

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Relatório Final

A poesia do Educar

Daniela Tavares de Jesus

Coimbra, 2015

Daniela Tavares de Jesus

Relatório Final

A poesia do Educar

Relatório de Estágio em Educação Pré Escolar apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação De coimbra da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Vera do Vale

Arguente: Prof. Doutora Rosário Campos

Orientadora: Prof. Doutora Ana Coelho

Data da realização da Prova Pública: 4 de dezembro de 2015

Classificação: 16 valores

Agradecimentos

Começo por expressar o meu reconhecimento e gratidão a todas as pessoas que ao longo deste percurso, de uma maneira ou de outra, me ajudaram tornando-o entusiasmante e cheio de sentido. O apoio, carinho e motivação que me deram foram essenciais para ir atingindo os meus objetivos, permitindo que chegasse a este momento.

Em primeiro lugar, o meu especial agradecimento à Professora Doutora Ana Coelho pela sabedoria, orientação, apoio, exigência e aprendizagens significativas ao longo de todo este ano.

Às equipas educativas dos dois centros de estágio pela sua disponibilidade, apoio, dedicação e acima de tudo compreensão. E principalmente às crianças que me deram sempre forças para querer dar sempre o meu melhor e desafiar-me a mim mesma... elas são o melhor do Mundo!

Aos meus pais, os dois pilares da minha vida, que sem eles nada disto seria possível. Obrigada pelo amor incondicional e pelo constante incentivo e exemplo de que nunca devo desistir dos meus sonhos por mais impossíveis que possam parecer. E por me terem transmitido valores essenciais para a minha vida. A eles, um gigante obrigada!

Ao meu irmão, um pequeno grande poeta, que apesar da sua tenra idade é um grande motor na minha vida e dá-me sempre forças quando eu penso que estas já acabaram.

Ao meu avô, que sempre me conseguiu tranquilizar e fazer acreditar que ia ser capaz de ultrapassar todos os obstáculos porque como ele tão sabiamente me diz:” Quando o caminho é resistente fá-lo com resistência”. E às minhas avós que sempre me apoiaram.

Ao André pelo constante apoio, dedicação, carinho, disponibilidade ao longo de todo este processo. Sem ele este percurso não teria sido possível, porque todos os meus desesperos, cansaços foram colmatados com o seu constante amor e com o facto de saber que temos um objetivo em comum para cumprir.

A todos os meus amigos/as que de uma maneira ou de outra me apoiaram neste percurso. Mas em especial à Cátia pelas conversas intermináveis, pelas confissões e incentivos e por ser aquela amiga que me compreende até no silêncio. À Rita e à Ana por permitirem que nos meus finais de dias académicos me sentisse em casa e conseguisse recuperar forças para o dia seguinte, pelos conselhos e por me terem sempre disponibilizado o seu “ombro amigo”. E à Sofia, que partilha comigo o mesmo amor pela educação, pelas conversas que dão sempre azo a reflexões, pelo esclarecimento de dúvidas e o apoio infinito. Por ter a capacidade de escutar percebendo que eu precisava apenas de alguém para ouvir as minhas preocupações e medos, tão naturais desta altura.

E não poderia deixar de agradecer à Inês, minha companheira ao longo deste ano escolar, por ter feito esta caminhada comigo de que trago tantos ensinamentos para o meu futuro. Sem ela este caminho não seria igual. Obrigada.

A todos eles/as e como o este relatório se intitula “A poesia do educar”, resolvi em jeito de agradecimento escrever algumas palavras com todas essas pessoas dentro, com muita emoção, ou como os poetas lhes chamam, poesia.

A poesia da infância

Escreve-se a muitas cores,

Todas juntas, sem distância.

Em brincadeiras sem protocolos.

Cresce assim em muitos colos.

Partilha-se e multiplica-se no afeto e nos abraços que fazem desenvolver quem crescer, brinca. Também este caminho.

Foi pincelado de luz nos momentos de escuridão.

Quando com medo, escutava o meu coração.

Foi percorrido de mãos dadas com o mundo,

Todos quantos passaram nele, tiveram um impacto profundo.

Deixaram a sua marca.

Uns com sorrisos e abraços,

Outros com os seus desembaraços,

Desenrolaram novelos e fios.

Com eles, teci o mundo. Brinquei com as crianças.

Vi-as crescer e elas a mim.

A educação é um caminho e os meus passos ainda estão longe do fim...

RESUMO

O relatório final intitulado *A poesia de Educar* é um trabalho realizado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa, inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Coimbra. A finalidade deste relatório é a reflexão sobre o percurso realizado ao longo dos dois estágios feitos, um em creche e outro em jardim de infância com vista à aquisição do grau de mestre.

Este relatório encontra-se dividido em duas partes: A contextualização e itinerário formativo através de uma descrição e análise crítico – reflexiva relativamente ao contexto e ao processo ocorrido nos dois momentos de estágio.

De seguida são apresentadas as cinco experiências-chave selecionadas como aspetos relevantes neste processo formativo.

A primeira experiência-chave é relativa à vivência do estágio em creche tem como foco as emoções e a sua importância no crescimento saudável das crianças.

A segunda e a terceira experiência-chave são relativas ao contexto de jardim de infância. A segunda refere-se à visão da criança como um ser ativo no processo de aprendizagem. A terceira, por sua vez tem como objetivo o relato e a consequente reflexão do projeto realizado com as crianças.

Com a finalidade de evidenciar a importância do brincar no exterior para o desenvolvimento das crianças surge assim uma experiência-chave, uma reflexão relativa a esta temática tendo como base os dois contextos educativos. E a quinta experiência – chave é relativa à componente investigativa, a abordagem mosaico. O principal objetivo deste estudo foi escutar a voz das crianças e compreender as suas perspetivas acerca dos espaços do JI.

Por último, encontra-se uma síntese reflexiva relativa a todo o percurso de formação, incluindo experiências, aprendizagens de estágio e os aspetos essenciais das experiências evidenciadas anteriormente.

Palavras-chave: emoções, brincar, projeto, criança, abordagem mosaico

ABSTRACT

The final report entitled Educating is Poetry is a project carried out in the context of the curricular unit of Educational Practice of the Masters in Pre-School Education, in the Higher School of Education of Coimbra. The purpose of this report to reflect upon the journey through two internships, one in Day Care and the other at Kindergarten, with the aim of obtaining a Master's Degree.

This final report will be divided into two parts: Context and learning itinerary by means of a description and critical analysis on the process of the two internships.

Afterwards, are present five key learning experiences selected as relevant aspects of the training process.

The first key experience is concerning the internship on Day Care focus on emotions and their importance for children's healthy growth

The second and third key experiences are related to kindergarten context. The second refers to the child's vision as being active in the learning process. The third one aims to report and reflect upon the project carried out with the children.

With the purpose of highlighting the importance of playing outside for children's development a key experience arises, as well as an analysis of this theme, based on the two educational settings. And the fifth key experience concerns the research component, the Mosaic Approach. The aim of this study was to listen to the voice of the children and understand their perspective on kindergarten spaces.

The last part includes an analysis of the training process, as well as the internship experience and the main aspects of the previous experiences.

Keywords: emotions, play, project, child, mosaic approach

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I- PASSO A PASSO, NO CAMINHO DA DESCOBERTA.....	5
Capítulo I - Dar os primeiros passos em creche	7
1.Caracterização da Instituição	7
2.Projeto Pedagógico	8
4.Primeiras experiências / intervenções.....	12
5.Reflexão	15
Capítulo II – Caminhar no jardim de infância.....	18
1.Caracterização da instituição	18
2.Caracterização do grupo, da sala e respetiva dinâmica	22
3.Primeiras experiências / intervenções.....	23
PARTE II- DA DESCOBERTA À REFLEXÃO	29
Capítulo I – Estágio em Creche.....	31
1. Dialogar com as emoções	31
1.1.O que são as emoções?	31
1.3.O que é a inteligência emocional?	33
1.4. Qual a importância do desenvolvimento emocional nos primeiros anos da criança?	33
Capítulo II – Estágio em Jardim de Infância	36
1.Crescer em parceria, a construção da democracia.....	36
2.Que questão tamanha! Será que a Guatemala pertence a Espanha?.....	41
2.1.Enquadramento do projeto.....	41
2.2. Conversa Inicial	42

2.3.Lançamento do Projeto	42
2.5.Divulgação do Projeto.....	46
2.6.Avaliação	47
Capítulo III – Estágio em Creche e Jardim de Infância.....	50
1.Crescer por dentro a brincar lá fora	50
1.1.Crescer, brincando	50
1.2.Crescer, brincando lá fora	53
Capítulo IV – Componente Investigativa	57
1.Abordagem de Mosaico – O desafio da Escuta	57
1.1.Etimologia.....	57
1.2.Definição.....	57
1.3.Características	58
1.4.Fase de recolha, reflexão e discussão	60
1.5.Tratamento de dados e conclusões.....	62
1.6.Reflexão	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
APÊNDICES	78

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

JI- Jardim de Infância

ME- Ministério da Educação

n.d. – Sem data

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Coimbra do Instituto Politécnico de Coimbra. Este relatório tem como primordial objetivo sintetizar todo o percurso formativo, dando enfoque às aprendizagens que advieram da experiência da prática supervisionada, experiências essas que ocorreram na Creche e no jardim de infância respetivamente. A experiência vivida em ambos os estágios foi extremamente importante para a compreensão de uma prática refletida, com outro grau de profundidade e entendimento pois, apesar de já ter realizado estágios anteriormente, estes últimos foram mais extensos e exigiram uma maior intervenção e autonomia. Esta questão permitiu-me crescer muito enquanto futura educadora mas também enquanto ser humano, compreendendo os meus erros mas indo mais além, refletindo sobre estes, para reestruturar a minha ação. Esta experiência foi um processo de enriquecimento, de reflexão, com a certeza de que o caminho da educação não é linear pois depende de muitos fatores.

Este relatório inicia-se com uma descrição e análise crítico-reflexiva relativa aos contextos e ao decorrer dos estágios. Nesta primeira parte que intitulo de Passo a passo, no caminho da descoberta estão contidos os seguintes aspetos: a caracterização da instituição, a caracterização do grupo e da sala e a respetiva dinâmica, a metodologia e o currículo, as primeiras intervenções enquanto estagiária e ainda uma reflexão sobre o meu percurso ao longo dos dois estágios.

Na segunda parte, intitulada Da descoberta à reflexão, são apresentadas as cinco experiências-chave referentes aos meus estágios. No primeiro capítulo é abordada a experiência chave relativa ao estágio em creche que intitulo de Dialogar com as emoções. Nesta procuro refletir sobre as emoções no pré-escolar com intuito de aprofundar os conhecimentos sobre esta temática.

Nesta experiência chave cujo foco são as emoções e a sua importância no crescimento saudável das crianças, são esclarecidos os seguintes aspetos: o que são as emoções; qual a diferença entre as emoções e os sentimentos; o que é a inteligência emocional e qual é a importância do desenvolvimento emocional nos primeiros anos de vida das crianças.

O segundo capítulo é referente às duas experiências-chave relativas ao estágio em jardim de infância. Uma delas é relativa à criança como um ser ativo no processo de aprendizagem, Crescer em parceria, a construção da democracia. Nesta procuro refletir sobre as competências das crianças e conseqüentemente sobre a necessidade de lhes darmos voz e da sua participação ativa na construção do currículo. Outra das experiências chave, Que questão tamanha! Será que a Guatemala pertence a Espanha? está relacionada com o projeto que realizei juntamente com a minha colega de estágio. Nesta experiência chave está contida uma descrição sobre o mesmo e uma reflexão contínua relativa à sua execução.

No terceiro capítulo procuro fundamentalmente refletir sobre a importância para o desenvolvimento das crianças do brincar no exterior, tendo como base os dois estágios. Esta experiência é intitulada Crescer por dentro, a brincar lá fora.

O quarto capítulo é relativo à componente investigativa, a Abordagem Mosaico. O principal objetivo deste estudo foi escutar a voz das crianças e compreender as suas perspetivas acerca dos espaços do JI.

Por último, são apresentadas as considerações finais, em que é feita uma síntese reflexiva relativamente a todo o percurso de formação, bem como à importância que este processo de descoberta teve para mim, tanto ao nível profissional, como pessoal.

Por fim, não poderia deixar de referir o título do presente relatório A Poesia do Educar, dado que representa aquilo que é para mim o ato de educar: A poesia brinca com as palavras, é imprevisível, acontece no afeto. A educação tal como a poesia vive da vida e alimenta-se da esperança.

A poesia do educar é o encontro com o outro em afeto mas em contexto, em liberdade. Permitindo o erro e aceitando o risco.

O risco de chegar mais além, de aprender coisas novas de maneiras diferentes, de usar as mesmas palavras e combiná-las numa criatividade ativa de quem brinca com o mundo todo. Assim é a poesia, assim é o educar. Tal como na educação, o que move a poesia é o amor.

“Educar é ser um artesão da
personalidade, um poeta da
inteligência, um semeador de ideias”

(Cury 2004, p. 58)

**PARTE I- PASSO A PASSO, NO CAMINHO
DA DESCOBERTA**

Capítulo I - Dar os primeiros passos em creche

1. Caracterização da Instituição

A instituição onde realizei o estágio em creche é situada na periferia de Coimbra. Esta é uma instituição de índole social e religiosa que tem como principais valores: a humanização, o profissionalismo, o compromisso, a transparência, a solidariedade, a universalidade e a criatividade. Os valores mais notórios nesta instituição são a solidariedade porque vincula a sua ação à dimensão do amor ao próximo, na assistência, na promoção, no desenvolvimento e na transformação de estruturas, pelos/as profissionais e voluntários/as. Outro dos valores é a universalidade, visto que todas as pessoas independentemente da nacionalidade, etnia, religião ou proveniência social são recebidas e acolhidas com respeito pela instituição. A criatividade é outro valor fundamental, uma vez que só com esta é que se consegue fazer frente às múltiplas problemáticas existentes e emergentes, procurando inovar as respostas com flexibilidade e transdisciplinaridade.

A instituição tem a valência de apoio a idosos/as e a valência de apoio à primeira infância. Relativamente à primeira, dispõe de um centro de dia que oferece aos/às idosos/as, sobretudo da comunidade local, serviços de alimentação, higiene pessoal, higienização de roupas, da casa e acompanhamento permanente. Dispõe ainda de um conjunto de ateliers pensados de acordo com as preferências dos utentes (Modelagem, Artes Decorativas, Pintura, Música, Leitura, Biblioteca, Ginástica, bem como passeios e convívios).

No que diz respeito à creche, a instituição dispõe de um berçário e duas salas diferenciadas para bebés e crianças até aos 3 anos. Os projetos desenvolvidos são pensados e adequados às faixas etárias e respetivos grupos. Estes englobam os domínios motor, cognitivo, linguístico e o sócio emocional, bem como as rotinas e os aspetos básicos relacionados com a satisfação das necessidades físicas e emocionais da criança.

A equipa responsável pelo serviço de creche da instituição é constituída da seguinte forma: (figura 1)

	Educadora de infância	Auxiliares de ação educativa
Berçário	1	2
Sala 1 ano		2
Sala 2 anos	1	2
Apoio às salas da creche		1
Total	2	7

Figura 1 – constituição da equipa educativa da creche

Para além destas funcionárias que trabalham diretamente com as crianças, existe uma ampla equipa que assume múltiplas funções, desde o pessoal da cozinha, à lavandaria, à receção e ao serviço de limpeza. A gestão e articulação desta estrutura é assumida pela diretora técnica cuja área de formação é serviço social. Para além das duas valências acima mencionadas e descritas, a instituição ainda tem ao dispor da comunidade envolvente a cantina social que providencia a entrega de refeições gratuitas às famílias com maiores carências económicas, pois a entidade a que esta instituição pertence é responsável pelo acompanhamento social de várias de famílias em processo de Rendimento Social de Inserção através das suas diferentes equipas. Em suma, esta instituição tem um papel social muito importante na comunidade envolvente.

2. Projeto Pedagógico

A IPSS a que a instituição pertence desenvolve um projeto pedagógico integrado, assente em valores e princípios com perspetivas educativas diferenciadas que respeitam a individualidade e o ritmo de crescimento de cada criança, valorizando a ligação entre a instituição e a família através da cooperação quotidiana.¹

¹ Conforme informação disponível no site da IPSS

O projeto pedagógico desta instituição intitula-se de “Eu e o Mundo Solidário” que apela à solidariedade como ponte de ligação para o Mundo. O projeto assenta essencialmente na transdisciplinaridade de aprendizagens, através da implementação e desenvolvimento de projetos estimulantes e enriquecedores no âmbito da educação para a cidadania e educação para os valores. A creche da instituição tem como projeto pedagógico “À Descoberta de Mim e do Mundo, em solidariedade”. Esta perspetiva globalizante do tema do projeto tem implícita a existência de dois vetores essenciais que decorrem dos temas referidos no projeto pedagógico “Eu e o Mundo Solidário” e tem como resposta o método pedagógico que pressupõe “fazer experienciando, vendo e explorando”.

3. Caracterização do grupo, da sala e respetiva dinâmica

Na sala de um ano, onde estagiei, os objetivos do projeto pedagógico consistem em demonstrar emoções e necessidades (rir, chorar, bater palmas, fome, sede, sono); distinguir pessoas e objetos que lhes são familiares; estabelecer relações de afeto com adultos e pares; compreender e cumprir ordens e tarefas simples; adquirir coordenação e controlo de movimentos (motricidade fina e grossa); adquirir, ampliar vocabulário, e construir frases simples (2 ou 3 palavras simples); adquirir hábitos de higiene e de saúde; reconhecer realidades objetivas do quotidiano com que a contacta.

Dos 24 meses aos 36 meses, procura-se que as crianças saibam nomear objetos e pessoas; identificar-se através de fotografias ou ao espelho; controlar os esfíncteres; utilizar cada vez mais a linguagem oral para se expressar (utilizando frases e palavras cada vez mais complexas); concretizar tarefas simples com mais de dois requisitos; aperfeiçoar a motricidade (fina e grossa); usar objetos de forma intencional (talheres, copo, pincéis, lápis, bola, entre outros); classificar e organizar objetos e continuar a identificar realidades objetivas do quotidiano com que contactam.²

² Toda a informação relativa ao projeto pedagógico da creche foi com base em consultas ao mesmo, intitulado “À Descoberta de Mim e do Mundo, Em Solidariedade”.

A sala de um ano é um espaço agradável com muita luminosidade, com aquecimento e ventilação adequada e necessária ao bem-estar das crianças. A mesma tem disponíveis armários com material didático e uma bancada de muda de fraldas com gavetas para guardar os pertences de cada criança. Anexo à sala de um ano, existe um corredor com vários cabides identificados com os nomes das crianças. Além do nome vão sendo acrescentadas mensalmente fotos das crianças de forma a que estas e os respetivos encarregados de educação se apercebam da sua evolução. Ao fundo do corredor existe um placard onde é possível consultar o projeto pedagógico.

A instituição não tem espaço exterior, tem apenas um alpendre muito pequeno onde são colocadas algumas cadeiras para os/as idosos/as. Assim as crianças não têm acesso ao exterior durante todo o dia, não permitindo que estas usufruam das potencialidades que o brincar e o explorar no exterior tem no desenvolvimento holístico da delas.³

Na sala de um ano existem momentos de diálogo e partilha entre a educadora e as assistentes operacionais sobre o trabalho a desenvolver. Conta-se também com a colaboração dos pais/encarregados de educação das crianças, ou seja, existe comunicação (troca de informações) regular com os mesmos nos momentos de chegada e partida das crianças à sala. Em suma, a equipa pedagógica (educadora e auxiliares) procura proporcionar uma atmosfera acolhedora e agradável que permita aos pais/encarregados de educação sentir que são sempre bem-vindos, sendo encorajados a visitar a creche em qualquer altura.

³ Temática aprofundada na experiência – chave: Crescer por dentro, a brincar lá fora.

Relativamente à interação adulto – criança, a educadora conversa, é afetuosa com todas as crianças, encoraja nas mesmas o desenvolvimento do sentido do EU através do conhecimento do próprio corpo, uso do nome, promovendo a identificação cultural, estabelece contactos físicos calorosos durante as tarefas de rotina e também demonstra compreensão e atenção para com a criança que se magoou ou que está perturbada.

A equipa pedagógica (educadora e assistentes operacionais) faz registos individuais diários acerca dos comportamentos e desenvolvimento das crianças relativos à higiene, sono e alimentação. A educadora tem conhecimento das necessidades nutricionais das crianças e dispõe de informações médicas relativas a cada uma.

As crianças mostraram-se bastante recetivas, o que permitiu criar relações de confiança e carinho com elas. Através da observação das diferentes interações e da minha própria interação com as crianças, compreendi que “observar, perguntar, flexibilizar são atitudes básicas num atendimento responsivo e qualitativamente superior. Este pressupõe conhecer cada criança individualmente, os seus sinais, e perceber quando é que está na altura de ampliar a iniciativa da criança, quando ensinar algo, quando intervir, e quando observar, esperar, elogiar os esforços e sucessos desta. Cuidados de qualidade envolvem utilizar as rotinas e planificações com flexibilidade, adaptando-as de acordo com as características, os interesses e necessidades da criança e suas famílias.” (Portugal 2005,p.24)

Muitos foram os momentos que guardo com especial apreço, como por exemplo: a descoberta das emoções por parte dos bebés, a aquisição de competências motoras como começar a andar sozinho/a, encaixar e ultrapassar obstáculos, bem como a comunicação que estabelecem. Segundo Portugal (2012) o desenvolvimento da linguagem acontece muito cedo, os bebés quando começam a movimentar-se já descobriram muitas coisas sobre a linguagem e a comunicação e nesta fase começam a compreender o significado das palavras.

As primeiras palavras refletem o seu ambiente social, ou seja começam por dizer nomes de adultos/as significativos/as, objetos e atividades associadas às rotinas diárias. Na sala onde estagiei, a educadora tinha na parede vários papéis com desenhos de objetos, partes do corpo e frutas de forma a que os bebés tivessem um maior contacto com estes. A educadora, muitas vezes, repetia os nomes destes e a certa altura os bebés já sabiam dizer os nomes de alguns dos desenhos e identificá-los. E sobre isso aprendi que o/a educador/a deve escutar com atenção as crianças pois pode modelar mesmo quando elas se expressam ainda com uma fala de bebé em que poucas palavras são identificáveis e assim demonstra interesse em compreender as crianças escutando, observando e fornecendo palavras às crianças. (Portugal,2012). Também recordo com apreço o início da autonomia nas refeições quando começaram a comer, a pegar na colher e no copo sozinhas.

Por fim e segundo Portugal (2005) é importante salientar que nesta fase (transição entre o primeiro e o segundo ano da criança), à medida que as crianças se tornam mais ativas na sua mobilidade, a necessidade de exploração cresce, alargando a sua curiosidade e atividade. Nesta fase, as crianças começam a construir uma identidade enquanto exploradora, necessitando do apoio, segurança e encorajamento dos/das educadores/as através de conversas, olhares e gestos.

4.Primeiras experiências / intervenções

Quando eu e a minha colega chegámos à instituição foi-nos dada a possibilidade de escolher a sala onde queríamos estagiar. Eu acabei por ficar na sala de um ano. Mas, antes disso, as educadoras deram-nos a possibilidade de estagiar durante um dia nas outras duas salas, no meu caso, no berçário e na sala dos dois anos. Após esta experiência pude verificar que a tentativa de criar um bom ambiente tanto físico como emocional é geral apesar das limitações tanto físicas como muitas vezes sociais.

Após a primeira semana, permaneci na sala de um ano no restante período de estágio. Durante o mesmo tive a oportunidade de assistir a uma reunião que a educadora teve com uma mãe que ia inscrever o filho na creche. Pude verificar que existe uma enorme preocupação em tentar integrar a criança da melhor forma, tendo em conta as suas especificidades e as suas necessidades.

Ao longo do estágio, várias foram as atividades que realizei com as crianças, mas todas de forma espontânea e tendo em conta os interesses delas no momento. Procurei brincar muito com elas porque e segundo Webster-Stratton (2013) os/as adultos/as ao brincarem com as crianças podem ajudá-las a resolver problemas, incentivá-las a experimentar ideias e a explorar a imaginação. Brincar com adultos/as também estimula a aquisição de vocabulário, estimula-as a comunicar exprimindo os seus pensamentos, sentimentos e necessidades. Contribui ainda para criar uma relação próxima, fortalecendo laços afetivos entre a criança e os /as adultos/as.⁴ Também procurei estimular o desenvolvimento da comunicação e linguagem das crianças através da leitura de histórias e consequente leitura de imagens, em que procurei estimular a imaginação, aguçar a curiosidade e ajudar no desenvolvimento da linguagem. Para além da leitura de histórias, também fiz jogos de imitação com as crianças em que, por exemplo, dizia um nome de um animal e o seu respetivo som e elas muitas vezes procuravam imitar o som. Repeti várias vezes os mesmos jogos ao longo do estágio. Dei sempre muita importância ao desenvolvimento das competências de linguagem e criatividade. O desenvolvimento das competências de linguagem e de comunicação começa desde o nascimento através das interações de afeto com o/a adulto/a - mostrar as imagens dos livros à criança, contar – lhe histórias, cantar-lhe músicas e falar com ele/a. O desenvolvimento das diferentes competências também estimula a criatividade que considero uma competência muito importante.

⁴ Temática aprofundada na experiência – chave: Crescer por dentro, a brincar lá fora.

Para além das atividades, eu sugeri algumas propostas à educadora de forma a implementar melhorias. Algumas das sugestões feitas por mim não puderam ser implementadas devido a limitações do espaço. Mas foi-me permitido implementar uma: fomentar o contacto entre os utentes do Centro de Dia, uma das valências da instituição, e as crianças da sala de um ano. Para isso, planifiquei um conjunto de três atividades (ver apêndice I): "A hora do Conto"; "Cozinheiros por um Dia" e "Pinheirinhos de Natal", todas elas interligadas.

A interação entre as crianças e os/as idosos /as é bastante importante mas eu procurei que não fosse apenas uma atividade em que os/as idosos/as transmitissem valores mas sim uma interação onde as crianças fossem seres ativos porque assim e segundo Ferreira (2009) " A socialização e aprendizagem consubstanciam-se não como processos de preparação de crianças e dos jovens para serem cidadãos no futuro, mas como o próprio exercício da cidadania, no presente, em interação com os demais atores sociais." (p.75) As atividades correram todas muito bem, aprendi muito com elas e compreendi que muitas vezes aquilo que achamos correto quando estamos a planificar uma atividade, na prática com as crianças não é o mais certo e por isso é necessário escutar sempre as crianças e realizar as atividades de acordo com os seus interesses.

5. Reflexão

Segundo Portugal (2012) a criança tem diferentes necessidades básicas como necessidades físicas (comer, dormir, regulação de temperatura e descanso); necessidade de afeto (conhecer relações calorosas e atentas de proximidade física); necessidade de segurança (referência e limites num contexto previsível, confiança e saber o que se pode ou não fazer); necessidade de reconhecimento e de afirmação (sentir-se aceite e apreciada, ser escutada, respeitada e “responsabilizada”, ser tida em consideração, ser parte de um grupo “sentimento de pertença”); necessidade de se sentir competente (de se sentir capaz e bem sucedida, experienciar sucesso, alcançar objetivos, ultrapassar a fronteira das atuais possibilidades, procurar o desafio, o novo e/ou desconhecido) e necessidade de significados e valores (identificação de sentido e de objetivos na vida, de se sentir bem consigo própria, em ligação com os outros e com o mundo). Todas estas dimensões estão interligadas e as experiências vividas na satisfação destas necessidades condicionam a forma como a criança cresce e aprende durante os primeiros anos da sua vida. É como semear um terreno fértil que mais tarde germina e resulta num ser com capacidade de raciocínio, de comunicar claramente, de se movimentar mais livremente e aprender a ser social e a controlar as suas emoções, alcançando níveis ótimos de desenvolvimento físico, cognitivo, linguístico e sócio emocional.

Ao longo do estágio, fui descobrindo e percebendo melhor, em termos práticos, a necessidade e a importância da creche num melhor desenvolvimento emocional e cognitivo da criança pois os três primeiros anos são um período de crescimento em todas as áreas no desenvolvimento dela. Também aprendi que existem determinados aspetos que são imprescindíveis, tais como o afeto e a atenção individualizada (essencialmente na receção e na despedida); a mudança de fraldas deve ser transformada num momento com carácter lúdico e afetivo; o elogio e o positivismo dados, diariamente, às crianças são essenciais para as tornarem mais confiantes e felizes em todas as suas conquistas ou dificuldades; a estimulação para o desenvolvimento das necessidades/ dificuldades de cada

criança para que tenham um crescimento equilibrado a todos os níveis; a necessidade da existência de rotinas que fazem sentir a criança confortável ao saber o que se vai passar em todos os momentos e a comunicação quotidiana entre educadora, pais e crianças, que leva a um ambiente harmonioso e confortável para todos e a constante criatividade e flexibilidade por parte da educadora para a elaboração de novas atividades diárias, mantendo assim as crianças interessadas, motivadas e estimular a comunicação entre todos. (Portugal 2012)

O ambiente pedagógico não podia ter sido melhor, pois toda a equipa se mostrou simpática e disponível ao longo do tempo de estágio. A educadora da minha sala deu – me liberdade para intervir em qualquer situação e até para concretizar algumas atividades elaboradas por mim. Ela também me ensinou uma questão muito importante: que devemos experimentar sem medo pois o erro faz parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento de todos nós. Situação, que num processo em que estamos a ser avaliadas tende a ser difícil de gerir, mas a sua postura aberta permitiu-me ultrapassar as minhas hesitações e os medos tão normais de quem ainda tem muito para aprender. Mas posso garantir que com esta experiência cresci bastante, e cada vez mais tenho a consciência que na educação nada é linear, nada é exato, uma vez que cada criança é única, que existem vários modelos educacionais, várias ideias, diferentes modos de educar e nenhum está errado pois depende muito do meio envolvente em que está inserido e conseqüentemente da sua cultura.

Em suma, ao longo do estágio, procurei conciliar os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação, para assim proporcionar um ambiente pedagógico rico em experiências diversificadas e integradas, aprendizagens significativas e boas relações.

Em simultâneo, procurei responder, da melhor forma e sempre flexível, a todas as necessidades das crianças, promovendo a igualdade de oportunidades. Nesta última, como mais uma aprendizagem adquirida, é bom deixar claro que não tem o mesmo significado que “dar o mesmo a todos”, mas sim fazer tudo o que se poder para ir ao encontro dos interesses de cada criança como um ser individual. E por fim, enquanto futura educadora, eu julgo que todas as aprendizagens e reflexões feitas, sejam elas mais ou menos positivas, são imprescindíveis para me tornar numa profissional cada vez melhor e mais competente.

Capítulo II – Caminhar no jardim de infância

1. Caracterização da instituição

O jardim de infância onde tive a oportunidade de realizar o meu estágio situa-se numa instituição localizada no centro de Coimbra. Esta instituição tem uma abordagem sócio construtivista que se inspira na abordagem curricular Reggio Emília. O projeto pedagógico da instituição é “Escutar e dar voz à criança” que tem como objetivos específicos: proporcionar momentos de interação com a Universidade de Coimbra; contribuir para que as crianças construam os seus saberes com base em experiências e descobertas; integrar as artes como ferramentas de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, promover a participação ativa das famílias no processo educativo e encorajar as crianças a participar na organização dos espaços e dos tempos inculcando um espírito de cidadania ativa. E o projeto curricular de sala é “UAU! Encontramos a melhor caixa do Mundo” inspirado no livro “ Não é uma caixa” de Antoinette Portis.

Esta instituição “ transpira” descoberta, pesquisa, confiança na criança como um ser capaz e competente. É mágico entrar nesta instituição e perceber que as crianças participam em tudo que é feito. Os projetos têm por base os interesses delas, uma vez que “um projeto é uma investigação, uma parte de pesquisa que leva um grupo de crianças a procurar respostas para as perguntas que elas próprias formulam, ou em cooperação com o/a educador/a de infância” (Kartz e Chard 2009,p.3) logo a motivação nestes é visível. Na instituição também é valorizado a individualidade da criança, em que nenhum desenho ou trabalho é igual a outro.

A instituição, segundo o seu projeto pedagógico, visa desenvolver o currículo emergente⁵ construído com base nos interesses e motivações das crianças, utilizando a metodologia de projeto em que estas, em interação, sustentam as suas aprendizagens. As aprendizagens, por sua vez, são espelhadas no portefólio que constitui o documento de avaliação da criança aglutinador de evidências pertinentes, contextualizadas e refletidas pela criança, pelo/a adulto/a e pelas famílias.

Na instituição é privilegiado o trabalho em equipa e também a colaboração entre pares (criança-criança, criança-adulto/a e adulto/a-adulto/a). Os/As educadores/as são vistos/as como investigadores/as que desenvolvem o currículo de acordo com os princípios de investigação/ação/ação participativa. Desta forma, a instituição procura oferecer às crianças a oportunidade de construir o conhecimento através das experiências diárias e do contacto com os pais/encarregados de educação, educadores/as, crianças, eventos e com objetos do mundo. As crianças desenvolvem teorias, “negoceiam a aprendizagem”, trocam ideias em conjunto, para construir o conhecimento e a compreensão. Nesta também defendem que todas as crianças têm o direito de ser um sujeito social na comunidade escolar, logo é necessário que as suas características que sejam respeitadas e que as mesmas sejam vistas como contribuintes para o processo de aprendizagem. Neste seguimento, esta instituição procura manter uma relação de respeito e cooperação com os pais/encarregados de educação. As interações entre família e o jardim de infância manifestam-se de diversas formas: reuniões (formais e informais); partilha de experiências, nos pedidos de colaboração por parte da família, nos pedidos de colaboração por parte das crianças, na participação dos pais nos ateliers e na participação dos pais em alguns projetos.

Em suma, a instituição procura sempre manter uma relação de cooperação e respeito para com os pais/ encarregados de educação.⁶

⁵ Conceito desenvolvido na experiência - chave: Crescer em parceria, a construção da democracia.

⁶ Toda a informação relativa ao projeto Educativo da instituição “Escutar e dar voz à criança” e relativa ao projeto curricular de sala “UAU! Encontramos a melhor caixa do Mundo” foi com base em consultas nos mesmos.

Este envolvimento “ significa ver o jardim de infância como um espaço democrático onde as pessoas podem exercer a “sua cidadania e a educação das crianças como missão de todos” (Lemos e Neves 2015, p.16). Desta forma o papel e o envolvimento dos pais são tão importantes como os papéis do/a educador/a, pois ambos são importantes no processo educativo da criança e, juntos, podem ajudar no seu desenvolvimento global. Segundo Rebelo (1996, p.83) “ (...) chamar o pai, a mãe, ou os avós à vida da sala é uma forma de os integrar e responsabilizar na própria escola, o que é o mesmo que responsabilizá-los e com eles cooperar na educação das crianças”. Este mesmo autor evidencia que, para além da família, existe também a comunidade que envolve o jardim de infância. Quanto maior for esta capacidade de colocar a criança em interação com o mundo, com outras culturas, outros grupos sociais, com outras gerações, o percurso da criança será mais rico de vivências, de ideias e de experiências.

A instituição é frequentada por crianças de diferentes pontos do Mundo como da Guatemala, Nova Zelândia e Brasil. A relação entre a instituição e os pais/encarregados de educação destas crianças é feita tendo como base a compreensão e respeito pelas diversidade cultural, pois o “desenvolvimento de relações positivas, respeitadas e cooperantes entre os/as educadores/as e pais que têm ambientes culturais diferentes requer, por parte deles/as, um grande profissionalismo, baseado num misto de experiências, formação e valores pessoais” (Vasconcelos 1998, p.26). Uma atividade que demonstrou a vantagem da diversidade cultural foi um momento em que o diretor pedagógico estava a tocar guitarra e as crianças estavam a cantar diferentes músicas. Nessa altura entrou a mãe de uma menina da Nova Zelândia que acabou por ficar um pouco connosco e sugeriu cantar canções que ela costumava cantar com a filha. Este momento foi bastante agradável. Para além das crianças terem gostado muito, trouxe benefícios para todas. A criança da Nova Zelândia sentiu-se integrada e valorizada e as outras crianças descobriram novos ritmos, uma língua diferente e novos hábitos. Através desta experiência compreendi que a interculturalidade cria tolerância entre os pares e ensina-os a respeitar hábitos, formas de estar, crenças, linguagens e até mesmo níveis de desenvolvimento diferentes.

Relativamente ao espaço, esta contém uma cave, três andares e um espaço exterior. Na cave é onde se encontra a sala de ginástica e/ou dormitório. No primeiro andar encontra-se o refeitório, a cozinha, uma casa de banho, a secretaria ou receção, um pequeno espaço onde se encontram os cabides e duas salas. Por sua vez, no segundo andar encontram-se mais duas salas, um gabinete do diretor, duas casas de banho e a “Casinha”. Por último, no terceiro andar, existe uma casa de banho, vários locais de arrumações e o ateliê. Relativamente ao ateliê é importante salientar que este constitui mais uma oportunidade de enriquecimento curricular na medida em que as produções aí caracterizadas se relacionam com os projetos a desenvolver com cada grupo.

No que diz respeito às salas, existem duas de três /quatro anos (“os peixinhos” e as “tartarugas”) e duas salas heterogêneas em função da idade (“os caracóis” e “os leões”). Para além disso a instituição tem um espaço exterior amplo. É de frisar, que todos os espaços referidos anteriormente, encontram-se devidamente equipados e preparados para as crianças.

Os espaços da instituição são pensados de forma flexível, estão em constante adaptação com base nos interesses e nas necessidades das crianças de forma a permitir experiências significativas até porque e segundo Edwards, Gandini e Forman (1999) o ambiente é visto como algo que educa a criança. Na verdade, ele é considerado o terceiro educador, juntamente com a equipa pedagógica. Neste sentido, de modo a que o espaço funcione como/a um educador/a para a criança, deve ser também pensado pelas próprias crianças de modo a que elas sejam as arquitetas do espaço onde crescem, tendo um papel ativo no seu processo de aprendizagem e crescimento.

2. Caracterização do grupo, da sala e respetiva dinâmica

A informação que recolhi sobre as características do grupo, da sala e da sua dinâmica decorreu da observação direta, de diálogos através dos quais consegui identificar características, interesses e necessidades. A brincadeira foi uma boa ponte de comunicação, brinquei muito com elas e observei as suas interações. Também os diálogos com a educadora e outros intervenientes implicados na sua educação foram preciosos, como pistas no caminho para interagir com as crianças de forma mais adequada.

“Na educação pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos/as e crianças que constitui a base do processo educativo.” (ME, 1997,p.35) Senti que esta instituição transmite uma magia e confiança imensa pelas crianças e a sala dos caracóis não é exceção. O grupo heterogéneo composto por 20 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos. São crianças criativas, dinâmicas e têm uma grande vontade de explorar e descobrir sobre o que as rodeia. Após algum convívio com elas, percebi que ia conviver e crescer com 20 crianças cheias de qualidades. Nenhuma das crianças é igual, mas todas se respeitam e gostam umas das outras.

Durante o estágio percebi que sendo um grupo heterogéneo, as crianças mais velhas apoiam e ajudam as mais novas existindo assim cooperação entre elas. Pois de acordo com Folque (2012) “os grupos são organizados com crianças de diferentes idades com o objetivo de enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças, criando uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha, incluindo atividades que pode realizar com sucesso com a ajuda do educador e colegas, num grupo inclusivo e diversificado.” (p. 53) No entanto, as crianças mais velhas chegam a ser, por vezes, demasiado protetoras não permitindo que as crianças mais pequenas encontrem soluções para os “problemas” delas. Por vezes, as crianças mais pequenas ficam um pouco aborrecidas porque tal com elas dizem “ já não sou bebé ” e que já sabem fazer as coisas.

Essa proteção foi ainda mais notória, quando o grupo “acolheu” uma criança guatemalteca de 4 anos. Desde os primeiros dias da criança na instituição, os “caracóis” procuraram integrá-lo e até procuraram descobrir algumas palavras em espanhol para poderem falar com ela. Mas houve uma menina que se destacou, acabando por se tornar um elemento fundamental para integração do L. Ela procurou mostrar as coisas boas que a instituição tinha (as que ela mais gostava) para que o L. visse que até era bom lá estar. No entanto, a criança, por vezes, protegia-o demasiado e ele não se sentia bem porque não podia explorar e descobrir à maneira dele.

A sala é constituída por áreas bem delimitadas com características distintas de forma a proporcionar às crianças diferentes experiências significativas. Em cada espaço apenas podia estar um número determinado de crianças. Esse limite tinha sido previamente decidido em conjunto com as crianças e elas respeitavam-no esperando pela sua vez ou optando por outra brincadeira.

3.Primeiras experiências / intervenções

Na entidade de estágio, todos os dias as crianças têm o direito a brincar e em vários períodos de tempo ao longo do dia tanto no interior, como no exterior, demonstrando-se sempre muito ativas nas suas brincadeiras. Com base nesse aspeto, no nosso período de adaptação/observação, a educadora disse-nos desde logo, que é mais importante brincar com as crianças a fim de as conhecer e criar uma relação com elas do que elaborar desde de logo várias atividades. Bruner (1972), citado por Portugal e Laevers (2010), refere-nos que brincar “...envolve flexibilidade do pensamento: oferece oportunidades de experimentação, de estabelecimento de relações entre diferentes elementos, de pensar as situações sob diferentes pontos de vista” (p.88). E assim foi, eu procurei sempre brincar com as crianças, participar nas suas invenções e entrar no mundo da fantasia e da imaginação com elas. Foi muito engraçado perceber que para as crianças brincarem não são necessário muitos brinquedos nem muitos materiais. Para fazer uma viagem até à ilha e descobrir o tesouro apenas necessitam de imaginação e de criatividade.

Um dia aproximei-me de uma criança que estava a andar devagar com um bocado de cartão na mão e ela disse-me:

— “Daniela queres vir descobrir o tesouro comigo?” (N)

— “Claro que sim, adorava! Mas olha, eu tenho uma dúvida como é que nós vamos para lá?” (D)

— “De foguetão!” (N)

— “E onde é que ele está?” (D)

— “Daniela, tu já estás no foguetão...este foguetão é invisível e anda sempre connosco!” (N)

Durante o período de observação/adaptação, a educadora pediu-nos, a mim e ao meu par de estágio, para organizarmos uma sessão de expressão motora com as crianças de 15 em 15 dias até ao final do nosso estágio. Para cada sessão de expressão motora elaborámos a respetiva planificação (ver exemplo em apêndice II). As planificações foram sempre flexíveis e ajustadas aos interesses e aos ritmos das crianças. Relativamente à organização destas atividades foi muito interessante perceber mais claramente a extrema importância que a expressão motora tem para o desenvolvimento da criança. Eu e a minha colega procurámos realizar jogos com as crianças que também desenvolvessem determinadas competências sociais como saber perder, espírito de equipa, cooperação e o respeito pelas regras, até porque como evidencia Ferreira (2006, p. 79) citado por Pacheco (2011, p.41) “ o comportamento da criança no jogo é semelhante ao seu comportamento social, neste sentido torna-se um instrumento precioso de observação do comportamento da personalidade infantil e poderá servir ainda para inculcar valores, regras e padrões de comportamentos adequados a um processo de socialização.” Durante as sessões, senti especial dificuldade em gerir o grupo quando algumas das crianças não reagiam bem ao facto de terem perdido, ou queriam sair do jogo porque não conseguiam fazer “ bem” e desistiam. No entanto, esses obstáculos foram superados através do espírito de equipa existente entre mim e a minha colega de estágio.

Estas sessões ajudaram – me a refletir sobre a extrema importância da expressão motora no desenvolvimento das crianças porque tal como refere Almeida (2005) citado por Rosa (2013, p. 9) “ a partir de experiências motoras, a criança realiza o conhecimento corporal, o qual é indispensável para a construção da própria existência e da noção de espaço”. Neste sentido o movimento corporal ajuda a criança a pensar, a imaginar, sendo o seu movimento fundamental no seu desenvolvimento.

4. Reflexão

No início do estágio tinha vários objetivos dos quais destaco alguns: crescer como educadora e compreender como aliar a teoria dos conhecimentos que tenho aprendido ao longo do meu percurso académico, com a prática. Desde que sou pequena que quero ser educadora, quando ainda em criança me faziam a habitual pergunta “ O que queres ser quando fores grande?” respondia sempre: educadora de infância. É muito comum, à medida que se vai crescendo, a mudança de opinião relativamente ao que se quer fazer quando adulto/a. Comigo isso não aconteceu, ser educadora de infância foi sempre mais do que um objetivo, um sonho. Alguém muito importante na minha vida disse-me um dia “ Se vieste a este mundo é porque existe um lugar para ti “ e sinto que esse lugar é junto das crianças pois é com elas que sou genuinamente feliz.

A minha visão de criança é de um ser competente, mágico e criativo. A criança deve ser um membro ativo no processo de educação, ou seja, deve ser ouvida e chamada a participar no planeamento das atividades. Desta forma sente-se integrada, motivada e consequentemente aprende com mais facilidade o tema em foco nessa atividade. A educação deve portando ser feita com a criança e não para a criança.

Nesta instituição, aprendi muito porque nesta as crianças são ouvidas, elas tem tempo para brincar, explorar e para sonhar tanto no interior como no exterior. Para além disso, toda a equipa pedagógica dá o seu melhor de forma a permitir que a infância destas crianças seja pautada por magia, descoberta e criatividade.

E na minha opinião, se as crianças tiverem uma infância feliz, rica em descobertas, autonomia, criatividade e muita energia serão adultos/as muito mais felizes, confiantes e empreendedores, integrando, agindo e influenciando uma sociedade que se tornará aos poucos muito melhor, e espero, capaz de tornar o mundo um lugar muito melhor!

O meu percurso neste estágio foi muito desafiante, deparei – me com inúmeras dificuldades que são normais considerando a minha pouca/nenhuma experiência. Percebi que tenho ainda muito a descobrir, como se tivesse começado agora a minha verdadeira formação como educadora. Mas percebi também que crio facilmente uma grande empatia com as crianças e consigo captar facilmente a sua atenção. Talvez isso se deva ao facto de eu me sentir genuinamente feliz no papel de educadora. Adoro entrar nas brincadeiras delas e sinto que elas aceitam facilmente que eu participe. E no final fico radiante por perceber que, divertindo-me com elas consigo acrescentar valor, ajudando-as a descobrir algo de novo. Por outro lado, tenho também alguns pontos a melhorar, deles destaco: gerir melhor a minha energia; saber quando tenho de impor limites ou quando posso dar mais liberdade e refletir, pensando melhor nas situações antes de tomar alguma decisão.

O ambiente pedagógico não poderia ter sido melhor, pois toda a equipa pedagógica se mostrou simpática e disponível para qualquer coisa que necessitasse ao longo do tempo de estágio. As crianças são na sua maioria criativas, autónomas e com ânsia de descoberta. Foi bastante gratificante “trabalhar “ com elas porque desafiavam-nos a dar sempre o melhor, visto serem crianças muito atentas, curiosas e com uma boa cultura geral. A educadora cooperante foi desde o início bastante acessível comigo e com a minha colega. Desde cedo, sentimos que estávamos à vontade para colocar dúvidas, para refletir e acima de tudo para cometer erros e aprender com eles. Uma educadora cooperante pode ser um elemento facilitador ou não num estágio. Neste caso, foi sem dúvida um elemento facilitador porque deu-nos espaço para crescer, para conhecermos as crianças e para descobrirmos com elas. Nunca se esqueceu que estávamos lá para aprender e como é normal não tínhamos tanta experiência como ela.

Mas também nunca deixou de ser exigente connosco, de nos mostrar que o caminho mais correto nem sempre é o mais fácil, mas e sem dúvida, o mais gratificante. A assistente operacional foi igualmente acessível connosco, sempre pronta para nos ajudar, para nos dar uma palavra de apoio e conselhos.

Em jeito de conclusão, este estágio teve várias de experiências e descobertas que vão ser pistas muito úteis no meu caminho como futura educadora. Foi um processo de avanços e retrocessos onde surgiram algumas incertezas que se desvaneceram com o tempo, com o apoio e com os sorrisos das crianças. Enquanto elas cresciam, também eu cresci, de tudo que foi muito, fica a certeza que quero ser educadora. Durante aqueles 6 meses, todos os dias de estágio foram uma descoberta, em que me senti feliz, motivada, realizada, contente e expectante pelo dia seguinte.

PARTE II- DA DESCOBERTA À REFLEXÃO

Capítulo I – Estágio em Creche

1. Dialogar com as emoções

Durante o estágio em creche percebi que por vezes a atenção é focalizada no desenvolvimento cognitivo e motor dos bebés, esquecendo a componente emocional. Esta percepção fez-me pensar no desenvolvimento emocional das crianças e qual seria a importância de trabalhar as emoções com os bebés, o que originou outras questões tais como: o que são as emoções?; qual é a diferença entre as emoções e os sentimentos?; o que é a inteligência emocional?; qual a importância do desenvolvimento emocional nos primeiros anos da criança?

Tendo como base estas questões torna-se relevante que uma das experiências-chave a considerar seja sobre as emoções na creche. E como o processo de esclarecimento destas dúvidas foram um constante diálogo comigo mesma, e tendo em conta as experiências vividas, o título desta só poderia ser ” dialogar com as emoções”.

1.1.O que são as emoções?

A raiz da palavra emoção é “motere” do verbo latino “mover”, mais o prefixo “e”, o que leva a “mover para”, ficando implícito que agir está inerente a todas as emoções”. (Vale, 2012,p.14)

Segundo Goleman (1995) citado por Vale (2002) as “emoções são essencialmente impulsos para agir, planos de instância para enfrentar a vida. Assim, as emoções são encaradas como mapas de navegação da vida, por vezes repetitivas, mas muito úteis em situações difíceis. As emoções podem guiar a nossa resposta imediata em situações de perigo, pois o simples facto de pararmos para refletir sobre o que seria mais adequado em determinadas situações poderia custar-nos a vida.” (p.14)

Webster- Stratton (2013) afirma que “emoções são respostas a estímulos ou situações que afetam profundamente uma pessoa.” (p.130) Sluyter e Salovey (1999) acrescentam que as emoções são “estados de sentimento de curta duração, que incluem a alegria, raiva ou medo, e que misturam intensidades variadas de sensações de prazer-desprazer, excitação-calma entre outras”. (p.39) De uma forma resumida, “as emoções são impulsos que nos movem a uma determinada ação e que se põem em marcha de forma automática, mediante estímulos internos ou externos.” (Vale,2012,p.14) No entanto e após várias pesquisas percebi que não existe apenas uma definição de emoção, existem várias e muitas vezes divergentes. Segundo Sluyter e Salovey (1999) essa controvérsia deve-se em parte ao facto da emoção reunir vários componentes como o expressivo, experimental, controlador e de percepção ou processamento que envolvem processos neurais/cerebrais específicos.

1.2.Qual é a diferença entre as emoções e os sentimentos?

Após compreender de forma sucinta o que são as emoções, faz todo o sentido perceber o que são os sentimentos e porque é que são coisas distintas.

Segundo António Damásio (2004), a emoção é um programa de ações, desenvolvendo-se portanto com ações sucessivas. É como que uma espécie de concerto de ações. Não tem nada a ver com o que se passa na mente. É despoletada pela mente, mas acontece com ações que ocorrem dentro do corpo, nos músculos, coração, pulmões, nas reações endócrinas. Os sentimentos são por definição a experiência mental do que se passa no nosso corpo, ou seja, algo não exteriorizado.

Em suma e segundo o mesmo autor, o sentimento é mental e a emoção é comportamental. No entanto o sentimento nasce da emoção porque segundo o mesmo autor “ o cérebro recebe continuamente sinais provenientes do corpo, tal como um espectador”.

Cada estado é representado sob a forma de uma combinação de atividades de neurônios singular, em centros denominados somatossensoriais. Cada um de nós possui um mapa pessoal dos sentimentos: alguém que experimentou o medo memorizou inconscientemente uma combinação de modificações de seus parâmetros fisiológicos, que ficou gravada num conjunto de neurônios do córtex somatossensorial: cada vez que o conjunto for ativado, experimenta-se um novo sentimento de medo. Os sentimentos emergem da leitura de mapas em que estão marcadas as alterações emocionais: são como reproduções instantâneas de nosso estado corporal.

1.3.O que é a inteligência emocional?

Segundo Sluyter e Salovey (1999) a “A inteligência emocional envolve a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual.” (p.23) Para reforçar, Goleman descreve este conceito como sendo “a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os seus impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugu a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança” (Goleman, 2001, p.54 citado por Vale,2012,p.10).

1.4. Qual a importância do desenvolvimento emocional nos primeiros anos da criança?

Segundo Portugal (2005) a chave dos contextos de infância reside na qualidade das relações que se estabelecem entre o bebé e a sua família e entre os profissionais da creche.

No entanto, muitas das práticas correntes em contextos de creche não permitem que os/as educadores/as, as crianças e as famílias estabeleçam relações profundas e respeitadas, pilares de um desenvolvimento sustentado, ou seja, focalizam-se na promoção do desenvolvimento cognitivo ignorando o papel chave das experiências e relações precoces.

As neurociências têm vindo a confirmar e a explicar: “que as relações afetuosas, estáveis, seguras, estimulantes e gratificantes com a família e com as pessoas que cuidam/educam as crianças nos primeiros meses de vida são cruciais para quase todos os aspetos do desenvolvimento da criança.” (UNICEF,2008,p.1) Segundo a mesma entidade, a importância das relações “dar e receber”, ou seja, a importância da atenção dos pais/educadores aos bebés, como a conversa com o bebé, a troca de sorrisos e os gorgolejos, a repetição de sons, palavras, gestos, a alegria comovida a cada pequeno progresso do bebé criando uma relação de sensibilidade/recetividade materna/paterna, de mutualidade e de reciprocidade. Neste sentido o papel do afeto é essencial para o desenvolvimento intelectual e emocional da criança funcionando como um alicerce. Neste sentido, os fatores de equilíbrio emocional potenciam capacidades cognitivas, que por sua vez, podem ser condicionados por variáveis linguísticas, comunicacionais, assim como o inverso acontece.

As interações precoces das crianças estabelecem padrões de conexões neurais e equilíbrios químicos que influenciam o que seremos no futuro pois a experiência precoce atua como um arquiteto do cérebro humano. Logo é importante que os bebés interajam precocemente com os membros da família e cuidadores/educadores.

Segundo Saarni (1987) citado por Vale (2012) durante os primeiros anos, as crianças necessitam de ajuda para identificar os seus sentimentos e aprenderem a lidar com eles. O/A educador/a tem um papel fundamental neste processo, até porque hoje em dia as crianças passam cada vez mais tempo nas instituições de educação pré – escolar, muitas vezes mais do que em casa.

Por todas estas razões, o/a educador/a necessita de adotar certas estratégias como: estimular o desenvolvimento emocional através da comunicação verbal, ajudando as crianças a perceberem o significado das emoções em determinados contextos, evitando-se, assim, que as crianças, perante emoções negativas, apresentem comportamentos descontrolados; responder de forma adequada a uma situação de emoção negativa por parte das crianças pois se o fizerem estão ajudar as crianças a desenvolver comportamentos emocionalmente adequados; mostrar preferência pelas emoções positivas reforçando-as verbalmente e encorajar as crianças não só a ter comportamentos afetuosos como também a ser tolerantes com os outros.

Com este estágio percebi que como futura educadora devo privilegiar as relações afetuosas permitindo um bom desenvolvimento emocional que, conseqüentemente, vai permitir um bom desenvolvimento cognitivo.

Termino com uma frase de Cury (2004) que me fez refletir bastante sobre a necessidade de privilegiar o desenvolvimento emocional: “os jovens conhecem cada vez mais o mundo em que estão, mas não sabem quase nada sobre o mundo que são!” (p.15)

Capítulo II – Estágio em Jardim de Infância

1. Crescer em parceria, a construção da democracia

A instituição onde realizei o estágio em jardim de infância tem uma abordagem sócio construtivista própria que se inspira na abordagem curricular Reggio Emilia. Nesta, a criança é vista com um ser competente e capaz, como um investigador nato, um explorador criativo, motivado para desafios e resolução de problemas.

Nesta instituição, a criança é ouvida e a sua opinião é tida em conta, exemplo disso é o facto de o seu projeto pedagógico ser precisamente “Escutar a criança e dar voz à criança”. Por isso eu não poderia deixar de refletir sobre esta questão, uma vez que nesta instituição a educação da criança é feita em parceria entre os/as adultos/as e a criança, onde a democracia é o valor privilegiado. Por estas razões, esta experiência-chave é intitulada de “Crescer em parceria, a construção da democracia”.

Os três protagonistas do processo educativo são as crianças, o/a educador/a e as famílias que estão integradas num largo sistema social. Os projetos que são implementados na sala devem ter em conta as ideias, possibilidades, escolhas e interesses das crianças até porque tal como confirma a Convenção dos Direitos da Criança “Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.” (UNICEF, artigo 12º,p.10).

São vários/as os/as autores/as que defendem que a educação deve ser feita com as crianças e não apenas para elas e conseqüentemente vão ao encontro desta perspetiva que defende uma imagem de criança como um ser criativo e potencialmente capaz de resolver problemas e de ultrapassar desafios. Loris Malaguzzi é um desses exemplos. Este é o fundador da abordagem Reggio Emilia que combina os conceitos de serviços sociais com os da educação, não os vendo como antíteses.

Na realidade, a escolarização para esta abordagem é um sistema de relações e comunicações inserido num sistema social mais amplo. (Edwards, Forman e Gandini, 1999) Segundo Rinaldi citada pelos mesmos autores, nesta mesma abordagem, as crianças são vistas como sujeitos únicos, com direitos e não apenas com necessidades. Estas têm um desejo enorme de crescer, curiosidade, capacidade de se maravilharem. Também têm o desejo, a necessidade e o direito de comunicar e interagir com os pares e adultos/as que emerge ao nascer e é um elemento essencial para a sobrevivência e identificação interpessoal. Isso provavelmente explica porque é que as crianças se sentem dispostas a expressarem-se dentro do contexto de uma pluralidade de linguagens como atos de amor.

Na sala onde estagiei, o grupo de crianças é heterogéneo (idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos) naturalmente nenhuma delas é igual, mas todas se respeitam e gostam umas das outras. Este respeito e interação é fomentado pela educadora em vários momentos, por exemplo: os momentos em tapete onde as crianças expressam as suas opiniões, dão sugestões, colocam as suas dúvidas e ainda explicam e descrevem às outras aquilo que fizeram e/ou descobriram após a realização de alguma atividade no JI ou em casa. Nestes momentos, a educadora fomenta nas crianças a capacidade de ouvir os/as outros/as, respeitando a sua opinião e ainda saber esperar pela sua vez. Foi muito engraçado perceber, que por vezes, quando alguma das crianças não agia de forma mais correta com as outras crianças, eram estas que a chamavam à atenção fazendo-a perceber que não era a atitude correta. Isto demonstra que as crianças procuram crescer em parceria umas com as outras, ajudando no desenvolvimento de cada uma. Para além disso, a educadora tem outra prática com a qual também concordo. As crianças entram por vezes em conflitos umas com as outras. Nestes momentos, a educadora procura que sejam as crianças a resolver os seus próprios conflitos. No entanto fica atenta, observando, intervindo apenas se for necessário, fomentando assim a autonomia das crianças.

Outro momento em que a educadora fomenta o respeito e a interação entre as crianças é durante a escolha das áreas da sala para onde as crianças querem ir. A sala é constituída por diferentes áreas. No início foi decidido em conjunto com elas o número de elementos que podiam estar em cada área. No momento da escolha, por vezes existem mais crianças do que o permitido para uma determinada área. As crianças que não ficam na área que querem inicialmente, esperam pela sua vez ou optam por outra brincadeira.

Esta instituição trabalha com o currículo emergente onde os objetivos são flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, entre os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento durante o projeto, bem como aqueles que os/as educadores/as inferem, trazem e expõem à medida que o tempo avança. (Kinney e Wharton, 2009). Exemplo disso é o facto de nesta instituição ser dada às crianças o direito de descobrir, de explorar e até mesmo de interrogar a realidade. Muitas vezes, os projetos realizados pelas crianças partem das interrogações e dúvidas colocadas por elas relacionadas com diversas temáticas. Tendo isso em conta, e segundo Vasconcelos (2004) o currículo não deve ser encarado de uma forma isolada e não deve existir sem uma estrutura de apoio forte desenvolvida, ou seja, sem o contexto social e institucional no qual ele «acontece», pois as crianças constroem as suas identidades, também de acordo com a herança cultural que têm. Neste sentido, “acentua-se a importância da educação pré-escolar partir do que a criança já sabe, da sua cultura, dos seus saberes próprios. Respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença constitui a base de novas aprendizagens.” (ME, 1997,p. 19)

Logo no primeiro dia percebi que as crianças ali são felizes, elas sentem que no JI podem dar a sua opinião, ela é valorizada. Nesta instituição a educação é uma longa caminhada constituída por obstáculos, alegrias, medos e ansiedades tão característicos de um crescimento. Esta caminhada é sempre feita de mão dada com a equipa pedagógica.

Nesta forma de educar, o desafio do/a educador/a é estar presente sem ser autoritário/a, de forma a permitir e suportar uma melhor dinâmica social e cognitiva enquanto as crianças estão em constante desenvolvimento. Para isso o/a educador/a necessita de ter prazer nas interações com as crianças; tocar, segurar, falar e brincar com elas; dar tempo para interagirem e responderem à sua maneira; apoiar as relações das crianças entre pares e outros/as adultos/as; respeitar as preferências e os temperamentos, observando e ouvindo as crianças; focalizar-se nos pontos fortes e interesses dando - lhes tempo para ultrapassar desafios enquanto exploram, apoiando-as, mediando conflitos sociais caso necessário.

A educação pré-escolar é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. (Lei Base do Sistema Educativo nº 5/97 de 10 de fevereiro; capítulo II; artigo 2º)

No pré-escolar, a criança encontra-se numa fase particular do seu desenvolvimento, da qual a autonomia é parte integrante. Killen (1996) enfatiza a importância do desenvolvimento social no estabelecimento da autonomia, na medida em que a autonomia se constrói na socialização da criança com o/a outro/a, essa autonomia constrói-se “em-relação”. Neste sentido o ambiente familiar é apontado como primeiro espaço de socialização, onde surgem as primeiras relações sociais. Com o tempo, a criança vai crescendo, aumentando a rede de relações interpessoais, a complexidade e a sua diversidade. Partindo deste pressuposto, a criança aprende na interação com o/a outro/a, na relação com o mundo que a rodeia, na sua forma particular de como se apropria do quotidiano. Durante esse processo de aprendizagem, segundo Pacheco (1996) torna-se importante valorizar a individualidade da criança, da sua cognição, as atitudes e valores, o respeito pelas diferenças individuais e a procura de um desenvolvimento global e contínuo.

Com este estágio e segundo Lino e Oliveira – Formosinho (2008) se queremos contribuir para o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos desde os primeiros anos de infância, temos que: providenciar experiências onde as crianças se sintam participantes, com poder de escolha; saber construir um quotidiano dialogante nas instituições. Um quotidiano onde a prática de escutar o/a outro/a é sustentada, onde escutar as crianças não é um processo seletivo do que nos interessa ouvir mas sim um processo aberto, sentido como necessário, desafiante e ético; dar voz às crianças em questões relevantes, tais como as do papel do /a adulto/a e o delas no processo de ensino-aprendizagem.

2. Que questão tamanha! Será que a Guatemala pertence a Espanha?

2.1. Enquadramento do projeto

“ A curiosidade natural da criança e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas de pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e, também das artes.” (ME, 1997, p.79)

O projeto desenvolvido com as crianças no JI foi sobre a Guatemala acerca do qual abordámos diversas temáticas, tendo em conta os interesses das crianças. Esta ideia surgiu com a entrada ocorrida de um menino originário da Guatemala que apenas falava espanhol. As outras crianças demonstraram bastante interesse em aprender algumas palavras dessa língua de modo a comunicarem com ele. Além deste aspeto, durante o período de observação, eu e a minha colega de estágio identificámos alguma curiosidade por parte da maioria das crianças em pesquisar no mapa-mundo os continentes, países e saber os seus nomes e as suas respetivas localizações. Após uma conversa em conjunto sobre a Guatemala, uma das crianças perguntou se esta pertencia a Espanha. Nesse sentido e tendo em conta aquilo que referi anteriormente, surgiu a oportunidade de desenvolver um projeto que iria satisfazer a curiosidade das crianças, ajudar na integração do menino originário da Guatemala e ainda criar-lhes tolerância para a diversidade e respeito para com outras culturas.

2.2. Conversa Inicial

Em conjunto, procuramos⁷ saber o que é que as crianças pretendiam descobrir sobre a Guatemala. As crianças fizeram perguntas sobre: localização (“Onde é que é a Guatemala? ”); gastronomia (“Como é a comida?”); música (“Que instrumentos musicais existem lá e se são diferentes dos nossos? ”); plantas (“Como são as plantas? ”); desporto (“Que equipas de futebol existem e se existem outros desportos? ”); casas e objetos (“Como são as casas?” e “Como são os livros e os rádios? ”); brincar (“ Como é que eles brincam?” e “Com que objetos o L gosta de brincar? ”) e por último, palavras em espanhol (“Como é que se dizem os nomes das cores?”).

2.3. Lançamento do Projeto

O lançamento do projeto foi realizado através de um baú do tesouro feito em caixa de papel trazido pelo “Tomé Serôdio Farturas”, interface do projeto curricular de sala: “UAU! Encontramos a melhor caixa do Mundo” a fim de permitir uma maior articulação com este. Este baú continha uma carta escrita pelo Tomé e um mapa com uma seta apontada para um país que as crianças da sala dos caracóis tinham de descobrir (ver apêndice III). Após este momento, foi pedido às crianças que observassem o mapa e que partilhassem as suas opiniões. As respostas foram variadas e bastante criativas, pelo que as coloquei em apêndice (ver apêndice IV). No final dessa conversa, uma criança sugeriu que investigássemos qual era o país desconhecido através do computador com a questão ” Onde está o tesouro do Tomé? ” e assim foi, as crianças pesquisaram em casa qual seria o país desconhecido. Algumas delas trouxeram respostas, logo no dia seguinte, e assim demos início às primeiras atividades.

⁷ A partir deste momento, sempre que escrever na primeira pessoa do plural, refiro-me a mim, ao meu par de estágio e às crianças, uma vez que o projeto foi desenvolvido em conjunto.

2.4. Implementação de diversas atividades

Após a pesquisa efetuada em casa com os pais, as crianças descobriram que o país misterioso era a Guatemala. Depois de uma conversa em grande grupo sobre a descoberta, optámos por localizar o país com recurso ao mapa-mundo existente na sala. Descobrimos que a Guatemala está localizada na América Central, faz fronteira com o México, a sua capital é a Cidade da Guatemala, cidade onde vivia o menino. Estas descobertas levaram-nos a perceber melhor a distinção entre cidade, país e continente e perceber o conceito de fronteira. No decorrer desta atividade notámos que as crianças confundiam muito estes conceitos, principalmente faziam confusão entre país e cidade.

Um pequeno grupo de crianças demonstrou interesse em fazer um desenho para representar a Guatemala no mapa (ver apêndice V), enquanto outro grupo de crianças fazia medições utilizando uma unidade de medida (palhinha) para medir qual a distância no mapa entre o nosso país e a Guatemala, bem como a comparação da dimensão de ambos os países. Durante essa exploração, também foi questionado às crianças qual seria o meio de transporte mais adequado para fazer a ligação entre os dois países. As respostas a essa questão foram avião ou barco.

Ao longo do projeto tivemos diversas conversas com as crianças, onde fomos avaliando o seu envolvimento e os seus interesses pois “ para decidir o que é mais importante e relevante, o/a educador/a deverá observar as crianças, estando atento/a ao que dizem e fazem, às suas reações e propostas, às situações que apresentam potencialidades educativas. “ (ME, 1997,p.103)

Numa das conversas iniciais percebemos que as crianças demonstravam interesse em construir a capital da Guatemala como elas a imaginavam com recurso a materiais reciclados. Para isso fomos tirar fotografias a alguns objetos que elas quisessem colocar na cidade.

Para a construção da mesma fizemos um quadro de apoio onde tínhamos o que queríamos construir, quem ia construir e que materiais eram precisos. É importante salientar que este quadro de apoio foi feito pelas crianças, desde a escrita das palavras, à decoração do quadro e à construção da tabela. Depois disso, começámos então a construção da cidade considerando as indicações dadas pelas crianças durante a realização do quadro de apoio.

A construção da cidade (ver apêndice VI) foi uma das atividades que as crianças, em geral, mais gostaram. Elas estavam sempre à espera do momento para continuarmos a construção desta. No entanto, as crianças estavam a confundir a cidade que estávamos a construir na sala e a cidade que elas estavam a construir no ateliê. Por isso, verificámos que não estávamos a descobrir nada de novo e decidimos em conjunto, terminar a construção da cidade mais cedo, aproveitando para explorar outras propostas. Com esta finalidade, reunimo-nos para decidir os elementos a colocar na cidade a partir do que definimos no quadro de apoio. Através desta situação, desenvolvemos a capacidade de fazer escolhas e gerir imprevistos, compreendendo que nem sempre é possível fazermos tudo que inicialmente se planeia.

Para além disso, construímos uma tabela onde as crianças foram escrevendo as palavras que íamos descobrindo em espanhol e a respetiva tradução para português. Durante a construção desta, elas também foram ilustrando cada palavra. Para além dessa atividade fizemos uma entrevista aos pais do menino da Guatemala com perguntas criadas pelas crianças, tendo em conta aquilo que elas queriam descobrir inicialmente (ver apêndice VII). Durante a entrevista, descobrimos, para além de outras coisas, que na Guatemala as pessoas comiam tortilhas de milho, em vez de pão.

As crianças demonstraram interesse em saber como eram feitas as tortilhas e qual o seu sabor. Para isso, pedimos a receita aos pais do menino e mais tarde confeccionamos, juntamente com as crianças, as tortilhas de acordo com a receita dada. Depois de percebermos que estas são feitas com farinha de milho e água morna, as crianças descobriram também que água morna significa, conforme citado por uma das crianças: “água entre o frio e o quente”.

Outra observação feita pelas crianças quando juntávamos água com a farinha foi: “transforma-se numa massa que parece plasticina”. Com esta atividade tivemos a oportunidade de experienciar a confeção de um alimento, perceber que as comidas não são todas iguais e que também dependem da nossa cultura. As crianças, apesar de se terem divertido durante a confeção, não gostaram muito do sabor pois era muito intenso, pertencendo a um perfil de sabores ao qual não estavam familiarizadas

Outra atividade realizada foi a descoberta dos “bonecos das preocupações” (ver apêndice VIII), uma particularidade cultural da Guatemala que eu e o meu par de estágio considerámos interessante explorar com as crianças. Nesta atividade, existiu novamente uma articulação com o projeto curricular de sala, e assim começámos esta descoberta através de uma caixa deixada pelo Tomé (interface do projeto curricular) que continha uma caixinha com bonecos feitos de pau e tecidos (bonecos das preocupações) e um papel escrito em espanhol com a lenda. Esta conta que os avós oferecem aos seus netos/as um boneco para o qual eles/as devem transmitir as suas preocupações/medos e colocar debaixo da almofada “libertando-se” assim dessas emoções negativas. Com isso, eu e o meu par de estágio perguntámos individualmente, o que é que elas achavam que eram aqueles bonecos. O menino da Guatemala disse que era um boneco da noite, e eu perguntei às outras crianças se elas sabiam o que é que isso significava. Foram muito engraçadas e pertinentes as respostas dadas. Algumas crianças disseram que era por estarem vestidos com camisa de dormir, outras referiram que o menino provavelmente tinha um igual e usava-o à noite, instaurada a dúvida, eu e a minha colega dissemos que tínhamos um livro que talvez nos pudesse ajudar: “As preocupações do Billy” de Anthony Browne e assim elas perceberam o significado e a origem dos bonecos das preocupações utilizados na Guatemala.

Com isto, as crianças quiseram construir os seus próprios bonecos com tecidos, lã e enchimento. O enchimento, parte da costura e decoração foi feito pelas crianças. A escolha dos tecidos para a roupa, os materiais que queriam utilizar para representar o cabelo, os olhos, a boca, entre outros foi tudo opção das crianças.

Era visível a vontade delas em atribuir características, aos bonecos, de algo ou alguém que lhes fosse familiar. Muitas crianças fizeram bonecos baseando-se nas mães, outras em desenhos animados, nos avós, entre outros. Depois da confeção dos bonecos, nós escrevemos com as crianças o nome do seu boneco, as suas preocupações, quando é que elas se sentiam felizes e tristes. As respostas foram diversificadas e muito interessantes: uma criança, por exemplo, disse que o boneco da preocupação era a mãe dela porque a mãe era a rainha lá de casa.

Durante esta atividade, uma das crianças achou que seria uma boa ideia responder à carta do Tomé (interface do projeto curricular) e assim as crianças escreveram - lhe uma carta a dizer que já tinham descoberto que os bonecos que ele tinha deixado eram os “bonecos das preocupações” usados na Guatemala. Depois o Tomé respondeu-lhes a agradecer por terem descoberto o que eram aqueles bonecos e para que é que serviam. (ver apêndice IX) Ao longo desta atividade, as crianças desenvolveram a motricidade fina e mais tarde, na reflexão sobre o que sentiam, desenvolveram a capacidade de exprimir os seus sentimentos.

Por fim, procurámos fazer as atividades por pequenos grupos (3 ou 4 crianças) para que se tornasse mais produtivo para elas, não interferisse muito na rotina habitual da sala e que permitisse termos maior disponibilidade para cada criança.

2.5.Divulgação do Projeto

A divulgação do projeto (ver apêndice X) foi conversada, discutida e decidida em conjunto. No entanto, a nossa ideia inicial, a dramatização daquilo que tínhamos feito no projeto e o que tínhamos descoberto não foi feita porque eu e o meu par de estágio não conseguimos trabalhar a história para que as pessoas que estavam fora do projeto conseguissem perceber todo o conteúdo. Esta foi uma situação complicada, pelo menos para mim, porque queria muito conseguir concretizar da melhor forma a ideia das crianças. A não concretização deveu-se em parte à falta de tempo, e à falta de experiência.

Mas tudo são aprendizagens, percebi que não deveríamos ter sido tão teimosas e devíamos ter dado mais cedo a volta à situação porque assim teríamos mais tempo para realizar algo mais estruturado. Como forma de divulgar o nosso projeto às crianças das outras salas, optámos por construir um livro com as descobertas, sugestão de uma criança da sala. Para além disso, fizemos um cartaz com a história construída por nós sobre o projeto e com fotos de atividades deste para divulgação aos pais. (ver apêndice XI) Foi bastante gratificante perceber o que as crianças descobriram ao longo deste projeto mas especialmente a forma como elas explicaram as suas descobertas aos/às outros/as. Sendo um grupo heterogéneo, achei que as crianças mais pequenas não iriam conseguir fazê-lo, mas fiquei surpreendida ao perceber que até elas, à sua maneira, conseguiram. Esta foi mais uma situação que me demonstrou o enorme potencial das crianças.

2.6.Avaliação

Ao longo desta experiência-chave fui pontualmente fazendo algumas avaliações sobre o projeto e o envolvimento das crianças. Pelo que vou fazê-lo agora de uma forma mais resumida referindo apenas os pontos que eu considere mais relevantes.

Ao longo do projeto foram proporcionados momentos de interação com a comunidade educativa e com os pais/encarregados de educação. Eu e a minha colega procurámos que eles se sentissem a par e parte do projeto pelo que resolvemos fazê-lo através das pesquisas de casa que enviávamos para as crianças. Para além disso, também permitimos que as crianças desenvolvessem o sentido de responsabilidade.

Este projeto também teve como finalidade a integração do menino da Guatemala, fazendo as outras crianças perceberem os seus costumes, hábitos, a sua forma de estar e a sua língua. Com isto, tentámos mostrar que a diversidade cultural é algo positivo e que nos enriquece.

Em todas as atividades que realizámos foi feita uma documentação das mesmas. Esta consiste em registos sistemáticos e comentários sobre a aprendizagem das crianças, através da escuta e observação dos interesses e preocupações das mesmas pois “Todo o planeamento do processo e dos resultados a atingir pode ser partilhado com as crianças, o que supõe que o educador não é a única e principal fonte de saber, mas um mediador na procura de novos saberes (...)” (ME, 1998, p.104)

Relativamente às planificações (ver exemplo em apêndice XII), estas foram feitas semanalmente e foram sempre flexíveis e ajustadas aos interesses e ritmos das crianças. Outro aspeto a salientar é que foram feitas diversas avaliações ao longo do projeto através de conversas com as crianças, no tapete, em que falávamos sobre aquilo que já tínhamos descoberto. Dessa forma, eu e o meu par de estágio percebemos qual era o envolvimento das crianças, se elas estavam a gostar, se se sentiam motivadas a continuar pois “o processo de escutar as crianças é uma forma de melhor identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses, competências e direitos” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008,p.27).Estas avaliações foram bastantes importantes pois “se houver envolvimento, estamos a fazer com que se desenvolvam estas potencialidades. E se houver bem-estar sabemos que a nível emocional, as crianças estão a seguir no caminho certo.” (Laevers,2008, p.7 citado por Piscalho e Calheiros 2013, p.261)

As crianças estiveram na sua maioria envolvidas em todas as atividades efetuadas. No entanto, percebi que as atividades mais práticas, como a construção da cidade e a confeção dos bonecos das preocupações, foram aquelas que elas mais gostaram e onde se sentiram mais motivadas.

Ao longo deste processo compreendi que apesar já ter estudado esta metodologia, não sabia como a trabalhar realmente na prática, como adaptá-la ao meu grupo de crianças e respetivos interesses. Com esta experiência consegui perceber de forma mais concreta em que é que consiste realmente esta metodologia. Permite que as crianças possam participar e tenham poder de decisão sobre o que é descoberto porque se lhe permitirmos isso a sua compreensão sobre os assuntos focados vai ser muito melhor.

“O trabalho projeto permite ajudar as crianças a serem capazes de participar de forma adequada e a contribuírem para uma sociedade democrática através da promoção de oportunidades para as crianças investigarem acontecimentos e fenómenos do Mundo que as rodeia com vista a: aprofundarem a sua avaliação dos conhecimentos, competências e destrezas, assim como a grande diversidade de maneiras porque os esforços dos outros contribuem para o nosso bem-estar; aprenderem em detalhe de que modo os membros de uma comunidade são interdependentes; aprenderem a valorizar as diferenças existentes nas nossas comunidades e a contextualizar essas diferenças tão enriquecedoras. “ (Katz e Chard, 2009, p.15)

Em jeito de conclusão, quero referir que a realização deste projeto com as crianças foi uma aventura exigente e desafiante mas ao mesmo tempo muito gratificante pois “ O educador está pessoalmente implicado no projeto. Também para ele, o projeto apresenta dificuldades, dúvidas, necessidades e novos saberes. O educador é o companheiro mais experimentado, o guia, mas também parte com a criança à descoberta. ” (ME, 1998,p.145)

Capítulo III – Estágio em Creche e Jardim de Infância

1. Crescer por dentro a brincar lá fora

Vivenciei duas situações diferentes durante os estágios que me ajudaram a compreender melhor as potencialidades do brincar no espaço exterior no desenvolvimento holístico das crianças. Na creche as crianças não brincavam no espaço exterior enquanto no estágio em jardim de infância, as crianças brincavam muito no exterior e usufruíam das suas potencialidades. Chego à conclusão que o brincar é universal, independentemente dos seus contextos, das suas vivências, das instituições em que se encontra. A criança naturalmente brinca. Por isso torna-se pertinente para mim refletir sobre o brincar e a sua importância, mais especificamente sobre a importância do brincar no exterior. Esta experiência -chave é transversal aos dois estágios.

1.1. Crescer, brincando

Segundo Webster-Stratton (2013) na nossa sociedade ainda existe uma crença que brincar é uma perda de tempo, que é improdutivo. Essa profunda convicção de que brincar é uma coisa trivial reflete-se em comentários como: “Ela/e está só a brincar” ou “ De que é que vale pô-los no JI? É só para brincar!”. No entanto brincar é benéfico para as crianças de muitas formas, proporcionando-lhes oportunidades para descobrir quem são, as suas potencialidades e como se podem relacionar com o mundo que as rodeia.

O brincar é tão importante e benéfico para as crianças que foi incluído na Convenção sobre os Direitos da Criança. Neste documento, a UNICEF (2004) situa o direito de brincar no Artigo 31º, que nos diz: “Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística; os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade.” (p.22)

Webster-Stratton (2013) defende que é necessário existirem momentos de brincadeira com os adultos porque embora as crianças de tenra idade tenham uma capacidade instintiva para brincar, este instinto desaparece gradualmente, se não houver intervenção do /a adulto /a para estimular o seu desenvolvimento.

Kishimoto (2002) citado por Iza (2003 p. 358) defende que as “crianças que brincam aprendem a descodificar o pensamento dos parceiros por meio da metacognição, o processo de substituição de significados, típico de processos simbólicos.” Segundo este mesmo autor, o brincar também permite o desenvolvimento cognitivo. Uma educação que seja rica em brincadeiras carregadas de imagens sociais e culturais contribui para o desenvolvimento de representações de natureza icônica, necessários ao aparecimento do simbolismo. Sendo assim e segundo Galante (2015) ao conceber o currículo, o/a educador de infância não deve perder de vista a sua dimensão lúdica. O brincar pode e deve ser o meio para o desenvolvimento dos conhecimentos e capacidades de forma articulada, das experiências/explorações por parte das crianças nas diferentes áreas de conteúdo.

Ao longo dos dois estágios procurei brincar muito com as crianças deixando-me guiar pela imaginação e criatividade delas pois através da brincadeira fazem diversas descobertas e desenvolvem competências sociais, emocionais e motoras. Para reforçar esta ideia também Gomes (2010) citado por Galante (2015) refere que “o brincar potencia o desenvolvimento global da criança, pois permite-lhe aprender a conhecer, a fazer, a conviver e, sobretudo, a ser. Para além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.” (p.17)

Durante os estágios, compreendi que na observação das brincadeiras, facilmente percebemos as necessidades e interesses das crianças. Um exemplo disso foi um período em que eu e a minha colega de estágio estávamos a observar as crianças a brincar. Durante essa observação percebemos que a maioria das crianças gostavam de pesquisar no mapa-mundo os continentes e os países, saber os nomes e a localização de cada um.

Isso aliado a outros interesses originou o início do projeto realizado com as crianças “ “Que questão tamanha! Será que a Guatemala pertence a Espanha?”. Outra aprendizagem obtida foi o facto de perceber que as intervenções do /a educador/a nas brincadeiras não devem ser intrusivas porque assim podem colocar em risco o desenvolvimento natural da brincadeira. Para reforçar esta ideia, Webster-Stratton (2013) refere que quando brincamos com as crianças devemos deixar-nos guiar pela imaginação e criatividade delas. Evitar estruturar as atividades com ordens ou instruções. Em vez disso, devemos deixá-las dar largas à imaginação pois assim elas sentem-se mais motivadas e tornam-se mais criativas. Neste sentido os autores Hohman e Weikart (2009) referidos por Galante (2015) afirmam que ” educador/a deve brincar com as crianças como um/a companheiro/a de brincadeiras, como um igual, ajustando o seu discurso e as suas ação ao ritmo e ao tema da brincadeira e às regras (definidos pela criança), recebendo instruções e ordens desta, aceitando e assumindo um papel no desenvolvimento da mesma. (p.53) Também Freire (2002) citado por Galante refere que o/a educador/a torna-se mediador/a e desafiador, provocando a criança a ir mais além, para que esta concretize um desenvolvimento que ainda não atinge sozinha.

Em suma, o/ educador/a precisa de ter a sensibilidade necessária para discernir como e quando deve e se deve intervir (Ferreira, 2010,12 citado por Galante 2015, p.53).

1.2. Crescer, brincando lá fora

Conforme escreve Figueiredo (2015, p.15) “os espaços exteriores das creches e jardins de infância são, na maior parte das vezes, considerados “secundários”, não se revelando atraentes nem promotores da exploração, da descoberta e do mistério, podendo mesmo ser considerados pouco desafiadores (Neto, 2005) e “pobres”, quer ao nível do planeamento – pouca consideração atribuída ao impacte do espaço nas atividades de jogo livre da criança (Almeida, 2005) – quer em relação aos materiais e equipamentos, não promotores da ação da criança e que se reduzem, na sua maioria, a peças/estruturas fabricadas e inspirados na tecnologia, isoladas no meio de um piso liso e sintético (Herrington e Studtmann, 1998; Talbot e Frost, 1989), sem coerência e atribuição de significado funcional por parte da criança.”

Os meus estágios de creche e de jardim de infância foram efetuados em instituições diferentes com características distintas. A importância dada ao espaço exterior também era bastante diferente.

Na creche, as crianças quase nunca vinham ao exterior porque não existia um espaço devidamente adaptado às necessidades delas. Estas permaneciam a maioria do seu tempo no interior não desenvolvendo as potencialidades que o espaço exterior permite. Relativamente a isso, sabe-se que o ambiente e a sua organização pode promover ou não o jogo da criança e as suas interações com os outros, pode facilitar ou dificultar a sua autonomia e as rotinas, os momentos de aconchego, de conforto e bem-estar. Ou seja, tal como está organizado o espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas.

Segundo Portugal (2010) dar atenção à forma como está organizado o espaço interior da creche é fundamental, mas o investimento nos espaços exteriores é também igualmente importante. Segundo a mesma autora, hoje em dia, as crianças passam a maioria do seu tempo “fechadas” em espaços interiores, confinados e pré estruturados pelos adultos/ as.

Apesar de o espaço interior ser importante, as crianças deviam passar parte do seu dia no exterior porque neste espaço o contacto com a natureza permite às crianças experienciar desafios que desenvolvem capacidades cognitivas, motoras e emocionais. Realizando descobertas inesperadas e sempre renovadas, promove-se a educação para o abstrato, permitindo que a criança aceda física e sensorialmente ao mundo do conhecimento. Para além disso, considerando a grande suscetibilidade das crianças muito pequenas a doenças infecciosas, facilmente transmitidas em espaços fechados e quentes, um maior usufruto dos espaços exteriores também promove a saúde e o bem-estar.

Segundo Post e Hohmann (2003) o espaço exterior é rico em experiências sensoriomotoras que lhes permitem construir o seu conhecimento. Permite também desenvolver os diferentes sentidos como: olfato (as crianças sentem diferentes cheiros como o das flores e da terra); Tato (podem sentir as diferentes texturas dos vários elementos da natureza; e audição (distinguir os diversos sons do meio ambiente).

Na instituição onde realizei o estágio em jardim de infância, as crianças passavam grande parte do tempo no exterior. Até mesmo, quando o tempo não era “convindicativo”, elas equipavam-se com as suas galochas e casaco e iam explorar, até porque considero que não existe tempo inadequado se nos vestirmos de acordo com o tempo.

Nesta, é dada muita importância ao espaço exterior, designado por “Quintal”. Neste espaço, as crianças dão largas à sua imaginação, à sua criatividade sem nunca lhes serem colocados limites. A escolha dos brinquedos existentes partem também da criança e dos seus interesses. Neste espaço, não existe padronização de brinquedos nem de brincadeiras. No mesmo, podemos observar as crianças a explorar e a inventar diversas brincadeiras com materiais reciclados como caixas de papelão e pneus, por exemplo. Também existe uma cozinha exterior composta por eletrodomésticos antigos e utensílios de cozinha, onde as crianças experimentam e procuram dar-lhes utilizações diferentes.

Segundo Vale (2013, p.12) “a padronização das brincadeiras e brinquedos das crianças, a excessiva preocupação com a oferta de ambientes assépticos, seguros e sem riscos, destinados ao seu desenvolvimento, têm protegido a infância dos perigos inerentes aos espaços ou atividades menos normalizadas” podendo mesmo estar a condicionar o seu desenvolvimento. No entanto, a segurança e o bem-estar das crianças nunca está em perigo, porque apesar da equipa pedagógica lhes permitir explorar procurando resolver os seus problemas autonomamente, esta equipa está sempre em alerta, pronta para ajudar ou colocar limites na altura certa, até porque “vigiar significa ser capaz de julgar o que as crianças podem fazer, ter confiança nelas e dar-lhes confiança”. (Prott,2010, p.21)

Para além disso, o “Quintal” também tem uma horta cultivada pelas crianças e também é permitido às crianças explorar os bichos que vão aparecendo na terra como minhocas, caracóis, bichos-de-conta. Em relação a essa exploração, uma vez estávamos no espaço exterior e eu encontrei um bicho-de-conta e a criança com que eu estava a brincar ficou entusiasmada e quis logo observa-la e ver todas as suas características. Para isso nós fomos à sala e com uma lupa estivemos a observar o bicho e ainda fizemos uma casa para ele mas depois a criança chegou à conclusão que o melhor sítio para o bicho era a natureza e libertou-o. Deste modo e segundo Figueiredo (2015) o espaço exterior do jardim de infância é um espaço promotor de movimento, exploração, com oportunidades de ação, desafiador, estimulante e repleto de mistério mas é também coerente, legível. Isso proporciona um maior número de “affordances” ou seja, “oportunidades que conferem ao indivíduo potenciais desafios para a ação, e conseqüentemente para o desenvolvimento de uma habilidade ou de parte do sistema biológico (Heft, 1997; Stoffregen, 2000), podendo ser potenciadas por objetos, eventos, ou locais”. (Rodrigues e Gabbard,2008,p.151)

A importância que é dada ao espaço exterior e às suas constantes mudanças tendo em conta os interesses das crianças, demonstra que é dado um papel ativo e central à criança na organização e estruturação das brincadeiras. O espaço amplo e o acesso aos materiais não padronizados (caixas de papel, túneis de cimento, pneus, eletrodomésticos) têm grande importância no quotidiano pedagógico/curricular.

O brincar no exterior não é tempo mal gasto, muito pelo contrário é um tempo muito rico e pode dar muitas “ pistas “ ao /à educador/a sobre o desenvolvimento das crianças. Também ajuda a criar conexões positivas com a natureza. Segundo Wilson (2012) citado por Rosa (2013,p.9) o brincar no exterior traz diversos benefícios a nível físico, emocional e mental. Para além disso e segundo Hewes (2006) citado igualmente por Rosa (2013,p.9) o brincar no exterior permite à criança o acesso a um conjunto de experiências ricas e multissensoriais. Também permite às crianças desenvolver um brincar fisicamente ativo, barulhento e vigoroso, de experienciar situações de desafio e de risco inerentes ao brincar, contactar com superfícies ásperas e irregulares que permitem o desenvolvimento de noções como o equilíbrio e a coordenação, e ainda a oportunidade de ter contacto com vários elementos da natureza com os quais a criança pode brincar, explorando-os e manipulando-os dando-lhes o fim pretendido. Estimula, ainda, a criatividade e a imaginação das crianças oferecendo oportunidades para a interação e resolução de problemas com as outras crianças, ou seja, estimula o desenvolvimento cognitivo e social (Thigpen, 2007 referido por Rosa 2013,p.10).

Capítulo IV – Componente Investigativa

1. Abordagem de Mosaico – O desafio da Escuta

“Listening is an active verb, which involves giving an interpretation, giving meaning to the message and value to those who are being listened to.” (Rinaldi, 2001, p.4 citado por Clark, Moss, e McQuail, 2003, p.12)

1.1. Etimologia

A abordagem de mosaico é inspirada na pedagogia da participação de Clark e Moss (2001) e no seu processo de observação, escuta e negociação. Para além desta, a abordagem também se inspira na documentação pedagógica de Carlina Rinaldi, desenvolvida nos jardins de infância da cidade de Reggio Emilia, no norte da Itália. Nesta, as crianças são vistas como seres detentores de direitos, de competências e capazes de se expressarem através das cem linguagens das crianças, em que a aprendizagem é vista como um processo colaborativo em que os/as adultos/as e as crianças procuram significados juntos.

1.2. Definição

Segundo Clark e Statham (2005) a abordagem de mosaico é eficaz na escuta das crianças. Para consolidar esta ideia, Lino e Oliveira-Formosinho (2008) afirmam que esta escuta é importante para conhecer as interpretações das crianças relativamente ao microsistema escolar que experienciam. Para além de procurar escutar as crianças, também procura pôr as perspetivas destas em diálogo com outras perspetivas, como as dos/as educadores/as e dos pais/encarregados de educação.

Nesta abordagem, “as crianças são vistas como atores sociais competentes, especialistas da sua própria vida” (Langsted, 1994, p.2 citado por Clark e Statham,2005,p.46). Para reforçar esta ideia, Lino e Oliveira-Formosinho (2008) defendem que “as crianças são competentes para descreverem e interpretarem o que se passa nos contextos educacionais...” (p.57)

1.3.Características

Segundo Clark e Moss (2001) citado por Clark, Moss e McQuail (2003), são cinco as características desta abordagem: participativa, adaptável, multimétodo, reflexiva e incorporada na prática.

É considerada uma abordagem participativa, uma vez que crianças são consideradas especialistas e agentes das suas próprias vidas. É adaptável pois permite aos profissionais adaptarem esta abordagem ao contexto e ao respetivo grupo de crianças. Utiliza vários métodos de forma a permitir que a criança se expresse de várias maneiras, valorizando assim as diferentes linguagens da criança. Tem também uma componente reflexiva, uma vez que, inclui as crianças, os pais e os /as educadores/as que colaboram em processos de reflexão acerca dos seus significados. É também incorporada na prática, uma vez que é executada com as crianças num clima de escuta.

Para além destas características, a abordagem passa por quatro etapas fundamentais, sendo estas: o escutar, o observar, o documentar e o interpretar. Assim, as crianças são incluídas como construtoras de significado, e os pais e os/as educadores/as como aqueles/as que auxiliam, não necessitando assim de saber todas as respostas.

A abordagem de mosaico, como referi anteriormente, é um multi-método, engloba várias possibilidades de comunicação para que as crianças se possam expressar de múltiplas formas. Os métodos utilizados são as entrevistas, as fotografias, os circuitos mapas, reuniões, dramatizações e manta mágica.

As entrevistas são conversas informais, sobre as vivências das crianças no jardim de infância, focam-se em pessoas, espaços e atividades importantes. São flexíveis, ou seja, se necessário é permitido aos seus intervenientes a introdução de outras informações que consideram que o/a entrevistador/a deve saber sobre a sua instituição. As fotografias fornecem uma ferramenta participativa através da qual as crianças podem comunicar as suas perspetivas e refletir sobre suas experiências. Os circuitos (tours), por sua vez, consistem na exploração da instituição através de um passeio realizado e guiado pelas próprias crianças em que registam através de fotografia, áudio ou outros os espaços que consideram relevantes. Outro dos métodos utilizados são os mapas, construídos com os desenhos ou fotografias tiradas durante os circuitos (tours). Neste sentido, os mapas proporcionam o registo visual e permite às crianças a oportunidade de discutirem e refletirem sobre as suas experiências e interesses.

Existem momentos de reunião em grande grupo que consistem numa conversa em ambiente familiar com o grupo inteiro para partilhar informações e discutir opiniões. Durante estes, o/a adulto/a deve ser sensível, flexível e organizado/a na gestão de tempo para escutar. Nesta abordagem, outro dos métodos possíveis são as dramatizações, estas baseiam-se na representação. Por fim, a manta mágica que é o momento de observação e reflexão sobre os acontecimentos mais marcantes desta abordagem para as crianças. Este momento permite uma partilha de opiniões e uma consequente reflexão sobre estas. Em suma, é o coligir de toda a informação recolhida.

Por fim, a abordagem de mosaico desenvolve-se numa sequência de ações que ocorre em três fases, tais como: recolha de informação; reflexão, interpretação e discussão da informação recolhida e por fim a decisão sobre a continuidade e/ou mudança no espaço. No meu caso específico, apenas realizei as duas primeiras fases.

1.4.Fase de recolha, reflexão e discussão

Na primeira fase pressupõe-se a recolha de dados. Esta recolha é liderada pelas crianças e permite a utilização de diversos métodos que possibilitam que o/a adulto/a fique com uma visão mais completa e enriquecedora das suas perspetivas.

Os métodos usados para a escuta das crianças foram as observações, as conversas que procuramos que fossem feitas de forma informal (durante o brincar), as fotografias, os percursos, a construção de mapas, as conversas com os/as adultos/as e por fim a junção e conclusão de toda a informação numa manta mágica.

Uma das primeiras etapas da fase de recolha de dados é a formulação de questões de informação. Estas questões são propostas pelo/a educador/a ou investigador/a, mas devem ter sempre em consideração a opinião da criança. As questões devem ser de resposta aberta, curtas e estruturadas. Neste estudo, as questões foram elaboradas com o objetivo de compreender as perspetivas das crianças acerca dos espaços do JI, o modo como descrevem e representam os espaços, como se sentem, o que valorizam e o que gostariam de modificar. Assim, foram elaboradas diferentes questões para as crianças, para os pais e para a educadora e assistente operacional (ver apêndice XIII).

Antes de iniciar a primeira fase com as crianças, foi necessário a criação de um documento, um consentimento informado, sendo o objetivo de explicar aos pais/ encarregados de educação em que é que consistia o estudo e a respetiva autorização para os seus filhos/as, se assim o desejarem, fazerem parte do estudo.

Após estas questões éticas estarem resolvidas, foi realizada uma conversa informal com o grupo de crianças da nossa sala. Nesta conversa, eu e a minha colega explicámos em que é que consistia o estudo e se elas nos queriam ajudar. No entanto, não foram dados pormenores de como este processo se realizaria. No final da conversa, perguntámos quem é que queria participar e assim obtivemos doze voluntários /as que se demonstraram entusiasmados/as em colaborar connosco. Entusiasmo este, que foi constante ao longo do processo, dado que nenhuma quis desistir.

Após a conversa com as crianças, iniciaram-se os circuitos (tours). Para estes foram usadas duas câmaras fotográficas que permitiram que as crianças captassem imagens durante os circuitos àquilo que consideravam importante, o que gostavam e não gostavam. Estes foram realizados, inicialmente com grupos de seis crianças, ou seja, eu fiquei com um grupo e a minha colega com outro, uma vez que eram doze crianças. No entanto, rapidamente percebemos que era um grupo muito grande e assim era muito complicado conseguirmos dar “voz” a todas as crianças. Portanto após a primeira experiência, refletimos sobre o que é que tinha corrido menos bem, adotando outra estratégia, e nos restantes circuitos já optámos por fazer grupos mais pequenos (2 crianças cada um).

A manipulação da câmara fotográfica nunca foi um obstáculo, pois, no geral, as crianças já tinham tido contacto com esta tecnologia. Durante os circuitos conversámos com as crianças, percebendo o porquê de aquele sítio ou momento estar a ser registado. Após a realização dos circuitos, as crianças desenharam mapas representativos da instituição.

Nos momentos de brincadeira das crianças, eu e o meu par de estágio, aproveitando o momento descontraído e informal, conversámos com as crianças. Estes momentos revelaram-se um instrumento precioso na escuta destas. As crianças deram-nos respostas muito claras às questões que lhes fazíamos permitindo perceber facilmente as suas perspetivas.

Terminados os circuitos, elaborados os mapas e feitas as conversas iniciámos a segunda fase da abordagem de mosaico. A fase de reflexão e discussão é a fase em que se juntam as diferentes peças de informação. Esta fase reflete o nome escolhido para a abordagem, “mosaico”, pois e segundo Clark e Statham (2005) este nome foi escolhido para refletir a reunião de diferentes informações ou materiais para fazer uma imagem a partir de pontos de vista das crianças. Nesta fase, recorre-se a todos os métodos utilizados anteriormente para compreender as diversas perspetivas das crianças. A manta mágica foi a última atividade realizada, através da qual houve uma reflexão acerca de todo o trabalho produzido. Para a construção desta foram utilizadas as conversas com as crianças, os mapas e os circuitos. A manta mágica foi colocada

num placard na sala, visível a todos os intervenientes e não intervenientes. (ver apêndice XIV)

1.5. Tratamento de dados e conclusões

O tratamento e análise de dados referem-se à organização, seleção e reflexão de todas as informações recolhidas durante a primeira e a segunda fase. Este é um processo contínuo, que deve ser realizado ao longo de todo o estudo. Existem dois procedimentos essenciais a ter em atenção durante uma investigação de cariz qualitativo: a categorização e a triangulação. A categorização permite ao/à investigador/a agrupar informação tendo em conta as características semelhantes dos dados. No nosso caso e tendo em conta as análises realizadas foram surgindo várias categorias tais como: relação entre pares e adultos/as, espaço exterior; espaços sem atividades, espaços com atividades e o que queriam mudar. (figura 2)

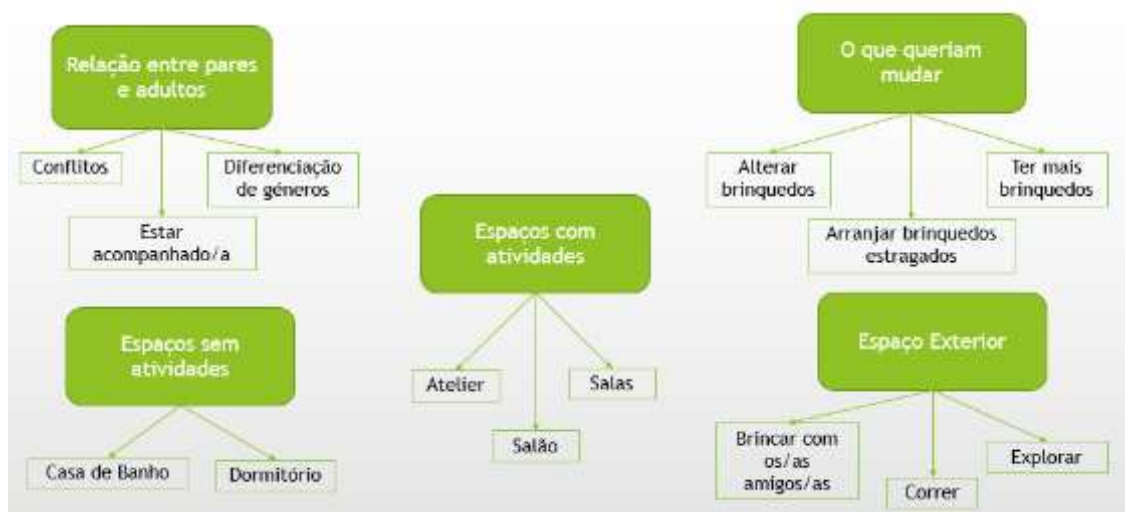


Figura 2 – Categorização dos dados

E a triangulação dos dados, por sua vez, envolve confrontar os dados obtidos dos diferentes intervenientes, permitindo combinar os dados e as informações recolhidas e perceber se são ou não contraditórios. No nosso caso, as informações recolhidas dos diversos intervenientes como os pais/encarregados de educação e educadora e auxiliar foram ao encontro das informações dadas pelas crianças.

Após todos os dados serem devidamente organizados e analisados, pude retirar desta investigação as seguintes conclusões: as crianças valorizam a sua sala de atividades, principalmente o tapete, sítio onde fazem construções: “Gosto do tapete porque lá há muitos jogos como legos e brinquedos.”; “Gosto muito dos legos porque posso construir máquinas e naves.” Valorizam também o espaço exterior, pois para a maioria das crianças é um espaço bastante importante, onde exploram, descobrem e brincam com os/as amigas: “Gosto do quintal porque gosto de brincar livremente”; “Gosto de brincar no quintal porque lá tenho mais amigas para brincar”. As relações entre pares e adultos/as também foram destacadas pelas crianças, demonstrando que para elas é essencial estar com os seus/suas amigos/ (as): “Não gosto quando as minhas melhores amigas não estão cá. “. Também compreendi que ainda existe alguma diferenciação de géneros nas brincadeiras das crianças” Eu gosto mais de brincar com as meninas porque elas são muito minhas amigas e os rapazes estão sempre a brincar a outras coisas.”

Para além disso, também percebi que as crianças valorizam bastante as descobertas que fazem e querem sempre descobrir mais e fazer coisas novas “ Não gosto de brincar no escorrega porque é sempre a mesma coisa e fazer a mesma coisa é uma chatice”. Destaco também, que as crianças, na sua maioria, não gostam de espaços onde “não fazem nada”: “Não gosto do dormitório porque tenho que estar quieta” e “Não gosto quando não estou a fazer nada”. Relativamente ao que querem mudar, as crianças, na sua maioria referiram os objetos relativos ao exterior que queriam trocar de lugar ou restaurar: “Colocava os pneus noutra sítio do quintal, e nesse sítio colocava uma casinha porque assim já tínhamos mais uma casa para brincar.”;” Afastava a casa que está no meio do quintal e colocava mais para perto do círculo. Porque a casa está ocupar muito espaço”.

Após as conversas com os pais /encarregados de educação e tendo em conta as suas informações, percebi que estão atentos à vida das crianças no jardim de infância porque as conclusões retiradas das conversas com estes vão ao encontro das conclusões retiradas das conversas feitas com as crianças.

Os pais /encarregados de educação dizem que as crianças valorizam o espaço exterior: “O espaço que o meu filho mais gosta é o quintal porque gosta de correr.”; “Gosta de brincadeiras lá fora e coisas imaginativas”; “Ela gosta do quintal pela diversidade de atividades ao ar livre”. Também destacam as relações entre pares e adultos/as: Um dia mau para ela é quando alguém se chateia com ela, porque não gosta quando alguém se zanga com ela”; “Um dia mau para ela é quando se zanga com amigos porque não gosta de se zangar com eles”. Os encarregados de educação também destacam o facto da maioria das crianças não gostarem de espaços onde “não fazem nada”: “Não gosta de espaços onde não faz nada” :“Acha que ir à casa de banho é uma perda de tempo porque podia estar a fazer coisas mais interessantes”. E por fim em relação ao que as crianças queriam mudar, os encarregados de educação foram também ao encontro do que as crianças disseram, dizendo que as crianças queriam no geral mudar de sítio ou restaurar objetos do espaço exterior: “Na minha opinião, penso que ela embelezava alguns objetos que estão no exterior”.

Por último, com as conversas feitas à educadora e assistente operacional consegui complementar as informações já obtidas nas conversas feitas com as crianças e com os encarregados de educação. Estas destacam que as crianças, no geral gostam muito do espaço exterior: “Adora o sentimento de liberdade e o espaço exterior permite que ela faça o que quer”. A assistente operacional também refere que ainda existe alguma diferenciação de géneros no que diz respeito às brincadeiras: “As crianças quando brincam no exterior ainda fazem as brincadeiras tendo em conta o género delas, ou seja, ainda existe muito as brincadeiras das meninas e as brincadeiras dos meninos.”

1.6. Reflexão

O principal objetivo deste estudo foi escutar a voz das crianças, procurado, compreender as suas perspetivas acerca dos espaços do JI, pois tal como afirma Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), “a criança é possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão (p. 16).

O grupo de crianças com quem foi realizado a abordagem de mosaico já tinha tido contacto com esta e isso “ facilitou” a introdução desta abordagem porque as crianças facilmente expressaram as suas perspetivas.

A Abordagem de Mosaico foi uma tarefa bastante exigente para mim dado que era uma abordagem com a qual eu nunca tinha contactado e exigiu de mim uma capacidade de reflexão maior do que até então me tinha deparado no meu percurso académico. Contudo, procurei familiarizar-me com esta abordagem antes de a realizar, mas mesmo assim todo este percurso foi uma constante descoberta e superação de obstáculos. Durante e após o contacto com esta abordagem fiz bastantes aprendizagens que me vão ser fundamentais para um futuro como profissional. Com esta abordagem também consolidei uma aprendizagem que já tinha adquirido, mas não de forma tão profunda, que é a necessidade de dar voz à criança porque isso “permitiu- nos conhecer e melhor identificar e respondermos às suas necessidades, interesses, competência e direitos.” (Lino e Oliveira – Formosinho 2008,p.27)

Por fim, com esta e segundo Lino e Oliveira -Formosinho (2008,p.27), “o facto de a investigação ser realizada com as crianças e não sobre as crianças representa várias responsabilidades para o investigador”. Este facto, obriga-nos a reconfigurar e a desconstruir a ideia de criança como um ser passivo compreendendo-a enquanto ser dotado de inteligência, interesses e opinião própria podendo dar um grande contributo na resolução de problemas ajudando-nos com o seu ponto de vista livre, descomplicado e criatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto futura educadora e segundo Pascal e Bertram (2009) é essencial saber que para dar uma educação de qualidade na etapa do pré-escolar, esta tem de conter: uma comunidade profissional que considere a criança um ser competente, cooperante e com direito à participação, e um/a educador/a que procure o desenvolvimento pessoal e profissional; um processo de ensino em que haja uma partilha de poderes; interações adulto-criança sensíveis, autonomizantes e estimulantes; um contexto educativo organizado e que proporcione diversas oportunidades de aprendizagem; processos de formação em pedagogias explícitas e desenvolvimento apoiado e partilhado; documentos pedagógicos que evidenciem processos e realizações; a colaboração com famílias e comunidades; uma instituição que aposte na construção de conhecimento profissional prático e políticas públicas que apoiem os processos locais de construção com qualidade.

A experiência vivida em ambos os estágios foi extremamente importante para a compreensão de uma prática refletida, com outro grau de profundidade e entendimento pois, apesar de já ter realizado estágios anteriormente, estes últimos foram mais extensos e exigiram uma maior intervenção e autonomia. Esta questão permitiu-me crescer muito enquanto futura educadora mas também enquanto ser humano, compreendendo os meus erros mas indo mais além, refletindo sobre estes, para reestruturar a minha ação. Desde pequena que tenho uma paixão pelas crianças e pelas suas potencialidades e o meu desejo é ser parte integrante e ativa na sua educação.

Na etapa pré- escolar é necessário permitir à criança uma aprendizagem ativa que tem como princípios: “ fornecer às crianças, atividades baseadas na experiência e que auxiliem a aprendizagem do currículo; as atividades devem ser planeadas tendo em conta os grupos específicos de crianças (em função da língua, idade e capacidades); encorajar e desenvolver a aprendizagem cooperativa; estimular a resolução de problemas baseada na observação direta do meio local; trabalhar cooperativamente com os pais e a comunidade; observar e avaliar o alcance da aprendizagem; desenvolver a responsabilidade social das crianças através da estrutura da sala de atividades e de regras negociadas” (Sylva e Siraj-Blatchford (1995) citado por Vasconcelos 2004, p.17).

Assim, não considero enriquecedor para as crianças que o/a educador/a realize planificações semanais rígidas com objetivos pré - estipulados, sem ter em consideração os interesses, necessidades e o seu estado de espírito. É muito mais produtivo se deixarmos a criança participar na escolha das temáticas a abordar e sua implementação.

Tenho a plena noção de que ainda tenho um grande caminho a percorrer e sei também que vou estar sempre em constante aprendizagem e que esta, por sua vez, vai estar sempre de “mãos dadas” com a dúvida. Esta foi mais uma aprendizagem obtida durante este ano pois antes de entrar para o mestrado tinha a ideia que à medida que aprendíamos íamos tendo menos dúvidas. Mas é exatamente ao contrário, “ a dúvida provoca-nos muito mais do que a resposta.” (Cury 2004,p.126)

Os estágios cada vez me dão mais certeza de que ser educadora é o que me faz feliz. Quando estou com as crianças esqueço-me das dificuldades, dos obstáculos, tudo se torna mais fácil porque elas têm a qualidade de ver sempre o melhor das coisas.

Ao longo dos dois estágios fui sempre disponível para auxiliar qualquer criança, educadora ou auxiliar de ação educativa, assim como dedicada e sempre pronta a demonstrar o carinho pelas crianças de forma não diferenciada.

Ao longo deste período procurei conciliar os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação para assim proporcionar um ambiente pedagógico rico em experiências diversificadas e integradas, aprendizagens significativas e boas relações. Em simultâneo, procurei responder da melhor forma e sempre flexível às necessidades das crianças e promover a igualdade de oportunidades. Nesta, como mais uma aprendizagem adquirida, não significa que tenha promovido igualdade de tratamento porque a igualdade de oportunidades necessita de diferenciação de tratamento, visto que as crianças são seres individuais com potencialidades e necessidades diferentes.

Para além destas aprendizagens também percebi que na educação nada é linear, nada é exato, uma vez que cada criança é única, que existem vários modelos educacionais. Logo não posso como futura educadora julgar à partida uma prática que não conheço, tenho que ter em conta a sua cultura e o seu meio. Fico muito contente por ter tido dois estágios em contextos sociais e culturais completamente distintos e com práticas igualmente distintas.

Termino este relatório, referindo que tenho noção que ainda tenho muito aprender para ser uma excelente profissional. Mas pensando melhor, será que alguma vez como educadora vou saber tudo aquilo que há para descobrir sobre educação, considerando que a sociedade está sempre em constante mudança? Não, concluo que não, vou ter de continuar sempre em formação, procurar as respostas às minhas questões e ver a criança como um grão de areia de uma futura sociedade que espero que seja melhor, porque acredito realmente que temos um papel muito importante na modelação das crianças em tenra idade que vão ser os adultos da sociedade futura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Clark, A.; Moss, P., & McQuail, S. (2003). *Exploring the field of listening to and consulting with young children*. Department for Education and Skills. London.
- Clark, A. & Moss, P (2005) *Spaces to play: More listening to the mosaic approach*. NCB. London.
- Clark, A.; Statham, J. (2005). *Listening to young children: Experts in their Own Lives. Adoption & Fostering*, 29 (1), pp.45-56.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes: Como formar jovens felizes e inteligentes*. Pergaminho. Lisboa.
- Edwards, C.; Forman G. & Gandini, L. (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação de Infância*. Editora Artes Médicas Sul Ltda. Porto Alegre.
- Folque, A. (2012). *O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia. Lisboa.
- Gabbard, C. & Rodrigues, L. (n.d). A invariância do género na estrutura multidimensional do AHMED (affordances in the home environment for motor development). In *Estudos em desenvolvimento motor da criança*. pp.151-158.
- Galante, A. (2015). *O brincar espontâneo em contexto de creche e jardim de infância. Conceções e Práticas*. Relatório do Projeto de Investigação-Mestrado em educação pré-escolar. Setúbal.
- Oliveira - Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In Oliveira - Formosinho (org.). *A escola vista pelas crianças* (13-27). Porto Editora. Porto

- Katz,L. & Chard,S. (2009). *A Abordagem por Projeto na Educação de Infância*. Trad. de Ana Maria Chaves . Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Killen. M. (1996) .*Children’s Autonomy, social competence and interactions with adult and other children: exploring connection and consequences*. Joussey-Bass. Nova Iorque.
- Kinney, L. & Wharton, P. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças: Educação Infantil em Reggio Emilia*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Iza, D. (2003). *As Concepções de Corpo e Movimento de Professoras nas Práticas Educativas: Significado e Sentido de Atividades de Brincadeiras na Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação (pp.348-374).Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Lei – Quadro da Educação Pré-escolar. Diário da República nº34/97- I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Lemos, M. & Neves, T. (2015). Projeto leituras de berço: pais como parceiros. In *Cadernos de Educação de Infância – janeiro/abril, nº104* (pp.15-16).APEI. Lisboa
- Lino, D. & Oliveira - Formosinho. (2008).Os papéis das educadoras. As perspetivas das crianças. In Oliveira - Formosinho (org.). *A escola vista pelas crianças* (pp.55-71). Porto Editora. Porto.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.

- Oliveira - Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In Oliveira - Formosinho (org.). *A escola vista pelas crianças* (pp.13-27). Porto Editora. Porto.
- Pascal, C. & Bertram, T. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação. Lisboa.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo. Teoria e prática*. Porto editora. Porto.
- Pacheco, F. (2011). *A expressão e educação física – motora como instrumento didático-pedagógico no desenvolvimento de aprendizagens significativas no pré-escolar e no 1º ciclo*. Relatório de Estágio- Educação Pré – Escolar e ensino do 1º ciclo do Ensino Básico - Universidade dos Açores. Ponta Delgada.
- Piscalho, I. & Calheiros, M. (2013). *Que fazeres...um percurso de reflexão e ação na formação inicial*. Nº.27, pp.257-282.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora. Porto.
- Portugal, G. (2005). Educar em creche: O primado das relações. In *Perspetivar Educação*, nº 10/11. (pp.17-24). *Revista da Escola Superior de Educação de Santa Maria*. Porto.
- Portugal, G. (2010). No âmago da educação e creche: O primado das relações e a importância dos espaços. In *Conselho Nacional de Educação. Educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. (pp.47-58). Lisboa.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS. Porto.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento de crianças*. Porto Editora. Porto.

- Post, J.& Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Prott, R (2010). Pedagogia: a arte de lidar com os riscos e não de os evitar. In *Publicação Conjunta de uma rede de revistas europeias-julho/dezembro*, nº 19. (pp.20-21).APEI. Lisboa.
- Rebelo, I. (1996), “Detalhes da minha História de Vida: Um Testemunho, in Revista Educação, A Educação Pré-Escolar, n.º 12, Porto. Porto Editora, Lda.
- Rosa, A. (2013). *A importância de brincar no exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Coimbra. Portugal.
- Sluyter, J. & Salovey, P. (1999). *Inteligência emocional da criança. Aplicações na educação e no dia a dia*. Trad. de Flávia Beatriz Rössler e Maurette Brandt. Editora Campus.
- Neves, T. & Lemos, M. (2015). Projetos de leituras de berço: Os pais parceiros. In *Cadernos de Educação de infância – janeiro /abril*, nº104. (pp.15-16).APEI. Lisboa
- UNICEF (2004). *A convenção sobre os direitos da criança*. Assembleia Geral das Nações Unidas.
- UNICEF (2008). *A transição dos cuidados na infância: Innocenti report card n.º 8*. Centro de Pesquisa Innocenti da UNICEF. Florença.
- Vale, M. (2013). Brincadeiras sem teto. In *Cadernos de educação de infância-janeiro/abril*, n.º 98. (pp.11-13). APEI. Lisboa.
- Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de remendar. O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*.

Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra.

Vasconcelos, T. (1998) *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Departamento de Educação Básica. Ministério da Educação. Lisboa.

Vasconcelos, T. (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Texto Editora. Lisboa.

Webster-Stratton, Carolyn. (2013). *Os Anos Incríveis: Guia de resolução de problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade*. Psiquilíbrios Edições. Braga.

Referências Eletrónicas

Revista: Viver Mente & Cérebro Scientific American Ano XIII Nº143 dezembro. Entrevista a António Damásio. Acedido em: 4 de setembro de 2015em:http://www.psiquiatriageral.com.br/cerebro/entrevista_antonio_damasio.htm

APÊNDICES

Apêndice I ” Planificação do conjunto de atividades em creche e respetivas fotografias

1.Introdução

Nos dias 3,4 e 5 de Dezembro irão ser realizadas atividades relativas ao Natal em que o objetivo geral é o contacto entre os idosos do Centro de Dia, uma das valências da instituição, e as crianças da sala de um ano. Tendo em conta as idades das crianças, as tarefas irão ser feitas em dias diferentes mas estão todas interligadas.

Por fim, é de salientar que esta planificação não é fixa, ou seja as atividades planificadas podem ter que ser alteradas pois temos de ter sempre em conta as crianças e os seus interesses, visto que a criança é um ser ativo e tem que ser tida em conta na planificação.

2.Atividade número 1” A hora do conto”

1.Objectivos

- Estabelecer relações entre os utentes do Centro de Dia e as crianças de um ano;
- Contar uma história relacionada com a época natalícia “ O pinheirinho de Natal”
- Desenvolver a linguagem das crianças;
- Dar a conhecer símbolos do Natal, neste caso o pinheiro e os seus enfeites.

2.2Material

- Livro “ O Pinheirinho de Natal” de Donnatella D’Angelo da Porto Editora

2.3.Descrição da tarefa

A tarefa irá decorrer na sala de um ano, em que um dos utentes do centro de Dia, uma das valências da instituição, ira contar a história “ O pinheirinho de Natal” às crianças.

3. Atividade número 2 “ Cozinheiros por um dia”

3.1. Objetivos

- Agradecer aos utentes do Centro Dia pela realização da “ Hora do conto” (atividade número 1) e continuação do contacto entre os mesmos e as crianças.
- Descobrir e experimentar novas texturas;
- Provar novos sabores;
- Desenvolver os 5 sentidos (olfato, paladar, visão, tato e audição);
- Conhecer novas palavras (farinha, açúcar, massa, ovos, rolo da massa, formas, taça entre outras);
- Fazer uma atividade interativa e em grande grupo.

3.2. Material

- Ingredientes para confeccionar bolachas de manteiga;
- Formas para as bolachas em forma de pinheiros;
- Forno;
- Taça;
- Rolo da massa.

3.3. Descrição da atividade

A atividade irá decorrer na sala de um ano. As crianças irão confeccionar bolachas com ajuda da educadora, das auxiliares e também com a minha ajuda para entregar aos idosos do centro de Dia. Ao longo da atividade irei mostrar todos os ingredientes à medida que os formos introduzindo na taça e permitirei que as crianças provem e toquem nos ingredientes. No final, quando a massa das bolachas estiver pronta, irei dar um pouco de massa a cada crianças para elas mexerem, experimentar e provarem.

Por fim, e se alguma criança demonstrar interesse irei deixar que peguem nas formas e que façam uma bolacha, com a minha ajuda e com a da educadora e das auxiliares.

4. Atividade número 4 “ Pinheirinhos de Natal”

4.1. Objetivos

- Desenvolver a motricidade fina;
- Permitir que as crianças recebam uma prenda realizada por eles;
- Fomentar a criatividade.

4.2. Material

- Cartolinas brancas;
- Tinta de água de diferentes cores;
- Tesoura;
- Cotonetes;
- Fio;
- Furador;
- Papel para plastificar;
- Brilhantes;
- Cola.

4.3. Descrição da atividade

As crianças irão fazer um pinheiro de natal com as mãos com a ajuda da educadora, das auxiliares e também com a minha ajuda. A atividade irá dividir-se em diferentes fases: inicialmente irei pintar-lhes a mão e pintar numa cartolina, seguidamente, irei com cotonetes pintar-lhes os dedos com diferentes cores e faremos bolas para enfeitar o pinheiro.

De seguida, e já sem ajuda das crianças irei cortar os pinheiros e plastifica-los. No final, as crianças irão levar o seu respetivo pinheiro para casa.

” Atividade- A hora do conto” (Atividade 1 do conjunto de atividades de natal realizadas por mim)



” Atividade- Pinheirinho de Natal” (Atividade 2 do conjunto de atividades de natal realizadas por mim)



” Atividade- Cozinheiros por um dia” (Atividade 3 do conjunto de atividades de natal realizadas por mim)



“Entrega dos Pinheirinhos de Natal no Centro de Dia” (Conclusão do conjunto de atividades realizadas por mim)



Apêndice II ” Exemplo de uma planificação da sessão de expressão motora”

Sessão de Expressão Motora – 29 de Abril			
Objetivos e Competências	Papel do Adulto	Atividades/Estratégias	Duração
<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a coordenação e o controlo dinâmico do próprio corpo; - Improvisação Orientada - Criatividade; - Capacidade de expressão corporal - Capacidade de concentração. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar um espaço de criatividade; - Observar o comportamento do grupo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade de Dança criativa : “ Explora o teu corpo” 	10min
<ul style="list-style-type: none"> - Coordenação motora; - Controlo dinâmico do corpo; - Cooperação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover uma atividade cooperativa; - Observar o comportamento do grupo; -Criar um ambiente divertido enquanto promove o desenvolvimento de competências; 	<ul style="list-style-type: none"> - “Maquinista” - “Jogo dos arcos” 	30min
<ul style="list-style-type: none"> - Relaxar; -Cooperação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover uma atividade que permita que eles relaxem após atividade física; - Desenvolver a confiança neles e nas outras crianças 	<ul style="list-style-type: none"> - Relaxamento através da história : “Arco Íris” 	5min

Apêndice III ” Lançamento do Projeto” – Fotografias e Documentação

O Tomé trouxe uma caixa com um mapa e uma carta...

“O Tomé trouxe uma caixa” (R)

“Tinha lá dentro um mapa e uma carta” (V)

“O mapa tinha um país” (AL)

“O mapa tinha países pintados. E tinha uma seta apontar para a América Central” (MF)

“A seta estava apontar para a Guatemala. É de onde é o L.” (D)

“ A capital chama-se cidade da Guatemala” (J)

“Agora temos de descobrir como é a cidade do L.” (I)

“ Podíamos fazer uma cidade. Primeiro pensamos como é a cidade do L. e depois desenhamos num papel muito grande” (S)



Apêndice IV ” Lançamento do Projeto” – Afirmações feitas pelas crianças

É um mapa. **(F)**

O laranja é a América Central. **(H)**

Acho que o tesouro está na parte central. **(Mr)**

É a América do Norte. Acho que é um continente. **(M)**

Acho que isto é uma loja. **(J)**

Não sei o que é. **(G)**

Acho que é uma loja de mapas. **(MF)**

Acho que é uma cidade. **(D)**

Acho que é uma caixa. **(R)**

Acho que é uma loja de mapas. **(AL)**

São vários países, um deles é a França. O que está assinalado parece que é para descobrir que país é que está aqui. **(F)**

Acho que o país que está assinalado é o México. Mas o tesouro deve estar enterrado no mar porque a seta está virada para o Oceano Pacífico. **(H)**

Podias ler o lá está ao pé da seta que deve ser o país. **(S)**

É para descobrir alguma coisa. **(F)**

Podias ler o que está ao pé da seta que é a rua. **(V)**

A carta pode ser outro mistério. **(MF)**

As professoras têm que pedir autorização aos pais para irmos no foguetão para outro país. **(S)**

É uma loja de países. **(V)**

Podíamos ir a uma loja de planetas e o senhor dizia-nos que havia uma entrada para um país secreto. **(I)**

É uma loja de planetas. Havia uma entrada para outro planeta e havia carros rápidos, íamos muito rápido para outro planeta que tinha o tesouro. **(S)**

Quando entrávamos na passagem secreta há lá uma seta a apontar para o país. **(M)**

Havia umas linhas que os carros andavam rápido lá e uma pessoa que guiava. **(S)**

Podemos ir de carro, paramos num parque de estacionamento e depois andamos lá. **(F)**

Estão aqui estas bolinhas com diferentes cores para dizer que país é. **(MR)**

Podemos ir de foguetão. **(NM)**

Eu acho que o tesouro está numa pirâmide de pedras. **(H)**

Pedimos autorização aos pais para ir de avião ao México e lá deve estar a pirâmide. **(MR)**

Umás coisas para fazer roupas lá no sítio. **(R)**

A seta que está no mapa, pode ser a seta que a Mafalda disse, para o planeta Terra. **(S)**

O papel branco é o mar. **(F)**

Não pode ser porque o mar é azul. **(S)**

Mas como é que vamos para o mar? Que transporte utilizamos? **(I)**

Vamos para casa investigar e colocamos no computador:” Onde é o tesouro do Tomé “ **(S)**

Apêndice V "Exploração da Guatemala no mapa"



Apêndice VI "Construção da cidade da Guatemala"



Apêndice VII "Entrevista aos pais do menino da Guatemala

1 – Como são os hotéis, prédios e casas na Guatemala? (N)

“As casas são parecidas às de Portugal. Mas não temos casas de dois ou três andares. Na área rural há hotéis rurais com contacto com a natureza construídos de madeira. E parte do zoológico com animais. Na cidade também há hotéis grandes.”

2 – O que é que comem? O que é o pequeno-almoço? (MF)

“Ovos e feijão preto é o mais comum. Cereais, iogurte, panquecas e leite. Existe muita fruta tropical – bananas, laranja, melão, morangos, cocô. Aqui em Portugal comem muito pão mas lá na Guatemala é habitual comer comida com milho que se chama tortilha.”

3 – Que materiais utilizam para comer? (MF)

“Comemos com garfo e faca, igual a Portugal.”

4 – Quais são os brinquedos com que costumam brincar e como é que o L gosta de brincar? (S)

“O L. gosta de brincar e correr. A sua escola era ecológica, tinha uma casa na árvore e ele gostava muito de brincar na casa da árvore. Tinha uma quinta com animais como coelhos, galinhas, patos e galinhas pequenas. Ele também gosta de brincar à bola, às escondidas, com legos e com carros, de brincar com ferramentas, com o telescópio e com espada.”

5 – Quais eram os brinquedos com que vocês (pais do L) brincavam? (S)

“Brincavam na rua. Eu (mãe) gostava de Barbies e o pai gostava de jogar à bola e fazer fotografia. Também andávamos de bicicleta.”

6 – Como é o tempo na Guatemala? (Educatora)

“Na Guatemala é um clima tropical. Onde morávamos era parecido com a primavera, todo o ano. Era mais quente no verão, mas não há estações.

Embora faça mais frio em Dezembro. De Maio a Setembro/Outubro é inverno e há mais vento e chuva.”

7 – Na Guatemala há praias? E piscinas? (Educatora; D)

“Há muitas praias, do lado do Oceano Atlântico e do lado do Oceano Pacífico. O L. gosta de nadar e ir à praia.”

8 – As horas são iguais às nossas? (S)

“Na Guatemala são menos 7h. Aqui são 10.30h e na Guatemala são 3.30h. Amanhece às 6h da manhã e escurece às 6h da tarde.”

9 – Jogam futebol? Qual é a equipa? (MR)

“Existem duas equipas principais, os Vermelhos da equipa Municipal e os brancos da equipa Comunicações.”

10 – Como é a rádio na Guatemala? (J)

“Há rádios com música em Espanhol e há rádios com música em inglês.”

11 – Quais são os desenhos animados? (S)

“Os desenhos animados são semelhantes aos de Portugal, do canal Disney.”

Outras curiosidades...

“Na Guatemala há muitos vulcões. Existe uma cidade chamada Antiga Guatemala que é parecida com Coimbra, com as ruas em calçada. Tem também muitos lagos e muitos rios. Na Guatemala não existem muitos castelos, existe só um castelo mas existem muitas pirâmides Maias, onde viviam reis e rainhas.”

Apêndice VIII ” Descoberta dos bonecos das preocupações” – Fotografias e Documentação

O Tomé deixou-nos uma caixa com uns bonecos e um papel...

“Acho que está em espanhol” (H)

“Está lá escrito umas coisas “ (H)

“Acho que são uns bonecos feitos de tecido e madeira” (MR)

“Acho que isto são bonecos para os bebés brincarem” (N)

“Acho que isto é feito com um bocadinho de pau e linha amarela na barriga”(J)

“É feito de tecido com um pauzinho atrás e tem um fio” (MF)

“ É um boneco da Noite” (L)

“Porque parece que tem uma camisa de dormir” (I)

“Tem um pijama” (R)

“O texto está escrito em espanhol e tem um “l” e um “A” “ (AL)

“Isto é antigo “ (I)

“ É velho porque é feito de madeira e já não há brinquedos de madeira e os nossos avós faziam coisas em madeira “ (MI)

“Depois de lermos a história “ As preocupações do Billy” descobrimos o que o Tomé nos tinha deixado” (H)

“São os bonecos das preocupações” (MR)

“É uma coisa para não ficar com preocupações” (N)

“Eu acho que o Luís já conhecia os bonecos e dorme em casa com eles” (MF)

“Podíamos construir os bonecos das preocupações” (S)



Apêndice IX ” Troca de cartas entre o Tomé e as crianças da sala dos caracóis a cerca da descoberta dos bonecos das preocupações”

Documentação

“Escrevemos uma carta ao Tomé para lhe dizer que descobrimos o que era os bonecos das preocupações.” (N)“Descobrimos que os bonecos das preocupações são da Guatemala.” (S)

“E o Tomé, depois, escreveu uma carta a agradecer a nossa ajuda.” (N)

Cartas trocadas

“Olá Tomé,

Escrevemos-te esta carta para te agradecer por teres deixado os bonecos das preocupações. Eles servem para não termos preocupações.

Beijinhos dos meninos da sala dos caracóis.

Até breve.”

“Olá caracóis,

Muito obrigado pela vossa ajuda. Quando precisar de ajuda para descobrir alguma coisa, já sei que posso contar convosco.”

Abraços,

Tomé Serôdio Farturas”

Apêndice X” Divulgação do Projeto às crianças das outras salas”



Apêndice XII ” Planificação semanal (semana de 22-24 de Abril)

Data	Atividades/Estratégias	Áreas de Conteúdo	Objetivos/Finalidades	Competências desenvolvidas	Recursos Humanos/Materiais
22/04/2015	-Identificação dos bonecos das preocupações	- Área de Expressão e Comunicação: . Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; . Domínio da Expressão Dramática; -Área Formação Pessoal e Social.	- Cada criança atribui um nome ao seu boneco da preocupação e identifica as suas preocupações.	-Capacidade de expressão oral; - Refletir e questionar. - Criatividade.	- Bonecos das preocupações feitos pelas crianças.
	-Conclusão da teia	-Área de Expressão e Comunicação: . Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; . Domínio da expressão plástica; . Domínio da Expressão Plástica	-Acrescentar aquilo que aprendemos sobre os bonecos das preocupações.	-Capacidade de expressão oral; -Sentido Crítico; -Criatividade; -Cooperação e trabalho em equipa; -Curiosidade e desejo de saber;	-Diferentes materiais escolhidos pelas crianças.
23/04/2015	- Realizar a confeção de massa para fazer tortilhas.	- Área de Expressão e Comunicação: . Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; . Domínio da Expressão Plástica; - Área de Formação Pessoal e Social; -Área do Conhecimento do Mundo.	- Experimentar as diferentes texturas dos ingredientes; - Experimentar os diferentes cheiros; - Perceber a origem das tortilhas.	- Cooperação; - Curiosidade e desejo de saber; - Capacidade de expressão oral; - Motricidade fina.	- Ovos, - Água, - Farinha de milho; - Bacia; - Rolo da massa; - Papel Vegetal.
24/04/2015	- Prova das tortilhas feitas pelas crianças.	Área de Formação Pessoal e Social; -Área do Conhecimento do Mundo.	- Experimentar diferentes sabores; - Compreender que cada país tem a sua própria gastronomia.	- Curiosidade e desejo de saber; - Refletir e questionar	- 1 tortilhas feitas pelas crianças.
	Elaboração da receita das tortilhas	- Área de Expressão e Comunicação: . Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; . Domínio da Expressão Plástica; - Área de Formação Pessoal e Social.	- Escrever a receita para permitirmos que os pais se quiserem façam com os/as filhos/filhas em casa	- Cooperação; - Curiosidade e desejo de saber; - Capacidade de expressão oral; - Motricidade fina. -Cooperação e trabalho em equipa;	- Marcadores; -Folhas Brancas.

Apêndice XIII ” Questões orientadoras - Abordagem Mosaico”

Às Crianças:

- Qual é o espaço que mais gostas na escola? Porquê?;
- O que é que mais gostas de fazer nesse espaço? Porquê? ;
- O que é que menos gostas de fazer? Porquê? ;
- Gostavas de mudar alguma coisa no espaço? Porquê?;
- Quem é que costuma estar contigo nesse espaço?;
- Qual é o espaço que menos gostas na escola? Porquê?;
- O que é que mais gostas de fazer nesse espaço? Porquê?;
- O que é que menos gostas de fazer? Porquê?;
- Gostavas de mudar alguma coisa no espaço? Porquê?; Quem é que costuma estar contigo nesse espaço?

Aos Pais:

- Qual é o espaço que a criança mais fala em casa?;
- O que é que ela refere acerca desse espaço?;
- Acha que é o espaço que ela mais gosta ou menos gosta?;
- Na sua opinião, qual é o espaço que a criança mais gosta? Porquê?;
- E qual é aquele que ela menos gosta? Porquê? ;
- Sobre que experiências é que a criança fala em casa?; De que adulto é que a criança mais fala em casa?

À educadora e à auxiliar:

-Quais são as crianças que se identificam mais com o quintal (por exemplo)?Porquê?;

-O que é que elas mais gostam de fazer nesse espaço? Porquê?;

-O que é que menos gostam de fazer nesse espaço? Porquê?;

-Com quem costumam brincar neste espaço?

Apêndice XIV ” Manta Mágica -Abordagem Mosaico”

