limpar a sala; alimentação: preparar o lanche, auxiliar no almoço; e preparação de materiais, tintas, expor desenhos, etc. Foi sempre a educadora a controlar qualquer atividade sem a intervenção da auxiliar. Além disso, a auxiliar não possuía qualquer informação acerca do trabalho que estava a ser realizado pelo grupo durante a semana que lhe correspondia. Neste sentido, seria desejável que houvesse um maior diálogo e cooperação entre auxiliar e educadora de forma a proporcionar um ambiente agradável e harmonioso, onde auxiliar e educadora realizam um trabalho com um fim comum e onde o desenvolvimento saudável das crianças seja o principal objetivo de todos os intervenientes.

Outro fator importante é a relação que é estabelecida entre o jardim de infância e a família, pois é importante que a transição de casa para o jardim de infância seja o mais suave possível tendo em conta que um dos principais objetivos é proporcionar à criança um ambiente de apoio e compreensão. Dewey (1897, citado por Hohmann e Weikart, 2011) defende que torna-se essencial saber as experiências

e vivências da criança no seu seio familiar a fim de prolonga-las, aprofundar e alargar os valores da criança desenvolvidos no contexto da família.

Deste modo, compete ao jardim de infância escutar, compreender e respeitar as famílias, com o intuito que as crianças se vejam a si próprias e aos outros como sujeitos de valor que participam na sociedade. Posto isto, deve haver fortalecimento do envolvimento da família na vida pré-escolar das crianças através de algumas estratégias tais como: materiais vindos de casa para manipular, as escolhas de atividades devem refletir a vida familiar, reconhecer e aceitar brincadeiras inspiradas na família, entre outros (Hohmann & Weikart, 2011).

Durante o estágio foi observado que a relação com a família era pouco cultivada, tendo a família apenas intervindo na recolha dos materiais solicitados e nas comemorações organizadas, sem ter havido qualquer influência das suas opiniões na gestão e organização do jardim de infância. Do mesmo modo, não houve qualquer atividade que promovesse a participação das famílias quer ao nível da organização do espaço, de um tema a ser abordado, etc.

Importa ainda salientar a relação entre pares, em que as crianças demonstraram grande afeto e interajuda, onde crianças mais velhas e mais novas se ajudavam mutuamente, brincavam e realizavam aprendizagens e descobertas. Assim, estas amizades demonstraram-se claramente favoráveis e imprescindíveis na medida em que estas relações sociais que as crianças constroem contribuem para a sua compreensão do mundo real assim como fortalecem a segurança e o sentido de pertença, que auxilia no desenvolvimento da criança.

Por último, salienta-se a importância das interações diárias das crianças, uma vez que estas proporcionam à criança a capacidade de seguir as suas ideias e intenções, assim como de superar as suas dificuldades. Além disso criam oportunidades de experiências de aprendizagem social, emocional, cognitiva, linguística, estética, musical e física. “As interações nas quais as crianças experimentam os alicerces das relações humanas (confiança, autonomia, iniciativa, empatia e autoestima) permitem-lhes formar imagens construtivas de si próprias e dos outros” (Hohmann & Weikart, 2011, p.574).

2.7.Prática pedagógica da educadora

Segundo o Projeto Curricular de grupo, a educadora baseava-se nas seguintes abordagens: *High Scope*, Movimento de Escola Moderna e Reggio Emilia. A sua ação tinha também em linha de conta o Projeto Educativo do Agrupamento entrelaçado numa linha pedagógica baseada no construtivismo, com o intuito de incentivar as crianças a observar, analisar, refletir, discutir, planificar e negociar.

Relativamente à utilização do modelo *High Scope* pudemos encontrá-lo na organização da sala que está distribuída em algumas áreas do conhecimento: área da matemática, área das ciências, área da casa, etc., que além de permitir uma diversa gama de vivências e experiências da realidade, é flexível permitindo alterações ao longo do ano que envolvem negociações entre educadora e crianças, como aconteceu aquando da criação da área das ciências. Este modelo tem implícito a aprendizagem ativa, assim como contempla algumas ideias tais como: as experiências de aprendizagem para as crianças devem ser ativas, as crianças devem ser capazes de construir o seu próprio conhecimento, e o educador deve apoiar a aprendizagem e não a controlar (Brickman & Taylor, 1991).

O modelo de Movimento de Escola Moderna manifestou-se na forma de organizar alguns aspetos que envolviam decisões. Neste sentido, as escolhas eram democráticas pois efetuavam-se através do voto e ações consensuais com cooperação, sendo fortalecidas a autonomia e a responsabilidade das crianças. Este modelo tem como ideia central a iniciação de práticas de cooperação e de solidariedade numa vida democrática, onde educadores e educandos organizam e negociam o planeamento, a partilha de responsabilidades e a avaliação (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013).

De notar que a educadora possibilitou sempre às crianças o poder de decisão perante determinado assunto, permitindo-lhes fazer escolhas e partilhar as suas ideias. O voto era o método mais utilizado permitindo assim às crianças organizarem

o seu pensamento, fazer escolhas, responsabilizarem-se e aceitarem as decisões tomadas.

Relativamente ao uso do modelo pedagógico Reggio Emilia, a sua presença verificou-se na escuta das crianças, ou seja, as curiosidades das crianças eram sempre tidas em linha de conta. As crianças tinham um papel ativo na decifração dos seus próprios enigmas e as suas sugestões e opiniões acerca do desenvolvimento do quotidiano e das atividades eram ouvidas. Este modelo tem como pilares principais o sentimento e a vivência em comunidade educativa, onde todos (professores e famílias) aprendem entre si, cooperam e colaboram para oferecer a melhor qualidade, assim como, a escuta da criança é valorizada, não só verbal, mas de todas as linguagens que esta possui (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013).

Do mesmo modo, as sugestões das crianças eram valorizadas na medida em que na maioria das vezes eram colocadas em prática após negociações e discussões em grande grupo. Além disso, a educadora possibilitava às crianças a realização de desenhos livres que promoviam a linguagem expressiva e escuta da criança.

Durante o estágio foi possível observar a execução de um projeto de curta duração que pretendeu ir ao encontro dos interesses da criança, intitulava-se: “Porque faz frio?”. Neste âmbito, verificou-se a abordagem de Projeto, onde as crianças “conduziram” o caminho para as aprendizagens, onde foi realizada a teia baseada nas ideias das crianças com as posteriores descobertas e atividades propostas pelas crianças. Esta abordagem tem assente a ideia de explorar e investigar um assunto, em profundidade, que parta do interesse das crianças, promove-se a descoberta e a participação ativa das crianças no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho (Katz & Chard, 2009).

Além destes modelos, foram observadas estratégias de gestão de comportamento tais como o Time Out. À luz da literatura esta é uma estratégia utilizada perante um comportamento incómodo (comportamento que destabilizava o grupo afetando a atenção, o interesse e o conforto). A criança em questão era alertada por três vezes e em seguida sentava-se numa cadeira com um lugar determinado, por tempo indeterminado. De notar que alguns dos comportamentos incómodos não eram

necessariamente muito graves a fim de colocar em risco “o outro”. Noutros casos, comportamentos com significado mínimo de incómodo, as crianças “mal comportadas” eram “convidadas” a sair da sala de atividades e deveriam inspirar e expirar três vezes e contar até dez.

O Time Out é uma estratégia de exclusão e isolamento por um tempo limitado que deve ser utilizada apenas quando as intervenções menos restritivas não são bem sucedidas, assim como, quando a criança coloca em risco a segurança dos indivíduos (colegas, educadores, auxiliares, etc), “... as crianças são afastadas, durante um breve período, de todas as fontes de reforço positivo, particularmente a atenção de adultos, dando-lhes, assim, oportunidade para recuperarem a calma” (Webster-Stratton, 2011, p.86). Nesta perspetiva, defende-se a criação de um espaço e de um tempo de duração para o estado em Time Out, sendo que o tempo deve ser paralelo à idade da criança (por exemplo: uma criança com 3 anos deve estar em Time Out 3 minutos). Este método permite reduzir os comportamentos indesejados, contudo só é eficaz quando aplicado corretamente (Guidelines for using Timeout, 2002). Desta forma, existem alguns aspetos a aperfeiçoar, tais como a duração do Time Out e a definição dos tipos de comportamento para o Time Out.

Entende-se assim que a prática observada engloba diversas estratégias que respeitam as crianças, nomeadamente as suas vontades, interesses e propósitos, permitindo negociar e definir com elas os conteúdos que preenchem o seu quotidiano. A voz da criança é valorizada e escutada através das suas linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas (Moreira, 2008). A prática observada considera a criança como co-construtora do seu conhecimento, identidade e cultura, permitindo-lhe participar ativamente na sociedade (promovendo a participação da criança), deixando de parte a ideia da criança como um sujeito passivo.

“A criança é, assim, possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (Oliveira-Formosinho, et al., 2008, p.16).

2.8. Análise reflexiva da experiência de estágio

O estágio realizado teve o seu início a 28 de janeiro de 2015 e terminou a 22 de maio de 2015, com quatro semanas de interrupção. O foco principal do estágio realizado foi, além de conhecer a realidade da educação pré-escolar, oferecer às crianças a melhor qualidade educativa, de forma a aperfeiçoar a prática em torno do bem-estar das crianças.

Segundo Laevers (2011), a forma mais eficaz de avaliar a qualidade do ambiente na educação pré-escolar é focalizar-se no bem-estar emocional e no nível de envolvimento das crianças. Na sua perspetiva, o bem-estar indica que as necessidades básicas da criança estão a ser correspondidas. Sentem-se seguras, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança. Já o envolvimento é evidente quando as crianças mostram concentração, interesse e fascínio, testando as suas próprias capacidades.

Neste sentido, as primeiras semanas de observação e contacto com as crianças, que corresponderam à fase de ambientação, foram essenciais para conhecer as crianças, os seus interesses, as suas dificuldades e os seus desejos, na medida em que pude refletir a adequar as intervenções. Tive a oportunidade de conhecer o funcionamento da instituição, assim como a sua oferta educativa e a organização dos espaços em paralelo com a prática pedagógica da educadora. Deste modo, pude compreender a organização do ambiente educativo, o que constituiu um alicerce fundamental para orientar a minha prática, "... a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador" (Ministério da Educação, 1997).

Posteriormente, já na fase de integração procurei integrar-me no grupo observando e tentando ganhar a sua confiança e atenção, encorajando as crianças e respeitando as suas motivações.

Inicialmente, o essencial é desenvolver com as crianças uma relação estável, de apoio, compreensão e respeito, fortalecendo na criança a segurança e confiança. Uma das estratégias utilizada foi brincar com as crianças uma vez que através da

brincadeira as crianças comunicam, libertam-se e expressam aquilo que são, devendo o adulto aprender essa linguagem vendo e ouvindo as crianças. “Brincar é agradável, espontâneo, criativo e imprevisível. A brincadeira é para as crianças fonte de profunda satisfação, desafio, prazer e recompensa” (Hohmann & Weikart, 2011, p.87). Além disso, a observação durante a realização das atividades, as conversas em grande grupo e conversas individuais permitiram conhecer o grupo. É importante que as conversas sejam genuínas, honestas e sinceras, onde o adulto ouve a criança dando-lhe o controlo e aceitando as suas pausas e intervenções, pois estas conversas ajudam as crianças a construir relações de confiança connosco (Hohmann & Weikart, 2011).

Deste modo, após conhecer um pouco das crianças e sabendo os seus interesses foram realizadas tarefas pontuais, às quais as crianças responderam com muita motivação e empenho. Evidentemente que estas atividades trouxeram uma variedade de benefícios para a relação em construção uma vez que tentámos que as crianças sentissem prazer e entusiasmo nas atividades propostas. Do mesmo modo, foi possível compreender algumas das suas potencialidades.

Nesta fase, as crianças já comunicam através do uso de frases completas para dizer o que desejam e sentem, dão opiniões, escolhem o que querem. São muito criativas, gostam de inventar histórias. As brincadeiras ajudam a desenvolver o pensamento da criança, que agora se apoia nas ideias e palavras. Já são capazes de imaginar além do que vêem. (UNICEF, s.d.) Por isso, convidei-as a contar as suas histórias por forma a conhecer e compreendê-las melhor.

Do mesmo modo, têm mais domínio sobre suas ações e movimentos, permanecem mais tempo brincando em atividades que exigem atenção, como por exemplo o encaixe de pequenas peças, recorte, colagem, desenho. Já sabem segurar o lápis e desenhar formas que parecem sol, bonecos, casas. Por meio do desenho expressam o que vêem e o que sentem e foi desta forma que procurei conhecer as suas necessidades e interesses no sentido de promover a ativação do seu desenvolvimento. (UNICEF, s.d.) Compreensão, afeto e escuta foram os três principais fatores encontrados para conhecer este grupo de crianças.

Neste âmbito, realizámos duas tarefas pontuais que passo a apresentar em seguida.

A primeira atividade baseou-se na construção de um instrumento musical (ver apêndice H). Segundo Gordon (2000, citado por Veríssimo, 2012) “Cantar, mover-se e ouvir música em tenra idade parece ser benéfico para um bom desenvolvimento linguístico, assim como para o desenvolvimento musical” (p.9). De acordo com Gloton e Clero (1976, citados por Veríssimo, 2012) “Despertar a criança para a música é suscitar nela a vontade de cantar, de ouvir, de criar livremente” (p.12). Amado (1999, citado por Veríssimo, 2012) refere que “ a criança é capaz de sentir um enorme prazer em viver a música mesmo sem conhecer os seus códigos, e que também é capaz de criar” (p.17). Para Hohmann e Weikart (2004) “o facto da música transmitir emoções, sublinhar experiências e marcar ocasiões pessoais e históricas (...) o desenvolvimento musical das crianças e a sua capacidade de comunicarem através da música floresce em culturas e contextos em que os membros da comunidade valorizam e apreciam música” (p.658). Neste âmbito, dada a importância da atuação do educador neste domínio este deverá criar situações que estimulem a capacidade musical da criança.

Para execução da atividade, foram, inicialmente, demonstradas algumas canções, onde as crianças dançaram e cantaram. Depois da canção “Eu perdi o dó da minha viola” houve um diálogo sobre os instrumentos musicais, momento em que mostramos uma flauta. Tendo em conta o grande interesse demonstrado pela construção do seu próprio instrumento, foram colocados diversos materiais à disposição das crianças para assim o produzirem.

Partilharam com os colegas o seu trabalho e utilizaram-nos para acompanhar algumas canções escutadas. Foi-lhes transmitida a ideia de que poderíamos produzir sons a partir de várias partes do corpo e, assim, alguns sons foram descobertos em conjunto utilizando a boca, as mãos, as pernas, os pés, a língua, etc.

Em primeiro lugar, é de salientar que o grupo revelava grande atração e potencial na audição de canções pelo que a nossa opção se centrou nesse aspeto que se revelou prazeroso para as crianças, constituindo já um indicador de que as

crianças se poderiam envolver na atividade proposta. Efetivamente, “ao pôr em foco as potencialidades e talentos das crianças, em contrapartida, os adultos não precisam de motivá-las: as crianças já se motivam a elas próprias” (Hohmann & Weikart, 2011, p.81).

Conseguimos observar que a canção teve um impacto positivo, com crianças a representarem gestos e a cantarem, e também observou-se uma razoável compreensão de instrumento musical. Durante a execução do instrumento foram percecionados alguns comentários ditos pelas crianças tais como, “isto é difícil”, “quero fazer uma maraca”, “como é que isto faz som”, etc. Contudo pudemos verificar que o resultado final foi muito positivo e que apesar de terem sentido alguma dificuldade, tinham vontade de “fazer algo”, quer fosse apenas decorar ou fazer o instrumento. Além disso, ainda pudemos observar que elas divertiram-se aquando da execução, assim como sentiram orgulho no instrumento criado (alguns comentários: “este fui eu que fiz”, “o meu está giro”, “quero levar para casa para mostrar aos meus pais”, etc). Manifestaram também grande interesse em compreender o instrumento dos colegas. Esta tarefa permitiu-lhes ganhar autoestima e confiança.

Em segundo lugar, esta atividade permitiu às crianças tomarem decisões acerca da construção do seu instrumento, nomeadamente quais os materiais a utilizar, qual o instrumento a produzir e qual o nome a dar, permitindo assim “ouvir” a criança no processo de construção do seu instrumento e, conseqüentemente do seu conhecimento. Esta margem de escolha aumenta o interesse das crianças, ampliando a probabilidade das crianças aprenderem mais, assim como desenvolve a sua autoconfiança e independência na tomada de decisões e resolução de problemas, como defendem Taylor e Brickman (1991) as crianças aprendem a saber como fazer, quando fazer e porque fazer, sem depender excessivamente dos outros. Acrescentam ainda Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho, e Costa (2011) que devemos educar as crianças para que estas desenvolvam a assertividade e o direito de ser parte no processo de tomada de decisão sobre o que lhe diz respeito.

Importa ainda salientar que um dos aspetos principais desta tarefa era estimular a liberdade criativa da criança e, por isso, o produto final não era o mais importante, mas sim todo o processo de execução onde a criança exprime-se através da arte. Neste sentido, devemos ter em conta que todas as crianças são diferentes e têm a sua própria personalidade e, nesta perspetiva, devemos cultivá-las sem efetuar comparações.

Outro aspeto importante centra-se no significado atribuído pelas crianças às individualidades do trabalho, ou seja, quando uma criança representa um objeto maior que os restantes violando o princípio da proporcionalidade não devemos interferir pois o importante é que agrade às crianças e não aos adultos. Por este motivo, procurámos compreender o processo de execução solicitando às crianças características e atributos do instrumento construído, compreendendo assim as importâncias por elas realçadas (Valhondo & López, 1996).

A segunda tarefa realizada prendeu-se com a exploração dos sentidos (ver apêndice I). Se “... a estimulação sensorial, pode, por sua vez, promover o rápido desenvolvimento do cérebro (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p.168), então importa promover a exploração sensorial.

Nesta atividade começámos por falar em rimas como forma de introdução ao poema, questionando acerca do significado de “rimas”. Para isso, abordamos um poema onde foram identificadas algumas rimas e a sua temática. Depois das crianças perceberem que o poema abordava os sentidos, foi realizado um jogo exploratório de adivinhação para cada um dos sentidos, seguida da exploração da parte do poema correspondente a cada sentido acompanhado de um registo gráfico (foi utilizado um dia para um sentido apenas). Nos diversos jogos realizados os materiais utilizados faziam parte do conhecimento das crianças uma vez que também lhes era solicitado que identificassem as características destes. Note-se que Hohmann, Banet, e Weikart (1995) referem que para que a criança seja capaz de interpretar o estímulo sensorial, deve ter tido uma experiência com o objeto a que ele se refere.

Primeiramente deve-se salientar a motivação e o entusiasmo que este grupo revelou perante jogos de adivinhar, solicitando muitas das vezes a execução deste

tipo de atividades. Por meio destes jogos com pistas e sinais sensoriais as crianças desenvolvem a capacidade de relembrar os objetos de forma a efetuar imagens mentais destes, assim como compreendem quais os sentidos pelos quais os percebemos e conseqüentemente experimentamos o mundo. “O estímulo sensorial serve para despertar a recordação a partir da qual a criança pode completar a sua própria representação mental do objeto” (Hohmann, Banet, & Weikart, 1995, p.220-221). O facto de haver uma sequência de jogos permite às crianças desenvolver a sua percepção sensorial, aumentando a confiança no seu potencial.

É de realçar ainda a utilização de uma panóplia de materiais que as crianças puderam explorar diretamente, através dos vários sentidos, e não apenas de teor informativo. “... quanto mais forem as experiências diretas vividas pelas crianças com uma grande diversidade de materiais, mais confiantes se sentem no papel de leitoras de sinais sensoriais indiciantes” (Hohmann & Weikart, 2011, p.483).

Importa salientar que optámos por proporcionar experiências, como é o caso da construção do instrumento, onde as crianças participassem ativamente uma vez que achamos que assim teriam mais impacto positivo nas suas vidas. “Cem gramas de experiência são melhor que uma tonelada de teoria simplesmente porque é apenas na experiência que qualquer teoria ganha sentido vital e é verificável” (Dewey, 2007, p. 158). Deste modo, as crianças puderam comprovar, efetivamente, a utilidade dos sentidos assim como alguns aspetos a considerar aquando a sua utilização. Outro dos motivos prendeu-se com o facto de estas crianças terem pouco contacto experimental acerca desta temática como nos foi informado. Neste sentido, realizámos esta atividade que além de permitir a exploração sensorial, originou um feedback positivo por parte das crianças o que revela que os seus interesses foram tidos em linha de conta.

Já na fase de implementação iniciámos um projeto intitulado “Porque é que o balão perde o ar?”, que será apresentado posteriormente como uma das experiências-chave. Por fim, na última fase de retrospectiva pude refletir e pensar sobre todo o percurso realizado durante o estágio, fazendo uma avaliação global do processo formativo, que passo a expor.

De tudo ficaram três coisas

A certeza de que estamos sempre começando... A certeza de que é preciso continuar... A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar... Portanto devemos fazer: Da interrupção um caminho novo; Da queda um passo de dança; Do medo, uma escada; Do sonho, uma ponte; Da procura...um encontro

Fernando Pessoa

Tendo em conta que a formação inicial é, geralmente, manifestamente insuficiente e baseada apenas em conhecimentos teóricos e científicos, torna-se essencial a aposta na formação contínua e contextualizada. Todavia, existe a problemática em torno dos regulamentos a que a formação contínua deve obedecer e das áreas sobre as quais deve incidir (Pinho, Cró, & Dias, 2013). Efetivamente, como futura educadora de infância estou consciente de que ainda há um longo caminho a percorrer para benfeitorizar a minha prática.

Neste estágio houve momentos de insegurança e incerteza que prejudicaram algumas das minhas práticas, o que contribuiu para uma maior dificuldade em transmitir aquilo que estava mentalmente estruturado e organizado. Do mesmo modo, foram cometidos alguns erros para os quais eu e o meu par pedagógico fomos alertadas. Não obstante, perante algumas dificuldades, foram-nos oferecidas estratégias e conselhos que cordialmente consentimos e aceitámos com o intuito de aperfeiçoar a nossa conduta e formação aprendendo e compreendo novos conhecimentos e saberes.

Além disso, contactámos com uma experiência que nos forneceu uma panóplia de vivências e saberes, na medida em que as crianças eram reconhecidas como seres com sabedoria e com voz ativa nos assuntos que lhes diziam respeito, assim como as suas perspetivas eram valorizadas. Deste modo, pudemos aprender a gerir um grupo que partilha e argumenta as suas ideias de forma a corresponder aos seus interesses. Uma das estratégias que continuámos a usar, em prolongamento da educadora, foi a tomada de decisões democráticas com o intuito de compreender a perspetiva das crianças sem lhes inculir algo forçado, mas sim que as crianças

sugerissem algo que lhes motivasse e cativasse a atenção. Importa salientar que durante o estágio, eu e o meu par pedagógico considerámos o diálogo como o processo mais essencial e significativo de toda a prática, quer durante a execução do projeto, quer extra do projeto, uma vez que considerámos imprescindível escutar e compreender a criança, assim como que a criança ouça e compreenda o outro.

Foi, igualmente, importante refletir sobre as práticas realizadas a fim de compreendê-las e aperfeiçoá-las. Para Dewey (1959, citado por Alarcão, 1996) o pensamento reflexivo é “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (p.45).

Aprendi que para que a criança aprenda a confiar, necessita de poder contar com adultos confiáveis. Precisa de sentir que as suas necessidades e interesses serão satisfeitos dentro de um período de tempo aceitável. Para isso é necessário que o adulto que os cuida detenha a formação e experiência suficiente e adequada para sentir-se confiante e preparado para acompanhar o seu crescimento, evolução, desenvolvimento a diversos níveis, necessidades, interesses, etc. Neste sentido, entendo que preciso de ganhar mais experiência prática para lidar com situações inesperadas sobre as quais, muitas vezes, o tempo de reação é diminuto.

É de salientar que existem problemas/questões que se colocam quando o educador lida com as situações e acontecimentos. Tome-se como exemplo o facto dos pais começarem a ensinar os filhos a ler cada vez mais cedo. De que forma poderiam os educadores aconselhar os pais perante esta situação? Como poderiam os educadores aconselhar e ajudar os pais no sentido de garantir “o melhor” para a criança? Que procedimentos adotar para ajudar as próprias crianças a desenvolver as suas competências? Estas são questões que, muitas vezes, apenas surgem quando o educador está em contacto com a criança e/ou com os seus familiares. Portanto, para conseguir responder da melhor forma a estas questões, o educador deverá estar munido de informação teórica e científica que pode ser constantemente atualizada através da formação contínua dado que a sociedade está sempre em mudança e, por fim, o educador poderá complementar a sua formação com a experiência profissional (prática) que se traduz na formação contextualizada (Pinho, Cró, & Dias, 2013).

Seguramente, ainda existe uma panóplia de aprendizagens e experiências para adquirir, contudo, estas pequenas práticas auxiliam nas nossas indeterminações e inseguranças, promovendo a nossa evolução enquanto futuros profissionais na área da educação de infância.

Concluo, afirmando que esta experiência prática foi mais um pequeno passo no meu processo contínuo de crescimento como pessoa e futura educadora. Certamente, hoje, estou melhor preparada do que ontem. O estágio realizado foi integralmente essencial e relevante para a minha formação enquanto educadora de infância.

Importa ainda louvar a total e imprescindível disponibilidade da educadora cooperante que se demonstrou sempre recetiva relativamente às nossas ideias e dúvidas, tentando sempre, da melhor forma, procurar fornecer-nos o apoio e a informação necessários, criticando e incentivando-nos a fazer sempre melhor. Neste estágio trabalhei sempre em conjunto com uma colega, o que sem dúvida constituiu um pilar para um bom desempenho pessoal e em grupo. O grupo funcionou perfeitamente havendo interesse, preocupação, apoio, empenho e cooperação não só nas tarefas abordadas, mas também nas hesitações e inseguranças.

A nível pessoal, houve todo um processo de evolução positiva, aumentando a confiança e as motivações para seguir esta área profissional. O dialogar com as crianças tentando perceber as suas motivações e interesses tornou-se mais natural e confortável. Consegui captar a sua atenção o que por vezes é difícil. Por outro lado, desenvolvi também a capacidade de “controlar” um grupo de crianças pequenas, definindo limites e aprendizagens que devem ser respeitados, sem esquecer a compreensão e o respeito pela individualidade da criança. “Em todas as interações, estas crianças precisam de ser tratadas com muito cuidado e um profundo respeito” (Post & Hohmann, 2003, p.61). Foi manifestamente deliciosa a retribuição de carinho e estima que as crianças nos ofereceram.

Por vezes, foi realmente assustador pensar que todas aquelas vidas (seres humanos) estão nas nossas mãos, ou seja, que estão à nossa responsabilidade e que qualquer ação que façamos terá impacto no seu desenvolvimento como cidadãos do

futuro. Contudo, após um trabalho de dedicação, respeito, preocupação, educação e diálogo, o “produto final” torna-se compensador e proveitoso, despertando em nós adultos a vontade de prosseguir. Assim, é minha intenção continuar a realizar experiências práticas no sentido de melhorar a minha performance enquanto futura educadora com o intuito de orientar estes pequeninos para um futuro melhor e sustentável. Pretendo melhorar os meus níveis de confiança bem como continuar a adotar as pedagogias praticadas neste estágio, como é o caso da pedagogia de projeto e a abordagem mosaico.

PARTE II – 5 EXPERIÊNCIAS-CHAVE

3. Implementação de um projeto intitulado “Porque é que o balão perde o ar?”

Aquando da realização do estágio em educação pré-escolar, um dos desafios colocados no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa incidiu sobre a implementação de um projeto. O projeto foi realizado em par pedagógico, com a colaboração da educadora cooperante.

Entende-se por trabalho de projeto um processo de descoberta onde surge um problema ou questão para o qual são apresentadas propostas de resolução, partindo de várias áreas e domínios. Neste processo, existe uma negociação entre as propostas do educador e das crianças, numa perspetiva construtivista, onde ambos os intervenientes são vistos como parceiros que se envolvem aprendendo e ensinando simultaneamente. É oferecida à criança a possibilidade de investigar, planificar, observar, fazer escolhas e realizar várias atividades, promovendo a sua aprendizagem e o desenvolvimento das suas competências. Esta metodologia realça os interesses, motivações, saberes e experiências das crianças promovendo a cooperação, partilha, entreajuda, comunicação e interação (Leandro, 2008).

Durand (2012) no seu trabalho intitulado *Potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto com crianças dos 4 aos 6 anos*, citando Santos, Fonseca e Matos (2009), afirma que a Metodologia de trabalho de Projeto fundamenta-se nas teorias construtivistas de Piaget e Vygotsky e nas teorias e práticas pedagógicas de Dewey, Kilpatrick e Freinet. Acrescenta que nas teorias e práticas pedagógicas de Dewey, as crianças devem apresentar-se ativas para aprender e produzir qualquer coisa, aprender a pensar e a viver em sociedade, colaborando com os outros, ou seja, tudo em prol de uma educação cooperativa.

Mais, sustenta que Dewey e Kilpatrick foram os impulsionadores do movimento da educação progressista do qual advém o trabalho de projeto cujos princípios teóricos se baseavam “na liberdade da criança, no interesse como alavanca mobilizadora do trabalho e motor de aprendizagens formais”, a criança assumia o

papel de “criadora ativa dos seus próprios saberes e tendo a capacidade de simbolizar esses saberes de variadas formas” (Durand, 2012, p.32).

Em pedagogia de projeto a criança não é um “cientista solitário”, mas um “explorador”, um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros (Vasconcelos, 2011).

Neste sentido, foi realizado durante o período de estágio no jardim de infância um projeto com uma durabilidade de sete semanas, intitulado “Porque é que o balão perde o ar?”. Vasconcelos demonstra que para que uma atividade tenha significado, tem que existir uma sequência temporal que conduza a uma finalidade (Vasconcelos, 2011).

Segundo Vasconcelos (2011), Dewey considerava a existência de princípios fundamentais para a elaboração de projetos na escola. Segundo Barbosa e Horn (2008), eram estes os princípios que, segundo Dewey, definiam o trabalho de projeto: princípio intenção, da situação-problema, da ação, da real experiência anterior, da investigação científica, da integração, da prova final e da eficácia social. Procuramos aplicar estes princípios ao longo deste projeto.

O projeto teve início aquando da exploração sensorial associada ao tato. Utilizamos um balão que despertou o interesse das crianças (“nós queremos brincar com os balões”). Então, nós perguntamos se queriam fazer um jogo com o balão e estas manifestaram o seu interesse em jogar o “jogo da batata quente”. Evidencia-se aqui o princípio da intenção: “toda a ação, para ser significativa, precisa de ser compreendida e desejada pelos sujeitos, deve ter um significado vital, isto é, deve dizer respeito a um fim, ser intencional, tendo um propósito” (Vasconcelos, 2011, p.10).

Depois do jogo as crianças disseram que o balão iria murchar porque ia perder o ar, então nós desencadeamos uma discussão e questionamento acerca deste fenómeno, promovendo a curiosidade e o interesse. Como não sabiam como saía o ar, foi constituída assim em conjunto a questão-problema: “Porque é que os balões perdem o ar?” Neste momento, destaca-se o princípio da situação- problema “o

pensamento surge de uma situação problemática que exige analisar a dificuldade, formular soluções e estabelecer conexões, constituindo um ato de pensamento completo” (Vasconcelos, 2011, p.10).

Neste sentido iniciou-se a construção da teia com alguns aspetos, tais como: o que pensamos saber (“porque está muito tempo à luz”), como vamos descobrir e o que queremos saber (“como podemos encher o balão”, “outros tipos de balões”, “importância do ar”), prosseguindo-se para a análise das pesquisas (o que descobrimos) efetuadas para posterior planificação de atividades em grande grupo. Com todas estas questões revela-se o princípio da ação onde “a aprendizagem é realizada singularmente e implica a razão, a emoção e a sensibilidade, propondo transformações no perceber, sentir, agir, pensar” (Vasconcelos, 2011, p.10).

“As crianças em idade pré-escolar são extremamente curiosas e têm uma grande vontade, e até mesmo necessidade, de descobrir e de dar sentido ao mundo à sua volta. Muitos fenómenos naturais são, por isso motivo de deslumbramento para as crianças” (Vasconcelos, et al., 2012, p.27). Nesta primeira fase definiu-se assim o problema a investigar a partir de um fenómeno natural que despertou o interesse das crianças. Partilharam-se informações, ideias e experiências que as crianças já possuíam acerca do assunto com o intuito de construir uma perspetiva e formular questões para o progresso da investigação (exemplo: “como podemos encher os balões?”, “eu já tive um balão que murchou”) (Katz & Chard, 2009). E aqui surge o princípio da real experiência anterior onde “as experiências passadas formam a base na qual se assentam as novas” (Vasconcelos, 2011, p.10).

Posteriormente, foram abordados assuntos com as crianças acerca da forma como descobrir e pesquisar sobre as questões pretendidas, bem como foram partilhadas ideias sobre as atividades que as crianças pretendiam realizar. Nesta fase de planificação e desenvolvimento do trabalho as crianças sugeriram pesquisar em livros, na televisão, perguntar a familiares e fazendo experiências, propondo ainda a realização de balões de ar quente, experiências, enchimento de balões, entre outras. Deste modo, efetuou-se uma previsão do possível desenvolvimento do projeto com

as intenções gerais adaptadas aos interesses e necessidades das crianças (Vasconcelos, et al., 2012).

Numa terceira fase as crianças iniciaram as pesquisas, organizaram e executaram tarefas, selecionaram informação, efetuaram registos e discutiram as suas ideias de forma a ampliar os conhecimentos e a responder ao problema inicial (Vasconcelos, et al., 2012)

Seguidamente o grupo começou por fazer pesquisas sobre a perda do ar no balão e as formas de o encher. Uma criança pesquisou com a família e partilhou com o grupo. Posteriormente, pesquisámos em grande grupo no computador da sala, complementado assim as duas pesquisas. Aplicou-se assim o princípio da investigação científica “a ciência constrói-se a partir da pesquisa, e a aprendizagem escolar também deve ser assim” (Vasconcelos, 2011, p.10).

A conclusão obtida foi a de que o balão perde o ar porque quando está cheio possui pequenos poros (buracos minúsculos) que permitem a saída do ar muito lentamente. Importa salientar que à medida que eram feitas novas descobertas e/ou as crianças manifestavam vontade de realizar ou descobrir algo novo, a teia ia sendo preenchida.

Posteriormente, foram abordadas as várias maneiras de encher o balão. Para isso foram visualizados alguns vídeos (encher com hélio, com aspirador e com bomba), surgindo na pesquisa a experiência de encher o balão através de uma experiência com vinagre e bicarbonato de sódio (ver apêndice J). Uma vez que as crianças manifestaram interesse em realizar a experiência, esta foi então efetuada em pequenos grupos de forma a que todos os elementos colaborassem e compreendessem. Salienta-se que a cada experiência executada, eram realizados registos gráficos em grupo e/ou individualmente.

Após terem explorado as várias técnicas de encher um balão, as crianças prosseguiram para as pesquisas relacionadas com outros tipos de balões. Uma criança falou nos balões de ar quente e o grupo quis saber mais sobre este balão. Deste modo, uma criança trouxe uma pesquisa sobre os balões de ar quente onde

observámos diversos tipos de balões. As crianças pretenderam compreender o seu funcionamento. Foi explicado o seu funcionamento e visualizado o balão de ar quente num passeio aéreo. O princípio da integração revela-se aqui uma vez que a explicação para o balão de ar frio não é igual para o balão de ar quente, “apesar de a diferenciação ser uma constante nos projetos, é preciso partir de situações fragmentadas e construir relações, explicitar generalizações” (Vasconcelos, 2011, p.10).

Durante as pesquisas surgiram os dirigíveis que suscitaram o interesse das crianças pelo que este meio de transporte lhes foi explicado. As crianças manifestaram, também, interesse em realizar balões de ar quente para decorar a sala (ver apêndice K). Após os balões decorativos estarem concluídos, foi realizada uma experiência utilizando um secador e um balão em origami para as crianças melhor compreenderem o funcionamento do balão de ar quente (o ar quente é mais leve e faz com que o balão suba).

Nesta linha de atividades, as crianças referiram outros elementos que tinham e/ou precisavam de ar, nomeadamente, as bolas. Neste âmbito realizaram-se jogos utilizando a bola.

Ao longo deste projeto teve-se em linha de conta o princípio da prova final uma vez que existiram várias aprendizagens e descobertas de algo novo. Por último, o princípio da eficácia social foi também respeitado uma vez que se criaram oportunidades para experiências de aprendizagem que fortaleceram o espírito democrático e solidário das crianças que se entretajudavam e participavam ativamente nas discussões.

Atendendo a que as crianças já nos tinham solicitado o conto de histórias, optámos por contar uma história acerca do ar intitulada “A sopa queima” (ver apêndice L). Após a leitura e exploração da história foi pedido às crianças que pesquisassem sobre a importância da respiração.

Aquando da exploração da leitura da história, as crianças solicitaram a realização de uma peça de teatro. Decidiram realizar um teatro de fantoches

desenhados por elas próprias. Ainda nesta discussão, algumas crianças ficaram responsáveis por trazer materiais (voluntariamente) e foi efetuada a distribuição de papéis, onde as crianças voluntariavam-se para as personagens e eram escolhidas à sorte (através de papéis). Para a apresentação do teatro final as crianças quiseram convidar, pessoalmente, as restantes salas do jardim de infância. Mais uma vez, destacam-se os princípios supracitados.

Tendo em atenção que o grupo manifestava interesse em jogos, nós sugerimos um jogo que envolvesse transcrever palavras e efetuar divisões silábicas com palavras que pertencessem à história. O grupo assentiu a proposta e foram então realizados cartões com as respetivas letras e sílabas. As crianças completaram em grande grupo, em pequeno grupo e individualmente.

Ainda sobre a história, as crianças demonstraram interesse em saber quantos fantoches tinham realizado (“quantos fantoches e objetos usámos na peça?”), surgindo assim a construção de um pictograma, aproveitando a seleção dos fantoches por categorias (animais, objetos e seres humanos). O pictograma foi concretizado através da utilização de tampas de garrafa, seguindo-se a construção de uma tabela para sintetizar a contagem dos elementos utilizados durante a peça de teatro. Partindo ainda desta temática nós sugerimos às crianças cartões com pequenas contagens e adições que pretendiam a associação do número de elementos com número total. Esta tarefa foi realizada em pequenos grupos com o acompanhamento de um adulto.

Uma vez que a história abordava o soprar e expressões tais como inspirar e encher o peito de ar, como solicitado, as crianças trouxeram pesquisas sobre a respiração dos seres humanos (ver apêndice M). Estas pesquisas foram complementadas através de visualizações de imagens e vídeos sobre a expiração e inspiração, de onde surgiu uma experiência acerca da temática.

Posto isto, foi realizada a experiência, em pequeno grupo, acerca do funcionamento da respiração, seguindo-se a exibição do vídeo “Cid o cientista – os pulmões”. Este vídeo sugeria algumas experiências que causaram impacto positivo nas crianças visto que demonstraram o desejo em as concretizar. Foram assim realizadas duas experiências, utilizando o sopro, primeiramente fazendo bolhas de

sabão e em segundo soprando através de uma palhinha para um copo com água e detergente (soprando forte e suave).

Ainda sobre a técnica de soprar foi concretizado um jogo de condução de uma bola de esferovite através da utilização de uma palha. Construíram-se também cataventos. Além disso, foram concretizados dois jogos físico-motores com o intuito de clarificar a variabilidade da respiração perante o esforço realizado. As crianças manifestavam grande interesse por jogos motores e, neste âmbito, realizou-se um jogo de exigência física menor e um outro jogo que exigia um esforço físico maior.

Dado que um dos desejos das crianças era aprender mais sobre o corpo humano, após pesquisas efetuadas, foi construído um molde de um corpo, a partir de uma criança. Neste molde foi representado o sistema respiratório e outros dois sistemas (digestivo e circulatório), assim como foram visualizadas imagens e vídeos destes sistemas pelas crianças interessadas.

Outro interesse das crianças relacionava-se com a respiração das plantas. Depois da análise de pesquisas, que albergavam a respiração, transpiração e fotossíntese das plantas, foram realizadas duas experiências com plantas.

Aquando da temática das plantas surgiu o tema acerca da horta e dos sons que esta continha. Posto isto, sugerimos ao grupo a realização de uma paisagem sonora utilizando os sons da horta (ver apêndice N). As crianças sugeriram fazer um desenho da horta, tendo em conta a paisagem realizada. Contudo nós propusemos a realização de um registo gráfico diferente utilizando massas. A proposta foi recebida com alguma curiosidade e hesitação, não obstante, durante a sua execução revelou-se bastante motivadora e criativa.

Por último, foi questionado às crianças como gostariam de finalizar o seu projeto para poder demonstrá-lo à comunidade educativa. Em resposta, as crianças propuseram a realização de um balão de ar quente em grande escala para poderem brincar nele (ver apêndice O). Ponderou-se também a elaboração de uma exposição com as suas atividades e respetivas fotografias.

Posto isto, foi discutido em grande grupo a forma de construir o balão que depois foi exposto numa sala da CAF, organizada por áreas de conteúdo, onde foram expostos os trabalhos (desenhos, experiências, etc) das crianças, fotografias referentes às suas atividades, o balão de ar quente e a teia final do projeto que foi sendo construída (ver apêndice P). Cada criança manifestou a sua opinião acerca do projeto realizado de forma a avaliar e refletir o alcançado. Concretizou-se assim a quarta fase do projeto, onde o saber foi alargado à comunidade, através de uma sistematização visual que pretendeu valorizar e reconhecer os saberes alcançados e apreendidos pelo grupo (Vasconcelos et al., 2012).

Em primeiro lugar, importa salientar que o projeto concretizado surgiu do interesse das crianças perante uma incerteza, o que conduziu a uma atividade de procura pelas próprias crianças, ou seja, a vontade para aprender surgiu do interior das crianças, encaminhando-as à exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos. Desta forma, o envolvimento voluntário das crianças na descoberta de respostas que lhes satisfizeram tornou-se crucial para o desenvolvimento do projeto, não esquecendo que a situação problemática desencadeada promoveu o pensamento, motivando-os a decifrar os enigmas (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho, & Costa, 2011). “[...] a melhor maneira de levar as crianças a tornarem-se progressivamente melhores e mais inteligentes, solucionadores de problemas é dar-lhes oportunidades de resolverem problemas que lhes interessam, ou seja, problemas que surjam das suas próprias tentativas de compreender o mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.23).

Um dos grandes objetivos, aquando do decorrer do projeto, foi valorizar e respeitar as ideias e decisões das crianças, na medida em que todas as escolhas (quer das atividades, quer da sua organização, quer da construção, quer dos materiais) eram realizadas através de negociações em grande grupo. “A criança é, assim possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (Oliveira-Formosinho, et al., 2008, p.16). Este aspeto tornou-se fulcral na medida em que contribuiu não só para o bem-estar emocional da criança (autoestima), mas também promoveu o respeito e a cooperação pelos outros em grande grupo ao nível do desenvolvimento da

compreensão interpessoal e de noções morais como a equidade e a justiça. Além disso, a relação com as crianças foi recíproca, incluindo responsabilidades e menosprezando atitudes autoritárias, criando assim um clima de partilha de poder equilibrado (Oliveira-Formosinho, et al., 2008).

Para além do mais, no estágio final foi solicitado às crianças que fizessem um breve comentário acerca do projeto realizado, como forma de as ouvir e avaliar também todo o trabalho concretizado. Importa realçar que as crianças devem ser ouvidas perante assuntos que lhes digam respeito, pois estas são as melhores avaliadoras da qualidade que lhes está a ser oferecida. Além do mais, as suas perspetivas proporcionam a reflexão e ajudam os adultos nas tomadas de decisões mais relevantes e apropriadas (Oliveira-Formosinho, et al., 2008). Assim, as ideias das crianças contribuíram para a nossa reflexão e avaliação do projeto, perspetivando as mudanças e aperfeiçoamentos para o nosso futuro enquanto futuros profissionais no âmbito da educação de infância.

Todas as atividades realizadas pretenderam corresponder às solicitações e interesses das crianças com o propósito de que as crianças construíssem o seu conhecimento e desenvolvessem diversas competências. Foram realizadas múltiplas atividades que albergaram as várias áreas de conteúdo e proporcionaram a participação de todas as crianças, privilegiando a criatividade e conquistas de aprendizagens das crianças. Deste modo, pode-se afirmar que, no geral, as crianças mostraram-se implicadas e envolvidas no projeto. Com base nos indicadores de implicação do SAC, a maioria do grupo revelou estar atento na concretização das tarefas sem demonstrar exagerada distração, assim como esforçava-se demonstrando entusiasmo ao querer manusear e/ou realizar as tarefas propostas. Além disso, perante dificuldades o grupo dedicava-se e apoiava-se entre si, de forma persistente com entusiasmo, onde por vezes surgiam expressões tais como “Isto é tão fixe”, “Posso fazer outra vez?”. Em todas as tarefas, as crianças tentavam “dar o melhor de si”, preservando o seu trabalho, acariciando-o com orgulho e satisfação (Laevers & Portugal, 2010).

Segundo as OCEPE (1997), a Área de formação pessoal e social tem elevada importância para a construção da criança, aquando as suas interações, sendo influenciada e influenciando o meio. Por sua vez, é nos primeiros anos de vida que a criança inicia o seu desenvolvimento pessoal e social, torna-se imprescindível a criação um ambiente que ofereça segurança, onde a criança é valorizada e escutada, contribuindo para o seu bem-estar e autoestima. Durante todo o projeto esta dimensão foi creditada, oferecendo à criança respeito e segurança, responsabilizando-a e favorecendo a sua autonomia e autoestima.

Relativamente à Área de expressão e comunicação foram realizadas diversas atividades que contribuíram para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, abrangendo aspetos essenciais para continuar a aprender ao longo da vida. No domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical concretizou-se uma panóplia de atividades que permitiram: desenvolver a utilização, a consciencialização e o controlo do corpo de diversas maneiras (exemplo: jogos de movimento); facilitar a expressão e comunicação de situações sociais, através da interação com o outro (exemplo: teatro de fantoches); promover a exploração de diversos materiais e sentido estético (exemplo: composição de massas); possibilitar a exploração de sons do quotidiano (exemplo: paisagem sonora). No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita foram realizadas atividades que promoveram a “imitação” da escrita e tentativas de escrita que proporcionaram o contato com o código escrito e a sua importância para a vida (exemplo: transcrição de palavras). No domínio da matemática executaram-se algumas atividades que apoiaram o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, na medida em que foram propostas situações problemáticas com o intuito das crianças encontrarem as soluções (exemplo: construção do pictograma).

No que diz respeito à Área do conhecimento do mundo foram concretizadas diversas atividades sobre diversos assuntos, onde fomos aprendendo a sua pertinência, potencialidades e especificidades de forma a corresponder aos interesses do grupo (exemplo: experiência do funcionamento dos pulmões) (Ministério da Educação, 1997).

Sendo a família um parceiro indispensável do jardim de infância, adotaram-se algumas estratégias com o intuito de promover a comunicação e troca de informação, de forma a envolver os pais no projeto concebido. Assim, durante o desenrolar do projeto, foi sendo solicitada a colaboração das famílias através de pesquisas e materiais. Além disso, eram realizadas documentações pedagógicas (com imagens e breves textos) sobre as atividades que iam sendo concretizadas ao longo do projeto e que eram expostas num placard junto ao dos recados de forma a que as famílias pudessem acompanhar os trabalhos a serem abordados e o desenvolvimento cognitivo das crianças (ver apêndice Q). Assim, as famílias iam sendo informadas dos projetos a serem concebidos, podendo cooperar no envio de materiais e pesquisas, valorizando a participação das crianças nas atividades do jardim de infância (Barbosa & Horn, 2008). Além disso, como forma de envolver as famílias na avaliação do projeto e atentar as suas apreciações, foi colocada uma caixa, na exposição, com papéis à disposição para as famílias poderem deixar o seu comentário.

Em suma, de acordo com o que foi realizado, o nosso projeto teve patente a componente investigativa permitindo às crianças explorarem a questão e pesquisarem respostas para as suas perguntas. As iniciativas, pensamentos e ideias das crianças foram prezados na medida em que os seus desejos foram maioritariamente concretizados através das suas instruções e saberes. Da mesma forma, foram valorizadas as diversas áreas de conteúdo, proporcionando às crianças o desenvolvimento de competências e aprendizagens de diversas espécies.

Por último, é de referir que nesta pedagogia de Projeto as crianças conduziram-nos e nós, estagiárias, seguimo-las. E o resultado foi muito positivo e gratificante para ambos os intervenientes. Efetivamente partilho do pensamento de Katz e Chard (1997, citado por Vasconcelos 2011), “o trabalho de projeto proporciona amplos textos, pretextos e contextos para conversas genuínas entre adultos e crianças, e também das crianças entre si...e dos adultos entre si” (p.17).

4. Abordagem de Mosaico

No âmbito do estágio realizado em educação pré-escolar foi-nos proposto a realização de um estudo investigativo com o intuito de compreender as perspetivas da criança sobre o jardim de infância que frequentavam. O estudo foi realizado em par pedagógico, através da utilização da metodologia da Abordagem de Mosaico (ver apêndice R).

Neste sentido, começo por definir o termo investigação, que segundo Fortin (2003, citado por Bento, 2012) “[é o] “processo que permite resolver problemas ligados ao conhecimento de fenómenos do mundo real no qual vivemos” e exploramos a sua importância decisiva para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e das sociedades” (p.40). Neste sentido, é importante que se realizem investigações na área da educação, dado que estas desenvolvem novos conhecimentos sobre o ensino, a aprendizagem e gestão educacional (Bento, 2012).

O termo abordagem de mosaico foi escolhido a fim de representar a união de diferentes peças, ou seja, diferentes perspetivas das crianças, para criar uma imagem dos vários mundos das crianças, tanto ao nível individual como em grupo. As diversas ferramentas utilizadas constituem assim as peças, para posteriormente serem reunidas, despertando o diálogo, a interpretação e a reflexão (Clark, 2005).

Segundo Clark e Moss (2001, 2005) a abordagem de mosaico é uma ferramenta que permite ouvir as crianças pequenas ao mesmo tempo que possibilita recolher opiniões sobre o seu quotidiano com o intuito de gerar mudanças na política e na prática (CapeUk, 2010). É um processo em que adultos e crianças reúnem informações, aprendem e constroem significado juntos, estabelecendo uma relação de comunicação e confiança. Neste sistema, as conceções das crianças são “levadas a sério”, reconhecendo-lhes o direito a ser ouvidas através do seu direito à palavra. Assim, as crianças são envolvidas em tomadas de decisão relacionadas com assuntos das suas próprias vidas, ajudando-as a desenvolverem-se como cidadãos responsáveis que contribuem para a sociedade (CapeUk, 2010).

Esta abordagem apoia-se na perspectiva de Malaguzzi que, viu as crianças como seres competentes e ativos, como atores sociais especialistas nas suas próprias vidas, capazes de se expressarem através das cem linguagens (Clark & Statham, 2005). Em suma, esta abordagem alberga alguns aspetos importantes que passo a apresentar: é multi-método porque reconhece as diferentes “vozes” das crianças; é participativa pois aborda a criança como especialista na sua própria vida; é reflexiva dado que inclui crianças, profissionais e famílias que refletem sobre os diversos significados e sobre a questão principal; é adaptável uma vez que pode ser aplicada em diversas instituições de educação; é focada nas experiências de vida das crianças pois centra-se nas suas vidas e não apenas nos conhecimentos adquiridos; e por fim é incorporada na prática dado que a escuta assume um papel fundamental para avaliar e passar às alterações na prática (Clark, 2005).

É de destacar que esta é uma abordagem que vê na criança um ator social capaz de participar e construir a sua própria vida, tendo também a habilidade para influenciar o meio envolvente. Vê a criança como um ser com voz própria que deve ser ouvido e tido em consideração, envolvendo-o em diálogos e na tomada de decisões democráticas (Andrade, 2010). A abordagem de mosaico valoriza a perspectiva da criança, reconhece-a como produtora de sentido, com o direito de se apresentar como sujeito de conhecimento e o direito de assumir a sua forma de comunicação e relação (Ferreira, 2001). Assim, para Moss (2001, citado por Andrade, 2010):

[a criança é] forte, competente, inteligente, um pedagogo poderoso, capaz de produzir teorias interessantes e desafiadoras, compreensões, perguntas [...] Uma criança com uma voz para ser ouvida, mas compreendendo que ouvir é um processo interpretativo e que as crianças podem se fazer ouvir de muitas formas. Em resumo, esta construção da criança produz uma criança rica (p.68).

Esta metodologia que escuta as diversas linguagens da criança possibilita que se proporcione à criança “o seu ambiente ideal”, ou seja, oferece diversas perspectivas e idealizações que as crianças constroem, auxiliando os adultos a promoverem o

melhor para as crianças. Como afirma Clark (2005) “as crianças serão bem servidas por mudanças políticas e práticas que atentam as suas diferentes perspetivas e interesses, bem como suas necessidades” (p.13).

Esta abordagem utiliza uma variedade de métodos de forma a envolver todas as crianças, com o intuito de obter o melhor de cada criança. Por outros termos, uma vez que as crianças têm habilidades e interesses diferentes, pretende-se, através de vários procedimentos, encontrar a melhor forma de cada criança se expressar. Além disso, a utilização destes métodos possibilita a triangulação de dados, permitindo assim uma análise mais clara e profunda da pesquisa. Assim, existe uma panóplia de ferramentas que podem ser usadas durante esta abordagem, nomeadamente a observação, as entrevistas a crianças, as câmaras e composição de livros, os circuitos e mapas, a manta mágica e as entrevistas a adultos (Clark & Statham, 2005).

A observação é o ponto de partida para ouvir as crianças, sendo uma perspetiva da observação do adulto sobre as crianças, em torno de duas questões do ponto de vista das crianças, respetivamente “Estão a ouvir-me?” e “Como é para mim estar aqui?”. As entrevistas às crianças realizam-se através de conversas formais sobre as suas vidas, em que as perguntas focam-se nas pessoas, lugares e atividades mais importantes, e onde as crianças podem fornecer informações que achem relevantes para o entrevistador conhecer. As câmaras e composição de livros permitem que a criança comunique as suas perspetivas e reflita as suas experiências, facilitando a comunicação de crianças com dificuldade em expressar-se verbalmente. As fotografias fornecem um registo visual dos interesses e prioridades das crianças que podem, posteriormente, ser selecionadas para a realização de livros individuais de cada criança.

Os circuitos processam-se por meio de passeios onde as crianças efetuam registos através de desenhos e de fotografias do que consideram importante. Posteriormente, os mapas são realizados a partir dos passeios das crianças, baseando-se nas características que acham mais importantes. A manta mágica tem o intuito de demonstrar imagens familiares e não familiares a fim das crianças refletirem e discutirem sobre os diferentes espaços. As entrevistas a adultos, pais e profissionais,

pretendem compreender as perspetivas dos adultos em relação à vida das crianças, ou seja, compreender qual a perceção dos adultos em relação às experiências quotidianas das crianças (Clark & Statham, 2005).

A abordagem de mosaico contém três etapas. Numa primeira etapa o foco é recolher informações, através das ferramentas mencionadas, quer das crianças quer dos adultos (Clark & Statham, 2005). Durante o estudo realizado acerca das perspetivas das crianças sobre os espaços do jardim de infância, em par pedagógico, para esta primeira fase foram realizadas as entrevistas às crianças, a observação, a câmara, os circuitos, os mapas e as entrevistas aos adultos (encarregado de educação, educadora e auxiliares).

Em primeiro lugar eu e o meu par pedagógico tivemos um diálogo com as crianças a fim de as motivar e atrair para a realização deste estudo. Do mesmo modo, informámos os encarregados de educação sobre a realização deste trabalho através de um panfleto informativo que continha uma autorização destacável, referindo a conservação de direitos e proteção da criança. Depois de termos um grupo de 12 crianças para a investigação, com um contrato de compromisso, iniciámos a realização das entrevistas às crianças, através de um guião. Posteriormente, foi realizado um circuito pela escola, em que as crianças tinham à sua disposição máquinas fotográficas que podiam utilizar para efetuar os registos desejados. Após estes circuitos, as crianças foram convidadas a realizar um desenho sobre o circuito realizado e, ainda, selecionaram as fotografias retiradas para a realização do seu mapa individual. Importa salientar que durante a realização destes procedimentos era privilegiado o diálogo e a discussão com o intuito de perceber a relevância atribuída aos espaços, pelas crianças, assim como as suas apreciações e opiniões. Foram também realizadas as entrevistas aos encarregados de educação através de um questionário, e as entrevistas às auxiliares e à educadora através de um guião. Posteriormente, procedeu-se à realização da manta mágica que albergou os mapas das crianças, os seus desenhos e as perspetivas das entrevistas. Neste método, foi discutido em grande grupo as perspetivas observadas e os espaços desejados.

A segunda fase centrou-se na reunião, revisão e análise da informação obtida

com o intuito de ouvir e compreender as perspetivas das crianças e os seus significados, refletindo e interpretando os dados (Clark & Statham, 2005). Nesta fase foram realizadas categorizações a fim de encontrar as ideias gerais das crianças, e também dos adultos, recorrendo às várias ferramentas utilizadas.

De acordo com as entrevistas das crianças, pudemos observar que as categorias principais que emergiram são a interação, a aprendizagem, o brincar e o movimento, onde as crianças associam a interação, o brincar e o movimento ao espaço exterior e a aprendizagem à sala de atividades. As expressões como “Gosto dos cantinhos da sala porque aprendo coisas lá”, “Gosto do exterior porque tenho mais espaço para correr e brincar”, foram referenciadas por diversas vezes. Todavia, referiram que gostariam de mais materiais nestes espaços. Revelaram também que ambicionavam a melhoria da comida no refeitório. Escutaram-se observações como “Não gosto de almoçar no refeitório porque não gosto de algumas coisas”.

Além das entrevistas das crianças, os circuitos, as fotografias, os mapas e os desenhos forneceram-nos informações que complementaram as entrevistas. Por exemplo, o espaço mais fotografado pelas crianças foi o espaço exterior bem como os desenhos. Por outro lado, o espaço que menos fotografaram foi o refeitório.

Relativamente aos questionários dos pais, as categorias mais relevantes são a aprendizagem e o brincar, onde os pais associam, respetivamente, à sala e ao espaço exterior (exemplos: “Fala muito da sala e da CAF, gosta de aprender e brincar”, “Gosta do redondo porque é um espaço onde pode brincar com os amigos”). Além disso, referem que o jardim de infância necessita de algumas melhorias ao nível dos espaços e materiais. Comentários como: “O refeitório é um espaço frio, com uma má acústica, o espaço não é acolhedor”, “O Jardim de Infância necessita de material didático novo, mobiliário, aquecimento, etc”, “Mudaria a não confeção do serviço de refeições”, fizeram parte das observações dos pais.

No que diz respeito à equipa educativa, esta refere como categorias principais a aprendizagem e o brincar, associadas à sala de atividades, ao exterior e à CAF. Enunciaram observações do género: “Gostam do Jardim de Infância porque brincam com os amigos, fazem jogos e gostam do trabalho da sala”, “Gostam de

todos os espaços da sala por haver proximidade. Falam do redondo, pois é onde lancham, recolhem-se quando chove e fazem algumas festas e apresentações”. Da mesma forma, referem a melhoria de instalações, nomeadamente do refeitório e do mobiliário (exemplos: “O mobiliário e equipamento estão desadequados à faixa etária”).

Posteriormente, realizámos uma triangulação de dados, a fim de obter uma imagem mais clara e mais profunda da pesquisa. Nesta triangulação, pudemos observar que os diálogos, as entrevistas, os desenhos e os mapas realizados com as crianças demonstraram que o espaço que as crianças mais apreciam é o exterior uma vez que nele podem brincar com os amigos e se movimentar livremente. Já o espaço que menos gostam é o refeitório uma vez que não gostam da comida.

Desta forma, foi possível observar que as categorias comuns mais abordadas pelos vários intervenientes, nomeadamente as crianças, as famílias e a equipa educativa, são a aprendizagem, o brincar e a interação, onde os espaços associados são a sala de atividades (aprendizagem) e o exterior (brincar e interação). Além disso, todos referem a melhoria dos espaços com acréscimo de equipamentos, mobiliário e materiais novos, assim como a melhoria da comida no refeitório.

Concluimos assim que os espaços que mais agradam às crianças são a sala de atividades e o exterior pois neles podem brincar, aprender coisas novas, interagir com os amigos e movimentar-se livremente. Pelo contrário, o espaço que menos apreciam é o refeitório, por não gostarem da comida. Apesar de gostarem da sala de atividades e do exterior, referem que deveria existir uma maior diversidade de materiais alargando os espaços, assim como uma melhoria das refeições.

Ainda assim, torna-se interessante observar que grande parte das crianças, bem como a família e a equipa educativa, associa à sala de atividades apenas a aprendizagem, associando o brincar apenas ao exterior. Note-se que, segundo Hohmann e Weikart (2011) “[o espaço] deve ser planeado de modo a apoiar diferentes tipos de brincadeiras e atividades de que as crianças gostem” (p.164). Mais acrescenta Homem (2009) afirmando que “[brincar] é o instrumento principal pelo qual as crianças aprendem coisas novas e crescem a cada dia, a todos os níveis:

cognitivo, emocional, linguístico, social e motor [...] além de fonte de lazer, o brincar é simultaneamente fonte de conhecimento” (p.23). Tendo em conta que, segundo Kishimoto (1998), o adulto pode educar e desenvolver a criança através da introdução e condução de brincadeiras, e que a brincadeira oferece a oportunidade para a criança explorar, aprender e resolver problemas, torna-se essencial abordar estes conceitos, nomeadamente o brincar e o aprender, em conjunto. Tal abordagem não foi efetuada pelas crianças, apesar destas experimentarem estes conceitos em ambos os espaços.

Note-se ainda que, a maioria das crianças refere a aprendizagem como o critério mais atrativo do jardim de infância. De facto, quando as crianças realizam algo que vai ao encontro dos seus interesses e das suas expectativas, e é-lhes dada a oportunidade de decidirem o que pretendem fazer e aprender, o seu envolvimento é significativo (Hohmann & Weikart, 2011). Efetivamente, as práticas democráticas auxiliam neste processo, uma vez que o poder é partilhado entre educador e criança e, conseqüentemente, a criança tem a oportunidade de agir de forma independente e autónoma, fazendo as suas próprias escolhas de acordo com os seus interesses (Hohmann & Weikart, 2011). No jardim de infância observado, as crianças tinham a liberdade para fazer tais escolhas, satisfazendo-se a elas próprias.

Outro aspeto abordado com alguma relevância foram as interações com os colegas. No entanto, este aspeto estava, na maior parte das respostas, associado ao exterior. Atente-se que, de acordo com Hohmann e Weikart (2011), as relações que as crianças estabelecem com os colegas são essenciais na medida em que, através destas, constroem a sua compreensão do mundo. De facto, no exterior as crianças podem não só observar, interagir, explorar e experimentar, como também podem correr e saltar, realizar exercícios de equilíbrio, de fazer construções, de descobrir a natureza, entre outros (Brickman & Tayler, 1991). Brickman e Tayler (1991) referem que quando as crianças estão no exterior, deve-lhes ser dada a maior liberdade possível.

A terceira e última fase consiste em agir sobre os resultados, ou seja, de acordo com as perspetivas das crianças é decidido os espaços que continuam e os que

são alterados (Clark & Statham, 2005). Esta fase não foi possível ser concretizada na íntegra, contudo, foi-nos possível efetuar uma pequena alteração na sala de atividades com o acrescento de alguns materiais. Uma parte significativa das crianças mencionou a expansão de cantinhos na sala, nomeadamente, o cantinho dos médicos. Neste sentido, eu e o meu par pedagógico levámos alguns equipamentos para iniciar o cantinho dos médicos, designadamente, um estetoscópio, uma pinça, luvas, uma máscara, entre outros. Em grande grupo foi discutida a existência ou não destes materiais na sala, tendo todo o grupo revelado entusiasmo e aprovação para se manterem naquele espaço. Simultaneamente, foi discutida a localização destes materiais, ficando, por unanimidade, dispostos na área da casinha.

É de ressaltar que esta abordagem assenta na pedagogia de participação e na abordagem Reggio Emilia, onde a utilização de vários métodos permite dar voz à criança, considerando-a como copesquisadora e coconstrutora de conhecimento, numa pedagogia em que o adulto escuta. Assim, durante a realização desta investigação, as crianças tiveram a oportunidade de intervir, de participar e de fazer escolhas, promovendo a sua intervenção e ação como atores sociais, críticos, observadores e especialistas nas suas vidas. Coube a nós estagiárias, encorajar e promover os desafios, favorecendo contextos de participação e autonomia das crianças. Foi, portanto, essencial ouvir, observar, envolver-se e comunicar com as crianças, valorizando a sua “palavra” (CapeUk, 2010).

Interessa ainda realçar que neste estudo as questões éticas foram tratadas com o máximo rigor de forma a proteger a criança, oferecendo o direito a um consentimento informado (conversa introdutória), o direito à privacidade, o direito a permanecer no anonimato, o direito à confidencialidade, o direito a contar com o sentido da responsabilidade do investigador e o benefício para as crianças da participação no estudo.

Por último, destaca-se que durante este estudo as crianças foram livres de usar a sua imaginação e auto expressão, aumentando o seu interesse e a sua autoestima. As crianças foram capazes de refletir sobre as suas experiências, promovendo a relação entre adulto e criança para discutir significados (CapeUk, 2010). O

entusiasmo das crianças, perante a valorização das suas opiniões era considerável, motivando-as a continuar e a darem o melhor de si. Além do mais, uma vez que conseguimos fazer uma pequena alteração com base nas perspetivas das crianças, estas sentiram que foram ouvidas e que as suas opiniões foram valorizadas, aumentando assim a sua autoestima.

Mais um passo foi dado em benefício da ativação do desenvolvimento das crianças, das suas competências, a diversos níveis e nas mais variadas áreas da dimensão humana (a nível pessoal e social).

5. O que é ser educador de infância...

Ser educador é ter encontrado a sua identidade profissional, o sentido da sua vida na sociedade. Mas porque a profissão de educador implica agir no trapézio da imprevisibilidade das circunstâncias complexas da interação interpessoal e multicultural, ser educador implica ser capaz de improvisar, não no sentido de colmatar a ausência de pensamento ou de preparação, mas no sentido de saber agir, de uma forma pessoal, inteligente, criativa, crítica, em função da situação contextual que se lhe apresenta.

Isabel Alarcão

Muito se discorre sobre o papel e a importância de ser educador. Durante os estágios tive a oportunidade de experienciar esta profissão que, no meu ponto de vista, requer muita reflexão, responsabilidade, dinâmica, conhecimento, entre outros. Quando penso em ser educadora despontam na minha cabeça várias questões e preocupações, como por exemplo: Como corresponder às expectativas e necessidades das crianças?; Como comunicar ou abordar os pais em relação a situações complexas que envolvem os seus filhos?; Como incentivar a participação dos pais na prática educativa? Quais são as principais funções de um educador? Para responder a estas e outras inquietações optei por refletir sobre o papel do educador.

Considerando que os primeiros anos de vida das crianças são decisivos para a sua aprendizagem e desenvolvimento, optei por refletir sobre o papel que o educador tem na sua educação, quer seja em creche, quer seja em jardim de infância. Meneses, Mouta e Torres (2002) realçam o papel do educador afirmando que “o educador lida com um dos aspetos mais delicados dos seres humanos – o carácter. Este profissional tem como meta principal a realização plena dos educandos” (p.8).

A prática da educação na primeira infância é um serviço humano. Todos os profissionais deste serviço sejam eles educadores, formadores, cuidadores em casa

ou professores devem basear a sua prática na perspetiva teórica e filosófica (Morgan, 2011, p.8).

A Educação infantil tem uma história rica e emocionante. Os eventos críticos, como é o caso das guerras, marcaram presença na formação da história do início da Educação infantil. Como as condições da infância e educação infantil têm mudado ao longo dos séculos, os seus educadores também se adaptaram a esses desafios. Muitos foram aqueles que se debruçaram sobre formas para melhorar a vida das crianças. (Gordon & Browne, 2014, p.3).

Desde meados do ano 1700, filósofos como Comenius, Locke, Rousseau e Pestalozzi escreveram sobre as crianças e a sua educação. Posteriormente, a partir do ano 1800, educadores como Froebel, Montessori e Steiner abriram escolas com base nas suas interpretações e inovações. A partir do ano 1900, contribuíram para a investigação em educação de infância, Dewey, Hill, Mitchell e Eliot (Gordon & Browne, 2014, p.34)

O Dicionário da Língua Portuguesa afirma que um educador de infância é um profissional que orienta e é responsável por crianças entre os quatro meses e os cinco anos de idade, sendo da sua competência organizar e aplicar os meios educativos adequados ao desenvolvimento integral da criança.

Conforme as OCEPE, o educador deve planear o seu trabalho e avaliar o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Além disso, defendem ainda que a intencionalidade do processo educativo pressupõe observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular (Ministério da Educação, 1997).

Neste sentido, o educador tem o papel de observar continuamente cada criança e o grupo com o intuito de conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, adequando assim o processo educativo. Desta forma, é da sua alçada promover a evolução de cada criança, partindo do que esta é capaz de fazer para desenvolver ações no sentido de desenvolver as suas potencialidades. Faz ainda parte deste processo conhecer o contexto familiar e o meio onde estão inseridas as

crianças, assim como a utilização de instrumentos que permitam analisar as crianças e o seu desenvolvimento (Ministério da Educação, 1997).

Os registos das observações constituem excelentes ferramentas para o planeamento, a reflexão e a avaliação (Gronlund, 2013). Conforme Gronlund e James (2013) observar a criança permite ao educador ter uma “imagem mais fiel” desta, ou seja, possibilita que o educador conheça melhor os traços da personalidade da criança e as suas necessidades. Deste modo, o educador reúne mais ferramentas para poder gerir os conflitos e planear o currículo, tendo em conta os cuidados e as capacidades específicas de cada criança. Também por meio da observação, as atividades realizadas terão mais sucesso, uma vez que estarão, supostamente, organizadas de acordo com os pontos fortes e fracos das crianças e alinhadas com os seus interesses e paixões, onde os materiais e os projetos escolhidos irão envolvê-las. As observações que o educador realiza farão dele um melhor profissional visto que as práticas que irá implementar corresponderão aos interesses das crianças. Assim, podemos referir que a observação beneficia o educador e as crianças, dado que ajuda o educador a determinar o que as crianças necessitam, bem como orienta-o no apoio ao crescimento de cada criança ajudando-a a alcançar vários patamares do seu potencial (Gronlund & James, 2013).

Durante a minha prática educativa tive o cuidado de observar as reações das crianças nos diversos momentos. Partilhei ainda ideias e troquei opiniões com a colega de estágio e educadora cooperante com o propósito afim de refletir para depois adequar a prática educativa às necessidades e preferências individuais de cada criança.

Outra responsabilidade do educador consiste no planeamento do processo educativo tendo em conta as características de cada criança e do grupo, bem como do seu contexto familiar e social. Nesta perspetiva, o educador deve refletir sobre as suas intenções educativas e respetiva adequação ao grupo, sendo capaz de prever situações e experiências de aprendizagem e de organizar os recursos humanos e materiais necessários à sua realização. Assim, cabe ao educador planear situações de aprendizagem desafiadoras que interessem e estimulem as crianças, tendo em conta

as diversas áreas de conteúdo e respetiva articulação, assim como a previsão de possíveis modificações de acordo com as situações e as propostas das crianças. Não obstante, saliente-se que o planeamento não deve ser realizado apenas pelo educador, mas deve envolver a participação das crianças, permitindo-as beneficiar da diversidade, das capacidades e das competências de cada criança num processo de partilha (Ministério da Educação, 1997).

Para Gronlund (2013) os educadores devem planejar atividades e experiências de acordo com a idade e as características das crianças, definindo objetivos claros e promovendo um ambiente organizado e “rico em possibilidades”. Afirmar ainda que o educador deve planejar tendo em conta materiais que promovam o interesse das crianças, desafiem a sua curiosidade, o seu pensamento e a sua criatividade. É importante também preparar questões e estar aberto a sugestões que sustentem o envolvimento das crianças na atividade. A autora evidencia ainda que a rotina deve ser planeada de forma a ajudar a criança a descansar e a participar. Assim, o educador deve observar o que as crianças fazem em diversas situações para poder compreendê-las melhor, ou seja, saber as suas habilidades e capacidades de desenvolvimento, a forma como agem perante frustrações, quais os seus interesses e escolhas, como é que as crianças refletem a sua cultura, como é que o espaço e os materiais são explorados pelas crianças e quais as suas formas de aprender. Deste modo, e perante a observação e documentação, o educador encontra a melhor forma de planejar a sua prática, oferecendo uma educação adequada às crianças (Gronlund & James, 2013).

Eu e a minha colega de estágio tentamos, antecipadamente, efetuar as planificações necessárias, através do registo escrito em tabelas, tomando sempre em conta as sugestões e apreciações da educadora cooperante.

Faz ainda parte do papel do educador agir, ou seja, concretizar na ação as suas intenções educativas. É fundamental que durante a ação o educador seja capaz de adaptar as sugestões das crianças, de beneficiar de situações imprevistas e ainda que promova a participação de outros adultos, de forma a enriquecer as interações e o processo educativo (Ministério da Educação, 1997).

Muitas vezes, durante esta experiência prática, surgiam situações imprevistas com as quais consegui lidar e agir sempre de acordo com as opiniões e expectativas das próprias crianças. Estes foram momentos em que aprendi a deixar-me guiar pelas crianças compreendendo que este caminho é muito enriquecedor para ambos os intervenientes.

O papel do educador engloba ainda a avaliação do processo educativo e os seus efeitos. Neste contexto, a avaliação implica que o educador tome consciência da ação e adequa o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo. É esta reflexão que o educador faz a partir do que observa que lhe permite estabelecer a progressão a desenvolver com cada criança (Ministério da Educação, 1997).

Para Neisworth e Bagnato (2004, citados por Portugal, 2012) a avaliação autêntica é um processo de recolha sistemática de informações, feito por adultos próximos que conhecem bem as crianças, sobre os seus comportamentos nos seus contextos naturais de vida, sendo considerada a funcionalidade desses comportamentos e as crianças encorajadas a demonstrar competências em diversas e múltiplas situações. No entanto, é de salientar que a avaliação não contempla apenas o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, mas é também fundamental para compreender a qualidade da resposta educativa que é dada às necessidades das crianças, tendo em conta o seu bem-estar e o nível de implicação. Deste modo, uma avaliação adequada deve atender ao que as crianças conhecem e são capazes, deve ser realizada ao longo do tempo no contexto de atividade natural das crianças e por fim, deve ser utilizada na análise da qualidade da oferta educativa, sendo fundamental para o planeamento e ações de melhoria (Portugal, 2012). Neste sentido, podemos afirmar que a avaliação permite recolher informação para posteriormente apoiar e ampliar, passando pela reflexão, como afirma Gaspar (2005, citado por Portugal, 2012) “avaliar é tomar consciência para adaptar” (p. 597).

A minha prática educativa assentou sempre numa reflexão contínua que conduziu a uma progressiva adaptação. Avaliou-se o impacto de algumas tarefas através da observação (reações, motivação, empenho, entre outros) orientado e adequando a prática educativa.

De facto, um bom educador reflete cuidadosamente sobre o que observa de cada criança. Através da reflexão, o educador pode avaliar o desempenho de cada criança e individualizar estratégias curriculares para melhor atender as especificidades de cada criança, bem como pode considerar o que se encontra apropriado e adequado no currículo para o grupo e ainda definir possíveis alterações e ajustamentos (Gronlund, 2013). Como afirma Freire (1991, citado por Freitas, 2004) “a gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (p.197-198).

A reflexão de um educador de infância assenta numa ação que possibilita uma reorganização das práticas educativas com o intuito de melhorar o atendimento e o desenvolvimento global da criança. Este processo implica que o educador seja um questionador e um agente ativo que concretize mudanças, e que partilhe com outros profissionais para encontrar soluções (Marques, et al., 2007). Note-se que um bom educador é aquele que planeia, implementa e observa o sucesso e o envolvimento das crianças, utilizando as suas observações para fazer alterações instantaneamente ou posteriormente após refletir. É ainda, aquele que está atento e é flexível, sendo mais reflexivo do que reativo, e implementando um currículo que está em constante evolução, centrando-se na criança (Gronlund, 2013).

Cabe ainda ao educador comunicar, ou seja, o educador adquire conhecimento acerca da criança quando partilha com outros adultos, que também estão envolvidos na educação da criança (Ministério da Educação, 1997).

Ao longo desta experiência não tive muitas oportunidades de comunicar com as famílias. Não obstante, presenciei a entrega da avaliação aos pais podendo perceber alguns dos procedimentos a adotar.

Uma das minhas inquietações consistia na comunicação com as famílias, como ganhar a sua confiança. Efetivamente, os principais adultos envolvidos na educação das crianças são as famílias pelo que o educador deve comunicar eficazmente com estas, com o intuito de conhecer de forma profunda e única as crianças, de forma a cuidar, educar e ensinar as crianças de maneira eficiente (Matos, 2012). Para além do mais, é essencial que os adultos, em contexto educativo, se

relacionem abertamente e honestamente com as crianças e as famílias, a fim de conhecerem-se, conhecer as crianças e respetivas famílias de forma a criar relações positivas (Hohmann & Weikart, 2011).

Por fim, é função do educador articular, quer isto dizer que o educador deve facilitar e dar continuidade educativa aquando a transição do pré-escolar para o 1º ciclo. Faz parte deste processo a comunicação entre educador, família e professores, com o intuito de facilitar a adaptação da criança na escolaridade obrigatória (Ministério da Educação, 1997).

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (art.º8) “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico”. Para Vasconcelos (2007), “articular implica cuidar das transições tornando-as educativas” (p.45). Deste modo, importa que tanto os educadores como os professores do 1º ciclo conheçam os documentos curriculares dos respetivos níveis educativos que referem a continuidade educativa, com o intuito de promoverem uma “construção da transição”, onde sejam incorporados saberes e perspetivas das crianças, dos pais, dos professores e dos educadores (Vasconcelos, 2007).

Preocupei-me sempre por desenvolver esforços no sentido de ser uma boa educadora. Portugal (2009) afirma que trabalhar de forma qualitativamente superior em educação de infância assenta:

- na capacidade que o educador tem em responder adequadamente à diversidade das experiências de infância, em diferentes contextos educativos;
- em corresponder às circunstâncias que envolvem e caracterizam a vida da criança;
- em conhecer as áreas de conteúdo que se aborda;
- na utilização de documentação e estratégias de avaliação que fundamentem a organização do ambiente educativo, o desenvolvimento do currículo e os processos de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, o educador deve demonstrar atenção, respeito e aceitação à diversidade de circunstâncias de vida que encontrar na sua prática educativa, sendo capaz de personalizar o currículo e aceitar outros pontos de referência. É substancial que o educador tenha em consideração a cultura e o ambiente natural das famílias, sendo capaz de selecionar objetivos e formas de intervenção que lhes sejam inerentes. O educador deve, ainda, utilizar instrumentos de documentação e avaliação que permitam definir as especificidades e diversidades das infâncias, de forma a promover uma elevada qualidade educativa (Portugal, 2009).

No final do dia, eu e a minha colega de estágio elaborávamos a auto avaliação, destacando os aspetos negativos e positivos da nossa ação, focando os elementos a aperfeiçoar. Procuramos sempre conhecer as opiniões da educadora cooperante. O educador deve ter a habilidade de se autoavaliar, de refletir e se questionar tendo em mente os principais destinatários, as crianças. Outras competências se pretendem do educador, entre as quais se relevam a capacidade de tomar decisões, inovar e ser eficaz. Pressupõe-se ainda que deverá considerar a perspetiva dos outros, ou seja, deve colocar-se na perspetiva da criança (Portugal, 2009).

Atente-se que para Portugal (2009):

[...]é tarefa do educador estimular e envolver as crianças nas atividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, o que é que é realmente importante para elas, quais as suas motivações, que sentido dão às atividades [...] é igualmente tarefa do educador, o estabelecimento de uma relação afetuosa com a criança, experienciando esta o apoio e disponibilidade do adulto (p.14).

O educador deve promover um ambiente lúdico e de aprendizagem estimulante, onde as crianças sejam acompanhadas e possam decidir as atividades. Podemos afirmar que, um bom educador de infância é aquele que perspetiva a sua prática centrada na criança, estabelecendo um relacionamento benévolo e é capaz de organizar os espaços e materiais, tendo em conta que a criança em atividade se desenvolve e progride sozinha, através da sua ação e descoberta. Além de ser um

agente de desenvolvimento o educador é também dinamizador das oportunidades que cria para que a criança explore, formule questões e resolva problemas em grupo e/ou individualmente. Além do mais, um bom educador procura novos caminhos, atitudes e estratégias que visam a mudança e a evolução saudável, promotora de diversas aprendizagens em diferentes contextos. Desta forma, acompanhará a evolução de competências sensoriais e motoras da criança, bem como a sua capacidade de raciocínio, comunicação e desenvolvimento social e afetivo. Neste sentido, é de salientar que o educador deve estabelecer um equilíbrio entre o cuidar e o educar a criança, dado que, como afirma Caldwell (1989, citado por Hayes, 2007) os cuidados e a educação são igualmente importantes para o desenvolvimento do currículo e da pedagogia, sendo portanto dois conceitos indissociáveis.

Não podemos deixar de mencionar que um dos princípios fundamentais do educador é estabelecer com as crianças uma relação sólida e harmoniosa, quer em creche, quer em jardim de infância, uma vez que esta é essencial para a qualidade das aprendizagens das crianças. Assim, é importante que, como refere Portugal (2005) os educadores sejam conhecedores, competentes e implicados na criação e sustentação de relações de qualidade. “Num clima de apoio, as capacidades e os entusiasmos únicos dos adultos enriquecem e dão vida às suas interações com as crianças, estabelecendo as bases para relações autênticas que permitem que ocorra uma aprendizagem honesta e eficaz” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 83).

É ainda de salientar que o educador não deve estancar a sua formação e “parar no tempo”, ou seja, o educador deve empenhar-se na formação contínua se considerarmos que, como defende Freire (1980, citado por Scocuglia, 2005):

[...] a reeducação do educador é um processo permanente, ou seja, ao longo de toda a vida, precisamente pela inesgotável busca do conhecimento que se renova velozmente a cada dia; a reeducação do educador deve ser, necessariamente, uma prática dialógica no sentido da aquisição, da partilha coletiva do conhecimento que tenha, inclusive, como consequência a (re)construção permanente do currículo – a partir dos diálogos gnosiológicos entre educandos e

educadores, entre educandos e educandos e entre educadores e educadores (p.85-86).

Podemos definir a formação contínua como o aperfeiçoamento de quem já possui saberes, saber fazer e saber ser, básicos ao exercício da profissão. Atualmente, a formação contínua dos educadores é imprescindível, tendo não só como objetivo o de aperfeiçoar a prática profissional, mas também devido à elevada evolução tecnológica e à complexidade da sociedade atual, que fazem com que a formação inicial em qualquer profissão seja cada vez mais insuficiente para garantir um bom desempenho para toda a vida (Conselho Nacional de Educação, 1990).

Neste contexto, tenho assente que a minha prática educativa será sempre aperfeiçoada e enriquecida ao longo do tempo através de diferentes experiências e novos conhecimentos.

Além de todos os aspetos referidos anteriormente, Rosa (2011) defende a formação ética dos futuros educadores de infância, mencionando que “a escola, que prepara os indivíduos que vão viver e (re)construir a sociedade complexa atual, terá de ser uma escola eficaz, não só nas aprendizagens curriculares, mas também um espaço onde a criança/jovem experimenta e aprende comportamentos sociais” (p.24). Neste sentido, e considerando que o educador de infância se move sempre no sentido de oferecer qualidade no atendimento à criança, é imprescindível que na sua formação, seja capaz de construir uma moralidade mais abrangente, levando à consciencialização de que muitas normas, valores e crenças estão contextualizados num determinado tempo, espaço e cultura (Rosa, 2011).

Note-se que durante a minha formação académica fui sempre alertada para estes aspetos, a título exemplificativo, o respeito e atenção às diferentes culturas das crianças, das famílias e de toda a comunidade educativa.

Em suma, podemos afirmar que ser educador de infância não é tarefa simples, pois envolve uma complexidade de competências, atitudes e aprendizagens que devemos possuir, mas acima de tudo envolve crianças, seres humanos que iremos formar, ou seja, os cidadãos das sociedades futuras.

Como afirmou Cardona (2002, citado por Calheiros e Piscalho, 2013)

[...] ser educador, ser professor, é um caminho exigente, rigoroso, um processo intrincado, um desafio em constante construção [...] que começa na formação inicial mas tem subjacentes as vivências anteriores ao processo formativo [...] que acabam por ter um papel relevante nas motivações e expectativas (p.263).

Em síntese, podemos concluir que, segundo Almy (1988, citado por Coelho, 2004) o educador de infância é visto

como um “duplo especialista”, no sentido de alguém que desenvolve uma atividade que comporta diversas dimensões interdependentes, saber ensinar as crianças pequenas e avaliar o seu desenvolvimento, trabalhar com as crianças e com as famílias, desenvolver um pensamento concreto (idêntico ao das crianças) e um pensamento formal (idêntico ao dos investigadores) sobre as práticas e as teorias (p.136).

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos.

Paulo Freire

6. Ensinar apenas o que sabemos ou fomentar a criatividade?

“A criança não é um recipiente que devemos encher, mas um fogo que é preciso atear.”

Michel de Montaigne

Nesta experiência-chave irei debruçar-me sobre a importância que a criatividade tem na educação pré-escolar das crianças. Considero que a criatividade é um fator indispensável à preparação das crianças para enfrentar o futuro com imaginação, inovação, destreza e habilidade e, por esta razão, pretendo refletir sobre a importância da criatividade.

Em todo o percurso de estágio em jardim de infância verifiquei que a educadora dava muita importância à criatividade das crianças. Constatei que se valorizava o desenho livre sem efetuar qualquer tipo de juízo de valor. Neste âmbito, a nossa prática assentou na promoção da criatividade permitindo que as crianças fizessem as suas escolhas.

A criatividade é vista como uma oportunidade para que as crianças possam aprender de forma agradável e assimilada, fazendo parte da sua vida, em vez de ser apenas um item adicional (CapeUk, 2010).

Como defende a CapeUk (2010):

Good learning is rooted in being proactive, excited and challenged by the process, fascinated by the content and motivated by the outcome of the work. This lies at the heart of creativity and drives cultural development - and good teaching builds on this. Whatever shape the curriculum takes, this will always be a key driver in the learner/teacher relationship (p.1).

De facto, a criança está repleta de imaginação e criatividade, revelando-se

criadora de diversas forma de se expressar, contudo, é necessário que a criança esteja envolvida numa cultura que apoie as suas expressões (CapeUk, 2010).

Proponho-me agora a mencionar alguns versos de Malaguzzi (1996):

A criança tem cem linguagens/ Cem mãos cem pensamentos/ Cem maneiras de pensar/ De brincar e de falar/ Cem sempre cem Maneiras de ouvir/ De surpreender de amar/ Cem alegrias para cantar e perceber/ Cem mundos para descobrir/ Cem mundos para inventar/ Cem mundos para sonhar./ A criança tem/ Cem linguagens (e mais cem, cem, cem)/ Mas roubam-lhe noventa e nove/ [...] Ou seja, dizem-lhe que os cem não existem./ E a criança por sua vez repete: os cem existem!

Por forma a fomentar a criatividade utilizamos a dança. Perante a audição de várias canções as crianças criaram, livremente, os seus movimentos corporais sem haver qualquer influência dos adultos presentes na sala.

É de salientar que a criatividade, segundo a CapeUk e Learning Leeds (2010), é uma forma avançada de aprendizagem que assenta numa coerência entre as atitudes mentais e as capacidades. Defende ainda que a criatividade e a aprendizagem são imprescindíveis para o Homem na medida em que possibilitam que este atinja o seu próprio potencial e que seja pensador e ator crítico do mundo.

Sempre que existia uma questão por resolver eram as crianças que apresentavam as sugestões de resolução, criando depois a decisão final. Constatei que este processo era benéfico para estas crianças pois, perante diversas situações, eram capazes de ultrapassar com maior facilidade os obstáculos, criando as suas próprias soluções.

O comportamento criativo torna-se mais evidente quando as crianças não estão cientes de como lidar com problemas ou situações desconhecidas. Muitas vezes, em tenra idade, as crianças enfrentam problemas desconhecidos na sua vida quotidiana que os obrigam a construir mecanismos que lhes permita lidar com a realidade (Saracho, 2012, p.116). Torrance (1981, citado por Saracho, 2012)

observou que todas as crianças são naturalmente criativas a menos que se tenham debatido com o abandono, a crueldade, a rejeição, a ausência de amor ou com uma perda precoce.

O mundo, a sociedade, as pessoas, os tempos, as vontades, os valores, isto é, tudo se transforma, tudo evolui, tudo muda... A diversidade de crianças, de famílias, culturas e situações com que os educadores e outros profissionais de desenvolvimento humano interagem também se modificam. Neste sentido, todas estas situações requerem sensibilidade, compreensão e empatia, mas também flexibilidade e uma capacidade de se questionar continuamente de forma a encontrar a melhor resposta para as necessidades de cada criança e da sua família (Santos, 2012).

Não obstante, estas são tarefas para mentes curiosas e criativas (Santos, 2012). Embora, alguns autores afirmem que as crianças não podem ser criativas, na medida em que a criatividade envolve mudar a maneira de fazer ou de pensar as coisas e as crianças ainda não têm o domínio das matérias necessário para o fazer, a verdade é que as também já demonstram muitas características criativas quando manifestam a capacidade de utilizar o que sabem, seja a linguagem ou o domínio dos materiais para produzir algo novo que significa progresso no seu desenvolvimento (Santos, 2012).

Para Vygotsky (2009), a atividade criadora ocorre quando o Homem cria algo novo, referindo que é essa atividade criadora que faz com que o Homem atente no futuro, construindo-o e modificando o seu presente. Note-se que o processo de criatividade se manifesta na infância através das brincadeiras das crianças, como cita Vygotsky (2009) “a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas ... Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade” (p.17). Sustenta ainda que os primeiros pontos de apoio que a criança encontra para a sua futura criação é o que vê e ouve, acumulando assim aspetos que posteriormente empregará, através da sua “nova interpretação” (Vygotsky, 2009). Por isso, a atuação do educador é muito importante porque também vai influenciar a criatividade das

crianças.

Ressalva-se ainda o importante papel da criatividade e da imaginação para o nosso quotidiano. Se se pensar que as invenções e criações humanas que fazem parte do nosso meio envolvente são produto da imaginação e da criatividade do Homem, então a criatividade é um elemento importante na educação das crianças. Na perspetiva de Vygotsky (2009) “a criação é condição necessária da existência, e tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que contenha um iota do novo, deve sua origem ao processo de criação do homem” (p.16). Saliente-se aqui os progressos efetuados na vida cultural, tal como na arte, na ciência e na tecnologia.

Para sustentar a presença e a importância da criatividade nas crianças, conforme Rodrigues (2002, citado por Barriga, 2012) “a criatividade pode cultivar-se individualmente ou em grupo, através de experiências que estimulam o pensamento divergente que, ao contrário do pensamento convergente, em vez de uma única solução aceita várias soluções possíveis, vários modos de resolver um problema...” (p.11). Para além disso, assente-se na ideia de Piaget (1970, citado por Pascual, 1999) que defende que é objetivo da educação criar seres capazes de produzir coisas novas e não apenas repetir o que as outras gerações fizeram.

Em alguns momentos, as crianças puderam escolher as tarefas a realizar, da mesma forma que também puderam selecionar vários caminhos para as executar. Por outros termos, executam as tarefas utilizando várias formas com um mesmo propósito.

Conforme Barriga (2012):

A criatividade pode manifestar-se de diferentes formas: um desenho, uma pintura, um movimento, a solução para algum problema demonstram que a criança pode expressar-se de forma criativa pois consegue encontrar um desenlace para cada situação, criando estratégias e novas formas de ver o caminho com diferentes ângulos (p.11).

As crianças são aprendizes ativos, ou seja, elas têm energia para gastar e o

desejo de experimentar, descobrindo e explorando as suas próprias capacidades (Gronlund, 2013). Neste contexto, o adulto deve ajudar as crianças a descobrir o ser criativo que há em si, podendo introduzir novas experiências para que realizem a sua própria representação do mundo, sem restrições do adulto. Além do mais, pode demonstrar-lhes o quanto valoriza o que fazem, através de incentivos, mostrando interesse e efetuando elogios. Porém, o adulto deve estar consciente de que a criatividade é derrubada quando impõe as suas próprias ideias e preconceitos (Arts Council England, 2005).

Tentámos sempre evitar juízos de valor que prejudicassem a criatividade das crianças, criando espaço para que expressassem a sua vontade em criar algo de novo. Utilizamos, sobretudo, os momentos de brincadeira e exploração livre. O “cantinho das ciências” foi exemplo de um momento de criatividade. Neste espaço as crianças, por sua iniciativa, serviram-se de conchas para a realização de desenhos e utensílios de cozinha.

A criatividade está presente em todos os indivíduos desde o nascimento até à fase adulta, pode ser inibida e destruída ou incentivada e reforçada, dependendo do meio ambiente em que os mesmos se desenvolvem, tanto na escola como em ambiente familiar (Homem, Gomes, & Montalvão, 2009), e eu acrescentaria o ambiente social.

A criatividade é uma das características que nos define como seres humanos, promovendo a existência de novas ideias e novas formas originais de fazer as coisas. Para que haja criatividade, o ser humano tem que despertar curiosidade, assumir riscos e fomentar a imaginação (Arts Council England, 2005).

Na atualidade, fala-se muito em criatividade associada ao empreendedorismo como fonte de “sobrevivência” numa sociedade repleta de dificuldades financeiras e económicas. Homem, Gomes, e Montalvão (2009) defendem que:

Para uma sociedade ser salva da estagnação e para o indivíduo atingir o seu pleno desenvolvimento, qualquer sistema de educação deve encorajar a criatividade. É conhecida a grande relevância das

operações cognitivas no processo criativo e como o estímulo da criatividade leva ao bom nível de desenvolvimento intelectual e à possibilidade de usar estratégias de pensamento que rompam com esquemas rotineiros (p.41).

No entanto, o nosso sistema educativo estimula predominantemente o pensamento convergente, lógico e objetivo, baseado na observação, em detrimento da imaginação criativa, própria do pensamento divergente, intuitivo e subjetivo (Homem, Gomes, & Montalvão, 2009).

A formação dos professores, a escassez de tempo letivo, a obrigatoriedade de determinadas aprendizagens, o excesso de tecnologia na sociedade contemporânea deixam pouco espaço para a criatividade na infância (Homem, Gomes, & Montalvão, 2009).

A criatividade é essencial para o pleno desenvolvimento da criança, possibilitando a utilização de estratégias de pensamento que quebram os sistemas rotineiros. Através da expressão livre, a criança projeta-se no que faz (Homem, Gomes, & Montalvão, 2009). “A Educação deve permitir o equilíbrio entre a mão e o espírito, entre o fazer e o ser” (Rodrigues, 2006, p.1). Quando as crianças estão envolvidas em atividades, o mais importante é o processo pelo qual ela passa e não apenas o produto final, pois é durante o processo que ela adquire significância para a sua aprendizagem criativa (Arts Council England, 2005).

Neste âmbito, nós educadores, podemos criar as condições necessárias para que venham a ser grandes criativos, começando por ter em linha de conta que “mesmo que inconsciente, qualquer atitude, palavra, gesto ou desinteresse por parte do adulto vai inibir a criança e desmotivá-la, levando-a a reprimir o seu potencial criativo (Homem, Gomes, & Montalvão, 2009). Neste sentido, como refere Arts Council England (2015) *“building a creative curriculum through a curriculum rich in creative and imaginative opportunities, young children have the opportunity to develop skills, attitudes and knowledge that will benefit all areas of their learning and development”* (p.15).

Segundo Martins (2004), “a escola que temos é, na maior parte das vezes, seguidora de uma sociedade industrial onde impera o racional, o lógico, a eficiência e a velocidade do desempenho” (p.302). Acrescentam ainda, Gomes (1975, citado por Martins, 2004) que “um professor sem imaginação, demasiado apegado a regras estritas, em vez de despertar a criatividade dos seus alunos, pode até assassiná-la” (p.306), e Cabezas (1991, citado por Martins, 2004) que “os criativos, por sua vez, sabem dar conta do que sucede na aula” (p.306). Para a promoção da criatividade, o professor deve: perceber aquilo por que se sentem motivados os seus alunos; ser capaz de enfrentar-se de forma construtiva perante os acontecimentos imprevistos (Martins, 2004).

Neste âmbito, o educador deve criar condições, proporcionar vivências ou despertá-las para estimular a criatividade. Para isso, o primeiro passo deverá ser a aposta qualitativa na sua formação inicial.

“Se a expressão livre, desde a infância, revela o ser, com todas as suas potencialidades criativas, a sua prática continuada ajuda a estruturar e a desenvolver a personalidade humana, intensificando e esclarecendo fenómenos puramente subjetivos, como a sensibilidade estética e a imaginação” (Rodrigues, 2006, p. 2).

Conforme acima mencionado, a criatividade já se encontra nos indivíduos desde criança (nos desejos, nas explorações, nas descobertas e nas tentativas), podendo ser inibida ou reforçada, sendo o meio ambiente pré-escolar ou familiar determinante para o seu desenvolvimento. Além disso, vários estudos realizados salientam a importância da criatividade no desenvolvimento da criança, referindo que a criatividade não resulta apenas das características individuais, mas também da interação com outros e com os ambientes de aprendizagem (Santos & André, 2012). Assim, cabe ao educador criar condições que contribuam para o desenvolvimento da capacidade expressiva e criativa da criança, como por exemplo através do simples desenho livre. Contudo, é necessário que o educador seja sensível à autenticidade e espontaneidade do desenho infantil, não deteriorando a pureza do traço infantil, mas defendendo a expressão.

Durante o estágio observado, a educadora proporcionava inúmeros momentos

de desenho livre, sendo um dos elementos mais preciosos da avaliação das crianças. A realização de atividades provinha da iniciativa das crianças que utilizavam sempre a sua imaginação também nos diversos momentos de dança livre onde se expressavam livremente através do seu corpo.

Sem embargo, a promoção da criatividade não deve estar só associada às artes e expressões. Atualmente, a maioria dos discursos políticos, empresariais, organizacionais e educacionais utilizam o termo criatividade e inovação, no entanto é questionável a valorização deste conceito na educação pré-escolar (Santos & André, 2012). É importante que deixemos as crianças fantasiar, colocando de parte as soluções e respostas únicas e incontestáveis, “[...] uma educação para a criatividade é absolutamente vital para desarmar as muitas armadilhas em que nos enredamos e para as quais não vislumbramos saídas” (Santos & André, 2012, p.46).

Importa então refletir sobre o seguinte: Como se pode exigir ao adulto que seja criativo se em criança se suprimiu essa criatividade?...

Para além do mais, é de salientar que atualmente, tal como refere Oliveira (1992, citado por Martins, 2004, p.303-304) precisa-se “da inteligência do Homem, das suas capacidades e dos seus recursos humanos”, ou seja, precisa-se de mentes inovadoras, dado que é condição essencial para competir nos mercados internacionais. Defende ainda que a criatividade é uma qualidade humana universal, sendo um fator fundamental para a mudança e para a renovação sociocultural, bem como considera-a como o funcionamento mental humano responsável pela libertação, transformação e humanização.

Neste sentido, podemos afirmar que a criatividade é importante para até para a sobrevivência, e nos permite compreender como o indivíduo pode desenvolver elevados níveis de produtividade e satisfação, como menciona Isaksen (1988, citado por Martins, 2004)

[...] a complexidade crescente da vida e a procura de novas soluções para problemas antigos ou ainda existentes requerem um tipo de pensamento mais criativo, pois há muitos desafios em diversas facetas

da sociedade em que não pode ser encontrada uma resposta imediata, correta e única. Esses desafios são da máxima relevância porque dizem respeito à nossa sobrevivência como raça humana (p.303).

Em suma, não podemos deixar de referir a extrema importância que a criatividade tem para um indivíduo, bem como para a sociedade. É de realçar que, cada vez mais, a sociedade exige sujeitos inovadores que sejam capazes de resolver problemas com eficácia, de fazer escolhas inteligentes e de encontrar soluções de forma rápida. Neste sentido, importa que a criatividade seja fomentada precocemente, para que não se perca a essência do pensamento criativo. Até porque, as crianças são seres curiosos, fascinados pelo novo e divertem-se a resolver problemas, enquanto que a maioria dos adultos foi educada para seguir as regras estabelecidas pela sociedade, ensinados a obedecer e aceitar ordens sem contestar, perdendo assim a curiosidade e a fascinante criatividade característica da infância, e consequentemente a forma original de resolver os problemas (Soares, 2005). Neste sentido, é necessário que a criança seja estimulada e encorajada nas suas ações criativas e imaginativas, devendo ser acompanhada por um adulto apoiante e capaz de aceitar novas ideias.

A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original.

Albert Einstein

Toda criança é artista. O problema é como permanecer artista depois de crescer.

Pablo Picasso

7. Promover a qualidade em creche...

Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que tratar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida; dependente, mas capaz de polarizar atenções ao redor de si; todo aberto para o outro, mas que só se desvela se, no outro, houver paixão. É tocar no mistério da pessoa humana enquanto vida em busca de plenitude, de felicidade, de encontro. E é, também, falar um pouco de nós mesmos, pois quando nos colocamos diante da criança, como pais ou educadores, estamos nos interrogando sobre a nossa própria trajetória a partir da criança que fomos.

Vital Didonet

Na atualidade, a creche é uma resposta social extremamente requisitada, motivo pelo qual a maioria das crianças pequenas passa grande parte do seu dia nesta instituição. Assim, e tendo presente que os primeiros anos de vida são determinantes para a criança, importa refletir sobre as variáveis contextuais a que está exposta, nomeadamente a estimulação cognitiva, socio emocional e física que lhe é oferecida através do desenvolvimento de atividades e relações interpessoais (Portugal, 2000). Deste modo, tenciono abordar alguns aspetos considerados significativos para a educação nesta faixa etária.

As instituições de creche surgiram com o objetivo de dar uma resposta social aquando a emancipação da mulher, de forma a prestar cuidados às crianças pequenas. Porém, atualmente, já não se pensa somente em oferecer cuidados básicos às crianças. Há preocupação em cuidar e educar, numa perspetiva de brindar as crianças pequenas com o melhor desenvolvimento global.

Durante o estágio em creche constatei grande preocupação dos pais não só com a higiene e cuidados físicos dos seus bebés, mas também com o seu estado

emocional. Notei, por exemplo, que as famílias já tinham um cuidado acrescido com a evolução, aos diversos níveis (motor, emocional, psicológico, etc.), dos seus bebés.

Nos dias de hoje, a sociedade e particularmente os pais idealizam as crianças, “movendo mundos e fundos” para que estas correspondam às suas expectativas, ou seja, para que se transformem no idealizado. Um dos caminhos pelos quais optam é a criação de instituições tal como a creche. Todavia, é fundamental que se compreenda que a criança é em primeiro lugar uma criança única e irrepetível (Didonet, 2001).

Dado que os primeiros anos de vida assumem uma importância fulcral para o desenvolvimento físico, afetivo e intelectual da criança, importa que sejam oferecidos cuidados adequados. Por outros termos, a creche deverá conseguir dar resposta à sociedade, inclusive às crianças, com qualidade (Instituto da Segurança Social, 2010). O Instituto da Segurança Social (2010, p.1-2) acrescentam ainda que:

Esta preocupação crescente com os primeiros anos de vida da criança e com a qualidade dos contextos em que esta é enquadrada, é algo que está patente em diferentes sociedades em geral devido, essencialmente, ao reconhecimento da importância desta fase do desenvolvimento da criança enquanto indivíduo [...] Sabemos que as experiências das crianças nos seus primeiros anos de vida estão muito relacionadas com a qualidade dos cuidados que recebem. Também sabemos que estas experiências podem ter um verdadeiro impacto no seu desenvolvimento futuro. Os cuidados adequados durante a primeira infância trazem benefícios para a toda a vida.

Quando se fala em qualidade, fala-se num conceito problemático e polissémico. De acordo com Oliveira-Formosinho et al (2009) podemos afirmar que “a qualidade não é uma essência abstrata e imutável mas antes contextual, isto é, referida ao espaço, tempo e às circunstâncias” (p.10).

A qualidade em creche envolve uma panóplia de aspetos que devem ser tidos em consideração, sem descurar o foco central que é o bem-estar e o desenvolvimento adequado da criança. Neste sentido, para que a criança se possa desenvolver

adequadamente, importa criar um ambiente seguro, acolhedor e dinamizador de aprendizagens, não esquecendo que é essencial que a criança tenha oportunidades para brincar. O ambiente observado oferecia segurança e conforto. Os brinquedos eram adequados às faixas etárias e o espaço continha muitas almofadas.

Para além do mais, importa referir que o elemento principal em creche é que a criança se sinta segura e amada. Para isso, privilegia-se a criação de relações sólidas de cumplicidade e harmonia com o adulto. Este último, por sua vez, deverá adequar a sua prática pedagógica em função da criança. Só assim é possível que a criança desenvolva a sua autoestima, autoconfiança e autonomia (Instituto da Segurança Social, 2010). Tanto nós como a educadora cooperante mostramos sempre disponibilidade para dar carinho, afeto, conforto e segurança às crianças. Por este motivo, conseguimos criar uma relação positiva com as crianças que sempre nos aceitaram no seu ambiente.

Deste modo, como afirma Portugal (2000), a forma de conceder o melhor à criança é refletir sobre aquilo que necessitam, apontando que “aquilo que os bebés necessitam é atenção às suas necessidades físicas e psicológicas; uma relação com alguém em quem confiem; um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento; oportunidades para interagirem com outras crianças; liberdade para explorarem utilizando todos os seus sentidos” (p.89).

Mais atesta Portugal (2000) que “a chave está na qualidade do contexto [...] e qualidade é o que um educador pode construir no sentido de responder às características e necessidades das crianças” (p.86). Refere ainda que os educadores devem ter conhecimentos sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças, devem estar aptos para compreender e reconhecer as suas necessidades e devem proporcionar a exploração, respeitando a curiosidade natural da criança. Para além do mais, afirma que cabe ao adulto criar condições para que a criança alcance os objetivos educacionais da infância, realçando a existência de uma formação adequada. Neste contexto, procurei observar diariamente as crianças, as suas preferências, os seus interesses, as suas necessidades, as suas características, etc. Como complemento tentei saber junto da equipa educativa, as características e

informações referentes a cada criança no sentido de conhecê-las melhor e corresponder às suas necessidades.

Saliente-se que, conforme afirma Brofenbrenner (1979, citado por Portugal, 2000) as aprendizagens mais significativas das crianças pequenas se sucedem durante interações diárias entre um adulto e a criança. Segundo algumas pesquisas efetuadas, concluiu-se que as primeiras experiências de relações calorosas constituem o suporte para o desenvolvimento, cognitivo, linguístico, emocional, social e moral (Zero to Three, 2000). De facto, as interações que se estabelecem com as crianças constituem um alicerce para a educação em creche. *“School success begins not with learning ABCs as a preschooler, but with learning as an infant how to trust and feel secure, explore one’s environment and form close attachments”* (Zero to Three, 2000, p.1).

Desde o nascimento, a criança constrói relações que se refletem na formação de conexões emocionais com o outro. Essas relações são baseadas na confiança e intimidade, e é através dessas que a criança descobre quem é e aprende a compreender o outro. Quando a criança tenta ajudar o outro, quando tenta compreendê-lo e apreciá-lo, ela está a aproximar-se do mundo com abertura e entusiasmo, tornando-se sensível e solidária.

Estudos afirmam que os bebés nascem capacitados para formar relações, e fazem-no durante o seu desenvolvimento (Zero to Three, s.d.). Tome-se alguns exemplos mencionados pela Zero to Three (s.d.) que refletem a criação de relações harmoniosas entre o adulto e a criança. Quando um recém nascido olha para a mãe durante a amamentação, reconhece a mãe como uma pessoa especial, amorosa, que está sempre lá para ele, assim, o bebé está a aprender que é amado e que pode confiar em outras pessoas para o cuidarem. Quando uma criança comunica através do riso aprende que pode conectar-se com o outro através de uma atividade divertida e descobre que passarem o tempo juntos é gratificante e prazeroso. Quando uma criança quer cortar a própria fruta e é-lhe dada uma faca de manteiga, a criança aprende que os seus interesses e necessidades são importantes e que sente-se compreendida. Quando uma criança mima alguém aleijado e dá mimos como vê a

sua mãe fazer, a criança aprende a simpatizar com o outro e a entender os sentimentos e experiências dos outros. Deste modo, verificamos que, como afirma Shonkoff e Phillips (2000, citado por Zero to Three, 2000) as relações humanas e os respetivos efeitos constituem os pilares para um desenvolvimento saudável. Pude experienciar alguns momentos semelhantes, nomeadamente, o riso e o dar mimos a alguém aleijado.

Segundo a National Infant & Toddler Child Care Initiative e Zero to Three (2010) as interações de reciprocidade entre o educador e a criança têm influência no desenvolvimento da criança. Por outros termos, se uma criança sorrir e se aconchegar no adulto e, posteriormente, receber um reforço positivo, esta irá sorrir novamente, solicitando respostas do seu educador. São nestas interações que a criança e o cuidador são vistos como parceiros ativos, numa relação de “dar e receber” que se reforçam mutuamente. Assim, ao longo do tempo, essas interações oferecem conforto e previsibilidade tanto para o educador como para a criança, constituindo-se a base de uma relação de afeto e reciprocidade. Note-se que, o essencial para a qualidade desta interação é que tanto o educador como a criança sejam parceiros ativos para a sua construção (National Infant & Toddler Child Care Initiative e Zero to Three, 2010).

Não devemos esquecer que as relações entre crianças pequenas também são importantes. Através das relações que estabelecem entre si, elas aprendem a partilhar, a envolver-se em interações recíprocas e a ter em consideração as necessidades e desejos dos outros. Em suma, são todas estas relações criadas na infância que constituem o pilar para as aprendizagens e desenvolvimento e, conseqüentemente, para a vida adulta (Zero to Three, 2000). Como defende Norman-Murch (1999, citado por National Infant & Toddler Child Care Initiative e Zero to Three, 2010) “*all learning takes place in the context of relationships and is critically affected by the quality of those relationships*” (p.8).

Conforme defende Portugal (2010), os adultos e as crianças necessitam de espaços agradáveis, que ofereçam conforto e satisfação. Importa que estes espaços promovam o movimento e a exploração das crianças, não devendo por isso ser

excessivamente protetores, bem como é importante que sejam esteticamente cativantes, dispondo de áreas para momentos individuais. Um espaço adequado requer a criação de um meio familiar, onde haja segurança e oportunidades de exploração e descoberta, proporcionando o desenvolvimento de relações sociais, da autonomia, de competências e da autoestima. Importa ainda mencionar que a organização do espaço exterior é tão importante quanto a organização do interior, sendo ambas fundamentais para as aprendizagens, os desafios, a curiosidade, a autonomia e para relações positivas (Portugal, 2010).

Observei que o espaço interior era amplo e propício ao desenvolvimento de interações entre as crianças e entre as crianças e os adultos. Relativamente ao espaço exterior, as crianças podiam explorar, nomeadamente, elementos relacionados com a natureza (pedras, folhas, etc.).

Em síntese, como alude Portugal (2010):

É importante que os espaços ofereçam às crianças uma variedade de objetos interessantes, com diferentes texturas e desafios motores diversificados, sem que se gere confusão ou que seja posta em causa a segurança da criança; incluam recantos confortáveis e relaxantes em que o educador está disponível para interagir ou confortar a criança; [...] não se ignore ainda a necessidade de locais agradáveis para as famílias e outros adultos, onde se possam sentar confortavelmente a conversar, amamentar ou simplesmente descansar (p.56-57).

Oliveira-Formosinho (2010) demonstra que a relação que o educador estabelece com a família origina um desenvolvimento mais significativo para a criança. Contribui, simultaneamente, para a diminuição do stress familiar e para o desenvolvimento profissional dos educadores. A relação educador e família deve caracterizar-se pela cooperação e aprendizagens conjuntas sobre a criança. Para esse efeito é necessário que os educadores conheçam as experiências, os conhecimentos, a cultura e as crenças educacionais das famílias. É imprescindível que o educador reconheça que a família é o primeiro educador da criança e, por isso, é ela que

melhor conhece a criança. Atente-se que para a realização de algumas tarefas tentamos conhecer a cultura e os costumes das crianças e respetivas famílias.

Neste sentido, é importante que haja comunicação entre estes intervenientes, nomeadamente educador e família, com o intuito de satisfazer as necessidades das crianças (Portugal, 2005). Note-se que, como refere Portugal (2005) o educador deve comunicar e refletir com os pais frequentemente sobre as necessidades das crianças, ajudando assim os pais a sentirem segurança e confiança, uma vez que como afirma Portugal (2005) “[para os pais] deixar um bebé aos cuidados de outrem é difícil” (p.21).

Acrescente-se ainda que aquando a entrada na creche a criança passa por um período de transição que merece toda a atenção. No momento em que a criança é entregue aos cuidados de outrem perde os seus pontos de referência, passando por momentos de desorganização, inquietude, angústia e sofrimento (Portugal, 1998). De acordo com Truchis (1988, citado por Portugal, 1998) “é um quadro que se traduz por diferentes sintomas: agitação ou hipercontrolo, recusas, modificações dos ritmos, perturbações do sono, problemas alimentares e diversas manifestações somáticas” (p.183). Para Truchis (1988) estas dificuldades serão melhor ultrapassadas quanto mais conhecimento o educador responsável tiver da criança, possibilitando assim que a criança crie novos pontos de referência e desenvolva “uma dupla interiorização” (Portugal, 1998, p.184). Para suavizar este momento, a educadora e nós estagiárias oferecíamos carinho, conforto e “colo” às crianças.

De facto, este processo pelo qual a criança passa é doloroso para os diversos intervenientes, contudo também é considerado um período em que a criança atinge um nível mais elevado de desenvolvimento cognitivo e emocional, na medida em que, segundo Rodríguez e Hignett (1981, citado por Portugal, 1998) “a criança é capaz de comparar experiências presentes em situações já conhecidas e considera-las, eventualmente, estranhas” (p.184), considerando-se assim um processo de desenvolvimento da maturidade.

Efetivamente, um programa educativo em creche fundamenta-se, essencialmente, num somatório de interações proveitosas entre educador, criança e

família e, de um ambiente e espaço bem organizados favoráveis a aprendizagens, descobertas e desafios que focalizam o bem-estar da criança pequena. Nesta perspetiva, Portugal (1998) enunciou dez princípios definidos por Gonzalez-Mena e Eyer (1989): envolver as crianças naquilo que lhes dizem respeito; estar disponível para as crianças; valorizar as formas de comunicação das crianças; investir para construir um ser por inteiro; respeitar as crianças ajudando-as a lidar com os sentimentos; ser verdadeiro com as crianças; modelar os comportamentos que queremos; encarar os problemas como oportunidades de aprendizagem; construir a segurança através da confiança; proporcionar o desenvolvimento em cada fase etária.

Sintetizando, podemos apresentar, segundo Oliveira-Formosinho (2010) alguns critérios importantes para o desenvolvimento da qualidade dos contextos educativos de creche, centralizando a criança:

a interação positiva família-creche e o envolvimento parental significativo, que facilitam a compreensão mútua e o respeito bem como a colaboração nas aprendizagens das crianças; a interação adulto-criança afetuosa, responsiva, frequente que respeita e empatiza com a criança e lhe responde criando-lhe espaço e desafios; as visitas familiares que desenvolvem o conhecimento mútuo e a colaboração; os grupos de crianças socialmente heterogéneos que integram diferenças e semelhanças entre as crianças; a segurança, saúde e acessibilidade que promovem o bem-estar da criança e a confiança dos pais; o ratio adulto-criança adequado que permite interações mais frequentes, comunicação individualizada, conversação quotidiana; o tamanho do grupo que permite tanto cooperação e interação como desenvolvimento das identidades pessoais e relacionais; os espaços e tempos bem organizados que se tornam um apoio à ação da educadora e um manancial de desafios à autoiniciativa da criança, à sua agência, aos processos de aprendizagem experiencial e lúdica; as pedagogias explícitas cuja intencionalidade educativa promove as identidades e relações, as experiências e significações das crianças e a reflexão do profissional; o recrutamento e formação dos vários profissionais

(educadores, auxiliares) para compreender a competência da criança e a promover através da aprendizagem experiencial (p.77-78).

Posto isto, Portugal (2000), assenta que depois de garantida a satisfação das necessidades das crianças, estão reunidas as condições base para a criança conhecer o bem estar emocional. Fica assim disponível para se envolver em diferentes atividades e situações. Este processo proporciona desenvolvimento e aprendizagens, consubstanciado em finalidades educativas (Portugal, 2012).

Concluo, citando Portugal (2000) “A creche, numa fusão constante de cuidados e educação, pode promover experiências valiosas na vida das crianças, das suas famílias e dos profissionais que aí trabalham, desenvolvendo e facilitando a aprendizagem da criança através de interações com o mundo físico e social” (p.89).

Na minha perspetiva, o foco central para a qualidade em creche assenta na relação e na interação. Portanto, foram nestes aspetos que mais me debrucei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao terminar este relatório, não posso deixar de realçar a importância destes estágios no meu percurso pessoal e profissional, já que recebi contributos fundamentais para aperfeiçoar o meu desempenho profissional e as minhas competências pessoais, tornando-me mais consciente. A concretização destas experiências contribuíram para a consolidação dos meus conhecimentos e permitiram-me aprender a combater os obstáculos que a prática do dia-a-dia oferece. O caminho que foi desbravado na realização deste relatório é um caminho de descoberta e aperfeiçoamento para mim. Foi um percurso que reacendeu novos caminhos, que abriu outras opções e que mereceu toda a minha dedicação e reflexão.

De salientar que este tempo de estágio, tanto em creche como em jardim de infância, despertou em mim algum tipo de desassossego dada a complexidade e a importância de ser educadora. Conforme já abordado por diversos autores, o maior desenvolvimento ocorre nas idades mais precoces, formando importantes caminhos para ajudar a desenvolver a habilidade da criança no processo de executar e aprender bem.

Como defende Portugal (2009):

Sabemos bem que aquilo que hoje somos tem muito a ver com o que aprendemos durante a nossa infância acerca de nós próprios, acerca dos outros, acerca do mundo que nos rodeia, para isso muito contribuindo as pessoas importantes e significativas na nossa vida [...] as pessoas que, mesmo na sua ausência, continuam presentes em nós... Na infância lançam-se as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspectos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc. sendo a autonomia o sinal de desenvolvimento que se vai construindo em todos os instantes, num todo que é “a pessoa” e que junta diferentes dimensões desenvolvimentais. Durante a infância, as crianças podem aprender a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico. Se tudo corre bem, podemos contar com cidadãos emancipados, autênticos na interacção que estabelecem

com o mundo, emocionalmente saudáveis, com uma atitude fortemente exploratória, abertos ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida, respeitando o homem, a natureza, o mundo físico e conceptual (p.7).

Interessa, portanto, que a criança encontre um ambiente propício às suas necessidades e desejos. Por este motivo, a educação de infância assume uma importância fulcral e determinante, razão pela qual, se tem exigido cada vez mais e melhores habilitações dos educadores. Neste contexto, tive algum receio de não conseguir percorrer o caminho “correto” no sentido de ativar o desenvolvimento das crianças. Constatei que, efetivamente, trabalhar com crianças, apesar de ser uma experiência gratificante, é uma tarefa árdua que exige grande responsabilidade. Contudo, são os desafios que nos movem, e por isso, pretendo prosseguir nesta direção.

Outro aspeto importante assenta na formação de educadores que aborda uma variedade de dimensões, tais como algumas mencionadas por Portugal (2009), nomeadamente: a importância de estratégias que respeitem a criança e a sua cultura, o valor da aprendizagem ativa e o cuidado em corresponder às necessidades e interesses das crianças. De facto, durante o meu percurso pude experienciar a afirmação de Portugal (2009) “é importante que o aluno tenha uma percepção da importância do que está a aprender para a sua prática profissional” (p.16). Além do mais, a formação deve visar um educador reflexivo, dialogante e predisposto a mudanças e aprendizagens ao longo da vida (Portugal, 2009), desenvolvendo assim um pensamento autónomo e facilitando a dinâmica de autoformação.

O estágio, nesta perspetiva, possibilitou uma aproximação com a realidade uma vez que conduziu a uma reflexão sobre a prática, sobretudo sobre o que observamos e vivenciamos, propiciando ao futuro educador a oportunidade de aproximar-se da realidade na qual atuará futuramente. É o espaço onde o mestre irá desenvolver e aplicar os seus conhecimentos. Por esta razão, esta experiência prática contribuiu para uma análise dos contextos educativos oferecidos às crianças entre os

0 e os 6 anos, bem como para uma reflexão sobre possíveis melhorias nas intervenções.

O segredo do sucesso não é prever o futuro. É preparar-se para um futuro que não pode ser previsto.

Michael Hammer

Efetivamente, é essencial que nos preparemos para o que o futuro nos reserva, numa atitude de aprendizagem constante e continuada ao longo da vida, com o intuito de despertar em nós aquilo que de melhor podemos oferecer às crianças com que nos cruzarmos ao longo da nossa prática pedagógica. Além disso, importa consciencializarmo-nos que ainda “há um longo caminho a percorrer”, devendo, por isso, estarmos dispostos e motivados a acompanhar a evolução dos conhecimentos, investindo na formação contínua e aprendendo sempre ao longo da vida, numa atitude de adaptação e apropriação para futuras intervenções.

Depois de todas estas experiências, análises, reflexões, etc., apenso a este processo de aprendizagem uma outra importante reflexão: trabalhamos para oferecer “o melhor” às crianças, e elas não nos oferecem também algo? Estou em crer que a sua dádiva é especialmente frutífera e pura. Ferrucci (2001) mostra-nos que as crianças nos podem ajudar a redescobrir a maravilha, a cultivar a alegria e a paciência. Abrem-nos para um mundo mais rico e vital. As crianças têm a capacidade de nos reavivar a espontaneidade e a originalidade. Sim, “reavivar”, porque um dia também fomos crianças.

Alves (1999) com base na análise do poema *Sabedoria* de Ricardo Reis, heterónimo de Fernando Pessoa, discorre que “Quando os adultos nos ensinam tornamo-nos cientistas: aprendemos a dominar o mundo. Quando são as crianças que ensinam, tornamo-nos sábios: aprendemos a arte de viver (p.199).

Termino, citando Thoreau (1882) “... *i one advances confidently in the direction of his dreams, and endeavors to live the life which he has imagined, he will meet a success unexpected in common hours*” (p.xl), e, portanto, espero conseguir

empenhar-me e dedicar-me ao máximo enquanto futura profissional, de forma a corresponder às exigências em prol da felicidade e bem-estar das crianças.

Não existe revelação mais nítida da alma de uma sociedade do que a forma como esta trata as suas crianças.

Nelson Mandela

Só é possível ensinar uma criança a amar, amando-a.

Johann Goethe

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., & Vasconcelos, T. M. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alves, R. (1999). *O Amor que acende a lua*. São Paulo: PAPIRUS
- Andrade, L. B. (2010). *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: UNESP.
- Arts Council England. (2005). *Reflect and review: the arts and creativity in early years*. Obtido em 2015, de Arts Council England: <http://www.artscouncil.org.uk/>
- Barbosa, M. C., & Horn, M. d. (2008). *Projetos pedagógicos na educação de infância*. artmed.
- Barriga, T. (2012). (Re)criar a criatividade: Materiais recicláveis como recurso educativo. *Cadernos de Educação de Infância n°96*, 11-13.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira) n°64*, 40-43.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bussab, V. S., & Maluf, M. P. (1998). A Creche como Contexto Sócio-afetivo de Desenvolvimento: os padrões internacionais e o ajustamento das crianças. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano n°8*, 33-39.
- Calheiros, M. C., & Piscalho, I. (2013). “Quefazeres... Um Percurso de Reflexão e Ação na Formação Inicial”. *Interacções n°27*, 257-282.

- CapeUk. (2010). *Creative Spaces - Children as co-researchers in the design of museum and gallery learning*. Obtido em 2015, de CapeUk: <http://www.capeuk.org/>
- CapeUk. (2010). *Towards creative and cultural development - reports from the front line...* Obtido em 2015, de CapeUk: <http://www.capeuk.org/>
- CapeUk e Learning Leeds. (2010). *Everyday Creativity: Acquiring the Art of Lifelong Learning*. Obtido em 2015, de CapeUk: <http://www.capeuk.org/>
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. Clark, A., Kjørholt and Moss P., Em *Beyond Listening: Children's perspectives on early childhood services* (pp. 29–49). Bristol: Policy Press.
- Clark, A., & Statham, J. (2005). Listening to young children: experts in their own lives. *Adoption & Fostering* n°29, 45-56.
- Coelho, A. M. (2004). *Educação e Cuidados em Creche - Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Universidade de Aveiro.
- Conselho Nacional de Educação. (s.d.). Parecer n°5/90. *Formação Contínua de Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. Conselho Nacional de Educação.
- Correia, S., & Dias, I. S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 1-10.
- Decreto-Lei n.º 372/90 de 27 de novembro. *Diário da República n°163*. Lisboa: Assembleia da República.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação - Capítulos Essenciais*. Ática.
- Ferrucci, P. (2001). *What Our Children Teach Us*. New York: Warner Books.
- Portaria n°262/2011 de 31 de agosto. *Diário da República n°167*. Lisboa: Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.

- Dicionário da Língua Portuguesa. (2010). Porto Editora.
- Didonet, V. (2001). Educação Infantil: a creche, um bom começo. *Em Aberto* nº73, 1-161.
- Durand, T. S. (2012). *Potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto com crianças dos 4 aos 6 anos*. Obtido de <https://sapiencia.ualg.pt/>
- Feeney, S., Freeman, N. K., & Pizzolongo, P. J. (2012). *Ethics and the Early Childhood Educator - Using the NAEYC Code*. Washington: NAYEC.
- Ferreira, M. (2001). Criança tem voz própria. *a Página da Educação* nº117, 35-37.
- Figueiredo, A. (julho de 2015). Espaços exteriores dos jardins de infância não potenciam desenvolvimento integral das crianças. *Ua online*. Obtido de <https://uaonline.ua.pt/>
- Freitas, A. L. (2004). *Pedagogia da conscietização: um legado de Paulo freire à formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Gordon, A., & Browne, K. (2014). *Beginnings & Beyond: Foundations in Early Childhood Education*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Gronlund, G. (2013). *Planning for Play, Observation, and Learning in Preschool and Kindergarten*. Yorkton Court: Redleaf Press.
- Gronlund, G., & James, M. (2013). *Focused Observations: How to Observe Young Children for Assessment and Curriculum Planning*. Yorkton Court: Redleaf Press.
- Guidelines for using Timeout*. (2002). Obtido em 2015, de Alberta Education: <http://www.education.alberta.ca/>
- Hayes, N. (2007). *Perspectives on the relationship between education and care in early childhood – a background paper*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.

- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1995). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C. (2009). A ludoterapia e a importância do brincar: reflexões de uma educadora de infância. *Cardenos de Educação de Infância n°88*, 21-24.
- Homem, C., Gomes, B., & Montalvão, R. (2009). A Importância da Criatividade. *Cadernos de Educação de Infância n°88*, 41-46.
- Inan, H. Z. (2009). The Third Dimension in Preschools: Preschools Environments and Classroom Design. *European Journal of Educational Studies n°1*, pp 55-66.
- Instituto da Segurança Social. (2010). *Manual de processos-chave - creche*.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (1998). *O brincar e as suas teorias*. São Paulo: Pioneira
- Laevers, F. (2011). Experiential Education: Making Care and Education More Effective Through Well-Being and Involvement. Tremblay R., Boivin M., Peters R., Barr R., Em *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. 1-5). Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development.
- Leandro, E. (2008). *JORNADAS PEDAGÓGICAS/2008 "Modelos Pedagógicos na Educação de Infância"*. Obtido de Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI): <http://apei.no.sapo.pt/>
- Leandro, E. (2008). *Modelo Curricular High/Scope*. Obtido de <http://apei.no.sapo.pt/>
- Lei n°46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República n°237*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Lei nº5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República nº34/97*. Lisboa: Assembleia da República.
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I., & Pinheiro, A. (2007). O Educador como Prático Reflexivo. *Cadernos de Estudo*, 129-142.
- Martins, V. T. (2004). Qualidade da Criatividade como mais valia para a educação. *Arquivos*, 29-37.
- Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância nº97*, 47-50.
- Medoff, L. (2013). *Routines: Why They Matter and How to Get Started*. Obtido em 2015, de <http://www.education.com/>
- MetLife Foundation. (2004). *The Power of Play*. Obtido em 2015, de <http://www.zerotothree.org/>
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Modelos Pedagógicos: High Scope*. (2012). Obtido de <https://kidsground.wordpress.com/>
- Moreira, M. (2008). *JORNADAS PEDAGÓGICAS/2008 - "Modelos pedagógicos na Educação de Infância"*. Obtido de Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI): <http://apei.no.sapo.pt/>
- Morgan, H. (2011). *Early Childhood Education: History, Theory, and Practice*. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers, Inc
- NAEYC. (s.d.). *A Good Preschool for Your Child*. Obtido em 2015, de <http://families.naeyc.org/>
- NAEYC. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Obtido em 2015, de <http://www.naeyc.org/>

- National Infant & Toddler Child Care Initiative & Zero to Three. (2010). *Relationships: The Heart of Development and Learning*. Washington. Obtido de <http://www.zerotothree.org/>
- National Scientific Council on the Developing Child. (2004). Young children develop in an environment of relationships. *Working Paper n°1*. Obtido em 2015, de <http://www.developingchild.net>
- Oliveira-Formosinho, J. (2010). Educação das crianças até aos três anos - Algumas lições da investigação. *As questões do atendimento e educação da 1ª infância: investigação e práticas* (pp. 61-92). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. B., Lino, D. M., Cruz, S. H., Andrade, F. F., & Azevedo, A. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. M., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lemos, Â., Folque, A., Pereira, C., Ribeiro, E., Portugal, G., . . . Vasconcelos, T. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - Estudos de Caso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da criança*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Pascual, J. G. (1999). Autonomia intelectual e moral como finalidade da educação contemporânea. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 2-11.
- Pinho, A. M., Cró, M. d., & Dias, M. d. (2013). A Formação de Educadores de Infância: Práticas Adequadas ao Contexto Educativo de Creche. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 109-125.

- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches - Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebês em creche - Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação - Investigação e Práticas n°1*, 87-106.
- Portugal, G. (2005). Educar em Creche - o Primado das Relações. *Perspetivar Educação n°10/11*, 17-24.
- Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, 9-24.
- Portugal, G. (2010). No âmago da educação em creche - o primado das relações e a importância dos espaços. *As questões do atendimento e educação da 1ª infância: investigação e práticas* (pp. 45-60). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e "autêntica" em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebês em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prette, Z. A., & Prette, A. D. (2001). *Psicologia das Habilidades Sociais - Terapia e Educação*. Petrópolis: Vozes.

- Ramos, E. F. (2007). *A música na Creche*. Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes.
- Recomendação nº3/2011 de 21 de abril. (s.d.). *Diário da República nº79*. Lisboa: Assembleia da República.
- Rodrigues, D. D. (2006). *Processos de Desenvolvimento da Criatividade*. Obtido em 2015, de Debate Nacional sobre Educação: <http://cne.dgeec.mec.pt/>
- Rosa, M. D. (2011). A formação ética dos futuros educadores de infância. *Cadernos de Infância nº93*, 24-27.
- Santos, M. T., & André, M. d. (2012). Criatividade na educação de infância: algumas reflexões. *Cadernos de Educação de Infância nº96*, 43-46.
- Saracho, O. (2012). *Contemporary Perspectives on Research in Creativity in Early Childhood Education*. North Carolina: University of Maryland.
- Scocuglia, A. C. (2005). As Reflexões Curriculares de Paulo Freire. *Revista Lusófona de Educação nº6*, 81-92.
- Silva, A., Paniagua, S. & Machado, M. (2013). *O Ensino de Ciências que Emerge das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Obtido em 2015, de Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - IX ENPEC: <http://www.nutes.ufrj.br/>
- Singh, Y. K. (2007). *Sociological Foundation of Education*. Hardcover.
- Soares, H. (2005). *A criatividade na infância e na vida adulta*. Obtido de <http://internativa.com.br/>
- Thoreau, H. D. (1882). *Walden*, Volume 1. Houghton: Mifflin an company.
- Torres, M. G., Mouta, C., & Meneses, A. L. (2002). Profissão, profissionalidade e profissionalização dos educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância nº61*, 1-14.

- UNICEF. (2015). *Basic education and gender equality*. Obtido de UNICEF: <http://www.unicef.org/>
- UNICEF. (s.d.). *Como é a criança de 4 a 6 anos*. Obtido de UNICEF: <http://www.unicef.org/>
- Valhondo, A. M., & López, S. T. (1996). *Didáctica de la Expresión Plástica en Educación Infantil*. Universidad de Oviedo.
- Vasconcelos, T. (2000). Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de desenvolvimento num quadro de posmodernidade. *Revista Iberoamericana de Educación n°22*, 93-115.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância - 1ºCiclo: Um campo de Possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância n°81*, 44-46.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, (pp. 8-20).
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalhos por Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Direção Geral da Educação .
- Veríssimo, I. (2012). *A Expressão Musical na Educação Pré-Escolar*. Beja: Instituto Politécnico de Beja - Escola Superior de Educação.
- Vygotsky, L. (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Editora Ática.
- Webster-Stratton, C. (2011). *Os Anos Incríveis*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Zero to Three. (s.d.). *Supporting Your Child's Relationship-Building Skills*. Obtido em 2015, de <http://www.zerotothree.org/>
- Zero to Three. (2000). *Building Relationships: Parallels Between Infant-Toddler Development and the Public Policy Process*. Washington. Obtido em 2015, de <http://www.zerotothree.org/>

APÊNDICES

Apêndice A – Alguns espaços da creche



Figura 1 - Copa



Figura 2 - Cabides para pertences das crianças



Figura 3 - Placard para expor os trabalhos



Figura 4 - Fraldário



Figura 5 - Lavatórios

Apêndice B – Tarefa planeada 1

Planificação

Duração: A atividade foi realizada durante 5 dias, utilizando essencialmente 1h por cada dia.

Materiais: Diversas folhas de árvore; Cola; Folhas brancas A3;, Tintas; Folhas em cartolina.

Objetivos: Permitir que a criança contacte com elementos da natureza; Contactar com diversas texturas; Explorar tintas.

Descrição: A tarefa consistiu na pintura de uma folha em cartolina através de carimbos (pompom, esfregão e esponja). Por baixo de cada cartolina em forma de folha estava uma folha branca A3 para proteger a mesa. Após a pintura na cartolina foi vertido um pouco de tintas na folha A3 onde as crianças puderam utilizar as mãos para explorar e misturar livremente as tintas na folha A3. Após esta fase da tarefa, as crianças procederam à colagem de folhas reais, ao seu critério, no verso da folha em cartolina (parte não pintada). Posteriormente, as folhas em cartolina foram plastificadas para evitar a desmontagem das folhas reais por motivos de degradação, e foram colocados fios para as folhas serem afixadas no teto, constituindo assim espanta espíritos que decoraram o corredor.

Registos fotográficos



Figura 7 - Tinta explorada por crianças



Figura 8 - Folhas finalizadas (colagem e pintura)



Figura 9 - Corredor decorado com folhas

Apêndice C – Tarefa planeada 2

Planificação

Duração: Aproximadamente 20 minutos.

Materiais: Dedoches (carochinha, cão, vaca, pato, coelho, rato); Fantocheiro.

Objetivos: Explorar uma música através da expressão dramática; Permitir a exploração de fantoches.

Descrição: O teatro foi realizado num cenário próprio para fantoches e/ou dedoches. Inicialmente cada personagem apresentou-se enunciando algumas características (ex: Olá! Eu sou o cão e faço au au au. Sou amigo e gosto de brincar. Adeus.). Posteriormente, decorreu o teatro através da canção intitulada “A história da carochinha” adaptada aos animais existentes.

Canção adaptada:

Quem quer quem quer/ Casar com a Carochinha?! É muito rica/ Além de ser bonitinha.; Quero eu, quero eu, quero eu!/ Diz o cão, com emoção/ E logo, todo contente/ Começa a fazer ão – ão.; Ai! Não pode ser contigo,/ Que de noite vais ladrar!/ Foi-se embora, triste o cão/ E ficou ela a cantar.; Quero eu, quero eu, quero eu!/ Diz a vaca, com emoção/ Mas com uma voz tão forte,/ Que até faz aflição.; Ai! Não pode ser contigo,/ Já me estás a assustar!/ Foi-se embora, triste a vaca/ E ficou ela a cantar.; Quero eu, quero eu, quero eu!/ Diz o pato, com emoção/ Vivo num grande lago,/ E faço quá quá até mais não!; Ai! Não pode ser contigo,/ Pois estás sempre a nadar/ Foi-se embora, triste o pato/ E ficou ela a cantar.; Quero eu, quero eu, quero eu!/ Diz o coelho, com emoção/ Como muitas cenourinhas/ E sou um grande saltitão.; Ai! Não pode ser contigo,/ Já que estás sempre a saltar/ Foi-se embora, triste o coelho/ E ficou ela a cantar.; Quero eu, quero eu, quero eu!/ Diz o rato, com emoção/ Gosto muito de brincar/ E o meu nome é João Ratão.; Ai! Contigo pode ser,/ E já me quero casar!/ E, então, muito feliz,/ Não mais teve de cantar.

Por fim, foi possibilitada a oportunidade das crianças tocarem nos dedoches, explorando as suas funcionalidades e características.

Registos fotográficos



Figura 10 - Cenário do teatro



Figura 11 - Dedoches (cão, pato, vaca, coelho, rato e carochinha)



Figura 12 - Exploração dos dedoches

Apêndice D – Tarefa planeada 3

Planificação

Duração: A atividade desenvolveu-se durante 3 dias utilizando aproximadamente 1h por dia.

Materiais: Postal; Tintas; Cartão.

Objetivos: Proporcionar a compreensão de aspetos relativos ao Natal como uma temática cultural.

Descrição: Na parte exterior do postal, as crianças colocaram a mão pintada de branco (dedos e metade da palma da mão) e cor-de-rosa (outra metade da palma da mão) para realizarem um Pai Natal. Neste foram colados os olhos, o nariz, a boca e o chapéu. O interior do postal continha uma árvore em origami que foi decorada com pintas/bolas feitas com o dedo da criança pintado. Posteriormente, foi colocada a estrela (foto da criança) e um poema.

Registo Fotográfico



Figura 13 - Postal de Natal concluído

Apêndice E – Tarefa planeada 4

Planificação

Duração: Aproximadamente 30 minutos.

Materiais: Alguidar; Colher; Farinha; Açúcar; Ovos; Manteiga; Fôrmãs.

Objetivos: Envolver os pais; Proporcionar que a criança explore o mundo que a rodeia.

Descrição: Em primeiro lugar foi solicitado aos pais que trouxessem alguns ingredientes através de um cartão no envelope dos recados, (ex: Mamã e Papá, Na próxima quinta-feira vou fazer biscoitos. Mas para isso preciso que tragam alguns ingredientes. Um bocadinho de farinha. Muitos beijinhos e um xi-coração). De seguida, foram mostrados os ingredientes trazidos pelos pais às crianças, assim como a informação de que iriam fazer biscoitos. Começamos por misturar e mexer os ingredientes um a um, explicando e demonstrando sempre o processo. De seguida foi dado a cada criança um pouco da massa para explorarem e moldarem, contudo algumas crianças comiam. Por fim, foram efetuados os biscoitos com os moldes, onde as crianças podiam possuir o auxílio de um adulto. Após os biscoitos irem ao forno e estarem cozidos, foram embrulhados 2 a 3 biscoitos para os pais, e foram dados biscoitos às crianças no lanche. No geral, as crianças demonstraram admiração, e a maioria não o considerou como alimento, tendo sido demonstrado através de nós como exemplo (as crianças aprendem por imitação. À exceção de uma criança que revela-se reticente a aspetos estranhos, todas as restantes comeram o biscoito com satisfação.

Registos Fotográficos

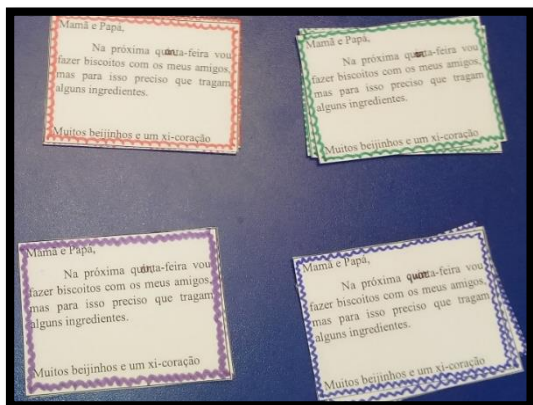


Figura 14 - Cartões para os pais



Figura 15 - Modelagem dos biscoitos



Figura 16 - Confeção dos biscoitos (antes e depois)

Apêndice F – Tarefa planeada 5

Planificação

Duração: Aproximadamente 20 minutos.

Materiais: Fantoches de sombra (casa exterior, casa interior, menino, pai natal, saco de prendas, prenda, trenó e renas, pinheiro, bola); Lençol; Mesas; Candeeiro.

Objetivos: Conceder uma outra funcionalidade ao postal elaborado; Promover a exploração da expressão dramática; Utilizar o escuro e a cor.

Descrição: Inicialmente foi mostrado o Pai Natal e o Pinheiro do postal, onde foi relembrada a realização deste pelas crianças e onde foram referidas algumas características (ex: Oh! O que é isto? É um Pai Natal. O Pai Natal veste-se de vermelho, vermelho como esta almofada e tem as barbas brancas. Ele traz prendas aos meninos). Nesta atividade encontravam-se as crianças de 1 e 2 anos, pelo que perante algumas questões colocadas algumas crianças de 2 anos já eram capazes de responder. Posteriormente, decorreu o teatro de sombras com a utilização da canção intitulada “Pinheirinho pinheirinho”.

Canção:

Pinheirinho, pinheirinho/ De ramos verdinhos / P’ra enfeitar, p’ra enfeitar / Bolas, bonequinhos.; Uma bola aqui / Outra acolá/ Luzinhas que brilham/ Que lindo que está.; Olha o Pai Natal / De barbas branquinhas / Traz um saco cheio/ De lindas prendinhas.

Por fim, foram cantadas outras canções de Natal em conjunto.

Registos fotográficos



Figura 17 - Personagens do teatro de sombras



Figura 18 - Teatro de sombras (Natal)

Apêndice G – Alguns espaços do jardim de infância



Figura 19 - Casa de banho



Figura 20 - Áreas da sala



Figura 21 - Refeitório



Figura 22 - Corredor com cabides para os pertences das crianças



Figura 23 - Manta da sala

Apêndice H – Tarefa pontal: construção de instrumentos

Planificação

Data: dia 27 de fevereiro de 2015

Área de Conteúdo: Área da Expressão e Comunicação (Domínio das expressões)

Faixa Etária: 3,4 e 5 anos

Objetivos: Promover a criatividade artística; Permitir o poder de decisão da criança ao longo dos desafios propostos; Explorar movimentos através de várias partes do corpo; Desenvolver a motricidade fina e global.

Competências: Movimentar-se ao som da música; Utilizar materiais tridimensionais; Controlar voluntariamente os movimentos; Controlar a motricidade fina e global.

Estratégias: Ouvir uma canção intitulada “Eu perdi o dó da minha viola” da Escolinha de Música; Elaboração de um instrumento.

Descrição: 1º O grupo ouve a canção e acompanha-a através de vários movimentos; 2º Diálogo com o grupo acerca do instrumento presente na canção, assim como, de outros que tenham conhecimento; 3º Execução de um instrumento individual, à escolha, a partir de diversos materiais colocados à disposição.

Materiais: Copos de plástico; Tampas de plástico; Feijão; Papel crepe; Cartolinas; Elásticos; Espátulas; Rolos papel higiénico; Palhinhas; Caixas; Guizos; Colas; Tesouras.

Avaliação: Através da observação podemos verificar o nível de desempenho, o comportamento, as atitudes e a participação das crianças. Assim é possível analisar e refletir sobre alguns aspetos tais como o interesse e a criatividade perante a situação proposta.

Registos Fotográficos



Figura 25 – Alguns materiais à disposição das crianças



Figura 26 – Execução do instrumento musical



Figura 27 – Instrumentos musicais finalizados

Apêndice I – Tarefa pontual: exploração sensorial

Planificação

Data: dia 5, 6, 11, 12 e 13 de março de 2015

Área de Conteúdo: Área do Conhecimento do Mundo

Faixa Etária: 3,4 e 5 anos

Objetivos: Conhecer as partes do corpo responsáveis pelos sentidos; Desenvolver a capacidade de concentração e memória visual; Reconhecer os diversos sons (natureza, objetos e seres vivos); Identificar os diversos cheiros (alimentos); Ser capaz de reconhecer os alimentos provados sem utilizar a visão; Identificar objetos através da pele sem utilizar a visão; Ser capaz de atribuir características a diversos objetos apresentados.

Competências: Estabelecer semelhanças e diferenças entre materiais e objetos tendo em conta algumas propriedades (som, cheiro, textura, cor, forma, sabor); Identificar os 5 sentidos humanos; Identificar, designar e localizar corretamente diferentes partes externas do corpo, e reconhece a sua identidade sexual.

Estratégias: Poema sobre os 5 sentidos; Jogos de adivinhas; Registos gráficos de cada sentido.

Descrição: 1º O grupo ouve o poema; 2º Diálogo com o grupo acerca dos 5 sentidos abordados (olfato, paladar, tato, audição e visão); 3º Jogo de adivinhas onde os objetos são tapados e é retirado um de cada vez. As crianças têm de identificar o objeto em falta e é-lhes dado um carrinho a cada resposta certa. Ganha a criança que obter o conjunto com mais elementos; 4º Jogo de adivinhas onde as crianças escutam diversos sons e identificam-nos. A cada resposta certa é dado um carrinho, e a criança que obtiver mais carrinhos ganha; 5º Jogo de adivinhas onde é fornecido um objeto (alimento/ ingrediente) de cada vez para ser cheirado, a todas as crianças. Após passar por todas as crianças, estas identificam-no e é-lhes mostrado; 6º Jogo de

adivinhas onde cada criança prova um alimento e fornece algumas características (utilização de expressões como doce, ácido, amargo, salgado, etc) para os colegas adivinharem qual o alimento; 7º Jogo de adivinhas onde cada criança toca num objeto e fornece algumas características (utilização de expressões como macio, áspero, duro, mole, etc) para os colegas adivinharem qual o objeto. Nota: Depois de cada jogo e depois de descobrirem qual o sentido utilizado em cada um, é feito por cada criança um registo gráfico de cada sentido, onde é desenhado o órgão do sentido e “coisas” que possam sentir com ele. Para isso é questionado a cada criança o que pode sentir com cada sentido, e também são ensinadas as várias partes do poema.

Materiais: Objetos da sala (tesoura, caneta, livro, concha plástico, caçarola plástico, etc); Manta; Flauta; Guizos; Copos de vidro; Moedas; Saco plástico; Rasgar papel; Assobio; Vídeo intitulado “descobrimo...”; Vinagre; Limão; Pasta dentífrica; Café; Gomas; Laranja; Chocolate em pó; Detergente da louça; Perfume; Banana; Água doce; Água salgada; Água com limão; Leite achocolatado; Água; Rebuçado de mentol; Batata frita; Iogurte natural; Gelatina de morango; Azeitona verde; Chocolate de leite; Maçã; Bolacha Maria; Noz; Cenoura; Areia; Búzios; Planta; Balão; Berlindes; Farinha; Arroz; Penas; Lápis de cor; Novelo de Lã; Algodão.

Avaliação: Através da observação podemos verificar o nível de desempenho, o comportamento, as atitudes e a participação das crianças. Assim é possível analisar e refletir sobre alguns aspetos tais como o interesse e a criatividade perante a situação proposta.

Registos Fotográficos



Figura 28 – Jogo do olfato



Figura 29 – Jogo do paladar



Figura 30 – Jogo do tato



Figura 31 – Registos gráficos dos sentidos

Apêndice J – Atividade do projeto: experiência de encher o balão

Planificação

Data: dia 8 de abril de 2015

Área de Conteúdo: Área do Conhecimento do Mundo

Faixa Etária: 3,4 e 5 anos

Objetivos: Conhecer outras técnicas de encher o balão; Reconhecer a reação química originária da junção do ácido do vinagre com o bicarbonato de sódio.

Competências: Identificar os dois ingredientes utilizados e perceber a reação após a sua junção; Identificar comportamentos distintos de materiais/ ingredientes.

Estratégias: Vídeos referentes a várias técnicas de enchimento de balões; Experiência.

Descrição: 1º Diálogo com o grupo acerca das várias formas de encher os balões; 2º O grupo contacta com várias técnicas nomeadamente, com hélio e com aspirador (que deita ar para fora); 3º Realização de experiência (4 grupos de 4/5 elementos) utilizando os reagentes vinagre e bicarbonato de sódio para enchimento do balão; 4º Conversa conclusiva, com o grupo, acerca do resultado da experiência. É realizado um registo gráfico, em grande grupo, especificando os materiais utilizados e os efeitos causados ao balão.

Materiais: Balão; Vinagre; Bicarbonato de Sódio; Garrafa; Colher; Funil; Canetas; Folha.

Avaliação: Através da observação podemos verificar o nível de empenho, o comportamento, as atitudes e a participação das crianças. Através da experiência e registo gráfico é possível analisar e refletir sobre alguns aspetos tais como, a curiosidade e desejo de aprender, iniciativa e a criatividade perante a situação proposta.

Registos Fotográficos



Figura 32 – Colocação do bicarbonato de sódio no balão



Figura 33 – Colocação do vinagre na garrafa



Figura 34 – Reação química que originou o enchimento do balão

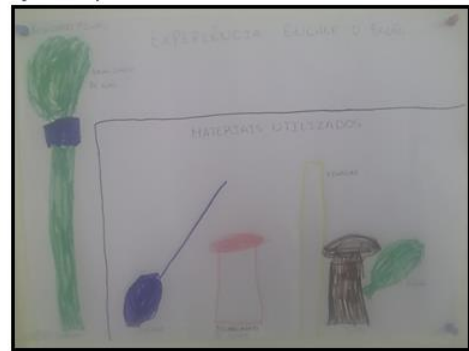


Figura 35 – Registo gráfico da experiência

Apêndice K – Atividade do projeto: balões de ar quente para decoração

Planificação

Data: dia 9 e 10 de abril de 2015

Área de Conteúdo: Conhecimento do Mundo e Área da Expressão e Comunicação (Domínio das expressões)

Faixa Etária: 3,4 e 5 anos

Objetivos: Compreender o funcionamento e as características dos balões de ar quente; Promover a criatividade através de várias técnicas.

Competências: Conhecer outros tipos de balões (dirigíveis e balões de ar quente); Ser capaz de representar e explicitar especificidades do balão de ar quente.

Estratégias: Pesquisas acompanhadas de diálogo e visualização de um vídeo “passeio de balão de ar quente”; Elaboração de um balão de ar quente; Registo gráfico do balão de ar quente; Experiência com secador e balão de origami.

Descrição: 1º Demonstração do vídeo às crianças; 2º A partir do interesse das crianças, foram realizados balões de ar quente, em grupo, em pequena escala para decorar a sala; 3º Realização de um registo gráfico da atividade, por alguns elementos dos grupos; 4º Concretização de uma experiência envolvendo um secador e um balão em origami (colocação do ar quente do secador na extremidade inferior do balão), com o intuito de demonstrar o funcionamento do balão de ar quente (ar quente é mais leve e faz o balão subir).

Materiais: Vídeo; Balão de borracha; Papel seda; Cartolinas; Lã; Cola branca; Agrafos; Pincéis; Tesouras; Secador; Balão Origami.

Avaliação: Através da observação podemos verificar o nível de desempenho, o comportamento, as atitudes e a participação das crianças. Além disso, a partir do produto final realizado é possível verificar quais as noções apreendidas, assim como o interesse e a capacidade de arranjar soluções perante um problema.

Registos Fotográficos



Figura 36 – Recorte de pedaços de papel para decoração do balão



Figura 37 – Construção do balão



Figura 38 – Construção dos cestos



Figura 39 – Balões finalizados e expostos na sala

Apêndice L – Atividade do projeto: Livro: “A sopa queima”

Planificação

Data: dia 15, 16, 17 e 22 de abril de 2015

Área de Conteúdo: Área da Expressão e Comunicação: Domínio da expressão dramática; Domínio da expressão plástica; Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; Domínio da matemática.

Faixa Etária: 3,4 e 5 anos

Objetivos: Reconhecer e identificar as personagens da história; Utilizar os fantoches, facilitando a expressão e comunicação; Fazer comparação entre letras e sílabas e reconhecer algumas delas; Perceber a correspondência de uma determinada quantidade a um número.

Competências: Inventar e experimentar personagens e situações de faz-de-conta ou de representação; Planear, desenvolver e avaliar projetos de teatro; Identificar letras; Reconstruir palavras por agregação de sílabas; Reconhecer os números como identificação do número de objetos de um conjunto;

Estratégias: História “A Sopa Queima” (Autor: Pablo Albo, Ilustração: André Letria e Editora: OQO); Dramatização; Cartões com letras e sílabas; Cartões com elementos e números.

Descrição: 1º Leitura da história “A Sopa queima”; 2º Conversa com o grupo acerca da temática da história nomeadamente, conflito inerente e sua resolução (envolvência do ar ao soprar e a interajuda); 3º Planeamento com o grupo acerca da dramatização da história (Materiais a utilizar, atribuição de papéis e funções...) 4º Construção das personagens individuais (Mãe, Maria, formigas, rinoceronte e morcego); 5º Dramatização do teatro aos colegas da instituição; 6º Realização de “jogo” abordando a leitura e a escrita utilizando as personagens e elementos da história, completando com letras e sílabas das palavras (diferenciação de desenvolvimento);

7º Abordagem à matemática utilizando referências da história, através do subitizing, contagem e adições dos elementos correspondendo com algarismos ou números (diferenciação de desenvolvimento).

Materiais: Livro “A Sopa Queima”; Paus de espetada; Cartolinas; Folhas; Marcadores; Fita-Cola; Cartões com imagens e palavras; Letras e sílabas isoladas referentes às palavras dos cartões; Cartões com elementos da história (subitizing, contagem e adições); Algarismos e números isolados correspondentes ao número de elementos dos cartões.

Avaliação: Através da observação e participação das crianças, podemos verificar o seu nível de empenho, o comportamento, as atitudes e curiosidade perante a temática. A realização das personagens e, posterior, dramatização da história permite salientar o envolvimento do grupo nesta tarefa. Através dos jogos referentes ao domínio da leitura e escrita e matemática é possível analisar e refletir sobre os níveis diferenciados de desenvolvimento do grupo, a curiosidade, desejo de aprender e iniciativa perante a situação proposta.

Registos Fotográficos



Figura 40 – Ensaios da peça de teatro



Figura 41 – Concretização da peça de teatro



Figura 42 – Construção do gráfico pictórico



Figura 43 – Análise do gráfico

Apêndice M – Atividade do projeto: A respiração

Planificação

Data: dia 22, 23, 29 e 30 de abril e dia 6, 7 e 13 de maio de 2015

Área de Conteúdo: Conhecimento do Mundo

Faixa Etária: 3,4 e 5 anos

Objetivos: Salientar a importância que o ar tem para a sobrevivência dos seres vivos; Promover a compreensão da respiração nos seres humanos, referindo a inspiração e a expiração; Abordar alguns sistemas constituintes do funcionamento do corpo humano, tais como: o sistema circulatório, o sistema respiratório e o sistema digestivo; Apresentar diversas formas de utilização do ar, tais como soprar; Promover a compreensão do funcionamento da respiração, transpiração e fotossíntese nas plantas, nomeadamente as suas trocas gasosas.

Competências: Reconhecer que o ser humano possui órgãos que se organizam em sistemas que o tornam capaz de sobreviver; Ser capaz de perceber o funcionamento dos pulmões humanos; Identificar os dois movimentos respiratórios, nomeadamente inspiração e expiração; Compreender que a respiração não é constante, podendo ser lenta ou rápida; Conhecer as várias utilidades da respiração, tais como soprar; Ser capaz de identificar características e distinguir a respiração, transpiração e fotossíntese das plantas.

Estratégias: Pesquisas sobre a respiração, incluindo imagens do sistema respiratório; Experiência sobre os movimentos respiratórios (inspiração e expiração); Vídeo sobre a os movimentos respiratórios, denominado de “Sid o cientista – os pulmões”; Experiência com bolhas de sabão e copo de água a soprar com palhinhas; Registo gráfico da experiência dos pulmões; Construção de um corpo humano com três sistemas (respiratório, circulatório e digestivo); Atividade de conduzir uma bola de esferovite soprando através de uma palha; Jogos no exterior (jogo da rede e dos peixes e jogo do rabo de raposa); Construção de cataventos; Experiência com planta

dentro de um saco com água; Experiência colocando um saco num ramo de uma planta.

Descrição: 1º Questionamento às crianças acerca da respiração; 2º Demonstração de imagens do sistema respiratório nomeadamente dos pulmões e traqueia; 3º Realização de uma experiência sobre os movimentos respiratórios (inspiração e expiração), utilizando balões, palhinhas e uma garrafa; 4º Visualização do vídeo sobre os pulmões e respetivo funcionamento, contendo experiências, seguido de questões acerca deste; 5º Realização de duas experiências visualizadas no vídeo, respetivamente: soprar bolhas de sabão (inspirar e expirar) e soprar com palhinhas para um copo com água e detergente (primeiro com pouca força, depois com muita para averiguar as diferenças); 6º Registo gráfico da experiência dos pulmões; 7º Realização de um corpo humano em papel de cenário, onde uma criança serviu de molde e a outra contornou-a. Posteriormente foi concluída a cara do corpo humano e foram realizados os três sistemas (digestivo, circulatório e respiratório); 8º Através do soprar (inspirar e expirar) a bola de esferovite era conduzida no solo a partir de uma palha; 9º Realização de dois jogos para experienciar uma respiração mais acelerada e outra mais lenta. No primeiro jogo (lenta) as crianças estavam em círculo com as mãos dadas e deviam apanhar os peixes que passavam pela rede, cantando uma canção. No segundo jogo (acelerada) as crianças têm lenços e em corda (as que apanham) devem tirá-los; 10º Construção de cataventos, decorando através da técnica de sopro. Para o seu funcionamento era usado o soprar; 11º Realização de uma experiência onde uma planta (alface, espinafre, cebola, salsa) foi colocada num saco com água, em que se observou bolhas de ar que constituíam os gases libertados durante a respiração (CO₂) e fotossíntese (O₂); 12º Realização de uma experiência em que no ramo de uma árvore foi colocado um saco fechado, observando-se a formação de pequenas bolhas de água que faziam parte da transpiração das plantas.

Materiais: Balões de borracha; Luvas de latéx; Fita-cola; Palhinhas; Garrafas de plástico; Tesoura; Vídeo “Sid o cientista – os pulmões”; Bolhas de sabão; Copos de plástico; Detergente da louça; Bola de esferovite; Lenços de papel; Papel de cenário; Lã; Sacos de plástico; Arame; Quadrados em cartolina; Paus de espetada; Plantas (alface, espinafre, cebola e salsa).

Avaliação: Através da observação podemos verificar o nível de desempenho, o comportamento, as atitudes e a participação das crianças nas diversas experiências efetuadas. Assim como os registos gráficos realizados, acompanhados de explicações, podem traduzir-nos as noções apreendidas pelas crianças.

Registos Fotográficos

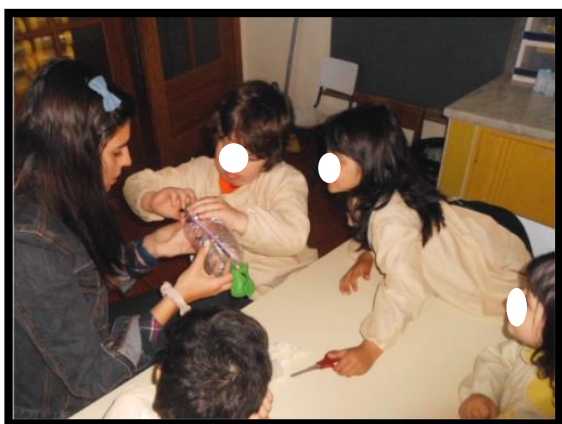


Figura 44 – Construção do sistema respiratório



Figura 45 – Inspiração (puxar a luva para fora da garrafa) e expiração (empurrar a luva para dentro da garrafa)



Figura 46 – Crianças a fazer bolhas (soprar utilizando a inspiração e expiração)



Figura 47 – Formação de bolhas através da técnica de soprar



Figura 48 – Crianças colocam os órgãos referentes aos sistemas do corpo humano



Figura 49 – Crianças constroem o corpo humano



Figura 50 – Transpiração das plantas



Figura 51 – Experiência: libertação de gases efetuada pelas plantas (respiração e

Apêndice N – Atividade do projeto: A horta

Planificação

Data: dia 13 e 14 de maio de 2015

Área de Conteúdo: Conhecimento do Mundo; Área da Expressão e Comunicação: Domínio da expressão plástica; Domínio da expressão musical.

Faixa Etária: 3,4 e 5 anos

Objetivos: Identificar os sons associados à horta, correspondendo-os aos respetivos elementos e/ou animais; Apelar à imaginação das crianças para a construção de uma paisagem sonora; Estimular a criatividade e a capacidade de inovar, através de uma composição de massas; Fortalecer a capacidade de organização em trabalho autónomo.

Competências: Ser capaz de identificar sons distintos (animais ou objetos); Ser capaz de representar os diversos elementos expressivos da paisagem sonora; Conseguir representar elementos da horta através de massas de forma criativa; Saber comportar-se e organizar-se em trabalhos autónomos em pequeno grupo.

Estratégias: Conversa acerca da reformulação da horta existente no exterior da instituição; Cataventos construídos anteriormente para decoração do exterior, incluindo a horta; Construção de uma paisagem sonora em grande grupo; Execução de uma composição com massas acerca da horta.

Descrição: 1º Aquando uma conversa com o grupo acerca da reformulação da horta e dos cataventos construídos para decoração do espaço exterior foi questionado ao grupo os sons que associam à horta; 2º O grupo identificou alguns sons e representou-os graficamente (crianças desenham aleatoriamente); 3º As crianças associam os sons aos respetivos elementos e os seus tempos representando-os; 4º Ensaio da paisagem sonora em grande grupo; 5º Divisão do grupo em seis grupos (um grupo por cada som). 6º Representação final da paisagem sonora; 7º As crianças,

em grupos de 5 elementos, realizaram um registo gráfico sobre a horta (árvores, pássaros, coelho, etc) através de massas cruas numa cartolina. 8º Posteriormente cada grupo partilhou o seu trabalho aos colegas, apresentando-o.

Materiais: Cartolina; Canetas; Régua; Palhinha (batuta); Folhas A3 em cartolina (pretas e brancas); Cola; Várias massas cruas (esparguete, cuscuz, espirais, cotovelos, etc).

Avaliação: Através da observação podemos verificar o nível de envolvimento, implicação perante a tarefa. Além disso, através dos comportamentos, das atitudes (concentração, expressão facial e postura), da participação inerente é possível verificar o interesse das crianças na realização da paisagem sonora. A partir do produto final é possível analisar a criatividade das crianças perante esta tarefa.

Registos Fotográficos



Figura 52 – Crianças desenhavam os elementos característicos dos sons da horta



Figura 53 – Apresentação final da paisagem sonora da horta



Figura 54 – O grupo organiza a apresentação do seu trabalho



Figura 55 – Trabalhos finais dos grupos



Figura 56 – Apresentação dos trabalhos aos colegas

Apêndice O – Atividade do projeto: Balão de ar quente final

Planificação

Data: dia 14 e 15 de maio de 2015

Área de Conteúdo: Conhecimento do Mundo e Área da Expressão e Comunicação (Domínio das expressões)

Faixa Etária: 3,4 e 5 anos

Objetivos: Compreender o funcionamento e as características dos balões de ar quente; Promover a criatividade através de várias técnicas artísticas; Apelar à imaginação das crianças para a construção de um balão de ar quente final e para a sua utilização; Proporcionar ao grupo oportunidade de refletir acerca do projeto desenvolvido assim como, para estratégias de divulgação ao público-alvo.

Competências: Ser capaz de representar o balão de ar quente; Ser capaz de enunciar algumas características e utilidades deste veículo.

Estratégias: Balões construídos anteriormente em pequenos grupos; Registo gráfico do que as crianças gostariam de ver numa viagem no balão de ar quente.

Descrição: 1º Aquando uma conversa com o grupo acerca da divulgação do projeto, este manifestou interesse em construir um balão de ar quente. Tendo em conta os balões de pequena dimensão construídos anteriormente, em pequenos grupos, o grupo mostrou vontade em construir um em grande dimensão que dê-se oportunidade de entrar; 2º Através de uma caixa de papelão, foi construído o cesto do balão e, posteriormente, foi pintado; 3º O grupo auxiliou na modelação da estrutura de arame. De seguida, e pequenos grupos, recortaram e colaram pequenos pedaços de papel crepe na estrutura de arame; 4º Realização de um registo gráfico da atividade promovendo a imaginação para o que as crianças gostariam de ver ao longo de uma possível viagem no balão de ar quente; 5º Negociação com o grupo acerca do número de crianças que podem frequentar o balão e elaboração de medalhas.

Materiais: Cartão; Tintas; Papel crepe; Cola branca; Arame; Cordas; Papel de cenário.

Avaliação: Através da observação podemos verificar o nível de envolvimento, implicação perante a tarefa. Além disso, através dos comportamentos, das atitudes e da participação inerente é possível verificar o interesse das crianças na realização do balão de ar quente. A partir do produto final é possível verificar a imaginação/criatividade da sua utilização assim como capacidade para resolução de problemas associados a este.

Registos Fotográficos



Figura 57 – Pintura do cesto do balão



Figura 58 – Construção da parte de cima do balão



Figura 59 – Crianças experimentam o cesto do balão



Figura 60 – Balão de ar quente finalizado

Apêndice P – Registos Fotográficos da divulgação do projeto



Figura 61 – Exposição do projeto



Figura 62 – Crianças e comunidade educativa visitam a exposição



Figura 63 – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita



Figura 64 – Domínio das expressões



Figura 65 – Domínio da matemática

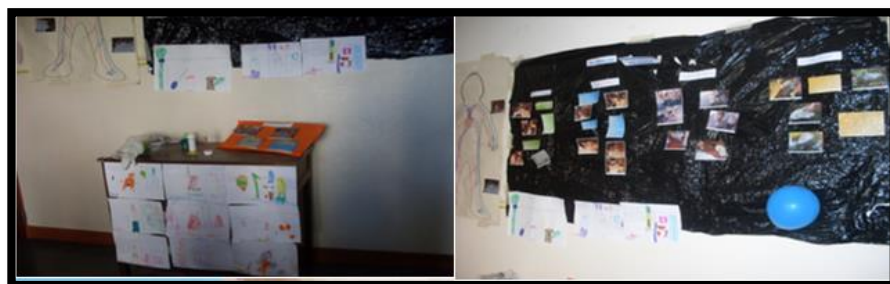


Figura 66 – Área do conhecimento do mundo


Apêndice Q – Registos Fotográficos de documentações



Figura 67 – Exemplos de documentações de atividades realizadas expostos num placard junto à sala

Apêndice R - Abordagem de Mosaico

Panfleto informativo fornecido aos pais

<p>Eu, _____ encarregado de educação de _____, autorizo/não autorizo (riscar o não pretendido) o meu educando a participar no estudo de investigação promovido pelas estagiárias do mestrado de Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra.</p> <p>9 de abril de 2015</p> <p style="text-align: right;">Estagiárias</p>	<p style="text-align: center;">Estagiárias: Margarida Pereira Patrícia Santos</p>	<p style="text-align: right;">JARDIM DE INFÂNCIA DOS OLIVAIAS</p> <p style="text-align: center;">Trabalho de Investigação Abordagem de Mosaico</p> 
<p>O que é a Abordagem de Mosaico?</p> <p>A Abordagem de Mosaico é um estudo onde o adulto pretende investigar as opiniões das crianças, ou seja, o adulto procura compreender as perspetivas das crianças acerca de um determinado assunto.</p> <p>Neste tipo de estudo, a criança é vista como uma <u>co-investigadora</u> e <u>co-construtora</u> de conhecimento, identidade e cultura, onde é-lhe dado o direito de participar e ser ouvida. Já o adulto deve encontrar maneiras de comunicar com as crianças de forma a encorajá-las, favorecer-lhe desafios e dar-lhes autonomia.</p> <p>Benefícios para as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fortalece a sua identidade e senso de controlo; • Sentem-se compreendidas; • As suas opiniões são valorizadas; • Ajuda-as a refletir sobre as suas experiências; • Contribui para a tomada de decisões. 	<p>Questões Éticas</p> <p>Durante este estudo pretendemos conservar alguns direitos com o intuito de oferecer proteção à criança, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • o direito a um consentimento informado; • o direito à privacidade; • o direito a permanecer no anonimato; • o direito à confidencialidade; • o direito a contar com o sentido da responsabilidade do investigador. <p>Intenções do estudo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a perspetiva das crianças acerca do Jardim-de-Infância; • Compreender o nível de importância que a criança atribui aos diferentes espaços do Jardim-de-Infância; • Perceber como a criança se sente no Jardim-de-Infância; • Saber o que a criança gostaria de modificar no Jardim-de-Infância. <p>Após a conclusão do estudo, estarão disponíveis as perspetivas das crianças acerca do Jardim-de-Infância no placard do corredor.</p>	

Guião de entrevista das crianças

Nome: _____ Estagiária:

- Gostas de vir ao Jardim de infância? Porquê?	
- Qual/Quais o/os espaço/os que mais gostas no Jardim de infância? Porquê?	- Qual/Quais o/os espaço/os que menos gostas no Jardim de infância? Porquê?
- O que mais gostas de fazer no Jardim de infância? Porquê?	- O que menos gostas de fazer no Jardim de infância? Porquê?
O que gostarias de modificar no Jardim de infância? Porquê?	Como modificavas?
- Gostas da tua educadora? Porquê?	- Gostas das auxiliares? Porquê?

Questionário aos encarregados de educação

Pedimos a vossa colaboração para o preenchimento deste questionário com o intuito de compreender melhor as perspetivas das crianças. Obrigada pela disponibilidade.

Nome do educando: _____ Enc. Educação: _____

- O quê que o seu educando pensa do Jardim de infância? Porquê?	- Qual/Quais o/os espaço/os que o seu educando mais fala? Porquê?
- O quê que o seu educando mais gosta de fazer no Jardim de infância? Porquê?	- O quê que o seu educando menos gosta de fazer no Jardim de infância? Porquê?
- Qual a pessoa do Jardim de infância que o seu educando mais fala? Porquê?	- O que mudaria no Jardim de infância para melhorar o conforto do seu educando? Como?

Estagiárias: Margarida e Patrícia

Guião de entrevistas da equipa educativa

Nome: _____ Estagiária: _____

- O quê que acha que as crianças pensam do Jardim de infância? Porquê?	- Qual/Quais o/os espaço/os que as crianças mais falam? Porquê?
- O quê que acha que as crianças mais gostam de fazer no Jardim de infância? Porquê?	- O quê que acha que as crianças menos gostam de fazer no Jardim de infância? Porquê?

<p>- O que mudaria no Jardim de infância para melhorar o conforto das crianças? Como?</p>	

Registos Fotográficos

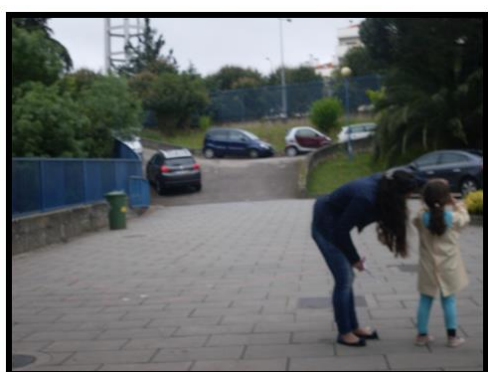


Figura 68 – Crianças a tirarem fotos durante o percurso



Figura 69 – Desenhos

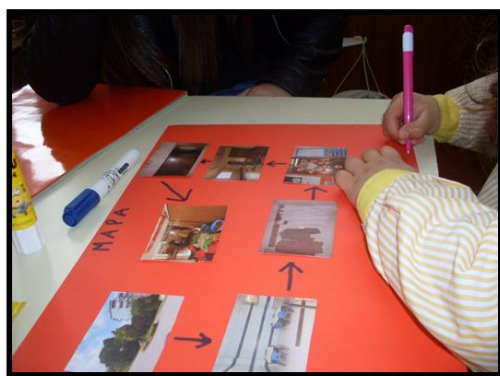


Figura 70 – Construção dos mapas



Figura 71 – Manta mágica



Figura 72 – Colocação de materiais novos na sala

Categorias encontradas pelos vários intervenientes

Crianças		
Questionários	Desenhos	Mapas
<ul style="list-style-type: none"> - Gostam de interagir - Gostam de brincar - Gostam de aprender 	<ul style="list-style-type: none"> - Gostam do exterior - Não gostam do refeitório 	<ul style="list-style-type: none"> - Gostam do exterior - Gostam da sala - Não gostam do refeitório

Família	Equipa Educativa
<ul style="list-style-type: none"> - Crianças gostam de aprender - Crianças gostam de brincar - Melhorar espaços físicos - Melhorar alimentação 	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças gostam de aprender - Crianças não gostam do refeitório - Melhorar espaços físicos

Esquema de triangulação conclusivo

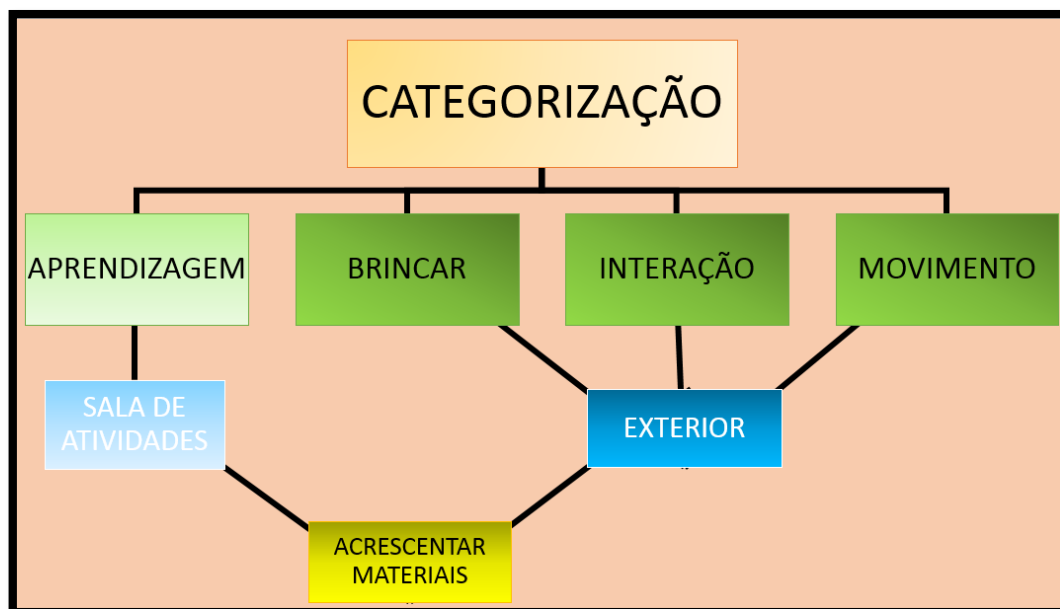


Figura 73 - Categorização da abordagem de mosaico